

Gro Løken

**Utsatte grupper og kjønnsforskjeller
i spesialundervisning og ordinær
opplæring**

Ph.d.-avhandling i profesjonsrettede lærerutdanningsfag

2018

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk



Trykk: Flisa Trykkeri A/S
Utgivelsessted: Elverum

© Forfatteren/Høgskolen i Innlandet 2018

Det må ikke kopieres fra publikasjonen i strid med Åndsverkloven
eller i strid med avtaler om kopiering inngått med Kopinor.

Ph.d.-avhandlinger i profesjonsrettede lærerutdanningsfag
Ph.D. Dissertations in Teaching and Teacher Education

ISBN trykt utgave: 978-82-8380-057-9
ISBN digital utgave: 978-82-8380-058-6
ISSN trykt utgave: 2464-4390
ISSN digital utgave: 2464-4404

Sammendrag

Formålet med denne avhandlingen er å undersøke hvilken sammenheng det er mellom faktorer innad i skolen og kjønnsforskjeller i spesialundervisning og ordinær opplæring for utsatte grupper. Utsatte grupper er definert til å inkludere både elever med spesialundervisning og lavt presterende elever, med eller uten vedtak om spesialundervisning.

Studien er en del av et større forskningsprosjekt om spesialundervisningens innhold og funksjon, «The function of special education» (SPEED), og er et bidrag til det spesialpedagogiske forskningsfeltet. Temaet er stort og jeg har valgt å avgrense det gjennom tre viktige perspektiver i feltet. Det første perspektivet handler om lavt presterende elever og sannsynligheten for å få spesialundervisning. Det andre perspektivet diskuterer lavt presterende elevers trivsel og ser på sammenhengen mellom trivsel og faktorer innad i skolen. Det siste perspektivet er relatert til det som skjer i klasserommet for elever med vedtak om spesialundervisning, både i ordinær opplæring og i spesialundervisning. Alle analysene er delt mellom kjønn og mellom spesialundervisning og ordinær opplæring, der det er aktuelt. De tre perspektivene belyses i hver sin artikkel. Studien i sin helhet har et tverrsnittdesign med kvantitative data som grunnlag. Det er benyttet en spørreundersøkelse med elever og deres kontaktlærere som respondenter, samt observasjonsdata av elever med vedtak om spesialundervisning. Studien er eksplorerende i den forstand at den bidrar med ny kunnskap i et felt det er forsket lite på.

Hovedfunnene i avhandlingen er at noen faktorer innad i skolen gir lavt presterende jenter større sannsynlighet for å få spesialundervisning, blant annet relasjon til kontaktlærer og dårlig faglig trivsel. Kjønnsforskjellene knyttet til faktorer innad i skolen er større for lavt presterende elever enn de er for dem som presterer høyere. I tillegg vurderer lærerne kjønnsforskjellene til å være større enn det elevene selv gjør. Observasjoner i klasserommet av elever med spesialundervisning fant derimot ingen betydelige kjønnsforskjeller i de områdene som ble observert, mens forskjellene mellom spesialundervisning og ordinær opplæring var store på enkelte områder for begge kjønn.

Abstract

The main aim of this dissertation is to examine the relationship between internal school factors and gender differences in special education as well as ordinary education for vulnerable groups. Vulnerable groups are defined as to include both students receiving special education and low-performing students with or without special needs decisions.

This study is part of a major research project examining the content and function of special needs education, "The function of special education" (SPEED), and contributes to the field of special educational research. The theme has a broad scope and I have chosen to focus on three important perspectives in the field. The first perspective is examining what factors predict whether low-performing students will receive special education or not. The second perspective is discussing the relationships between school well-being for low-performing students and school internal factors. The last perspective is examining what happens in the classroom with students with special needs education, both in the context of ordinary and special education. Each of the analyses is divided between gender and between special and ordinary education, when applicable. The three perspectives are described in separate articles. The overall study uses a cross section design based on quantitative data. A survey of students and their contact teachers is used, as well as observations of students with special education decisions. The study is exploratory, aiming to bring new understanding within a field where there is little research.

The main findings in the dissertation are that some school internal factors make low-performing girls more likely than low-performing boys to get special education. Greater gender differences related to school internal factors are found for low-performing students than for those who perform higher. In addition, teachers seem to consider gender differences to be more significant than students themselves do, when assessing school internal factors. Classroom observations of students with special education found no significant gender differences in the areas observed, while there for both sexes were substantial differences between special education and ordinary education.

Forord

Dette har vært en lang og givende prosess, og også til tider svært krevende og utfordrende. Men først og fremst har perioden bidratt til mye ny kunnskap som jeg tar med meg tilbake til den daglige jobben ved Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU).

Først og fremst en stor takk til mine to veiledere for all kunnskap og støtte dere begge to har bidratt med. Takk til Ratib Lekhal som har vært min hovedveileder og har ført meg inn i den kvantitative verdenen og artikkelsjangeren. Og takk til Peder Haug som har vært medveileder og har øst av sin faglige dyktighet og erfaring. Dere har utfylt hverandre på en helt utmerket måte og har begge vært til stor inspirasjon! Takket være Skype har det vært kort vei mellom BI, Volda, Hamar og Røros!

Denne avhandlingen er en del av SPEED-prosjektet, som startet opp i 2013 og ble avsluttet høsten 2017. En stor takk til en inspirerende forskergruppe i prosjektet, for mange givende møter og samlinger, både faglig og sosialt!

Jeg har i tillegg vært så heldig å være en del av kull 6 ved Nasjonal forskerskole for lærerutdanning, NAFOL, som har bidratt med relevant faglig kunnskap og mange nye bekjenskskaper fra forskermiljøer rundt om i landet.

Takk til Høgskolen som ga meg muligheten til å fordype meg i dette temaet og til Karianne Dæhlin Hagen på biblioteket som har vært til god hjelp for å rydde opp i referanser og oppsett. Og også en stor takk til SePU, til ledelsen for god tilrettelegging og til gode kollegaer som har heiet meg fram i gode og dårlige perioder i prosessen. Og ikke minst, tusen takk til Bjørn og den store familien min, som stadig har vært opptatt av prosjektet mitt og tålmodig gitt all mulig støtte og tid.

Hamar 24.07.18

Gro Løken

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	i
Abstract.....	ii
Forord.....	iii
Innholdsfortegnelse.....	iv
Tabeller og figurer.....	vii
Oversikt over avhandlingens artikler	viii
1. Innledning	9
1.2 Avhandlingens oppbygning.....	12
2. Forståelse av utsatte grupper.....	14
2.1 Elever med vedtak om spesialundervisning.....	14
2.1.1 Veien til spesialundervisning	16
2.2 Lavt presterende elever	17
2.3 Utsatte gruppers opplevelse av skolen.....	19
2.3.1 Kvalitet i undervisningen.....	21
2.3.2 Spesialpedagogisk kompetanse.....	22
2.4 Forståelse av kjønnsforskjeller.....	25
2.4.1 Skolefaglige prestasjoner og kjønnsforskjeller.....	26
2.4.2 Forskjeller i utsatte grupper og kjønnsforskjeller.....	28
3. Teoretisk rammeverk	34
3.1 Sosial-kognitiv teori.....	34
3.2 Reproduksjonsteori	36
3.2.1 Pedagogisk kodeteori.....	37
3.3 Konstruerte forskjeller	39
3.3.1 Stemplingsteori og stigmateteori	41
3.4 Teoretisk forståelse av kjønn og kjønnsforskjeller	43
3.4.1 Biologisk forståelse av kjønn.....	43
3.4.2 Sosial forståelse av kjønn	44
3.5. Pedagogiske konsekvenser av ulik kjønnsforståelse	46
3.6 Oppsummering.....	49
4. Problemstilling og forskningsspørsmål	50
5. Metode	53
5.1 Utvalg og utvalgsprosedyrer.....	54
5.2 Måleinstrument.....	56

5.2.1 Spørreundersøkelsen.....	57
5.2.2 Observasjonsdata.....	58
5.3 Validitet og reliabilitet.....	59
5.3.1 Begrepsvaliditet.....	59
5.3.2 Statistisk validitet.....	60
5.3.3 Indre validitet.....	60
5.3.4 Ytre validitet.....	61
5.4 Analyser brukt i avhandlingen.....	61
5.4.1 Korrelasjonsanalyser.....	61
5.4.2 Faktoranalyser og reliabilitetsanalyser.....	62
5.4.3 Variansanalyser og Cohens <i>d</i>	63
5.4.4 Logistisk regresjon.....	64
5.4.5 Regresjonsanalyse.....	65
5.4.6 Årsaksforklaringer versus sammenhenger.....	65
5.5 Manglende data.....	66
5.6 Fortolkning av data.....	67
5.7 Etske og metodiske betraktninger.....	68
6. Resultater.....	72
6.1 Artikkel 1.....	72
6.2 Artikkel 2.....	74
6.3 Artikkel 3.....	75
7. Drøfting.....	78
7.1 Lavt presterende elever og spesialundervisning.....	79
7.2 Lavt presterende elever og trivsel.....	82
7.3 Kjønnsforskjeller i spesialundervisning og ordinær opplæring.....	85
8. Avslutning og implikasjoner.....	89
8.1 Forskjeller i utsatte grupper.....	89
8.2 Forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring.....	91
Vedlegg.....	106
1 Godkjenninger fra NSD.....	107
2 Spørreskjema – elev.....	108
3 Spørreskjema – kontaktlærer.....	119
4 Observasjonsskjema.....	125
5 Korrelasjonsanalyser.....	126
6 Faktoranalyser.....	128
7 Cohens <i>d</i>	136
Avhandlingens artikler.....	138

Tabeller og figurer

<i>Tabell 1: Grunnskolekarakterer i norsk og matematikk, 2017</i>	18
<i>Tabell 2: Oversikt over avhandlingens artikler.....</i>	53
<i>Tabell 3: Antall informanter i spørreundersøkelsen</i>	55
<i>Tabell 4: Antall informanter i observasjonsstudien</i>	55
<i>Tabell 5: Kjønn, vedtak om spesialundervisning (SU) og minoritet</i>	55
<i>Tabell 6: Oversikt over spørreundersøkelsen.....</i>	57
<i>Tabell 7: Oversikt over kategorier i observasjonsstudien.....</i>	58
<i>Tabell 8: Manglende data.....</i>	67
<i>Tabell 9: Oversikt over data i artikkel 1.....</i>	73
<i>Tabell 10: Oversikt over data i artikkel 2</i>	74
<i>Figur 1: Områder observert i artikkel 3.....</i>	76

Oversikt over avhandlingens artikler

Artikkel 1

Løken, G, Lekhal, R., Haug, P. (2017): Lavt presterende elever og kjønnsforskjeller – hvem får og hvem får ikke spesialundervisning? Publisert i: *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. Oslo: Samlaget.

Artikkel 2

Løken, G. (2018): Kjønnsforskjeller i lavt presterende elevers skoletrivsel. (I prosess: *FOU i praksis*)

Artikkel 3

Løken, G, Lekhal, R., Haug, P. (2017): Observasjon av kjønnsforskjeller og forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring i det tilrettelagte klasserommet. Publisert i: *Norsk og internasjonal lærerutdanningsforskning. Hvor er vi? Hvor vil vi gå? Hva skal vi gjøre nå?* Bergen: Fagbokforlaget.

1. Innledning

Utsatte grupper og forskjeller i skolen er temaet for denne avhandlingen, både kjønnsforskjeller og forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring. Utsatte grupper er her definert til å være elever med spesialundervisning og elever som presterer lavt, enten de mottar spesialundervisning eller ikke. Studien plasserer seg i det spesialpedagogiske forskningsfeltet og er et bidrag til å se på sammenhengen mellom faktorer innad i skolen og forskjeller for de elevene som strever mest i skolen.

Studien er en del av et større forskningsprosjekt om spesialundervisningens innhold og funksjon; The function of special education (SPEED-prosjektet). Et av formålet med SPEED-prosjektet var å se på den samlede undervisningen som elever med vedtak om spesialundervisning får, for blant annet å få innsikt i hvordan elevene opplever skolen og hvordan lærere vurderer elevene. Knyttet til hovedprosjektets problemstillinger og de stabilt store kjønnsforskjellene i spesialundervisningen, var det nærliggende å se nærmere på sammenhengen mellom faktorer innad i skolen og hvordan kjønnsforskjeller og forskjeller framstår for utsatte grupper, både de som mottar spesialundervisning og de som ikke gjør det.

Selv om hovedprosjektet i utgangspunktet ikke er designet spesielt for problemstillinger knyttet til de som presterer lavest og kjønnsforskjeller, vil jeg i metodedelen argumentere for at datamaterialet kan gi en god innfallsvinkel også til dette beslektede temaet. Å være knyttet til et stort prosjekt med store mengder innsamlede data gir både fordeler og ulemper. Dette kommer jeg tilbake til i metodekapitlet (kap.5).

Skolen har en tydelig målsetting om at alle elever skal føle seg inkludert, og at både sosiale og faglige ferdigheter skal vektlegges. Samtidig er faren for å mislykkes større enn før fordi elevene er gjenstand for langt større nærgående overvåking gjennom nasjonale og internasjonale tester. Mange elever går ut av norsk grunnskole uten de ferdighetene som trengs for å mestre videregående opplæring, men i motsetning til tidligere er det få jobber som ikke krever utdanning utover grunnskolen. Det betyr at elever som ikke mestrer skolen lettere havner i en marginal posisjon både i forhold til videre utdanning og i arbeidslivet (Marks, 2008). I tillegg er den negative sammenhengen mellom helse og mangel på utdanning vel dokumentert (Stoltenberg, 2015; Strand & Kunst, 2006). Det er flest gutter som dropper ut av videregående opplæring, og det er jenter som dominerer utdanningene

med høyest inngangspoeng. Både nasjonale og internasjonale studier viser at guttene ikke gjør det så bra i skolen (Backe-Hansen, Walhovd & Huang, 2014; Francis & Skelton, 2005; Fylling, 2008; Legewie & DiPrete, 2012; OECD, 2016b). I Norge gjør jentene det bedre enn guttene i alle fag i grunnskolen, bortsett fra kroppsøving (Backe-Hansen et al., 2014). Samtidig er det store forskjeller innad i gruppen gutter og innad i gruppen jenter. Noen gutter gjør det veldig bra og det er jenter som ikke gjør det så bra (Borg, 2014; Francis & Skelton, 2005; Nielsen, 2014).

Det har vært en svak nedgang i antallet elever som får spesialundervisning de senere årene, men ifølge Grunnskolens informasjonssystem (GSI) får fortsatt 7,9 % av elevene i grunnskolen spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2017). Spesialundervisningen ser ikke ut til å utjevne forskjeller i skolen og antall elever i alternative opplæringsarenaer har økt (Agenda Kaupang, 2017; Wendelborg, Kittelsaa & Caspersen, 2017). I skoleåret 2017/18 var 68 % av de som fikk spesialundervisning gutter, og denne kjønnsfordelingen har holdt seg stabil siden innføringen av Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2017). En del av elevene som får spesialundervisning i grunnskolen er lavt presterende, det vil si skårer lavt på skolefaglige prestasjoner, men langt fra alle. Mange elever med spesialundervisning gjør det faglig like bra, eller bedre enn elever som ikke mottar spesialundervisning (Haug, 2017b; Nordahl & Hausstätter, 2009).

Å forklare forskjeller i skolen er komplisert fordi situasjonen er svært sammensatt. Noen forskere vil se på forhold som ligger utenfor skolens kontroll, som kjønn, etnisitet og sosial bakgrunn, og vil påstå at det er der forskjellene skapes (Aasebø, 2010; Bakken, 2009). Andre igjen ser på forskjeller som et resultat av individuelle evner og forutsetninger, mens et tredje perspektiv igjen vektlegger skolens organisering og pedagogikk (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; Erikson & Jonsson, 1996). Det sosial-relasjonelle perspektivet på læring, der kvaliteten på det som skjer innad i skolen er av stor betydning, ser ut til å ha fått en større plass. Flere studier viser til at skolen til en viss grad kan kompensere for elevenes bakgrunn ved å skape gode relasjoner, trivsel og et godt læringsmiljø for å gi best mulige betingelser for læring (Hamre & Pianta, 2005; Legewie & DiPrete, 2012; Scheerens, Glas, Thomas & Thomas, 2003). Det er i hovedsak dette perspektivet denne avhandlingen vil gi et bidrag til, med det utgangspunktet at endring av faktorer innad i skolen er mulig.

Temaet spesialundervisning og kjønnsforskjeller er særlig aktualisert ved at regjeringen har satt ned to ekspertutvalg som skal se på hvert av disse områdene, finne årsaker til hva som fremmer spesialundervisning og kjønnsforskjeller i skolen, og komme

med forslag til tiltak.^{1 2} Ekspertutvalget for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging leverte sin innstilling til kunnskaps- og integreringsministeren i mars 2018, der de foreslår store endringer i blant annet det spesialpedagogiske støttesystemet (Nordahl, 2018). Ekspertutvalget for kjønnsforskjeller skal avgi sin innstilling i form av en NOU innen 1.februar 2019. Kunnskaps- og integreringsministeren har videre varslet en ny stortingsmelding høsten 2019, «Tidlig innsats og inkluderende fellesskap», der en særlig ønsker å følge opp forslag og kunnskap fra ulike ekspertgrupper.³

Tidligere forskning om kjønnsforskjeller i utsatte grupper har først og fremst handlet om elever som mottar spesialundervisning, og mindre om gruppen lavt presterende elever. I denne studien inkluderes også de elevene som ligger i en «gråson», ved at de presterer svært lavt, men ikke mottar spesialundervisning. Dette feltet er viktig å forske på fordi det handler om grupper av elever som står i stor fare for å bli marginalisert, med de følger det kan ha for videre skolegang og arbeidsliv, for den enkelte og for samfunnet. Denne avhandlingens bidrag til forskningsfeltet handler derfor om å forstå mer av sammenhengen mellom faktorer innad i skolen og kjønnsforskjeller og forskjeller i utsatte grupper. Studien ser derfor både på elever med vedtak om spesialundervisning og lavt presterende elever som ikke mottar spesialundervisning, både i hva elevene selv rapporterer av forskjeller i skolen, hvordan lærerne vurderer forskjeller blant elevene, og på klasseromsobservasjoner av elever. Ved å se på faktorer innad i skolen som kan ha sammenheng med kjønnsforskjeller i utsatte grupper, gir det en mulig innfallsvinkel til et felt det er forsket lite på. I denne avhandlingen er hovedproblemstillingen:

Hvilken sammenheng er det mellom faktorer innad i skolen og kjønnsforskjeller i spesialundervisning og ordinær opplæring for utsatte grupper?

Dette feltet er stort, så for å avgrense studien har jeg valgt å se på hovedproblemstillingen ut fra tre ulike perspektiver. Det første perspektivet handler om hvem som får spesialundervisning. Det andre perspektivet har fokus på lavt presterende elevers trivsel, mens det tredje perspektivet ser på hva som foregår i klasserommet. Dette er tre sentrale områder i det spesialpedagogiske feltet og undersøkes gjennom tre underliggende forskningsspørsmål som er knyttet til hver sin artikkel. Det første forskningsspørsmålet handler om sannsynligheten for å få spesialundervisning for lavt presterende elever og

¹ <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ekspertutvalg-om-kjonnsforskjeller-i-skolen/id2568420/>

² <https://www.regjeringen.no/no/dep/kd/org/styrer-rad-og-utvalg/ekspertgruppe-for-barn-og-unge-med-behov-for-sarskilt-tilrettelegging/id2543492/>

³ <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ny-stortingsmelding/id2603216/>

kjønnsforskjeller knyttet til dette. Informantene er lavt presterende elever og deres kontaktlærere, og det er sammenhengen mellom faktorer innad i skolen og sannsynligheten for å få spesialundervisning som blir undersøkt.

Det andre forskningsspørsmålet ser på faktorer innad i skolen som har sammenheng med trivsel for lavt presterende elever. Det undersøkes om disse faktorene henger ulikt sammen avhengig av hvilket kjønn elevene har. På samme måte blir det sett på forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring for gutter og jenter. Dette sammenlignes med de som presterer høyere. Informantene er elever og deres kontaktlærere.

Det siste forskningsspørsmålet handler om elever med vedtak om spesialundervisning og elevenes aktivitet, atferd og lærernes tilrettelegging i klasserommet. Datagrunnlaget er klasseromsobservasjoner av elever, både når de har spesialundervisning og når de har ordinær opplæring. Først blir det sett på forskjeller mellom gutter og jenter på de observerte områdene. Deretter undersøkes forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring i gruppen gutter og i gruppen jenter hver for seg.

Problemstillingene og artiklene blir nærmere beskrevet i kapittel 4.

1.2 Avhandlingens oppbygning

I kapittel 2 defineres de elevene som betegnes som «utsatte grupper» i avhandlingen, det vil si elever med spesialundervisning og lavt presterende elever, og hvorfor de etableres og framstår som utsatte grupper i skolen. Kjønn er en viktig delingsvariabel i avhandlingen for å se på hvordan ulike faktorer henger sammen avhengig av om eleven er gutt eller jente, og tidligere forskning om kjønnsforskjeller i skolefaglige prestasjoner og kjønnsforskjeller i utsatte grupper blir presentert. Det vises videre til noen av de utfordringene utsatte grupper kan møte i skolen, og hva tidligere forskning sier om hvordan elever i utsatte grupper opplever skolen.

I kapittel 3 beskrives aktuelle teorier som viser hvordan forskjeller i skolen kan oppstå og hvordan ulikheter konstrueres og reproduseres, sett på både i et individ- og systemperspektiv. Disse teoriene er tatt med fordi perspektivene de representerer gir bidrag til å forstå utsatte gruppers posisjon i skolen. Videre i kapitlet presenteres ulike kjønnsteorier, med hovedvekt på en biologisk og en sosial forståelse av kjønn, og hvilke pedagogiske konsekvenser ulike kjønnsforståelse kan bidra til. Til slutt i kapitlet blir sammenhengen mellom teoriene og betydningen for utsatte grupper drøftet.

Kapittel 4 presenterer en oversikt over hovedproblemstillingen i avhandlingen og de tre forskningsspørsmålene, som hører til hver sin artikkel i studien. Her gis det videre en nærmere begrunnelse og utdyping av sammenhengen mellom forskningsspørsmålene og hvordan disse er knyttet til og belyser avhandlingens hovedproblemstilling.

I metodekapitlet (kap.5) presenteres designet og utvalget, måleinstrumentene, studiens reliabilitet og validitet og hvilke analyser som er benyttet. Videre drøftes hvordan dataene fortolkes og deretter følger en etisk og metodisk diskusjon av metoden som er benyttet, og begrensninger knyttet til dette.

Sammendrag av avhandlingens artikler blir presentert i kapittel 6. I kapittel 7 diskuteres funnene i artiklene opp mot teoritilfanget og tidligere forskning. Det siste kapitlet i avhandlingen (kap.8) avslutter med to områder som peker seg ut i avhandlingens analyser som særlig viktige å følge videre. Det ene er forskjeller i utsatte grupper med vekt på forskjellene mellom kjønn, og det andre er forskjellen mellom spesialundervisning og ordinær opplæring. Her belyses hva resultatene i denne studien kan bety for utsatte grupper i skolen på disse områdene, for videre forskning og for praksisfeltet.

2. Forståelse av utsatte grupper

Som et bakteppe for hele avhandlingen og for å forstå utsatte grupper og deres posisjon i skolen vil dette kapitlet se på hvordan utsatte grupper etableres og framstår, og hvordan elever i utsatte grupper opplever skolen. Det er to grupper som er definert som «utsatte» i avhandlingen: Elever med vedtak om spesialundervisning og lavt presterende elever. Disse gruppene er overlappende; om lag 56% av elevene som er definert som lavt presterende i denne studien mottar spesialundervisning. Resten av de lavt presterende elevene mottar ordinær undervisning. Ikke alle elever som mottar spesialundervisning er lavt presterende og mange skårer høyere enn elever som ikke mottar spesialundervisning. Dette er derfor svært sammensatte grupper. Begge gruppene er «utsatte» i den forstand at de står i stor fare for å bli ekskludert fra det sosiale og/eller faglige fellesskapet. De har videre stor risiko for å bli marginaliserte, ved at særlig de som presterer lavest, står i stor fare for ikke å fullføre videregående utdanning med alt det innebærer av ekskludering fra arbeidsliv og samfunnsliv (Frønes & Strømme, 2010). Kjønn er en viktig delingsvariabel i avhandlingen, nettopp fordi kjønnsforskjellene er så framtrødende i spesialundervisningen og blant de som presterer lavt, ved at det er flest gutter i begge grupper. Det er viktig å peke på at kjønnsforskjellene ikke er absolutte, det er også jenter som strever (Nielsen & Henningsen, 2018; Vogt, 2018). Tidligere forskning om kjønnsforskjeller i skolefaglige prestasjoner og i utsatte grupper viser videre noen av utfordringene skolen står i når det gjelder kjønnsforskjeller i skolen.

2.1 Elever med vedtak om spesialundervisning

Spesialundervisning er først og fremst en juridisk rettighet som skal sikre at elevene får den undervisningen de har krav på. Opplæringsloven (1998) sier noe om hvilke kriterier som skal være oppfylt for å gi enkeltelever rett til spesialundervisning. I § 5-1. Her heter det:

Elever som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning.

I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetalet som gjeld andre elevar, jf. § 2-2 og § 3-2

Det er en skjønnsmessig utfordring å avgjøre om en elev har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen eller ikke. Dersom utbyttet ikke er tilfredsstillende er det neste spørsmålet om det er utfordringer hos den enkelte elev en må ta tak i, eller om det er den ordinære opplæringen en kan gjøre noe med. Det presiseres i opplæringsloven at det ikke er en diagnose eller en funksjonshemming som skal bestemme om en elev får spesialundervisning, men behovet for ekstra hjelp og oppfølging (Opplæringsloven, 1998). Individorientert spesialundervisning har stått sterkt i spesialpedagogikken og har også vært en del av utdanningspolitikken. Slik kan problemet bli definert som noe eleven selv har, og behovet for å se på om det er noe i den ordinære opplæringen som kan endres kan bli mindre. Selv om fokuset etter hvert også er satt på hvordan en kan analysere de miljømessige forutsetningene for elevenes læring og hvordan en kan kvalitetssikre opplæringa, er denne systematiske kunnskapen i langt mindre grad utviklet (Holck, 2010).

Kvalitetsutvalget foreslo å fjerne bestemmelsene om spesialundervisning fra opplæringsloven (Søgnenutvalget, 2003). En ønsket å kunne gi en mer fleksibel opplæring tilpasset alle innenfor den ordinære opplæringen. Utvalget fikk ikke gjennomslag fordi en var redd for at gruppen med særlige opplæringsbehov ikke ville få oppfylt sine individuelle rettigheter. Det ble i stedet vedtatt at det skulle satses sterkere på tilpasset opplæring, noe som gjenspeiler seg i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) (Hausstätter & Nordahl, 2013).

LK06 har som mål at alle elever skal tilegne seg grunnleggende ferdigheter og kompetanse og få de samme mulighetene til å utvikle sine evner, uavhengig av sosial og etnisk bakgrunn (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det vises til at det er en plikt for skolen å gi alle elever like muligheter til å utvikle talent og evner, individuelt og i samarbeid med andre, og sikre at elevenes læringsmiljø fremmer helse, trivsel og læring. Videre presiseres det at spesialundervisning skal tas i bruk når det er behov for mer omfattende tilpasninger enn det som er mulig innenfor den ordinære opplæringen. I Kunnskapsløftet er variasjon i opplæringen definert som et vesentlig kjennetegn ved tilpasset opplæring. Det individuelle aspektet blir mindre og troen på felleskapets positive innvirkning på læringsutbyttet øker. En snakker her om å heve kvaliteten på undervisningen og begrepene tilpasset opplæring, spesialundervisning og ordinær undervisning skal inngå i skolens helhetlige undervisningssyn og ses i sammenheng med hverandre. Paradoksalt nok har andelen elever med spesialundervisning økt betraktelig under Kunnskapsløftet, men med en svak nedgang de senere år. Samtidig har andelen elever som får tilbud i såkalte alternative

opplæringsarenaer økt (Wendelborg et al., 2017). Det har vært hevdet at det er nettopp Kunnskapsløftet som er en av driverne i spesialundervisningen med ny læreplanstruktur, mer vekt på testing og tidlig innsats (Mathiesen & Vedøy, 2012). Samfunnsendringer generelt har medført økte krav til opplæringen, økt bruk av vanskekatégorier og et snevrere normalitetsbegrep. Elevene måles og rangeres etter evner og tilpasningsevne, og spesialeleven blir gjerne stående igjen som en «dårlig elev» (Wiese, 2006).

2.1.1 Veien til spesialundervisning

Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) skal være en garanti for at også de mest utsatte og sårbare elevene får spesialundervisning og de er pålagt å jobbe systemrettet rundt eleven. Arbeidsmengden og kravet til sakkyndige vurderinger har gjort at det systemrettede arbeidet har blitt nedprioritert i mange PP-tjenester. Det har blitt liten tid til den delen av jobben som skulle dreie seg om å kvalitetssikre spesialundervisningen og å hjelpe skolene med kompetanse- og organisasjonsutvikling (Herlofsen, 2014). Det er mange deltagere i den tiltakskjeden som fører fram til et vedtak om spesialundervisning. Disse deltagerne kan ha ulik oppfatning av hva spesialundervisning skal være. Det betyr at det innen feltet også kan være ulike diskurser med sine oppfatninger og tolkninger av som er riktig.

I sin doktoravhandling; *Makten att definiera* (Ekström, 2004), identifiserer Ekström fire ulike diskurser for elever når det gjelder tiltak i skolen: Individuelle begrensninger, normalitetsavgrensning, institusjonelle begrensninger, og strukturelle begrensninger. De individuelle begrensningene handler om tiltak som begrunnes i individuelle forutsetninger hos eleven, mens normalitetsavgrensning handler om hva som betegnes som «normalt» og hva som betegnes som «avvikende», og hva vi legger i disse begrepene. PPT har en sentral rolle i tildelingen av spesialundervisning med sine sakkyndige vurderinger, men PPT er også knyttet opp mot en nasjonal skolepolitisk diskurs og skal ivareta det som til enhver tid er bestemt og lovfestet (Holck, 2010). De fleste som det henvises og fattes vedtak for hører til i en vanskekatégori. Kategoriene som anvendes for å henvise elever er klassifikasjoner som ser ut til å passer best på gutter. De ulike aktørene har sin forståelse og fortolkning av hvem som passer inn i de ulike sosiale kategoriene. Men samtidig er det ikke nødvendigvis fastlagte kriterier, men mere skjønnsmessige vurderinger av hva som er normalt og avvikende (Fylling, 2008; Herlofsen, 2014; McCoy et al., 2012). Opplæringsloven §5.4 ble i 2013 endret med en plikt for skolen til å prøve ut tilpasninger for eleven før henvisning til PPT, for å være sikker på at eleven ikke kan nyttiggjøre seg den ordinære opplæringen

(Opplæringsloven, 2013). I en prosess der en elev er under vurdering for spesialundervisning er det mange aktører, og det vil være ulikt hva aktørene tenker om hva som er normalt og avvikende, og hva som er en normal utvikling hos elevene. For at noe skal kunne betraktes som avvikende må det settes i relasjon til normalitet, og normalitet kan være et vidt begrep for noen og smalere for andre. De som defineres som avvikende nok fra den satte normalen vil bli henvist med tanke på spesialundervisning. En vanlig oppfatning av årsaken til at gutter er overrepresentert i spesialundervisningen er at langt flere gutter enn jenter har atferdsvansker uten å se på om det kan være noe i skolekonteksten som gjør at de som har denne typen vansker får vedtak (Nordahl & Hausstätter, 2009). Det kan se ut til at å definere elevene i vanske kategorier er en vanlig måte å tenke på i skolen, i stedet for å vurdere hvordan en best skal legge til rette i den ordinære opplæringen (Holck, 2010).

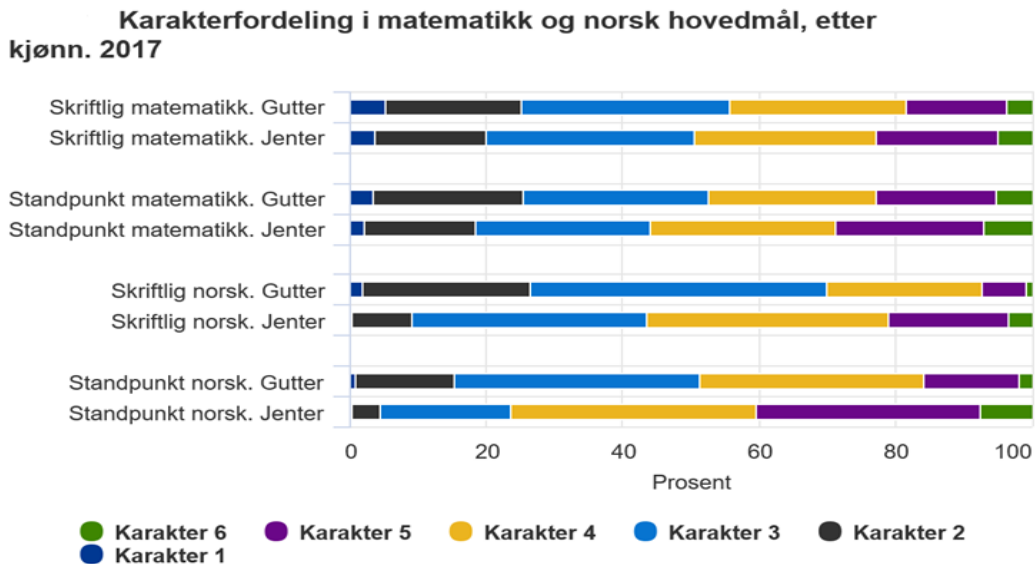
Ekstrøm knytter videre institusjonelle begrensninger til konteksten i skolen og hvilke ressurser en har til rådighet, mens strukturelle begrensninger handler om de diskusjoner og samfunnsmessige normer som befinner seg på feltet og gjør seg gjeldende (Ekström, 2004). I flere studier hevdes det at det er diskursen som handler om individuelle begrensninger som er rådende (Ekström, 2004; Fylling, 2008; Nordahl, Løken, Knudsmoen, Sunnevåg & Aasen, 2011). Det er kanskje heller ikke så overraskende i et system som har en lovgivning med et sterkt fokus på individuelle rettigheter, og der ressurser knyttes veldig tett opp til den enkelte elev (Opplæringsloven, 1998). Spesialundervisningsfeltet kan være institusjonalisert på en måte som ikke gagnar individet (Skrtic, 1991), men som fungerer for kommune, institusjon og de som jobber i skolen. Innenfor skoleforskning har det vært stilt spørsmål ved om utviklingen innenfor det spesialpedagogiske praksisfeltet er sterkere styrt og bundet av institusjonaliserte praksisformer, enn av offisielle ideologisk funderte strategier og prinsipper (Hannås, 2014).

2.2 Lavt presterende elever

Tall fra Statistisk sentralbyrå viser at mange elever gikk ut av grunnskolen i 2017 med karakteren 2 eller lavere i fagene norsk og matematikk i (tabell 1). Samme oversikt var ikke tilgjengelig for engelsk. Tallene viser også at kjønnsforskjellene er store, særlig i norsk. Matematikk er det faget der kjønnsforskjellene er minst når en sammenligner standpunkt- og eksamens karakterene i alle fag. 1 av 4 gutter (25,2%) fikk karakteren 1 eller 2 på matematikkeksamen, mens tilsvarende tall for jenter var i underkant av 1 av 5 (20 %).

Kjønnsforskjellene er størst i norsk hovedmål, hvor 4,3 % av jentene fikk 1 eller 2 i norsk standpunkt, mens tilsvarende for guttene var 15,2 %. På eksamen i norsk hovedmål fikk 9,2 % av jentene karakteren 2 eller under, mens tilsvarende for guttene var 26,3%.

Tabell 1



Å være lavt presterende innebærer stor fare for å mislykkes i skolen. Det kan se ut til at skolen ikke lykkes med å tilpasse undervisningen til denne elevgruppa, men det som ikke er effektiv kunnskapsformidling blir likevel opprettholdt (Dale, 2008). Dale spør hva betingelsene kan være for at dette skjer når kunnskapen som formidles ikke når fram. Hvilke institusjonelle midler og sosiale betingelser finnes i skolen? Han snakker om undervisningen som en relasjon mellom organisk og kritisk tilstand i skolen. En organisk tilstand er en tilstand der elevene er tilpasset skolens krav, og der læreren henvender seg til de elevene som evner å ta imot budskapet. Skolen gjør lite for å utvikle elevens evne til å motta budskapet utfra en teori om at de i utgangspunktet er tilpasset skolen. Så lenge det finnes et minimum av overensstemmelse mellom det pedagogiske budskapet og elevenes avkoding, befinner skolen seg innenfor en organisk tilstand. I det likevekten mellom det pedagogiske budskapet og elevenes evne til å motta ikke fungerer lenger oppstår det en kritisk tilstand med uro og uorden, kalt desillusjonert ettergivenhet (Dale, 2008). Krisen vil kunne føre til tiltak som vil føre en mot en organisk tilstand igjen. Ettergivenheten kan handle om at systemet tillater at elever i årevis får lov å bare være til stede uten å yte noe, de er inkludert

fysisk, men ikke psykisk. Hvis denne motsigelsen varer over tid blir den nedfelt som en struktur og situasjonen blir didaktisk irrasjonell (Dale, 2008).

I skolen skal det ideelt være rom for både likheter, forskjeller og mangfold. Det kan likevel bli slik at de elevene som ikke svarer til forventningene blir problemelever, og forskjeller kan lett bli tolket som en mangel, og noe blir definert som normalt og noe blir definert som avvikende fra normalen (Nielsen, 2014; Wiese, 2006). Det stilles gjerne lavere krav til de elevene som presterer lavt og til elever med spesialundervisning (Dale & Wærness, 2003). Det er flest gutter i begge disse gruppene.

2.3 Utsatte gruppers opplevelse av skolen

Med henvisning til §9a-1 i opplæringsloven har alle elever rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (1998). Stortinget har vedtatt et nytt regelverk om skolemiljøet knyttet til §9a gjeldende fra 1. august 2017, som skal styrke elevenes rettigheter og sørge for at saker som angår skolemiljøet skal behandles raskere og tryggere (2017). Loven framhever nulltoleranse mot mobbing og krenkelser. Det er elevenes egne opplevelser av skolemiljøet som skal legge til grunn. Hvis skolemiljøet skaper mistriivsel eller gjør at læringen blir dårlig, er ikke dette i samsvar med loven.

Skolen har to hovedmål. Den har et faglig mål, å gi elever den faglige kunnskapen som er nedfelt i læreplanverket. I tillegg har den også et mål om personlig og sosial utvikling. (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det er en del faktorer som må være til stede for at læring skal kunne skje. Flere forskere viser til hvordan det faglige og sosiale henger sammen og gir effekt på hverandre (Gustavsen, 2018; Hattie, 2009; Nordahl, 2010; Ogden, 2015). Å mestre det sosiale fellesskapet og trives i skolen er ikke bare viktig her og nå, men kan også bidra til at elever fullfører skolen (Grøgaard, Hatlevik & Markussen, 2004). Det er forskjell på hvordan elever finner seg til rette i skolen. Særlig er lavt presterende elever og elever med spesialundervisning sårbare grupper, fordi det generelle faglige nivået i skolen ligger på et nivå de ikke mestrer. Elever med spesialundervisning trives dårligere enn elever som ikke mottar spesialundervisning. Vi vet mindre om hvordan lavt presterende generelt trives på skolen, men vi vet at tilhørigheten til skolen er særlig viktig for elever som strever (Bond et al., 2007; Bonny, Britto, Klostermann, Hornung & Slap, 2000).

For alle elever er det viktig å få tilfredsstilt behovet for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet. Disse tre faktorene har vist seg være knyttet til motivasjon og skoletrivsel

(Danielsen, 2011; Deci & Ryan, 2000). Selvbestemmelse handler om innvirkning på egen hverdag, mens tilhørighet er det behovet alle har for å knytte bånd og ha tillit til omgivelsene. Kompetanse i denne sammenhengen betyr at elever får oppgaver som er tilpasset, som de kan strekke seg mot og mestre. Særlig for lavt presterende elever kan dette være behov det kan være vanskelig å få dekket tilstrekkelig i skolen.

Elevers opplevelse av skolen kan ses på som en respons på møtet med skolehverdagen og skoletrivsel skapes i elevenes dynamiske møte med ulike sider ved skolen (King, Huebner, Suldo & Valois, 2006). Skolen er en arena der ungdommene utforsker, utfolder og preges av den atferden de utøver og får oppmerksomhet gjennom det. De elevene som presterer lavt, og som læreren ofte har små forventninger til ligger gjerne i «lærerskyggen» og blir lite sett i skolen (Wiese, 2006). Wiese viser i sin doktorgrad «Skolens Janus-ansikt» at å være flink på skolen gir både gutter og jenter et meningsfylt liv på skolen. Maktsøkende elever, flinke eller svake, trives godt, men har ulike framgangsmåter for å bygge sine hierarkier. Guttene bruker hva de tenker, de bruker kontakter og posisjoneringer, mens for jentene er det en mer nitidig, men usynlig nettverksbygging. De lavt presterende jentene trives omtrent like dårlig som de stille guttene. De svake elevene er ofte lite sentrale i vennekretsen, og så sant de ikke oppfører seg vanskelig eller søker makt, så er de er de også lite synlige for læreren (Wiese, 2006). Det kan bety at de som prestere lavt får det ekstra vanskelig ved å bli stilt i skyggen både av medelever og av læreren.

Elever som strever i skolen gir selv uttrykk for en langt mindre gunstig situasjon i skolen enn de som ikke får spesialundervisning (Haug, 2017a). Fordi det er flest gutter som strever i skolen, er det sannsynlig at det er flest gutter som trives dårlig. Det kan også se ut til at det ikke nødvendigvis er spesialundervisningen i seg selv som påvirker blant annet elevers trivsel, men at forskjellene kan forklares av andre faktorer (Lekhal, 2017). Det kan handle om forhold i skolen eller kjennetegn ved denne elevgruppen. Vi vet også at de aller fleste elever har ordinær opplæring i tillegg til spesialundervisning og at mistrivsel også kan handle om den delen av opplæringen ved at det ikke legges tilstrekkelig til rette. Lavt presterende elever vil ha mest å vinne på å gå på en skole med en sterkt forankret læringskultur (Bakken, 2009), mens dårlige skoler er dårlige for alle (Thomas, Smees, Sammons & Mortimore, 2001).

Det er en stor utfordring for skolen og utdanningssystemet å tilpasse undervisningen til marginaliserte gruppe i skolen, og det er en viktig oppgave å holde læringsprosessene i live for utsatte grupper slik at alle for et likeverdig tilbud.

I tillegg til de økonomiske og organisatoriske sidene, krever det en skole med betydelig pedagogisk kompetanse for å sikre at behovene både til de sterkeste og de svakeste elevene blir ivaretatt. Mangfoldet må ses på som en ressurs der elever deler ideer og læring i samhandling med hverandre (Florian & Spratt, 2013). Når den ordinære opplæringa fungerer på en måte som gir et godt læringsutbytte vil det påvirke behovet for spesielle tiltak og spesialkompetanse (Nordahl, 2010). En av utfordringene er organiseringen av undervisningen. Foregår den utenfor klassen vil dette ha konsekvenser i form av ekskludering fra et fellesskap, og et læringsmiljø som de andre får ta del i. Dette har ikke bare kjønnsmessige konsekvenser, men gir alle elever som ikke inkluderes i fellesskapet et dårligere utgangspunkt og kan bidra til å øke forskjeller. Bakken framhever i sin rapport «Ulikhet på tvers» at sammenhengen mellom læringsmiljø og læringsutbyttet er komplekst, men handler mye om å skape gode sirkler, der ledelse, lærere og skolens kontekst bidrar og er med på å skape gode resultater (Bakken, 2009).

Vi har i prinsippet en formallikhet i skolen ved at alle har formelt like rettigheter, blant annet rett til tilpasset opplæring. Det hevdes også at vi har en meritokratisk skole som betyr at vi verdsetter høy intelligens og gode teoretiske evner, mens de som innehar andre, mer praktiske kvaliteter, ikke verdsettes på samme måte (Bakke, 2016). Det innebærer på mange måter en «institusjonell tvetydighet» ved at vi har en forestilling om at vi har en skole for alle, samtidig som vi har en «teoriskole» som ikke alle passer inn i (Arnesen, 2002). Mangfoldet i elevmassen er en ressurs og samtidig en utfordring. Problemene ligger ikke først og fremst hos elever eller elevgrupper, men er en utfordring for skolen og utdanningssystemet (Booth, Ainscow & Nes, 2001). Både kvalitet og kompetanse har betydning for hvordan undervisningen oppleves for eleven og hva som blir det faglige og sosiale læringsutbyttet.

2.3.1 Kvalitet i undervisningen

Det er kvaliteten på den opplæringen som gis som er avgjørende for om læringsutbyttet blir tilfredsstillende. Kvalitet er et normativt begrep. Veilederen i spesialundervisning påpeker at det er likeverdsprinsippet for opplæringen som skal gjelde (Utdanningsdirektoratet, 2014). Det betyr at en elev med spesielle opplæringsbehov skal ha omtrent de samme mulighetene for å nå de målene det er realistisk å sette som andre elever har for å realisere sine mål. Det ser ut til at mange av de strategiene som gjelder for god ordinær undervisning også kan anvendes innen spesialundervisning (Hattie, 2009; Mitchell, 2014). Kvaliteten på

undervisningen som gis til utsatte grupper handler om å legge til rette på et nivå som gjør at elevene mestrer og gjennom det gis mestringstro (Bandura, 1997).

I enkelte tilfeller er det ikke nok med allmenne strategier, men det trengs mer individuelle tiltak for å møte den enkeltes behov. Noen elever trenger og har krav på helt spesielle tiltak. Kvaliteten på undervisningen handler ikke minst derfor om et godt læringsmiljø der alle elever opplever seg ivare tatt, og hvor eleven er i stand til å nå de målene som er satt (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

De nasjonale prøvene brukes ofte for å måle kvaliteten på undervisningen, men også dette gir rom for ulikhet. Enten ved at elever som presterer lavt ikke deltar, eller at det øves spesielt rettet mot de nasjonale prøvene. Det hevdes at for elever som strever bør det heller utvikles et bredere sett med indikatorer som i større grad kan fange opp funksjonsevne og sosiale ferdigheter (Wendelborg et al., 2017).

Årsakene til at så mange gutter får spesialundervisning er komplekse og mange faktorer spiller inn. Noen mulige forklaringer er diskutert her. Uansett er det å se på kjønn alene ikke nok for å forklare de store forskjellene, men det er helt nødvendig å se på ulikheter i en rekke andre forhold i institusjonens praksis.

2.3.2 Spesialpedagogisk kompetanse

For å gjennomføre undervisning for elever med særskilte behov presiseres det fra mange hold at kompetanse til å utføre kvalitativt god undervisning er viktig (Barneombudet, 2017; Egelund & Tetler, 2009; Hattie, 2009; Thygesen, Briseid, Tveit, Cameron & Bobo, 2011). En profesjons styrke kjennetegnes gjerne av den status og makt som er forankret i profesjonens jurisdiksjon, og de arbeidsområder som de i kraft av lovgivning har entydig kontroll over (Støkken & Nylehn, 2002). Spesialpedagogen er slik sett i en spesiell situasjon fordi profesjonen ikke kjennetegnes av yrkeseksklusivitet (Groven, 2007). Det betyr at en rekke andre yrkesgrupper kan utføre deres oppgaver, både pedagoger uten spesialpedagogisk utdanning og andre yrkesgrupper uten pedagogisk utdanning. Utdanningsstatistikk viser at assistenter utfører en vesentlig andel av den spesialundervisningen som gis i Norge. I skoleåret 2017/18 får 23 710 elever i grunnskolen timer med assistenter som en del av enkeltvedtaket ifølge GSI (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det utgjør litt under halvparten av antall elever som får spesialundervisning totalt.

Profesjoner er i endring som et utslag av de endringer som skjer i samfunnet og de føringer som blir gitt. For spesialpedagogen som profesjon betyr det at profesjonen har gått

fra å være en individrettet profesjon med fokus på diagnostisering og vansker, til å skulle være en mer samarbeidende profesjon som skal kunne bidra i et mer systemrettet arbeid om skolens mål i samarbeid med den enkelte lærer og skolen som helhet. Spesialpedagogen skal både fokusere på individet og de behovene den enkelte måtte ha, men også ha fokus på systemet og helheten (Midtlyngutvalget, 2009).

Spesialpedagogen skal på den ene siden hjelpe barn og unge med å tilpasse seg en situasjon eller en institusjon, og på den andre siden ha kunnskap om hvordan sette inn tiltak på systemnivå slik at barnehage og skole tilpasser seg de barna og elevene som går der. (NOU 2009:18, s. 201)

All form for undervisning er komplisert, og lærere og spesialpedagoger vil ha behov for å redusere denne kompleksiteten. En måte å redusere det på er å bruke individorienterte forklaringer som gjør det enklere å forstå hvordan en skal håndtere utfordringer i spesialpedagogikken (Rasmussen, 2004). Samtidig er det også slik at spesialpedagogikken krever en individrettet tilnærming for å kunne gi den enkelte best mulig tilpasning. De utdanningspolitiske føringene har vært uklare og vanskelige å forholde seg til for spesialpedagogen, fordi det har vært et sterkt fokus på ønsket om mer tilpasset opplæring, men mindre på hva spesialpedagogens rolle skal være i dette. En økende profesjonalisering kan slik sett føre med seg tydeligere grenser og klarere spesifisering av hva spesialundervisning og ordinær opplæring skal være, noe som kan gjøre det enklere å være spesialpedagog (Haug, 2011). Forskningen viser at den spesialpedagogiske praksisen ikke fremmer elevenes læringsutbytte slik intensjonen er i en inkluderende skole (Barneombudet, 2017; Haug, 2017b).

Mangel på kvalifisert personale og manglende definisjon av spesialpedagogens rolle i både spesialundervisning og i ordinær opplæring kan være noen av faktorene i dette bildet. Vi vet at ikke alle elever med spesialpedagogiske behov møter spesialpedagogisk kompetanse i skolen, og at dette kan bety mye for hvilket utbytte elevene får av undervisningen som gis. Kompetanse handler også om hvordan en velger å organisere undervisning for elever med spesielle behov. Dersom en velger separate opplegg utenfor den ordinære opplæringen, må en vite hva dette betyr sosialt og faglig for de elevene det gjelder (Wendelborg et al., 2017). Wendelborg med flere peker på at de som har ansvaret for spesialundervisningen ikke har den nødvendige kompetansen, eller ikke tar de riktige faglige valgene. De kan vise til at holdningene til inkludering er lavest blant de som er nærmest

eleven, og høyest blant de som ikke møter eleven i noen særlig grad i klasserommet, og at dette kan være en indikasjon på motstand mot inkludering i feltet. (Wendelborg et al., 2017)

Litt over halvparten av de elevene som får spesialundervisning får det i lite til middels omfang, noe som tilsier 76-190 årstimer. Det betyr at de fleste elevene med vedtak om spesialundervisning får en stor del av opplæringen innenfor rammen av ordinær opplæring. Det stiller krav til den tilpasningen som skjer på begge arenaer, og det stiller store krav til samarbeid. Gillespie har i sin avhandling sett på samarbeidet mellom faglærer og spesiallærer i tilpasset opplæring i matematikk på 9. trinn (2016). Hennes undersøkelser viser at det praktiske samarbeidet som handler om hvor eleven skal være, hvem som skal være med ut i spesialundervisning og overleveringen av arbeidsplaner, fungerer bra. Det mer langsiktige samarbeidet som handler om langsiktige mål for læring og drøfting av optimale læringsstrategier fungerer derimot dårlig (Gillespie, 2016). Fordi det ikke er et faglig samsvar mellom de to arenaene, kan eleven oppleve faget som to adskilte fag; et i klasserommet og et utenfor. Gillespie peker på at et godt samarbeid mellom spesiallærer og faglærer kan være avgjørende for elevenes læringsutbytte. Noe av det samme finner Festøy og Haug i sin undersøkelse, der de har sett på hva som kjennetegner sammenhengen mellom spesialundervisning og ordinær opplæring på 1.-4. trinn (Festøy & Haug, 2017). De finner at skolehverdagen er svært fragmentert for elever med vedtak om spesialundervisning. De møter lavere forventninger og sammenhengen mellom de to undervisningsformene er uklare. Elevene risikerer i tillegg å møte ulike kunnskapssyn og didaktiske tilnærminger i spesialundervisningen og i ordinære opplæringen. Van Garderen med flere fant i sin kunnskapsoppsummering fra 50 studier i matematikk at lærere med ansvar for spesialundervisning underviste på en helt annen måte enn lærere i ordinær matematikkundervisning (Garderen, Scheuermann, Jackson & Hampton, 2009). Lærere med ansvar for spesialundervisning så ut til å legge et behavioristisk eller kognitivt læringssyn til grunn (nesten 90% av studiene), mens lærerne i ordinær undervisning i langt større grad la et sosiokulturelt syn til grunn (nesten 80% av studiene). Det er ikke nødvendigvis negativt med ulike tilnæringsmåter, men for elever som presterer lavt er det viktig at undervisningen er tilpasset nivåmessig og at undervisningen henger sammen, i tillegg til gjenkjennbare undervisningsmetoder.

Det finnes flere eksempler både internasjonalt og nasjonalt på at skoler har lyktes med en mer inkluderende praksis for utsatte grupper (Hart, 2004; Persson & Persson, 2012). Nære eksempler er Essunga i Sverige og den norske Dovremodellen, der en har klart å snu skoler ved å ta i bruk nye inkluderingsmodeller og øke læringsutbyttet for elevene. Essunga

hadde et økende omfang av segregerende opplæringstilbud og økende antall som ikke fullførte videregående opplæring, noe de ønsket å gjøre noe med (Persson & Persson, 2012). Skolen hadde som mål å bli en inkluderende skole for alle, og ville gi elevene muligheten til å lykkes i sine ordinære klasser. Utviklingsarbeidet omfattet hele kommuneorganisasjonen og ble et kollektiv ansvar med klar arbeidsfordeling i alle ledd. Gjennom grundig og gjennomtenkt arbeid lyktes de gjennom ulike tiltak i å øke læringsutbyttet til elevene. Fra å være blant de dårligste i landet, ble de i løpet av få år blant en av Sveriges ti beste. Persson og Persson fant i sin evaluering at visse faktorer kunne forklare skolens framgang. Særlig trakk de fram implementeringsfasen og den forskningsbaserte kollektive arbeidsmåten. Samtidig var lærernes forventninger til elevene av stor betydning, samt lærernes kompetanse ved å jobbe på denne måten (2012).

I Norge har Dovremodellen vært omtalt i flere år som et eksempel på at en kan lykkes med å få ned antallet elever med spesialundervisning og gjøre skolen mer inkluderende for alle. Høsten 2011 innførte skolene i Dovre den nye modellen, med fokus på tidlig innsats, en tolærermodell på 1. og 2. trinn og to lærere på alle trinn i norsk, engelsk og matte. Det ble gjennomført kompetanseheving blant lærere blant annet i samarbeid med kompetansesentra om ny leseplan og intensivkursing. Det ble innført felles læringsstrategier og igangsatt ulike forskningsbaserte undervisningsopplegg. Det medførte at antallet elever med spesialundervisning sank betraktelig, og mange flere elever hadde sin spesialundervisning sammen med klassen. Nå, seks år etter at modellen ble innført viser resultatene at frafallet i videregående er redusert betraktelig og er svært lavt.⁴ Dette er eksempler på at ved en helhetlig omorganisering er det mulig å gi elever hjelp på en annen måte og gjøre skolen mer inkluderende og til en god opplevelse for alle, også for de som presterer lavt.

