

Høgskolen i Lillehammer

Master i spesialpedagogikk

Forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring

- med fokus på trivsel, relasjon, motivasjon
og sosial kompetanse

Hanne Dalseg

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

15. januar 2019

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Sammendrag

Denne masteroppgaven har som formål å rette søkelyset mot de elevene som mottar spesialundervisning i grunnskolen. Som en tilnærming til dette er det tatt utgangspunkt i et FoU-prosjekt kalt "Kultur for læring" som er et forsknings- og utviklingsprosjekt gjennomført i Hedmark fylke. Som en del av FoU-prosjektet ble det gjennomført en kvantitativ spørreundersøkelse ved alle grunnskolene i fylket.

Med problemstillingen "Hvordan vurderer elever og kontaktlærere forskjellen mellom spesialundervisning og ordinær opplæring på områdene trivsel, relasjon, motivasjon og sosial kompetanse, og hvilke sammenhenger er det mellom disse?" var formålet og se på forskjellen mellom spesialundervisning og ordinær opplæring ved ulike aspekter på skolen for elevene i 5.-10. trinn. I tillegg til å benytte elevundersøkelsen i FoU-prosjektet ble også kontaktlærers vurderinger inkludert for å se om det var noen forskjeller i vurderingene til elevene og kontaktlærerne. Funnene i denne undersøkelsen er drøftet opp mot relevant teori og forskning.

Funnene i denne oppgaven viser at det er forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring, men noen forskjeller er større enn andre. Spesielt kan dette sees når en sammenligner kontaktlærerens vurderinger med elevenes. Variablene som er kontaktlærervurdert viser store forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring. Det kan se ut til at elevene vurderer langt lavere forskjeller mellom gruppene enn det kontaktlærer gjør. Det samme gjelder når en ser på sammenhengene mellom områdene for elevene som mottar spesialundervisning og ordinær opplæring.

Mitt ønske med denne oppgaven er å kunne gi et bidrag til FoU-prosjektet, samt å kunne gi et generelt bilde av noen av forskjellene mellom spesialundervisning og ordinær opplæring på områdene trivsel, relasjon, motivasjon og sosial kompetanse. Som det er løftet frem i innledningen er spesialundervisning et dagsaktuelt tema i utdanningspolitikken, og aktuelt å rette søkelyset mot nå.

Forord

Etter 3,5 år kan jeg omsider sette en aller siste punktum for masterstudiet i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Innlandet, avdeling Lillehammer. Det har vært lærerike og innholdsrike år som jeg ikke ville vært foruten. Det har vært spesielt utfordrende til tider, men kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom en mastergrad har ført til at jeg har landet drømmejobben innenfor barne- og ungdomspsykiatrien.

Å lese til og skrive en masteroppgave om motivasjon har følt litt ironisk til tider. Det har gått i ”rykk og napp”, og i perioder har det vært intenst og slitsomt. Motivasjonen har i perioder vært fraværende, og som alenemor i en 100% jobb har jeg hatt en enorm personlig utvikling og vekst gjennom denne prosessen. Jeg har klart å bevise for meg selv at alt er mulig, og med nok viljestyrke og drahjelp kan man oppnå utrolige ting. Jeg ønsker å rette en stor takk til familien min som har holdt ut all klaging og syting når skrivingen har vært som tyngst. De har avlastet og hjulpet meg med barnevakt slik at jeg kunne sitte i helger og ferier for å skrive og lese til masteroppgaven. Jeg ønsker også å takke kollegaene mine som har vist interesse og støtte for prosessen det er å skrive en masteroppgave. Dere har alle oppmuntret meg, og gitt meg troen på at jeg skulle klare å gjennomføre, noe jeg har gjort.

Jeg vil også rette en stor takk til Senter for Praksisrettet Utdanningsforskning for at jeg fikk tilgangen til datamaterialet til FoU-prosjektet ”Kultur for læring”. Den største takken ønsker jeg allikevel å rette til min veileder Gro Løken, mitt faglige forbilde. Du har hjulpet meg med ditt faglige engasjement og dine konstruktive tilbakemeldinger, og du har hjulpet meg til å utvikle oppgaven til det den er i dag. Jeg har knotet litt på veien, men du hjalp meg i mål. Du har vært en god drøftingspartner som jeg har satt utrolig stor pris på. At tilfeldighetene skulle føre til at du var gift med en rørosing kunne ikke passet bedre.

Tusen takk!