2.4 Forståelse av kjønnsforskjeller

For å definere feltet videre bygger avhandlingen i hovedsak på to ulike forskningsområder. Det ene er hvordan kjønnsforskjeller og forskjeller opptrer i skolen og det andre er forskning som ser på elever med spesielle behov.

⁴ <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2017/-dovre-modellen-gir-mindre-fracfall/>

Det finnes ingen enkel definisjon på forskjeller, og det finnes ulike former for forskjellighet. Noen forskjeller ses på som likeverdige alternativer uten noen form for rangering, mens andre forskjeller er knyttet til en institusjonalisert praksis (Øyen, 1992). Øyen snakker om forskjellighet og ulikhet som en horisontal og en vertikal struktur. Den horisontale er den forskjelligheten som ikke er gradert, men som gir rom for pluralisme og heterogenitet, og forskjellighet som et anerkjent og verdifullt bidrag i fellesskapet. Den vertikale strukturen er knyttet til ulikheter som handler om fordeling av makt, posisjoner og goder og gir en ulikhet som kan ligge i institusjonen og gjøre det vanskeligere for enkeltindividet å påvirke graderingssystemet (Øyen, 1992). Forskjeller i skolen kan befinne seg på begge disse aksene og vil variere ut fra tid og sted.

2.4.1 Skolefaglige prestasjoner og kjønnsforskjeller

Det har skjedd mye i skolesammenheng knyttet til kjønnsforskjeller i løpet av forholdsvis kort tid. En har gått fra guttenes dominans i klasserommet på 70-tallet til dagens klasserom der jentene gjør det bedre enn guttene i de aller fleste fag. Dagens diskusjon om kjønnsforskjeller i skolen handler mest om guttenes lave skolefaglige prestering og hvordan det har blitt et pedagogisk problem. Diskusjonen bærer preg av dikotomisering, ved at det kan virke som jenter er vellykkede mens guttene er lavt presterende (Arnesen & Lundahl, 2006; Borg, 2014). Samtidig viser diskusjonen om disse spørsmålene at det er langt mer sammensatt enn dette. Det er også mange jenter som presterer lavt, akkurat som det er mange gutter som presterer høyt. Denne avhandlingen handler først og fremst om de elevene som befinner seg i utsatte grupper, og vil se på om det er slik at gutter og jenter i utsatte grupper har ulike vilkår i skolen.

Våren 2017 blusset en gammel debatt opp igjen, nemlig debatten om hvilket kjønn som gjør det best eller verst i skolen og hvor alvorlig eller ikke alvorlig situasjonen er.⁵ Debatten dreide seg først og fremst om det er slik at guttene modnes senere enn jenter og om det foregår en strukturell diskriminering av gutter. Høsten 2017 ble det nedsatt et ekspertutvalg som skal se nærmere på hvorfor jentene gjør det bedre enn guttene i skolen. Det skal samles inn kunnskap om hvorfor kjønnsforskjeller oppstår, og utvalget skal se på hva som kan gjøres for å motvirke forskjeller.¹ Det vi vet er at det er store variasjoner i

⁵ <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/8aAww/Guttedebatten-Enkeltfaktorer-kan-sjelden-forklare-komplekse-sammenhenger--Harriet-Bjerrum-Nielsen>

faglige prestasjoner for begge kjønn (Borg, 2014; Lyng, 2009; Utbildningsdepartementet, 2009).

Tidligere jevnet kjønnsforskjellene seg til en viss grad ut gjennom skoleløpet, men nå ser det ut til at forskjellene mellom gutter og jenters skoleprestasjoner er langt større i slutten av ungdomsskolen enn tidlig i grunnskolen (tabell 1, s.17). På nasjonale prøver, som gjennomføres i 5., 8. og 9. klasse gjør guttene det best i regning, men jentene gjør det likevel best når det kommer til standpunktkarakter og eksamensresultater i matematikk på 10.trinn. I lesing gjør jentene det best også på de nasjonale prøvene i 5., 8. og 9. klasse i tillegg til at de gjør det langt bedre enn guttene både i standpunkt og på eksamen. Forskjellene er markant store i norsk hovedmål der standpunktkarakterene og eksamensresultatene viser en forskjell på henholdsvis 0,7 og 0,6 standardavvik mellom gutter og jenter.

Det er mange og sammensatte forklaringer på hvorfor jentene har passert guttene i skolefaglige prestasjoner. En forklaring er at jenter og gutter gjennom sosialisering utvikler ulike interesser og motivasjon, som gjør at jenter lettere passer inn i skolens normer og verdier (Connell, 1996; DiPrete & Jennings, 2012; Kjærnsli & Lie, 2013). En annen forklaring er at jenter får bedre resultater fordi de jobber hardere, er mer motiverte og positive til skolen enn det gutter er (Francis, 2000; Harris, Nixon & Rudduck, 1993). I tillegg kan forventningene til gutter og jenter være forskjellige og ubevisst skape forskjeller (Aasen, Drugli, Lekhal & Nordahl, 2015; Backe-Hansen et al., 2014). I skolen stilles det krav om at en må kunne planlegge sitt eget arbeid, ofte over lang tid, være selvorganisert og beherske både prosjektarbeid og teori (Nielsen, 2009). Dette takler gjerne guttene dårligere enn jentene, og det kan ha gitt jentene en fordel. En kan ellers tenke seg at de endringene som har skjedd i kjønnsrollemønstre, ved at jenter har en høyere utdanningsaspirasjon også har hatt betydning for jenters skolefaglige prestasjoner (Hegna, 2010). Utdanningsaspirasjon ses på som en viktig faktor for videre utdanning (Berzin, 2010; Marjoribanks, 2003). Det hevdes også at skolen er mest tilrettelagt for jenter, noe som gir jenter fordeler i hele utdanningsløpet (Bakken & Danielsen, 2011; Øia, 2007).

Prestasjoner måles først og fremst i karakterer, og disse er som oftest utgangspunktet når en diskuterer kjønnsforskjeller i skolen (Francis & Skelton, 2005). Standpunktkarakterer måler mer enn eksakt kunnskap, den måler gjerne også den kunnskapen læreren har om eleven og kan bety at læreren også legger elevens sosiale ferdigheter inn i den faglige vurderingen (Gustavsen, 2018; Cornwell, Mustard & Van Parys, 2013; Wentzel, 1991). Det kan handle om elevens individuelle karakteristikk, motivasjon og atferd, og vurderingen kan variere mellom lærere (Lekholm & Cliffordson, 2008). For elever som presterer lavt og

også har vanskelig med å finne seg til rette sosialt kan det bety at lærere vurderer dem lavere enn det de reelt presterer. Lekholm & Cliffordsen snakker om en konstruert irrelevant variasjon som kan virke inn og true gyldigheten på karakteren som settes. Det kan se ut til jentene oftere viser en klasseromsatferd lærerne anerkjenner, og at lærere har en tendens til å vurdere gutter lavere enn jenter (Aasen, Drugli, Lekhal & Nordahl, 2015; Gustavsen, 2018).

Elevers selvregulering har vært sett på som viktig for skoleprestasjoner. Det er ulike definisjoner på hva selvreguleringer er, men essensen er at det handler om å jobbe målrettet, motstå distraksjoner og tilpasse seg andre. Det er gjort undersøkelser som viser at 5-årige jenter i Norge har bedre selvregulering enn jevnaldrende gutter (Størksen, Ellingsen, Wanless & McClelland, 2015). Tilsvarende vises det til i Backe-Hansen et al. (2014), der jentenes skoleprestasjoner forklares med at jenter som gruppe har bedre selvregulering enn gutter. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) gjennomførte på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet i 2016 en kartlegging av tiltak og arbeidsmåter rettet mot å utvikle elevers selvregulering (Salvanes, Sandsør & Wollscheid, 2016). Hensikten var å se om noen av tiltakene hadde positiv effekt på skoleprestasjoner, med særlig vekt på de svakest presterende guttene. I NIFUs rapport ble det ikke identifisert tiltak knyttet til selvregulering som bedret skoler resultatene på barnetrinnet, mens det på ungdomstrinnet var flere tiltak som hadde effekt for lavt presterende elever. Programmene som viste seg å ha effekt rettet seg direkte mot elever som presterte dårlig, og involverte relativt tett oppfølging av elevene. Et av programmene, som var knyttet til sosial-kognitiv trening var rettet mot svakt presterende gutter og viste seg å ha positive effekter på ulike utfallsmål knyttet til skoleprestasjoner (Salvanes et al., 2016).

2.4.2 Forskjeller i utsatte grupper

Det finnes omfattende forskning om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner generelt, men mindre tilgjengelig forskning om kjønnsforskjeller og forskjeller direkte knyttet til utsatte grupper som lavt presterende elever, og til dels elever med spesialundervisning. Jeg viser videre i dette kapitlet til noe av den forskningen som sier noe om den problematikken avhandlingen fokuserer på, faktorer innad i skolen og kjønnsforskjeller i utsatte eller marginaliserte grupper. Marginaliserte grupper betegnes gjerne som de som er i utkanten eller beveger seg ut av sentrale områder i samfunnet (Sletten & Hyggen, 2013). Å være en marginalisert elev viser til samhandlingen med skolen og ikke bare til elevenes individuelle karakteristikk, men viser til at marginalisering er et produkt mellom skolen og samfunnet

(Frønes & Strømme, 2010; Riele, 2006). Dette er elever som sannsynligvis ikke har fått sine behov dekket hverken i relasjoner, gjennom læreplanen eller læringskulturen. I skolen kan elevene føle seg marginaliserte på flere områder, både når det gjelder mestring av fag, deltagelse i det sosiale fellesskapet, eller de kan også være marginaliserte i det som skjer utenfor skolen, eller i alt dette. I mange tilfeller er marginaliseringsprosessen kumulativ, ved at marginaliseringen som starter tidlig i utdanningsløpet øker med klassetrinn, og kan medføre manglende fullføring av videregående opplæring med de konsekvenser det kan få for senere deltagelse i arbeidslivet (Riele, 2006). Et utfall av marginaliseringen kan bli manglende evne eller mulighet til å delta i forventede sosiale aktiviteter i samfunnet (Hyggen & Hammer, 2013). Det har vist seg at særlig gutter som gjør det dårlig faglig og er på grensen til en marginaliseringsposisjon kan utvikle anti-skoleholdninger som en kompensasjon (Willis, 1977). Willis' studier er av eldre dato, men har blitt stående som en studie det stadig refereres til. Han viste ved sine studier fra Storbritannia at gutter fra arbeiderklassen som ikke mestret skolens krav kunne utvikle denne formen for atferd. Dette kunne innebære at det ga status å sabotere undervisningen og gjøre minst mulig skolearbeid, og vise et handlingsrepertoar som ikke passet inn i den middelklassekulturen skolen i stor grad representerte. De skulle likevel inn i «arbeiderklasseyrker» og så ikke verdien av utdanning og var derfor med på å reprodusere sin egen klasseposisjon. De devaluerte skolen med aktiv motstand og skapte en felles motstandskultur (Willis, 1977). Denne typen atferd bidro til at disse elevene i enda mindre grad tilegnet seg de ferdighetene skolen ønsket. Det kan være at det finnes ulikheter i hvordan kjønn gjenkjenner de ulike kodene og at kjønnsforskjellene økte fordi det først og fremst var gutter som utviklet denne atferden.

I motvekt til Willis' studier, som bare dreide om gutter og deres anti-skoleholdninger står blant annet Jackson sine studier fra Storbritannia og Lyngs norske studie som sier at fenomenet ikke er kjønns spesifikt i seg selv (Jackson, 2006; Lyng, 2009). Jackson har i sin studie av britiske 13 og 14-åringer vist at både gutter og jenter kan utvikle ulike motstandsstrategier. De som viser anti-skoleholdninger har gjerne en frykt for å mislykkes blant jevnaldrende som ikke prioriterer skole og vil derfor ikke vise at de anstrenger seg for å gjøre det bra. Det kan være greit å prestere godt faglig hvis det tilsynelatende kommer uanstrengt. Hun mener å se at denne typen oppførsel forekommer i alle sosiale klasser, men at de som mestrer det best er de som kommer fra ressurssterke hjem, mens de som har mest å tape på disse motstandsstrategiene er de som kommer fra arbeiderklassehjem (Jackson, 2006). Frykten for å mislykkes er stor, og dette er en del av bakgrunnen for at elever ikke anstrenger seg på skolen. Mange av elevene som har en

negativ holdning til skolen har en vennegjeng de tilbringer mye tid sammen med. Lyng viser til at jenter også kan ha denne anti-skoleatferden, og at det ikke er et spørsmål om kjønn, men like gjerne om ulike elevtyper og at det kan handle om konflikten mellom det å finne eller beholde venner i utsatte grupper, og egen selv-ekskludering fra å lykkes i skolen (Lyng, 2009). Lyng spør om gutter har fått en for hegemonisk posisjon når en skal forsøke å forstå motstand i skolen, og at en heller bør forsøke å finne fram til hvilke gutter og hvilke jenter dette angår.

Hibel, Farkas & Morgans amerikanske undersøkelse med over 110 000 barn undersøkte hvem som fikk spesialundervisning og hvem som ikke fikk med utgangspunkt i barnehage- og skolevariabler. Studien viste at elever som gikk i skoler med høyt akademisk nivå og god atferd, hadde økt sannsynlighet for å få spesialundervisning. Her viser det seg at læreres henvisning av elever til spesialundervisning henger sammen med hva som er definert som «normalt» i en klasse eller skole. Det betyr at i skoler der elevene er høyt presterende var sjansen større for å få spesialundervisning fordi en hele tiden sammenlignet elever. Jenter hadde i denne studien lavere sannsynlighet for å få spesialundervisning enn gutter (Hibel, Farkas & Morgan, 2010). Dette står i motsetning til en irsk studie der 8578 ni år gamle elever, deres lærere og foreldre ble intervjuet om ulike skolerelaterte spørsmål. Dette inkluderte også sosial bakgrunn og etnisitet. Målet med undersøkelsen var å finne ut hvilke barn som hadde størst sannsynlighet for å få vedtak om spesialundervisning (McCoy, Banks & Shevlin, 2012). Studien fant på linje med mange andre internasjonale funn at gutter fra lavere sosiale lag hadde større sjanse for å få spesialundervisning. Den viste også at det var forskjellige tilnærminger til identifikasjon av elever i ulike skoler. Elever fra skoler med dårlige resultater hadde langt større sannsynlighet for å bli identifisert med atferdsproblemer og mindre sannsynlighet for å bli identifisert med lærevansker, enn tilsvarende elever ved andre skoler (McCoy et al., 2012).

To nylige PISA-rapporter omhandler lavt presterende elever og kjønnsforskjeller: “The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence” og “Low performing students – why they fall behind and how to help them succeed” (OECD, 2015, 2016a). Den første rapporten viser at i alle OECD-land er det langt flere gutter enn jenter som er lavt presterende. Gutter og jenter bruker tiden sin i og utenfor skolen ulikt, blant annet i hvor mye tid de bruker på dataspill og lekser. Bare 29 % av guttene hadde aldri spilt et online samarbeidende dataspill, mens tilsvarende tall for jentene var 71 %. Jentene gjør en time mer skolearbeid i uka enn guttene, og det er dobbelt så mange gutter som sier at skolen er bortkastet tid (OECD, 2015). Den andre rapporten ser på lavt presterende elevers

familiebakgrunn, utdanningskarriere og holdninger til skolen og viser til at bakgrunnsfaktorer er av større betydning for lavt presterende elever enn for de som presterer høyt. Samtidig har lavt presterende elever størst utbytte av å gå i skoler der læringsmiljøet er støttende. Rapporten analyserer også praksisen i skolen og den utdanningspolitikken som er mest knyttet til lavt presterende elever. Det vises til at det er viktig å identifisere hvem som er lavt presterende for å kunne gi målrettet støtte til eleven, skolen og familien. Skolen må takle kjønnsstereotypene, redusere ulikheten tidlig i opplæringen og begrense sortering av elever. Rapporten viser til at flere nivåer i skolen, foreldre og eleven selv kan bidra til at lavt presterende elever får et bedre skolefaglig utbytte (OECD, 2016a).

Öhrn og Holm har forsket mye på kjønn og viser i sin svenske studie i ni klasser i grunnskolen, «Skoleprestasjoner og kön» at det er et betydelig antall gutter som marginaliseres i grunnskolen, de er oppgitt over skolesituasjonen sin og en framtid som ser besværlig og mørk ut (Öhrn & Holm, 2014). Hovedkonklusjonen i studien er likevel at i de skolene som ble analysert var det fortrinnsvis gutter, og ikke jenter som ble løftet fram som virkelig begavede og fremgangsrike, og som taklet posisjonen som både faglig flinke og sosialt populære. De hadde en positiv innvirkning på hele læringskulturen og var med på å løfte nivået i klassen. Det kan se ut at kjønnskonstruksjoner, men også posisjonen i klassa er viktige for ungdommers holdning til skole og utdanning, og en vet at både gutter og jenter kan inneha ulike posisjoner (Borg, 2014). Anti-skoleholdninger eller skolevegring er ikke begrenset bare til visse sosiale miljøer.

Bjerrum Nielsens klasseromsstudie med elever fra 1.-10. klasse er en av de få longitudinelle studiene som har forsket på kjønn i klasserommet over lang tid. Hun viser gjennom sine observasjoner og intervjuer hvordan kjønnsidentiteten etter hvert kommer på plass, litt senere hos gutter enn oss jenter, og hvordan det skjer en klassifisering av elevene seg imellom. Det handler om forhandlinger om kjønn og etablering av maktposisjoner i klassen (Nielsen, 2009). Bjerrum Nielsen så i sine studier at jentene var mer sosialt klare enn guttene når de begynte på skolen, og dette ga dem et forsprang som holdt seg i hele skoleløpet. I tillegg mestret jentene skolens krav på en helt annen måte enn guttene. De kunne planlegge arbeidet sitt og kunne jobbe langt mer selvstendig enn guttene. Samtidig mestret guttene fleksibilitet på en annen måte enn jentene. Nielsen viser gjennom sitt studie at ved å studere skoleklasser over tid, at en kan se at forskjeller utvikles både gjennom biologi, men også gjennom sosialisering og at dette er et kontinuerlig samspill (Nielsen, 2009). Når jenter har de egenskapene som skal til i dagens skole, så kan det handle om at jentene er flinkere til å tilpasse seg, de er arbeidsomme, selvorganiserte, kan kommunisere

og er mer løsningsorienterte enn det guttene er. I dagens skole og arbeidsliv er dette noe som verdsettes høyt og som jentene har tilpasset seg i større grad (Nielsen, 2009).

En annen klasseromsstudie har undersøkt hva som kan være den dominerende eller den marginaliserte kjønnede elevposisjonen i klasserommet (Aasebø, 2010). Aasebø har gjennomført en studie i en ungdomsskole og sett på ulike elevposisjoner i en klasseromskultur som er preget av regelbrudd. Studien ser på hvordan ulike elevgrupper balanserer sin væremåte i forhold til de andre elevene og der kjønn, makt, dominans og marginalisering mellom elevene skaper vilkår for den enkeltes posisjon. Å se på eleven som sosial aktør betyr også at elevposisjoner ikke er bestemte og fastlagt på forhånd, men kan konstrueres og bli konstruerte. De er avhengige av hvordan de andre, særlig de andre elevene tolker elevens posisjon, enten det er positive eller negative tilpasninger. Ulike gutte- og jenteposisjoner kan i noen klasserom bli marginaliserte, mens de i andre klasserom blir en del av den hegemoniske kulturen som andre elever må posisjonere seg i forhold til (Aasebø, 2010; Holm, 2008). Særlig er det noen gutteposisjoner som utfordrer autoriteter og blir en dominerende del av klasseromskulturen, og utgjør dilemmaet mellom ambisjoner og popularitet. Det å skulle holde seg inne med de dominerende elevgruppene gjør det umulig for noen elevgrupper å delta i de læringsprosessene som er forventet (Aasebø, 2010).

Videre har en ny norsk kvantitativ studie med 1250 elever fra en kommune undersøkt om kjønn og sosioøkonomisk bakgrunn har noe å si for om elevene blir henvist til spesialundervisning (Kvande, Belsky & Wichstrøm, 2017). Elevene ble fulgt fra 3.-5. klasse og forskernes utgangspunkt var om ulikheter i henvisning hang sammen med faglige behov eller kjønn og demografi. De konkluderte med at gutter hadde større sannsynlighet for å få vedtak om spesialundervisning i femte klasse, hvis de tidligere hadde fått spesialundervisning og i tillegg hadde ADHD-symptomer i tredje klasse. Elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn hadde størst sannsynlighet hvis de hadde dårlige matteferdigheter i tredje klasse, og når læreren rapporterte om hjelpeløshet når de underviste disse elevene (Kvande, Belsky & Wichstrøm, 2017).

Elever som strever i grunnskolen og kommer ut med manglende grunnlag, vil sannsynligvis også streve i videregående opplæring. Det er gjennomført flere studier om ungdom og frafall i videregående skole (Albæk, Asplund, Barth, Lindahl & Simson, 2015; Bäckman, Jakobsen, Lorentzen, Österbacka & Dahl, 2011; Markussen, 2014). Forskningen viser at elever fra lavere sosiale lag, innvandrerungdom, elever som tidligere har hatt eller har spesialundervisning og elever med lave grunnskolepoeng er grupper som har stor risiko for å havne i en marginaliseringsposisjon. Her er også gutter mer utsatt enn jenter.

Grunnskolen blir for noen elever en mulighet til å velge den retningen de ønsker seg, mens for andre blir det ikke mye å velge i eller velge bort.

I dette kapitlet er de utsatte gruppene i avhandlingen definert. Videre er det sett på tidligere forskning om skolerelaterte faktorer knyttet til skolefaglige prestasjoner og kjønnsforskjeller i utsatte grupper. På den ene siden finnes det individuelle faktorer som gir en forklaring, mens det på den andre siden er faktorer i skolen som kan bidra til å forstå disse gruppens situasjon i skolen. Som denne forskningen viser, så er det ingen entydighet i at det er bare gutter som marginaliseres eller utvikler motstandsstrategier i skolen, det er også jenter som havner i den posisjonen. Det å befinne seg i en utsatt gruppe er på mange måter en risiko i seg selv ved at en kan være mer utsatt for lave forventninger og marginalisering, med de konsekvensene det har for den enkelte og for samfunnet.

3. Teoretisk rammeverk

I denne avhandlingen studeres sammenhengen mellom faktorer innad i skolen og forskjeller i utsatte grupper. Dette er komplekse sammenhenger. Å finne en teori som favner alle perspektivene er ikke mulig og det vil derfor benyttes en multiteoretisk tilnærming der ulike aktuelle teorier blir presentert. Dette er både en styrke og en svakhet. Styrken er at en har flere knagger en kan diskutere funnene ut fra, mens svakheten er at hver teori får liten plass, og det er derfor ikke er rom for å gå for i dybden på dem. Felles for teoriene er hvordan forskjeller oppstår og hvordan vi kan forstå dette.

Skolens målsetting er at den skal være tilpasset alle elever, uansett evner og forutsetninger. Teorigrunnlaget belyser hvorfor dette er en av de vanskeligste målsettingene i skolen. Teoriene som er relevante for problemstillingen er særlig knyttet til sosial-kognitiv teori, der samhandlingen mellom individ og kontekst kan bidra til å forklare prestasjonsforskjeller mellom elever. I tillegg vil reproduksjonsteori, der Bernsteins pedagogiske kodeteori er sentral, kunne forklare utsatte gruppers muligheter til å takle de ulike kodene som skolen anvender. Hvordan forskjeller oppstår og konstrueres er i tillegg belyst ved konstruksjonsteori, der konstruksjonen av hva vi betrakter som normalitet og avvik kan være av stor betydning for hvordan vi definerer og ser på utsatte grupper i skolen og hvordan kjønn kan bli en del av denne konstruksjonen. Her vil både Beckers stempelingsteori og Goffmanns stigmatsteori bli belyst. Fordi det er flest gutter som henvises til spesialundervisning og det er flest gutter som defineres til å være lavt presterende, vil disse mekanismene i størst grad ramme gutter, men også mange jenter vil være utsatt.

Kjønn som variabel er en viktig del i avhandlingen, der det i hovedsak handler om å se på om faktorer samvarierer ulikt for gutter og jenter. Teorier om kjønn og kjønnsforskjeller presenteres, med særlig vekt på en biologisk og sosial forståelse av kjønn.

3.1 Sosial-kognitiv teori

Sosial-kognitiv teori beskriver utvikling av all atferd som et resultat av samhandling mellom mennesker, både personfaktorer som kognitive, emosjonelle og biologiske faktorer, sammen med det miljøet vi er en del av (Bandura, 1997). Læring skjer i et samspill og dette samspillet kaller Bandura den resiproke determinisme. Bandura mener at vi bare kan forstå atferd ved å ta hensyn til alle disse forholdene. Motivasjon, læring og selvregulering er ifølge

Bandura avhengig av mestringsforventning. Teorien ser på troen på egen mestring som bestemmende for hva vi gjør med de evnene og forutsetningene vi er født med (Bandura, 1997). Bandura mente at både ytre og indre motivasjon er viktig og at elever lærer gjennom egen atferd, personlige egenskaper og det miljøet de er en del av. Banduras teori om mestring beskriver at forventningen om at noe lykkes vil gi større mulighet for mestring, og at mestringsforventning og resultatforventning derfor er viktig for elevers læring. Ikke bare vil mestringsforventning avgjøre om et læringsmiljø oppleves som inkluderende, men også være en forutsetning for motivasjon og læring. Å fullføre oppgaver er en effektiv måte å utvikle tro på egen mestring (Bandura, 1997). Det er viktig å ha en mestringsfølelse på at en kan skifte aktiviteter og omgivelser. Forventer en ikke å mestre arbeidsoppgaven vil det føre til en dårlig utvikling og et dårlig læringsutbytte (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Gode mestringsopplevelser gir tro på at en får det til, mens dårlige mestringsopplevelser vil gjøre en usikker på om en vil mestre en tilsvarende oppgave neste gang. Ifølge Bandura lagres det en opplever i hukommelsen og påvirker hvordan en senere opplever at en mestrer ulike oppgaver. Samtidig kan ikke oppgavene være for lette; det må kreve en viss innsats å løse dem (Bandura, 1997). Er oppgaven tilrettelagt vil mestringserfaringen bli god, men uten en tro på at en klarer å løse en oppgave har det liten hensikt å forsøke seg på den (Bandura, 1997). Denne oppfatningen påvirker hvilke aktiviteter en velger, hvor mye innsats en investerer, hvor stor utholdenhet en viser og hvor konstruktivt og effektivt en utfører oppgaven. For utsatte grupper i skolen vil derfor hvilke forventninger de blir møtt med ha stor betydning for hvordan de mestrer utfordringer i skolen. Elever med lave mestringsforventninger vil unngå vanskelige oppgaver fordi det innebærer risiko for nederlag. De klarer ikke å mobilisere det nødvendige for å møte utfordringene og vil fokusere på egne mangler og tilkortkomning. Har en erfart at en ikke mestrer, vil en legge liten innsats i å forsøke, og kan lett komme inn i en sirkel av nederlag og liten tro på egen mestring.

Bandura viser til flere kilder som kan virke inn på hvordan elever mestrer de oppgavene de får (Bandura, 1997). En av dem er jevnaldrende rollemodeller som viktige for å styrke troen på egne evner. De jevnaldrende må være noen eleven naturlig kan sammenligne seg med, hvis ikke kan det slå motsatt ut og føre til mindre tro på egen mestring. For lavt presterende elever betyr det at det er viktig å jobbe sammen med noen en kan strekke seg etter, men samtidig må det være noen som presterer litt høyere eller har bedre mestringstro. I tillegg til dette vektlegger Bandura viktigheten av verbal støtte og oppgaver som er tilpasset slik at eleven realistisk kan få det til. Det hjelper lite med mye

støtte fra lærer hvis oppgaven er for vanskelig; det vil bare føre til enda større nederlag og lavere mestringsforventninger (Bandura, 1997). Utvikling av mestringsstrategier vil være viktig for å avhjelpe de emosjonelle forholdene som er knyttet til troen på egen mestring, og lærerens rolle og relasjon til eleven er av avgjørende betydning. En lærer som kjenner elevens sterke og svake sider vil klare å gi tilpassede oppgaver og den verbale støtten som trengs for å gi både høyt presterende og lavt presterende elever realistiske mestringsforventninger.

3.2 Reproduksjonsteori

Reproduksjonsteorien har først og fremst sett på hvordan skolen har sitt sett av verdier, som en ser på som gode og passende verdier for alle (Bourdieu & Passeron, 2006). Ved å gi aksept til særlig disse verdiene, reproducerer skolen gjerne et sett sosiale relasjoner og verdier i vår kultur som den ser som akseptable og verdifulle. I skolen kan det være at en for eksempel anser teoretisk kunnskap som mer verdifull enn praktisk kunnskap, at lesing av bøker er bedre enn å surfe på internett, eller at det er en god verdi å bruke naturen. Elevenes kulturelle bakgrunn kan gi dem ulik sjanse for å lykkes i skolen nettopp fordi ulikheter ikke verdsettes. Elevenes status i grunnskolen knyttes ofte sterkt til teoretisk kunnskap, noe som har negative konsekvenser for store elevgrupper som er best med praktiske oppgaver, eller som strever med begge deler. Dette blir en sortering som har liten nytteverdi for svake grupper, og elevenes sosiokulturelle bakgrunn kan gi dem ulik sjanse for å lykkes i skolen (Bourdieu & Passeron, 2006). Foreldre kan akseptere skolens beskrivelse av elevens problemer, eller protestere dersom de har et annet bilde av eleven. Foreldre som ikke aksepterer et problem eller en vanskekategori, kan av skolens personale fort bli sett på som vanskelige og kanskje til og med som en årsak til elevens problemer. Det er først og fremst foreldre med verdier som samsvarer med skolen og som har barn som ikke, eller i liten grad har problemer, skolen har best samarbeid med (Fylling 2008, Nordahl, 2010).

Det etablerte spesialpedagogiske systemet skal hjelpe og støtte elever med ulike behov, men det kan like gjerne være skoleforvaltningens og lærerens behov som dekkes (Skrtic, 1991). Dette kan påvirke arbeidet på den enkelte skole, og det vil lett oppstå en reproduksjon av skoleledernes og lærernes egne interesser og ønsker. Giroux (1983) hevder at skolen i seg selv kan ha interesse og motiv for å definere verdier, krav og forventninger til elevene. Det er en tiltakskjede på flere nivåer som definerer vansker og behov for elever som

trenger tilpasninger, og det gir flere muligheter for at både ulikheter og reproduksjon i tildeling kan oppstå.

En kan diskutere om det er slik at den ordinære opplæringen blir et overordnet maktfelt til spesialundervisningen fordi det å få spesialundervisning i mange tilfeller medfører å bli ekskludert fra den ordinære opplæringen med alt det kan medføre av tap av sosiale relasjoner og faglig nivå (Overland & Nordahl, 2013).

3.2.1 Pedagogisk kodeteori

Ulikheter i skolen reproduseres også gjennom språket. Pedagogisk kodeteori kan bidra til å forklare noen av de utfordringene lavt presterende elever står i, ikke minst for de elevene som både har spesialundervisning og ordinær opplæring. Det kan også bidra til forståelsen av forskjeller mellom hjem og skole, og hvordan elever kan oppleve ulike koder på ulike arenaer. Basil Bernstein var opptatt av hvordan alle elever skulle lykkes i skolen. Hans verktøy for å beskrive en pedagogisk diskurs handler om klassifisering, innramming og orientering til mening (Bernstein, 2000). Med klassifisering mener han hvordan vi setter kategorier i forhold til hverandre. Innrammingen skaper grenser slik at kategoriene kan skilles ut og isoleres. Ved å klassifisere og innramme skaper vi system i tilværelsen. Kategoriene ses i sammenheng og vi orienterer oss på den måten til mening. Bernstein forsøker å trekke linjer mellom forhold i storsamfunnet og skolens pedagogiske praksis og ulike kunnskapskoder som kan forklare hvorfor noen elever oppfatter skolens kunnskapsbegreper som relevante, mens andre ikke kjenner seg igjen overhodet (Hovdenak, Riksaasen & Wiese, 2007). All klassifisering innebærer makt (Bernstein, 1983). Sterk klassifisering tydeliggjør en posisjon, men kan også undertrykke andre posisjoner. Det skilles mellom en sterk og svak kodifisering og innramming. En sterk innramming gjør at det er vanskelig å forene to fag, og når faget er hardt kodifisert er det mindre forhandlingsrom om hva faget dreier seg om og hva som skal foregå. En myk innramming og svak kodifisering innebærer en mer åpen tilnærming og mer interaksjon mellom lærer og elev (Bernstein, 1983).

Bernstein viser hvordan den «pedagogiske anordning» er konstruert av de dominerende kreftene (2000). Det er denne anordningen som har regler for hvordan kunnskap blir rekontekstualisert og distribuert i skolen og hvordan kunnskapen blir evaluert. Den pedagogiske relasjonen er todimensjonal, sier Bernstein. På den ene siden har en den medmenneskelige, den likestilte og horisontale relasjonen. Dette er den anerkjennende

subjekt-subjekt-relasjonen der dialogen dominerer. Den handler om relasjon til andre, tenkemåter, sosiale ordninger og mer materielle ting. Den vertikale diskursen er mer abstraherende; den måler vekst og utvikling der eleven klassifiseres etter prestasjon. Det er ifølge Bernstein integreringskoden som bestemmer hvordan elevene finner seg til rette i den pedagogiske verden. Koden kan være inkluderende, men også selektiv. Den kan være selektiv ved at bare noen bestemte måter å gjenkjenne kunnskap, bearbeide det og presentere det på oppfattes som riktig og gyldig kunnskap. For noen elever gir dette klassifiseringen «flink», for andre gir det klassifiseringen «svak». For noen elever vil skolen virke dialogisk gjennom at den utvider og fremmer vekst og utvikling. For andre elever virker den monologisk gjennom at de ikke kjenner seg igjen i det som presenteres og måles, og læringsmiljøet blir en arena de ikke mestrer. Bernstein snakker om gjenkjenningsregler som avspeiler hvilke kunnskapspotensial en elev stiller med. Han problematiserer skillet mellom hverdagslig og vitenskapelig kunnskap og hvordan det skaper utfordringer for noen elever. Ser vi på prestasjoner sammen med hvordan elever har det og opplever skolen, får vi vite mer om læringens karakter ifølge Bernstein (2000). Når motsetningsforhold blir tydelige i et klasserom, som når eleven ikke presterer eller innordner seg på andre måter, kommer sannhetsgapet til syne. Det handler om orientering til mening, eller mangel på mening, som elevene opplever gjennom motsetningen mellom det som presenteres og det som oppfattes.

For noen elever er det de møter i skolen inkluderende, mens for andre fungerer det motsatt. Særlig kan dette være tilfelle for elever som presterer lavt. Bernsteins språkkodeteori har til hensikt å vise hvordan middelklassens språk dominerer skolen og favoriserer noen elever. Han mente at den «begrensende» språkkoden som elever fra arbeiderklassen hadde var kontekstavhengig og konkret, mens den mer «utvidede» språkkoden elever fra middelklassen hadde var kontekstuavhengig og abstrakt. Bernstein påpeker at det er de dominerende samfunnsgruppens læringssyn som blir bestemmende i skolen gjennom læreplan, pedagogikk og evaluering (Bernstein, 2000).

Kritikken mot å applisere Bernstein teori til norsk skole har vist til ulikhetene mellom de britiske og norske kontekstene, at forskjellene mellom arbeiderklassen og middelklassen i Storbritannia har vært mye større enn hos oss, og at det blir misvisende å sammenligne samfunn med så ulik klasseinndeling (Beck, 2007). I tillegg har Bernstein blitt kritisert for å forstå individet som kun betinget av sosiale strukturer, og at dette setter betingelser for individets handlingsrom (Beck, 2007). Jeg vil hevde at mye av dette likevel kan anvendes i forståelsen av utsatte gruppers møte med skolen. Det handler om hva som defineres som valid kunnskap, hva som er valid overføring og hva som defineres som valid realisering av

kunnskap. De rådende forståelsene i skolen rammer særlig utsatte grupper og det kan også bety ulikheter i hvordan kjønn gjenkjenner de ulike kodene. Det handler om de forskjellige elever møter på de ulike arenaene i skolen og som de daglig må forholde seg til. For utsatte grupper i skolen kan dette være en utfordring i en skole der det først og fremst er de teoretiske kunnskapene som verdsettes.

3.3 Konstruerte forskjeller

Spesialundervisning kan ses på som et konstruert fenomen der ulike elementer er med på konstruksjonen. Både det lovmessige, historiske hendelser, økonomi, skolen og støtteapparatet er med på konstruere spesialundervisningen i den formen den er til enhver tid. Hvem som blir henvist og innvilget spesialundervisning vil variere med tid og sted og konstrueres i den tiden den er i (Fylling, 2008; Herlofsen, 2014). Vanske kategorier og diagnoser er en måte å kategorisere og forenkle virkeligheten på slik at den blir mer forståelig og enklere muliggjør handling (Mik-Meyer, 2011).

Samtidig kan spesialundervisning sies å ha en dobbelthet i seg (Bakke, 2016; Fylling, 2000). Den skal sikre at kravet om at individuelt tilpasset opplæring blir oppfylt og samtidig er det uttrykk for en sortering og differensiering som kan føre med seg en stigmatisering av den enkelte elev. Videre kan spesialundervisning være en måte å håndtere uro og forskjellighet i klasserommet gjennom å ekskludere de som ikke passer inn.

Spesialpedagogikkens skillelinjer handler også om dualismen i om en skal satse på individ- eller systemrettede tiltak, eller dualiteten i et både og, det vil si et samspill mellom system og aktør (Bakke, 2016; Rasmussen, 2004). Hvordan skolen evner å gi elevene opplæring som ivaretar deres faglige og sosiale utvikling innenfor ordinær opplæring er med på å avgjøre behovet for spesialundervisning. Skolene skal ha forsøkt å legge til rette innenfor ordinær opplæring før eleven henvises til spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014). Det er tenkt at spesialundervisning og ordinær opplæring gjensidig skal utfylle hverandre for å oppfylle opplæringsloven og sette alle elever i stand til å delta på arbeidsmarkedet og i samfunnslivet.

En kan også si at konstruksjonen av spesialundervisningen er nøye forbundet med maktforholdet mellom hvem som har definisjonsmakten og bestemmer hvilke regler samhandling skal bygge på. Utdanningspolitikken og styringsdokumenter utgjør rammer som profesjonene må rette seg etter, og inneholder krav som også elevene må forholde seg til

(Herlofsen, 2014). Skoleadministrasjonen har en mer institusjonelt preget diskurs der en skal forvalte ressurser og organisere undervisning. I utdanningssystemet kommer det til uttrykk ved hva som kan defineres som kulturell kapital og hva som verdsettes i de ulike diskursene (Bourdieu & Passeron, 2006). Alle elever har med seg ulik kapital inn i skolen, og noen elever har med seg kapital som er lite forenlig med det feltet kapitalen skal passe inn i. Fordi det er flest gutter som ikke passer inn og får spesialundervisning, er det nærliggende å tenke at skolen ikke klarer å tilpasse undervisningen slik at den passer guttenes behov. I feltet er det noen som får bestemme at guttenes måte å være på ikke passer inn i skolens ordinære ramme, og det kan være både elever, lærere, spesialpedagoger og skoleledelsen. Hvem som kan definere hva som er avvikende handler om å ha makt på sitt felt (Ekström, 2004). Læreren kan ha sin interesse i å gi problematiske gutter spesialundervisning for å få ro i undervisningen, en spesialpedagog kan ha et ønske om at elever får spesialundervisning for å beholde jobben, en elev vil kunne ønske seg arbeidsro i timen og skoleledelsen kan ønske det ut fra krav fra foreldre, og disse aktørene har ulik makt til å kunne ta en bestemmelse. Spesialundervisning kan også fungere som ren avlastning på flere måter, enten ved å gi lærere som ikke takler fulle klasser ansvar for noen få elever, eller at krevende elever blir tatt vekk fra noen læreres ansvarsområde.

Betrakter vi forskjeller i skolen som sosialt konstruerte, vil det si noe om skolen, men også om samfunnet vi lever i og hvem vi definerer til å passe inn. Det vi ser og opplever er sosialt og politisk konstruert og opplæringen er nøye forbundet med hvem som har definisjonsmakten og bestemmer hvilke regler samhandling skal bygge på (Berger & Luckmann, 2000). Skolen er et institusjonelt og relasjonelt felt der ulike kulturelle elementer er vevd inn i skolens diskursive praksis. Berger og Luckmann hevder at det vi møter rundt oss blir selvfølgelig deler av virkeligheten. Vi vennes til de mønstrene som finnes der og det blir grunnlaget for institusjonaliseringen av atferd og sosiale roller (Berger & Luckmann, 2000). Ulike aktører i skolesystemet definerer hva som passer inn i skolens ordinære ramme og definisjonsmakten kan ligge i ulike ledd og nivåer. Videreføringen av ulikheter i skolen skjer også i noen grad gjennom de tjenestene og profesjonene som forvalter det spesialpedagogiske feltet. De avgjørelsene disse profesjonene tar kan få store konsekvenser for barn og unge, og særlig får det konsekvenser for de elevene som befinner seg i utsatte grupper. Elevene i skolen er prisgitt de konstruksjoner som til enhver tid blir fastsatt. Samtidig blir det ofte tatt for gitt at den praksisen som gjennomføres er til elevenes beste. Dette kan særlig ramme utsatte grupper.

3.3.1 Stemplingsteori og stigmateori

Stemplingsteori og stigmateori har utgangspunkt i Becker og Goffmanns teorier om normalitet og avvik, og gir en inngang til å drøfte marginaliserte elever som ikke passer helt inn i skolens vanlige kontekst (Becker, 2005; Goffman, 2009). Stemplingsteori og stigmateori er teorier som gjerne forbindes med noe som oppleves som negativt. Dette kan si mer om det samfunnet eller den profesjonen som utvikler og anvender kategoriene enn om personene som kategoriseres. Blant annet ser stemmingsteorien på hvordan en konstruerer avvik (Becker, 2005). Becker mente at i stedet for å forholde seg til at alle skal være «normale», skal en heller være opptatt av det kontekstuelle rundt utfordringene. I denne teorien er ikke en problemelev et problem før noen andre har definert eleven som det. Definisjonen bestemmes av reaksjonen mot handlingene og ikke av selve handlingen eller individet. Avvik fra normalen kan derfor oppfattes som konstruerte fordi det er omgivelsene som konstruerer avvik på grunnlag av tolkninger om normalitet (Becker, 2005). På den måten er ikke avvik noe som er absolutt, men avhengig av hvilke normer som gjelder i samfunnet akkurat nå. Hva som ses på som problematisk og avvikende har variert historisk og kontekstuell. Det åpner for at kategorier kan diskuteres, og at den kategoriseringen vi anvender her og nå også kan diskuteres og endres. Stemplingsprosessen inndeles i tre faser. Den starter med at elevens atferd blir tolket som avvikende, deretter blir eleven definert inn i en avvikskategori og til slutt får eleven den undervisningen som en anser for å være passende ut fra kategorien eleven er plassert i (Becker, 2005). I skolen kan en vanskekategori gi eleven et stempel og få negative konsekvenser for eleven, som føler seg avvikende fra den normalen skolen representerer, noe som igjen kan virke inn på elevens selvoppfatning. Det er alltid noen som har bestemt at noe er avvikende. De som har tatt dette initiativet kaller Becker for regelskapere, mens de som skal håndheve disse reglene kaller han regelutøvere (2005). Lærere kan være både regelskapere og regelutøvere, men også skoleledelsen, politikere og hjelpeapparatet rundt elevene kan ha disse rollene. Det finnes gjerne lokale regler på ulike skoler som er med på å bestemme hva som er avvikende. Hvordan denne definisjonsprosessen oppstår og vedlikeholdes avhenger av hvor i systemet en befinner seg og hvilke definisjoner og forståelsesmåter som legges til grunn. Avvik skapes gjennom andres reaksjoner og fordi det er variasjoner i hva ulike grupper oppfatter som legitim atferd, kan det som oppfattes som normalt i en sammenheng oppfattes som avvikende i en annen sammenheng (Becker, 2005). Har en først blitt stemplet som avvikende er det ifølge Becker vanskelig å bli kvitt stempelet.

Nær beslektet med dette er stigmateteorien som handler om noe av det samme, nemlig interaksjonen mellom «stigmatiserte» og «normale», der den stigmatiserte bryter med omgivelsenes forventninger. Det handler om at individene i en relasjon ikke klarer å oppfylle gjeldende normer (Goffman, 2009). På bakgrunn av normale eller avvikende egenskaper kategoriseres individet og påvirkes av det, slik at det etter hvert blir en internalisert del av individet. Å være lavt presterende eller å motta spesialundervisning kan fort bli noe en er og en internalisert del av ens egen selvopfatning. Goffmann mener at de utfordringer og avvik individet har i stor grad er samfunnsskapt og konstruert, og at mange av utfordringene ikke handler om avviket i seg selv, men om hvilke utfordringer det skaper i skolehverdagen (2009). Goffmann er opptatt av hvordan vi forholder oss til et stigma. Han beskriver stigma som en relasjon mellom en egenskap og en stereotyp klassifisering. Stigmatisert blir en når en egenskap eller et kjennetegn ved en elev blir så dominerende at det blir personen som helhet og ikke bare en egenskap som opptrer som en del av personen. Goffmann skiller mellom diskrediterte og potensielt diskrediterte egenskaper, det vil si de som er synlige og de som kan holdes skjult. (2009). De diskrediterte egenskapene er synlige for alle, mens de potensielt diskrediterte egenskapene kan bli det. I det siste tilfellet kan hovedutfordringen være å holde dette skjult. Et stigma må ikke nødvendigvis være diskrediterende, det kommer an på relasjonen den er i og hvor en oppholder seg. En elev med spesialundervisning er ikke nødvendigvis diskreditert i ei spesialundervisningsgruppe, men kan være det i klassen, i kraft av å ha bli tatt ut til spesialundervisning. Interaksjonen mellom stigmatiserte og normale i Goffmanns stigmateteorier er av stor betydning for hvordan stigmaet oppleves. Det er i hovedsak tre typer stigmaer. Det ene er fysiske funksjonshemninger eller sykdommer, det andre handler om karaktermessige ting ved et menneske, og det siste er stigma som tilskrives en bestemt folkegruppe, nasjon eller religion (Goffman, 2009). Samtidig sier Goffmann at økt åpenhet og et mer heterogent samfunn kan ha gitt større romslighet og mindre stigmatisering.

Både stempling- og stigmateteorien gir rom for at definisjoner knyttet til vedtak om spesialundervisning i skolen ikke er fastlagte kategorier, men i stor grad er et resultat av omgivelsene og tiltakskjedens oppfatning av hva som er avvikende eller normalt. Teoriene viser til møter mellom «stigmatiserte» og «normale» som nyttige for å se på elever som i utgangspunktet er utsatte grupper i skolen og hvordan disse kategoriene har blitt konstruert. Lavt presterende elever og elever med spesialundervisning kan bli stemplet og stigmatisert ved at ulikheter i skolen ikke verdsettes, men ses på som et problem, og det kan bidra til å forsterke avstanden til de som presterer på et område som verdsettes høyere.

3.4 Teoretisk forståelse av kjønn og kjønnsforskjeller

Kjønnsteorier er opptatte av hva kjønn er og hvordan kjønnsforskjeller oppstår eller konstrueres (Mortensen et al., 2008). De teoretiske ytterpunktene strekker seg fra et essensialistisk syn på kjønn, der oppfatningen er at kjønn er noe naturlig, gitt og uforanderlig, til radikal konstruktivismen der en ser på kjønn kun som et resultat av sosiale krav og forventninger og at alt vi ser er en konstruksjon. Mellom disse ytterpunktene finner en mange ulike tilnæringsmåter og forståelser av hva som tillegges mest vekt. Det er et mangfold av perspektiver og forklaringsmåter og et eget fagfelt der en forsøker å åpne opp for nye måter å tenke omkring kjønn på. Den dikotomiske måten å se på kjønn på som gutt/jente favner ikke alle måter, det handler også om hvordan kjønn oppfattes av den enkelte. Judith Butler er en av dem som har vært opptatt av å bryte ned den dualistiske kjønnsforståelsen for å kunne frigjøre seg fra de etablerte kategoriene (Butler, 2006). I denne avhandlingen belyses den mer tradisjonelle måten å forstå kjønn på, som biologi eller som noe som er sosialt betinget. Skillet mellom biologisk og sosialt kjønn er knyttet til vitenskapelige diskusjoner der naturvitenskapene vil ha en fysiologisk eller biologisk forklaring, mens samfunns- og humanvitenskapene vil forklare kjønnsforskjeller på bakgrunn av sosial konstruksjon og kultur (Lorentzen & Mühleisen, 2006). Dette kapitlet vil utdype hvordan et biologisk og sosialt perspektiv forstår og forklarer kjønn og kjønnsforskjeller på ulike måter. Videre knyttes disse forståelsesmåtene til skolens kontekst ved å se på hvordan de ulike tilnærmingene kan forstå og forklare kjønnsforskjeller i skolen og noen av konsekvensene de ulike perspektivene kan bidra til.

3.4.1 Biologisk forståelse av kjønn

Historisk sett har kjønnsforskjellene fra et biologisk perspektiv blitt knyttet til medfødte fysiologiske forutsetninger (Lorentzen & Mühleisen, 2006). De fleste teoretikere er enige om at det finnes biologiske forskjeller mellom kjønnene, men uenigheten ligger i hvor stor betydning en bør tillegge biologi.

Begrepet biologisk kjønn stammer fra tidlig medisinsk forskning som viste at kvinner og menns ulikheter ikke bare var av anatomisk og fysiologisk art, men at det også gav forskjeller i hjernen, i oppførsel og i følelsesliv. Dette ga en forståelse for ulike adferdsmåter mellom kjønnene og ga forklaring til en modell om to ulike kjønn som ut fra biologi handler

ulikt. Dette handler om en deterministisk teori om kjønnsforskjeller, der biologisk kjønn er avgjørende for både intelligens, atferd og følelser (Moi, 2002).

Nevrofysiologien viser til forskjeller i hjernen som en av forklaringene på forskjellene mellom kjønn. Forskjellene i hjernen kan forklare at jenter blant annet håndtere flere situasjoner samtidig og ser flere helhetlige løsninger enn menn. I tillegg er frontallappen senere utviklet hos gutter, et område i hjernen som handler om planlegging og resonnering (Gurian, Henley & Trueman, 2001). En finner likevel ingen ting som tyder på det er forskjeller i intelligens hos gutter og jenter. Videre vises det til hormonelle forskjeller som handler om at guttene har et høyere aktivitetsnivå og aggresjonsnivå og de har vanskeligere for å sitte stille (Gurian et al., 2001). Teorier om modning som viser til den sosiale modningsprosessen som tilsier at jenter modnes tidligere og i større grad enn gutter tilpasser seg skolen krav og arbeidsmåter, ser heller ikke ut til å forklare forskjellene (Walhovd, 2014). Det en kan fastslå er at selv om det er store forskjeller i hvordan gutter og jenter framstår i skolen, så kan ikke biologiske forskjeller alene forklare de store kjønnsforskjellene. Det er også store variasjoner blant jevnaldrende og på tvers av kjønn (Walhovd, 2014).

Kjønn forstått som biologi kan forstås i lys av positivismen, som hadde sin storhetstid i første halvdel av 1900-tallet. En mente at en kunne studere samfunnet på samme måte som naturen og at en kunne skape en sosiologi basert på det som kunne sanses gjennom å søke lovmessigheter i samfunnet (Aadland, 2011). I sin mest ekstreme form eksisterer bare det en kan oppfatte med sansene gjennom å observere, telle eller måle. Målet var å kunne beskrive samfunnet gjennom testing og måling slik at en ikke-ideologisk kunnskap kunne utvikles. Positivismen bygger sin kunnskap på årsaksforklaringer og at årsak og virkning må kunne forbindes ved hjelp av en universell lov, og at en gjennom det sier noe om alle hendelser av en bestemt type (Grimen, 2004).

3.4.2 Sosial forståelse av kjønn

Mens positivistisk naturvitenskap vil avdekke naturlover og fakta om verden, er sosial konstruktivisme opptatt av å forstå hvordan menneskets spørsmål og ideer påvirker deres sosiale liv (Aadland, 2011). Denne kunnskapen blir konstruert gjennom den daglige interaksjonen mellom mennesker. Fokuset flyttes fra en forståelse av en objektiv virkelighet til en forståelse av at virkeligheten er sosialt konstruert gjennom språket. Kjønn er i denne forståelsen kulturelt bestemt og vil være ulikt fra kultur til kultur. Vi lærer hva som er

feminint og maskulint gjennom oppdragelsen og handler ut fra det. På bakgrunn av de biologiske forskjellene sosialiseres individet til å bli et kjønn (Bertelsen & Christensen, 2007).

Kjønnsrolleteorien mente tidlig at individet handlet ut fra forventninger og normer. Her ble det argumentert med at kjønn er sosialt formet og ikke bare bestemt biologisk. Barn sosialiseres inn i kjønnsroller og alle rundt barnet, skole og familie, har forventninger til hva en ønsker av handlinger fra barnet. Slik fører forventningene til at barnet sosialiseres inn i en kjønnsrolle på bakgrunn av sitt biologiske kjønn. Kjønnsrollebegrepet satte også fokus på at når kjønns spesifikk atferd var lært, så var den også mulig å forandre. En videreføring av dette perspektivet kan kalles «å gjøre kjønn», som også ble betegnet som «myk sosial konstruktivisme» (Solbrække & Aarseth, 2006). I dette perspektivet er ikke kjønn essens, men noe en gjør i sammenheng med den sosiale og institusjonelle konteksten, samtidig som samfunnet bekrefter kjønn i og gjennom individet. Samfunns- og humanvitenskapene ser på kjønn som et sosialt konstrukt som er formet av omgivelsene. Denne tenkningen legger til grunn at kjønn formes og skapes i ulike sosiale sammenhenger, og at kjønn gjøres på en måte som blir gjenkjent som maskulint eller feminint (Beauvoir, 2000). Beauvoir kritiserte tidlig den essensialistiske oppfatningen av kjønn og mente at kjønnskategoriene ikke bunner i natur, men at kjønn er noe som kulturen konstruerer og opprettholder. Å være kjønn er ifølge Beauvoir en lang dannelsesprosess, der en tidlig lærer hvilket kjønn en tilhører med alt det har med seg. Dette utgjorde et veiskille i den vestlige tenkningen om kjønn i retning av en mer konstruktivistisk forståelse. Det er flere teoretikere som har gått videre med Beauvoirs tanker at kjønn blir til gjennom sosiale og kulturelle forestillinger. Blant annet sier Judith Butler at kjønn og kjønnsidentitet alltid er en kulturell fortolkning og en kulturell praksis (Butler, 2006). Det er samfunnet som gjennom de sosialt aksepterte måtene å være kjønn som bestemmer hvordan en skal snakke, se ut og handle. Her er kultur og strukturer med på å forme hvordan en ser på kjønn og hvordan kjønn påvirkes av forventninger og sosiale konstruksjoner. Det er ulike forventninger og ulik sosialisering som kan gi forklaringer (Moi, 2002). Hvordan kjønnene fortolkes blir i denne tenkningen et fenomen som endrer seg med tid og sted. Det er ulike tilnærminger til sosial forståelse av kjønn, men kjønnsrolleteoriene gjennom ulike former for sosial konstruktivisme kan bidra til å belyse denne forståelsen.

Som i positivismen, så er det også ulike retninger innen sosial konstruktivisme. De mest radikale hevder at virkeligheten selv er en konstruksjon, mens de mer moderate aksepterer at virkeligheten finnes, men er utformet av tanke, tale og praksis. Felles for de

ulike sosialkonstruktivistiske retningene er at de er interesserte i å avdekke hvordan mening oppstår og utvikler seg i ulike tider og kulturer (Aadland, 2011).

3.5. Pedagogiske konsekvenser av ulik kjønnsforståelse

Kulturelle forskjeller og historisk utvikling gir eksempler på at forskjellene mellom kjønnene endres ved at en bevisst eller ubevisst endrer væremåter, som følge av samfunnsdiskusjoner eller som følge av andres erfaringer eller forventninger. De ulike tilnærmingene til kjønn har gitt ulike pedagogiske konsekvenser. Ser en på kjønn med essensielt fokus, som biologi, vil det handle om at å være gutt eller jente innebærer måter å oppføre seg på som vanskelig lar seg endre fordi det er medfødt. Et mer konstruktivistisk perspektiv på kjønnsforskjeller innebærer at kjønnsforskjellene er noe skolen kan gjøre noe med. Her belyses noen pedagogiske konsekvenser knyttet til ulike oppfatninger av hva kjønn er.

Dersom en forklarer kjønn som noe som bare er medfødt vil det individuelle perspektivet få stor plass. Tenker en at det er den sosiale og kulturelle konteksten som påvirker eleven, blir kjønn noe som er tillært og konstruert og som kan dekonstrueres og rekonstrueres (Bø, 2014). Oppfatter en kjønn som biologisk medfødt vil en kunne begrunne kjønnsforskjeller i skolen med at gutter og jenter har ulike fysiologiske forutsetninger til å tilegne seg kunnskap, slik som for eksempel forskjeller i hjernen og hormonelle forskjeller (Bertelsen & Christensen, 2007). At gutter og jenter har ulik måte å kommunisere på og samhandle på, sees i et biologisk perspektiv på som medfødte genskaper, mens det etter et mer konstruktivistisk syn vil være et resultat av at jenter har blitt oppmuntret til å vise følelser og samhandle fra tidlig alder (Francis & Skelton, 2005).

Nevrofysiologien har påvist at det er forskjeller i hjernen hos jenter og gutter. Det hevdes at det blant annet handler om evnen til å aktivere begge hjernehalvdeler samtidig og evnen til langtidsplanlegging, og at dette ser ut til å modnes senere hos gutter (Backe-Hansen et al., 2014). Det samme hevder Knudsen i sin forskning der hun finner at unge gutter oftere aktiverer en hjernehalvdel av gangen, mens jenter oftere kombinerer begge hjernehalvdelene. Dette har blant annet stor betydning når elever for eksempel skal lære seg å lese, og gutter i tidlig alder vil ha større vansker enn jentene med å få med seg lange beskjeder (Knudsen, 2005).

Videre har modningshypotesen vært framme som en forklaring på kjønnsforskjellene i skolen. Ifølge dansk hjerneforskning kan det være opptil to års forskjell i hjernens modning

mellom gutter og jenter ved skolestart (Knudsen, 2005). Her vises det til at ulikhet i modning i pannelappen kan bety forskjeller i blant annet å være i stand til å være konsentrert og stenge unødvendige stimuli ute. Hvis kjønnsforskjellene skyldes ulik modning, skulle det tilsi at guttene tar igjen jentene på et tidspunkt, men det ser ikke ut til å skje (Bakken, 2008; Walhovd, 2014).

Ut fra et biologisk perspektiv på kjønn kan den pedagogiske konsekvensen av dette være å kjønnsdele undervisningen slik at guttene får utfolde seg på sin måte, mens jentene mer får jobbe med sin selvhevdelse. Det kan også bety at det kan argumenteres for senere skolestart for gutter. Dette står i kontrast til en konstruktivistisk tilnærming der den sosiale konstruktivismen setter fokuset på interaksjonen mellom eleven og miljøet rundt elevene. Eleven konstruerer en måte å forholde seg til undervisningen på, samtidig som en søker å kritisk granske undervisningen og lærestoffet. Dette perspektivet vil argumentere for at skolen endres i takt med samfunnets krav, og at en heller bør tilpasse undervisningen slik at begge kjønn mestrer kravene som samfunnet til enhver tid stiller (Skelton, 2001). I motsetning til det biologiske perspektivet vil en være helt imot kjønnsdeling av undervisningen fordi det vil skape flere forskjeller mellom kjønnene heller enn å utjevne dem (Bertelsen & Christensen, 2007). I dette perspektivet vil en si at praksis skaper kjønn ved at gutter og jenter blir behandlet på ulik måte, og kjønn skaper samtidig en praksis. Noen egenskaper blir sett på som feminine, blant annet det å være arbeidsom og skoleflink, mens andre egenskaper som utagering og mindre fokus på skolerelaterte oppgaver, blir sett på som maskuline. Dette er verdier som i dette perspektivet er konstruerte verdier og kan bidra til at gutter legger mindre arbeid i skolen, og lettere havner i en anti-skolekultur.

De pedagogiske konsekvensene kan ellers være knyttet opp mot hvordan lærere begrunner og tar avgjørelser. Å ha et sterkt biologisk perspektiv vil kunne bety at en ønsker en kjønnsdeling av undervisningen, mens en sterkt sosialt orientert tilnærming vil hevde at det ikke finnes biologiske forskjeller, men at forskjellene er konstruert og at kjønn må tilpasse seg skolen og ikke omvendt. Det er derfor et poeng at en må la seg utfordre av begge disse retningene (Bertelsen & Christensen, 2007). Som lærer må en være bevisst på variasjonen mellom kjønn og hvordan en som lærer har innvirkning på den enkelte elev.

Hvordan en ser på utsatte grupper som for eksempel elever med funksjonshemninger, kan ha mange likhetstrekk med hvordan kjønn oppfattes. De prosessene som konstruerer og gir form til både kjønn og funksjonshemning er nært knyttet til hverandre (Thomas, 2006). Mens en i kjønnsforskningen har det biologiske og sosiale skillet, har det i forskningen om funksjonshemmede vært skilt mellom det kroppslige «impairment» og det sosiale i form av

samfunnsskape barrierer, «disability» (Barron, 2008). Dette kan oversettes med funksjonsnedsettelse og funksjonshemning, der en skiller mellom funksjonshemning som en kroppslig begrensning og funksjonshemning som en sosial, samfunnsmessig begrensning. En mer relasjonell forståelse av funksjonshemning viser at en funksjonsnedsettelse ikke alltid vil føre til en funksjonshemning. Det er først når samfunnet ikke tilrettelegger tilstrekkelig at funksjonshemningen oppstår og funksjonshemningen på den måten blir en konstruksjon (Løvgren, 2009). I den forbindelse er også begrepet interseksjonalitet aktuelt, der en ser på at mange faktorer sammen bidrar til elevers marginalisering, der kjønn, funksjonshemninger, etnisitet og sosial klasse kan virke sammen og bidra til å øke sjansen for marginalisering. Studier viser at det er et samspill særlig mellom kjønn og sosial bakgrunn, ved at særlig gutter med lavt utdannede foreldre er de som strever mest i skolen (Bakken, 2008). Samtidig er det studier som sier at kjønnsforskjellene i skolen ser ut til å være like store i alle lag, uavhengig av klassetilhørighet (Björnsson, 2005).

Naturvitenskapen og samfunnsvitenskapens måter å tenke kjønn på har nærmet seg hverandre i et mindre deterministisk syn, der mangfoldets betydning er viktigere. Nyere kjønnsforskning er opptatt av at det er et samspill og en kombinasjon av biologi og en sosial forståelse av kjønnsforskjeller (Lorentzen & Mühleisen, 2006). En snakker gjerne om å bli eller være et kjønn. En er ikke bare gutt eller jente, men blir møtt med ulike forventninger og «kjønnes» hele tiden av seg selv og av andre barn og voksne rundt seg. Kjønnsoppfatningen har blitt mer mangfoldig og det kan gi nye problemstillinger og forklaringer til å forstå kjønnsforskjeller og også et ønske om å frigjøre seg fra hva en definerer som tradisjonelle kjønnsstereotyper og hvilke bestemmelser det gir (Mortensen et al., 2008; Rossholt, 2006). Stereotypene om gutter og jenter i skolen nyanseres ved å vise til forklaringsvariabler som varierer mellom kjønnene (Borg, 2014; Lyng, 2009; Nielsen, 2014).

Denne avhandlingens teoretiske ståsted støtter seg til et perspektiv med utgangspunkt i at noen forskjeller er grunnet i biologi, men at kjønnsforskjeller i stor grad er konstruerte forskjeller der omgivelsenes forventninger til det å være gutt eller jente skaper ulikheter. Kjønn er et resultat av et samspill, individuelle persepsjoner og tolkningsmønstre. Kjønn handler om biologi, men er også noe som er sosialt formidlet, og historisk foranderlig. Selv om kjønnene har blitt mer ustabile kategorier med store variasjoner innenfor det å være gutt eller det å være jente, er det fortsatt store kjønnsforskjeller i skolen. Skolen i seg selv kan være med på å reprodusere ulikheter med de forventninger en møter eleven med og hvilken atferd en ser på som «egnet» skoleatferd. Ved å basere seg på et mer konstruktivistisk syn på

kjønn og forskjeller, ligger det store muligheter til endring av de tilsynelatende etablerte og stabile forskjellene i skolen.

3.6 Oppsummering

Teoriene som er valgt gir et bilde av forskjeller som noe som på den ene siden ligger i elevenes evner og forutsetninger, og på den andre siden noe som blir forklart både av hvordan skolen møter elevene, og på hvilken måte skolen både konstruerer og reproducerer forskjeller. Særlig har dette konsekvenser for de elevene som presterer lavest og/eller har spesialundervisning. Ved å se på forhold innad i skolen rettes oppmerksomheten mot det samspillet som til enhver tid foregår i klasserommet mellom lærer og elev og mellom elevene. Dette handler om at relasjonen og interaksjonen aktørene imellom igjen vil påvirke læringsmiljøet og hvordan elever opplever skolen (Bingham & Sidorkin, 2004).

Ved å se på sosial-kognitiv teori, reproduksjonsteori, teorier om konstruksjon og kjønnsteorier, kan en gjennom de perspektivene de representerer forstå mer av hvordan utsatte grupper oppstår, og hvordan de opprettholdes. Disse teoriene bidrar til å se på utsatte gruppers posisjon i skolen både gjennom et individperspektiv og et kontekstuellet perspektiv. Den sosial-kognitive teorien er opptatt av at det er et samspill mellom elevenes biologiske forutsetninger, det miljøet eleven er en del av og hvordan eleven opptrer i skolen (Bandura, 1997). Elever i disse utsatte gruppene er i utgangspunktet stigmatisert ved at de enten har fått vedtak om spesialundervisning, eller stadig har prestert lavt, med alt dette betyr for den enkelte elev. Kjønn kan bli en variabel som forsterker eller minsker risikoen for marginalisering ut fra hvilken kjønnsforståelse som legges til grunn i den pedagogiske virksomheten. Å være gutt eller jente kan i utgangspunktet gi ulike konsekvenser fordi skolen kan se ut til å være best tilrettelagt for jenters væremåte (DiPrete & Jennings, 2012). Samtidig vet vi at det er store forskjeller innad i gruppen gutter og gruppen jenter. Det er flest gutters som tilhører de gruppene som i denne avhandlingen er definert som utsatte grupper. Det betyr at det er størst sjans for at gutter i utgangspunktet kan havne i en marginaliseringsposisjon i skolen.

Teoriene viser noen av de utfordringene utsatte grupper er i risiko for å stå i daglig. Utfordringene viser seg gjennom det som skjer i skolen, og dette kan gi et bidrag til å forstå hvordan gutter og jenter som er i en sårbar posisjon, opplever skolehverdagen sin.

4. Problemstilling og forskningsspørsmål

Hovedproblemstillingen i denne avhandlingen har sin bakgrunn i og er en del av SPEED-prosjektet. SPEED-prosjektet hadde til hensikt blant annet å se på spesialundervisningens innhold og funksjon, samt undersøke sammenhengen mellom spesialundervisning og ordinær opplæring. Fordi kjønnsforskjellene er store i spesialundervisningen og blant lavt presterende elever, ble forskjeller innad i skolen og kjønnsforskjeller valgt som tema i denne avhandlingen samtidig som fokuset var utsatte grupper. Både lavt presterende elever og elever med spesialundervisning er utsatte grupper i den forstand at de står i større fare for å bli marginalisert enn andre elever. Mange lavt presterende elever mottar ikke spesialundervisning og det er usikkert hvordan de har det både sosialt og faglig på skolen og hvilke tilpasninger de får. Elever som mottar spesialundervisning skal få nødvendig hjelp, som er sikret gjennom et enkeltvedtak, men kan like fullt bli utsatt for ulike grader av ekskludering faglig og sosialt. Det er elevers opplevelse av skolen, kontaktlæreres tolkning av hva som skjer innad i skolen samt observasjoner av elever, som her gir bidrag til å forstå forskjeller i utsatte grupper, både kjønnsforskjeller og forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring:

- *Hvilken sammenheng er det mellom faktorer innad i skolen og kjønnsforskjeller i spesialundervisning og ordinær opplæring for utsatte grupper?*

Det er tre forskningsspørsmål som søker å belyse denne utfordringen, relatert til hver sin artikkel i avhandlingen. Felles for alle tre er at de ser på faktorer innad i skolen og forskjeller mellom gutter og jenter i utsatte grupper fra litt ulike perspektiver. Både sannsynligheten for å få spesialundervisning for lavt presterende elever, hva som har sammenheng med trivsel og hva som skjer i klasserommet blir analysert. Disse tre perspektivene er sentrale i det spesialpedagogiske feltet. For det første vil det være av avgjørende betydning at elever som presterer lavt eller har ulike typer vansker får den hjelpen de har behov for. For det andre er trivsel i skolen viktig for alle, men aller mest for de elevene som av ulike årsaker har det vanskelig i skolen. Og ikke minst er det som skjer i klasserommet, både når elever har spesialundervisning og når de har ordinær opplæring, av stor betydning for hvordan læringsutbyttet blir. Alle analysene ser på forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring, der det er aktuelt, og forskjeller mellom gutter og jenter.

I den første artikkelen er utvalget kun lavt presterende elever, både de som har vedtak om spesialundervisning og de som ikke har vedtak. Definisjonen av lavt presterende elever ble satt strengt, for å forsøke å definere en gruppe med tilnærmet like forutsetninger. Elever med vedtak om spesialundervisning har vist seg å være en gruppe med store variasjoner i skoleprestasjoner og det var derfor ønskelig å finne en gruppe som presterte tilnærmet likt. I dette utvalget har 56% av de som presterer lavt vedtak om spesialundervisning, resten har det ikke. Det betyr at vi også i gruppen lavt presterende har to grupper, en gruppe som får spesialundervisning og en gruppe som ikke får. Hensikten med denne artikkelen var å se på hvem som får og hvem som ikke får spesialundervisning i gruppen lavt presterende elever, når mange av forutsetningene hos elevene ser ut til å være like. Det er faktorer innad i skolen som er analysert for å se på sannsynligheten for om lavt presterende elever får spesialundervisning eller ikke, og om dette er ulikt for gutter og jenter.

- *I hvilken grad kan relasjoner, elevenes holdning til skole og undervisning samt sosiale ferdigheter bidra til å forklare om lavt presterende gutter og jenter får spesialundervisning eller ikke?*

Den andre artikkelen har utgangspunkt i at skoletrivsel er viktig for alle elever, både den sosiale og den faglige trivselen. Særlig er trivselen viktig for de elevene som av ulike årsaker strever i skolen. Trivsel er en grunnleggende forutsetning for god og effektiv læring og fokuset i denne artikkelen er faktorer innad i skolen som kan ha sammenheng med lavt presterende elevers skoletrivsel. Studien undersøker om det er forskjell på hva som kan ha betydning for trivselen når eleven mottar spesialundervisning eller har ordinær opplæring og om det er forskjell mellom gutter og jenter. Med særlig henvisning til §9a i opplæringsloven og viktigheten av et godt læringsmiljø for alle elever, er det de lavt presterende elevenes egne opplevelser av skolen og kontaktlærerens tolkning av elevenes holdning til skolen som analyseres. Det er de som presterer lavt som er hovedfokuset, men de samme analysene er også gjort for de som presterer høyere og for gutter og jenter.

- *I hvilken grad er det sammenheng mellom skoletrivsel og lavt presterende gutter og jenters atferd og holdning til skolen, relasjoner og sosiale ferdigheter, enten elevene mottar spesialundervisning eller har ordinær opplæring?*

I den siste artikkelen er fokuset en annen utsatt gruppe, som her er definert til å være elever som mottar spesialundervisning. Her undersøkes kjønnsforskjellene i spesialundervisning og ordinær opplæring knyttet til observerbare faktorer innad i skolen. Det ble foretatt observasjoner av elever med vedtak om spesialundervisning både når de hadde spesialundervisning og når de hadde ordinær opplæring. Her var hensikten for det første å observere den enkelte elev for å finne gjennomsnittlige forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring, både kjønnsforskjeller og forskjeller i elevenes aktiviteter, væremåte og lærerens tilrettelegging. For det andre var hensikten å se om det gjennom observasjon kom fram forskjeller mellom ordinær opplæring og spesialundervisning, innad i gruppen jenter og innad i gruppen gutter på de samme områdene.

- *Hvilke observerte forskjeller finner vi knyttet til gutter og jenters aktiviteter og væremåte i klasserommet og lærerens tilrettelegging for elever med vedtak om spesialundervisning, i spesialundervisning og ordinær opplæring?*

5. Metode

For å belyse problemstillingene i denne avhandlingen er det benyttet to ulike metoder, spørreundersøkelse og observasjon. Dette er likevel ikke et mixed-method-design. Observasjonene må i denne sammenheng ses på som kvantitative data med et tverrsnittdesign. Det ble valgt å bruke logistisk regresjon og multippel regresjonsanalyse, sammen med variansanalyser, fordi dette best kunne gi svar på problemstillingene i studien.

Dette kapitlet presenterer utvalget og utvalgsprosedyrene i undersøkelsene, samt måleinstrumentene til spørreundersøkelsen og observasjonene som er grunnlaget for avhandlingen. Videre beskrives analysene og til slutt validitet, reliabilitet og undersøkelsens generaliserbarhet. Jeg diskuterer fortolkningen av dataene i avhandlingen, og etiske og metodiske spørsmål knyttet til metodevalget og metodens begrensninger. Tabell 2 viser en oversikt over avhandlingens artikler med de valg som er tatt med hensyn til metode, design, analyser og informanter.

Tabell 2: Oversikt over avhandlingens artikler

	Artikkel 1	Artikkel 2	Artikkel 3
Metode	Spørreundersøkelse	Spørreundersøkelse	Observasjoner
Design	Ikke-eksperimentelt tverrsnittstudie	Ikke-eksperimentelt tverrsnittstudie	«Momentary time sample»
Analyse	Logistisk regresjonsanalyse	Multippel regresjonsanalyse	Variansanalyser Effektstørrelser
Informanter	Lavt presterende elever og deres kontaktlærere N=508	Elever og kontaktlærere N=10120	Elever med vedtak om spesialundervisning N=165
Område	Kjønnsforskjeller i hvem som får spesialundervisning	Kjønnsforskjeller i skoletrivsel	Forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring

Designet kan også betegnes som eksplorativt, i den forstand at dette er et lite utforsket felt og avhandlingen vil bidra til rekognosering av et lite kartlagt område (Befring, 2015). Hele SPEED-prosjektet ble planlagt og gjennomført med en eksplorativ interesse og dette var med på å bestemme hvilke data som ble samlet inn. Vi gikk bredt ut og så på mange variabler i feltet. Observasjonene ble brukt for å få et utvidet perspektiv på hva som skjer i klasserommet. Gjennom en eksplorerende tilnærming kan en være i stand til å formulere

prøvende analytiske forklaringer om forholdene i feltet en undersøker og mulige sammenhenger (Yin, 2014). Kunnskapen om spesialundervisning i praksis er varierende og mangelfull, og særlig gjelder det studier som benytter observasjon som metode (Nordahl, 2018). Vi vet i utgangspunktet ikke så mye om elever som presterer lavt, hverken hvilken sannsynlighet de har for å få spesialundervisning eller hvordan de trives, enten de har spesialundervisning eller ordinær opplæring. I denne studien ønsker en ikke å bekrefte eller avkrefte hypoteser. Det er to grunner til det. For det første er det for tidlig å sette opp hypoteser i dette feltet fordi vi ikke har nok kunnskap om utsatte grupper og faktorer innad i skolen. For det andre kan en ved å sette opp hypoteser gå glipp av viktig informasjon og potensielle sammenhenger i et så lite utviklet fagfelt.

5.1 Utvalg og utvalgsprosedyrer

SPEED-prosjektet hadde tilgang til et utvalg på 3380 elever i 5., 6., 8. og 9. klasse og deres kontaktlærere i to kommuner. I tillegg ble utvalget utvidet med tilsvarende tidligere godkjente prosjekter (vedlegg 1). Totalt ble 18 623 informanter fra 1.-10. klasse, invitert. Fordi 1.-4. klasse svarte på andre spørsmål, er utvalget som er brukt i denne avhandlingen elever fra 5.-10. klasse og deres kontaktlærere. Informantene kommer fra 93 skoler i 16 kommuner fra ulike deler av landet, og omfatter 10 120 elev- og kontaktlærersvar (tabell 3). Både prosjektene og måten dataene skulle lagres på ble godkjent av Norsk senter for forskningsdata, NSD (Vedlegg 1). Av 10120 elever ble 5 % definert til å være lavt presterende og det er dette utvalget som brukes i artikkel 1. I artikkel 2 benyttes også utvalget med lavt presterende elever, men også de som presterer høyere er med i analysene. Det betyr at hele utvalget med 10 120 elever benyttes i artikkel 2. Utvalget som er brukt i den tredje artikkelen er 165 elever med vedtak om spesialundervisning (tabell 4). I de to første artiklene er datagrunnlaget en spørreundersøkelse med elever og deres kontaktlærere som informanter, mens datagrunnlaget i den siste artikkelen er observasjon av elever med vedtak om spesialundervisning. Tabell 5 viser fordelingen mellom kjønn, vedtak om spesialundervisning og minoritetsspråklig bakgrunn i de ulike utvalgene. Minoritetsspråklige inkluderer her både elever med vestlig og ikke vestlig bakgrunn. I observasjonsstudien er det naturlig nok ikke mulig å observere hvem som har minoritetsspråklig bakgrunn.

Tabell 3: Antall informanter i spørreundersøkelsen

Informanter	N=	N=	svarprosent
	antall spurte	antall svar	
Elever og kontaktlærere 5.-10. klasse	14976	10120	67 %
Lavt presterende elever og deres kontaktlærer		508	

Tabell 4: Antall informanter i observasjonsstudien

Observasjoner	N	Ordinær	Spesial-	Enkelt-	Leksjoner
		opplæring	undervisning	observasjoner	5-100 min
Elever	165	82 %	18 %	7673	861

Tabell 5: Kjønn, vedtak om spesialundervisning (SU) og minoritet

Utvalg	Jente	Gutt	SU	Minoritet
10120 elever	50 %	50 %	8,5 %	8,5 %
508 lavt presterende elever	35 %	65 %	56 %	22 %
169 elever med vedtak om su	31 %	69 %	100%	

Informantene i spørreundersøkelsen i SPEED-prosjektet ble valgt ut fra at prosjektet ville ha behov for 200 elever med spesialundervisning som hadde omfattende vansker i norsk, matematikk og atferd. Det ville kreve et elevtall på rundt 3000. Kommunene ble valgt med tanke på nærhet til høgskolene som driftet SPEED-prosjektet, fordi det var ønskelig å bruke masterstudenter i innsamling av observasjonsdata. De resterende kommunene kom fra prosjekter som var knyttet til Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU).

Det var frivillig å delta for alle informanter og de kunne trekke seg når som helst uten å oppgi grunn. Det ble innhentet skriftlig tillatelse fra foresatte både for å kunne stille spørsmål til elevene og til kontaktlærere vedrørende elevene, og for å observere elever med vedtak om spesialundervisning. Alle foresatte skulle levere erklæringen tilbake til skolen, uavhengig av positivt eller negativt svar til deltagelse. Skolene kunne ikke purre på de som ikke leverte svar. Alle informanter med samtykke fikk en brukerkode som gjorde at en kunne koble sammen informasjon fra begge informantgrupper. Anonymiteten ble ivaretatt ved at kobling mellom navn og kode ble forsvarlig oppbevart på den enkelte skole (Toppol, Haug & Nordahl, 2017).

I denne avhandlingen er lavt presterende elever definert til å være elever som kontaktlærer skårer til et snitt på 2 eller lavere i norsk, matematikk og engelsk, eller i to av fagene. Elever som kontaktlærer skåret til 2 i to av fagene, men høyere på det siste faget, ble ekskludert. Det samme ble elever som kontaktlæreren bare hadde skåret på ett fag, selv om skåren var to eller en. Etter denne utvelgelsen utgjorde utvalget 508 lavt presterende elever.

Denne definisjonen er valgt på bakgrunn av PISAs definisjon av lavt presterendes nivå i matematikk og lesing (OECD, 2016a). Å befinne seg på de laveste nivåene har stor betydning for hvordan en oppfatter og tilegner seg lærestoff. Ifølge PISA regnes for eksempel nivå to i matematikk som et minimum for å kunne mestre skolegang og yrkesliv, mens nivå en ses på som problematisk for å mestre skolens krav. Elever på nivå en klarer å sette seg inn i oppgaver hvis de får relevant informasjon på en direkte måte, men elever på nivå to er i stand til å bruke informasjon fra for eksempel enkle tabeller. Elever som presterer på nivå to i norsk i PISA kan lese enkle tekster og løse lette oppgaver, mens elevene på nivå en vil ha store problemer selv med enkle tekster (Kjærnsli & Jensen, 2016). Denne nivåinndelingen kan gi oss en pekepinn på hva en kan forvente av prestasjoner fra en som ligger på de laveste nivåene på denne skalaen.

Det er prosentvis langt færre lavt presterende elever i denne studiens analyser sammenlignet med PISA sin definisjon. Det henger sammen med at denne avhandlingen baserer seg på kontaktlærers helhetlige vurdering av eleven, og ikke en enkeltprøve på 15-åringer, slik det blir gjort i PISA. I tillegg blir utvalget i denne avhandlingen langt mindre fordi definisjonen krever at kontaktlærer skårer eleven til et snitt på to eller lavere i norsk, matematikk og engelsk eller i to av fagene, samt at de som ble vurdert til høyere enn to i det siste faget ble ekskludert.

Noen av de lavt presterende elevene har spesialundervisning, men mange har det ikke. I en del sammenhenger kan betegnelsen på disse elevene være «gråsoneelever». Det er elever som befinner seg i grenseland mellom spesialundervisning og ordinær opplæring (Nordahl & Hausstätter, 2009). De har vansker, men ikke nok til at det utløser vedtak om spesialundervisning, og det er usikkert hvilken hjelp og støtte de får. Noen av disse elevene kan motta en grad av tilrettelegging, mens andre ikke får tilstrekkelig hjelp og støtte for å utnytte sitt potensial for læring, de er i en «gråsoner».

5.2 Måleinstrument

Spørreskjemaet bygger på kjente skalaer og er prøvd ut og brukt gjentatte ganger i tilsvarende undersøkelser i norske og danske skoler (Nordahl, Sunnevåg & Aasen, 2012; Toppol et al., 2017). Både elever og kontaktlærere er informanter og har besvart hvert sitt elektroniske spørreskjema (vedlegg 2 og 3). For å besvare hovedproblemstillingen og forskningsspørsmålene i denne avhandlingen er det brukt noen utvalgte variabler fra dette

spørreskjemaet. I tillegg er det brukt deler av et observasjonsskjema, som er utviklet av Klette (2003), som senere er modifisert og brukt i andre studier (Haug, 2017; Skorpen, 2009) (vedlegg 4).

5.2.1 Spørreundersøkelsen

Spørreundersøkelsen er en nettbasert løsning, og det tekniske rundt nettløsningen ble håndtert av et datafirma. Elevene har svart på ulike forhold knyttet til sin situasjon i skolen når det gjelder hvordan de har det på skolen, relasjoner til lærer og medelever, og atferd på skolen (tabell 6). Kontaktlærerne svarte på spørsmål knyttet til hver enkelt elev om spesialundervisning, skolefaglige prestasjoner, elevenes holdning til skolen, motivasjon og sosial kompetanse. Tabell 6 viser de delene av spørreundersøkelsen som er brukt i avhandlingen. Det er disse områdene som ut fra teori og empiri best ville kunne gi svar på problemstillingene i denne studien. I tabellen vises hovedområdet, eller begrepet som er målt, uttrykt sammen med de enkelte faktorene i hvert område. Videre er det gjengitt antall spørsmål til de ulike faktorene, svaralternativene informantene hadde, reliabiliteten til faktorene (Cronbachs alpha), og referanser til hvor skalaene er hentet fra.

Tabell 6: Oversikt over spørreundersøkelsen

Område	Faktor	Sp	alfa	Svaralternativ	Kilde
Elevsvar					
Trivsel	Faglig trivsel	4	.64	1=NEI, 2=nei, 3=ja, 4=JA	Rutter et.al (1979), Ogden (1985, 1995)
	Trivsel samlet	7	.71		
Atferd	Lærings- hemmendeatferd	13	.84	1=Svært ofte, 2=Ofte, 3=Av og til, 4=Sjelden, 5=Aldri	Sørli og Nordahl (1998)
	Sosial isolasjon	2	.69		
Relasjon	Relasjon mellom lærer og elev	14	.88	1=Helt uenig, 2=Litt uenig, 3=Litt enig, 4=enig	Eccles og Midgley (1989), Eccles et al (1993), Moos & Trickett (1974), Ogden (1995), Sørli og Nordahl (1998), Nordahl (2000, 2005)
Relasjon	Relasjon mellom elevene	15	.86	1=Helt uenig, 2=Litt uenig, 3=Litt enig, 4=Enig	
Kontaktlærersvar					
Sosial kompetanse	Tilpasning til skolens normer	9	.95	1=Aldri/sjelden, 2=Av og til, 3=Ofte, 4=Svært ofte	Gresham og Elliott (1990, 2008), Ogden (1995)
	Selvkontroll	9			
Motivasjon og arbeids- innsats	Motivasjon og arbeidsinnsats	3	.94	1=Svært lav, 2=Lav, 3=Middels, 4=Høy, 5=Svært høy	Skaalvik (1993)
Bakgrunnsvariabler					
Lavt presterende	Skolefaglige prestasjoner	3		1=1, 2=2, 3=3, 4=4, 5=5, 6=6	Harter (1985, 2012), Gresham og Elliott (1990)
Spesialund.		1		Har-Ikke har-Vet ikke	
Kjønn		1		Gutt-Jente	
Etnisitet		1		Norsk-Vestlig-Ikke vestlig	

Vanske		3		Spesifikk fagvanske Generell lærevansker Atferdsvansker	
--------	--	---	--	---------------------------------------------------------------	--

5.2.2 Observasjonsdata

Hver elev ble observert en dag de hadde både spesialundervisning og ordinær opplæring. Observasjonen hadde fokus på hva læreren gjorde, hva en utvalgt elev med enkeltvedtak gjorde, hva klassen som helhet gjorde og innholdet i undervisningen. Observatøren fulgte med hvis eleven gikk ut på gruppe eller hadde undervisning alene. Det ble benyttet strukturert observasjon med registrering på papirskjema. Det fulgte en detaljert beskrivelse av hva hvert punkt på observasjonsskjemaet betydde, og hvordan det skulle krysses av. Punktobservasjoner ble brukt for å sikre felles observasjonstema og metoden er kalt «momentary time sampling» (Powell, Martindale & Kulp, 1975). Observasjonsskjemaene ble optisk scannet og konvertert til SPSS-filer av Sentio Research (<http://sentio.no/>). Et observasjonstidspunkt i datafila tilsvarer et case, og hver variabel svarer til en observasjonskategori. Hver elev er representert med et tall på antall caser som representerer antall observasjonstidspunkt for denne eleven. Minste antall var 8 registreringstidspunkt, mens det største antallet var 70. Gjennomsnittet lå på 46 registreringer pr. elev. Den praktiske gjennomføringen av observasjonene var det 69 masterstudenter og 12 forskere fra SPEED-prosjektet som tok seg av. Observasjonsskjemaet bygger på den didaktiske trekanten: hva lærerne gjør, hva elevene gjør og hva innholdet i aktivitetene er (Künzli, 2000).

Tabell 7: Oversikt over kategorier i observasjonsstudien

Kategorier	Hva utvalgt elev gjør:
Aktiviteter i klasserommet	Får støtte fra voksen Lytter aktivt til lærer Lytter aktivt til medelev Utfører muntlig faglig aktivitet Samhandler med medelever Venter på hjelp Løser oppgaver felles
Væremåte	Er ukonsentrert/uvirksom Er urolig/forstyrrer

Tilrettelegging	Utfører spesielt tilrettelagte oppgaver Bruker spesielt tilrettelagte læremidler Bruker datamaskin/ lesebrett
-----------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

5.3 Validitet og reliabilitet

Uansett hvilken type empiri en samler inn, bør den tilfredsstillende to krav: Empirien må være gyldig og relevant, det vil si valid, og den må være pålitelig og troverdig, reliabel (Jacobsen, 2005). Med gyldighet og relevans mener vi i hvilken grad ulike forskere vil oppdage samme fenomen i den aktuelle og liknende situasjoner.

Cook og Campbells validitetssystem er mye brukt for å kvalitetssikre samfunnsvitenskapelig og pedagogisk forskning (Cook, Campbell & Day, 1979). De henviser både til begrepsvaliditet, statistisk validitet, intern og ekstern validitet. Jeg vil her drøfte disse formene for validitet opp mot denne studien.

5.3.1 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet handler om at de operasjonaliserte variablene måler de relevante begrepene i forskningsspørsmålet (Lund, Kleven, Kvernbekk & Christophersen, 2002). I denne studien er det brukt spørreskjema og et standardisert observasjonsskjema. I spørreundersøkelsen brukes flere spørsmål for å dekke hvert begrep. Dette er gjort for å kunne få indikatorer som måler de relevante begrepene best mulig. Det er gjennomført faktoranalyser og flere enkeltspørsmål er satt sammen til faktorer, og for en del områder brukes en sumvariabel der reliabiliteten tilsier det. Faktorene viste en reliabilitet på fra .64 til .95 (Cronbachs alpha). Faglig trivsel viste lavest reliabilitet på .64, og besto av fire spørsmål. Dette vurderes som noe lavt, men kan være relatert til at få spørsmål i en variabel kan påvirke reliabiliteten (Lekhal, 2013). Med dette forbeholdet vurderes begrepsvaliditeten og reliabiliteten som tilfredsstillende (Cronbach, 1951). Både spørreskjemaet og observasjonsskjemaet er prøvd ut tidligere i flere undersøkelser (Nordahl et al., 2012; Skorpen, 2009). Begrepsvaliditeten i observasjonsskjemaet er testet ved at skjemaet er pilotert ved at flere av observatørene har observert sammen og diskutert ulike måter å tolke observasjonene på. Det er laget en brukerveiledning som ble gjennomgått med alle observatører, og som veileder observatørene i hvordan en skal skåre det en observerer. For å redusere observatørbias var dette viktige grep å ta i forkant av observasjonene.

5.3.2 Statistisk validitet

Den statistiske validiteten er de kvantitative aspektene ved studien som påvirker evnen til å trekke korrekte slutninger. Det kan handle om både utvalgsstørrelse, tallmessig nøyaktighet og om utvalget er representativt.

I denne studien var det en del informanter som ikke svarte på flere spørsmål og dette gjorde at det ble noe missing i datamaterialet (tabell 8). I regresjonsanalysene ble missing håndtert ved «listwise deletion». Det vil si at alle enheter som mangler informasjon på minst en variabel blir utelukket fra analysen. Der regresjonen ikke viste signifikante sammenhenger, kan det være at antall observasjoner var for lavt eller at variasjonsbredden var for liten (Skog, 2004). Det er foretatt analyser for å sikre den statistiske validiteten. Det er benyttet korrelasjonsanalyser og faktoranalyse for å analysere variablenes felles varians og reliabilitetsanalyser (tabell 6) for å teste om operasjonaliseringen av faktorene er pålitelige. Alle disse analysene viste tilfredsstillende resultat (vedlegg 5, 6 og tabell 1).

Den tallmessige nøyaktigheten handler å bruke analyser som er egnede til å måle det en ønsker å måle. I denne studien var hensikten å se på sammenhenger og forskjeller mellom ulike grupper og det ble derfor brukt variansanalyser, logistisk og multippel regresjonsanalyse for å få svar på problemstillingene. Utfra at dette er en tverrsnittstudie ga analysene tilfredsstillende svar på problemstillingene. Spørsmålet om studien er representativ handler mest om dens ytre validitet og besvares i kap. 5.3.4.

5.3.3 Indre validitet

Den indre validiteten avhenger av om sammenhenger som kommer fram i undersøkelsen kan tolkes kausalt. En kausal problemstilling tar sikte på å undersøke årsakssammenhenger, mens ikke-eksperimentelle design ikke påberoper seg noe annet enn å studere fenomener slik de framstår ved å se på sammenhenger og gjennomsnitt. Denne studien er i sin helhet et tverrsnittstudie, og en kan ikke bestemme retning på sammenhengene, men den kan benyttes til å predikere et utfall. En kan i regresjonene predikere verdien på en variabel ved hjelp av andre variabler. Selv om mange faktorer er lagt inn i analysene, kan en ikke utelukke at det er andre variabler som skulle ha vært med. En kan heller ikke utelukke at det finnes spuriøse effekter som en ikke har tatt høyde for, men dette må tas med i drøftingen av funn.

5.3.4 Ytre validitet

Den ytre validiteten sier noe om utvalget er representativt for populasjonen, og om resultatene fra et avgrenset område også er gyldige i andre sammenhenger (Jacobsen, 2005; Lund et al., 2002). Størrelsen på utvalget, svarprosenten, utvalgsstrategi og målingsfeil kan være trusler mot den ytre validiteten. Jo større et utvalg er, jo sikrere kan en være på at det er representativt, men samtidig må det være tilfeldig sammensatt og representativt for populasjonen (Lund et al., 2002).

I deler av denne undersøkelsen er ikke antall informanter veldig stort, men til å være utsatte grupper i skolen er likevel datamaterialet betydelig. Utvalget som er brukt representerer i utgangspunktet et stort antall skoler valgt ut fra skoler eller kommuner som ønsket å være med i ulike prosjekter, og de er slik sett ikke tilfeldig valgt. Styrken er at de representerer skoler og kommuner av ulik størrelse og demografi. Svarprosenten i utvalget er tilfredsstillende. Målingsfeil kan være systematiske eller tilfeldige, og handle om feil ved måleinstrumentet, egenskaper ved observatøren, osv. De tilfeldige feilene er de vi ikke får gjort noe med, men som kan variere fra måling til måling og i ulike resultater. Måleinstrumentet i denne studien ser ut til å fungere godt med tanke på faktorer og høy reliabilitet, men manglende data tyder på at noe i måleinstrumentet ikke har fungert etter intensjonen. Det kan være et resultat av tilfeldige målingsfeil, eller at mange rett og slett har latt være å svare. Med disse begrensningene må en være varsom med å generalisere resultatene til populasjonen. Observasjonsdata gir et supplerende bilde av utsatte grupper i skolen, og bidrar til å styrke konklusjonen i de øvrige artiklene.

5.4 Analyser brukt i avhandlingen

Analysene i avhandlingen er gjennomført ved bruk av SPSS versjon 22 og 23. Her redegjøres det for hvilke analyser som er brukt i studien, og hvorfor disse analysene er benyttet.

5.4.1 Korrelasjonsanalyser

For å se på sammenhengen mellom variablene ble det foretatt korrelasjonsanalyser (Vedlegg 5). Korrelasjonskoeffisienten (Pearsons r) er ett mål for samvariasjon og sier noe om i

hvilken grad de enhetene som har høye verdier på en variabel tenderer til å ha høye eller lave verdier på den andre variabelen (Skog, 2009). Den forklarte variansen mellom variablene er Pearsons r kvadrert. Hvis variablene ikke korrelerer med hverandre, vil det ikke være grunnlag for å gjennomføre regresjonsanalyser. Korrelerer de for sterkt, må det vurderes om noen av variablene skal tas ut. Det er vanlig å se på under .20 som en veldig svak sammenheng, og over .70 som en sterk sammenheng. Det substansielle vil i tillegg avgjøre hvilke variabler som skal med i de videre analysene. I denne studien korrelerte variablene fra .09 til .81, som gir en svak korrelasjon og en høy. Den siste verdien indikerer at det var fare for multikollinearitet, som kan oppstå når to variabler korrelerer så høyt at den ene blir overflødig. Motivasjon og tilpasning til skolens normer korrelerte høyest med .81 i artikkel 2, men jeg valgte likevel å beholde den, da VIF-verdien (Variance inflation factor) var under 3, og grensen er satt til 10. (Belsley, Kuh & Welsch, 1980). VIF kvantifiserer alvorlighetsgraden av multikollinearitet i en regresjonsanalyse, og ved forhøyet VIF-faktor bør en sjekke dette nøyer.

5.4.2 Faktoranalyser og reliabilitetsanalyser

Det er benyttet faktoranalyse for å identifisere underliggende faktorer som forklarer mønstre av korrelasjoner. Det er benyttet «principal components», som er en litt annen teknikk, men som betegnes som en type faktoranalyse og gir lignende resultat. Faktoranalysen vil kunne gi matematisk støtte for om det finnes flere faktorer eller bare én. Det skal fungere tilfredsstillende statistisk, og det må gi substansiell mening, der det substansielle er viktigere enn det statistiske (Clausen & Eikemo, 2007). Det handler om å kontrollere at variablene fungerer etter intensjonene og at spørsmålene gjenspeiler begrepene og variablene. Faktoranalyse forutsetter at en har kontinuerlige items, og har spørsmål med en skala som er utnyttet (Clausen & Eikemo, 2007). Reliabiliteten, som måler om variablene hører sammen i måleinstrumentet, er vurdert med Cronbachs alpha der alpha-verdien helst skal være 0,7 for at skalaen skal ha godkjent reliabilitet. Det forteller at 70 % av variansen er «sann», mens resten er «feilvarians». Det betyr at resten representerer noe annet enn det som er felles for variablene som inngår, som kan være tilfeldigheter. Hvor mange delskalaer en bør benytte innen hver skala vurderes av statistiske analyser, som eigenvaluen på variablene, reliabiliteten, men også av substansielle vurderinger av det man ønsker å undersøke (Christoffersen, 2012). Det er viktig at de statistiske teknikkene ikke fortrenger begrepsmessig analyse (Skog, 2009). KMO og Bartlettts test viste over 0,50 i verdi og at alle

variablene var signifikante og dermed egnet for faktoranalyse. Det er benyttet «Direct Oblimin» rotasjon, som benyttes når en kan anta at det er en sammenheng mellom variablene. Selv om enkelte analyser også viser at en kunne ha benyttet faktorene med flere underkategorier, har denne studien valgt å benytte de fleste som en faktor, fordi det var helheten i faktoren som var av interesse, og ikke de spesifikke delene. På den måten ble det noe lavere varians, men samtidig ble faktorenes reliabilitet høyere. Den alternative faktorløsningen med KMO og Barletts test og forklart varians for begge løsninger vises i vedlegg 6. For faktoren relasjon til lærer delte faktoren seg i to, med henholdsvis 11 og 3 spørsmål, og en egenvalue på 5,9 og 1,1. De elleve spørsmålene ga en reliabilitet på .88 (Cronbachs alpha), mens tre spørsmål viste en reliabilitet på .55. Samlet ga alle spørsmålene en reliabilitet på .88, med en forklart varians på 42 %, og denne løsningen ble valgt. Relasjon mellom elevene kom ut med en tre-faktorløsning. Eigenvaluen for andre og tredje delkategori viste så vidt over én, og reliabiliteten for hele faktoren viste også i disse tilfellene en bedre reliabilitet for hele faktoren samlet, enn for delkategoriene hver for seg. Delkategoriene ga en reliabilitet på .65 for to spørsmål, .70 for fire spørsmål, og .85 for de resterende. Samlet ga faktoren på 15 spørsmål en reliabilitet på .86, og denne faktoren ble beholdt. Ut fra dette og teoretiske årsaker om å ville undersøke bredere, ble tilsvarende løsning valgt også for læringshemmende atferd, der hele faktoren ga en bedre Cronbachs alpha en løsning med to faktorer (.84 mot .36 og .83). Den eneste faktoren som ble brukt delt er trivselsfaktoren. I artikkel 1 ville vi undersøke om faglig trivsel ga større sannsynlighet for spesialundervisning og brukte underkategorien faglig trivsel. I artikkel 2 er skoletrivselen det som undersøkes, og hele faktoren er derfor brukt for å se på faglig og sosial trivsel samlet.

5.4.3 Variansanalyser og Cohens *d*

Det ble gjort variansanalyser der gjennomsnitt og standardavvik oppgis, som vises i de ulike artiklene. Det gir en oversikt over hvordan respondentene har svart på de ulike variablene som benyttes i analysene.

For å se forskjellene mellom grupper er det brukt analyser som måler effektstørrelse og effektmålet Cohens *d*. Størrelsen beregnes som forskjellen i gjennomsnittsverdi mellom to grupper, dividert med gjennomsnittlig standardavvik i de to gruppene (Cohen, 1988). Cohens *d* er et mål på om forskjellene mellom grupper er uten betydning, liten, middels eller stor. Effektstørrelse kan være et noe misvisende begrep fordi det gir assosiasjoner til at den ene variabelen har effekt, eller er en årsaksforklaring til resultatet i den andre variabelen. Det

effektstørrelsen i denne avhandlingen viser er sammenhengen og styrken i relasjonen mellom to variabler. Denne måten å regne ut forskjeller brukes som signifikanstest i en rekke undersøkelser og regnes som sikker, fordi den ikke påvirkes av antall informanter (Wendelborg et al., 2016; 2017). Cohens d viser til en inndeling der en effektstørrelse på 0,2 betegnes som en liten forskjell, 0,5 betegnes som middels, og 0,8 regnes som en stor forskjell (Cohen, 1988). Det er likevel bare en tommelfingerregel og brukes med forsiktighet, fordi en liten forskjell kan bety mye for noen elever. I utregning av Cohens d er standardavvik brukt som måleenhet, og når vi finner en forskjell på 0,50 betyr det i praksis at vi finner en forskjell på et halvt standardavvik mellom to grupper. Disse analysene er brukt som innledende analyser i både artikkel 1 og 2 (vedlegg 7).

I artikkel 3 ble det brukt deskriptive analyser for å se på gjennomsnitt og standardavvik, og det ble brukt Cohens d for å regne ut forskjeller mellom gruppene og mellom kjønn (vedlegg 7).

5.4.4 Logistisk regresjon

Logistisk regresjon er benyttet for å se på sannsynligheten for at noe skal inntreffe, og brukes i regresjoner der den avhengige variabelen er dikotom. I artikkel 1 undersøkes sannsynligheten for å få spesialundervisning eller ikke for lavt presterende elever, som her er den avhengige dikotome variabelen. Ikke spesialundervisning er kodet 0, og spesialundervisning er kodet 1. Sammenhengen som studeres blir derfor sannsynligheten for å være i spesialundervisningsgruppa, gitt at noe endres ved de uavhengige variablene. Hvert forhold i en logistisk regresjon må ha en referansegruppe og resultatene presenteres i odds. Hvis det er lik sannsynlighet for at noe inntreffer som at det ikke inntreffer, er oddsen for at det inntreffer lik 1. Oddsraten (OR), beskriver hvor mye y endres (egentlig logaritmen til oddsen til y), når verdien på en uavhengig variabel stiger med en enhet på variabelens skala. Variablene er lagt inn for å kontrolleres mot hverandre, og sier noe om hvilke faktorer som øker sannsynligheten for spesialundervisning og hvilke faktorer som minker sannsynligheten. Når den avhengige verdien er kodet med 0 og 1, vil negative verdier indikere at en økning i den uavhengige variabelskåren resulterer i en avtagende sannsynlighet for, i denne sammenhengen å være i spesialundervisningsgruppa. Odds ratio på over 1 indikerer sannsynlighet for å ha vedtak om spesialundervisning. 95 % confidence interval (CI) er et mål på hvor stort område vi kan være trygge på at odds ratio befinner seg

innenfor. Jo smalere dette målet er, jo bedre. Små utvalg kan ofte resultere i et vidt intervall (Tuft, 2000).

5.4.5 Regresjonsanalyse

Hensikten med en regresjonsanalyse er å se på hvilken sammenheng det er mellom en variabel og en eller et sett med andre variabler. I artikkel 2 ble det brukt multippel regresjonsanalyse for å undersøke sammenhengen mellom den avhengige variabel som her er elevenes skoletrivsel, og variablene relasjon til lærer, relasjon til medelever, læringshemmende atferd, utagerende atferd, sosial isolasjon, tilpasning til skolens normer og motivasjon og arbeidsinnsats. Regresjonsanalysene viser betydningen av hver enkelt prediktorvariabel på en avhengig variabel når det kontrolleres for de andre prediktorvariablene i regresjonsmodellen. Det er de standardiserte koeffisientene som oppgis i tabellene fremfor de ustandardiserte, fordi det er ønskelig å sammenligne styrken til flere ulike variabler på den avhengige variabelen (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010). De standardiserte koeffisientene omtales som betaverdiene (β) og justert R^2 . Beta tolkes slik at når den uavhengige variabelen endres med ett standardavvik vil den avhengige variabelen endres med beta standardavvik.

Regresjonsanalysene måler sammenhenger, men ikke nødvendigvis kausale sammenhenger. Vi ser at variablene henger sammen, uten å kunne si noe om årsak og virkning, fordi en ikke vet hvilken retning det går. Det samme gjelder longitudinelle data, da det også her kan være en tredje variabel som påvirker. Så lenge en kun har tverrsnittsdata, som er tilfelle i denne studien, kan en vanskelig uttale seg om årsaker i regresjonsmodeller. Tolkningen vil derfor handle om sammenhenger og ikke årsak-virkning.

5.4.6 Årsaksforklaringer versus sammenhenger

Det er enighet om at kausalforklaringer, der en skal avdekke årsak-virkning-forhold, kan være problematiske i samfunnsvitenskapelig forskning (Cohen, Manion & Morrison, 2002). I dette prosjektet har formålet vært å se på sammenhenger mellom faktorer innad i skolen og kjønnsforskjeller i utsatte grupper. De statistiske analysene sier noe om mulige statistiske sammenhenger, og sier ikke noe om hvilken retning sammenhengen går (Skog, 2009). Det er noen begrensninger knyttet til designet. Det er ikke nok bare å fastslå statistiske sammenhenger; tolkningen må basere seg på substansiell og teoretisk kunnskap. Vi har

ingen mulighet for å undersøke om det er underforliggende variabler som kan innvirke på sammenhengen, slik at det kan være spuriøse effekter vi ikke kan kontrollere for. En kan vanskelig trekke konklusjoner om årsak, men man kan studere mulige påvirkningsfaktorer og grad av sammenhenger som kan ha bidratt til de tilstandene man undersøker (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2011)

Dataene i denne studien er ikke laget med tanke på kausalitet, og gjør det i liten grad mulig å gi kausale forklaringer. Det er først og fremst deskriptive data som i stor grad handler om fenomenologiske forhold, der elevenes opplevelser av faktorer innad i skolen, kontaktlærernes vurderinger av elevene og observasjoner av elevene er i fokus. Drøftingene i denne avhandlingen må ses på som eksplorative, i den forstand at en kan ha forskjellige oppfatninger av hvilke forklaringer som kan være aktuelle. De må uansett prøves med annen og ny forskning.

5.5 Manglende data

Et vanlig problem i en spørreundersøkelse er at informantene ikke besvarer alle spørsmål. I dette utvalget på 10 120 elever og kontaktlærere, varierte manglende data fra 2,8 til 10,2 % på de ulike faktorene. Det er gjennomgående høyere missing for kontaktlærersvar (8,0-10,2 %) enn det er for elevsvar (2,8 - 4,2 %) for hele utvalget. MCAR test viste at manglende data ikke var helt tilfeldig fordelt (tabell 8). I regresjonsanalysene er manglende data håndtert ved bruk av «list wise deletion». Det innebærer at dataene er analysert ut fra intakte data på alle variablene som inngår i de enkelte analysene. Respondenter som ikke har data på alle variablene blir ekskludert fra analysene. Et problem med denne strategien er at den kan redusere utvalget relativt mye, hvis mange variabler inngår i analysene og de ulike variablene har mangler fra flere informanter (Ringdal, 2013). I tabell 8 vises alle faktorer i analysene med antall og prosent missing. Alle analysene deler utvalget inn i elever som har vedtak om spesialundervisning og de som ikke har. Det var 8 % av kontaktlærerne som ikke svarte på spørsmålet om eleven har spesialundervisning eller ikke. Fordi fordelingen mellom spesialundervisning og ordinær opplæring likevel er som landsnittet, kan vi gå ut fra at disse manglende dataene om spesialundervisning er tilfeldig fordelt. Selv med manglende data er utvalget likevel betydelig og gir i utgangspunktet et datagrunnlag fra mellom 9 000-10 000 informanter.

Tabell 8: Manglende data

Informanter 5.-10.klasse	N	Gjennomsnitt	Std.avvik	Missing	Prosent
Læringshemmende atferd	9835	53,16	7,42	285	2,8
Trivsel	9829	23,72	3,15	291	2,9
Relasjon lærer-elev	9810	45,75	7,72	310	3,1
Relasjon elev-elev	9789	47,93	7,06	331	3,3
Sosial isolasjon	9732	8,84	1,44	388	3,8
Elevkjønn	9698	1,50	,50	422	4,2
Spesialundervisning	9315	1,92	2,86	805	8,0
Kulturell bakgrunn	9273	2,90	,35	847	8,4
Motivasjon	9222	11,29	2,70	898	8,9
Selvkontroll	9198	29,11	6,15	922	9,1
Tilpasning	9161	28,50	6,10	959	9,5
Skolefaglige prestasjoner	9138	11,85	3,21	982	9,7
Vanske	9085	9,06	1,97	1035	10,2

5.6 Fortolkning av data

Gyldig forskning finnes både ved kvantitative og kvalitative metoder, men begge metoder krever en fortolkning. Det er ikke mulig å helt eliminere forskerens subjektivitet i noen av metodene (Phillips & Burbules, 2001). I denne avhandlingen undersøkes forskjeller i utsatte grupper, og det gis ulike innfallsvinkler til det som undersøkes. Det er komplekse sammenhenger som vurderes og det krever en måte å tolke sammenhengene og forskjellene på.