Hanne Dalseg

Innhold

| | |
|---|-----------|
| SAMMENDRAG | 3 |
| FORORD | 4 |
| INNHold | 5 |
| 1. INNLEDNING | 7 |
| 1.1 TEMA OG BAKGRUNN | 7 |
| 1.2 PROBLEMSTILLING. | 8 |
| 1.3 OPPBYGGING AV OPPGAVEN | 9 |
| 1.4 SPESIALUNDERVISNING, TILPASSET OPPLÆRING OG ORDINÆR OPPLÆRING | 9 |
| 1.5 AKTUALISERING AV TEMA | 12 |
| 1.6 KUNNSKAPSSTATUS OG SAMMENFATNING AV GENERELL FORSKNING PÅ SPESIALUNDERVISNING | 13 |
| 2. TEORI OG FORSKNING..... | 17 |
| 2.1 FORSKJELLER MELLOM SPESIALUNDERVISNING OG ORDINÆR OPPLÆRING | 17 |
| 2.2 SKOLEFAGLIGE PRESTASJONER | 22 |
| 2.3 TRIVSEL | 24 |
| 2.4 RELASJON | 27 |
| 2.5 MOTIVASJON..... | 29 |
| 2.6 SOSIAL KOMPETANSE | 36 |
| 3. METODE | 41 |
| 3.1 KVANTITATIV METODE..... | 41 |
| 3.1.1 <i>Valg av metode</i> | 42 |
| 3.2 FoU-PROSJEKTET "KULTUR FOR LÆRING" | 43 |
| 3.3 SPØRREUNDERSØKELSE SOM KVANTITATIV METODE..... | 43 |
| 3.4 UTVALG OG SVARPROSENT | 44 |
| 3.5 OPERASJONALISERING, MÅLEINSTRUMENT OG VARIABLER | 45 |
| 3.5.1 <i>Elever 5.-10. trinn</i> | 46 |
| 3.5.2 <i>Kontaktlærer</i> | 47 |
| 3.6 STATISTISKE ANALYSER | 48 |
| 3.6.1 <i>SPSS</i> | 48 |
| 3.6.2 <i>Variansanalyser og effektmål</i> | 48 |
| 3.6.3 <i>Korrelasjonsanalyser</i> | 49 |
| 3.7 VALIDITET OG RELIABILITET..... | 50 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 3.7.1 | <i>Reliabilitet</i> | 50 |
| 3.7.2 | <i>Begrepsvaliditet</i> | 51 |
| 3.7.3 | <i>Ytre validitet</i> | 52 |
| 3.8 | ETISKE BETRAKTNINGER | 52 |
| 4. | FUNN | 54 |
| 4.1 | FORSKJELLEN PÅ DE TO ELEVGRUPPENE | 54 |
| 4.2 | KORRELASJONSANALYSER..... | 56 |
| 4.3 | OMRÅDET TRIVSEL..... | 58 |
| 4.4 | OMRÅDET RELASJON..... | 58 |
| 4.5 | OMRÅDET MOTIVASJON | 59 |
| 4.6 | OMRÅDET SOSIAL KOMPETANSE..... | 60 |
| 4.7 | FORSKJELLEN MELLOM ELEVENES OG KONTAKTLÆRERNES RESPONS | 61 |
| 5. | DRØFTING | 62 |
| 5.1 | SKOLEFAGLIGE PRESTASJONER | 62 |
| 5.2 | TRIVSEL | 63 |
| 5.3 | RELASJON | 66 |
| 5.4 | MOTIVASJON..... | 68 |
| 5.5 | SOSIAL KOMPETANSE | 72 |
| 5.6 | FORSKJELLEN MELLOM ELEVENES OG KONTAKTLÆRERNES RESPONS | 75 |
| 6. | AVSLUTNING | 79 |
| 6.1 | FORSKJELLER MELLOM SPESIALUNDERVISNING OG ORDINÆR OPPLÆRING..... | 79 |
| 6.2 | PRAKTISK-PEDAGOGISKE KONSEKVENSER | 82 |
| | LITTERATURLISTE | 83 |
| | VEDLEGG 1: ELEVSKJEMA 5.-10. TRINN | 91 |
| | VEDLEGG 2: KONTAKTLÆRERSKJEMA | 99 |

1. Innledning

1.1 Tema og bakgrunn

Spesialundervisning har vært en sentral del i norsk skole i mange år. I følge Grunnskolens informasjonssystem mottar omtrent 8 % av alle elever i skolen spesialundervisning fordi de ikke nyttiggjør seg den ordinære undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dette utgjør en relativt stor elevgruppe i det norske skolesystemet. Omtrent 60 % av denne undervisningen foregår i små grupper eller en til en med lærer, spesialpedagog eller assistent (Utdanningsdirektoratet, 2018). Samtidig kommer det stadig fram hvordan spesialundervisningen i norsk skole ikke er god nok, at den utføres gjerne av ufaglærte og assistenter, og gir veldig lavt utbytte for de elevene som mottar det (Barneombudet, 2017; T. Nordahl, 2018). I følge Grunnskolens informasjonssystem er det elevene med høyest antall timer med spesialundervisning som hyppigst mottar spesialundervisningen av en assistent eller ufaglært. Når antall elever som mottar spesialundervisning er høyt, kan noe tyde på at den ordinære opplæringen har noen mangler som gjør at den ikke treffer flere elever.

Da jeg begynte med mitt masterprosjekt jobbet jeg som kontaktlærer ved en relativt liten grunnskole med et godt faglig miljø og forankring. God organisering av spesialundervisningen var allikevel noe de fleste lærerne strevde med, og ofte ble mye av opplegget gjennomført av assistenter og fagarbeidere ved skolen. Som kontaktlærer kjente jeg ofte på følelsen av å ikke strekke til, og flertallet blir ofte prioritert selv om det er elevene med enkeltvedtak om spesialundervisning som har aller mest behov for hjelp av lærer eller pedagog. Jeg ønsker å rette søkelyset mot elevene som mottar spesialundervisning i dag, og se nærmere på om det er noen forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring. For å kunne si noe om det har jeg valgt å sammenligne elevgruppen som mottar spesialundervisning med elevene som mottar ordinær opplæring. På denne måten vil jeg få et grunnlag for å løfte de forskjellene som finnes mellom de to elevgruppene. Med flere rapporter og ny forskning de senere årene er det grunn til å tro at det er en forskjell mellom disse to elevgruppene (Barneombudet, 2017; Lekhal, 2017; T. Nordahl, 2018).

Som student ved Høgskolen i Innlandet, og tidligere ansatt i Hedmark fylke, ble jeg gitt tilgang til et stort kvantitativt datamateriale som ble samlet inn ved alle grunnskolene i Hedmark fylke. Alle kommunene i Hedmark har deltatt i FoU-prosjektet ”Kultur for læring”,

som er en felles satsning som skal bidra til bedre læring for alle elevene. Målsettingene er at de faglige resultatene i grunnskolene i Hedmark skal heves og at elevene skal forberedes på framtidens samfunns- og arbeidsliv. Målet er at lærernes, skolelederes og skoleeieres kompetanse skal økes gjennom kollektiv kompetanseutvikling hvor hver enkelt skole skal videreutvikle seg innenfor skolens eget utviklingsområde. FoU-prosjektet bruker kartleggingsresultater for å aktivt forbedre sin pedagogiske praksis. Dette er et kollektivt arbeid der elever, foresatte, lærere, assistenter, skoleledere og skoleeiere sammen skal videreutvikle kvaliteten på sin grunnskole. Alle har deltatt i en elektronisk, kvantitativ spørreundersøkelse som kartlegger kulturen for læring ved hver skole. Med navnet ”Kultur for læring” menes alle sidene ved skolemiljøet både faglig og sosialt, i og utenfor klasserommet.

1.2 Problemstilling.

Det fremmes ofte at elevene som mottar spesialundervisning trivs dårligere og opplever oftere at de blir stigmatisert på skolen (Lekhal, 2017). I tillegg viser en ny rapport at elevene som mottar spesialundervisning at de har dårligere psykososialt miljø, og de opplever at de blir møtt med lave forventninger av lærere, som påvirker motivasjonen og læringsutbytte deres i skolen (Barneombudet, 2017). I tillegg er det verdt å nevne at det er en sammensatt og kompleks gruppe som mottar spesialundervisning. På grunnlag av temaet har jeg kommet frem til følgende problemstilling for min masteroppgave:

Hvordan vurderer elever og kontaktlærere forskjellen mellom spesialundervisning og ordinær opplæring på områdene trivsel, relasjon, motivasjon og sosial kompetanse, og hvilke sammenhenger er det mellom disse områdene?