Alle observasjoner eller iakttagelser forutsetter begreper, og den som forsker foretar noen valg og antagelser om den virkeligheten som skal undersøkes. Begrepene bestemmer på mange måter det en får øye på. Det aller viktigste er om de vitenskapelige begrepene er fruktbare for den empiriske analysen (Hagen & Gudmundsen, 2011). Jeg har gjennom de ulike teoriene som er benyttet både sett på individet i et kontinuerlig samspill med omgivelsene, men også at fenomener i skolen kan oppstå gjennom aktørenes og omgivelsenes handlinger. Både indre egenskaper, ytre atferd og de sosiale omgivelsene er i interaksjon med hverandre og konstruerer og reproducerer omverdenen.

En sosial-konstruktivistisk tilnærming til fenomenene vektlegger å forsøke å forstå framfor å forklare. En forsøker å fange opp kompleksiteten, og se hvordan ulike fenomener påvirker hverandre (Berger & Luckmann, 2000). Det tas ikke stilling til hva som er

objektivt, men det er tolkningen og forståelsen av fenomenet som studeres. Den objektive og nøytrale forsker finnes ikke, men gjennom størst mulig grad av transparent forskning vil en kunne etterprøve forskningens gyldighet. Det vi ser og det vi mottar, blir filtrert gjennom hvem vi er og gjennom det begrepsapparatet vi benytter i forskningen.

Min forforståelse handler om mange år som lærer, spesialpedagogisk veileder og spesialpedagog. Dette gjør at jeg kjenner praksisfeltet godt fra de skolene jeg har jobbet på ved. Praksis er forskjellig på ulike skoler, men jeg har gjennom forskjellige skoleslag og klassetrinn fått tatt del i ulike måter å drive spesialundervisning på både som spesialpedagog og som kontaktlærer eller faglærer.

I tillegg deltok jeg i forskergruppen i SPEED fra starten av og fikk gjennom det et innblikk i dette prosjektets mange faser. Jeg var med på å bearbeide spørreskjemaene og var også med som observatør i klasserommene og intervjuet elever. Forskergruppen gikk gjennom alle resultatene i etterkant. Jeg fikk på den måten del i hele prosessen rundt datainnhenting og analyser av hele materialet.

Analysene fortolkes også gjennom hvor representativt utvalget er, hvilken relevans det empiriske materialet har for å svare på problemstillingen, og hvor pålitelig registreringen av data har vært. Dette besvares videre i dette kapitlet.

5.7 Etske og metodiske betraktninger

Denne avhandlingen er knyttet til et stort prosjekt, med de fordeler og begrensninger det gir. En av styrkene er det store utvalget med informanter studien hadde tilgang til. Dette er med på å gi et mer representativt bilde av fenomenene og øke muligheten for generalisering. Styrken er også at spørreundersøkelsen er besvart av ulike informantgrupper. I min studie benyttes svar fra både elever og deres kontaktlærere. Det kan gi et mer nyansert bilde av forholdene innad i skolen enn om vi bare hadde én informantgruppe. I tillegg er det benyttet observasjoner for å se på elevenes aktiviteter, væremåte og lærerens tilrettelegging i klasserommet, noe som gir et mer utfyllende bilde av elevene i klasserommet. Observasjonene ga naturlig nok færre informanter, men ga muligheter for å gå dypere inn i forskjeller mellom gutter og jenter og forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring.

Det er også noen begrensninger og etiske problemstillinger knyttet til metodene. For det første handler det om antallet observatører som ble benyttet i observasjonsstudien. For det andre knytter det seg til bruk av data samlet inn i et stort forskningsprosjekt.

For å minimere eventuelle svakheter ved at det var flere observatører gjorde studien en rekke grep. For masterstudentene som skulle gjennomføre observasjonene var dette en obligatorisk del av studieprogrammet, som innebar at studentene fikk innføring i observasjonsmetodikk og etikk, og de fikk opplæring i bruken av observasjonsskjemaet med praktiske øvelser. Det ble vist film fra en undervisningstime der alle studentene skulle observere det som skjedde hvert femte minutt og der de drøftet hva de oppfattet i etterkant. Alle kategoriene var beskrevet på et eget skjema som ble nøye gjennomgått på forhånd, for å sikre størst mulig likhet i tolkningene. Noen aktiviteter er vanskeligere å registrere enn andre, fordi de krever en mer skjønnsmessig vurdering fra observatørens side. Det er for eksempel enklere å si om eleven får støtte fra voksen, enn om eleven aktivt lytter til læreren. Det var derfor utarbeidet en brukerveiledning der det var beskrevet hva observatørene skulle vektlegge i observasjonene. Piloteringen av observasjonsskjemaet ble ellers gjennomført med to observatører i samme klasserom for å sikre at de oppfattet observasjonene på samme måte. De som ønsket det fikk også drøfte erfaringer med skjemaet underveis i datainnsamlingen.

Det viktige er at de prinsippene som forskningen baserer seg på er tydelige. Det innebærer at de prosessene som fører til resultater i forskningen må presiseres og tydeliggjøres (Thagaard, 2013). Det kan ligge mange skjønnsmessige vurderinger både i observasjoner og vurderinger av elever generelt, men i en del tilfeller kan observerte registreringer stemme bedre med elevenes opplevelser enn med lærernes (Imsen, 2003). Observasjonene sier ikke noe om innholdet eller kvaliteten på det som skjer, men om mengden av det som foregår og forskjeller grupper i mellom. Vi har heller ikke skilt mellom type vansker, eller antall timer elevene har vedtak om spesialundervisningen i denne framstillingen, men skiller kun mellom kjønn, og om elevene har spesialundervisning eller ordinær opplæring. Det betyr at det kan være store forskjeller innad i begge kjønnsgruppene, både i vansker og antall timer.

Når det gjelder anonymitet og taushetsplikt kan en generelt si at det er vanskeligere å ivareta anonymitet og taushetsplikt jo flere observatører som er involvert. Forskeren må derfor sørge for å framstille dataene på en måte som gjør at anonymiteten blir ivaretatt. I denne studien ble observasjonsdataene kvantifisert og lagt inn i analyseprogrammet SPSS slik at ingen blir gjenkjent i analysene selv om gruppene ble relativt små. Med de grep som

ble tatt før og under observasjonene ble validiteten ivaretatt så godt det lot seg gjøre med tanke på den mengden observasjoner som ble gjort i denne studien.

Det andre punktet handler om data som er samlet inn i et stort forskningsprosjekt. Å være tilknyttet et så stort prosjekt som SPEED-prosjektet har både positive og negative sider. Å innhente denne mengden data ville ikke vært mulig alene, og en får på denne måten tilgang på et langt rikere materiale enn en selv hadde kunnet samlet inn. Ulempene er at en ikke nødvendigvis har så store muligheter til å påvirke fokus i undersøkelsen fordi mange av de grepene en tar er kompromisser. Det kan også være at det ikke har blitt spurt om noe som kunne vært essensielt for det ens eget prosjekt handler om. Fordi jeg var del av et større forskningsprosjekt var det ikke bare jeg som samlet inn data. Det hevdes at ved at andre samler inn data vil en ikke få den personlige førstehåndskunnskapen til konteksten eller det en skal undersøke. Hammersley (1997) argumenterer for at den som bruker andres data gjerne har andre forskningsspørsmål, at det vil kunne være mye informasjon som ikke vil være tilgjengelig, og at gapene i materialet vil kunne være større og betydeligere fordi fokuset ikke har vært klart. Andre igjen mener at en ved å bruke andres data likevel få en rimelig god forståelse og at dette også kan fungere som et vern mot egne forskningsmetoder, analyser og funn (Pedersen, 2011).

I denne studien er det brukt kvantitative data som i utgangspunktet er samlet inn for å se på spesialundervisningens innhold og funksjon, samt å se på sammenhengen mellom spesialundervisning og ordinær opplæring. Både utsatte grupper og kjønn er sentrale områder i dette feltet og denne avhandlingens problemstillinger ligger derfor tett opp til det som var hovedproblemstillingene i SPEED-prosjektet. Når en konstruerte spørreskjemaene var det derfor naturlig å inkludere spørsmål med høy relevans for disse gruppene. For å undersøke disse problemstillingene kunne en ha valgt mange ulike metoder. Et alternativ hadde vært å velge en mer kvalitativ tilnærming, men fordi jeg ønsket å se på gjennomsnittlige forskjeller ble en kvantitativ metode valgt. Spørsmålene som ble stilt i spørreskjemaene og observasjonene i klasserommene gav et godt grunnlag for å undersøke forskningsspørsmålene som ble stilt i denne avhandlingen. Fordi jeg kjente SPEED-prosjektet godt, var med i forskergruppa fra starten av og mine forskningsspørsmål lå tett opp til de spørsmålene som skulle besvares i SPEED-prosjektet, kan ikke dataene betraktes som sekundærdata (Cheng & Phillips, 2014).

En av begrensningene i studien handler om kriteriene for utvalget av lavt presterende elever. De lavt presterende er valgt ut fra kontaktlærernes skår av elevene på en skala fra 1-6 i to av fagene norsk, engelsk og matte. Det var ikke mulig å skåre 0. Det betyr at hvis eleven

ikke hadde faget eller var fritatt fra vurdering manglet det et svaralternativ. I tillegg var det kun kontaktlærer som skulle vurdere eleven, og hvis kontaktlæreren ikke hadde eleven i faget eller ikke visste hvordan eleven lå an, kunne det bli vanskelig å svare. Disse antagelsene underbygges ved at det var 10 % av kontaktlærersvarene som ikke ga opplysninger om skolefaglige prestasjoner. Dette kan ha medført at utvalget ble mindre enn en kunne ønske. Skårene er bygd på skjønn på samme måte som karakterer er, men baserer seg ikke på en enkelt prøve, men en helhetsvurdering av hvordan eleven skårer i faget. På den måten kan utvalget mer reelt inkludere de som ligger på nivå to og under. Definisjonen av gruppen i denne studien gir studien et utvalg som representerer det jeg ønsket å studere. De overnevnte grepene gjorde at utvalget ble definert strengt, men samtidig ga det et utvalg som er mest mulig liktpresterende, og det er ingen tvil om at dette er elever som strever i skolen.

I to av artiklene benyttes spørreundersøkelse med både kontaktlærersvar og elevsvar. Det viser seg at den avhengige og den uavhengige variabelen har en tendens til å samvariere når de har samme informantgruppe. Fordi jeg sammenligner grupper viser det likevel til noen interessante forskjeller mellom grupper og mellom kjønn.

I denne avhandlingen ser jeg på kjønn, spesialundervisning og lavt presterende elever kun i sammenheng med skolerelaterte faktorer, uten å se på sosial bakgrunn som bakgrunnsvariabel. En del forskere hevder at sosial bakgrunn har langt større betydning for forskjellene i skolen enn kjønn (Bakken, 2009). Andre igjen mener at skolen i stor grad kan kompensere for sosial bakgrunn ved å skape gode relasjoner og et godt læringsmiljø (Björnsson, 2005). Jeg argumenterer for at dette er en holdbar framstilling fordi det som skjer innad i skolen og de forskjellene som eksisterer, uansett er en utfordring skolen må håndtere, uavhengig av gutter eller jenters forutsetninger og sosiale bakgrunn.

Undersøkelsen baserer seg i sin helhet på tverrsnittsdata, der det er sett på sammenhenger mellom variabler og forskjeller mellom grupper.

6. Resultater

Artiklene i denne avhandlingen belyser forskjeller i utsatte grupper og ser på sammenhengen mellom faktorer innad i skolen og kjønnsforskjeller og forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring. De to første artiklene har først og fremst fokus på lavt presterende elever, og har en spørreundersøkelse som datagrunnlag. Den første artikkelen ser på sannsynligheten for å få spesialundervisning og kjønnsforskjeller knyttet til dette, mens den andre ser på sammenhengen mellom lavt presterende gutter og jenters skoletrivsel og faktorer innad i skolen, enten elevene har spesialundervisning eller ikke. Den tredje artikkelen er en observasjonsstudie av elever med vedtak om spesialundervisning, og ser på kjønnsforskjeller og forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring. Det gis et kort sammendrag av artiklene, og for de to første artiklene gis det en oversikt over de faktorene som er brukt i analysene og hvilket område de tilhører, i tillegg til hvem som er informanter på de ulike områdene. For den siste artikkelen vises det til områdene som er observert. For en nærmere oversikt over observasjonskategorienene, se kapittel.5.2.2.

6.1 Artikkel 1

Lavt presterende elever og kjønnsforskjeller, - hvem får og hvem får ikke spesialundervisning?

Gro Løken, Ratib Lekhal og Peder Haug

I denne artikkelen undersøkes hva som kan ha sammenheng med at noen av de lavt presterende elevene får spesialundervisning, mens andre ikke får, og kjønnsforskjeller relatert til dette. Det er innhentet informasjon fra 508 lavt presterende gutter og jenter i 5.-10. klasse og deres kontaktlærere gjennom en nettbasert spørreundersøkelse. Lavt presterende elever er definert til å være de elevene som kontaktlærer skårer til et snitt på 2 eller lavere i norsk, matematikk og engelsk, eller i to av fagene. Vi ser på hva tidligere empiri viser til som viktig for elevers læring og hva som kan være viktige bidrag i en slik analyse. Studien har sett på veien fram til spesialundervisning, og hva som kan være årsak til at et vedtak om spesialundervisning blir fattet. Vedtakene gir seg utslag i kjønnsforskjeller i spesialundervisningen ved at flere gutter enn jenter blir henvist, en forskjell som har holdt

seg stabil siden Kunnskapsløftet. Ved bruk av deskriptive analyser og logistisk regresjon ser vi på forskjeller knyttet til elevenes holdning til skolen, relasjoner til lærer og medelever, sosiale ferdigheter, elevenes vansker og sannsynligheten for å få spesialundervisning for lavt presterende elever (tabell 9).

Tabell 9: Oversikt over data i artikkel 1

Områder	Informant	Faktorer
Dikotom variabel	Kontaktlærer	Spesialundervisning
Relasjoner	Elev	Relasjon lærer elev Relasjon elev-elev
Holdning til skole og undervisning		Faglig trivsel
Sosiale ferdigheter	Kontaktlærer	Motivasjon og arbeidsinnsats Selvkontroll Tilpasning til skolens normer
Bakgrunnsvariabler	Elev	Elevkjønn
	Kontaktlærer	Kulturell bakgrunn Vanske

Resultatene viser at ulike lærevansker, god relasjon til kontaktlærer og dårlig faglig trivsel kan indikere større sannsynlighet for å motta spesialundervisning for begge kjønn samlet. Noen av faktorene, som relasjon til lærer, atferdsvansker og lav faglig trivsel ser ut til å ha høyere sammenheng for lavt presterende jenter enn for lavt presterende gutter. Når disse faktorene slår ut kan det ha ulike sammenhenger. Vi vet blant annet at jenter ofte har bedre relasjon til kontaktlærer enn det gutter har i, og det kan bety at kontaktlæreren ser jenters behov bedre. Det kan også bety at jenter med spesialundervisning har en nærmere relasjon til kontaktlærer når de har spesialundervisning, men samtidig er det ofte ikke kontaktlærer som har spesialundervisning, slik at sannsynligheten er størst for den første forklaringen. Når atferdsvansker slår ut som et bidrag, kan det handle om de forventningene vi har til jenters oppførsel, og at når de forventningene brytes kan denne atferden avvike mer fra andre jenters oppførsel enn en gutt med atferdsvansker. Dette gjelder et svært lite antall jenter, så det må tolkes med stor forsiktighet. Lav faglig trivsel var det siste funnet som ga en signifikant sammenheng for jenter. Det kan være en utfordring å få elever til å trives på en arena de i utgangspunktet ikke mestrer. Jenter har oftere et høyere ambisjonsnivå enn gutter, og dette

kan bidra til at jenter som strever faglig kanskje signaliserer at de trenger hjelp og ønsker det, i større grad enn det gutter gjør.

6.2 Artikkel 2

Kjønnsforskjeller i lavt presterende elevers skoletrivsel

Gro Løken

Artikkelen ser på ulike skolerelaterte faktorer som kan ha sammenheng med lavt presterende elevers skoletrivsel. Studien er en tverrsnittstudie og bygger på data fra 5.-10. klasse med 10120 elever, der 508 elever er definert som lavt presterende. Studien undersøker om forhold i skolen, som relasjon til lærer og medelever, atferd på skolen, motivasjon og sosiale ferdigheter har ulik betydning for lavt presterende gutter og jenters skoletrivsel, enten de mottar eller ikke mottar spesialundervisning.

Skoletrivsel er et sammensatt begrep og handler om både en faglig og sosial opplevelse av skolen, der begge områdene er av stor betydning for hvordan barn og unge trives. I denne analysen er skoletrivsel knyttet til faktorer innad i skolen som relasjoner, atferd, motivasjon og sosiale ferdigheter. Det betyr at det er en del faktorer som denne analysen ikke favner. Elevene som presterer høyere er tatt med i analysene for å sette funnene inn i en større sammenheng. Det er likevel de lavt presterende elevene som er fokuset. Faktorene som benyttes i analysene er gjengitt i tabellen under (Tabell 10).

Tabell 10: Oversikt over data i artikkel 2

Område	Informant	Faktorer
Avhengig variabel	Elever 5.-10.klasse	Trivsel
Relasjoner	Kontaktlærer	Relasjon elev-lærer
Atferd og holdning til skolen		Relasjon elev-elev
		Læringshemmende atferd
		Sosial isolasjon
Sosiale ferdigheter		Motivasjon og arbeidsinnsats
Bakgrunnsvariabler	Tilpasning til skolens normer	
	Spesialundervisning	
	Lavt presterende	
	Kulturell bakgrunn	

Analysene som er benyttet i denne studien er deskriptive analyser, forskjeller målt i Cohens d og regresjonsanalyse. Cohens d viste at lærere vurderer kjønnsforskjellene i faktorer innad i skolen til å være større enn det eleven selv gjør. Størst er forskjellene for de elevene som presterer lavt, men også for de som presterer høyere er forskjellene i kontaktlærervurderte og elevvurderte faktorer betydelige. Særlig vurderer kontaktlærerne kjønnsforskjellene til å være betydelige i elevenes motivasjon og tilpasning til skolens normer ($d = ,71$ og $d = ,93$).

Regresjonsanalysen viste for det første at vi kan forklare mye av de fleste elevers skoletrivsel, det vil si for de som kontaktlærer vurderer til å prestere høyere enn 2. Dette stemmer i stor grad med tidligere empiri på feltet, som viser at de fleste elever trives på skolen og at det gjerne er flere faktorer som bidrar til elevers trivsel. For det andre viste resultatene at vi kan forklare svært lite for de som presterer lavt, og særlig de som ikke mottar spesialundervisning. Den gruppen vi kan finne aller minst sammenheng for, er lavt presterende gutter som ikke mottar spesialundervisning, der vi kun finner at sosial isolasjon gir et signifikant bidrag. Når vi kan forklare så lite for de som presterer lavt, må det bety at det er helt andre faktorer, enten faktorer i skolen som denne analysen ikke inneholder, eller faktorer utenfor skolen som kan bety noe. Det er overraskende at hverken relasjoner til lærer eller til medelever gir signifikante bidrag for lavt presterende elever som ikke mottar spesialundervisning, mens de gir signifikant sammenheng for alle de andre gruppene.

Videre viste funnene at det generelt er betydelige kjønnsforskjeller i hva som har sammenheng med elevers skoletrivsel. Vi kan forklare mest av skoletrivselen for jenter generelt, uavhengig av om de er lavt eller høyere presterende. Selv om det er noen ulikheter i hvilke faktorer som gir bidrag til skoletrivsel, så er kjønnsforskjellene aller størst mellom lavt presterende jenter og lavt presterende gutter.

6.3 Artikkel 3

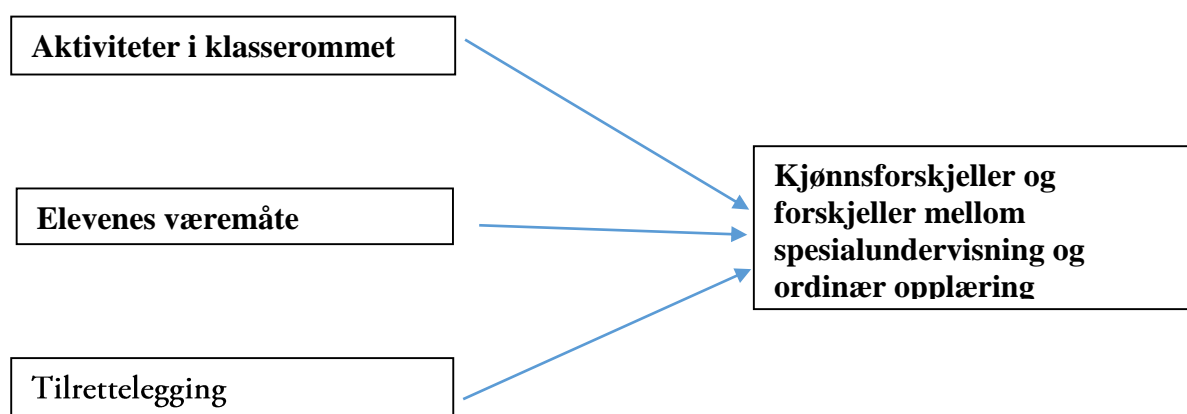
Observasjon av kjønnsforskjeller og forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring i det tilrettelagte klasserommet

Gro Løken, Ratib Lekhal og Peder Haug

I denne artikkelen er det elever med spesialundervisning og forskjeller i klasserommet som blir undersøkt; både kjønnsforskjeller og forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring. Det er sett på kjønnsforskjeller når elevene mottar spesialundervisning og

kjønnsforskjeller når de samme elevene har ordinær opplæring. I tillegg er forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring undersøkt for jenter og gutter hver for seg. Studien bygger på klasseroms-observasjoner av 165 elever i 5., 6., 8. og 9. klasse fra 29 skoler i to mellomstore kommuner. Det ble foretatt observasjoner både når elevene hadde spesialundervisning og når de hadde ordinær opplæring. Kjønnsfordelingen for elevene som ble observert er omtrent lik med kjønnsfordelingen i spesialundervisning i landet for øvrig, 69 % gutter og 31 % jenter. Hver elev ble observert en hel dag da de hadde både spesialundervisning og ordinær opplæring. Metoden som ble benyttet var punktobservasjon, såkalt «momentary time sampling», og det var det eleven gjorde hvert 5. minutt som ble registrert. I tillegg ble hva læreren og klassen gjorde observert og registrert. Denne studien bygger kun på en del av de observasjonene som ble gjort, knyttet til det som skjer i klasserommet: elevenes aktiviteter, elevenes væremåte og lærernes tilrettelegging (Figur 1).

Tidligere forskning rundt kjønnsforskjeller i spesialundervisningen trekkes fram som et bakteppe for studien, der en kan vise til at det individorienterte synet på spesialundervisning fortsatt i stor grad er rådende, selv om systemperspektivet har fått en større plass. Videre vises det til tidligere forskning om at skolen generelt er best tilrettelagt for jenter, gjennom de arbeidsmetodene som benyttes og ved at lærere kan ha mindre tålmodighet med gutters oppførsel. Dette gjør det vanskeligere for gutter å hevde seg i dagens skole, og spørsmålet er hvordan dette slår ut for elever med vedtak om spesialundervisning. For å forsøke å forstå samspillet mellom kjønn og spesialundervisning må en se på helheten i undervisningen. De fleste elevene som har spesialundervisning har i tillegg størstedelen av opplæringen sin i ordinær opplæring, og det er det samlede opplæringstilbudet som skal gi et forsvarlig, sosialt og faglig utbytte for elevene.



Figur 1: Områder observert i artikkel 3

For å måle forskjeller mellom gruppene på ulike områder er det benyttet variansanalyser og Cohens d , der en har mål for hva som framstår som en liten, middels eller stor forskjell. Det er kontrollert for at antall observasjoner er ulikt for gutter og jenter. Analysene er delt på kjønn og mellom spesialundervisning og ordinær opplæring.

Resultatene fra analysene viser at forskjellen mellom gutter og jenter som har vedtak om spesialundervisning er liten eller nærmest fraværende på de observerte områdene, enten de har spesialundervisning eller ordinær opplæring. Ser vi på forskjeller bare blant gutter eller bare blant jenter, avhengig av om de mottar spesialundervisning eller har ordinær opplæring, er forskjellene betydelige på noen områder for begge kjønn. De er særlig betydelige når vi ser på støtte fra voksen, muntlig faglig aktivitet og spesielt tilrettelagte oppgaver. Selv om det første funnet viser at det er små eller ubetydelige kjønnsforskjeller uavhengig av om eleven har spesialundervisning eller ikke på de områdene vi har målt, utelukker ikke det at det kan være store forskjeller på andre områder som denne analysen ikke favner.

Det andre funnet, som viste store forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring for begge kjønn, er naturlig nok knyttet til muntlig aktivitet, støtte fra voksen og tilrettelegging av oppgaver, der spesialundervisningen gir eller har mest av dette. Den store forskjellen mellom undervisningsformene problematiseres ved at elever som i utgangspunktet er sårbare grupper møter liten sammenheng mellom spesialundervisning og ordinær opplæring, og at dette kan framstå som to ulike opplæringsarenaer for elevene.

7. Drøfting

Hovedproblemstillingen i denne avhandlingen er:

Hvilken sammenheng er det mellom faktorer innad i skolen og kjønnsforskjeller i spesialundervisning og ordinær opplæring for utsatte grupper?

Dette har blitt belyst gjennom tre forskningsspørsmål:

- *I hvilken grad kan relasjoner, elevens holdning til skole og undervisning samt sosiale ferdigheter bidra til å forklare om lavt presterende gutter og jenter får spesialundervisning eller ikke?*
- *I hvilken grad er det sammenheng mellom skoletrivsel og lavt presterende gutter og jenters atferd og holdning til skolen, relasjoner og sosiale ferdigheter, enten elevene mottar spesialundervisning eller har ordinær opplæring?*
- *Hvilke observerte forskjeller finner vi knyttet til gutter og jenters aktiviteter, væremåte i klasserommet og lærerens tilrettelegging for elever med vedtak om spesialundervisning, i spesialundervisning og ordinær opplæring?*

Det er mange funn i denne studien, men jeg har i denne drøftingen valgt å presentere noen hovedfunn. Det første funnet handler om sannsynligheten for å få spesialundervisning for lavt presterende elever. Vi finner at noen faktorer, som god relasjon til lærer, lav faglig trivsel og atferdsvansker gir jenter større sannsynlighet enn gutter for å få spesialundervisning. Det andre funnet handler om lavt presterende elevers trivsel og viser at vi kan forklare lite av lavt presterende elevers trivsel, særlig gjelder dette gutter som ikke mottar spesialundervisning. Kontaktlærer vurderer kjønnsforskjellene til å være større enn det elevene selv gjør når faktorer innad i skolen blir vurdert. Det siste funnet, som er resultater fra klasseromsobservasjoner, viser at det er ubetydelige kjønnsforskjeller i elevenes aktiviteter, væremåte eller lærerens tilrettelegging enten eleven har spesialundervisning eller ordinær opplæring, mens det er betydelige forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring for begge kjønn. Det er disse funnene jeg vil fokusere på i den videre drøftingen i lys av tidligere studier og det multiteoretiske rammeverket denne avhandlingen bygger på.

7.1 Lavt presterende elever og spesialundervisning

Det første hovedfunnet viser at sannsynligheten for å få spesialundervisning er større for lavt presterende jenter enn det er for lavt presterende gutter under noen gitte omstendigheter. Det er særlig relasjon til lærer, lav faglig trivsel og atferdsvansker som ga økt sannsynlighet for jenter.

Dette er et interessant funn og det avviker fra det vi vet om kjønnsforskjellene i spesialundervisning generelt, der flest gutter får spesialundervisning (Grøgaard et al., 2004; Oswald, Best, Coutinho & Nagle, 2003; Utdanningsdirektoratet, 2017). Det er derfor grunn til å presisere at vi i denne sammenheng kun snakker om gruppen lavt presterende elever og under visse betingelser.

Når denne studien viste at relasjon til lærer ga større sannsynlighet for å få spesialundervisning for lavt presterende jenter, så er det relasjonen til kontaktlærer elevene har vurdert. Det kan slå litt ulikt ut for elever på barnetrinnet og ungdomstrinnet, men dette er det ikke skilt på i denne studien. På barnetrinnet har en gjerne kontaktlæreren i flere fag og det kan styrke relasjonen, mens det på ungdomstrinnet gjerne er flere faglærer inne i bildet og kontaktlæreren har færre timer. Analysene viser at det er en sammenheng mellom sannsynligheten for å få spesialundervisning og relasjon til kontaktlærer, men vi vet ikke hva som er årsaken, slik at det også er mulig at det å ha spesialundervisning gir god relasjon til kontaktlærer. Det er få kontaktlærere som har spesialundervisning. Det er derfor mer nærliggende å tenke at det er en sammenheng med at kontaktlærer kjenner eleven godt og ser at eleven trenger spesialundervisning.

Det sosial-kognitive perspektivet retter fokuset på relasjonen mellom lærer og elev med utgangspunkt i at konstruksjon av kunnskap forutsetter gode relasjoner mellom aktørene. En er opptatt av samspillet mellom individet og det miljøet individet er en del av (Bandura, 1986). En god relasjon mellom lærer og elev har betydning for alle elever, men aller størst betydning for de elevene som strever i skolen. For disse elevene kan en god relasjon til lærer redusere risikoen for en negativ utvikling. Det har vist seg at en negativ relasjon er mer stabil enn en positiv relasjon med de konsekvenser det har for eleven (Hamre & Pianta 2001). Når relasjonen mellom elev og lærer er god vil det gjøre at elever jobber bedre, får større samarbeidsvilje og en økt forekomst av positiv atferd i klasserommet (Furrer & Skinner, 2003; Nordenbo, Sjøgaard Larsen, Tifticki, Wendt & Østergaard, 2008). Det er godt dokumentert at lærere oftere har en bedre relasjon til jenter enn til gutter (Drugli, 2013;

Pianta, 2001). Det kan bety at dette gir jenter en fordel i utdanningsløpet. Ikke bare kan det slå ut i at læreren ser jentenes behov bedre, men også i hva som forventes. Bandura hevder at et godt samspill mellom lærer og elev også er knyttet til mestringsforventning, der de faglige forventningene står i fokus (1997).

En annen faktor som ga større sannsynlighet for spesialundervisning var jenters dårlige faglige trivsel. Den faglige trivselen til lavt presterende elever kan være lav fordi de nettopp ikke mestrer skolens høye krav om faglige prestasjoner. Det kan være at det ofte vil være et større nederlag for jenter å ikke mestre disse faglige kravene enn det er for gutter. Det er stadig et press om å lykkes på skolen og i det sosiale livet, og et økende prestasjonspress har negative konsekvenser for mange elever i form av nedstemthet og lavere selvverd enn andre elever. Prestasjonspresset i skolen avspeiler gjerne hva samfunnet ser på som viktig og verdifullt. For mange elever vil de faglige prestasjonene avgjøre hvilken verdi de føler at de har (Covington, 2009). Det ser ut til at jentene tar dette inn over seg i større grad enn guttene ved at de føler langt større prestasjonspress og ønske om å lykkes (Skaalvik & Federici, 2015). Dette viser seg blant annet ved at lavt presterende jenter gjør mer skolearbeid enn gutter, og generelt legger mer arbeid i å forsøke å mestre de faglige kravene (OECD, 2016). Lavt presterende gutter bruker mindre tid på lekser som de likevel ikke mestrer, og slik unngår de enda flere nederlag. De bruker også langt mere tid på online dataspill (OECD, 2016a). En del gutter bestemmer seg tidlig for at skolen ikke er noe for dem. Det kan ofte handle om at de ikke mester de pedagogiske kodene og ikke blir møtt på en måte som bidrar til mestring. Ulike kunnskapskoder i skolen gir noen elever en fordel og andre en ulempe fordi de ikke forstår kodene som presenteres (Bernstein, 2000). Bernsteins kodeteori kan gi forklaring til at gutter og jenter oppfatter språket ulikt. Hvis det er slik at det er flest gutter som ikke forstår kodene, kan det bety at språket som brukes og arbeidsmåtene som benyttes er best tilpasset jentene. Det kan gjøre at jentene, selv om de er lavt presterende, prøver hardere for å lykkes faglig fordi kodene er mer gjenkjennbare.

Videre blir lavt presterende elever ofte møtt med lavere forventninger enn det som er den realistiske mestringssevnen (Dale & Wærness, 2003). Dette kan gi lavere læringstrykk og påvirke både motivasjonen, selvbildet og utbyttet av opplæringen. Ifølge Bandura er mestringsforventning noe av det viktigste for elevers læring (1997). Det handler om resultatforventning og følelsen av å være en del av et inkluderende læringsmiljø. Elever som opplever lave mestringsforventninger vil yte lite eller føle en hjelpeløshet når de møter motstand eller oppgavene blir for vanskelige, fordi ingen har gitt dem troen på at de har den nødvendige kompetansen til å mestre oppgaven (Bandura, 1997). Lærere har som nevnt

lavere forventninger til elever som prestere lavt, og elevers gjentatte dårlige erfaringer med å ikke mestre oppgaver vil føre til enda lavere mestringsforventning. Det ser ut til at gutter generelt har større tro på egen mestring enn jenter, selv om de er like flinke, og at de ofte tar faglige nederlag med større ro (Kjærnsli, Lie, Olsen & Roe, 2007). Dette ser ut til gjelde uavhengig av hvor på prestasjonsskalaen en befinner seg (OECD, 2016). Jenters tilkortkomning i forhold til egen mestring kan sammen med en prestasjonsorientert skole bidra til at jenter i større grad ønsker å gjøre noe med situasjonen de er i. Det argumenteres med at jenter har større evne til selvregulering enn det gutter har, og at det gjør det enklere for dem å tilpasse seg kravene i skolen (Backe-Hansen et al., 2014; Størksen et al., 2015).

Funnet knyttet til atferdsvansker som viser at lavt presterende jenter har større sannsynlighet for spesialundervisning enn gutter er forbundet med stor usikkerhet på grunn av det lave antallet jenter. I tillegg er det et funn som stemmer dårlig overens med tidligere forskning om hvem som får spesialundervisning generelt, der en kan finne at det blant annet er flest gutter med atferdsvansker som får spesialundervisning (Nordahl & Sunnevåg, 2008; Oswald et al., 2003). Samtidig finnes det lite forskning om lavt presterende elever og hvem som får spesialundervisning, og det er neppe gjort noen studier på akkurat denne måten og med disse variablene. Det er derfor lite å sammenligne funnene med. Det er likevel interessant å diskutere nærmere om det faktisk kan være slik at lavt presterende jenter med atferdsvansker lettere får spesialundervisning enn gutter. Det er flest gutter som har atferdsvansker i denne studien, men de lavt presterende guttene med atferdsvansker fordeler seg om lag likt på hvem som har vedtak om spesialundervisning og hvem som ikke har vedtak. Det kan bety at det er såpass vanlig å ha atferdsvansker som lavt presterende gutt, eller blant gutter for øvrig, at en derfor ikke skiller seg veldig ut. Det kan tenkes i et mer generelt perspektiv at jenter med atferdsvansker kan framstå som mer atypiske enn gutter med atferdsvansker, fordi det er knyttet helt andre forventninger til jentenes oppførsel i klassen enn til guttenes. Jentene forventes å skulle være rolige og arbeidsomme, mens guttenes oppførsel kan være av en mer urolig karakter uten at noen finner det urovekkende. Dette kan oppfattes som en type reproduksjon av forestillinger om gutter og jenter, og et uttrykk for at noen jenter ikke opptrer slik læreren forventer at jenter skal oppføre seg. Det er ulike årsaker til at elever viser en uegnet atferd. Det kan være manglende kunnskap fra elevens side om hvordan en bør oppføre seg, men det kan også være at eleven selv har bestemt seg for å utøve en bestemt type atferd. Gutter og jenter kan ha lik kompetanse i hva egnet oppførsel er, men måten det komme til uttrykk kan være forskjellig avhengig av kjønn. Gutter velger i større grad enn jenter en mer utagerende atferd og tillates det også av

omverdenen. Reproduksjon av atferd kan komme til uttrykk ved å vise at en ikke aksepterer utagerende atferd hos jenter fordi dette bryter med det som er passende normer og verdier (Bourdieu & Passeron, 2006). Dette handler også om sosiale konstruksjoner, der forventninger til hvordan elevene bør oppføre seg konstrueres av hvordan vi møter gutter og jenter og hvordan vi forholder oss til den atferden som vises. Når jenter bryter med de vedtatte normene pekes det på at det kan være vel så vanskelig å forholde seg til de utagerende jentene som det er å forholde seg til gutter med atferdsproblemer. Det begrunnes med at det både er mer uvanlig med jenter med utagerende atferd, og at jenter gjerne behersker kommunikasjonsformen i skolen på en annen måte enn gutter og er kjappere i replikken (Öhrn, 1993). Det er noen måter å være kjønn på som lettere aksepteres fordi en er det ene eller andre kjønn. Dette er konstruksjoner som har blitt til gjennom ulike forventninger og gjennom en kulturell praksis (Beauvoir, 2000). En annen mulighet er at jenter som har spesialundervisning får atferdsvansker av å ha et spesialopplegg. Dette vet vi ikke, og det er behov for at disse analysene gjøres med et større utvalg og på andre måter.

Dersom vi ser på kjønnsfordelingen blant lavt presterende elever i studien, finner vi at lavt presterende elever både med og uten spesialundervisning har ulike lærevansker, men det er flest med ulike vansker blant lavt presterende elever med vedtak om spesialundervisning. Kjønnsfordelingen blant lavt presterende elever som ikke får spesialundervisning i denne studien er 39 % jenter og 61 % gutter, mens blant de lavt presterende elevene som har vedtak om spesialundervisning er kjønnsfordelingen 31% jenter og 69% gutter.

En kunne anta at flere lavt presterende elever hadde spesialundervisning ut fra at de i utgangspunktet er elever som strever faglig. Fordi mange av de lavt presterende elevene som ikke får spesialundervisning, også har ulike lærevansker, kan det indikere at det er en kombinasjon av mange faktorer som utløser spesialundervisning for begge kjønn.

7.2 Lavt presterende elever og trivsel

Det andre hovedfunnet er at lavt presterende elevers skoletrivsel vanskelig lar seg forklare av skolerelaterte faktorer. Særlig gjelder det gruppen lavt presterende gutter som ikke har vedtak om spesialundervisning. Det står i kontrast til at studien kan forklare mye av de fleste elevers skoletrivsel, særlig for de elevene som kontaktlærer skårer til høyere enn to i fagene norsk, matematikk og engelsk. Når studien kan forklare mye for de som presterer høyere enn

to er det i hovedsak i samsvar med de faktorene tidligere empiri viser til generelt om elevers skoletrivsel. Det handler om elevens gode relasjoner til lærer og medelever og et godt klasse miljø (Danielsen, Samdal, Hetland & Wold, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2009). Det vil si det dynamiske samspillet mellom individ, atferd og omgivelsene, slik Bandura beskriver den resiproke determinisme (Bandura, 1997). Dette funnet er helt i tråd med det en kunne forvente av denne analysen om skoletrivsel generelt.

Blant annet har relasjonen mellom lærer og elev, og mellom elevene, betydning for alle grupper, bortsett fra de som presterer lavt og ikke mottar spesialundervisning. I et sosial-kognitivt perspektiv er relasjoner viktige for hvordan elevene trives og mester skolehverdagen gjennom både språk og deltagelse i fellesskapet. Interaksjonen mellom lærer og elev og samspillet med fellesskapet ses på som avgjørende for å relatere kunnskap til sammenhenger og forståelse (Bandura, 1997). Både observasjon og imitasjon spiller en vesentlig rolle for læring. Lærere vurderer hele tiden elevers sosiale og faglige læring, og det ser ut til at lærere har best relasjon til de elevene som viser god arbeidsinnsats og læring (Drugli, 2013). For sårbare elever kan gode relasjoner og trivsel på skolen utgjøre hele forskjellen på om de mestrer skolen eller ikke, både faglig og sosialt, og være avgjørende for prestasjonsnivået (Sabol & Pianta, 2012). Lavt presterende elever deltar fysisk i et fellesskap, men både den sosiale og den faglige deltagelsen er nødvendig for å føle seg inkludert i skolen.

For elever som presterer lavt og ikke mottar spesialundervisning er det ellers svært lite som gir sammenheng med skoletrivsel både for gutter og jenter. Det er ikke så lett å forstå hvorfor det er så få faktorer som har betydning, spesielt for gutter, og heller ikke hva dette betyr for denne gruppen elever. Det vi vet fra tidligere forskning om elever med spesialundervisning er at trivsel er av stor betydning for motivasjon og mestring, og at elever med vedtak om spesialundervisning trives dårligere enn elever i ordinær opplæring. Det gjelder sannsynligvis også de som presterer lavt uten å ha spesialundervisning (Grøgaard et al., 2004; Wendelborg, Røe & Caspersen, 2016).

Sosial isolasjon var den eneste faktoren som hadde sammenheng med skoletrivsel for alle elever uansett gruppe, og for lavt presterende gutter som ikke hadde vedtak om spesialundervisning var det den eneste faktoren. Sosial isolasjon handler i denne studien om elever som føler seg ensomme på skolen og er lei seg på skolen. Det er lett å forstå at dette kan ha sammenheng med elevers trivsel. Elever som er sosialt isolert kan vise en internaliserende atferd som gjør at lærere strever med å skape en god relasjon til disse elevene, fordi de sjelden tar kontakt, eller virker avvisende og lite mottakelige når læreren tar

kontakt (Drugli, 2013). Samtidig er det en god relasjon disse elevene trenger, både til lærer og til medelever (Pianta, 1999). Jo lenger opp i utdanningsløpet, jo viktigere er sosial kontakt med jevnaldrende, og ungdom uten kontakt med annen ungdom vil føle seg utenfor. Bandura vektlegger jevnaldrende rollemodeller som viktige for elevenes identitet og selvoppfatning (1997). Elever som ikke får ta del i jevnalderfellesskapet, vil være utestengt fra det som av elevene betraktes som noe av det viktigste på skolen. Evnen til å mestre det sosiale samspillet med jevnaldrende gir seg utslag også på den faglige arenaen. Også her vises det til jevnaldrende rollemodeller som en naturlig kan sammenligne seg med for å styrke troen på egen mestring (Bandura, 1997). Elever som er sosialt isolerte på skolen, vil ha sitt primære sosiale nettverk i miljøer utenfor skolen, og for noen blir det viktigere enn en avsluttende eksamen (Jackson, 2006).

For jenter er det i tillegg undervisnings- og læringshemmende atferd som gir signifikant bidrag. Ingen av de andre faktorene som vanligvis har betydning for skoletrivsel ser ut til å gjelde for denne gruppen. Det er derfor nærliggende å tenke at analysen ikke har favnet de faktorene som kunne ha vist sammenheng med trivselen for de lavt presterende elevene som ikke mottar spesialundervisning. Enten det kan dreie seg om faktorer i skolen som ikke inngår i denne analysen, og som er helt andre faktorer enn de som gjelder for de som presterer høyere. Det kan også bety at faktorer utenfor skolen har større betydning for denne elevgruppen enn det som skjer innad i skolen.

For noen elevgrupper er ikke skolen viktig. Det kan være ulike årsaker til det. Forskning viser at motstandsfaktorene som av ulike årsaker oppstår kan bety at en tar avstand fra det skolen står for, og noen elever har andre arenaer i jevnaldningsmiljøer utenfor skolen som gir mer mening (Jackson, 2006; Lyng, 2009; Willis, 1977). De lavt presterende elevene kan ha blitt møtt med så mange nederlag at skolen føles meningsløs, og kan reagere med en likegyldighet til det skolen representerer. De reflekterer ikke så mye over om de trives eller ikke, men vet at dette bare er noe en må delta i fordi omgivelsene forventer det. For noen elever oppleves skolen som både vanskelig og irrelevant, og de opplever en mangel på mestringstro, som ifølge Bandura er nødvendig for å motiveres og lære (1997). Det sterke fokuset på resultater i dagens skole blir for noen altfor vanskelig å takle, og de søker mening andre steder enn i skolen. Det kan se ut til at skolen ikke tilbyr guttene gode nok vilkår for mestring og at de søker andre steder for annerkjennelse. Bandura viser til ulike mestringsstrategier. Hans teori er at forventning om mestring er en av de viktigste prediktorene for opplevd og reell mestring. En må få tro på egne evner for i det hele tatt ha lyst til å gjennomføre en handling (1997). Prestasjonskravet i skolen har blitt tydeligere og

den enkeltes ansvar for egen mestring og prestasjoner har økt. En måte å håndtere dette på er en anti-skoleholdning som gir en annen status enn å mislykkes akademisk (Jackson, 2006; Willis, 1977).

I analysene kan vi generelt finne at det som skjer innad i skolen er av større betydning for jentenes trivsel enn for guttenes. Selv om antall informanter i gruppene er ulikt gjelder det i nær alle gruppene vi har studert her. Analysene viser at det er både langt flere variabler som gir sammenheng med trivsel for jentene og de gir mer forklaring. Jenter trives generelt bedre i skolen enn gutter, og det ser ut til å være flere områder som virker inn på deres skoletrivsel. Jenter behersker gjerne det Bernstein betegner som de pedagogiske kodene i skolen bedre enn gutter (2000). Språket og arbeidsmåtene som presenteres passer jenter bedre, de har best relasjon til lærer, og de har generelt en oppførsel som er bedre tilpasset skolens normer.

Kontaktlærere vurderer kjønnsforskjellene til å være større på faktorer innad i skolen enn det elevene selv vurderer. Gutter vurderes til både å ha lavere motivasjon enn jenter og de tilpasser seg skolens normer mye dårligere. Aller størst er forskjellen mellom lavt presterende gutter og jenter på disse to områdene ($d=0,71$ og $d=0,93$). Det kan være ulike årsaker til det. Det kan skyldes at lærere har ulike forventninger til gutter og jenter eller også at lærerne tolker guttenes motivasjon og atferd på en annen måte enn jentenes. Disse forskjellene er i tråd med andre studier som hevder at skolen er best tilrettelagt for jenter, og både deres arbeidsmåter og evne til tilpasning passer godt til skolens normer (DiPrete & Jennings, 2012; Gustavsen, 2018). Det er veldig tydelig hvilke ferdigheter det er ønskelig at elevene skal møte skolen med. Alt tyder på at idealeleven er rolig og arbeidsom, passe aktiv og har samarbeidende evner. Dette er en karakteristikk som passer best på flest jenter, men det er ulike oppfatninger om det er jentene som har tilpasset seg skolen eller om det er krav i samfunnet generelt som gjør at jentenes væremåte passer bedre inn i skolen (Bakken & Danielsen, 2011; Nielsen, 2014).

7.3 Kjønnsforskjeller i spesialundervisning og ordinær opplæring

Det siste hovedfunnet viser at vi ikke finner forskjeller mellom gutter og jenter med vedtak om spesialundervisning, enten de har spesialundervisning eller de har ordinær opplæring på de observerte områdene: aktiviteter i klasserommet, væremåte og tilrettelegging. Samtidig er

det store forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring for begge kjønn. Med henvisning til kjønnsforskjellene i skolen generelt var manglende kjønnsforskjeller mellom elever med vedtak om spesialundervisning et noe overraskende funn. Ifølge observasjonene var gutter og jenter like aktive i timene, hadde tilnærmet lik væremåte og fikk om lag lik tilrettelegging i spesialundervisningen. En kunne anta at en ville finne noen kjønnsforskjeller her, slik en gjør i undervisning generelt. Det er derfor grunn til å diskutere om det er i utvelgelsen til spesialundervisningen at kjønnsforskjellene oppstår og reproduseres. I følge Bourdieu så er utdanningssystemet et av de samfunnssystemene som sterkest reproduserer normer og verdier, der noen verdier blir oppfattet som riktige og viktige. (Bourdieu & Passeron, 2006). Reproduksjonen i spesialundervisningen kan skje når aktører aktivt påvirkes til å opprettholde de gjeldende normene og verdiene som grunnlag for de beslutningene som tas. Samtidig kan det være uklart hvem som har definisjonsmakten.

I en generell vurdering av hvem som får spesialundervisning ser det ut til at vedtak i stor utstrekning er knyttet til å identifisere og klassifisere grupper av elever med spesifikke vansker (Herlofsen, 2014). Det har vært hevdet at dette er en institusjonalisert form for praksis av klassifisering av avvik og vansker som det sentrale for å få spesialundervisning (Hannås, 2014). Stemplingsteorien beskriver dette som er en prosess der avvikere skapes og marginaliseres (Becker, 2005). Elever blir kategorisert og henvist til spesialundervisning på bakgrunn av vanskekategorier, og stempling av eleven som avvikende blir en bieffekt av det som er tenkt å avhjelpe problemer og vansker (Emanuelsson et al., 2001). Elever som får spesialundervisning er ifølge stemplingsteorien i risiko for å få et avvikerstempel ved at enkeltelever pekes ut, utredes og kategoriseres for å få spesialpedagogisk hjelp (Becker, 2005).

Ser en på henvisninger og kategoriseringer i et konstruktivistisk perspektiv, så er det omgivelsene rundt eleven som skaper og opprettholder den sosiale verdenen (Berger & Luckmann, 2000). Vanskebegrepene vi setter som merkelapper er konstruerte, og det gjør at kategoriene er tolkninger av hva som er normalt eller avvikende, og dette vil ifølge Becker variere ut fra hvem som er regelskapere og regelhåndhevere (2005). Det kan bety at antallet som får vedtak vil variere fra skole til skole, og fra kommune til kommune. Utskillelsen og kategoriseringen kan føre til stigmatisering og devaluering av eleven, og skape et skille mellom de som er inkludert og de som er ekskludert fra fellesskapet (Becker, 2005). Denne utfordringen er størst når organiseringen av spesialundervisningen foregår utenfor klasserommet, i gruppe og særlig når den foregår alene med lærer eller assistent. Det å bli tatt ut til spesialundervisning kan ifølge Gofmanns stigmatologi fungerer slik at eleven

opplever et sprik mellom hvordan en opplever seg selv og hvordan andre tilskriver en et stigma (2009). I den mest ekstreme formen blir eleven stigmaet. Gjennom å være en lavt presterende elev eller en elev med vedtak om spesialundervisning blir elevene kategorisert som en type elever som ikke mestrer skolens krav. Diskrediteringen kan særlig bli tydelig ved at elevene blir tatt vekk fra fellesskapet. Dette rammer både jenter og gutter, men fordi flest gutter henvises, rammer det flest gutter. Samtidig ser vi at mange lavt presterende elever som kontaktlærer definerer til å ha en vanske ikke får spesialundervisning, så det er mer sammensatt enn at det bare er en vanske som utløser vedtak. Mengden av kategorisering er gjerne et resultat av at kunnskapen om at et fenomen vokser, og også nettverket for den aktuelle typen kunnskap (Hannås, 2010). Det er flere av vanskene elever defineres med i skolen som opptrer i større grad hos gutter enn hos jenter, eller som gutter kategoriseres med. Det stemmer også med denne studien, der vi finner flest gutter som er definert med ulike typer vansker. Stabiliteten i antallet elever som får spesialundervisning og fordelingen på kjønn tilsier at dette er en praksis som reproduseres årlig. Selve spesialundervisningen er en konstruksjon for å hjelpe elever som har spesielle behov og for å avlaste den ordinære opplæringen, men blir definert ulikt i ulike skoler og kommuner.

Videre viser disse analysene store forskjellen mellom det som foregår i spesialundervisning og ordinær opplæring både gutter og jenter. Dette er funn som stemmer godt overens med tidligere empiri om elever med vedtak om spesialundervisning og hvordan det på mange måter kan oppfattes som to adskilte løp som ikke er i samsvar med hverandre (Festøy & Haug, 2017; Gillespie, 2016; Haug, 2015). Når disse to banene er så forskjellige betyr det at elevene må forholde seg til to ulike sett med pedagogiske koder. Den pedagogiske kodeteorien vil forstå dette som at det er ekstra vanskelig, særlig for elever med spesielle behov, og skulle veksle mellom disse kodene med korte mellomrom (Bernstein, 2000). Både klassifisering og innramming kan være vanskelig når kodene til stadighet skifter. Mange elever har ikke de gjenkjenningsreglene som skal til for å mestre begge arenaer (Bernstein, 2000).

I denne studien vet vi ingenting om hvilken tilrettelegging elevene får når de har ordinær opplæring, men forskjellene mellom de to fagstrukturene er tydelige (Haug, 2015). Det er overflatestrukturene som er undersøkt, det vil si de strukturene i klasserommet som lar seg observere knyttet til elevenes aktiviteter i klasserommet, væremåte og tilrettelegging. Det positive er at det ser ut til at spesialundervisningen, som er ment å skulle gi hjelp og støtte, har det potensiale i seg i overflatestrukturen. Det ligger i spesialundervisningens tradisjonelle struktur at den gir mer støtte fra voksen, mer muntlig faglig aktivitet og mer

tilrettelegging av oppgaver når eleven har spesialundervisning enn når de samme elevene har ordinær opplæring. Dette henger for det første sammen med den tradisjonelle organiseringen av spesialundervisningen, der to tredjedeler av opplæringen foregår i mindre grupper utenfor klassen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det gjør lærertettheten større, slik at det gir bedre mulighet for støtte fra voksen og mer faglig muntlig aktivitet. Slik sett kunne en tenke seg at det potensiale som ligger i spesialundervisning kunne gi gode muligheter for å tro på egen mestring. Denne studien har ingen data på kvaliteten på den opplæringen som ble gitt, her er det hyppigheten av forekomster som er observert. Men det vi vet fra tidligere forskning om temaet er at spesialundervisningen i liten grad evner å overføre det potensiale som ligger i spesialundervisningen til et økt læringsutbytte, eller over til den ordinær opplæringen (Festøy & Haug, 2017; Gillespie, 2016). De aller fleste som får spesialundervisning har ordinær opplæring størsteparten av tida. For mange elever foregår spesialundervisningen i former som er helt annerledes enn det elevene møter i den ordinære opplæringen. Dette kan fungere, men det betyr at kompetanse om tilrettelegging og samarbeidet mellom disse to løpene, er av stor betydning for å få til en helhet i opplæringen, og gjøre de pedagogiske kodene i de ulike løpene gjenkjennelige.

I sosial-kognitiv teori har særlig interaksjonen mellom eleven, elevens atferd og miljøet rundt i tillegg til forventning om mestring stor betydning for læring (Bandura, 1997). Elevene i denne studien er mer ukonsentrerte og urolige når de har ordinær opplæring enn når de har spesialundervisning. Det kan bety at de ikke får den tilrettelegging de trenger i ordinær opplæring, at det ikke forventes noe av dem, eller at de ikke gis det Bandura kaller mestringstro (1997). Mestringstro handler om å tro på egne evner for å lykkes i en situasjon. Eleven må ha tro på evnen til å organisere og utføre en handling for å nå et mål. Spesialundervisning skal gi gode vilkår for læring, men det skal også den ordinære opplæringen. De fleste elever med vedtak om spesialundervisning har størstedelen av opplæringen i ordinær undervisning, derfor er det viktig at også den ordinær opplæringen gir mestringstro. Både spesialundervisning og ordinære opplæring skal gi mestringsforventning, læringstrykk og framgang. I denne studien kan det se ut til at vilkårene for læring er bedre for begge kjønn når elevene har spesialundervisning enn når elevene har ordinær opplæring. Det ser ut til å være et potensial for læring i spesialundervisningen ved at elevene både får mer støtte, er mer faglige aktive og får mer tilrettelegging. Samtidig er elevene mer urolige og ukonsentrerte når de har ordinær opplæring. Dette, sammen med tidligere forskning, viser at det kan være manglende overføring mellom spesialundervisning og ordinær opplæring, som gjør at potensialet for læring ikke blir utnyttet (Festøy & Haug, 2017; Gillespie, 2016).