Jeg ønsker å se om det er noen forskjeller mellom de to elevgruppene, og vil drøfte mulige årsaker rundt dette med bakgrunn i teori og tidligere forskning. I den kvantitative spørreundersøkelsen defineres elevene som mottar spesialundervisning som de elevene som har enkeltvedtak om spesialundervisning. I tillegg ønsker jeg å se på sammenhengen mellom de ulike områdene jeg har definert i problemstillingen. Gjennom å se på sammenhengen mellom de ulike områdene vil jeg kunne få et bilde av om områdene har en sammenheng med hverandre, og om det samme gjelder for begge elevgruppene. Jeg har valgt å ikke inkludere en begrepsavklaring i innledningen, da begrepene utdypes mer i teori- og forskningskapittelet av oppgaven.

1.3 Oppbygging av oppgaven

Innledningsvis ønsker jeg å gi et lite overblikk over forskjellen mellom spesialundervisning, ordinær opplæring og tilpasset opplæring, før jeg sier noe om spesialundervisningens inkludering i norsk skolepraksis. Deretter vil jeg aktualisere temaet spesialundervisning på generelt grunnlag med dagsaktuell forskning, faglige ekspertgrupper og politiske styringsdokumenter. I kapittel 2 har jeg presentert det teoretiske grunnlaget for oppgaven sammen med mer forskning knyttet opp mot begrepene trivsel, relasjon, motivasjon og sosial kompetanse, som gjenspeiler problemstillingen min. I tillegg trekker jeg fram relevant teori og forskning om forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring. I kapittel 3 har jeg redegjort for metodisk forankring, fremgangsmåte og statistiske analyser som er gjort i oppgaven. Funnene er gjort rede for i kapittel 4, og er også hovedsakelig med utgangspunkt i begrepene fra problemstillingen. I drøftingsdelen i kapittel 5 er det litt mer flytende overganger, selv om jeg har forsøkt å bygge opp oppgaven med utgangspunkt i den sammen strukturen som går igjen i flere av delkapitlene i oppgaven. Avslutningsvis ønsker jeg å samle trådene, og gi en pekepinn på hva man eventuelt kunne sett på i videre forskning og praktisk-pedagogiske konsekvenser.

1.4 Spesialundervisning, tilpasset opplæring og ordinær opplæring

Mangfoldet i norsk skole er stort, og det er hver enkelt elevs rett å bli møtt med en undervisning som gir den enkelte utbytte ut i fra sine forutsetninger. Spesialundervisningen i skolen blir tildelt de elevene som ikke har eller kan forventes å få nok utbytte av den ordinære opplæringen, og dette er nedfelt i opplæringsloven paragraf 5-1 (Kirke, utdannings, & forskningsdepartementet, 1997). Sammen med retten til tilpasset opplæring, som er nedfelt i paragraf 1-3 i opplæringsloven, understreker dette opplæringsplikten i Norge. Spesialundervisning skal sikre at alle får tilfredsstillende utbytte av opplæringen i skolen, og skal gi flest mulig vilkår for et aktivt og selvstendig liv. Innføringen av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) førte til en økt individorientering i skolen, og grunnen til dette var intensjonen om tilpasset opplæring (Haug & Festøy, 2017). Den norske skolen skal være en inkluderende skole med plass til alle med vekt på faglig innlæring, og tilpasset opplæring og spesialundervisning skal bidra til dette sammen med ordinær opplæring. Tilpasset opplæring omfatter alle elever, og er et virkemiddel for at alle skal oppleve økt

læringsutbytte i skolen. Tilpasset opplæring skal skje innenfor den ordinære opplæringen, men også innenfor spesialundervisning. I motsetning til spesialundervisning som er individuelt rettet, så er tilpasset opplæring ingen individuell rett. Det skal derimot skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet. Når læreren skal legge til rette for tilpasset opplæring og inkludering i et systemperspektiv, har de mange muligheter til å justere og tilrettelegge undervisningen slik at den blir god for alle elever. Skolens og lærernes evne til å gi alle elevene en opplæring som ivaretar elevenes faglige og sosiale utvikling innenfor ordinær opplæring, er med på å avgjøre behovet for spesialundervisning.

Figur 1.1: Forholdet mellom tilpasset opplæring, ordinær undervisning og spesialundervisning

| | |
|---------------------|---------------------|
| Tilpasset opplæring | |
| Ordinær opplæring | Spesialundervisning |

For å illustrere forskjellen mellom tilpasset opplæring, ordinær opplæring og spesialundervisning, ønsker jeg å vise til Nordahl og Hausstätters (2009) oversikt (figur 1.1) som viser at tilpasset opplæring favner både ordinær opplæring og spesialundervisning. Slik skal tilpasset opplæring sikre at alle elever får et best mulig utbytte av undervisningen.

Det mest avgjørende tiltaket for norsk spesialundervisning kom i 1975 da det kom lov om norsk grunnskole, som slo sammen lovene om spesialskoler og loven om folkeskole, men det var da et viktig premiss at integreringen ikke skulle få konsekvenser for den ordinære opplæringen (Haug, 2017). Da skulle alle elevene gå i vanlige skoleklasser, de skulle høre til et sosialt fellesskap, ta del i fellesskapet, og ha medansvar for oppgaver og plikter. Spesialundervisningen skulle være organisert i den ordinære skolen i egne spesialklasser, i spesialgrupper eller alene, men etter hvert hadde en også spesialundervisning i vanlig klasse med ekstra lærer. Motstanden for integreringen var stor, særlig blant lærerne som var urolige for arbeidsmengden det ville tilføre, at de integrerte elevene ikke ville få et godt nok tilbud, og at det ville gjøre vilkårene mer utfordrende for de andre elevene (Haug, 2017). Integreringen ble ikke vellykket for mange av de elevene som strevde. Ifølge Haug (2017) ble de kvalitative kravene om å høre til, som deltagelse og medansvar, borte. I stedet vokste det frem mer ekskluderende praksiser. Den ordinære undervisningen tok ikke hensyn, og

verken den pedagogiske differensieringen eller det sosiale fellesskapet fungerte godt for de såkalte integrerte elevene, ettersom de fleste elevene mottok spesialundervisningen utenfor klassefellesskapet (Haug, 2017).

Det som går igjen i studier fra arbeid i grunnskolen er at lærerne ikke klarer å differensiere undervisningen godt nok i den grad det er behov for det. Det kan sees i evalueringen av Mønsterplanen fra 1987, evaluering av Reform 97 og evaluering av Kunnskapsløftet (Haug, 2003a; Rønning, 2013; Solstad, 1997). Det kan tyde på at skolen fremdeles marginaliseres for mange elever. I etterkant av Kunnskapsløftet ser en også at det er store variasjoner mellom kommunene hvordan skolen og lærerne møter utfordringene i spesialundervisningen (T. Nordahl & Hausstätter, 2009). Helt siden folkeskoleloven kom i 1889 har en god skole vært et nasjonsbyggende tiltak, og det var viktig og forhindre at mest rike og velstående familiene sendte barna sine til dyre privatskoler. Siden da har det vært viktig å gjøre den offentlige skolen attraktiv for alle. I dagens samfunn har skolen satt en slags standard som skal gjelde for de som går på skolen, men de elevene som ikke kan leve opp til denne standarden står i fare for å falle utenfor begrepet ”alle” (Haug, 2017). Elevene må tilpasse seg skolen eller så får de mindre gode vilkår (Skrtic, 1991). Å ekskludere de som ikke passer inn i standarden har en lang tradisjon i skolen, og skjer gjerne enten ved at eleven mottar spesialundervisning eller at eleven mottar en ordinær opplæring som ikke fungerer.

Haug (2017) trekker frem at tidligere har ikke utdanningspolitikken hatt særlig interesse for de elevene som skolen passer minst for. Han hevder at tiltakene og debattene rundt reformen i grunnskoleopplæringen (Kunnskapsløftet), satsingen på økt lærerkompetanse (Lærerløftet) og utviklingsprosjekt i Utdanningsdirektoratet har hatt få perspektiv og bidrag som gjelder spesialundervisningen i norsk skole. Heller ikke Ludvigsen-utvalget, som skulle formulere et grunnlag for skolen i fremtiden, var spesielt interessert i de utfordringene som ligger i at skolen ikke er like god for alle elevene (Haug, 2017). Etter evaluering av Reform 97 økte oppmerksomheten rundt det overordnede ansvaret skolen hadde for elevene sin læring, og man så at mange elever ikke klarte å oppnå resultatene som læreplanen forventet. Slik ble skolen en skole som passet best for gjennomsnittseleven, men den klarte i liten grad å mestre mangfold og heterogenitet. Som nevnt førte innføringen av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) til økt individorientering, og grunnen var intensjonen om større fokusering på tilpasset opplæring (Haug, 2017). Samtidig er det mange elever som opplever at den tilpassede opplæringen ikke dekker det behovet de har for å kunne følge den ordinære opplæringen.