8. Avslutning og implikasjoner

Jeg har i det foregående forsøkt å besvare avhandlingens hovedproblemstilling:

Hvilken sammenheng er det mellom faktorer innad i skolen og kjønnsforskjeller i spesialundervisning og ordinær opplæring for utsatte grupper?

Avhandlingen i sin helhet posisjonerer seg i det spesialpedagogiske feltet og bidrar med kunnskap om de elevene som strever mest i skolen. Studien har et eksplorerende design i et felt der det er behov for mer forskning om utsatte gruppers situasjon.

Det er to områder som peker seg ut som implikasjoner for videre forskning og for praksisfeltet. Det første området viser til funn om forskjeller i utsatte grupper, der jeg har argumentert med at forskjellene og kjønnsforskjellene på flere måter ser ut til å reproduseres, og til dels at forskjellene i utsatte grupper er konstruerte. Det andre området handler om forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring for begge kjønn, der jeg viser til at de kan framstå som to ulike opplæringsarenaer og hva dette kan bety for utsatte grupper i skolen.

8.1 Forskjeller i utsatte grupper

Utdanningssystemet har ikke fungert utjevner slik en skulle ønsket. Skolen fremmer en ideologi om like muligheter, men for utsatte grupper er realiteten en annen. Det ser ut til at ulikhet og kjønnsforskjeller i utsatte grupper er stabile. Denne reproduksjonen kan beskrives som at det er noen praksiser som av ulike årsaker videreføres fordi det passer inn i verdiene til det etablerte samfunnet (Bourdieu & Passeron, 2006).

Den konstruktivistiske kjønnsteorien vil kunne forklare kjønnsforskjeller ut fra at kjønn ikke nødvendigvis bare er entydige eller stabile konstruksjoner, men at kjønnsforskjeller skapes gjennom forventninger og samfunnsmessige betingelser (Beauvoir, 2000). Det vi oppfatter som typisk for gutter eller jenter kan endre seg over tid og også hvilke posisjoner de har. Dette ser ikke ut til å ha skjedd i utsatte grupper i skolen. Dette betyr at kjønnsforskjellene har blitt reproduisert i mange år, til tross for fokuset har vært på å redusere antall elever i utsatte grupper.

I denne studien stemmer kjønnsfordelingen i spesialundervisningen godt overens med det nasjonale tallet. Samtidig er det i denne studien mange lavt presterende elever med

tilsvarende vansker som ikke får spesialundervisning, både jenter og gutter. Denne fordelingen sier lite om hvilken hjelp og støtte disse elevene får. Lavt presterende elever er en ekstra sårbar gruppe (Bonny et al., 2000; Sabol & Pianta, 2012). I denne studien er det særlig lavt presterende elever som ikke mottar spesialundervisning som ser ut til å være i en særlig sårbar posisjon, og særlig gjelder det gutter. Relatert til Banduras mestringsteori er dette grupper som i stor grad trenger mål og mestningsforventninger (1997). Her trengs det mere forskning for å undersøke hvordan de har det i skolehverdagen.

Konstruksjonen av forskjeller knytter seg også til de diagnoser og vansker som utdanningssystemet til enhver tid mener passer inn i spesialundervisningen (Mik-Meyer, 2011). Det er mange deltagere i denne prosessen som er med på å bestemme hva som er avvikende, både de Becker kaller regelskapere og regelutøvere (2005). Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging hevder at så lenge vi har et spesialpedagogisk system som ser på vansker og problemer som årsak til spesialundervisning, så vil systemet reprodusere seg selv (Nordahl, 2018). Det bør være av interesse for hele utdanningsfeltet å undersøke hvordan konstruksjonen av henvisningskategorier foregår hos disse ulike aktørene i prosessen. Både hvorfor elever henvises og hvordan dette reproduseres i henvisningssystemet.

Mye av vurderingen generelt for å vurdere om elever får tilfredsstillende utbytte av opplæringen, handler om et profesjonelt skjønn (Herlofsen, 2014; McCoy et al., 2012). Dette er like mye en utfordring for skoleiere og skoleledere, som det er for lærere. Hvis det er slik at bare noen bestemte måter å gjenkjenne, bearbeide og presentere kunnskap på oppfattes som riktig, kan det være vanskelig for alle å finne sin plass, og forskjellene vil fortsette (Bernstein, 2000). Det trengs gode redskaper for å vurdere terskler i både sosial og faglig læring for utsatte grupper.

Når kontaktlærer vurderer forskjellen mellom gutter og jenter på noen av faktorene innad i skolen til å være langt større enn det elevene selv gjør, kan det også handle om en reproduksjon av hva som forventes av gutter og jenter, eller hvordan skolen legger til rette for begge kjønn (DiPrete & Jennings, 2012; Gustavsen, 2018). Det kan også være at eleven vurderer kjønnsforskjellene til å være mindre enn de er, eller at lærerne vurderer forskjellene til å være større enn de reelt er. Hvis det er slik at lærerne systematisk vurderer gutter i utsatte grupper lavere enn jenter på en rekke områder, betyr det at lærerne må bli mer bevisst sin egen rolle knyttet til kjønnsforskjeller i skolen. Dette er det grunn til å undersøke videre.

8.2 Forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring

Observasjonene av elever med vedtak om spesialundervisning viste ubetydelige kjønnsforskjeller på de områdene som ble observert. Men både observasjonene og de øvrige analysene viste betydelige forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring, både knyttet til hva som har sammenheng med trivsel, og på observerte områder som muntlig aktivitet, elevenes væremåte og lærerens tilpasning for begge kjønn.

Spesialundervisning er i seg selv en konstruksjon, som et svar på at elever ikke har utbytte av den ordinære opplæringen. Samtidig åpner dette opp for underliggende mekanismer som kan føre til økt sjanse for marginalisering faglig og sosialt (Frønes & Strømme, 2010; Hannås, 2010). Når en velger eller aksepterer spesialundervisning kan dette ha store konsekvenser for framtida, noe det er vanskelig å ha innsikt i for elever eller foreldre.

Skolen skal framstå som en mest mulig helhetlig læringsarena, og særlig er det viktig for de elevene som strever med å lære. Elever som mottar spesialundervisning trenger en undervisning som ikke er fragmentert, men som gir sammenheng og mening. For å få til det må både spesialundervisningen og den ordinære opplæringen ha en felles retning på opplæringsprosessen. Både funnene i denne studien og forskning ellers har pekt på forskjellen mellom disse to løpene (Festøy & Haug, 2017; Gillespie, 2016). For å øke koherensen i skolehverdagen for elever som mottar spesialundervisning, må samarbeidet mellom alle aktørene i skolesystemet økes med et faglig fokus på felles opplæringsmål. En forutsetning for å få til en felles sosial og faglig målsetting for eleven er at planlegging skjer i fellesskap med alle rundt eleven, og at målsettinger brukes aktivt i skolehverdagen. Forskningsbasert kunnskap om hva som fungerer i skolen må benyttes, og arbeidsmåter som gir gode resultater for elever som strever i skolen må bli implementert.

Lavt presterende elever som ikke har vedtak om spesialundervisning står på mange måter mellom disse to fagstrukturene, og det er grunn til å undersøke nærmere hvilken hjelp og støtte de får i skolehverdagen. Rundt organisering og gjennomføring av spesialundervisning er det omfattende krav om formalisering i form av skjemaer og rapporteringer (Utdanningsdirektoratet, 2014). Tilpasset opplæring har ikke noe tilsvarende formalisert system og det er generelt vanskelig å måle den tilpasningen som gis til elever som befinner seg i «gråsonen».

Samtidig kan det framstå som både komplisert og lite hensiktsmessig for elever med særlige behov, at undervisningen foregår i to ulike kontekster. Bernstein viser til kodene som bestemmer hvordan elevene finner seg til rette i den pedagogiske verden, der den for noen er inkluderende og dialogisk, mens for andre er den monologisk og lite gjenkjennbar (2000). Ikke minst er det problematisk at de elevene som strever mest i skolen skal forholde seg til to arenaer. Skolen skal gi alle et sosialt og faglig utbytte, og da må undervisningen først og fremst gi sammenheng og mestring. Målet er at skolen skal være inkluderende og dialogisk for alle elever.

- Aadland, E. (2011). *"Og eg ser på deg-" : vitenskapsteori i helse- og sosialfag* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Aasebø, T. S. (2010). Kjønn og skoletrøbbel. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(05), 371-383.
- Aasen, A. M., Drugli, M. B., Lekhal, R. & Nordahl, T. (2015). Kjønnforskjeller i skolefaglige prestasjoner - forklaringer i elevenes holdninger til og væremåte i skolen, samt relasjonelle forhold. *Paideia*, 09, 76-89.
- Agenda Kaupang. (2017). *Nærskoleprinsippet og inkludering av barn med særskilte opplæringsbehov i grunnskolen* (Statped. Rapport nr. 9659). Oslo: Statped.
- Albæk, K., Asplund, R., Barth, E., Lindahl, L. & Simson, K. v. (2015). Ungdomsarbeidsløshet i Norden. *Søkelys på arbeidslivet*, 31(01-02), 78-90.
- Arnesen, A.-L. (2002). *Ulikhet og marginalisering: Med referanse til kjønn og sosial bakgrunn: En etnografisk studie av sosial og diskursiv praksis i skolen*. (Doktorgradsavhandling). Høgskolen i Oslo og Akershus: Oslo.
- Arnesen, A.-L. & Lundahl, L. (2006). Still social and democratic? Inclusive education policies in the Nordic welfare states. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 285-300.
- Backe-Hansen, E., Walhovd, K. B. & Huang, L. (2014). *Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner* (NOVA-rapport nr.5, 2014) Oslo: NOVA.
- Bakke, J. (2016). Spesialpedagogikkens strukturdualitet. I R. S. Hausstätter & S. M. Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk: Fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 52-66). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bakken, A. (2008). *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnforskjeller i skoleprestasjoner* (NOVA Rapport nr. 4, 2008). Oslo: NOVA.
- Bakken, A. (2009). *Ulikhet på tvers: Har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler?* (NOVA Rapport nr. 8, 2009). Oslo: NOVA.
- Bakken, A. & Danielsen, K. (2011). *Gode skoler - gode for alle? En case studie av prestasjonsforskjeller på seks ungdomsskoler* (NOVA Rapport nr.10, 2011). Oslo: NOVA.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. N.J.: Prenti-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Washington, DC: Macmillan.
- Barneombudet (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*.(Barneombudets fagrapport 2017). Oslo: Barneombudet

- Barron, K. (2008). Kön och funktionshinder. I L. S. Grönvik, Mårten (Red.), *Bara funktionshindrad: Funktionshinder och intersektionalitet* (s.35-57). Malmö: Förlag Gleerups Utbildning AB
- Beauvoir, S. d. (2000). *Det annet kjønn*. Oslo: Pax forlag.
- Beck, C. W. (2007). Utviklingen i Basil Bernsteins utdannings sosiologi med vekt på de senere år. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(03), 245-256.
- Becker, H. S. (2005). *Outsidere: Studier i afvigelsessociologi*. København: Hans Reitzels forlag.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Belsley, D. A., Kuh, E. & Welsch, R. E. (1980). Detecting and assessing collinearity. *Regression diagnostics: Identifying influential data and sources of collinearity*, 85-191. New York: Wiley
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bernstein, B. (1983). *Makt, kontroll och pedagogik: Studier av den kulturella reproduktionen*. Stockholm: Liber Förlag.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique*. New York: Rowman & Littlefield.
- Bertelsen, E. & Christensen, G. (2007). Køn og alder som skæbnefællesskaber. I Ø. Andersen (Red.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (s. 457-468). København: Hans Reitzels forlag
- Berzin, S. C. (2010). Educational aspirations among low-income youths: Examining multiple conceptual models. *Children & Schools*, 32(2), 112-124.
- Bingham, C. W. & Sidorkin, A. M. (2004). *No education without relation*. New York: Peter Lang Publishing.
- Björnsson, M. (2005). *Kön och skolframgång: Tolkningar och perspektiv*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G. & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40(4), 9-18.
- Bonny, A. E., Britto, M. T., Klostermann, B. K., Hornung, R. W. & Slap, G. B. (2000). School disconnectedness: Identifying adolescents at risk. *Pediatrics*, 106(5), 1017-1021.
- Booth, T., Ainscow, M. & Nes, K. (2001). *Inkluderingshåndboka*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Borg, E. (2014). *Beyond a dual understanding of gender differences in school achievement: A study of the gender gap among youth in Oslo secondary schools*. (Doktorgradsavhandling). Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo.

- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2006). *Reproduksjonen: Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Butler, J. (2006). *Gender trouble : Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Bäckman, O., Jakobsen, V., Lorentzen, T., Österbacka, E. & Dahl, E. (2011). *Dropping out in Scandinavia social exclusion and labour market attachment among upper secondary school dropouts in Denmark, Finland, Norway and Sweden*. (Arbetsrapport nr.8, 2011). Stockholm: Institute for Futures Studies.
- Bø, I. (2014). *Kjønnsblind, kjønnsnøytral eller kjønnsbevisst? : Pedagoger møter kolleger, barn og foreldre*. Oslo: Universitetsforlaget
- Cheng, H. G. & Phillips, M. R. (2014). Secondary analysis of existing data: opportunities and implementation. *Shanghai archives of psychiatry*, 26(6), 371-375.
- Christoffersen, K.-A. (2012). *IBM SPSS / AMOS : Databehandling og statistisk analyse* (5. utg.). Oslo: Akademia.
- Clausen, T. H. & Eikemo, T. A. (2007). *Kvantitativ analyse med SPSS: En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2. utg.). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Connell, R. (1996). Teaching the boys: New research on masculinity, and gender strategies for schools. *Teachers college record*, 98(2), 206-235.
- Cook, T. D., Campbell, D. T. & Day, A. (1979). *Quasi-experimentation: Design & analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin.
- Cornwell, C., Mustard, D. B. & Van Parys, J. (2013). Noncognitive skills and the gender disparities in test scores and teacher assessments: Evidence from primary school. *Journal of Human Resources*, 48(1), 236-264.
- Covington, M. (2009). Self-Worth Theory: Retrospection and Prospects *Handbook of motivation at school* (s. 155-184). New-York: Routledge
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen: Reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen: Rom for alle - blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J. & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 303-320.

- Danielsen, A. G. (2011). Supportive and motivating environments in school: Main factors to make well-being and learning a reality. *Norsk Epidemiologi*, 20(1), 33-39.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78
- DiPrete, T. A. & Jennings, J. L. (2012). Social and behavioral skills and the gender gap in early educational achievement. *Social Science Research*, 41(1), 1-15.
- Drugli, M. B. (2013). How are closeness and conflict in student–teacher relationships associated with demographic factors, school functioning and mental health in Norwegian schoolchildren aged 6–13? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(2), 217-225.
- Eccles, J. S. & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. *Research on Motivation in Education*, 3, 139-186.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101.
- Egelund, N. & Tetler, S. (Red.). (2009). *Effekter af specialundervisningen: Pædagogiske vilkår i komplicerede læringsituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Ekström, P. (2004). *Makten att definiera: En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. (Doktorgradsavhandling). Göteborg: Göteborg universitet.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Erikson, R. & Jonsson, J. O. (Red.). (1996). *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*. USA: Westview Press.
- Festøy, A. R. F. & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhold og funksjon*. (s. 52-73). Oslo: Samlaget.
- Florian, L. & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135.
- Francis, B. (2000). *Boys, girls, and achievement: Addressing the classroom issues*. London: Routledge.
- Francis, B. & Skelton, C. (2005). *Reassessing gender and achievement: Questioning contemporary key debates*. London: Routledge.

- Frønes, I. & Strømme, H. (2010). *Risiko og marginalisering: norske barns levekår i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Gyldendal Akademiske forlag.
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148
- Fylling, I. (2000). *Kjønnsforskjeller i spesialundervisningen: Kunnskapsstatus og kunnskapsbehov* (Nordlandsforskning NF rapport nr.6, 2000). Bodø: Nordlandsforskning.
- Fylling, I. (2008). *Meget er forskjellig, men noe blir problem. En sosiologisk studie av spesialundervisningens institusjonelle praksis*. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Bergen, Bergen.
- Garderen, D. v., Scheuermann, A., Jackson, C. & Hampton, D. (2009). Supporting the collaboration of special educators and general educators to teach students who struggle with mathematics: An overview of the research. *Psychology in the Schools*, 46(1), 56-78.
- Gillespie, A. (2016). *Lærersamarbeid om tilpasset opplæring i matematikk. En kvalitativ intervjuundersøkelse av faglæreres og spesiallæreres opplevelse av samarbeid om elever med spesialundervisning i matematikk på 9. trinn*. (Doktorgradsavhandling). Universitet i Oslo, Oslo.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in Education. A pedagogy for the Opposition*. London: Bergin and Garvey.
- Goffman, E. (2009). *Stigma: Om afvigerens sociale identitet*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system: Manual*. Circel Pines, MI: American Guidance Service.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (2008). *Social skills improvement system (SSIS) rating scales*. Bloomington, MN: Pearson Assessments.
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Groven, B. (2007). *Det doble blikk: Spesialpedagogen i endringstider*. (Doktorgradsavhandling). Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet, Trondheim.
- Grøgaard, J. B., Hatlevik, I. K. R. & Markussen, E. (2004). *Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak* (NIFU STEP Rapport nr.9, 2004). Oslo: NIFU STEP.
- Gurian, M., Henley, P. & Trueman, T. (2001). *Boys and girls learn differently : a guide for teachers and parents* (1.utg.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gustavsen, A. M. (2018). *Kjønnsforskjeller i sosiale og skolefaglige prestasjoner*. (Doktorgradsavhandling). Høgskolen i Innlandet, Hamar. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2493719>

- Hagen, R. & Gudmundsen, A. (2011). Selvreferanse og refleksjon. – Forholdet mellom teori og empiri i forskningsprosessen. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 52(04), 459-489.
- Hammersley, M. (1997). Qualitative data archiving: Some Reflections on its Prospects and Problems. *Sociology*, 31(1), 131-142.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first- grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-967.
- Hannås, B. M. (2010). *Den urolige kroppen: Unge og voksnes hverdagsliv og selvforståelse før og etter den diagnostiske utredningen av ADHD*. (Doktorgradsavhandling). Høgskolen i Bodø, Bodø.
- Hannås, B. M. (2014). Sammenhengen mellom tidlig innsats, tilpasset opplæring og spesialundervisning. *Psykologi i kommunen*, 2, 43-53.
- Harris, S., Nixon, J. & Rudduck, J. (1993). School work, homework and gender. *Gender and Education*, 5(1), 3-15.
- Hart, S. (2004). *Learning without limits*. Columbus: McGraw-Hill Education
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-perception Profile for Children*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haug, P. (2011). God opplæring for alle: Eit felles ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(02), 129-140.
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1, 1-14. doi:10.17585/ntpk.v1.121
- Haug, P. (2017a). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *FOU i praksis*, 11(1), 41-62.
- Haug, P. (Red.). (2017b). *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. Oslo: Samlaget.
- Hausstätter, R. S. & Nordahl, T. (2013). Spesialundervisningens stabiliserende rolle i grunnskolen. I J. M. BK Karseth, & P. Aasen (Red.), *Reformtakter: Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen*. (s. 191-210). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hegna, K. (2010). Endringer i utdanningsaspirasjoner gjennom ungdomsskolen: Kjønn, klasse og minoritetsbakgrunn. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 10(1), 89-104.
- Herlofsen, C. (2014). *Spesialundervisningens tiltakskjede – lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer. En kvalitativ dokumentanalyse av elevsaker*. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Hibel, J., Farkas, G. & Morgan, P. L. (2010). Who Is Placed into Special Education? *Sociology of Education*, 83(4), 312-332. doi: 10.1177/0038040710383518

- Holck, G. (2010). Juridiske og pedagogiske vurderinger knyttet til tilpasset opplæring og rett til spesialundervisning. *Spesialpedagogikk*, 75(10), 10-16.
- Holm, A.-S. (2008). *Relationer i skolan: En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9*. (Doktogradsavhandling). Göteborg Universitet, Göteborg.
- Hovdenak, S. S., Riksaasen, R. & Wiese, V. (Red.). (2007). *Klasse, kode og identitet. Bernstein i norsk forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Hyggen, C. & Hammer, T. (2013). *Ung voksen og utenfor: Mestring og marginalitet på vei til voksenliv*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte: en empirisk studie av grunnskolens 4., 7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Jackson, C. (2006). *'Lads' and 'ladettes' in school: Gender and a fear of failure*. Maidenhead: Open University Press.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- King, A. L. D., Huebner, S., Suldo, S. M. & Valois, R. F. (2006). An ecological view of school satisfaction in adolescence: Linkages between social support and behavior problems. *Applied Research in Quality of Life*, 1(3-4), 279-295.
- Kjærnsli, M. & Jensen, F. r. (Red.). (2016). *Stø kurs: Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M. & Lie, S. (2013). Norske jenters og gutters framtidsplaner om realfagrelaterte yrker sett i et internasjonalt perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(06), 491-504.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V. & Roe, A. (2007). *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo:Unipub.
- Knudsen, A.-E. (2005). *Snille jenter og dumme gutter: Hvorfor oppfører ingen barn seg som de har hjernen til?* Oslo: Pedagogisk forum.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet 6.02. 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>
- Kvande, M. N., Belsky, J. & Wichstrøm, L. (2017). Selection for special education services: The role of gender and socio-economic status.

- European Journal of Special Needs Education*, 1-15. doi: 10.1080/08856257.2017.1373493
- Künzli, R. (2000). German Didaktik: Models of re-presentation, of intercourse, and of experience. I I. Westbury, Hopmann, S, Riquans, K (Red.), *Teaching as a reflective practice: The German didaktik tradition* (s. 41-54). New York: Routledge.
- Legewie, J. & DiPrete, T. A. (2012). School context and the gender gap in educational achievement. *American Sociological Review*, 77(3), 463-485. doi: 10.1177/0003122412440802
- Lekhal, R. (2013). *The relationship between children's attendance in Norwegian childcare centers and language and behavioral development during early childhood*. (Doktorgradsavhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Lekhal, R. (2017). Elever med vedtak om spesialundervisning. Hva vet vi, hvordan har de det, og trives de på skolen. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. (s. 368-385). Oslo: Samlaget.
- Lekholm, A. K. & Cliffordson, C. (2008). Discrepancies between school grades and test scores at individual and school level: Effects of gender and family background. *Educational Research and Evaluation*, 14(2), 181-199.
- Lorentzen, J. & Mühleisen, W. (Red.). (2006). *Kjønnsforskning: En grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, T., Kleven, T., Kvernbekk, T. & Christophersen, K. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Lyng, S. T. (2009). Is There More to “Antischoolishness” than Masculinity? *Men and Masculinities*, 11(4), 462-487. doi: 10.1177/1097184X06298780
- Løvgren, M. (2009). Unge funksjonshemmede. Selvbilde, sosial tilhørighet og deltakelse i fritidsaktiviteter (NOVA Rapport nr.9. 2009). Trondheim: NTNU.
- Marjoribanks, K. (2003). Family background, individual and environmental influences, aspirations and young adults' educational attainment: A follow-up study. *Educational Studies*, 29(2-3), 233-242.
- Marks, G. N. (2008). Accounting for the gender gaps in student performance in reading and mathematics: Evidence from 31 countries. *Oxford Review of Education*, 34(1), 89-109.
- Markussen, E. (2014). *Utdanning lønner seg: Om kompetanse fra videregående og overgang til utdanning og arbeid ni år etter avsluttet grunnskole 2002*. (NIFU STEP Rapport.nr.1 2014). Oslo: NIFU.
- Mathiesen, I. & Vedøy, G. (2012). *Spesialundervisning - drivere og dilemma*. (IRIS Rapport nr.17, 2012). Stavanger: International Research Institute of Stavanger.

- McCoy, S., Banks, J. & Shevlin, M. (2012). School matters: How context influences the identification of different types of special educational needs. *Irish Educational Studies*, 31(2), 119-138. doi: 10.1080/03323315.2012.669568
- Midtlyngutvalget. (2009). *Rett til læring*. (NOU 2009:18). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Mik-Meyer, N. (2011). Diagnosers magt. *Social Politik*, 4, 5-8.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education : using evidence-based teaching strategies* (2. utg.). London: Routledge.
- Moi, T. (2002). Å tilegne seg Bourdieu: Feministisk teori og Pierre Bourdieus kultursosiologi. I I. Iversen (Red.) *Feministisk litteraturteori* (252-279). Oslo:Pax
- Moos, R., H. & Trickett, E. J. (1974). *Classroom environment scale*. California: Consulting psychology press.
- Mortensen, E., Egeland, C., Gressgård, R., Jegerstedt, K., Rosland, S. & Sampson, K. (2008). *Kjønnteori*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Nielsen, H. B. (2009). *Skoletid: Jenter og gutter fra 1. til 10. klasse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, H. B. (2014). *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Nielsen, H. B. & Henningsen, I. (2018). Guttepanikk og jentepress – paradokser og kunnskapskrise. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 42(01-02), 6-28. doi: 10.18261/issn.1891-1781-2018-01-02-02
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener: Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv* (NOVA Rapport nr.11, 2000). Oslo: NOVA.
- Nordahl, T. (2005). Skolens muligheter i møte med utsatte barn og unge. I A. L. v. d. Lippe & S. R. Wilkinson (Red.), *Risikoutvikling: Tilknytning, omsorgssvikt og forebygging* (s. 108-121). Oslo: NOVA.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevers læring og handlinger*. København: Hans Retzels forlag.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge : ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring igrunnskolen under Kunnskapsløftet* (Høgskolen i Hedmark Rapport nr.9, 2009). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T., Løken, G., Knudsmoen, H., Sunnevåg, A.-K. & Aasen, A. M. (2011). *Kjennetegn på skoler med små kjønnsforskjeller* (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 14, 2011). Elverum: Høgskolen i Hedmark.

- Nordahl, T. & Sunnevåg, A.-K. (2008). *Spesialundervisningen i grunnskolen: Stor avstand mellom idealer og realiteter* (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 2, 2008). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T., Sunnevåg, A.-K. & Aasen, A. M. (2012). *Resultater fra bruk av LP-modellen i danske folkeskoler. Evaluering av arbeidet med LP-modellen*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tifticki, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole. *Et systematisk review utført for kunnskapsdepartementet, Oslo*
- OECD. (2015). *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en>
- OECD. (2016a). *Low-Performing Students: Why they fall behind and how to help them succeed*. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en>
- OECD. (2016b). *PISA 2015 Results*. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- Ogden, T. (1985). *Elevers vurdering av skole- og klassemiljø. En surveyundersøkelse*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst: En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer*. Oslo: Barnevernets utviklingscenter.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*: Gyldendal Akademisk forlag
- Opplæringsloven. (1998). *LOV-1998-07-17-61*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Opplæringsloven. (2013). *LOV-2013-07-17-61*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2013-06-21-98>.
- Oswald, D. P., Best, A. M., Coutinho, M. J. & Nagle, H. A. L. (2003). Trends in the special education identification rates of boys and girls: A call for research and change. *Exceptionality*, 11(4), 223-237. doi: 10.1207/S15327035EX1104_3
- Overland, T. & Nordahl, T. (2013). *Rett og plikt til opplæring: Om fravær og deltakelse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pedersen, C. D. (2011). Utfordringer ved gjenbruk av andres kvalitative data. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(06), 449-459.
- Persson, E. & Persson, B. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse: Att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber förlag.
- Phillips, D. & Burbules, N. C. (2001). *Postpositivism and educational research*. Washington, DC: Rowman & Littlefield.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale: Professional manual*. Washington: Psychological Assessment Resources.

- Powell, J., Martindale, A. & Kulp, S. (1975). An evaluation of time-sample measures of behavior *Journal of Applied Behavior Analysis*, , 8(4), 463-469.
- Rasmussen, J. (2004). Niklas Luhmann: Samfundets pædagogik. I K. Steinsholt og L.Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter* (603-617). Oslo: Universitetsforlaget.
- Riele, K. t. (2006). Youth 'at risk': Further marginalizing the marginalized? *Journal of Education Policy*, 21(2), 129-145. doi: 10.1080/02680930500499968
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rossholt, N. (2006). *Temahefte om likestilling i det pedagogiske arbeidet i barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Rutter, M., Maugham, B. M. & Mortimore, P. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. London: Paul Chapman.
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231.
- Salvanes, K. V., Sandsør, A. M. J. & Wollscheid, S. (2016). *Kan tiltak rettet mot selvregulering øke elevers skoleprestasjoner? En systematisk litteraturgjennomgang*. (NIFU Rapport nr.10, 2016). Oslo: NIFU.
- Scheerens, J., Glas, C. A., Thomas, S. M. & Thomas, S. (2003). *Educational evaluation, assessment, and monitoring: A systemic approach*. New York: Taylor & Francis.
- Skaalvik, E. M. (1993). *Motivasjonsskala*. Trondheim: NTNU, Pedagogisk institutt.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). Elevenes opplevelse av skolen: Sentrale sammenhenger og utvikling med alder. *Spesialpedagogikk* 74(8), 38-49.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. & Federici, J. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole*, 3, 11-15.
- Skelton, C. (2001). *Schooling the Boys: Masculinities and Primary Education. Educating Boys, Learning Gender*. Buckingham: Open University Press.
- Skog, O.-J. (2009). *A forklare sosiale fenomener*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Skorpen, L. B. (2009). *Refleksjonar knytt til utvikling og bruk av observasjonsskjema. Erfaringar frå to klasseromsforskningsprosjekt*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Skrtic, T. M. (1991). *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization*. Denver: Love Publishing company.

- Sletten, M. & Hyggen, C. (2013). *Ungdom, frafall og marginalisering*. (NOVA Temanotat) Oslo: Norges Forskningsråd.
- Solbrække, K. N. & Aarseth, H. (2006). *Samfunnsvitenskapens forståelser av kjønn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stoltenberg, C. (2015). *Folkehelse rapporten 2014: Helsetilstanden i Norge* (Nasjonalt Folkehelseinstitutt Rapport nr.4, 2014). Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Strand, B. H. & Kunst, A. (2006). Childhood socioeconomic position and cause-specific mortality in early adulthood. *American Journal of Epidemiology*, 165(1), 85-93.
- Støkken, A. M. & Nylehn, B. (2002). *De profesjonelle: Relasjoner, identitet og utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Størksen, I., Ellingsen, I. T., Wanless, S. B. & McClelland, M. M. (2015). The influence of parental socioeconomic background and gender on self-regulation among 5-year-old children in Norway. *Early Education and Development*, 26(5-6), 663-684.
- Søgnenutvalget. (2003). *I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. (NOU 2003:16). Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning.
- Sørli, M.-A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner* (NOVA Rapport nr.12, 1998). Oslo: NOVA.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomas, C. (2006). Disability and gender: Reflections on theory and research. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 8(2-3), 177-185.
- Thomas, S., Smees, R., Sammons, P. & Mortimore, P. (2001). Attainment, progress and added value. I J. M. P. Mortimore (Red.), *Improving school effectiveness* (s. 51-73). Philadelphia: Open University Press.
- Thygesen, R., Briseid, L. G., Tveit, A. D., Cameron, D. L. & Bobo, V. K. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(02), 103-114.
- Topphol, A. K., Haug, P. & Nordahl, T. (2017). SPEED-prosjektet, metode, datagrunnlag og prosedyrar. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning, innhold og funksjon* (s. 31-51). Oslo: Samlaget.
- Tufte, P. A. (2000). *En intuitiv innføring i logistisk regresjon*. Lysaker: Statens institutt for forbruksforskning.
- Utbildningsdepartementet. (2009). *Flickor och pojkar i skolan: Hur jämställt är det?: Delbetänkande*. (SOU 2009:64). Stockholm: Fritzes.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Grunnskolen informasjonssystem (GSI)*. Hentet 10.12. 2017 fra <https://gsi.udir.no/informasjon/>
- Vogt, K. C. (2018). Svartmaling av gutter. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 2(02), 177-193.
- Walhovd, K. B. (2014). Kjønnforskjeller i et kognitivt-nevrovitenskaplig perspektiv. I E. Backe-Hansen, K. B. Walhovd & L. Huang (Red.), *Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner. En kunnskapsoppsummering* (NOVA Rapport nr 5, 2014, s. 59-77). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Wendelborg, C., Kittelsaa, A. & Caspersen, J. (2017). *Rett til spesialundervisning eller rett til deltakelse? Faktorer som påvirker ekskludering og inkludering i skolen*. Trondheim: NTNU.
- Wendelborg, C., Røe, M. & Caspersen, J. (2016). *Elevundersøkelsen 2015: Analyse av Elevundersøkelsen 2015*. Trondheim: NTNU.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child development*, 62(5), 1066-1078.
- Wiese, V. (2006). *Skolens Janus-ansikt: Utskilling eller utvikling i ulike læringsmiljø*. (Doktorgradsavhandling). NTNU, Trondheim.
- Willis, P. E. (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York: Columbia University Press.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5. utg). London, UK: SAGE Publications Ltd.
- Öhrn, E. (1993). Gender, influence and resistance in school. *British journal of sociology of education*, 14(2), 147-158.
- Öhrn, E. & Holm, A.-S. (2014). *Att lyckas i skolan. Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Øia, T. (2007). Flinke jenter og gutter i utakt. I Å. Strandbu & T. Øia (Red.), *Rammer for nye ungdomsliv* (s. 62-83). Oslo: Cappelen.
- Øyen, E. (1992). *Sosiologi og ulikhet: En innføringsbok* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

1 Godkjenninger fra NSD

Fra: Marte Byrkjeland [<mailto:marte.byrkjeland@nsd.uib.no>]

Sendt: 20. august 2013 09:18

Til: thomas.nordahl@hihm.no

Kopi: peder.haug@hivolda.no

Emne: Prosjektnr: 32519. The Function of Special Education, Speed-prosjektet

OPPFØLGNING AV ENDRINGSMELDING

Vi viser til endringsmelding mottatt 01.07.2013 og etterfølgende korrespondanse for prosjekt:

32519. The Function of Special Education, Speed-prosjektet

Endringen gjelder supplering av data i prosjektet. Det skal nå gjennomføres en observasjons- og intervjustudie av elever som mottar spesialundervisning. Observasjonsstudien blir gjort ved hjelp av et strukturert observasjonsskjema. Hver elev blir fulgt en dag i skolen. Eleven, den ansvarlige for å gjennomføre spesialundervisningen og elevenes kontaktlærer blir også intervjuet. Observasjonene og intervjuene skal utføres av mastergradsstudenter, som også vil benytte data fra denne delen av prosjektet i egne prosjektoppgaver, under veiledning av forskerne.

Det blir videre bedt om en avidentifisert kopi av den individuelle opplæringsplanen for hver av elevene.

Elevene får muntlig informasjon om prosjektet både fra foreldrene og forskerne. Det innhentes skriftlig samtykke fra foresatte og ansatte, basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivene, mottatt 16.08.2013, tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Ved prosjektlutt i juni 2015, vil personvernombudet rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

--

Vennlig hilsen / Best regards

Marte Byrkjeland
Rådgiver / Adviser

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
(Norwegian Social Science Data Services)

Personvernombud for forskning
(Data Protection Official for Research)

Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGEN
Tlf. direkte: (+47) 55 58 33 48
Tlf. sentral: (+47) 55 58 81 80
Faks: (+47) 55 58 96 50
Epost: marte.byrkjeland@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no/personvern



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel +47-55 58 21 17
Fax +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Thomas Nordahl
Senter for praksisrettet utdanningsforskning
Høgskolen i Hedmark
Postboks 400
2418 ELVERUM

Vår dato: 24.01.2013

Vår ref:32519 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.12.2012. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 22.01.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

32519
Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig

The Function of Special Education, Speed-prosjektet
Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens overste leder
Thomas Nordahl

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdís Namtvedt Kvalheim

Kontaktperson: Marte Sivertsen tlf: 55 58 33 48
Vedlegg: Prosjektvurdering

Marte Sivertsen

Marte Sivertsen

Avdelingskontorer / District Offices:

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



Hege Knudsmoen
Senter for praksisrettet utdanningsforskning
Høgskolen i Hedmark
Postboks 400
2418 ELVERUM

Vår dato: 23.01.2013

Vår ref: 32274 HITLR

Deres dato:

Deres ref:

ENDRET HJEMMELSGRUNNLAG FOR BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til prosjektmelding mottatt 31.11.2012, vår kvittering på melding om behandling av personopplysninger datert 21.12.2012, samt epost mottatt 22.01.2013, for prosjektet

32274 *Læringsmiljø og læring i lærende regioner*

Prosjektet er tidligere tilrådd av personvernombudet med hjemmel i personopplysningsloven § 31. Ved gjennomgang av prosjektet i etterkant, har vi oppdaget at prosjektet er gitt feil hjemmelsgrunnlag. I prosjektet vil det inngå sensitive opplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 c. Personvernombudet finner at behandlingen av personopplysninger kan unntas konsesjonsplikt, og at prosjektet kan gjennomføres med hjemmel i personopplysningsloven § 7-27.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2014, rette en henvendelse angående status for behandling av personopplysninger.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Avdelingskontorer / District Offices:

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

2 Spørreskjema - elev



Høgskolen i Hedmark
Senter for praksisrettet utdanningsforskning



Kartleggingsundersøkelse

Eleverskjema

Bakgrunnsopplysninger

Kryss av for om du er gutt eller jente:

Gutt	
Jente	

Kryss av for hvilken klasse du går i:

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

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

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

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

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

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

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

Hvordan jeg er på skolen

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

- Aldri** = Jeg har aldri gjort det.
Sjelden = Jeg har gjort det en eller noen ganger i høst.
Av og til = Jeg har gjort det en eller noen ganger hver måned.
Ofte = Jeg har gjort det en eller flere ganger i uka.
Svært ofte = Jeg har gjort det hver dag.

Nr	Hvordan jeg er på skolen	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
	<i>Undervisnings- og læringshemmende atferd</i>					
1	Jeg drømmer meg bort og tenker på andre ting.					
2	Jeg forstyrrer andre elever når de jobber.					
3	Jeg er rastløs og sitter urolig på plassen					

	min.					
4	Jeg sier negative ting om skolen og undervisningen.					
5	Jeg er ekstra bråkete og negativ til lærere jeg ikke liker.					
6	Jeg prater høyt, lager lyder og finner på tull når vi skal være stille.					
7	Jeg følger med når lærerne snakker.					
8	Jeg har med meg det jeg trenger i timene.					
9	Jeg er trøtt og uopplagt i timene.					
10	Jeg gjør ting uten å tenke meg om først.					
11	Jeg gjør alle leksene mine.					
12	Jeg blir opptatt av ting jeg ser eller hører utenfor klasserommet.					
13	Jeg kommer for seint til timene.					
Nr.	Utsagn	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
	<i>Sosial isolasjon</i>					
14	Jeg er lei meg på skolen.					
15	Jeg føler meg ensom på skolen.					
16	<i>Jeg er sammen med andre elever i friminuttene. Står som enkeltspørsmål</i>					
	<i>Utagerende atferd</i>					
17	Jeg krangler med andre elever på skolen.					
18	Jeg slåss med andre elever på skolen.					
19	Jeg svarer tilbake når læreren irriterer meg					

	eller irrettesetter meg.					
20	Jeg blir fort sint når jeg er på skolen.					
	<i>Alvorlige atferdsproblemer</i>					
21	Jeg har stjålet ting som hører skolen eller andre elever til.					
22	Jeg har med vilje ødelagt eller skadet ting som hører skolen eller elever til.					
23	Jeg har hatt med kniv eller slagvåpen på skolen.					
24	Jeg har truet eller plaget andre elever.					

Lærerne

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

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

Nr.	Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
	<i>Relasjon mellom lærer og elev</i>				
1.	Jeg har god kontakt med læreren.				
2	Læreren liker meg.				
3	Når jeg har problemer eller er lei meg kan jeg snakke med læreren.				
4	Læreren roser meg når jeg jobber hardt.				
5	Læreren gjør alt for å hjelpe meg til å lære mest mulig.				

6	Læreren bryr seg om hvordan jeg har det.				
7	Læreren gjør meg flau hvis jeg ikke vet svarene.				
8	Læreren bruker lite tid til å snakke med meg.				
9	Læreren oppmuntrer meg når jeg ikke får til det jeg holder på med.				
10	Læreren tåler en spøk.				
11	Læreren gjør ingen forskjell på gutter og jenter.				
12	Læreren behandler noen elever bedre enn andre.				
13	Læreren oppmuntrer til godt samhold og vennskap i klassa.				
14	Læreren oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverandre.				

Klassa og klassekameratene mine

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

Nr.	Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
	<i>Relasjoner mellom elever – læringskultur</i>				
1	Det er lett å lage grupper som skal arbeide sammen i timene.				

2	Elevene i denne klassa liker å hjelpe hverandre med oppgaver og lekser.				
3	Elevene jobber hardt i timene.				
4	Vi får som regel gjort det vi skal i timene.				
5	Klassekameratene mine hjelper meg, hvis det er noe jeg ikke forstår				
	<i>Relasjoner mellom elever – sosialt miljø</i>				
6	Hvis noen i klassa er lei seg eller har problemer så snakker klassekameratene med han/henne.				
7	Hvis noen blir dårlig eller urettferdig behandlet så hjelper klassekameratene han/henne.				
8	Elevene i denne klassa kjenner hverandre godt.				
9	Elevene i klassa er gode venner.				
10	Det er noen elever i denne klassa som ikke går så godt sammen.				
11	Jeg har blitt venner med mange i denne klassa.				
12	I denne klassa blir du godtatt selv om du ikke er like flink som eller litt annerledes enn andre.				
13	Klassekameratene bryr seg ikke om hvordan jeg har det.				
14	Klassekameratene mine liker meg.				
15	Det er elever i klassa som jeg ikke går så godt sammen med.				

Undervisning

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

- Ja, alltid – hvis du mener dere alltid driver med dette i timene
 Ofte – hvis du mener det skjer ofte eller nesten alltid i timene
 Av og til – hvis det skjer av og til i timene
 Sjelden – hvis du mener dette skjer sjelden eller nesten aldri
 Aldri – hvis du mener du aldri driver med dette i timene

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

17	Jeg arbeider alene med oppgavene i norsktimene	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Opplevelse av norskfaget	
11	Jeg liker faget norsk	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
12	Jeg får gjort det jeg skal i norsktimene	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
13	Jeg synes norskfaget er vanskelig	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
V		
14	Jeg liker godt å lese	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
15	Jeg liker godt å skrive	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
16	Jeg liker å lese høyt i klassen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
18	Jeg liker muntlige aktiviteter i norskfaget	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Opplevelse av norsklæreren	
19	Norsklærer roser meg for det arbeidet jeg gjør i faget	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
20	Norsklærer bruker IKT i undervisningen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
21	Norsklærer samtaler om tekster vi leser	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
22	Norsklærer forklarer vanskelige ord i tekster vi leser	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
23	Norsklærer forklarer hvordan vi kan lese tekster for å forstå innholdet bedre	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	<i>Enkeltspørsmål:</i>	
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"/>

Bruk av datamaskin

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

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

Tusen takk for at du svarte på disse spørsmålene!

3 Spørreskjema - kontaktlærer



Høgskolen i Hedmark
Senter for praksisrettet utdanningsforskning



HØGSKULEN I VOLDA

Kontaktlærerskjema Grunnskole

Skjemaet skal utfylles for hver enkelt elev.

Bakgrunnsopplysninger:

Kjønn:

Kryss av for om eleven er jente eller gutt

Jente	
Gutt	

Spesialundervisning etter enkeltvedtak:

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

Ja	
Nei	
Usikker	

Hvis ja på spørsmål om spesialundervisning:

Kryss av for antall timer eleven har spesialundervisning i uka:

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

Kryss av for om eleven har spesialundervisning i følgende fag:

Matematikk	
Norsk	
Ett eller flere andre fag	

Hvem har hovedansvaret for å gjennomføre spesialundervisningen til denne eleven?

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

Hvordan er spesialundervisningen i hovedsak organisert for denne eleven?

I klassen	
I mindre gruppe utenfor klassen	
Alene utenfor klassen	

Bruk av assistent

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

Eleven får ikke spesialundervisning

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

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

	Sett kryss
Foresatte ønsket ikke at eleven skal ha spesialundervisning	
Vi var usikre og ville vente og se utviklinga an en tid.	
Saka gikk ikke videre fra skoleadministrasjonen	
Etter sakkyndig vurdering ble spesialundervisning ikke tilrådd	
Andre årsaker	

Problem eller vanske

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

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

Kulturell bakgrunn

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

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

Sosiale ferdigheter

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

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

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

ELEVENS MOTIVASJON OG ARBEIDSINNSATS

		Svært høy	Høy	Mid-dels	Lav	Svært lav
	Motivasjon og arbeidsinnsats					
1	Elevens motivasjon for å lykkes på skolen er:					
2	Elevens evnenivå sammenlignet med de andre i klassa er: <i>Ikke brukt som spørsmål</i>					
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
	Skolefaglige prestasjoner						
1	Elevens skolefaglige prestasjoner i norsk er:						
2	Elevens skolefaglige prestasjoner i matematikk er:						
3	Elevens skolefaglige prestasjoner i engelsk er:						

Tusen takk for at du svarte på disse spørsmålene!

4 Observasjonsskjema

SPEED - observasjonsskjema - side 1	
SKULE OG KLASSE	1 Kommune nr.: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	2 Skule nr. (jf. liste): <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	3 Klassetrinn: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 4 Klasse nr.: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	5 Namnet på observatøren: _____
	6 Vekedag: <input type="checkbox"/> Måndag <input type="checkbox"/> Tysdag <input type="checkbox"/> Onsdag <input type="checkbox"/> Torsdag <input type="checkbox"/> Fredag
DAG, TIME OG FAG	7 Ark nr.: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10
	8 På timeplanen står det:
	Norsk <input type="checkbox"/> Kunet og handverk <input type="checkbox"/> Valfag <input type="checkbox"/> Matematikk <input type="checkbox"/> Musikk <input type="checkbox"/> Fleksibel time <input type="checkbox"/> RLE <input type="checkbox"/> Mat og helse <input type="checkbox"/> Utdanningsval <input type="checkbox"/> Naturfag <input type="checkbox"/> Kroppøving <input type="checkbox"/> Framandspråk/språkleg fordjuping <input type="checkbox"/> Engelsk <input type="checkbox"/> Elevrådsarbeid <input type="checkbox"/> Anna <input type="checkbox"/> Samfunnsfag <input type="checkbox"/> Arbeidsplan/studietime <input type="checkbox"/>
	9 Observasjonen gjeld:
	Spesialundervisning i klassen <input type="checkbox"/> Spesialundervisning utanfor klassen <input type="checkbox"/> Ordinær undervisning <input type="checkbox"/>
10 Kvar aktiviteten går føre seg:	
Klasserom <input type="checkbox"/> Grupperom <input type="checkbox"/> Spes.rom <input type="checkbox"/> Ute <input type="checkbox"/> Anna <input type="checkbox"/>	
ELEV OG LÆRAR	11 Observert elev: <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	12 Eleven er: Jente <input type="checkbox"/> Gut <input type="checkbox"/>
	13 Hovudlærer i sekvensen/timen: Kontaktlærer <input type="checkbox"/> Spesialpedagog <input type="checkbox"/> Faglærer <input type="checkbox"/> Assistent <input type="checkbox"/> Vikar <input type="checkbox"/> Andre <input type="checkbox"/>
	14 Kjønn på hovudlærer i sekvensen/timen: Kvinne <input type="checkbox"/> Mann <input type="checkbox"/>
	15 Andre vaksne tilstades i timen: Ekstralærer <input type="checkbox"/> Spesialpedagog <input type="checkbox"/> Morsmålslærer <input type="checkbox"/> Assistent <input type="checkbox"/> Miljøarbeidar <input type="checkbox"/> Andre <input type="checkbox"/>
UNDERVISNINGA	16 Starta timen presis? <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei
	17 Slutta timen presis? <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei
	18 Nyta klassen data/IKT i timen? <input type="checkbox"/> I svært stor grad <input type="checkbox"/> I stor grad <input type="checkbox"/> I noko grad <input type="checkbox"/> I liten grad <input type="checkbox"/> Ikkje brukt
	19 Nyta læraren data/IKT i timen? <input type="checkbox"/> I svært stor grad <input type="checkbox"/> I stor grad <input type="checkbox"/> I noko grad <input type="checkbox"/> I liten grad <input type="checkbox"/> Ikkje brukt
	20 Var alt materiell læraren nytta på plass? <input type="checkbox"/> I svært stor grad <input type="checkbox"/> I stor grad <input type="checkbox"/> I noko grad <input type="checkbox"/> I liten grad
	21 Var alt materiell til elevane på plass? <input type="checkbox"/> I svært stor grad <input type="checkbox"/> I stor grad <input type="checkbox"/> I noko grad <input type="checkbox"/> I liten grad
	22 I kva grad var undervisninga variert? <input type="checkbox"/> I svært stor grad <input type="checkbox"/> I stor grad <input type="checkbox"/> I noko grad <input type="checkbox"/> I liten grad
23 I kva grad var klasseleiinga tydeleg? <input type="checkbox"/> I svært stor grad <input type="checkbox"/> I stor grad <input type="checkbox"/> I noko grad <input type="checkbox"/> I liten grad	
24 I kva grad var klassemiljøet støttande? <input type="checkbox"/> I svært stor grad <input type="checkbox"/> I stor grad <input type="checkbox"/> I noko grad <input type="checkbox"/> I liten grad	
25 I kva grad var elevane interesserte i fag? <input type="checkbox"/> I svært stor grad <input type="checkbox"/> I stor grad <input type="checkbox"/> I noko grad <input type="checkbox"/> I liten grad	

SPEED-gruppetet ved Høgskulen i Volda og Høgskolen i Hedmark

SPEED - observasjonsskjema - side 2

		1	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95		
I Læreren																							
LÆRAREN	1	Vender seg til klassen																					
	2	Vender seg til grupper																					
	3	Vender seg til enkeltelevar																					
	4	Vender seg ikkje til elevane																					
	5	Er ikkje tilstade																					
	6	Snakkar																					
	7	Lytta til elev																					
	8	Gir praktisk beskjed																					
	9	Motiverer/inspirerer/oppmuntrar																					
	10	Presenterer fagstoff/instruerer																					
	11	Kontrollerer elevarbeid																					
	12	Rettleiar individuelt/gruppevis i fag																					
	13	Arbeider med å få ro i klassen																					
II Utvald elev		1	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95		
ELEVEN	14	I storklasse																					
	15	I vanleg klasse																					
	16	I gruppe på meir enn 5 elevar																					
	17	I gruppe på 2-5 elevar																					
	18	Åleine																					
	19	Er avskjerma frå klassen																					
	20	Får spesialundervisning																					
	21	Får støtte frå lærar																					
	22	Får støtte frå spesialpedagog																					
	23	Får støtte frå assistent																					
	24	Får støtte frå andre vaksne																					
	25	Fysisk intervensjon av eleven																					
	26	Lytta aktivt til lærar																					
	27	Lytta aktivt til medelev																					
	28	Utfører munnleg fagleg aktivitet																					
	29	Samhandlar med medelev																					
	30	Er ukonsentrert/uverksam																					
	31	Er uroleg og forstyrrar medelevar/lærar																					
	32	Ventar på hjelp																					
	33	Utfører arbeidsoppgåver, felles																					
34	Utfører arbeidsoppgåver, spesielt tilrettelagt																						
35	Nyttar spesielt tilrettelagt læremiddel																						
36	Nyttar datamaskin, lese Brett e.l.																						
37	Snakkar eit anna språk enn norsk																						
III Klassen		1	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95		
KLASSEN	38	Har heilklasseundervisning																					
	39	Har gruppearbeid																					
	40	Har individuelt arbeid																					
	41	Lytta til lærar																					
	42	Lytta til medelev																					
	43	Arbeider etter arbeidsplan/studietime																					
	44	Arbeider med felles arbeidsoppgåver																					
	45	Arbeider med differensierte arbeidsoppgåver																					
	46	Klassen arbeider aktivt																					
	47	Klassen er uroleg/bråkete																					
	48	Klassen er uverksam																					
IV Innhaldet		1	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95		
INNHALD	49	Tema/tverrfagleg aktivitet																					
	50	Norsk																					
	51	Matematikk																					
	52	RLE																					
	53	Naturfag																					
	54	Engelsk																					
	55	Samfunnsfag																					
	56	Kunst og handverk																					
	57	Musikk																					
	58	Mat og helse																					
	59	Kroppøving																					
	60	Anna fagleg innhald																					
	61	Prøve/framføring																					
	62	Konflikthandling																					
	63	Rutinesituasjonar																					
	64	Venting																					
	65	Andre utomfaglege tema																					

SPEED-prosjektet, Høgskulen i Volda og Høgskolen i Hedmark

5 Korrelasjonsanalyser

Tabell 1. Korrelasjoner mellom faktorer i artikkel 1

	1	2	3	4	5	6
Faglig trivsel	-					
Læringshemmende atferd	,450**	-				
Relasjon elev- elev	,331**	,503**	-			
Relasjon lærer- elev	,417**	,526**	,624**	-		
Tilpasning	,302**	,406**	,155**	,220**	-	
Motivasjon	,385**	,414**	,167**	,234**	,716**	-

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabell 2. Korrelasjon mellom faktorer i artikkel 2

	1	2	3	4	5	6	7	8
Relasjon lærer-elev	-							
Relasjon elev-elev	,586**	-						
Tilpasning	,203**	,160**	-					
Motivasjon	,211**	,159**	,806**	-				
Læringshemmende atferd	,452**	,410**	,396**	,386**	-			
Utagerende atferd	,327**	,321**	,319**	,294**	,518**	-		
Sosial isolasjon	,251**	,425**	,111**	,099**	,277**	,306**	-	
Trivsel	,486**	,533**	,291**	,304**	,503**	,357**	,411**	-

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

6 Faktoranalyse

Faglig og sosial trivsel

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,752
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	11985,152
	df	21
	Sig.	,000

Total Variance Explained

Total	Initial Eigenvalues		Extraction Sums of Squared Loadings		
	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
2,605	37,216	37,216	2,605	37,216	37,216
1,226	17,511	54,728	1,226	17,511	54,728

Pattern Matrix^a

	Component	
	1	2
Jeg liker vanligvis å gå på skolen.	,649	
Jeg synes det er viktig å gå på skolen for å lære.	,794	
Jeg synes ofte det er kjedelig i timene.	,631	
Det er viktig for meg å få gode karakterer.	,664	
Jeg liker meg godt i klassa.		-,738
Jeg liker meg godt i friminuttene.		-,782
Jeg blir ofte mobbet og plaget av andre elever.		-,751

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 5 iterations.