Som nevnt mottar omtrent 8 % av norske skoleelever spesialundervisning, men det er mange flere elever som strever i skolen og som ikke klarer å møte kravene. Disse elevene er en del av den ordinære undervisningen, men har kanskje lavere prestasjoner enn de kunne gjort under andre vilkår for undervisningen. En stor del av denne gruppen er såkalte underytere, som har vært et kjent fenomen i skolen i mange år. Før var ikke dette så farlig, og arbeidslivet hadde plass til disse personene tross lavere skoleprestasjoner. I dagens samfunn der kravene om formell utdanning øker, blir disse mulighetene stadig mindre og konsekvensene blir større. Dersom alle elevene som strever på skolen skulle få spesialundervisning måtte omfanget muligens fire- og femdobles (Haug, 2017). For å kunne forstå spesialundervisningen kan en ikke kun diskutere den alene, men se på den som en del av noe større. Den ordinære opplæringen og spesialundervisningen må sees i sammenheng ettersom spesialundervisningen er en måte for skolen å løse oppdraget sitt på. Den må derfor settes inn i helheten. Å kunne forstå eleven og hvordan eleven fungerer i en lærings situasjon er grunnleggende viktig når en skal tilrettelegge for læring. Hattie (2009) hevder at læreren må bruke mer tid og energi på å forstå læring gjennom elevens øyne. I samsvar med kognitive læringsteorier må læreren hjelpe eleven å se sammenhenger mellom det nye som skal læres og den kompetansen og erfaringene han eller hun allerede har.

1.5 Aktualisering av tema

Temaet spesialundervisning er særlig aktualisert av Barneombudets rapport fra 2017, Ekspertutvalget for barn og unge med behov for særskilt tilretteleggings rapport fra 2018, i tillegg til at Ekspertutvalget for kjønnsforskjeller skal avgi sin innstilling innen februar 2019. Kunnskapsdepartementet har varslet en ny stortingsmelding høsten 2019, «Tidlig innsats og inkluderende fellesskap», der en særlig ønsker å følge opp forslagene fra de ulike ekspertgruppene. I rapporten "Uten mål og mening?" (Barneombudet, 2017) konkluderer Barneombudet med at elevene som mottar spesialundervisning ikke får et forsvarlig utbytte av opplæringen, at de har dårligere psykososialt skolemiljø enn andre elever, og at de verken blir hørt eller får medvirke i opplæringen. Rapporten er basert på et utvalg kommuner og fylker som er representativt for nasjonen, og de beskriver et bilde som er bekymringsfullt. Barneombudet anbefaler at Kunnskapsdepartementet må iverksette regionsbaserte forsøks- og forskningsprosjekt, hvor målet er å utvikle tiltak som sikrer kvalitet og utbytte av spesialundervisningen. I dette prosjektet har elevene vært Barneombudets eksperter, og de har hatt viktige erfaringer som de har bidratt med. Elevene forteller om hvordan lave

forventninger påvirker deres motivasjon, selvbilde og utbytte av opplæringen. Rapporten løfter at elever med spesialundervisning samles i samme gruppe selv om de har helt ulike behov og vansker, og at de gjerne får oppgaver som ikke er tilpasset deres behov og ikke speiler deres potensiale. Det er også en tendens til manglende forventninger fra lærere forsterkes gjennom måten lærerne omtaler dem på og holdningene læreren har til elevene med spesialundervisning ser ut til å smitte over på de andre elevene.

Våren 2018 slapp en ekspertgruppe for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, ledet av Nordahl (2018), en rapport om spesialundervisning. Målet med ekspertgruppen var å bidra til at barn og unge som har behov for tilrettelagte tiltak, herunder spesialundervisning, skulle få et spesialpedagogisk tilbud av høy kvalitet og oppleve økt inkludering i barnehage og skole. Ekspertgruppens arbeid skulle bidra til å gi nasjonale og lokale myndigheter et grunnlag for å velge de best egnede virkemidler og tiltak. Funnene i ekspertgruppens arbeid var at det i dag et lite funksjonelt og tendenser til ekskluderende spesialpedagogisk systemer for barn med behov for særskilt tilrettelegging. De så at dagens spesialpedagogiske system er ekskluderende fordi organiseringen og innholdet fører til en manglende tilhørighet i fellesskapet av andre barn og unge. De så også hvordan de faglige og kognitive forventningene til barn og unge som mottar spesialundervisning er lave, og at dette ofte innebærer at aktivitet hos disse barna og elevene var viktigere enn utvikling og læring (T. Nordahl, 2018). Ekspertutvalget konkluderte med at læringsutbytte for barn og unge som mottar spesialpedagogisk hjelp ikke er tilfredsstillende og ikke står i samsvar med den betydelige ressursinnsatsen. Ekspertutvalget hevder det bør dannes støttesystemer for barn og unge, samt for lærere og ansatte i barnehage og skole. Disse støttesystemene og andre forslag til tiltak ekspertgruppen har kommet med innebærer en omfattende og nødvendig endring av dagens system i skole og barnehage. Noen av tiltakene ekspertutvalget har kommet med har møtt en del kritikk, men bilde som tegnes av elevene som mottar spesialundervisning og eventuelt har ekstra behov for oppfølging er bekymringsfullt.

1.6 Kunnskapsstatus og sammenfatning av generell forskning på spesialundervisning

Spesialundervisning har de siste årene fått mye større fokus med særlig vekt på pedagogisk-psykologisk tjenestes oppgaver og ytelser i kommunene og på skolen. I 2017 kom NTNU Samfunnsforskning med en rapport om spesialundervisning, hvor de ønsket å rette fokus på

inkludering av funksjonshemmede barn i undervisningsfellesskapet (Wendelborg, Kittelsaa, & Caspersen, 2017). I denne rapporten ser en at det er mye tettere samarbeid mellom skole og PPT i kommuner med lavt omfang av spesialundervisning enn i kommuner med høyt omfang. I kommunene med lavt omfang vurderer de også tilgjengeligheten og kompetansen som bedre enn i kommuner med høyt omfang. Arbeidsmåten og organiseringen av PPT ser slik ut til å ha en sammenheng med omfang av spesialundervisning, og der PPT er organisatorisk tett på skolene ser det ut til å være et mindre omfang spesialundervisning. Case-materialet i studien peker i retning av at bevisste omlegginger av PPTs arbeidsmåte gjør at spesialundervisningen kan reduseres, og også at spesialundervisningen kan organiseres på andre måter enn som undervisning rettet mot enkeltelever alene. PPT kan fungere som en støtte og bidragsyter inn mot skolene og undervisningspraksiser der inklusjon sees som et mål i seg selv (Wendelborg et al., 2017). En slik omstrukturering av PPT var også et av tiltakene foreslått i ekspertgruppens rapport (T. Nordahl, 2018)

Funnene i studien tyder på at det er svært varierende kvalitet på styringsdokumentene, samt praksis for hvordan spesialundervisning organiseres og praktiseres. Skoleeierne i studien var lite interessert i elever med særskilte behov, og det var lite kontroll og oppfølging om det var samsvar mellom PPTs sakkyndige vurdering og tilrådning og rektors vedtak om spesialundervisning (Wendelborg et al., 2017). Utover Utdanningsdirektoratets veileder for spesialundervisning (2014) er det ingen standarder for hvordan spesialundervisning skal gis. Dette fraværet kan gi grobunn for svært varierende praksis, organisering og kvalitet i det tilbudet som gis til elever med behov for spesialundervisning. Et annet funn er at elevene som mottar spesialundervisning står i fare for å bli marginalisert både sosialt og faglig. Holdningene til inkludering er minst positive blant lærere, altså de som står elevene nærmest, og mest positive hos PPT, som i liten eller ingen grad møter elevene i klasserommet. Dette kan tyde på en konflikt og motstand mot inkludering i feltet. Det kan synes som at de som står i klasserommet som er de som bestemmer retningen for inkluderingsarbeidet (Wendelborg et al., 2017). Skoleeiere, skoleledere og PPT ser ut til å ha holdninger som i større grad samsvarer med den vedtatte politikken på feltet, men ikke makter å sette den ut i livet. Dessverre ser det ut til at det blir den enkelte eleven som selv får ansvar for egen inkludering, hvor systemet og organiseringen av spesialundervisningen står i fare for å motarbeide dette.

Elevene som ikke får utbytte av den ordinære opplæringen får tilbud om spesialundervisning, og skolen bruker dette for å løse sine utfordringer og elevenes

problemer eller vansker. Forskning kan derimot tyde på at spesialundervisning handler mer om hvordan undervisningen fysisk er organisert, og ikke om å tilrettelegge for alternative arbeidsmåter og innhold (Norwich, 2008; Skrtic, 1991). Det kan se ut til at spesialundervisning handler om at elevene skal gjennomføre mange av de samme oppgavene og gjerne på samme arbeidsmåte, og derfor blir det et spørsmål om plassering fremfor kvalitet. Fagfeltet er svært sammensatt og komplekst, noe som også gjenspeiles i forskningen gjort på spesialundervisning. Mye av den forskningen som er gjort er kvalitativt orientert, og med relativt avgrensede mengder informanter (Haug, 2003b).