Relasjon elev-elev

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,906
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	45488,850
	df	105
	Sig.	,000

Total Variance Explained

Component	Total	Initial Eigenvalues		Extraction Sums of Squared Loadings		
		% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,545	36,965	36,965	5,545	36,965	36,965
2	1,369	9,124	46,089	1,369	9,124	46,089
3	1,098	7,321	53,410	1,098	7,321	53,410

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Pattern Matrix^a

	1	2	3
Jeg har blitt venner med mange i denne klassa.	,840		
Klassekameratene mine liker meg.	,748		
Elevene i denne klassa kjenner hverandre godt.	,668		
Elevene i klassa er gode venner.	,665		
I denne klassa blir du godtatt selv om du ikke er like flink som eller litt annerledes enn andre.	,660		
Hvis noen blir dårlig eller urettferdig behandlet så hjelper klassekameratene han/henne.	,567		
Hvis noen i klassa er lei seg eller har problemer så snakker klassekameratene med han/henne.	,551		
Klassekameratene bryr seg ikke om hvordan jeg har det.	,549		
Klassekameratene mine hjelper meg, hvis det er noe jeg ikke forstår.	,508		
Det er noen elever i denne klassa som ikke går så godt sammen.		,852	
Det er elever i klassa som jeg ikke går så godt sammen med.		,838	
Elevene jobber hardt i timene.			,818
Vi får som regel gjort det vi skal i timene.			,786
Elevene i denne klassa liker å hjelpe hverandre med oppgaver og lekser.			,486
Det er lett å lage grupper som skal arbeide sammen i timene.			,440

- a. Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.
Rotation converged in 7 iterations.

Relasjon elev-elev

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,931
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	49074,362
	df	105
	Sig.	,000

Total Variance Explained

Component	Total	Initial Eigenvalues		Extraction Sums of Squared Loadings		
		% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,890	42,074	42,074	5,890	42,074	42,074
2	1,159	8,279	50,353	1,159	8,279	50,353

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Pattern Matrix^a

	1	2
Læreren gjør alt for å hjelpe meg til å lære mest mulig.	,779	
Læreren bryr seg om hvordan jeg har det.	,771	
Læreren oppmuntrer til godt samhold og vennskap i klassa.	,766	
Læreren oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverandre.	,752	
Læreren roser meg når jeg jobber hardt.	,719	
Jeg har god kontakt med læreren.	,718	
Læreren oppmuntrer meg når jeg ikke får til det jeg holder på med.	,712	
Når jeg har problemer eller er lei meg kan jeg snakke med læreren.	,709	
Læreren liker meg.	,700	
Læreren tåler en spøk.	,543	
Læreren gjør ingen forskjell på gutter og jenter.	,343	
Læreren gjør meg flau hvis jeg ikke vet svarene.		,823
Læreren bruker lite tid til å snakke med meg.		,690
Læreren behandler noen elever bedre enn andre.		,533

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 4 iterations.

Læringshemmende atferd

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,896
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	32584,429
	df	91
	Sig.	,000

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,607	32,905	32,905	4,607	32,905	32,905
2	1,504	10,744	43,648	1,504	10,744	43,648

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Pattern Matrix^a

	Component	
	1	2
Jeg er rastløs og sitter urolig på plassen min.	,726	
Jeg forstyrrer andre elever når de jobber.	,712	
Jeg sier negative ting om skolen og undervisningen.	,694	
Jeg er ekstra bråkete og negativ til lærere jeg ikke liker.	,681	
Jeg prater høyt, lager lyder og finner på tull når vi skal være stille.	,679	
Jeg gjør ting uten å tenke meg om først.	,656	
Jeg drømmer meg bort og tenker på andre ting.	,648	
Jeg blir opptatt av ting jeg ser eller hører utenfor klasserommet.	,641	
Jeg er trøtt og uopplagt i timene.	,568	
Jeg kommer for seint til timene.	,399	
Jeg har med meg det jeg trenger i timene.		,846
Jeg følger med når lærerne snakker.		,747
Jeg gjør alle leksene mine.		,693

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Tilpasning til skolens normer

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,932
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	72840,166
	df	36
	Sig.	,000

Total Variance Explained

Component	Total	Initial Eigenvalues		Extraction Sums of Squared Loadings		
		% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6,389	70,983	70,983	6,389	70,983	70,983

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

Tilpasning	Component 1
Tilpasning til skolens normer Gjør skolearbeidet riktig.	,794
Tilpasning til skolens normer Holder det ryddig rundt seg på skolen, uten å bli minnet om det.	,844
Tilpasning til skolens normer Er oppmerksom når du underviser eller gir beskjeder.	,888
Tilpasning til skolens normer Bruker tiden fornuftig mens han/hun venter på å få hjelp.	,886
Tilpasning til skolens normer Fullfører arbeidsoppgaver i klassen i tide.	,836
Tilpasning til skolens normer Lytter til medelever når de snakker eller presenterer det de har gjort.	,814
Tilpasning til skolens normer Ignorerer forstyrrelser fra medelever når hun/han arbeider.	,821
Tilpasning til skolens normer Rydder opp etter seg.	,844
Tilpasning til skolens normer Følger dine instruksjoner.	,852

a. Extraction Method: Principal Component Analysis. 1 components extracted.

Selvkontroll

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,940
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	71091,271
	df	36
	Sig.	,000

Total Variance Explained

Component	Total	Initial Eigenvalues		Extraction Sums of Squared Loadings		
		% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6,459	71,770	71,770	6,459	71,770	71,770

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	1
Selvkontroll Reagerer egnet på fysisk aggresjon fra medelever.	,856
Selvkontroll Avviser høflig urimelige spørsmål eller krav fra medelever.	,872
Selvkontroll Reagerer egnet på erting fra kamerater.	,886
Selvkontroll Godtar klassekameratenes forslag til aktiviteter.	,818
Selvkontroll Kan ta imot rimelig kritikk fra andre.	,869
Selvkontroll Kan skifte aktivitet uten å protestere.	,807
Selvkontroll Klarer å kontrollere sinnet sitt i konflikter med andre.	,869
Selvkontroll Kan kontrollere sinnet sitt i konflikt med voksne.	,799
Selvkontroll Reagerer egnet på gruppepress fra kamerater.	,844

a. Extraction Method: Principal Component Analysis. 1 components extracted.

Motivasjon og arbeidsinnsats

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,769
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	26870,103
	df	3
	Sig.	,000

Total Variance Explained

Component	Total	Initial Eigenvalues		Extraction Sums of Squared Loadings		
		% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,715	90,490	90,490	2,715	90,490	90,490

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

Elevers motivasjon for å lykkes på skolen er:	,942
Elevers arbeidsinnsats på skolen er:	,953
Elevers interesse for å lære i timene er:	,959

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Sosial isolasjon

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,500
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	3122,267
	df	1
	Sig.	,000

Total Variance Explained

Component	Total	Initial Eigenvalues		Extraction Sums of Squared Loadings		
		% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,524	76,197	76,197	1,524	76,197	76,197

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component
	1
Jeg er lei meg på skolen.	,873
Jeg føler meg ensom på skolen.	,873

Extraction Method: Principal Component analysis.

a. 1 components extracted.

7 Cohens *d*

Artikkel 1.

Tabell 6.2 og 6.3. Forskjeller mellom lavt presterende som ikke har Spesialundervisning (SU) og de som har SU

	ISU/SU	ISU/SU gutt	ISU/SU jente
Relasjon lærer- elev	-0,09	-0,16	-0,21
Relasjon elev-elev	-0,05	0,10	0,02
Faglig trivsel	0,21*	0,14	0,26
Motivasjon og arb.innsats	-0,12	-0,19***	-0,21***
Selvkontroll	0,17	0,14***	0,12***
Tilpasning til skolens normer	-0,04	-0,16***	-0,11***

*p < 0.05, **p < 0.01, ***p < 0.001

Artikkel 2

Tabell 2. Faktorer innad i skolen, forskjeller målt i Delt på kjønn og høyere og lavt presterende elever.

	Høyere presterende	Lavt presterende
	Jente/gutt	Jente/gutt
Trivsel	0,10	0,24*
Relasjon til lærer	0,05	0,15
Relasjon elev-elev	0,00	0,11
Læringshemmende	-0,24*	-0,34*
Sosial isolasjon	-0,33***	-0,30***
Motivasjon	0,55***	0,71***
Tilpasning til skolen	0,67***	0,93***

*p < 0.05, **p < 0.01, ***p < 0.001

Tabell 3. Forskjell i skoletrivsel delt på kjønn, lavt presterende og høyere presterende og ikke spesialundervisning/spesialundervisning (SU/ikke SU). Kontrollert for antall.

	SU	Ikke SU
	Jente/ gutt	Jente/gutt
Lavt presterende	0,36**	0,15
Høyere presterende	0,06***	0,14

p < 0.01, *p < 0.001

Artikkel 3

Tabell 7.1 og 7.2. Forskjeller mellom jenter og gutter og forskjeller mellom Spesialundervisning (SU) og ordinær opplæring

	Ordinær opplæring	SU	Jente	Gutt
	Jente/gutt	Jente/gutt	ISU/SU	ISU/SU
Aktiviteter i klasserommet				
Støtte fra voksen	-0,08***	-0,11	-0,58***	-0,67***
Lytter aktivt til lærer	0,08**	-0,05	-0,24***	-0,39**
Lytter aktivt til medelev	0,04	-0,06	0,04	-0,03
Muntlig faglig aktivitet	0	-0,05	-0,88***	-0,92***
Samhandler med medelev	0**	-0,09*	0,26***	0,09***
Venter på hjelp	0*	0	0,08*	0,08***
Løser oppgaver felles	0,08***	0,18	0,21***	0,29***
Væremåte				
Er ukonsentert/uvirksom	-0,19***	-0,09	0,28***	0,37***
Er urolig /forstyrrer	-0,18***	-0,17	-0,11***	0,11*
Tilrettelagte oppgaver				
Spes, tilrettelagte oppgaver	0,13*	0,10***	-0,98***	-1,17***
Spes, tilrettelagte hjelpemidler	0***	-0,05	-0,26***	-0,36***
Bruker datamaskin/lese Brett	-0,06***	-0,20**	-0,23***	-0,24***

*p < 0.05, **p < 0.01, ***p < 0.001

Avhandlingens artikler

Lavt presterende elever og kjønnsforskjeller – hvem får og hvem får ikke spesialundervisning?

GRO LØKEN, RATIB LEKHAL OG PEDER HAUG

Lavt presterende elever er en utsatt gruppe. I PISA (Programme for International Student Assessment) måles elevenes ferdigheter i lesing, matematikk og naturfag. Lavt presterende i lesing defineres her til å være de som skårer lavere enn nivå 2 på en seksdelt skala, der det laveste nivået igjen er delt i to for å gi mer detaljert informasjon om de svakeste leserne. I PISA 2015 fikk om lag 15 % av de norske 15-åringene en skåre på under nivå 2, mens 20 % lå på nivå 2 (Kjærnsli og Jensen, 2016). Ligger elevenes lesekompetanse lavere enn nivå 2, betyr det at de ikke har de kompetanser de trenger for videre utdanning og yrkesliv (Kjærnsli og Jensen, 2016). Det antydes at så mange som 20–25 % av alle norske elever ikke lærer det de skal, og oppfattes å ha behov for særskilt tilrettelegging (Kunnskapsdepartementet, 2009). I 2015 fikk 42 % av norske elever karakteren 1 eller 2 på matematikkeksamen, mens tilsvarende tall i engelsk og norsk hovedmål var 12 og 18 %, viser tall fra Statistisk sentralbyrå (2015). Gutter får gjennomgående dårligere karakterer på ungdomsskolen enn jenter (Backe-Hansen, Walhovd og Huang, 2014). Elever med et lavt karaktersnitt fra grunnskolen står i større fare for å ikke fullføre videregående opplæring, noe som igjen får betydning for senere livskvalitet (Hernes, 2010; Markussen, Frøseth og Sandberg, 2011; Overland og Nordahl, 2013). Målsettingen for all opplæring er å gi alle elever et tilpasset opplæringstilbud, og for noen innebærer det retten til spesialundervisning. Opplæringsloven åpner for stor grad av lokalt skjønn i vurderingen av hvem som bør få spesialundervisning, og det kan bety at grensene mellom spesialundervisning og ordinær opplæring kan bli flytende og uklare (Bachmann og Haug, 2006; Haug, 2011). Det gjør også at det blir store

forskjeller mellom kommuner og skoler i hvor mye spesialundervisning som tildeles (Wendelborg, Caspersen og Kongsvik, 2015). Det kan igjen bety at mer strukturelle forhold som etnisitet og kjønn kan få større betydning (Fylling, 2000, 2008).

Etter Kunnskapsløftet (2006) økte antall vedtak om spesialundervisning til en topp på 8,6 % i 2011 (Utdanningsdirektoratet, 2015). Økningen kan ses på som en konsekvens av et politisk vedtak knyttet til Kunnskapsløftet om forventninger om bedre faglige prestasjoner (Bonesrønning, Iversen og Pettersen, 2011). De senere årene har det politiske fokuset vært å få ned antall vedtak, og som et mulig resultat av dette har det skjedd en utflating, slik at i 2016 mottok 7,8 % av grunnskolens elever spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2016). Nedgangen sier ingenting om hvorfor eller for hvem vedtakene blir fjernet. Kjønnsforskjellene i spesialundervisningen er store, og det er fortsatt slik at dobbelt så mange gutter som jenter får spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2015). Mange lavt presterende elever mottar spesialundervisning for å kunne utnytte sitt potensial for læring, men det er også mange som presterer lavt som ikke har vedtak om spesialundervisning, og det er uklart hvorfor de ikke får denne støtten. Denne artikkelen vil belyse dette temaet ved å se på faktorer som kan ha sammenheng med om disse elevene får spesialundervisning eller ikke, og kjønnsforskjeller knyttet til dette.

Lavt presterende elever

Gruppen lavt presterende består av elever med ulik etnisitet, forskjellig sosial bakgrunn og ulike diagnoser og vansker. Det er problematisk å skaffe informasjon om hvordan elever generelt er fordelt på ulike vanskegrupper (Bonesrønning mfl., 2011), og det synes heller ikke ønskelig å etablere et slikt register fordi en ønsker å vektlegge muligheter og ressurser hos eleven framfor diagnoser og vansker (Solli, 2005). Noen studier gir likevel en oversikt der kontaktlæreren svarer på hvilken vanske eleven har (Nordahl og Hausstätter, 2009; Nordahl og Sunnevåg, 2008). I disse studiene mener kontaktlærerne at 4,8–6,9 % av elevene har spesifikke fagvansker, mens 3,6–5,8 % av elevene har atferdsvansker. De samme dataene viser at opp mot 25 % av elevene har vansker, når en slår sammen alle vanskegrupper.

Det kan være betydelige forskjeller i skoleprestasjoner i grunnskolen ut fra elevers sosiale bakgrunn, og flere studier viser sammenheng mellom grunnskolepoeng og foreldres utdanning. (Bakken, 2009; Wiborg, 2011). Tall fra Sta-

tistisk sentralbyrå (2015) viser at elever med foreldre med kun grunnskole eller ingen fullført utdanning har lavest grunnskolepoeng. Videre utgjør minoritetsspråklige elever en stor del av den lavt presterende gruppa. Tall fra nasjonale prøver på 8. trinn i 2012 viser at andelen minoritetsspråklige som ikke er født i Norge, er større på det laveste nivået i engelsk, lesing og regning enn for elevene for øvrig (Steinkellner, 2014). Det er særlig i lesing at forskjellen er stor. På det laveste nivået finner vi 24 % av de minoritetsspråklige elevene, 13 % av norskfødte med innvandrerforeldre og 6 % av de øvrige elevene. Det er mange elever i grunnskolen som av ulike årsaker får avslag på søknad om spesialundervisning (Wendelborg mfl., 2015).

Dette er elever som ikke tilfredsstillt kravene til spesialundervisning, de kan være feilaktig henvist, ikke oppfylle kriteriene eller av skjønsmessige vurderinger blitt avvist. Noen elever blir ikke henvist til pedagogisk-psykologisk tjeneste enten fordi foresatte ikke ønsker det, eller fordi elevens vansker ikke oppdages. En utbredt årsak til manglende henvisning er også en vente-og-seholdning. Samtidig er noen elever underyttere fordi de av ulike årsaker ikke får utnyttet sitt potensial for læring. Det kan være vanskelig å definere hvem som er lavt presterende, og hvem som er underyttere, og som av den grunn medfører variasjon i hvem som ender opp med vedtak (Wilson, 1986).

Faktorer som er viktige for elevers læring

Dansk Clearinghouse har pekt ut fire sentrale kategorier som forskning viser har betydning for elevenes læringsutbytte generelt, og John Hattie viser til tilsvarende resultater i sine metaanalyser. Det handler om gode relasjoner, trygghet, sosiale verdier og normer og akademiske forventninger (Hattie, 2009; Nordenbo mfl. 2010).

Flere studier viser at relasjoner er viktige for elevers læring og sosiale tilpassning (Cornelius-White, 2007; Drugli, 2013; Hattie, 2009; Nordenbo mfl., 2010; Pianta, 1999). Å bry seg om elevene er en viktig pedagogisk strategi og er en del av den profesjonelle lærerrollen (O'Connor, 2010). Et positivt syn på skolen og undervisningen vil innebære at eleven lærer, og en av de viktigste enkeltfaktoren som virker inn på elevens motivasjon og læring, er læreren. Det er en tett sammenheng mellom forholdet til læreren og forholdet til faget (Hattie og Yates, 2013). Det er fag og ferdigheter som må stå sentralt i relasjonen for at læring skal kunne skje (Nordenbo, Søgaard Larsen, Tifticki, Wendt, og Østergaard, 2008). Relasjonene til medelever påvirker også elevens handlinger i sko-

len, og for noen elevgrupper betyr det at skolearbeid og lekser er viktig, mens det i andre grupper er motsatt (Francis, 2000).

Trygghet og trivsel er elementære forutsetninger for læring og henger nært sammen med relasjoner til lærere og medelever. Å skape gode relasjoner er med andre ord en måte å utvikle trygghet på. Hattie og Yates (2013) mener at relasjoner ofte utvikler seg suksessivt, noe som kan gi store fordeler for både elever og lærer når det gjelder både trygghet, tillit og hengivenhet. Både den sosiale og den faglige tryggheten er viktige for at elever skal yte sitt beste. O'Connor og McCartney (2007) fant at elever som i utgangspunktet var emosjonelt utrygge, ble både emosjonelt, sosialt og faglig tryggere når de fikk et godt forhold til læreren sin, sammenlignet med elever med samme utgangspunkt som ikke hadde en god relasjon til læreren.

Sosiale normer og verdier handler om å kunne mestre de ulike arenaene i skolen. Elevene skal helst være sosialt kompetente både i forhold til jevnaldrende og i forhold til det faglige som foregår. For noen betyr det at de er sosialt kompetente i én situasjon og ikke i en annen. Gutter og jenter opplever også ulike forventninger til sosial kompetanse, noe som i stor grad kan bidra til å opprettholde kjønnsforskjellene i skolen. Læreren anerkjenner oftere jenters atferd i klasserommet, fordi det gjerne er jenters sosiale kompetanse som ligger nærmest skolens krav og forventninger (DiPrete og Jennings, 2012; McLean, 2003). Gutter blir av læreren ofte sett på som mer bråkete og urolige og har en atferd som passer dårligere inn i skolen (Francis, 2000). For en del gutter blir det sett som feminint og lite tøft å være skoleflink, og for noen betyr det at de misliker skolen sterkt (Jackson, 2002).

Akademiske forventninger må være til stede for å gi læring. Lave akademiske forventninger kan frata barn muligheten til å lære og kan gjøre at de presterer lavere enn de ville gjort hvis forventningene var mer tilpasset og høye nok. Det er generelt lavere forventninger til elever som mottar spesialundervisning, og samtidig har elevene lavere motivasjon og arbeidsinnsats (Nordahl og Hausstätter, 2009; Solli, 2005).

Veien til spesialundervisning

§ 5-1 i opplæringsloven (1998) sier at elever som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning. Det er ikke diagnosen, men vurderingen av om eleven har et tilfredsstillende utbytte av undervisningen, som skal avgjøre om eleven har behov

for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014). Prinsippet om likeverd er en sentral retningslinje, noe som innebærer at elever med rett til spesialundervisning skal ha et likeverdig tilbud sammenlignet med den opplæringen andre elever får (Utdanningsdirektoratet, 2014). For å kunne bestemme om en elev har behov for spesialundervisning, må en både studere individets forutsetninger og utviklingsmuligheter og hva som karakteriserer den undervisningen eleven får (Hibel, Farkas og Morgan, 2010; Isaksson, Lindqvist og Bergström, 2010; Nordahl og Hausstätter, 2009). Dette handler om både et individ- og et systemperspektiv og betyr at en undersøker blant annet forhold ved eleven, graden av tilpasset opplæring, klasseledelse og lærerens evne til å gi positive, støttende og konstruktive tilbakemeldinger. Skolen skal prøve ut tiltak innen den ordinære opplæringen før henvisning til PPT kan skje, vurdere hva som er et tilfredsstillende utbytte av opplæringen og hva som er realistiske opplæringsmål for eleven. Den ideelle tanken er at hele tiltakskjeden, veien fra henvisning til vedtak, skal sikre elevens rettigheter.

I realiteten vil vurderingen av om elever har tilfredsstillende utbytte av undervisningen og trenger spesialundervisning, i stor grad handle om skjønn. Det er opp til den enkelte skole eller det enkelte PP-kontor å avgjøre hva som er tilfredsstillende utbytte, og det kan være avgjørende hvordan den enkelte forstår og håndterer vanskene (Anthun, 2002). Tiltakskjeden skal sikre en korrekt saksgang, men lokale forskjeller i ulike faser kan bidra til ulik praksis (Kavale, 2001; Nilsen og Herlofsen, 2012). I første rekke handler det om en vurdering fra den som henviser eleven, deretter en sakkyndig vurdering fra PPT og til slutt en vurdering fra den som skal fatte vedtaket. Denne variasjonen i vurdering og skjønn underbygges ved at det er noen skoler som har 1–2 % spesialundervisning, mens noen skoler har over 20 %. Det kan bety at noen skoler evner å gi eleven tilfredsstillende tilpasset opplæring gjennom den ordinære undervisningen.

I noen studier ser tilknytningen mellom diagnose og spesialundervisning ut til å være tydelig (Bele, Måseidvåg og Bergem, 2008; Nordahl og Hausstätter, 2009). Internasjonale studier peker også på denne sammenhengen og ser på hvordan ulike diagnoser gir større sannsynlighet for spesialundervisning (Lerner, 1989; Oswald, Best, Coutinho og Nagle, 2003). En mer omfattende bruk av testing og økt kompetansekrav i samfunnet kan også gjøre at antall diagnoser er økende (Mathiesen og Vedøy, 2012). En rapport om spesialpedagogisk forskning i Norge peker på at å kombinere individperspektivet, som ser på individets forutsetninger, med hvordan systemene rundt individet legger til rette for

læring, er viktig (Holen, Gunnar og Gjerustad, 2013). Det er grunn til å tro at individperspektivet fortsatt har en stor plass i skolen (Befring og Tangen, 2012; Ogden, 2004).

Kjønnsforskjeller i spesialundervisningen

Både internasjonale og nasjonale studier viser at det er flest gutter som mottar spesialundervisning, og dette har holdt seg stabilt i mange år (Anderson, 1997; Fylling, 2000; Hibel mfl., 2010; Legewie og DiPrete, 2012; McCoy, Banks og Shevlin, 2012). Samtidig har det vært diskutert at de stille jentene ikke får den spesialundervisningen de har krav på, fordi de ikke er like utagerende som guttene (Fylling, 2000; Jones, 2005; Oswald mfl., 2003). Den siste norske kunnskapsstatusen om kjønnsforskjeller i spesialundervisningen er noen år gammel. Den viser til at flere forskere fortolker guttenes overrepresentasjon som et uttrykk for at skolen fungerer på jentenes premisser, samtidig som de stille jentene blir oversett og glemt (Fylling, 2000). Det samme peker Arms og kollegaer på, der de viser til at utfordringen ikke er at mange gutter får spesialundervisning, men at jenters vansker ofte ikke blir sett eller blir identifisert for sent (Arms, Bickett og Graf, 2008). Antall jenter og gutter med lærevansker i skolen kan vise seg å være mer likt enn det antallet som får spesialundervisning tilsier (Anderson, 1997).

I noen studier ser lærere ut til å vurdere flere gutter enn jenter til å være lavt presterende. Lærerne hadde en tendens til å overestimere læringsutbyttet for jenter og underestimere læringsutbyttet for gutter. Lærerne mente at lavt presterende jenter manglet motivasjon og selvtillit, mens guttene hadde negative holdninger og dårlig oppførsel. (Jones, 2005; Jones og Myhill, 2004). Det er flest gutter som viser en problematisk atferd i skolen, og for en del lærere kan henvisning til spesialundervisning bli en måte å takle dette på (Hattie, 2009; Nordahl, 2012; Skårbrevik, 2002). Det er dermed ikke kjønnsforskjellene i seg selv som er utfordringen, men ulike forventninger til kjønn, noe som vil ha betydning for hvordan lærere takler gutter og jenter i skolen (Aasen, Drugli, Lekahl og Nordahl, 2015)

I studier som ser på kjønnsforskjeller, har det vært en tendens til å se på alle elever og ikke spesifikt på elever som presterer lavt (Backe-Hansen mfl., 2014). En del studier omhandler også kjønnsforskjeller i spesialundervisningen generelt (Fylling, 2000; Nordahl og Hausstätter, 2009). Denne artikkelen utvider litteraturen på feltet ved å se på kjønnsforskjeller knyttet til faktorer som er

med på å forklare hvorfor lavt presterende elever får spesialundervisning eller ikke. Vi ønsker å undersøke om relasjoner, elevenes holdning til skole og undervisning og sosiale ferdigheter kan bidra til å forklare om lavt presterende elever får spesialundervisning eller ikke, både generelt og spesifikt for gutter og jenter.

Metode

Dette er en tverrsnittstudie, og dataene er hentet fra SPEED-prosjektet (Topp-hol, Haug og Nordahl, 2017). Dataene er samlet inn ved hjelp av nettbaserte spørreskjema i 2013, og det er benyttet deskriptive analyser og logistisk regresjon for å analysere dataene. Vi drøfter komplekse sammenhenger, og en kan ikke uten videre trekke kausale slutninger om sammenhengen mellom variablene fordi det kan tenkes at de gjensidig påvirker hverandre.

Utvalg

Det samlede utvalget består av 98 skoler fra 16 kommuner med ulik størrelse fra ulike deler av landet. Det ble totalt invitert 18 623 elever til å delta, og 14 898 svarte, noe som gir en svarprosent på 80. Kontaktlærerne besvarte et spørreskjema for hver av elevene, og 13 593 kontaktlærerskjemaer ble besvart, dette gir en svarprosent på 73.

I denne studien benyttes kun svarene fra lavt presterende elever i 5.–10. klasse og deres kontaktlærere. Av 10120 elever i 5.–10. klasse var 5 % lavt presterende. Lavt presterende elever er her definert som de elevene som kontaktlæreren skårer med et snitt på to eller lavere på en skala fra en til seks i norsk, matematikk og engelsk. De som manglet vurdering i to fag, ble ekskludert. Det samme ble de som manglet vurdering i ett fag og hadde høyere enn to i snitt. Utvalget ble etter dette 508 lavt presterende elever og deres kontaktlærere, fordelt på 221 elever som ikke mottar spesialundervisning, 61 % gutter og 39 % jenter, og 283 elever som har vedtak om spesialundervisning, 69 % gutter og 31 % jenter. 6,7 % av elevene svarte ikke på spørsmålet om kjønn. Utvalget lavt presterende er i denne studien lavt sammenlignet med blant annet tall fra PISA, men må ses i sammenheng med at det er kontaktlæreren som har vurdert elevens kompetanse i fagene bredt, slik at vurderingen ikke er basert kun på enkeltprøver.

Måleinstrument

Det er konstruert skalaer som er satt sammen av svar på enkeltspørsmål, varierende fra 2 til 10 spørsmål, som er gruppert i områdene relasjoner, holdning til skole og undervisning og sosiale ferdigheter (Toppaug, Haug og Nordahl, 2017). Tabell 1 viser hvilke faktorer elevene har svart på, og hvilke kontaktlæreren har besvart, antall spørsmål for hver skala, svaralternativene og verdien for Cronbachs alfa. Vi ønsket å studere situasjonen til elever basert på en modell som vektlegger disse områdene, fordi dette er faktorer som i stor grad påvirker elevers læring (Hattie, 2009; Nordenbo mfl., 2010).

Spesialundervisning

Kontaktlæreren svarte på om eleven hadde enkeltvedtak. Svarkategoriene var ja, nei, usikker. Elever som ikke har spesialundervisning, er kodet til 0, mens elever som har vedtak om spesialundervisning, er kodet til 1.

Relasjoner

Relasjoner er vurdert på en firedelt skala fra «helt enig» til «helt uenig». 14 påstander er knyttet til relasjon mellom lærer og elev. Eksempler på utsagn er: «Læreren liker meg.» «Læreren oppmuntrer meg når jeg ikke får til det jeg holder på med.» 15 påstander handler om relasjonen mellom elevene: «Klassekameratene liker meg.» «Klassekameratene bryr seg ikke om hvordan jeg har det.»

Tabell 6.1. Faktorer i modellen

Områder	5.–10. trinn	Faktorer	Sp.mål	Range	Alfa
Relasjoner	Elevsvar	Relasjon lærer–elev	14	1–4	.87
		Relasjon elev–elev	15	1–5	.86
	Holdning til skole og undervisning		Faglig trivsel	4	1–4
Kontaktlærersvar		Motivasjon og arbeidsinnsats	3	1–5	.92
	Sosiale ferdigheter	Selvkontroll	9	1–4	.94
		Tilpasning til skolens normer	9	1–4	.90
Bakgrunnsvariabler	Elevsvar	Elevkjønn	1	1–2	
	Kontaktlærersvar	Kulturell bakgrunn	1	1–3	
		Vanske	1	1–10	

Holdning til skole og undervisning

Den opprinnelige variabelen «trivsel» (Toppol mfl., 2017) er delt i to, faglig trivsel og motivasjon og arbeidsinnsats. Faglig trivsel er vurdert etter en firedelt skala: JA, ja, nei, NEI, og har fire påstander, som: «Jeg synes det er viktig å gå på skolen for å lære.» Motivasjon og arbeidsinnsats har tre påstander som er vurdert av kontaktlæreren på en femdelt skala fra «svært høy» til «svært lav». Eksempler: «Elevens motivasjon for å lykkes på skolen er:» «Elevens arbeidsinnsats på skolen er:»

Sosiale ferdigheter

Området er delt i to faktorer, selvkontroll og tilpasning til skolens normer, og er vurdert på en firedelt skala fra «aldri/sjelden» til «svært ofte». Eksempler fra påstander fra selvkontroll er: «Reagerer egnet på fysisk aggresjon fra medelever.» «Kan skifte aktivitet uten å protestere.» Eksempler fra tilpasning til skolens normer: «Er oppmerksom når du underviser eller gir beskjeder.» «Fullfører arbeidsoppgaver i klassen i tide.»

Bakgrunnsvariabler

Elevene besvarte spørsmålet om kjønn, mens kontaktlæreren svarte på elevenes kulturelle bakgrunn, og om de hadde enkelte problemer eller vansker. Kulturell bakgrunn har tre svaralternativer, minoritetsspråklig med bakgrunn fra et vestlig land, med bakgrunn fra et ikke-vestlig land eller norskspråklig. Vanskevariabelen er i utgangspunktet tidelt: hørselshemming, synsvansker, ADHD, atferdsproblem, men ikke ADHD inkludert de som er ensomme og engstelige, spesifikke lærevansker i matte, i norsk og i andre fag, generelle lærevansker (elever med problemer i mange fag og som står tilbake evnemessig), andre vansker og ingen vanske. I denne studien ser vi på de tre største gruppene, generelle lærevansker, spesifikke lærevansker og atferdsvansker. Spesifikke lærevansker er slått sammen av spesifikke lærevansker i norsk, matte og andre fag. Atferdsvansker består av ADHD og andre atferdsproblemer, inkludert de som er ensomme og engstelige.

Analyser

Alle analysene er gjennomført ved bruk av SPSS 22 (IBM, 2015). Det ble gjennomført faktoranalyse og reliabilitetsanalyser. De gav positive resultater med tanke på reliabilitet og validitet. Overordnet viste faktorene høy reliabilitet med

alfa på over .7, som er et ønskelig mål (Cronbach, 1951; Nunally og Bernstein, 1978). Faglig trivsel viste lavest reliabilitet med alfa .64. Denne faktoren består av få spørsmål (4 spørsmål), og antall spørsmål vil påvirke resultatene fra reliabilitetsanalyser (Lekhal, 2013).

Deskriptive analyser er benyttet for å se på forskjeller mellom lavt presterende elever som ikke har vedtak om spesialundervisning, og lavt presterende elever som har vedtak, og mellom kjønn i begge grupper. Det er anvendt variansanalyse som angir forskjeller i Cohens(*d*). Det er ulike mål på forskjeller, men 0,20 regnes gjerne som en liten forskjell, 0,50 som moderat og 0,80 som stor (Cohen, 1988). En liten forskjell kan likevel være betydelig for noen elever eller innenfor enkelte områder.

I hovedanalysen er det brukt logistisk regresjon der den dikotome uavhengige variabelen «lavt presterende uten spesialundervisning» er kodet 0 og «lavt presterende med spesialundervisning» er kodet 1. Sammenhengen som studeres, er sannsynligheten for å være i spesialundervisningsgruppa. Det må presiseres at det å ha spesialundervisning i seg selv kan virke inn på de områdene vi undersøker, og at en ikke kan gi bastante svar om retningen på assosiasjonene.

Resultater

Deskriptive analyser

Tabell 2 viser forskjeller mellom lavt presterende elever som ikke har vedtak om spesialundervisning, og lavt presterende elever som har vedtak. Målt med Cohens(*d*) er alle forskjellene små, fra 0,21 og ned til -0,04. Bakgrunnsvariablene viser prosentvis fordeling mellom elever som ikke får og elever som får spesialundervisning. Det er særlig overvekt av generelle lærevansker i gruppa som mottar spesialundervisning. Lavt presterende elever med spesifikke fagvansker og atferdsvansker fordeler seg prosentvis tilnærmet likt mellom spesialundervisning og ikke spesialundervisning. Prosentvis flere etnisk norske elever får spesialundervisning sammenlignet med elever med minoritetsbakgrunn.

I neste skritt ble den deskriptive analysen gjentatt separat for gutter og jenter (tabell 3). Vi finner små forskjeller mellom gutter som ikke får spesialundervisning, og gutter som får, og det samme finner vi for jentene. Cohens(*d*) viser at det er små forskjeller på samtlige faktorer. Den største forskjellen for jenter er faglig trivsel, som er målt til 0,26 og viser at jenter som ikke har spesialundervisning, trives noe bedre faglig. Bakgrunnsvariablene viser om lag lik

Tabell 6.2. Forskjeller mellom lavt presterende som ikke har spesialundervisning (SU), og lavt presterende elever som har SU

Faktorer	Ikke SU M(SD)	Vedtak om SU M(SD)	Cohens(d)
Relasjon lærer–elev	3,41 (0,62)	3,46 (0,59)	–0,09
Relasjon elev–elev	3,47 (0,57)	3,50 (0,52)	–0,05
Faglig trivsel	3,19 (0,58)	3,07 (0,58)	0,21
Motivasjon og arbeidsinnsats	2,61 (0,90)	2,71 (0,94)	–0,12
Selvkontroll	2,84 (0,70)	2,72 (0,70)	0,17
Tilpasning til skolens normer	2,33 (0,58)	2,36 (0,59)	–0,04
Bakgrunnsvariabler:			Antall
Minoritetsspråklig vestlig	72 %	28 %	18
Ikke vestlig	63 %	37 %	92
Etnisk norsk	38 %	62 %	394
Spesifikke fagvansker	51 %	49 %	175
Generelle lærevansker	13 %	87 %	139
Atferdsvansker	46 %	54 %	62

Tabell 6.3. Forskjell mellom ikke SU / SU, fordelt på kjønn

Variabler	Gutter			Jenter		
	M(Std)/ % Ikke SU	M(Std)/ % SU	Cohens(d)	M(Std)/ % Ikke SU	M(Std)/ % SU	Cohens(d)
Relasjon lærer–elev	3,36 (0,65)	3,40 (0,61)	–0,16	3,48 (0,56)	3,60 (0,55)	–0,21
Relasjon elev–elev	3,40 (0,62)	3,46 (0,54)	–0,10	3,59 (0,47)	3,58 (0,45)	0,02
Faglig trivsel	3,10 (0,59)	3,02 (0,58)	0,14	3,32 (0,56)	3,17 (0,59)	0,26
Motivasjon og arb.innsats	2,35 (0,79)	2,51 (0,85)	–0,19	3,00 (0,92)	3,21 (0,98)	–0,21
Selvkontroll	2,71 (0,71)	2,61 (0,69)	0,14	3,05 (0,62)	2,97 (0,68)	0,12
Tilpasn. til skolens normer	2,13 (0,47)	2,20 (0,49)	–0,16	2,65 (0,60)	2,71 (0,63)	–0,11
Bakgrunnsvariabler:			Antall			Antall
Minoritetsspråklig vestlig	75 %	25 %	8	70 %	30 %	10
Ikke vestlig	63 %	37 %	54	64 %	36 %	33
Kjønn	41 %	59 %	307	50 %	50 %	163
Spesifikke fagvansker	45 %	55 %	105	61 %	39 %	52
Generelle lærevansker	10 %	90 %	77	16 %	84 %	55
Atferdsvansker	49 %	51 %	45	38 %	62 %	8

prosentvis fordeling mellom gutter og jenter, med unntak av spesifikke lærevansker, der det er færrest jenter som mottar spesialundervisning. Det er prosentvis flere av jentene med atferdsvansker som mottar spesialundervisning, men antall jenter her er svært lavt.

Logistisk regresjonsanalyse

Tabell 4 viser logistisk regresjonsanalyse, der vi har sett på sannsynligheten for å motta spesialundervisning. Modellen inneholder totalt 13 variabler som er kontrollert for hverandre. Resultatene fra analysene, som ikke er beskrevet i tabellen, viste at hele modellen er statistisk signifikant med chi-square på 136,81 og $p < .001$. Modellen i sin helhet forklarer mellom 22,2 % (Cox and Snell Rsquare) og 30 % (Nagelkerke Rsquared) av variansen og klassifiserer korrekt 68,4 % av informantene. Modellen forklarer for gutter mellom 19 % (Cox and Snell Rsquare) og 26 % (Nagelkerke Rsquared) og for jenter mellom 33 og 43 %.

Faglig trivsel er signifikant for utvalget samlet med OR (odds ratio) på .46. Går en opp en enhet på faglig trivsel, reduseres sannsynligheten for å være i spesialundervisningsgruppa med over en halv gang $(1-0,46) * 100 = 54\%$, det vil si at oddsen for å være i denne gruppa går ned med 54 % for hver enhet variabelen øker med. Generelle lærevansker innebar 37 % større sannsynlighet for å få spesialundervisning. Videre viser analysene at gutter hadde dobbelt så stor sannsynlighet for å ha spesialundervisning. De øvrige variablene viste ingen signifikans samlet for alle.

Analysen ble repetert for gutter og jenter og vises i samme tabell (tabell 4). I analysen for jenter var relasjonen til læreren og faglig trivsel signifikante sammen med generelle lærevansker og atferdsvansker utslagsgivende. En god relasjon mellom lærer og elev øker sannsynligheten for å ha spesialundervisning med nesten 400 % for hver enhet variabelen økes med $(4,77-1) * 100 = 377\%$. For faglig trivsel avtar sjansen med 78 % for hver enhet variabelen økes med. Det betyr at jo høyere faglig trivsel, jo mindre er sannsynligheten for spesialundervisning. Videre viste analysene for lavt presterende jenter at det å ha generelle lærevansker øker sannsynligheten for å ha spesialundervisning med 45 %, mens for jenter med atferdsvansker øker sannsynligheten med over 200 %.

I analysene for gutter er det to signifikante sammenhenger, minoritetspråklig med ikke vestlig bakgrunn og generelle lærevansker. Å være gutt og minoritetspråklig med ikke vestlig bakgrunn gir mindre sannsynlighet for å ha spesialundervisning, mens å ha generelle lærevansker øker sannsynligheten

Tabell 6.4. Logistisk regresjon. Sannsynligheten for å ha spesialundervisning

	Alle OR(95 %/CI)	Gutter OR(95 %/CI)	Jenter OR(95 %/CI)
Relasjon lærer–elev	1,58 (,98–2,53)	1,18 (0,68–2,03)	4,77** (1,40–15,92)
Relasjon elev–elev	1,04 (0,60–1,49)	1,32 (0,75–2,30)	,57 (0,20–1,61)
Faglig trivsel	,46*** (0,29–0,74)	,61 (0,35–1,07)	,21*** (0,08–0,53)
Motivasjon og arbeidsinnsats	1,30 (0,92–1,85)	1,34 (0,86–2,08)	1,22' (0,67–2,22)
Selvkontroll	,79 (0,54–1,15)	,66 (0,42–1,04)	1,18 (0,52–2,64)
Tilpasning til skolens normer	1,46 (0,81–2,63)	1,37 (0,64–2,92)	1,61 (0,57–4,58)
Minoritetsspråklig, vestlig bakgrunn	,52 (0,15–1,74)	,25 (0,04–1,70)	,89 (0,17–4,77)
Minoritetsspråklig, ikke vestlig bakgrunn	,59 (0,33–1,05)	,46* (0,22–0,95)	,92 (0,33–2,54)
Spesifikke fagvansker	1,18 (1,00–2,03)	1,21 (0,98–1,50)	1,16 (0,84–1,62)
Generelle lærevansker	1,37*** (1,26–1,49)	1,34*** (1,20–1,50)	1,45*** (1,26–1,68)
Atferdsvansker	1,39 (,95–2,03)	1,17 (0,76–1,80)	3,37** (1,32–8,59)
Kjønn	2,17** (1,29–3,63)		

*p < 0.05, **p < 0.01, ***p < 0.001. OR = odds ratio. Skåre over 1 indikerer sannsynligheten for å være i spesialundervisningsgruppa (SU). Skåre under 1 indikerer sannsynligheten for å ikke ha SU

med 34 %. Det å ha atferdsvansker var ikke signifikant forbundet med spesialundervisning for gutter.

Drøfting

Hensikten med denne studien var å se på kjønnsforskjeller knyttet til sannsynligheten for å få spesialundervisning for lavt presterende elever. Vi har sett på om ulike lærevansker, relasjonen til lærere og elever, elevenes holdninger til

skolen og sosiale ferdigheter kan bidra til å forklare om lavt presterende gutter og jenter får spesialundervisning eller ikke.

Overordnet fant denne studien at for utvalget samlet ga dårlig faglig trivsel og generelle lærevansker størst sannsynlighet for å få spesialundervisning. Når analysene ble delt på kjønn, fant studien at forskjellene mellom gutter og jenter særlig er knyttet til relasjonen til kontaktlæreren, faglig trivsel og atferdsvansker, og den videre drøftingen vil i hovedsak konsentrere seg om disse funnene. Funnene viste at lavt presterende jenter med atferdsvansker, god relasjon til kontaktlæreren og dårlig skolefaglig trivsel har større sannsynlighet for å få spesialundervisning.

De deskriptive analysene i denne studien viste at det var langt flere gutter enn jenter som har atferdsvansker. Lærere opplever generelt at flere gutter oftere har et høyere aktivitetsnivå enn jenter, og at de har vanskeligere for å tilpasse seg skolens normer. Denne væremåten samsvarer gjerne dårligere med den væremåten skolen ønsker at elevene skal ha, og det kan gjøre at flere gutter enn jenter blir kategorisert med atferdsvansker og henvist (Oswald mfl., 2003; Wehmeyer og Schwartz, 2001).

Vi har i Norge en ikke-kategorial lovtekst i opplæringsloven som ikke knytter retten til spesialundervisning til spesifikke diagnoser og vanskegrupper, men til om eleven ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen (Mathiesen og Vedøy, 2012). Det kan likevel være uklart for både skolen og PPT hvordan kriteriene for henvisning og vedtak skal forstås og praktiseres (Herlofsen, 2014), og det kan fra flere studier se ut til at vansker, og særlig atferdsvansker, kan være en av faktorene som er utslagsgivende for vedtak om spesialundervisning. (Nordahl og Sunnevåg, 2008; Wehmeyer og Schwartz, 2001). Videre kan henvisninger til spesialundervisning handle om at lærere har ulik spesialpedagogisk kompetanse i å tilpasse undervisningen til elevenes vansker, noe som kan avgjøre om en lærer mener at en lavt presterende elev har behov for spesialpedagogisk hjelp eller ikke.

En nyere studie fra Tyskland viser at skolestartere som er født i desember det året de starter på skolen, har 22 % større sjanse for å få en ADHD-diagnose enn de som er født i januar, og det er flest gutter som får denne diagnosen. (Schwandt og Wuppermann, 2015). Undersøkelser fra USA, Canada og noen europeiske land viser tilsvarende resultater (Elder, 2010; Evans, Morrill og Parente, 2010; Morrow mfl., 2012; Zoëga, Valdimarsdóttir og Hernández-Díaz, 2012). Det er vanskelig å forstå at fødselsmåned skulle indikere en ADHD-diagnose. Det er derfor nærliggende å tenke at det også kan være lærernes behov

for avlastning som kan være en mulig forklaring på hvorfor elever henvises (Bachmann og Haug, 2006; Schwandt og Wuppermann, 2015). I denne studien, som kun ser på lavt presterende elever, er det like mange gutter med atferdsvansker som ikke mottar spesialundervisning, som mottar denne typen undervisning. Det å ha atferdsvansker for lavt presterende gutter betyr med andre ord ikke en klar sammenheng med enkeltvedtak, noe også regresjonsanalysen viste (tabell 4).

For lavt presterende jenter med atferdsvansker var sannsynligheten for å få spesialundervisning større enn blant guttene. Dette er et funn som må tolkes med stor varsomhet, fordi analysen kun inkluderte totalt åtte jenter. Det er derfor et behov for at disse analysene repliseres i andre og større utvalg før noen form for konklusjoner kan trekkes. Allikevel er det interessant å diskutere hvorfor et slikt funn kan være plausibelt. En mulig forklaring på dette kan være at når jenter som i utgangspunktet blir sett på som tilpasningsorienterte, viser et atferdsproblem, så blir de lettere henvist. Det kan også handle om at læreren ser jenters behov bedre, fordi de ofte har en nærere og mer positiv relasjon til jentene (Drugli, 2013; Hamre og Pianta, 2006). Læreren forventninger til hvilken atferd gutter og jenter skal vise i skolen, kan også bety at det tolereres mer utagerende atferd fra gutter enn fra jenter. Det forventes at jenter skal innta en mer tilpasningsorientert rolle, mens forventningen til gutter handler om at en tolererer et høyere aktivitetsnivå (Aasen mfl., 2015; Furrer og Skinner, 2003). Det kan også være slik at når en først har utagerende atferdsvansker som jente, så skiller en seg mer ut fra resten av jentegruppen enn en gutt gjør fra guttegruppen, og at jenter med atferdsproblemer derfor blir enda synligere.

Mange studier viser hvor viktig relasjonen til læreren er for elevers læring (Hattie, 2009; Sivesind og Nordenbo, 2008). Særlig er dette viktig for elever som av ulike årsaker har det vanskelig på skolen. En negativ relasjon til læreren kan bidra til å opprettholde eller øke en problematisk atferd (Thuen, Bru og Ogden, 2007). Lavt presterende elever strever i utgangspunktet, og en god relasjon til kontaktlæreren gjør at eleven vil føle seg sett og verdsatt. Våre analyser sier ikke noe om hvilken relasjon den som utfører spesialundervisningen, har til eleven, men baserer seg på utsagn fra kontaktlæreren.

I våre analyser slår relasjonen til læreren sterkt ut for jenter og viser at en god relasjon til kontaktlæreren gir sannsynlighet for å få spesialundervisning, mens en ikke finner en tilsvarende sammenheng for gutter. En mulig forklaring kan være at når lavt presterende jenter har et nærere forhold til kontaktlæreren sin, kan det gjøre at deres behov lettere blir sett og forstått. Lærere som

kjenner elevene sine godt, ser bedre hva de har behov for. Det har vist seg at lærere enklest skaper en relasjon til elever med et enkelt og positivt temperament, og at det oftest er jenter som svarer til denne karakteristikken (Drugli, 2013; Myers og Pianta, 2008; O'Connor, 2010). En annen forklaring kan være at det å være jente med spesialpedagogiske behov i seg selv kan gi en sterkere relasjon til læreren, men fordi vi her snakker om relasjon til kontaktlæreren, er derfor mer sannsynlig at en god relasjon øker sannsynligheten for spesialundervisning, fordi det gjerne er andre enn kontaktlæreren som utfører spesialundervisningen.

At en ikke finner en tilsvarende sammenheng for guttene, kan igjen henge sammen med at det er knyttet ulike forventninger til kjønn og det er ulike måter å møte dette på (Aasen mfl., 2015; Backe-Hansen, mfl., 2014; Borg, 2014). Guttene strever mer med å finne seg til rette i dagens skole, og lavt presterende elever strever gjerne ekstra med å strekke til i en skole som i stor grad fokuserer på skolefaglige prestasjoner. Lavt presterende gutter kan derfor forsøke å kompensere for manglende skolefaglige prestasjoner med utagerende atferd i større grad enn jentene. Det er langt flere gutter som viser denne atferden, og dette kan virke negativt inn på relasjonen til kontaktlæreren, men i denne studien finner vi ingen sammenheng her.

Det tredje funnet er at lav faglig trivsel indikerer større sannsynlighet for å få spesialundervisning samlet, men delt på kjønn var det kun sammenheng for jenter. Flere studier viser at både foreldrestøtte og støtte fra lærer og medelever er viktig for å trives på skolen, men det er den skolerelaterte sosiale støtten som betyr mest for skoletrivselen (Hamre og Pianta, 2006; King, Huebner, Suldo, og Valois, 2006). Den sosiale trivselen er nært knyttet til trygghet på skolen og opplevelsen av å ha venner, mens den faglige trivselen avhenger av om eleven får oppgaver som er meningsfulle og gir mestring (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Internasjonal forskning underbygger at omsorg fra læreren og å bli møtt med forståelse og rettferdighet har stor innvirkning på skoletrivselen (Hamre og Pianta, 2006; Skinner, Furrer, Marchand og Kindermann, 2008). Det er en stor utfordring å få elever til å trives på en arena de i utgangspunktet føler at de ikke mestrer. Lavt presterende elever er i så måte en utsatt gruppe som lett kan føle at de ikke mestrer det faglige nivået. Forventninger om mestring er en viktig faktor, og forventningene ser ut til å være høyere hvis elevene viser en tydelig framgang (Rolison og Medway, 1985). Elever som presterer lavt, kan av ulike årsaker ha utfordringer med å vise tydelig framgang. De kan bli møtt med lave forventninger som gjør at de ikke får utnyttet sitt potensial for læring, eller de

kan bli møtt ettergiveness og ikke få godt nok faglig utbytte av den grunn (Dale og Wærness, 2003). Lav faglig trivsel henger sammen med å ha problemer med å få utbytte av opplæringen enten det gjelder deltagelse i den ordinære opplæringen eller i spesialundervisningen. Det kan også være at spesialundervisning gjør at elevene trives dårligere faglig, men en må kunne anta at den faglige trivselen for lavt presterende elever skulle bli bedre når de får hjelp og støtte gjennom spesialundervisning.

Konklusjon og implikasjoner

Resultatene fra denne studien viste at kjønnsforskjellene knyttet til lavt presterende elever og sannsynligheten for å få spesialundervisning særlig er knyttet til atferdsvansker, relasjonen til kontaktlæreren og faglig trivsel. Analysene viste at når lavt presterende jenter har atferdsvansker, er sannsynligheten for å få spesialundervisning større enn for lavt presterende gutter, og at når jenters relasjon til kontaktlæreren er god, gir det også større sannsynlighet for spesialundervisning. Det kan også bety at det å ha spesialundervisning gir en god relasjon til læreren. Videre viste analysene at dårlig faglig trivsel indikerer en sammenheng med spesialundervisning for lavt presterende jenter.

Resultatene i denne undersøkelsen indikerer noen kjønnsforskjeller i hvem som får spesialundervisning blant lavt presterende elever. Både funnene om at jentene har bedre relasjon til læreren, og at en finner dårligere skolefaglig trivsel i spesialundervisningen, kan bekreftes ut fra tidligere studier (Drugli, 2013; Furrer og Skinner, 2003; Hamre og Pianta, 2006; Nørdahl og Hausstätter, 2009). Vi har her argumentert for at dette kan gi større sannsynlighet for å motta spesialundervisning for lavt presterende elever. Et nytt og overaskende funn var at lavt presterende jenter med atferdsvansker har større sannsynlighet for å få spesialundervisning enn lavt presterende gutter med tilsvarende vansker. Dette kan ha sammenheng med hva som forventes av gutter og jenter, og at jenter med atferdsvansker i større grad bryter med forventningene om hvordan jenter skal oppføre seg. Det kan være at skolen legger bedre til rette for jenter med atferdsvansker enn gutter, og at deres behov blir sett og tiltak blir satt inn. Ifølge Ogden er jenter med atferdsvansker like utsatt som gutter for ikke å fullføre skolegangen med alle de belastninger det medfører, og at de sosiale omkostningene kan være vel så store for jenter som for gutter (2009). Allikevel og som beskrevet tidligere, er resultatene fra analysene som omhandler jenter og atferdsvansker beheftet med forbehold på grunn av det lave antallet jenter

inkludert i analysene. At analysene repliseres i større utvalg er derfor nødvendig for å kunne trekke sterkere konklusjoner.

REFERANSER

- Anderson, K. (1997). Gender bias and special education referrals. *An Interdisciplinary Journal of The International Dyslexia Association*, 47(1), 151–162. doi: 10.1007/s11881-997-0024-8.
- Anthun, R.A. (2002). *School psychology service quality: Consumer appraisal, quality dimensions, and collaborative improvement potential*. Department of Psychological Science, Fac. of Psychology, University of Bergen.
- Arms, E., Bickett, J. og Graf, V. (2008). Gender bias and imbalance: girls in US special education programmes. *Gender and Education*, 20(4), 349–359.
- Bachmann, K.E. og Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Vol. nr. 62). Volda: Møreforskning.
- Backe-Hansen, E., Walhovd, K.B. og Huang, L. (2014). Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner (Vol. 5/14). NOVA.
- Bakken, A. (2009). Ulikhet på tvers : har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler? (Vol. 8/2009). Oslo: NOVA.
- Befring, E. og Tangen, R. (2012). *Spesialpedagogikk* (5. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bele, I., Måseidvåg, S.G. og Bergem, R. (2008). – er det oss i skolen, eller noe med systemet?. Volda: Møreforskning.
- Bonesrønning, H., Vaag Iversen, J.M., Pettersen I. (2011). Antall enkeltvedtak i grunnskolen øker – til fordel for elever som ikke mottar spesialundervisning. *Utdanning*, 2011.
- Borg, E. (2014). *Beyond a dual understanding og gender differences in school achievement: A study of the gender gap among youth in Oslo secondary schools*. Oslo.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. utg.). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher–student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *psychometrika*, 16(3), 297–334.
- Dale, E.L. og Wærness, J.I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen: Rom for alle-blikk for den enkelte*: Cappelen akademisk forlag.
- DiPrete, T.A. og Jennings, J.L. (2012). Social and behavioral skills and the gender gap in early educational achievement. *Social Science Research*, 41(1), 1–15.

- Drugli, M.B. (2013). How are Closeness and Conflict in Student–Teacher Relationships Associated with Demographic Factors, School Functioning and Mental Health in Norwegian Schoolchildren Aged 6–13?. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(2), 217–225.
- Elder, T.E. (2010). The importance of relative standards in ADHD diagnoses: evidence based on exact birth dates. *Journal of health economics*, 29(5), 641–656.
- Evans, W.N., Morrill, M.S. og Parente, S.T. (2010). Measuring inappropriate medical diagnosis and treatment in survey data: The case of ADHD among school-age children. *Journal of health economics*, 29(5), 657–673.
- Francis, B. (2000). *Boys, girls, and achievement: Addressing the classroom issues*. London og New York: Psychology Press.
- Furrer, C. og Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology*, 95(1), 148.
- Fylling, I. (2000). *Kjønnsforskjeller i spesialundervisningen: kunnskapsstatus og kunnskapsbehov*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Fylling, I. (2008). *Meget er forskjellig, men noe blir problem*. Bergen: Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Hamre, B.K. og Pianta, R.C. (2006). Student-Teacher Relationships. I G.G. Bear og K.M. Minke (red.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*. (s. 59–71). Washington, DC: NASP.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. og Yates, G.C. (2013). *Visible learning and the science of how we learn*. London: Routledge.
- Haug, P. (2011). God opplæring for alle—eit felles ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(02), 129–140.
- Herlofsen, C. (2014). *Spesialundervisningens tiltakskjede—lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer. En kvalitativ dokumentanalyse av elevsaker*. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein : tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (Vol. 03/2010). Oslo: Fafo.
- Hibel, J., Farkas, G. og Morgan, P.L. (2010). Who Is Placed into Special Education?. *Sociology of Education*, 83(4), 312–332. doi: 10.1177/0038040710383518.
- Holen, S., Sivertsen, G. og Gjerustad, C. (2013). *Spesialpedagogisk forskning i Norge. Forsknings-og utviklingsarbeid innenfor det spesialpedagogiske fagområdet* (Vol. 38/2013). Oslo: NIFU.
- IBM. (2015). SPSS. Lokalisert 01.11. 2015, på <http://www-01.ibm.com/software/analytics/spss/>.
- Isaksson, J., Lindqvist, R. og Bergström, E. (2010). 'Pupils with special educational needs': a study of the assessments and categorising processes regarding pupils' school difficulties in Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), 133–151.

- Jackson, C. (2002). 'Laddishness' as a self-worth protection strategy. *Gender and education*, 14(1), 37–50.
- Jones, S. (2005). The Invisibility of the Underachieving Girl. *International Journal of Inclusive Education*, 9(3), 269–286. doi: 10.1080/13603110500075123.
- Jones, S. og Myhill, D. (2004). 'Troublesome boys' and 'compliant girls': gender identity and perceptions of achievement and underachievement. *British Journal of Sociology of Education*, 25(5), 547–561. doi: 10.1080/0142569042000252044.
- Kavale, K.A. (2001). Decision making in special education: The function of meta-analysis. *Exceptionality*, 9(4), 245–268.
- King, A.L.D., Huebner, S., Suldo, S.M. og Valois, R.F. (2006). An ecological view of school satisfaction in adolescence: Linkages between social support and behavior problems. *Applied Research in Quality of Life*, 1(3–4), 279–295.
- Kjærnsli, M. og Jensen, F. (red.). (2016). *Stø kurs. Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rett til læring : utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 29. juni 2007 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 2. juli 2009* (Vol. NOU 2009:18). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Legewie, J. og DiPrete, T.A. (2012). School Context and the Gender Gap in Educational Achievement. *American Sociological Review*, 77(3), 463–485. doi: 10.1177/0003122412440802.
- Lekhal, R. (2013). The relationship between children's attendance in Norwegian childcare centers and language and behavioral development during early childhood. *Series of dissertations submitted to the Faculty of Education, University of Oslo*.
- Lerner, J.W. (1989). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*: Houghton Mifflin Harcourt (HMH).
- Markussen, E., Frøseth, M.W. og Sandberg, N. (2011). Reaching for the unreachable: Identifying factors predicting early school leaving and non-completion in Norwegian upper secondary education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), 225–253.
- Mathiesen, I. og Vedøy, G. (2012). *Spesialundervisning – drivere og dilemma* (IRIS-rapport 2012/017). Stavanger: International Research Institute of Stavanger.
- McCoy, S., Banks, J. og Shevlin, M. (2012). School Matters: How Context Influences the Identification of Different Types of Special Educational Needs. *Irish Educational Studies*, 31(2), 119–138. doi: 10.1080/03323315.2012.669568.
- McLean, A. (2003). *The motivated school*. London: Sage.
- Morrow, R.L., Garland, E.J., Wright, J.M., Maclure, M., Taylor, S. og Dormuth, C.R. (2012). Influence of relative age on diagnosis and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in children. *Canadian Medical Association Journal*, 184(7), 755–762.
- Myers, S.S. og Pianta, R.C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student–teacher relationships and children's early

- problem behaviors. *Journal of Clinical Child og Adolescent Psychology*, 37(3), 600–608.
- Nilsen, S. og Herlofsen, C. (2012). National Regulations and Guidelines and the Local Follow-Up in the Chain of Actions in Special Education. *International Journal of Special Education*, 27(2), 136–147.
- Nordahl, T. (red.). (2012). *Bedre læring for alle elever: om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. og Hausstätter, R.S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet* (Vol. nr. 9/2009). Elverum: Høgskolen.
- Nordahl, T. og Sunnevåg, A.-K. (2008). Spesialundervisningen i grunnskolen: stor avstand mellom idealer og realiteter (Vol. nr. 2/2008). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordenbo, S.E., Holm, A., Elstad, E., Scheerens, J., Larsen, M.S., Uljens, M. mfl. (2010). *Input, Process, and Learning in primary and lower secondary schools: A systematic review carried out for The Nordic Indicator Workgroup (DNI)* (Vol. 2010). København: Danish Clearinghouse for Educational Research.
- Nordenbo, S.E., Søgaard Larsen, M., Tifticki, N., Wendt, R.E. og Østergaard, S. (2008). Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole. *Et systematisk review utført for kunnskapsdepartementet, Oslo*.
- Nunally, J.C. og Bernstein, I.H. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- O'Connor, E. (2010). Teacher–child relationships as dynamic systems. *Journal of school psychology*, 48(3), 187–218.
- O'Connor, E. og McCartney, K. (2007). Examining teacher–child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 340–369.
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. OECD.
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringsloven. (1998). *Opplæringslova med forskrifter: lov 17 juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa : sist endret ved lov 22 juni 2012*
- Oswald, D.P., Best, A.M., Coutinho, M.J. og Nagle, H.A.L. (2003). Trends in the Special Education Identification Rates of Boys and Girls: A Call for Research and Change. *A Special Education Journal*, 11(4), 223–237. doi: 10.1207/S15327035EX1104_3.
- Overland, T. og Nordahl, T. (2013). *Rett og plikt til opplæring : om fravær og deltakelse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Rolison, M.A. og Medway, F.J. (1985). Teachers' expectations and attributions for student achievement: Effects of label, performance pattern, and special education intervention. *American Educational Research Journal*, 22(4), 561–573.
- Schwandt, H. og Wuppermann, A.C. (2015). *The Youngest Get the Pill: ADHD Misdiagnosis and the Production of Education in Germany*. Kiel og Hamburg: ZBW-Deutsche Zentralbibliothek für Wirtschaftswissenschaften.
- Sivesind, K. og Nordenbo, S.E. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole : et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo* (2. oppl.).
- Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. og Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765.
- Skårbrevik, K.J. (2002). Gender differences among students found eligible for special education. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 97–107. doi: 10.1080/08856250210129038a.
- Solli, K.-A. (2005). Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge : Revidert i juni 2004 Lokalisert på URL | doi:DOI.
- SPEED-prosjektet. (2013). *The function of special education*. Lokalisert, på <http://www.hivolda.no/speed>.
- Statistisk Sentralbyrå. (2015). Lokalisert 01.11. 2015, på <https://ssb.no/>.
- Steinkellner, A. (2014). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i grunnskolen : en analyse av karakterdata og resultater fra nasjonale prøver i 2012* (Oppdatert utg. utg., Vol. 65/2013). Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Thuen, E., Bru, E. og Ogden, T. (2007). Coping styles, learning environment and emotional and behavioural problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 347–368.
- Toppol, A.K., Haug, P. og Nordahl, T. (2017). SPEED-prosjektet, metode, datagrunnlag og prosedyrar. I P. Haug (red.), *Spesialundervisning, innhold og funksjon*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen Spesialundervisning*. [Oslo]: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Grunnskolen informasjonssystem (GSI)*. Lokalisert 1.11. 2015, på <https://gsi.udir.no/informasjon/>.
- Wehmeyer, M.L. og Schwartz, M. (2001). Disproportionate representation of males in special education services: Biology, behavior, or bias? *Education and treatment of children*, 28–45.
- Wendelborg, C., Caspersen, J. og Kongsvik, T. (2015). Mot et større mangfold? Systemrettet arbeid og tilpasset opplæring i kommuner med lavt omfang av spesialundervisning. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning. Rapport 2015.

- Wiborg, Ø. (2011). Elevers prestasjonsutvikling – hvor mye betyr skolen og familien? : andre delrapport fra prosjekter “Ressurser og resultater” (Vol. 35/2011). Oslo: NIFU.
- Wilson, N.S. (1986). Counselor Interventions with Low-Achieving and Underachieving Elementary, Middle, and High School Students: A Review of the Literature. *Journal of Counseling og Development*, 64(10), 628–634.
- Zoëga, H., Valdimarsdóttir, U.A. og Hernández-Díaz, S. (2012). Age, academic performance, and stimulant prescribing for ADHD: a nationwide cohort study. *Pediatrics*, 130(6), 1012–1018.
- Aasen, A.M., Drugli, M.B., Lekahl, R. og Nordahl, T. (2015). Kjønnsforskjeller i skolefaglige prestasjoner – forklaringer i elevenes holdninger til og væremåte i skolen, samt relasjonelle forhold. *Paideia*, 9. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.

Kjønnsforskjeller i lavt presterende elevers skoletrivsel

Denne artikkelen ser på skolerelaterte faktorer som har sammenheng med skoletrivsel for lavt presterende jenter og gutter. Studien undersøker om relasjon til lærer og medelever, atferd på skolen, motivasjon og sosiale ferdigheter har ulik betydning for lavt presterende gutter og jenter enten de mottar eller ikke mottar spesialundervisning. Studien ser også på de samme faktorene for elever som skårer høyere. Studien er et tverrsnittstudie og deskriptive analyser og regresjonsanalyse er benyttet. Dataene er hentet fra et prosjekt om spesialundervisning, SPEED-prosjektet, der 508 elever er definert som lavt presterende. Resultatene viser at kjønnsforskjellene er større i gruppen lavt presterende enn for elever som er definert som høyere presterende, uavhengig av om de mottar spesialundervisning eller ikke. For en gruppe finner en få faktorer som gir signifikante bidrag til skoletrivsel, og det er for lavt presterende elever som ikke mottar spesialundervisning.

Nøkkelord: kjønnsforskjeller, spesialundervisning, ordinær undervisning, tilpasset opplæring

Gender differences in low-performing students' well-being

The main aim of this study is to investigate to what extent school-related variables contribute to low-performing girls' and boys' well-being in school. The study examines whether student-teacher and student-student relationships, behavior and attitude toward school and social skills, have different impact on low-performing students' well-being, whether they receive special education services or not. The analysis are also conducted for students with higher scores. The study has a cross-sectional design, and descriptive and regression analyses are used. Data was gathered from a project investigating special education, "The function of special education" (SPEED), where 508 students are defined as low-performing. The results show that gender differences are higher among low-performing than higher performing students, regardless of whether they receive special education. For low-performing students without special education services, just a few variables account for the contribution to their school well-being.

Keywords: gender differences, special education, ordinary education, remedial education

Innledning

Alle elever trives ikke like godt på skolen. For eksempel viste elevundersøkelsen 2015 at om lag 10% av de spurte elevene svarte at de ikke trives, eller bare trives litt på skolen (Wendelborg, Røe, & Caspersen, 2016). PISA 2015 (Programme for International Students Assessment) på sin side viser at norske elever som sier at de ikke passer inn i skolen er fordoblet de senere årene, fra 9 % i 2003 til 17 % i 2015 (Kjærnsli & Jensen, 2016). Elever med spesialundervisning trives dårligere enn elever som ikke mottar spesialundervisning (Gaspar, Bilimória, Albergaria, & Matos, 2016; Nordahl & Hausstätter, 2010; Solli, 2005; Uusitalo-Malmivaara et al., 2012). Det antydes at andelen elever med vedtak om spesialundervisning som trives på skolen er rundt 70 % (Grøgaard, Hatlevik & Markussen, 2004). Videre er det slik at elever som presterer lavt føler mindre tilhørighet til skolen (OECD, 2016) og de som presterer under karakteren tre trives dårligere enn de som presterer høyere (Wendelborg et al., 2016). Dette utgjør til sammen mange tusen elever som ikke har en god opplevelse av skolehverdagen sin.

Lavt presterende elever defineres ifølge PISA til å være de som skårer lavere enn nivå to på en seksdelt skala. Elever som skårer under nivå to i flere fag vil være elever med stor risiko for nederlag (OECD, 2016). I følge PISA var det dobbelt så mange gutter som jenter som ble definert til å være lavt presterende i 2015. Undersøkelser viser at elever som er lavt presterende skårer dårligere på en rekke faktorer både når det gjelder motivasjon, arbeidsinnsats og sosial kompetanse (Gaspar et al., 2016; OECD, 2016; Uusitalo-Malmivaara et al., 2012). Videre viser grunnskolens informasjonssystem (GSI) at to tredjedeler av de 7,9 prosentene som mottar spesialundervisning i norsk grunnskole er gutter (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Det har blant annet vært hevdet at vi har en skole som er best tilrettelagt for jenter og at undervisningen gir jentene bedre muligheter for utvikling og læring (Fylling, 2008), eller at gutter modnes senere enn jenter og at dette får betydning gjennom hele skoleløpet (Martin, Foels, Clanton, & Moon, 2004). Flere studier har også vist at det har vært en tendens til at lærere vurderer guttenes prestasjoner lavere enn jentenes (Aasen, Drugli, Lekhal, & Nordahl, 2015; Legewie & DiPrete, 2012). Uansett årsak til de store kjønnsforskjellene, vet vi at trivsel er en av de viktigste faktorene for å fremme motivasjon og mestring her og nå. Trivsel på skolen er også viktig fordi det igjen kan motivere til videre skolegang, forbygge frafall i videregående skole og gi et godt grunnlag for videre yrkesliv og livskvalitet (Danielsen, Samdal, Hetland, & Wold, 2009; Grøgaard, Hatlevik, & Markussen, 2004; Helsedirektoratet, 2015; Overland & Nordahl, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2013; Suldo, Riley, & Shaffer, 2006). Det er viktig med kunnskap om de lavt presterende elevenes trivsel

fordi disse elevene ofte er ekstra utsatt for både marginalisering, ekskludering og stigmatisering (Messiou, 2006). Opplæringsloven (1998) §9a-1 sier at alle elever har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Denne loven er utvidet med en enda sterkere føring på læringsmiljøet og elvers rettigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Barn og unge har plikt til å oppholde seg på skolen i mange timer hver dag og det er derfor viktig at elever trives og får en positiv opplevelse av skolen uansett bakgrunn, forutsetninger og prestasjonsnivå (Djupedalutvalget, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2006).

Det kan se ut til at det å være gutt, ha spesialundervisning og i tillegg prestere lavt kan være forbundet med dårlig trivsel og mulige negative langtidskonsekvenser som følge av det (Bakken, 2016; Wendelborg et al., 2016). I denne studien undersøker i hvilken grad det er sammenheng mellom skoletrivsel og lavt presterende elevers relasjoner, atferd og holdning til skolen og sosiale ferdigheter, enten de mottar spesialundervisning eller ikke.

Skoletrivsel

Når vi snakker om trivsel i skolesammenheng, brukes gjerne begrepet skoletrivsel. Begrepet er sammensatt og kan romme ulike operasjonaliseringer i ulik forskningslitteratur (Danielsen, 2012; Hascher, 2008; Konu & Lintonen, 2006). Den mest vanlige er likevel å se på skoletrivsel som både en faglig og en sosial opplevelse av skolen (Meld.St 19 (2014-2015); Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det er mye forskning som støtter at både den sosiale og den faglige støtten i skolehverdagen har stor betydning for hvordan barn og unge trives i skolen. Både hvordan en føler at en blir inkludert i skolens sosiale liv, hvilke tilpasningen en møter gjennom fagene i skolehverdagen og en vurdering av egne erfaringer med skolen (Huebner & Gilman, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Skoletrivsel handler om gode relasjoner til de rundt seg, å få oppgaver en mestrer og at en føler at en har innvirkning på sin egen hverdag (Deci & Ryan, 2000a).

Skolen har to hovedmål; det første er å gi elevene nødvendige, tilpassede skolefaglige kunnskaper og ferdigheter. I tillegg skal skolen bidra til elevens sosiale og personlige utvikling og sørge for at de får den sosiale støtten de behøver. Hvis skolen klarer å legge til rette slik at disse målene blir oppfylt er det lagt et godt grunnlag for at elevene kan trives på skolen. Utdanningsdirektoratet snakker gjerne om et godt og inkluderende læringsmiljø når de nevner skoletrivsel, «de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel» (Utdanningsdirektoratet, 2014, s.4). Helsedirektoratet henviser også til viktigheten av at eleven føler seg inkludert i læringsmiljøet

i sin siste rapport om trivsel på skolen (2015). Det argumenteres her med at trivselsbegrepet er en helhetlig vurdering av hvordan livet oppleves generelt og at skolen er en del av det. Det favner både positive følelser og tilfredshet og en opplevelse av muligheter, vekst, utvikling og sosiale relasjoner. Det vil i skolesammenheng omfatte både en sosial og en faglig dimensjon. Helsedirektoratet anbefaler at denne definisjonen kan brukes i spesifikke settinger, som skoletrivsel. Stortingsmeldingen, Mestring og muligheter, viser på samme måte til at å trives på skolen handler om en samlet positiv skoleerfaring, å både mestre de sosiale kodene på skolen og også de faglige kravene (Meld. St.19, 2014-2015). Skoletrivselbegrepet i denne studien støtter seg til denne definisjonen av trivsel i skolen.

Skoletrivsel knyttet til relasjoner, atferd, motivasjon og sosiale ferdigheter

I analyser fra elevundersøkelsen er et positivt forhold til læreren det som har sterkest innvirkning på motivasjon og trivsel (Wendelborg et al., 2016). Nordenbo med flere konkluderer også i sine metastudier at lærerens relasjonskompetanse er en av de viktigste faktorene når det gjelder læring i skolen (Nordenbo, Søgaard Larsen, Tifticki, Wendt & Østergaard, 2008). Ved å være en nær voksen, og gi trygghet og mestringsfølelse, skal læreren anerkjenne og støtte både elevens sosiale og faglige utvikling. Internasjonal forskning underbygger det samme og viser at lærerens forståelse og rettferdighet har stor betydning for hvordan elever opplever skolen (Hamre & Pianta, 2006; Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008). Både Marzano og Hattie viser til at hjørnesteinen i lærerens pedagogiske praksis er relasjonen mellom lærer og elev og at dyktige lærere bryr seg, har forventninger og varierer sine strategier overfor ulike elever (Hattie, 2009; Marzano, Marzano, & Pickering, 2003). For barn og unge er skolen en viktig arena for deres sosiale liv like mye som det er en faglig arena og denne tilhørigheten kan være avgjørende for elevenes motivasjon og trivsel (Danielsen, 2012; Drugli, 2012; Frønes, 2006; Vieno, Santinello, Pastore, & Perkins, 2007). Videre er elevens evner til å mestre den sosiale konteksten på skolen nødvendig for å bli en del av det sosiale og faglige fellesskapet (Malecki & Elliot, 2002; Wentzel, 1991). Sosial kompetanse handler om å ha kunnskap om hvilke ferdigheter som kreves i ulike situasjoner og kunne vurdere hvilke ferdigheter det er riktig å benytte til enhver tid. For enkelte elever er dette vanskelig. For eksempel fremstår elever med internaliserende eller eksternaliserende atferd svært ulikt, men de har det til felles at de utfordrer omgivelsene med sin måte å være på (Lund, 2012; Ogden, 2009). Dette er gjerne elever som opplever å ikke mestre skolehverdagen, de har utfordringer med å etablere relasjoner og har problemer med å finne seg til rette og trives i skolen (Drugli, 2012; Gjertsen, 2013; Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit,

2005; Ogden, 2009). Sosial kompetanse er særlig viktig når barn og unge står i fare for å utvikle antisosial atferd (Gresham, Van, & Cook, 2006; Lösel & Beelmann, 2003).

I tillegg har motivasjon stor betydning for hvilke aktiviteter som velges og både innsats og utholdenhet i aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Skinner et al., 2008). I følge Deci og Ryan vil den indre motivasjonen forsterkes av å få dekket behovene for *kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet* (2000b). Kompetanse handler om å oppleve at utfordringer og mestring henger sammen, at en får passe utfordrende oppgaver en kan både strekke seg mot og mestre. Selvbestemmelse er den enkeltes behov for innflytelse på egen hverdag, både det å ta initiativ og kunne ta egne valg, mens tilhørighet referer til behovet for å etablere relasjonelle bånd gjennom gjensidig tillit og tilhørighet til andre. Alle disse tre faktorene har vist seg være knyttet til skoletrivsel (Danielsen, 2011; Deci & Ryan, 2000b). Når disse behovene er dekket vil barn og unge ifølge selvbestemmelsesteorien utvikle bedre selvregulerende ferdigheter og motivasjon, noe som vil fremme trivsel og tilfredshet. Forventningene må være relatert til elevenes forutsetninger, men alle elever uansett nivå skal oppleve at det stilles forventninger til dem. Dette er særlig viktig for elever som presterer lavt eller har problemer i eller utenfor skolen (Marzano et al., 2003; OECD, 2016).

Det vil trolig være slik at flere av disse skolerelaterte faktorer er sterk forbundet med hverandre. Det vil derfor være en fordel å se flere av dem i relasjon når man ønsker å undersøke hva som forklarer skoletrivsel. Vi vet lite om disse faktorene varier mellom kjønn og mellom lavt og høyere presterende grupper. I denne studien undersøker vi skolerelaterte faktorer særlig knyttet til lavt presterende gutter og jenters skoletrivsel både de som har vedtak om spesialundervisning og de som ikke har det. Mer spesifikk undersøker denne studien:

I hvilken grad er det sammenheng mellom skoletrivsel og lavt presterende gutter og jenters atferd og holdning til skolen, relasjoner og sosiale ferdigheter, enten elever mottar spesialundervisning eller har ordinær opplæring?

Metode

Dataene som benyttes i denne studien er hentet fra et stort prosjekt om spesialundervisning, SPEED-prosjektet, som handler om spesialundervisningens innhold og funksjon (Haug, 2017; Topphol, Haug, & Nordahl, 2017). Prosjektet var et samarbeid mellom Høgskulen i Volda og Høgskolen i Hedmark og er godkjent av Personvernombudet for forskning (NSD).

Utvalg

Denne studien bygger på data fra elever og kontaktlærere i 5.-10.klasse. 10120 foresatte ga sitt samtykke til at elevene kunne delta, og at kontaktlærere kunne svare på spørsmål om den enkelte elev. Dette ga en deltagelse på 67 %. Først og fremst har denne studien fokus på de lavt presterende elevene, men de samme analysene vises også for de som presterer høyere for å sette funnene inn i en større sammenheng. Utvalget er delt i to grupper, de som er lavt presterende, her definert til de som kontaktlærer skårer på et snitt på eller under to i norsk, matte og engelsk eller i to av fagene. Den andre gruppen består av de som har snitt på over to i norsk, matte og engelsk, eller i to av fagene. I det følgende er det i hovedsak brukt begrepene «lavt presterende» og «høyere presterende» om disse gruppene. Elever som kontaktlærer ikke hadde vurdert i fag, eller bare på et av tre fag utgjør 9,7 % av elevene, og er ekskludert. Kontaktlærer ga ikke svar på spørsmålet om kjønn for 4,2 % av elevene. Tabell 1 viser utvalget delt mellom kjønn, lavt-presterende og høyere presterende elever og om elevene har spesialundervisning eller ikke. I hele utvalget hadde 8,5 % av elevene vedtak om spesialundervisning og 8,5 % hadde vestlig eller ikke vestlig minoritetsspråklig bakgrunn.

Tabell 1. Informanter

	Ikke spesialundervisning		Spesialundervisning	
	Jente	Gutt	Jente	Gutt
Lavt presterende	86	135	88	195
Høyere presterende	4028	3728	155	295

Måleinstrument

Dataene er samlet inn gjennom en spørreundersøkelse med elever og kontaktlærere som informanter. Elevene vurderte påstander innen temaer som trivsel, relasjon til lærer og medelever, atferd og holdning til skolen. Kontaktlærer vurderte påstander som handlet om atferd, motivasjon og skolefaglige prestasjoner. Påstandene er vurdert på verdiskalaer der høy skåre indikerer noe positivt, mens lav skåre indikerer noe negativt.

Trivsel

Trivsel er en elevvurdert skala som er utviklet på bakgrunn av Rutter et.al (1979) og bearbeidet av Sørli og Nordahl (1998). Variabelen har en firedelt verdiskala og har syv påstander som «Jeg synes det er viktig å gå på skolen for å lære», «Jeg liker meg godt i klassa». Cronbachs alpha: .71

Relasjon mellom lærer og elev og relasjon mellom elever

Relasjonsskalaen er hentet fra «Classroom Environment Scale» fra Moos og Trickett (1974) og bearbeidet til norske forhold av Sørli og Nordahl (1998) Relasjoner er elevvurdert og har 14 påstander om relasjonen mellom lærer- elev og 15 påstander om relasjonen mellom elevene. Verdiskalaen er firedelt og har eksempler på utsagn er: «Læreren liker meg», «Læreren gjør alt for å hjelpe meg til å lære best mulig», «Klassekameratene liker meg». Cronbachs alpha: .87 og .86

Læringshemmende atferd

Læringshemmende atferd er hentet fra en atferdsskala fra Gresham og Elliot (1990) og bearbeidet av Sørli og Nordahl (1998). Skalaen er elevvurdert, har en femdelt verdiskala og 13 påstander som: «Jeg forstyrrer andre elever når de jobber», «Jeg følger med når læreren snakker». Cronbachs alpha: .83

Sosial isolasjon

Sosial isolasjon er også hentet fra atferdsskalaen fra Gresham og Elliot (1990) og bearbeidet av Sørli og Nordahl (1998). Skalaen er elevvurdert, har en femdelt verdiskala og har to påstander: «Jeg føler meg ensom på skolen» og «Jeg er lei meg på skolen». Cronbachs alpha: .69

Motivasjon

Motivasjon og arbeidsinnsats er hentet fra Skaalvik (1993) og Nordahl (2005). Skalaen er lærervurdert, en femdelt verdiskala og har tre utsagn. Eksempel på utsagn er: «Elevens arbeidsinnsats på skolen er:» og «Elevens motivasjon for å lykkes på skolen er:» Cronbachs alpha: .95

Tilpasning til skolens normer

Tilpasning til skolens normer er lærervurdert, har en femdelt verdiskala og har ni påstander som: «Holder det ryddig rundt seg uten å bli minnet på det», «Lytter til medelever når de snakker eller presenterer det de har gjort». Cronbachs alpha: .95

I tillegg svarte kontaktlærer på elevens kulturelle bakgrunn, om eleven hadde spesialundervisning og elevens skolefaglige prestasjoner. Elevenes kulturelle bakgrunn var gruppert i tre: norsk, vestlig og ikke-vestlig. Denne variabelen ble omkodet til en dummyvariabel (0=minoritet, 1=majoritet). Kontaktlæreren var usikker på om 32 elever hadde spesialundervisning og disse svarene ble ekskludert. Variabelen ble omkodet til en dummyvariabel (0= ikke spesialundervisning, 1=spesialundervisning). Elevens skolefaglige prestasjoner ble vurdert på en skala fra 1-6, der 1 var lavest og 6 var høyest.

Analyser

Analysene ble gjennomført ved bruk av SPSS 23. Korrelasjoner mellom faktorene er testet. Vi finner tilfredsstillende korrelasjoner mellom alle variablene, bortsett fra mellom motivasjon og tilpasning til skolens normer, som viste en korrelasjon på .80, som er noe høyt. VIF (Variance Inflation factor) er imidlertid på 2,8 og 2,9, som er godt under grensen på som har satt til 10 (Belsley & Welsch, 1980), så begge faktorene ble beholdt ut fra at de gir noe ulik informasjon. Det er brukt faktoranalyse og reliabilitetsanalyser for å se på om spørsmålene knyttet til en faktor hører sammen. Faktoranalysen viste stort samsvar med tidligere bruk av måleinstrumentene. Reliabilitetsanalysen viste høy reliabilitet med alpha på rundt eller over .70. Dette er det målet som er ønskelig for å ha en god reliabilitet i studier (Cronbach, 1951; Nunally & Bernstein, 1978; Skaalvik, 1992). Det er anvendt variansanalyser som angir mean, standardavvik og forskjeller målt i Cohens d. Det er ulike mål på forskjeller, men 0,20 regnes gjerne som en liten forskjell, 0,50 som middels og 0,80 som en stor forskjell (Cohen, 1988). Det er videre benyttet multippel regresjonsanalyse for å

se på hva som kan predikere variansen i skoletrivsel for lavt presterende elever, både knyttet til kjønn og hvem som mottar spesialundervisning eller ikke, og det samme er gjort for de som presterer høyere.

Resultater

Deskriptive analyser

Tabell 2 og 3 presenterer resultatene fra variansanalysene av skoletrivsel med gjennomsnitt og standardavvik. Analysene i tabell 2 vises forskjeller mellom gutter og jenter på de ulike variablene, både lavt presterende og de som presterer høyere. Tabell 3 viser forskjeller i gutter og jenters skoletrivsel enten de er lavt presterende eller er høyere presterende og om de mottar spesialundervisning eller ikke. Begge tabellene viser forskjeller beskrevet med Cohens d.

Tabell 2 Faktorer innad i skolen, gjennomsnitt, standardavvik og forskjeller målt i Cohens d. Delt på kjønn og høyere og lavt presterende elever.

	Høyere presterende			Lavt presterende		
	Jente	Gutt	Cohens d	Jente	Gutt	Cohens d
	Mean (std)	Mean(std)		Mean(std)	Mean(std)	
Trivsel	3,42 (0,43)	3,38 (0,45)	0,10	3,35 (0,56)	3,21 (0,56)	0,24*
Relasjon til lærer	3,30 (0,54)	3,27 (0,55)	0,05	3,29 (0,60)	3,20 (0,62)	0,15
Relasjon elev-elev	3,21 (0,47)	3,21 (0,46)	0,00	3,19 (0,57)	3,13 (0,56)	0,11
Læringshemmende	4,18 (0,55)	4,05 (0,56)	0,24*	4,05 (0,74)	3,80 (0,70)	0,34*
Sosial isolasjon	4,32 (0,75)	4,55 (0,64)	-0,33***	4,40 (0,89)	4,15 (0,81)	-0,30***
Motivasjon	4,06 (0,79)	3,61 (0,85)	0,55***	3,09 (0,96)	2,45 (0,84)	0,71***
Tilpasning til skolen	3,42 (0,57)	3,01 (0,66)	0,67***	2,70 (0,61)	2,19 (0,49)	0,93***

*p < 0.05, **p < 0.01, ***p < 0.001

Tabell 3. Forskjell i skoletrivsel delt på kjønn, lavt presterende og høyere presterende og ikke spesialundervisning/spesialundervisning. Gjennomsnitt, standardavvik og forskjeller målt i Cohens d. Kontrollert for antall.

	Ikke spesialundervisning			Spesialundervisning		
	Jente	Gutt	Cohens d	Jente	Gutt	Cohens d
	Mean/std	Mean/std		Mean/std	Mean(std)	
Lavt presterende	3,43 (0,47)	3,22 (0,62)	0,36**	3,28 (0,63)	3,19 (0,52)	0,15
Høyere presterende	3,43 (0,42)	3,40 (0,44)	0,06***	3,26 (0,57)	3,18 (0,55)	0,14

p < 0.01, *p < 0.001

Overordnet viser kjønnsforskjellene blant lavt presterende og elever som er høyere presterende at det gjennomgående er forskjeller mellom jenter og gutter (tabell 2). Den største forskjellen finner vi i de områdene kontaktlærer har vurdert, motivasjon og tilpasning til skolen. Den aller største kjønnsforskjellen i lærervurderinger finner vi mellom lavt presterende gutter og jenter, der kontaktlærer vurderer forskjellen i motivasjon mellom gutter og jenter målt i Cohens d, til å være 0,71, mens i tilpasning til skolens normer viser en forskjell på 0,93 som er en stor forskjell ifølge Cohen (1988).

Den neste analysen viser at den største forskjellen mellom gutter og jentes trivsel finner vi for de som er lavt presterende og ikke mottar spesialundervisning (tabell 3). Her er forskjellen på 0,36, målt med Cohens d, som er en liten til middels forskjell. Det betyr at for de lavt presterende elevene som ikke mottar spesialundervisning er det guttene som vurderer seg selv til å trives dårligst. Både for lavt presterende gutter og jenter, og også for de elevene som er høyere presterende enten de mottar spesialundervisning eller ikke, er forskjellene svært små, mellom 0,06 og 0,15 målt med Cohens d. Det kan likevel være tall av betydning.

Regresjonsanalyse

Det er gjennomført to regresjonsanalyser. En for elever som kontaktlærer skårer til over to, fordelt på gutter og jenter og på om elevene får spesialundervisning eller ikke. Den andre er tilsvarende for de som er lavt presterende, det vil si de som kontaktlærer skårer til to eller lavere på minst to fag. Det er kontrollert for kulturell bakgrunn.

Tabell 4 og 5 viser regresjonsanalysene der det er sett på faktorer som kan ha sammenheng med skoletrivselen til elevene. I regresjonsanalysene vises det til den standardiserte regresjonskoeffisienten beta (β). Jo større negativ eller positiv betaverdien er, jo større er samvariasjonen med den avhengige variabelen, som her er skoletrivsel. Beta viser sammenhengen for hver enkelt variabel, mens justert R^2 viser andelen av variasjonen som blir forklart av hele modellen. Når R^2 for eksempel viser at modellen forklarer 19% av trivselen for lavt presterende gutter som ikke har spesialundervisning, så betyr det også at 81 % ikke kan forklares av modellen, men handler om faktorer som ligger utenfor det denne modellen gir. Analysene predikerer en samlet forklart varians fra 38 % til 67 % for jenter, mens for gutter er forklart varians fra 26 % til 44 %. (tabell 5 og 6).

Tabell 4. Regresjonsanalyse. Skoletrivsel for høyere presterende elever, delt på kjønn og ikke spesialundervisning/spesialundervisning. Oppgitt i standardiserte betaverdier (β), p-verdier og justert R^2

	Ikke spesialundervisning		Spesialundervisning	
	Jente	Gutt	Jente	Gutt
	Beta (β)	Beta (β)	Beta (β)	Beta (β)
Relasjon til lærer	.159***	.194***	.184*	.241***
Relasjon elev-elev	.260***	.204***	.266	.160***
Læringshemmende atferd	-.163***	-.209**	-.223*	-.161**
Sosial isolasjon	-.236***	-.167***	-.187*	-.188***
Tilpasning til skolens normer	.048*	-.023	.056	-.006
Motivasjon og arbeidsinnsats	.091***	.123**	.044	.213**
Kulturell bakgrunn	.011	.031*	.044	.008
Justert R^2	.45	.37	.42	.44

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$. Økning eller nedgang i den uavhengige variabelen med et standardavvik gir (β) økning eller nedgang i den avhengige variabelen

Tabell 5. Regresjonsanalyse. Skoletrivsel for lavt presterende elever, delt på kjønn og ikke spesialundervisning/spesialundervisning. Oppgitt i standardiserte betaverdier (β), p-verdier og justert R^2

	Ikke spesialundervisning		Spesialundervisning	
	Jente	Gutt	Jente	Gutt
	Beta (β)	Beta (β)	Beta (β)	Beta (β)
Relasjon til lærer	.168	.221	.385**	.209**
Relasjon elev-elev	.154	-.057	.385**	.213**
Læringshemmende atferd	.239	.019	-.010	.055
Sosial isolasjon	-.359***	-.441***	-.178*	-.230**
Tilpasning til skolen	.019	-.017	.010	.229**
Motivasjon og arbeidsinnsats	-.055	-.043	.231*	-.037
Kulturell bakgrunn	.044	.175	.020	.068
Justert R^2	.38	.26	.67	.35

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$. Økning eller nedgang i den uavhengige variabelen med et standardavvik gir (β) økning eller nedgang i den avhengige variabelen

Diskusjon

Hensikten med denne studien har vært å se på skoletrivsel, særlig med fokus på lavt presterende elever og kjønnsforskjeller både når elevene har spesialundervisning og ordinær opplæring. De samme analysene kjørt for elever som er høyere presterende.

For det første viser resultatene at for de som er høyere presterende at det er de kjente

faktorene relatert til tidligere forskning om skoletrivsel som har betydning, og som har sammenheng med både gutter og jenters skoletrivsel, enten de mottar spesialundervisning eller ikke.

Det andre funnet er relatert til de lavt presterende elevene og viser at det ikke er de skolerelaterte faktorene som forskning vanligvis referer til, som har sammenheng med skoletrivsel for disse elevene. Særlig gjelder det for lavt presterende elever som ikke mottar spesialundervisning. Analysene forklarer minst for gutter som ikke har spesialundervisning.

Det tredje funnet viser at det er større kjønnsforskjeller blant lavt presterende elever enn det er blant de som presterer høyere, særlig relatert til kontaktlæreres vurdering. Her viser analysene at for jenter gir variablene større samlet bidrag til varians i skoletrivsel enn for guttene. Det er disse tre hovedfunnene jeg vil drøfte nærmere.

Skolerelaterte faktorer

For både gutter og jenter som kontaktlærer skårer til over to er det de faktorene vi forventet; relasjoner, holdning til skole og undervisning og sosiale ferdigheter som har sammenheng med skoletrivsel. Vi finner klart flest faktorer som har betydning for trivselen for disse elevene, og særlig for jentene som ikke har vedtak om spesialundervisning, der alle faktorene bidrar til å forklare. Også blant gutter som ikke har vedtak om spesialundervisning gir alle faktorene bortsett fra tilpasning til skolens normer signifikante bidrag. Dette er funn som svarer godt til tidligere forskning om hva som forklarer skoletrivsel for elever i grunnskolen (Nordenbo et al., 2008; Pianta & Stuhlman, 2004). Det kan bety at det er et mangfold av faktorer som virker inn på de aller fleste elevers skoletrivsel (Danielsen et al., 2009).

Både for gutter og jenter som ikke har vedtak om spesialundervisning og som kontaktlærer skårer til lavt presterende er det svært få faktorer har sammenheng med skoletrivselen. For denne gruppen er det bare sosial isolasjon som gir sammenheng. Tidligere studier har vist at elever med spesialundervisning gjerne har et mindre positivt læringsmiljø enn andre elever (Grøgaard et al., 2004; Nordahl & Sunnevåg, 2008). Disse analysene viser at lavt presterende elevene kan ha det tilsvarende på skolen, eller dårligere.

Sosial isolasjon ga bidrag til skoletrivsel for alle grupper. Når sosial isolasjon er med på å forklare variasjonen i skoletrivsel for alle kan bety at dette er et viktig område for samtlige elever når det gjelder trivsel. Relativt mye av spesialundervisningen foregår i mindre grupper eller én til én med spesiallærer, lærer eller assistent (Utdanningsdirektoratet, 2017). Eneundervisning eller undervisning i små grupper vil potensielt kunne gjøre noe med hvordan elevene opplever sin skolehverdag, og elever som mottar spesialundervisning, kan

lett føle seg sosialt stigmatisert (Nordahl, 2000). Samtidig kan også lavt presterende elever som ikke mottar spesialundervisning lett havne i en «usynlig» posisjon i klassen og streve med å bli inkludert. Når medelever ser at læreren overser noen elever kan det igjen øke sjansen for at denne eleven også får problemer med relasjoner til medelever (Luckner & Pianta, 2011). Elever som lærere har lave forventninger til kan bli stilt i skyggen av både lærere og medelever og får det ekstra vanskelig (Wiese, 2006). Elever med utagerende kan oppleve å bli sosialt isolert ved å ha en atferd som andre elever og også lærere tar avstand, mens elever med internaliserende atferd kan bli sosialt isolerte fordi de ikke tar kontakt hverken med medelever eller lærer, og avviser den kontakten de tilbys (Drugli, 2012)

Hverken for lavt presterende gutter eller jenter som ikke mottar spesialundervisning viser modellen noen sammenheng mellom trivsel og relasjon til lærer eller medelever. Det kan det bety at for disse elevene har ikke relasjoner noen betydning for om de trives eller ikke. Lavt presterende elever kan være i en situasjon der både de sosiale og faglige nederlagene er mange, og tilbakemeldinger fra både lærere og medelever kan være av en slik karakter at dette ikke har noen betydning for disse elevene. Både lavt presterende gutter og jenter er i utgangspunktet elever i stor risiko for nederlag og betydningen av en god lærer-elev-relasjon er størst for de elevene som av ulike årsaker er i forhøyet risiko for å utvikle vansker (Drugli, 2012). For disse elevene kan en nær og positiv relasjon til lærer være en beskyttelsesfaktor som kan føre til en positiv utvikling både faglig og sosialt (Drugli, 2012; Pianta, 1999). Det er et noe uvant funn at trivselen ikke har sammenheng for disse gruppene. En vet at læreren er en svært viktig rollemodell, også som referanse for hvordan elevene selv skal oppføre seg mot hverandre. Lærere som er inkluderende og viser respekt for elevene legger et godt grunnlag for et positivt samspill også elevene i mellom (Hughes, Cavell, & Willson, 2001). Samtidig skiller ikke elevene alltid mellom sosiale og faglige prosesser i skolen, men begge deler er vanligvis med på å forme deres opplevelse av inkludering og ekskludering (Godø, 2013).

Andre faktorer

De skolerelaterte faktorene i denne analysen ga få sammenhenger med lavt presterende elever som ikke mottar spesialundervisning og deres trivsel i skolen. Det er ikke de trivselsfaktorene forskning vanligvis referer til som relasjoner, holdning til skolen og sosiale ferdigheter, som kan forklare trivselen for hverken lavt presterende jenter eller lavt presterende gutter som ikke mottar spesialundervisning (Nordenbo et al., 2008; Pianta & Stuhlman, 2004) Det kan derfor handle om andre faktorer i skolen som disse analysene ikke dekker, eller faktorer utenfor

skolen knyttet til hjemmeforhold eller fritid.

En del elever, kanskje særlig gutter, ser ikke betydningen av skole, de finner den helt uinteressant og meningsløs og har heller andre miljøer enn skolen som er viktigere og som har langt større innvirkning på deres liv. Det kan være ulike grunner til det, men for lavt presterende elever kan skolen oppleves som svært teoretisk og det er de teoretiske kunnskapene og prestasjonene som verdsettes høyest. Lavt presterende elever som ikke mestere de teoretiske kravene og heller ikke får spesialundervisning eller tilpasset opplæring, kan ha en opplevelse av at det ikke hjelper å gjøre lekser og at en har strategier for å unngå å gjøre hjemmearbeid for å hindre enda flere nederlag. Frykten for å mislykkes kan for en gruppe elever gjøre at elever ikke anstrenger seg unødvendig på skolen generelt fordi det likevel ikke gjør noen forskjell. For elever som ikke mestere det teoretiske nivået, og skolen føles meningsløs, kan en flukt inn i en anti-skolekultur gi dem en alternativ identitet og kan gi andre verdier og en annen selvfølelse enn det skolen kan tilby. Dette beskrives i tidligere forskning som en måte å takle en situasjon på (Evans, 2006; Jackson, 2006; Willis, 1977). Det kan også være at antiskolekulturen gjør at det er mer sosialt risikabelt å være interessert i skole enn å ikke være det og at vennegjengen utenfor skolen prioriteres for å få den nødvendige annerkjennelsen (Björnsson, 2005; Jackson, 2006). Skolemotstand kan være en form for forsvar og beskyttelse som elever bruker i situasjoner de ikke mestrer (Godø, 2013). Det er ikke opplysninger om sosio-økonomisk bakgrunn i denne studien. Det kan være en svakhet ved analysene. Med henvisning til forskning som sier som at kjønnsforskjellene ser ut til å være like uansett klassebakgrunn (Björnsson, 2005), kan det argumenteres for at dette kan stå som interessante funn likevel. Det er også undersøkelser som viser at særlig gutter med lav sosio-økonomisk bakgrunn presterer lavere enn jenter og klarer seg dårligere gjennom skoleløpet (Bakken, 2008; Bakken & Elstad, 2012). En må ha med seg begge disse perspektivene. I tillegg er det forskning som viser at skolen til en viss grad kan kompensere for elevenes bakgrunn ved å skape gode relasjoner, og et godt læringsmiljø som gir best mulig betingelser for læring (Hamre & Pianta, 2005; Legewie & DiPrete, 2012).

Kjønnsforskjeller

Det er tydelige kjønnsforskjeller i faktorer som kan ha sammenheng med skoletrivsel i denne studien enten det er elever eller kontaktlærer som er informanter. I de deskriptive analysene er det særlig de kontaktlærervurderte faktorene som gir signifikante bidrag og viser at jentene er mindre sosialt isolerte, har høyere motivasjon og tilpasser seg skolen bedre enn guttene (tabell 2). I tillegg vurderer guttene seg selv til å ha dårligere skoletrivsel enn jentene (tabell 3). De forberedende analysene ble fulgt av regresjonsanalyser som ga tilsvarende resultater og viste

at variablene generelt ga størst sammenheng med jenters skoletrivsel (tabell 4 og 5). For lavt presterende elever var det markant større kjønnsforskjeller enn blant høyere presterende. Som beskrevet ovenfor var det også andre og færre faktorer som viste sammenheng med skoletrivsel for denne gruppen. Gruppene høyt presterende og lavt presterende kan ikke direkte sammenlignes på grunn av at antallet er svært ulikt, men her er det kjønnsforskjellene i hver av gruppene jeg undersøker.

Disse funnene er på linje med tidligere studier om elever generelt, som viser at lærere har en tendens til å evaluere jenter høyere enn gutter (Aasen et.al 2015; Legewie & DiPrete, 2012). Tidligere forskning viser at det ser ut til at skolen er mest tilrettelagt for jenter, at jenter har ferdigheter som samsvarer mest med de ferdighetene skolen ønsker at elever skal ha, og at jentene lettere tilpasser seg skolen enn det gutter gjør (Danielsen, 2012; DiPrete & Jennings, 2012; Nielsen, 2009). Dette kan bety at sammenhengen mellom skolerelaterte faktorer og trivsel kan være større for jenter enn for gutter. De skolerelaterte faktorene måler til en viss grad ulike områder vurdert av elever og kontaktlærer. Elevene vurderer sine egne opplevelser av skolen og undervisningen, mens læreren vurderer i større grad elevenes holdning til skolen. Kjønnsforskjellene både blant lavt presterende og høyere presterende elever er uansett tydelige.

Det er manglende forskning på kjønnsforskjeller blant lavt presterende elever på dette området, så vi har lite å sammenligne funnene med. Ut fra denne studien kan det se ut til at skolen er best tilrettelagt for jenter også på dette nivået, gjennom at både kontaktlærer og eleven vurderer jenter høyere på skolerelatert variabler. Samtidig kan det se ut til at lavt presterende gutter og jenter som ikke mottar spesialundervisning er i en sårbar situasjon, ettersom det bare er sosial isolasjon som gir bidrag til deres skoletrivsel.

Implikasjoner

Analysene i denne studien viser at det er få faktorer som har sammenheng med lavt presterende elevers skoletrivsel. Dette kan ha med antall informanter å gjøre, men for gruppen lavt presterende elever med vedtak om spesialundervisning, som også er et lavt antall, var det flere faktorer som ga signifikante bidrag. Det kan derfor se ut til at lavt presterende elever som ikke mottar spesialundervisning også er en gruppe elever som det bør rettes fokus på. Disse elevene, sammen med lavt presterende elever som har vedtak om spesialundervisning, er særlig utsatt for både manglende fullføring av skolegangen og marginalisering og derfor er skoletrivselen ekstra viktig for å hindre disse ekskluderende mekanismene. Videre forskning knyttet til funnene i denne studien, blir å finne faktorer i eller utenfor skolen som kan bidra til å forstå lavt presterende gutter og jenters skoletrivsel. Ved å avdekke trivselsfaktorer for lavt

presterende elever, og særlig for de som ikke mottar spesialundervisning, kan skolen bedre forstå hva som fører til trivsel eller mistrivsel hos elevene og gjennom det kunne bidra til økt motivasjon. Målet må være å heve elevenes skolefaglige prestasjoner og bidra til at flere elever står skoleløpet ut, med den betydningen det har for samfunnet og ikke minst for den enkelte elev.

- Aasen, A. M., Drugli, M. B., Lekhal, R., & Nordahl, T. (2015). Kjønnforskjeller i skolefaglige prestasjoner - forklaringer i elevenes holdninger til og væremåte i skolen, samt relasjonelle forhold. *Paideia*, 09, 76-89.
- Bakken, A. (2008). *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnforskjeller i skoleprestasjoner*. (NOVA Rapport nr.4, 2008). Oslo: NOVA.
- Bakken, A. (2016). *Ungdata 2016: nasjonale resultater*. (NOVA Rapport nr.8, 2016). Oslo: NOVA
- Bakken, A., & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer* (NOVA Rapport nr.7, 2012). Oslo: NOVA
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Washington, DC: Macmillan.
- Belsley, D.A., Kuh, E. & Welsch, R.E. (1980). Detecting and assessing collinearity. *Regression diagnostics: Identifying influential data and sources of collinearity*, 85-191.
- Björnsson, M. (2005). *Kön och skolframgång: tolkningar och perspektiv*. Myndigheten för skolutveckling: Stockholm.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2.utg.). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Danielsen, A. G. (2011). Supportive and motivating environments in school: Main factors to make well-being and learning a reality. *Norsk Epidemiologi*, 20(1), 33-39.
- Danielsen, A. G. (2012). Hva henger sammen med skoletrivselen til norske ungdomsskoleelever? *Nordic Studies in Education*, 32(2), 115-125.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 303-320.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000b). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- DiPrete, T. A., & Jennings, J. L. (2012). Social and behavioral skills and the gender gap in early educational achievement. *Social Science Research*, 41(1), 1-15.
- Djupedalutvalget. (2015). *Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. (NOU 2015:2). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*.

- Oslo: Cappelen Damm
- Evans, G. (2006). *Educational failure and working class white children in Britain*. London: Springer.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige: Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk forlag
- Fylling, I. (2008). *Meget er forskjellig, men noe blir problem. En sosiologisk studie av spesialundervisningens institusjonelle praksis*. (Doktorgradsavhandling). Bergen: Universitetet i Bergen.
- Gaspar, T., Bilimória, H., Albergaria, F., & Matos, M. G. (2016). Children with special education needs and subjective well-being: Social and personal influence. *International Journal of Disability, Development and Education*, (63)5, 500-513. doi:10.1080/1034912X.2016.1144873
- Gjertsen, P. Å. (2013). *De usynlige barna*. Bergen: Fagbokforlaget
- Godø, H. (2013). *Ungdomskrav – skolekrav - livsrom. En analyse av ungdomsskoleelevers håndtering av faglige og sosiale krav i skole og samfunn*. (Doktorgradsavhandling). Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi: Universitetet i Oslo.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system: Manual*. Circle Pines, MI: American Guidance Service.
- Gresham, F. M., Van, M. B., & Cook, C. R. (2006). Social skills training for teaching replacement behaviors: Remediating acquisition deficits in at-risk students. *Behavioral Disorders*, (31)4, 363-377.
- Grogaard, J. B., Hatlevik, I. K. R., & Markussen, E. (2004). *Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. (NIFU STEP Rapport nr.9, 2004). Oslo: NIFU STEP
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first- grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-967.
- Hamre, B. & Pianta, R. (2006). Student-teacher relationships. I G. C. Bear & M. K.M (Red.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*. (s. 59-71). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Hascher, T. (2008). Quantitative and qualitative research approaches to assess student well-being. *International Journal of Educational Research*, 47(2), 84-96.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haug, P. (red.). (2017). *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. Oslo: Samlaget.
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen*. Hentet fra: <https://helsedirektoratet.no/publikasjoner/trivsel-i-skolen>.
- Huebner, E. S., & Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life*, 1(2), 139-150.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), 289-301.
- Jackson, C. (2006). *Lads and lades in school*. London: McGraw-Hill Education.
- Kjærnsli, M., & Jensen, F. R. (Red.). (2016). *Stø kurs. Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Konu, A. I., & Lintonen, T. (2006). School well-being in grades 4–12. *Health Education Research, 21*(5), 633-642.
- Legewie, J., & DiPrete, T. A. (2012). School context and the gender gap in educational achievement. *American Sociological Review, 77*(3), 463-485.
Doi:10.1177/0003122412440802
- Luckner, A. E., & Pianta, R. C. (2011). Teacher–student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children’s peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*(5), 257-266.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lösel, F., & Beelmann, A. (2003). Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 587*(1), 84-109.
- Malecki, C. K., & Elliot, S. N. (2002). Children’s social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly, 17*(1), 1-23.
- Martin, R. P., Foels, P., Clanton, G., & Moon, K. (2004). Season of birth is related to child retention rates, achievement, and rate of diagnosis of specific LD. *Journal of Learning Disabilities, 37*(4), 307-317.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. USA: ASCD.
- Meld.St.19 (2014-2015). *Folkehelsemeldingen: Mestring og muligheter*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.
- Messiou, K. (2006). Conversations with children: Making sense of marginalization in primary school settings. *European Journal of Special Needs Education, 21*(1), 39-54.
- Moos, R. H., & Trickett, E. J. (1974). *Classroom environment scale: Manual*. Palo Alto,CA: Consulting Psychologist Press.
- Nielsen, H. B.(2009). *Skoletid: Jenter og gutter fra 1.-10.klasse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener: Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev og lærerperspektiv*.(NOVA Rapport nr.11, 2009). Oslo: NOVA.
- Nordahl, T., & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. (Høgskolen i Hedmark Rapport nr.9, 2009), Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T., & Sunnevåg, A. K. (2008). *Spesialundervisningen i grunnskolen: stor avstand mellom idealer og realiteter*. (Høgskolen i Hedmark Rapport nr.2, 2008). Elverum: Høgskolen i Hedmark
- Nordahl, T., Sørli, M. A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., & Sørli, M. A. (1998). *Brukerperspektiv på skole: elever og foreldre om skole og relasjoner: Delrapport 3 fra forskningsprosjektet `Skole og samspillsvansker`* (NOVA Rapport nr.12, 1998). Oslo: NOVA.
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tifticki, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Nunally, J. C., & Bernstein, I. H. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.

- OECD. (2016). *Low-performing students: Why they fall behind and how to help them succeed*. Paris: OECD Publishing. Hentet fra: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en>.
- Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst: en studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer*. Oslo: Barnevernets utviklingssenter.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og videregående opplæring*. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Overland, T., & Nordahl, T. (2013). *Rett og plikt til opplæring: Om fravær og deltakelse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- Rutter, M., Maughan, B. M., & Mortimore, P. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. London: Paul Chapman.
- Skaalvik, E. M. (1993). *Motivasjonsskala*. Trondheim: NTNU, Pedagogisk institutt.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4) 765-781.
- Solli, K. A. (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*. Hentet fra: <https://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Kunnskapsstatus.pdf>
- Suldo, S. M., Riley, K. N., & Shaffer, E. J. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International*, 27(5), 567-582. doi: 10.1177/0143034306073411
- Sørli, M. A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: hovedrapport fra forskningsprosjektet 'Skole og samspillsvansker'* (NOVA Rapport nr. 12, 1998). Oslo: NOVA
- Topphol, A. K., Haug, P., & Nordahl, T. (Red.). (2017). SPEED-prosjektet, metode, datagrunnlag og prosedyrar. I P. Haug (red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon* (s.31-51). Oslo: Samlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen Spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Grunnskolen informasjonssystem(GSI)*. Hentet 15.12.17 fra <https://gsi.udir.no/informasjon/>
- Utdanningsdirektoratet (2017b). <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2017-06-09-38>
- Uusitalo-Malmivaara, L., Kankaanpää, P., Mäkinen, T., Raeluoto, T., Rauttu, K., Tarhala, V., & Lehto, J. E. (2012). Are special education students happy? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(4), 419-437.
- Vieno, A., Santinello, M., Pastore, M., & Perkins, D. D. (2007). Social support, sense of

- community in school, and self-efficacy as resources during early adolescence: An integrative model. *American Journal of Community Psychology*, 39(1-2), 177-190.
- Wendelborg, C., Røe, M., & Caspersen, J. (2016). *Analyse av Elevundersøkelsen 2015*. Trondheim: NTNU
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62(5), 1066-1078.
- Wiese, V. (2006). *Skolens Janus-ansikt: utskilling eller utvikling i ulike læringsmiljø*. (Doktorgradsavhandling). Trondheim: NTNU
- Willis, P. E. (1977). *Learning to labour: How working-class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.

KAPITTEL 7

Observasjon av kjønnsforskjeller og forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring i det tilrettelagte klasserommet

Gro Løken, Høgskolen i Innlandet
Ratib Lekhal, Handelshøgskolen BI
Peder Haug, Høgskulen i Volda

ABSTRAKT

Denne artikkelen handler om kjønnsforskjeller og forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring i grunnskolen, og er en observasjonsstudie av elever med vedtak om spesialundervisning. Det er foretatt klasseromsobservasjoner av 165 elever i 6., 7., 9. og 10. klasse fra 29 skoler i to mellomstore kommuner, 69 % gutter og 31 % jenter, både når elevene har spesialundervisning og når de har ordinær opplæring. Dataene er hentet fra Speed-prosjektet, som er et forskningsprosjekt om spesialundervisningens innhold og funksjon. Observasjonene er knyttet til elevenes aktiviteter i klasserommet, elevenes væremåte og lærernes tilrettelegging. Resultatene viser at forskjellen mellom gutter og jenter som har vedtak om spesialundervisning, er liten eller nærmest fraværende på de observerte områdene, enten de har spesialundervisning eller ordinær opplæring. Ser vi på forskjeller bare blant gutter eller bare blant jenter, avhengig av om de mottar spesialundervisning eller har ordinær opplæring, er forskjellene betydelige på noen områder for begge kjønn.

INTRODUKSJON

I løpet av de siste 20–30 årene har det skjedd en stor endring i kjønnsforskjellene i skolen. På 1970- og 80-tallet gjorde guttene det best faglig. Siden har de tapt terreng (Nielsen, 2000). Dagens situasjon er at jentene presterer jevnt over bedre enn guttene bortsett fra i kroppsøving (Backe-Hansen, Walhovd & Huang, 2014, s. 263). Ifølge GSI (Grunnskolen informasjonssystem) fikk 7,8 % av elevene i grunnskolen vedtak om spesialundervisning skoleåret 2016/17, og 68 % av disse er gutter (Utdanningsdirektoratet, 2017). Selv om det har vært en svak nedgang i antall elever som får spesialundervisning de senere år, så er fordelingen mellom gutter og jenter om lag den samme, det er fortsatt dobbelt så mange gutter som jenter som får spesialundervisning. Spørsmål som stilles her, er om den undervisningen som elever med vedtak om spesialundervisning får også er kjønnsavhengig og om det er forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær. Vi har sett på elevenes aktiviteter og væremåte i klasse-rommet og hvilken tilrettelegging de får i spesialundervisning og i ordinær opplæring. Aktivitetene i klasserommet handler her om hvorvidt elevene får støtte fra en voksen, om de er muntlig aktive og om elevene lytter til lærer eller løser oppgaver sammen. Elevens væremåte sier noe om i hvilken grad eleven er uvirksom, ukonsentrert eller har forstyrrende oppførsel, mens tilrettelegging handler om hvorvidt eleven utfører oppgaver som er spesielt tilrettelagt, bruker spesielt tilrettelagte hjelpemidler eller datamaskin/lese Brett.

Det kan diskuteres om en generell drøfting av kjønn og forskjeller i opplæringen er relevant i en studie av aktivitet og atferd i klasserommet for elever som har vedtak om spesialundervisning. Vi gir to argumenter for at det er en viktig bakgrunn i denne sammenhengen. For det første vil det som her studeres, kunne forstås med henvisning til de overordnede perspektivene på kjønn og skole. For det andre vil en studie av virksomheten i klasserommet for elever med vedtak om spesialundervisning også kunne gi et bidrag til den allmenne kunnskapen på området.

Denne studien vil gjennom å observere det som foregår i praksis, drøfte kjønnsforskjellene i klasserommet og forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring knyttet til elever med vedtak om spesialundervisning.

FORSKNING OM KJØNNSFORSKJELLER OG SPESIALUNDERVISNING

Det er forsket mye på kjønnsforskjeller og opplæring (Nielsen, 2000). Forskningen om kjønn og spesialundervisning er mindre omfattende. De gjennomgangene av norsk forskning om spesialundervisning og spesialpedagogikk som er gjort de siste 20 årene, omtaler i liten grad kjønn som egen kategori (Befring & Tangen, 2012; Dalen & Skårbrevik, 1999; Haug, 2003; Solli, 2005). Et unntak er Fyllings rapport om kjønnsforskjeller i spesialundervisningen, kunnskapsstatus og kunnskapsbehov (2000). Når kjønn er tema i forskningen om spesialundervisning, er det nesten alltid for å forklare hvorfor langt flere gutter enn jenter får slik undervisning.

Vinteren 2017 var det en heftig debatt i norske medier om kjønnsforskjeller der skolen var et sentralt tema.¹ Ett spørsmål var om de dokumenterte kjønnsforskjellene er alvorlige eller ikke, og i så fall hvilken gruppe som kommer dårligst ut. Debatten ga ingen egentlig avklaring, som i tidligere debatter. Ingrid Fylling forklarer dette resultatet med at partene i diskusjonen representerer to tradisjoner som ikke forholder seg til hverandre (2000). Den ene tradisjonen har fokus på gutter og deres bråketete atferd, som gir dem oppmerksomhet. Den andre tradisjonen er opptatt av de stille og tilpasningsdyktige jentene, som tilpasser seg guttene. Elisabet Öhrn har sett på kjønnsforskjeller i et nordisk perspektiv og ser at forskningen om kjønnsforskjellene i de nordiske land er mye i samsvar med hverandre, men at det også er store variasjoner både i gruppen gutter og jenter (Öhrn, 2002). Forskning fra PISA i 2009 om kjønnsforskjeller i skolen i 65 land konkluderte med at det finnes flere likheter enn forskjeller mellom kjønnene, men at forskjellene er betydelige i lesing, matte og naturfag og at dette kan være relatert til kontekstuelle faktorer (Reilly, 2012).

Vi skiller ofte mellom et individ- og et systemperspektiv i spesialundervisningen. Individperspektivet legger først og fremst vekt på elevenes vansker og utfordringer, mens et systemperspektiv ser på helheten og samspillet med omgivelsene og legger vekt på at det er systemet rundt eleven som må endre

1 Noen av innleggene finnes omtalt på slutten av dette innlegget: <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Guttdebatten-Enkeltfaktorer-kan-sjelden-forklare-komplekse-sammenhenger--Harriet-Bjerrum-Nielsen-617812b.html>

seg for å møte elevens behov (Nordahl, 2005). Spesialundervisningen har tradisjonelt hatt et sterkt individperspektiv, der fokuset har vært vanskene som eleven har. Dette har endret seg noe de senere årene, men fortsatt blir elever diagnostisert og tiltak iverksatt uten at systemet rundt eleven er tatt med i diskusjonen, men fokuset er mer på begge perspektiver enn tidligere (Fylling & Handegård, 2009).

Den individorienterte forskningen tar utgangspunkt i at gutter og jenter er forskjellige og derfor når de ulike resultater: Jentene er faglig ledende, guttene tar det mer med ro (Nielsen, 2014, s. 303). Norske studier hevder at gutter og jenters ulike modning kan være en forklaring på at jentene gjør det best i grunnskolen (Grøgaard & Arnesen, 2016; Solli, 2017). Flere internasjonale studier har også sett på denne kognitive modningshypotesen og viser til at ulik modning gir ulikheter i gutter og jenters skolefaglige prestasjoner (Crawford, Dearden & Greaves, 2011; Morrow et al., 2012; Schwandt & Wuppermann, 2015). Det er forventet at forskning som ser på hjernen i utvikling og nevrovitenskapene skal kunne gi svar. Foreløpig har ikke dette gitt noen entydige konklusjoner (Backe-Hansen et al., 2014).

I et systemorientert forskningsperspektiv ser en på den konteksten elevene står i, og særlig i hvilken grad den undervisningen som gis fungerer godt for alle elevene. Undervisningen skal være tilpasset elevene og elevenes forutsetninger. Det innebærer at en også må se etter andre løsninger for elever som mislykkes i skolen i tillegg til eller i stedet for bare individuell støtte. Forbedringer forutsetter økt undervisningskvalitet, en positiv klasseromskultur og gode relasjoner mellom lærere og elever (Ogden, 2004). Noen elever trenger ekstra individuell oppfølging, men den store utfordringen ligger i å skape et læringsmiljø med god nok kvalitet for alle.

Systematiske forskjeller mellom grupper av elever kan da forstås som en konsekvens av at undervisningen ikke yter alle rettferdighet. Jenter og gutter er ulike, men det skal undervisningen ta hensyn til og kompensere for. Likebehandlingsprinsippet står sterkt, og retten til ikke å bli diskriminert på grunn av kjønn er presisert i formålsbestemmelsene i opplæringsloven (1998, § 1-1). Elever med vedtak om spesialundervisning har et lavere karaktersnitt enn andre elever, og med bakgrunn i den skjeve kjønnsfordelingen i spesialundervisningen er det grunn til å stille spørsmål ved om alle er sikret like muligheter til

pedagogisk utbytte uavhengig av kjønn. Gutter har systematisk lavere karaktergjennomsnitt etter grunnskolen, noe som gir et dårligere grunnlag for videre utdanningsvalg. Den rettslige standarden om lik rett til utdanning uavhengig av kjønn skal tolkes og anvendes av ikke-jurister og er avhengig av et profesjonelt skjønn (Aune, 2012). Det samme profesjonelle skjønn er nødvendig for å kunne gjennomføre likebehandling i de ulike fags utfordringer.

Av det og fordi jentene presterer høyest følger en påstand om at skolen er best tilrettelagt for jenter og at undervisningen gir jentene bedre muligheter for utvikling og læring. Det gjør det vanskelig for guttene å hevde seg fordi den undervisningen, de arbeidsformene og det innholdet som benyttes mest i skolen, ikke passer deres væremåte (DiPrete & Jennings, 2012; Nordahl, 2012; Skårbrevik, 2002). Samtidig er det store variasjoner innenfor og mellom gruppene jenter og gutter både når det gjelder faglige prestasjoner og deres opplevelse av eget forhold til skolen. Haug (2017a) viser for eksempel at jenter med problematferd opplever seg selv mindre engasjert i opplæringen enn gutter med problematferd, og forskjellene er relativt store. Relasjonene deres til kontaktlærer er også mindre positive enn for guttene. Jenter med spesifikke lærevansker, derimot, opplever sin situasjon mer positiv enn guttene med spesifikke lærevansker.

Det hevdes at økt kvinnelig lærerandel kan ha ført til en feminisering av skolekulturen og en arbeidsform som passer jentene bedre (Bakken, 2008; Dee, 2007; Jones & Dindia, 2004). Det er imidlertid lite forskning som støtter at lærerens kjønn har direkte betydning for kjønnsforskjeller (Backe-Hansen et al., 2014; Bakken, 2009; Bursic, Babarovic & Seric, 2012). Dees studie (2007), derimot, er en av de få som viser at lærernes kjønn kan ha en viss betydning for klasseromdynamikken for gutter og jenter. Studien viste at det å ha lærer av samme kjønn økte læringsutbyttet, læreren hadde en bedre oppfatning av elevene og elevenes engasjement økte. Lærere tenderer til å ha mindre tålmodighet med gutter og deres oppførsel, og spesialundervisning kan bli en måte å løse utfordringene på når den ordinære opplæringen ikke takler stor variasjon i elevmassen (Francis, 2000; Haggerty, 2009). Det kan bety at gutter lettere henvises til pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) enn det jenter gjør (Oswald, Best, Coutinho & Nagle, 2003). Samtidig viser forskning at guttene får mest oppmerksomhet i klassen. Den såkalte 2/3-regelen er illustrerende. Det er 2/3

sjanse for at det blir snakket i klasserommet. Læreren benytter 2/3 av denne tiden. Elevenes omfang av ytringer i klasserommet er 1/3 av tiden, guttene står for to tredjedeler av disse, jentene for én tredjedel (Lindblad & Sahlström, 2000, s. 270). Dette er i tidlige studier blitt tolket som et uttrykk for at jentene systematisk blir oppdratt til rollen som mindreverdige i skolen (Nielsen, 2000), noe som har vært vanskelig å få bekreftet gjennom senere studier (Lindblad & Sahlström, 2000, s. 263–264). Nyere forskning tyder på at elevenes andel av tale i klasserommene er betydelig større, og at elevene har en nærmest kontinuerlig samtale seg imellom også når læreren snakker (Sahlström, 2008). Forskningen som konkluderer med at guttene dominerer i klasserommene, blir dermed problematisert. Resultatene om 2/3-regelen knyttes til særpreg ved den metodologiske og teoretiske tilnærmingen i forskningen (Sahlström, 2008).

Det blir også kritisert at trekk ved noen individer blir generalisert til alle, at gutter er på én måte i undervisningen og jenter er på en annen måte (Nielsen, 2014). Det er skapt forestillinger om at guttene er «bråkete» og jentene er «snille» (Backe-Hansen et al., 2014; Jones & Myhill, 2004), mens både kategoriseringen og karakteriseringen av kjønn er mer kompleks. Bjerrum Nielsen peker i sine studier på at det også innenfor gruppen gutter og gruppen jenter er store individuelle forskjeller elevene imellom som en også må ta hensyn til (2014). Dette støttes av Borg i hennes doktorgradsavhandling om kjønnsforskjeller, der hun peker på at for sterk fokus på gjennomsnittlige kjønnsforskjeller kan skjule at det finnes store variasjoner i alle grupper (Borg, 2014).

Samtidig kan lærerens tidlige oppfattelse av elever lett føre til stereotyper der både sosioøkonomisk bakgrunn, kjønn, spesialundervisning, etnisitet og språk kan føre til en lavere vurdering av eleven (Campbell, 2015). Campbell viser i sine undersøkelser til at i for eksempel lesing blir gutter og elever med spesialundervisning, uansett vanske, vurdert lavere enn de reelle leseferdighetene skulle tilsi. Det finnes også studier som nesten helt avviser at det er store forskjeller mellom gutter og jenter i skolen. De forskjellene som rapporteres, er først og fremst en konsekvens av læreres og andres forestillinger om forskjeller, og de er igjen grunnlag for ulike forventninger til kjønnene (Aasen, Drugli, Lekhal & Nordahl, 2015).

Forskningen om spesialundervisning har aldri vært særlig omfattende, i særdeleshet er det få observasjonsstudier som belyser temaet. Mye av klasseromsforskningen handler om graden av inkludering og om tilpasset opplæring

(Arnesen, 2004; Haug, 2006) Det henger mye sammen med at Salamancaerklæringen fra 1994 har hatt stor betydning i arbeidet med en inkluderende skole (UNESCO, 1994). Den gir alle barn rett til utdanning uavhengig av hvilken funksjonsevne barnet har. Djupedal-utvalget mener en nå bør se enda bredere på inkludering og enda nøyere på hvordan dette praktiseres (Kunnskapsdepartementet, 2015). Flere studier kombinerer intervju og observasjoner rundt spørsmål om tilpasset opplæring (Fylling, 2003; Imsen, 2003). Bjerrum Nielsen har forsket på kjønn og hun har blant annet observert en klasse i en uke hvert skoleår fra 1. til 10.klasse, også kombinert med intervjuer (2014). Hun konkluderer blant annet med at skolen har potensial for å bedre læringssituasjonen for begge kjønn.

Samtidig ser det ut til at potensialet for læring er større når det er spesialundervisning enn når det er ordinær opplæring (Haug, 2015). Det forklares med at i spesialundervisningen er elevene mer aktive, undervisningen er mer tilpasset, de får mer oppmerksomhet fra læreren og de er mindre engasjert i læringshemmende aktiviteter enn i den ordinære opplæringen. Med referanse til Lee Shulman (2005) omtales fagsignaturen til spesialundervisningen på denne måten:

Spesialundervisninga går mest føre seg fysisk segregert frå den ordinære opplæringa. Lærarakтивiteten der har eit tydeleg individuelt fokus, elevane får omfattande fagleg støtte, og dei er mest engasjerte med særleg tilrettelagde aktivitetar. Aktivitetsnivået er høgt. Omfanget av individuell oppgåveløysing er stort. Innhaldet er spesialisert, mest og orientert om reiskapsfaga norsk, matematikk og engelsk (Haug, 2015, s. 11).

KVALITET I OPPLÆRINGEN

For å forstå forholdene knyttet til kjønn og spesialundervisning vil det være av stor verdi å se dem i relasjon til den ordinære opplæringen. Dette kommer dels av at vilkåret for å få spesialundervisning i grunnskolen er entydig knyttet til at eleven ikke har eller kan forventes å få utbytte av den ordinære opplæringen (opplæringsloven, 1998, § 5.1). Dels er dette viktig fordi det er det samlede opplæringstilbudet som skal gi et forsvarlig utbytte for eleven, altså kombinasjonen av spesialundervisning og ordinær opplæring. For de aller fleste elevene er omfanget av ordinær opplæring langt større enn omfanget av spesialundervisning. Derfor er kvaliteten på den ordinære opplæringen avgjørende for utbyttet

av skolen, også for elever som får spesialundervisning. Siden problemstillingen her er hva jenter og gutter med vedtak om spesialundervisning gjør i ordinær opplæring og spesialundervisning, vil det være interessant å se dette i forhold til hva som gir gode forutsetninger for læring. God kvalitet i den ordinære opplæringen kan bety at en elev med spesialpedagogiske behov kan fungere godt, mens dårlig kvalitet kan bety at resultatet av opplæringen blir dårlig. En undersøkelse gjort i Sør-Finland viser at kjønnsforskjellene i faglige resultater er fraværende i skoler med gode resultater, mens gutter gjør det klart dårligst i skoler med svake faglige resultater (Jakku-Sihvonen & Kuusela, 2002).

I kvalitet i opplæringen er tilpasset opplæring et sentralt begrep. Begrepet er politisk konstruert og kan handle om arbeidsformer, faglig innhold og elevsyn (Klafki, 2011). Det favner mye, det er vagt og samtidig vanskelig å praktisere. Det handler om å skulle tilrettelegge for alle elever og gi den enkelte elev størst mulig utbytte av undervisningen. Det betyr at kvaliteten på undervisningen må være god for at læring skal skje. Kvalitet kan defineres ut fra struktur, rammebetingelser og organisering, men også ut fra undervisning, læringsmiljø og læringsaktiviteter (Ogden, 2004), noe som gir rom for ulike oppfatninger av hva som er viktig. Det som skjer i klasserommet er grunnleggende for den læringen som foregår, der støtte fra lærer, medelever og andre voksne på skolen er viktig for elevenes motivasjon og læring (Hattie, 2009; Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann, 2008). Den optimale voksen-elev-relasjonen i skolen må være preget av både faglig og sosial støtte. Det er viktig både å bli anerkjent for den en er og for det en gjør. Er støtten fra læreren bare på det sosiale planet, kan det for noen elever oppleves som en støtte til manglende faglig innsats (Federici & Skaalvik, 2013). Læreren skal legge til rette for læreraktiv undervisning og elevaktiv deltagelse. Dialogen mellom lærer og elev står sentralt, og det er den faglige aktiviteten som til enhver tid foregår i klasserommet som gir læring. Den relasjonen læreren eller andre voksne har til elevene, vil kunne være et forbilde for relasjonen elevene får til hverandre. For elever som av ulike årsaker strever i skolen, kan relasjonen til medelever være av avgjørende betydning for om de trives på skolen eller ikke (Hughes, Cavell & Willson, 2001). Et godt læringsmiljø gir mestring og trivsel, og elevenes atferd henger gjerne sammen med hvordan skolen oppleves og mestres for den enkelte. Både manglende konsentrasjon og utagerende atferd har gjerne en mer sammensatt bakgrunn enn det som kommer til uttrykk

(Greene & Goveia, 2011). Det sier likevel noe om hvordan eleven finner seg til rette og tilpasser seg de normer og regler som skolen til enhver tid fastsetter.

Det tilrettelagte klasserommet innebærer at alle har rett til tilpasset opplæring, og lærerens evne til å tilrettelegge for den enkelte elev kan være avgjørende for videre motivasjon og mestring. Læringsaktiviteter som er tilpasset elevenes mestringsnivå og samtidig gir utfordringer nok, gir lyst til å lære. Motivasjonen svekkes når oppgavene blir for enkle eller for vanskelige (Ryan & Deci, 2000). For lave forventninger gir dårlig læring, mens altfor høye forventninger også kan føre til mangel på mestring og læring. Det ligger til spesialundervisningens oppgaver å tilrettelegge for den enkelte og tilpasse læringsaktivitetene slik at de har riktig vanskenivå (Utdanningsdirektoratet, 2014).

I denne studien observerer vi kjønnsforskjeller knyttet til elever som har vedtak om spesialundervisning og det som foregår i spesialundervisning og ordinær opplæring. Observasjon kan gi et mer objektivt bilde enn når lærere selv vurderer kjønnsforskjeller, og kan gjerne stemme bedre med elevenes synspunkter enn lærernes oppfatninger (Solli, 2005).

PROBLEMSTILLING

Hvilke observerte forskjeller finner vi knyttet til gutter og jenters aktiviteter og væremåte i klasserommet og lærerens tilrettelegging for elever med vedtak om spesialundervisning, i spesialundervisning og ordinær opplæring?

Dette gir to innfallsvinkler. For det første har vi sett på kjønnsforskjeller for elever med vedtak om spesialundervisning når de mottar spesialundervisning, og kjønnsforskjeller når de samme elevene har ordinær opplæring. Deretter har vi sett på forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring for jenter og gutter hver for seg.

METODE

Observasjonene som er brukt i denne studien er hentet fra et forskningsprosjekt om spesialundervisning, Speed-prosjektet (The function of special education), som har til hensikt å undersøke innholdet i spesialundervisningen og hvilken funksjon denne undervisningen har (Haug, 2017b; Topphol, Haug & Nordahl, 2017). Prosjektet er et samarbeid mellom Høgskulen i Volda og Høgskolen i Innlandet og er finansiert av høyskolene og av Norges forskningsråd, PRAKUT-programmet.

Denne studien bygger på observasjoner av i alt 165 elever som hadde vedtak om spesialundervisning. Observasjonene ble innhentet fra 29 skoler av ulik størrelse i to middelstore kommuner og ble foretatt høsten 2014. Vi valgte kommuner ut fra en vurdering om at vi ville ha behov for ca. 200 elever som fikk spesialundervisning på grunn av vansker med matematikk, norsk og atferd, i tillegg til elever med andre typer vansker. Kommunene skulle ligge nær Høgskolen i Innlandet og Høgskulen i Volda fordi masterstudenter, i tillegg til forskere, skulle brukes som observatører. 7,5 % av elevene i disse kommunene fikk spesialundervisning, noe som ligger nær det nasjonale snittet. Av alle elevene som hadde vedtak om spesialundervisning på disse skolene, leverte 47 % samtykke til å bli observert, 69 % gutter og 31 % jenter, noe som samsvarer godt med den nasjonale kjønnsfordelingen i spesialundervisningen. Hver elev ble fulgt en hel dag da de hadde både spesialundervisning og ordinær opplæring. Videre ble 18 % av observasjonene gjort mens elevene hadde spesialundervisning, mens de resterende 82 % av observasjonene ble gjort under elevenes ordinære opplæring.

Skjemaet er bygget opp om den didaktiske trekanten, og gjør det mulig å registrere aktiviteter til en enkelt elev, klassen, læreren og innholdet i undervisningen. Observatørene fulgte en utvalgt elev en hel dag og gjorde registreringer hvert femte minutt. I denne studien er det kun observasjoner av enkeltelevener som analyseres. Skjemaet hadde til sammen 66 kategorier og er et modifisert kategoriseringsskjema utviklet av Klette (2003) og senere brukt i andre undersøkelser (Haug, 2012, 2006). Metoden er kalt «momentary time sampling» (Powell, Martindale og Kulp, 1975). Det er gjort 7673 enkeltregistreringer, som utgjør undervisning i 639 timer. Observasjonene er kvantifisert og lagt inn i analyseprogrammet SPSS (IBM, 2017).

Observasjonene av elevene er delt inn i tre områder – aktiviteter i klasserommet, elevenes væremåte og tilrettelagte oppgaver (tabell 7.1 og 7.2, 1. kolonne). Aktiviteter i klasserommet handler om observasjon av hva eleven gjør i klasserommet, som for eksempel om de får støtte av en voksen, om det er muntlig aktivitet, om eleven lytter til lærer eller om eleven løser oppgaver felles. Elevens væremåte indikerer om eleven er uvirksom, ukonsentrert eller har forstyrrende oppførsel. Tilrettelagte oppgaver er observasjon av om eleven utfører oppgaver spesielt tilrettelagt, bruker spesielt tilrettelagte hjelpemidler eller datamaskin/lese Brett.

Det er benyttet variansanalyser og forskjeller målt i Cohens d for å se på kjønnsforskjeller på de ulike områdene. En forskjell på 0,20 regnes som en liten forskjell, 0,50 som middels og 0,80 som en stor forskjell (Cohen, 1988). Disse målene er likevel relative, og en liten forskjell kan bety mye for noen elever eller innenfor enkelte områder. Vi har her kontrollert for at antall observasjoner er ulikt for gutter og jenter og for spesialundervisning og ordinær opplæring. Resultatene er framstilt som prosent av kategoriene funnet i materialet.

ANALYSER

For å se på kjønnsforskjeller og forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning, gjennomførte vi to analyser. Den første er gjort for å se på kjønnsforskjellene i aktiviteter i klasserommet, væremåte og tilrettelagte oppgaver når elevene hadde ordinær opplæring og når de samme elevene hadde spesialundervisning (tabell 7.1). Den neste analysen ser på forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring innad i gruppen jenter og innad i gruppen gutter på de samme områdene, aktiviteter i klasserommet, væremåte og tilrettelegging (tabell 7.2). Cohens d i tabell 7.1 viser at et negativt fortegn betyr at jenter har mindre av denne aktiviteten, væremåten eller tilretteleggingen, og motsatt viser Cohens d uten negativt fortegn at det er jentene som får eller har mest av de samme kategoriene. På samme måte viser Cohens d med negativt fortegn i tabell 7.2 at det er mindre av aktiviteten, væremåten eller tilretteleggingen i ordinær opplæring, og Cohens d uten negativt fortegn viser at det er mest av denne virksomheten i ordinær opplæring.

FUNN

Den første analysen (tabell 7.1) viser at det er fra ingen til små forskjeller mellom gutter og jenter når de får ordinær opplæring eller når de får spesialundervisning. De største forskjellen finner vi i områdene urolig/forstyrrer både i ordinær undervisning og spesialundervisning. Guttene er litt mer urolige og litt mer uvirksomme enn jentene, både når de har spesialundervisning og ordinær opplæring, men forskjellene i Cohens d er her under 0,20, og det er en liten forskjell. I spesialundervisningen bruker guttene data/lese Brett mer enn jentene, Cohens $d = -0,20$, noe som også er en liten forskjell. Alle de resterende faktorene viser liten eller ingen forskjell mellom gutter og jenter.

Tabell 7.1 Elevenes aktiviteter, væremåte og tilrettelegging av oppgaver avhengig av kjønn og om de har ordinær opplæring eller spesialundervisning

Kategorier	Ordinær opplæring						Spesialundervisning					
	Jente		Gutt		Cohens d		Jente		Gutt		Cohens d	
	%	std	%	std		%	std	%	std		%	std
Aktiviteter i klasserommet:												
Støtte fra voksen	11 %	30,8	12 %	32,8	-0,08	1 %	46,3	36 %	47,9	-0,11		
Lytter aktivt til lærer	30 %	45,9	27 %	44,3	0,08	41 %	49,2	43 %	49,5	-0,05		
Lytter aktivt til medelev	8 %	27,4	7 %	24,9	0,04	7 %	26,1	9 %	27,9	-0,06		
Muntlig faglig aktivitet	4 %	18,9	4 %	20,0	0	22 %	41,1	24 %	43,0	-0,05		
Samhandler med medelever	9 %	28,5	9 %	29,2	0	4 %	20,6	6 %	23,4	-0,09		
Venter på hjelp	2 %	13,2	2 %	13,0	0	1 %	9,4	1 %	10,7	0		
Løser oppgaver felles	34 %	47,4	1 %	46,2	0,08	25 %	43,1	19 %	39,6	0,18		
Væremåte:												
Er ukonsentrent/ uvisksom	13 %	33,8	20 %	40,2	-0,19	4 %	20,1	6 %	24,5	-0,09		
Er urolig/forsyrer	1 %	9,4	4 %	19,4	-0,18	0 %	4,7	2 %	13,6	-0,17		
Tilrettelagte oppgaver:												
Spesielt tilrettelagte oppgaver	9 %	28,4	5 %	21,3	0,13	40 %	0,490	35 %	478	0,10		
Spesielt tilrettelagte læremidler	1 %	8,5	1 %	9,5	0	7 %	0,249	9 %	27,9	-0,05		
Bruker datamaskin/lesebrett	3 %	16,0	4 %	19,3	-0,06	6 %	0,238	0,12 %	32,0	-0,20		
N (observasjoner)	1938		4321			463		950				

Tabell 7.2 Elevenes aktiviteter, væremåte og tilrettelegging av oppgaver. Forskjeller mellom ordinær opplæring og spesialundervisning innad i gruppen, jenter og innad i gruppen gutter

Kategorier	Jente						Gutt					
	Ordinær opplæring			Spesial-undervisning			Ordinær opplæring			Spesial-undervisning		
	%	std	Cohens d	%	std	Cohens d	%	std	Cohens d	%	std	Cohens d
Aktiviteter i klasserommet:												
Stotte fra voksen	11 %	30,8	-0,58	31 %	46,3	-0,58	12 %	32,8	-0,58	36 %	47,9	-0,67
Lytter aktivt til lærer	30 %	45,9	-0,24	41 %	49,2	-0,24	27 %	44,3	-0,24	43 %	49,5	-0,39
Lytter aktivt til medelev	8 %	27,4	0,04	7 %	26,1	0,04	7 %	24,9	0,04	9 %	27,9	-0,03
Muntlig faglig aktivitet	4 %	18,9	-0,88	22 %	41,1	-0,88	4 %	20,0	-0,88	24 %	43,0	-0,92
Samhandler med medelever	9 %	28,5	0,26	4 %	20,6	0,26	9 %	29,2	0,26	6 %	23,4	0,09
Venter på hjelp	2 %	13,2	0,08	1 %	9,4	0,08	2 %	13,0	0,08	1 %	10,7	0,08
Løser oppgaver felles	34 %	47,4	0,21	25 %	43,1	0,21	31 %	46,2	0,21	19 %	39,6	0,29
Væremåte:												
Er ukonsentrert/ uivksom	13 %	33,8	0,28	4 %	20,1	0,28	20 %	40,2	0,28	6 %	24,5	0,37
Er urolig/forstyrret	1 %	9,4	-0,11	2 %	4,7	-0,11	4 %	19,4	-0,11	2 %	13,6	0,11
Tilrettelegte oppgaver:												
Speselt tilrettelegte oppgaver	9 %	28,4	-0,98	40 %	49,0	-0,98	5 %	21,3	-0,98	35 %	47,8	-1,17
Speselt tilrettelegte læremidler	1 %	8,5	-0,26	7 %	24,9	-0,26	1 %	9,5	-0,26	9 %	27,9	-0,36
Bruker dataa/esebrett	3 %	16,0	-0,23	6 %	23,8	-0,23	4 %	19,3	-0,23	12 %	32,0	-0,24
N (observasjoner)	1938			463			432			950		

I den andre analysen (tabell 7.2) så vi på forskjeller innad i gruppen jenter og innad i gruppen gutter på områdene aktiviteter i klasserommet, væremåte og tilrettelegging, og sammenlignet ordinær opplæring og spesialundervisning. I denne analysen finner vi at det er betydelige forskjeller på flere av de observerte områdene. Forskjellene har hovedsakelig samme retning for begge kjønn, men med litt større forskjell for guttene. Både jenter og gutter i denne analysen får mer støtte fra en voksen, de lytter mer til lærer, de er mer muntlig aktive og de er mer konsentrerte når de har spesialundervisning enn når de har ordinær opplæring. Elevene får også langt mer tilrettelegging i form av spesielt tilpassede oppgaver, de har større bruk av tilrettelagte hjelpemidler og de benytter seg mer av data/lese Brett når de har spesialundervisning. Her er forskjellene store på noen av områdene. Det gjelder til en viss grad støtte fra voksen der forskjellen er mellom middels og store, $-0,58$ for jenter og $-0,67$ for gutter. De største forskjellene handler om muntlig faglig aktivitet og tilrettelagte oppgaver. I muntlig faglig aktivitet er forskjellene $-0,88$ for jenter og $-0,92$ for gutter, som her betyr at det er mindre muntlig faglig aktivitet for disse elevene når de har ordinær opplæring. Den største forskjellen finner vi i bruk av spesielt tilrettelagte oppgaver, der forskjellen er $-0,98$ for jenter og $-1,17$ for gutter. Det betyr at det er langt mindre bruk av spesielt tilrettelagte oppgaver når elevene har ordinær opplæring enn når elevene har spesialundervisning, og forskjellen er størst for gutter.

DRØFTING

I denne studien har hensikten vært å observere kjønnsforskjeller og forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring for elever som har vedtak om spesialundervisning. Vi har hatt fokus på enkeltelever i det tilrettelagte klasserommet og sett på om elevenes aktiviteter, væremåte og tilrettelegging av oppgaver er ulikt for jenter og gutter, og ulikt i ordinær opplæring og i spesialundervisning.

Overordnet er det to hovedfunn i denne studien. Det første er at det er små forskjeller mellom gutter og jenter med vedtak om spesialundervisning i aktiviteter i klasserommet, væremåte og tilrettelegging når de har spesialundervisning, og det samme når de har ordinær opplæring. Det andre funnet er at det er store forskjeller på noen av de samme områdene når vi ser på jenter

og gutter hver for seg, og sammenligner spesialundervisning og ordinær opplæring. Ut fra de store forskjellene, der både aktiviteten og tilretteleggingen er størst i spesialundervisningen, konkluderer vi med at potensialet for læring er langt større i spesialundervisningen enn i den ordinære opplæringen. Det er disse to funnene vi vil drøfte nærmere.

Kjønnsforskjeller

Vi finner liten forskjell mellom gutter og jenter med vedtak om spesialundervisning i aktiviteter i klasserommet, væremåte og tilrettelegging av oppgaver i denne studien, enten de har ordinær opplæring eller når de har spesialundervisning. Når det ikke ser ut til å være kjønnsforskjeller på de områdene vi har sett på, kan det bety at gutter og jenter som mottar spesialundervisning i denne studien behandles likt og har like vilkår for læring. Lærere ser ikke ut til å forskjellsbehandle gutter og jenter med vedtak om spesialundervisning, hverken i spesialundervisning eller i ordinær opplæring ut fra hva elevene gjør i timene. Vi ser tre forklaringer på dette, med referanse til den innledende teksten om kjønnsforskjeller i skolen.

Den første er at det har skjedd endringer i selve kjønnsrolleforståelsen. Det kan bety at det er en økt bevissthet rundt kjønn og at de senere års oppmerksomhet rundt temaet har gjort lærere bevisste på å behandle alle elever likt. En beslektet forklaring kan kombineres med den ovenfor og kan være at kjønnsforskjellene, slik jenter og gutter opplever dem, er i endring ved at en finner større variasjoner innad i hver gruppe og at hva som er typisk gutt eller typisk jente er mer utydelig enn tidligere (Nielsen, 2014), og at det preger deres atferd.

Den andre forklaringen er at forventningene er mindre kjønnsdelt for elever som får spesialundervisning enn for elever som ikke får slik undervisning. Det er en interessant påstand, som vi vet lite om, men som bør undersøkes nærmere. Vi vet at det er lavere forventninger generelt til elever som har vedtak om spesialundervisning (Dale, 2007).

Den tredje forklaringen er forskningsmetodisk. Våre funn baserer seg på mer nøytrale registreringer i kategorier gjennom observasjoner, mens henvisninger til kjønnsforskjeller i undervisning og særlig spesialundervisning oftest baserer seg på læreres vurderinger av hvem skolen ikke klarer å tilrettelegge for i ordinær opplæring. Det er grunn til å stille spørsmålet om hvorvidt kjønnsforskjellene

i antall elever som får vedtak om spesialundervisning, er konstruert. Det er kanskje ikke forskjellen mellom gutter og jenter som er problemet, men forventningene om at de er forskjellige. Våre data viser for eksempel ikke at guttene er særlig mer ukonsentrerte og bråkete enn jentene, eller at guttene får mer oppmerksomhet i form av faglig støtte fra en voksen enn jentene.

Selv om aktivitetsnivået er det samme, vet vi ingenting om kvaliteten på den virksomheten gutter og jenter med vedtak om spesialundervisning er involvert i. Vår studie sier ingen ting om kvaliteten, men om omfang og forskjeller i aktivitet. Selv om det ikke er forskjell mellom gutter og jenter med vedtak om spesialundervisning, enten de har spesialundervisning eller ordinær opplæring, så behøver ikke det å bety at opplæringen er av god kvalitet. Den kan potensielt være god eller dårlig for begge kjønn. Vi vet for eksempel at det er mange elever med vedtak om spesialundervisning som har dårligere læringsutbytte og dårligere opplevelse av skolen enn elever som ikke har vedtak om spesialundervisning og at undervisningen ikke gir de resultater en kunne ønske. Ifølge Barneombudets rapport om spesialundervisningen «Uten mål og mening» ligger mange av spesialundervisningens muligheter for å lykkes uutnyttet, og dagens spesialundervisning sikrer ikke et forsvarlig og likeverdig tilbud (2017). Studier viser at elever med vedtak om spesialundervisning opplever blant annet et mindre positivt læringsmiljø, de mangler erfaring i medvirkning og mange trives dårligere på skolen (McCoy & Banks, 2012; Messiou, 2006). Det er ikke nødvendigvis når de har timene sine med spesialundervisning at læringsutbyttet er lavt eller at de trives dårlig, det kan like gjerne være når de er en del av den ordinære opplæringen.

Forskjeller mellom ordinær opplæring og spesialundervisning for henholdsvis gutter og jenter

Observasjonene viser at støtten fra voksne, den muntlige aktiviteten og arbeid med spesielt tilrettelagte oppgaver er langt høyere for begge kjønn når elevene mottar spesialundervisning enn når de har ordinær opplæring. De observerte forskjellene kan ha flere forklaringer. Først og fremst handler det om at elever har spesialundervisning i liten gruppe eller alene. Det blir mer tid til at hver enkelt elev kan få støtte fra en voksen, enten det er lærer eller assistent. Elevene er mer muntlig aktive fordi de gjerne er mer komfortable og trygge med å snakke

i liten gruppe. Samtidig snakker læreren noe mer, og det kan bli mindre tid for elevene til samhandling med medelever. Har eleven spesialundervisning alene, utelukkes eleven fra muligheten til å samarbeide med andre. Dette kan bety at elever som har mange timer individuell spesialundervisning, mister de muntlige treningssituasjonene i full klasse som resten av klassen får. På den andre siden er disse elevenes muntlige aktivitet i ordinær klasse meget liten. Det kan bety at de får muntlig trening på riktig nivå i spesialundervisningen, men at dette ikke overføres til den ordinære opplæringen.

Elevene er mer ukonsentrerte og uvirksomme når de har ordinær opplæring enn når de har spesialundervisning. Forskjellene er fra små til nesten middels. Forskjellen er størst mellom gutter, og særlig når de ikke mottar spesialundervisning, men også jentene blir litt mer uvirksomme og mer ukonsentrerte når de ikke har spesialundervisning. Det kan bety at læreren ikke godt nok evner å fange konsentrasjonen til disse elevene. Det kan være at de kjeder seg eller ikke får oppgaver tilpasset sitt nivå, men blir sittende uvirksomme og ikke får utnyttet sitt potensial for læring. For eksempel viser studier om bruk av arbeidsplan at de elevene som trenger mest hjelp og støtte, kan bli sittende uvirksomme i lang tid (Helgevold, 2012; Klette, 2007). Det gjelder særlig fordi de kan oppleve at det er oppgaver de ikke mestrer, eller at det er en arbeidsform som krever stor grad av selvregulert læring, noe mange elever med vedtak om spesialundervisning ikke har oppøvd i stor nok grad. Det kan se ut til at spesialundervisning ikke er kraftfull nok til at eleven også tar det positive ved spesialundervisningen med seg inn i den ordinære opplæringen. Vi vet ikke hvilke vansker elevene i denne studien har, men ser vi på elever som får spesialundervisning generelt, så er det særlig mange gutter med atferdsvansker. Vi vet at evnen til konsentrasjon og til å jobbe selvstendig over tid kan være vanskelig for elever med atferdsvansker. Samtidig er hverken gutter eller jenter i denne studien noe mer eller mindre urolige og forstyrrer, enten de har spesialundervisning eller har ordinær opplæring, men de er mer uvirksomme og ukonsentrerte.

Forskjellen mellom organiseringen av ordinær opplæring kontra spesialundervisning handler i mange tilfeller om helklasseundervisning i motsetning til gruppe- eller eneundervisning. En tradisjonell helklasseundervisning, der læreren foreleser eller instruerer, gir stor sjanse for at motivasjon for læring hindres for lavt presterende elever (Kelly & Turner, 2009). Kelly og Turner

argumenterer for en helklasseundervisning med alternativ bruk av aktivitetsstrukturer som engasjerer alle. De fordelene som gruppeundervisning har, kan med letthet innlemmes i helklasseundervisning, slik at en får det beste fra begge og at alle elever motiveres. Mangel på alternative aktivitetsstrukturer kan gjøre at forskjellen mellom spesialundervisning og ordinær opplæring blir stor.

Det er svært stor forskjell mellom graden av tilrettelegging i spesialundervisningen sammenlignet med ordinær opplæring. Det ligger i spesialundervisningens funksjon at oppgaver skal spesielt tilrettelegges for elever med spesielle behov, men hovedtyngden av opplæring har de fleste elever med vedtak om spesialundervisning i den ordinære opplæringen. Det er sannsynlig at elever med spesialundervisning også trenger en viss tilrettelegging i den ordinære opplæringen. Det kan godt hende at de får tilstrekkelig tilrettelegging, og det kan også hende at de ikke trenger det. Forskning tyder på at det er en svikt i samarbeidet mellom spesialundervisning og ordinær opplæring, og at de to sidene ved opplæringen er for lite samstemt og sammenhengende (Festøy & Haug, 2017; Gillespie, 2016). Det er bekymringsfullt at det både er lite tilrettelegging av oppgaver når elever med vedtak om spesialundervisning har ordinær opplæring, samtidig som det er større grad av uvirksomhet og mangel på konsentrasjon. Det gjelder både gutter og jenter, men det er størst forskjell for gutter når de ikke har spesialundervisning. Dette kan ha en sammenheng, men det kan også bety at disse variablene henger sammen med helt andre faktorer som vi ikke observerer i denne studien.

Kompetansen til de som har ansvaret for opplæringen kan være en av disse andre faktorene. Et godt tilrettelagt klasserom krever en kompetanse i å tilrettelegge også for elever med særskilte behov. Det kan handle om den som utfører opplæringen eller om samarbeidet med en kompetent veileder. Spesialpedagogisk kompetanse kan være avgjørende for om eleven får den hjelp og støtte som trengs og om skolen er reelt inkluderende.

Det er et positivt funn at spesialundervisning ser ut til å ha et større potensial for læring enn ordinær undervisning (Haug, 2015), og at dette gjelder i like stor grad for jenter som gutter. Forskjellene mellom de to formene for opplæring synes å ha lite med kjønn å gjøre. Selv om forskjellen mellom spesialundervisning og ordinær opplæring er størst for gutter, er de betydelige for begge kjønn. Det ser ut til at mye av aktiviteten i spesialundervisningen er positivt forskjellig

fra ordinær opplæring. Samtidig er det bekymringsfullt at potensialet for læring er langt lavere når de samme elevene har ordinær opplæring. Data vi presenterer er tydelige indikasjoner på at elevenes aktiviteter er uttrykk for en positiv elevtilpasning i spesialundervisningen. Konklusjonen baseres på at faglig støtte, faglig aktivitet og arbeid med godt tilpasset lærestoff fremmer læringen.

IMPLIKASJONER

Vi har vist at de observerte forskjellene mellom gutter og jenter som har vedtak om spesialundervisning er svært liten på de områdene som er observert i denne studien, både når de har spesialundervisning og når de har ordinær opplæring. Dette blir støttet av annen forskning som også viser at forskjellene er langt mer nyanserte. Forskjellen mellom ordinær opplæring og spesialundervisning er derimot betydelig på flere områder, og størst er forskjellen for gutter.

Dette gir noen implikasjoner for videre undersøkelser og forskning. Først og fremst vil det være interessant å se nærmere på kjønnsforskjellene i skolen for å undersøke om det er slik at gutter og jenter generelt opplever å få like mye støtte fra voksen, er like aktive i klasserommet og får like god tilrettelegging, slik elevene med vedtak om spesialundervisning i vår studie ser ut til å få. Samtidig framstår det fortsatt stabilt og tydelig at det er dobbelt så mange gutter som jenter som mottar spesialundervisning, og det gjør at gutter blir en større gruppe i risiko for nederlag. Det er langt fra klart hva dette skyldes, men det er et problem at en gruppe elever systematisk står i større fare for å mislykkes i skolen, og det krever handling. Vi har reist spørsmålet om det er slik at skolesystemet og støtteapparatet rundt elevene konstruerer kategorier som gjør at gutter lettere henvises til spesialundervisning. Dette er komplisert og sammensatt og krever en større gjennomgang av både hvordan undervisning gjennomføres og oppleves for begge kjønn og hvordan henvisningssystemet fungerer.

Med tanke på den store forskjellen det ser ut til å være mellom spesialundervisning og ordinær opplæring i denne studien, kan det se ut til at elever med vedtak om spesialundervisning har et urealisert prestasjonspotensial som de ikke får tatt ut i ordinær opplæring. Her må den spesialpedagogiske profesjonligheten styrkes, både i form av bedre samarbeid mellom spesialundervisning og ordinær opplæring samt endrede metoder som gir bedre vilkår for læring for elever med vedtak om spesialundervisning.

REFERANSER

- Aasen, A.M., Drugli, M.B., Lekhal, R. & Nordahl, T. (2015). Kjønnforskjeller i skolefaglige prestasjoner – forklaringer i elevenes holdninger til og væremåter i skolen, samt relasjonelle forhold. *Paideia*, 9, 76–89.
- Arnesen, A.-L. (2004). *Det pedagogiske nærver: inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Aune, H. (2012). *Opplæringslovens og barnehagens formålsbestemmelser: Utdanning, likestilling og stereotype kjønnsroller: Et helhetlig perspektiv: utdanning, arbeid, demokrati og likebehandling* (s. 102–132). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bakke-Hansen, E., Walhovd, K.B. & Huang, L. (2014). *Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner*. En kunnskapsoppsummering. (Vol. 5). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Bakken, A. (2008). *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnforskjeller i skoleprestasjoner*. (Vol. 4). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Bakken, A. (2009). Er mannlige lærere viktige for gutters skoleprestasjoner? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 9(2), 25–44.
- Barneombudet. (2017). Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen. *Barneombudets fagrapport*. Hentet fra <http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo>
- Befring, E. & Tangen, R. (2012). *Spesialpedagogikk* (5. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Borg, E. (2014). *Beyond a dual understanding of gender differences in school achievement: A study of the gender gap among youth in Oslo secondary schools*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Oslo.
- Burusic, J., Babarovic, T. & Seric, M. (2012). Differences in elementary school achievement between girls and boys: Does the teacher gender play a role? *European journal of psychology of education*, 27(4), 523–538.
- Campbell, T. (2015). Stereotyped at Seven? Biases in Teacher Judgement of Pupils' Ability and Attainment. *Journal of Social Policy*, 44(03), 517–547.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. (2nd ed.). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Crawford, C., Dearden, L. & Greaves, E. (2011). Does when you are born matter? The impact of month of birth on children's cognitive and non-cognitive skills in England. London: Institute for fiscal studies.
- Dale, E.L. (2007). Tilpasset opplæring og inkludering i skolefaglige prosesser. *Kompetanse for tilpasset opplæring*, 39–55.
- Dalen, M. & Skårbrevik, K.J. (1999). Spesialundervisning på grunnskolen område 1975–1998. I P. Haug, M. Tøssebro & M. Dalen (Red.), *Den mangfoldige spesialundervisninga. Status for forskning om spesialundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dee, T.S. (2007). Teachers and the gender gaps in student achievement. *Journal of Human Resources*, 42(3), 528–554.
- DiPrete, T.A. & Jennings, J.L. (2012). Social and behavioral skills and the gender gap in early educational achievement. *Social Science Research*, 41(1), 1–15.
- Federici, R. & Skaalvik, E. (2013). Lærer-elev-relasjonen: Betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*, 1, 58–63.

- Festøy, A.R.F. & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning, innhold og funksjon*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Francis, B. (2000). *Boys, girls, and achievement: Addressing the classroom issues*. London: Routledge Falmer.
- Fylling, I. (2000). *Kjønnsforskjeller i spesialundervisningen: kunnskapsstatus og kunnskapsbehov*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Fylling, I. (2003). *Synteserapport for prosjekt: Organisering av spesialundervisning i kjølvannet av Reform 97: Nye arbeidsformer – nye løsninger?*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Fylling, I. & Handegård, T. (2009). Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten. NF-rapport nr. 5/2009. Bodø: Nordlandsforskning.
- Gillespie, A. (2016). *Lærersamarbeid om tilpasset opplæring i matematikk. En kvalitativ intervjuundersøkelse av faglæreres og spesiallæreres opplevelse av samarbeid om elever med spesialundervisning i matematikk på 9. trimn*. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk ved UiO.
- Greene, R.W. & Goveia, I.C. (2011). *Utenfor: elever med atferdsutfordringer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Grøgaard, J.B. & Arnesen, C.Å. (2016). Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner: Ulik modning? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 16(2), 42–68.
- Haggerty, J. (2009). *Gender Disparity: Boys v. Girls in Special Education*. University of Missouri at Kansas City, School of Law.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. London: Routledge.
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97: sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Haug, P. (2012). *Kvalitet i opplæringa: Arbeid i grunnskulen observert og vurdert*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1, 1–14.
- Haug, P. (2017a). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *FOU i praksis*, 11(1), 41–62.
- Haug, P. (Red.) (2006). *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning: kva skjer i klasserommet?* Bergen: Caspar forlag.
- Haug, P. (Red.) (2017b). *Spesialundervisning, innhold og funksjon*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Helgevold, N. (2012). Den problematiske friheten. Å lære å kommunisere i det moderne klasserommet. *Bedre skole*, 2, 16–22.
- IBM. (2017). SPSS. Retrieved from <http://www-01.ibm.com/software/analytics/spss/>
- Hughes, J.N., Cavell, T.A. & Willson, V. (2001). Further Support for the Developmental Significance of the Quality of the Teacher–student Relationship. *Journal of school psychology*, 39(4), 289–301.
- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte: en empirisk studie av grunnskolen 4., 7. og 10. trimn*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Jaku-Sihvonen, R. & Kuusela, J. (2002). *Evaluation of the Equal Opportunities in the Finnish Comprehensive Schools 1998–2001*. Helsinki: National board of education.
- Jones, S. & Myhill, D. (2004). ‘Troublesome boys’ and ‘compliant girls’: gender identity and perceptions of achievement and underachievement. *British Journal of Sociology of Education*, 25(5), 547–561. doi:10.1080/0142569042000252044
- Jones, S.M. & Dindia, K. (2004). A meta-analytic perspective on sex equity in the classroom. *Review of Educational Research*, 74(4), 443–471.

- Kelly, S. & Turner, J. (2009). Rethinking the effects of classroom activity structure on the engagement of low-achieving students. *Teachers College Record*, 111(7), 1665–1692.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier*. (3. utg. Vol. 14). Århus: Klim.
- Klette, K. (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Klette, K. (2007). Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(4), 344–358.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Å høre til: virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø: utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 9. august 2013: avgitt til Kunnskapsdepartementet 18. mars 2015*. (9788258312274). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Lindblad, S. & Sahlström, F. (2000). Klasseromsforskning. En oversikt med fokus på interaksjon og elever. I J. Bjerg (Red.), *Pædagogik – en grundbok til et fag, 2 utgave*. København: Hans Reitzels Forlag.
- McCoy, S. & Banks, J. (2012). Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 81–97.
- Messiou, K. (2006). Conversations with children: Making sense of marginalization in primary school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 39–54.
- Morrow, R.L., Garland, E.J., Wright, J.M., Maclure, M., Taylor, S. & Dormuth, C.R. (2012). Influence of relative age on diagnosis and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in children. *Canadian Medical Association Journal*, 184(7), 755–762.
- Nielsen, H.B. (2000). Sophie og Émile i klasseværelset: køn og marginalitet i skolen. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, H.B. (2014). *Forskjeller i klassen: nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Rapport 19/2005. Oslo: NOVA.
- Nordahl, T. (2012). Bedre læring for alle elever: om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen. I T. Nordahl (Red.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og videregående opplæring*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Oswald, D.P., Best, A.M., Coutinho, M.J. & Nagle, H.A.L. (2003). Trends in the Special Education Identification Rates of Boys and Girls: A Call for Research and Change. *A Special Education Journal*, 11(4), 223–237. doi:10.1207/S15327035EX1104_3
- Powell, J., Martindale, A. & Kulp, S. (1975). An Evaluation of Time-Sample Measures of Behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8(4), 463–469.
- Reilly, D. (2012). Gender, culture, and sex-typed cognitive abilities. *PloS one*, 7(7), e39904.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54–67.
- Sahlström, F. (2008). *Från lärare til elever. Från undervisning til lärande. Utvecklingslinjer i svensk, nordisk och internationell klassrumsforskning*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 9:2008.
- Schwandt, H. & Wuppermann, A.C. (2015). *The Youngest Get the Pill: ADHD Misdiagnosis and the Production of Education in Germany*. IZA DP No. 9368.
- Shulman, L.S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Dædalus*, 134(3), 52–59.