SPEED-prosjektet var derimot et samarbeid mellom Høgskolen i Volda og Høgskolen i Hedmark, og hadde over 2500 respondenter i to ulike kommuner (Topphol, Haug, & Nordahl, 2017). Forskningsprosjektet hadde som hovedmål å se nærmere på hva norsk spesialundervisning handlet om, og hvilken funksjon den hadde. Motivasjonen for forskningsprosjektet var at det brukes mye ressurser til å drive spesialundervisning samtidig som vi har relativt lite kunnskap om hvordan den er praktisert for de elevene som mottar den, og om den fungerer slik den var tenkt. Det de observerte i prosjektet var at det var stor faglig aktivitet i spesialundervisningen, og så mye som 92 prosent av spesialundervisningen var faglig aktivitet sammenlignet med ordinær undervisning som hadde et faglig aktivitetsnivå på 82 prosent (Haug, 2014). For det meste ble spesialundervisningen i undersøkelsen gjennomført i mindre grupper eller individuelt. Elevens aktivitetsnivå var også høyere i spesialundervisningen enn i den ordinære undervisningen, og det var særlig to faktorer som var avgjørende. Det ene var organiseringen, for det man så var at dersom spesialundervisningen var individuelt eller i gruppe var elevens faglige aktivitetsnivå høyere enn dersom spesialundervisningen var lagt opp i klasserommet. Den andre faktoren var hvem som utførte spesialundervisningen, hvor aktivitetsnivået var høyere dersom spesialundervisningen ble gjennomført av en spesialpedagog fremfor en voksen uten formell spesialpedagogisk kompetanse, som lærer eller assistent. Elevene fikk tre ganger så mye støtte fra voksen i spesialundervisning i grupper eller individuelt fremfor ordinær undervisning, de var mer konsentrerte, mindre uro og ventet mindre på hjelp. På en annen side har deltagelse innenfor et sosialt perspektiv dårlige vilkår i denne formen for spesialundervisning. Haug (2014) trekker frem at spesialundervisning kan være verdifull, samtidig som at den er begrensende. Videre hevder han at det kan gjøre spesialundervisning til en relativt sterk voksenstyrt, voksenkontrollert og mest kognitivt orientert aktivitet, der elevstemmen og elevkollektivet kan få en redusert betydning.

Eneundervisning eller spesialundervisning i mindre grupper vil potensielt kunne gjøre noe med hvordan elevene opplever sin egen skolehverdag, og elever som mottar spesialundervisning kan lett føle seg stigmatisert (Lekhal, 2017). Tidligere studier har antydnet dette ved at elever som mottar spesialundervisning gjerne har lavere motivasjon og arbeidsinnsats, trives dårligere og opplever mer sosial isolasjon enn elever som ikke mottar spesialundervisning (Bachmann, Haug, & Nordahl, 2016; T. Nordahl & Hausstätter, 2009; T. Nordahl & Sunnevåg, 2008). Lekhal (2017) trekker frem at det er viktig å forstå hvordan elever som mottar spesialundervisning stadig rapporteres å ha større problemer på områder som er viktige for å mestre skolehverdagen og dagliglivet generelt. For eksempel kan utagerende atferd påvirke hvor godt elevene trives på skolen, hvordan de opplever skoledagen og undervisningen, hvilken relasjon de har til læreren, og hvordan den sosiale kompetansen deres utvikler seg (T. Nordahl, 2000). Dette kan igjen ha innvirkning på hvordan elevene presterer på skolen, så det er viktig å være klar over hvordan denne type atferd kan ha ringvirkninger dersom det ikke settes inn tiltak tidlig.

De fleste studiene som er gjennomført i Norden har i stor grad vært opptatt av hvordan elevene som mottar spesialundervisning utvikler seg og har det på skolen, basert på relativt enkle sammenligninger av barn med og uten vedtak spesialundervisning (Bachmann et al., 2016; Grøgaard, Hatlevik, & Markussen, 2004; T. Nordahl & Hausstätter, 2009; T. Nordahl & Sunnevåg, 2008). Overordnet har undersøkelsene vist at disse elevene trivs dårligere, opplever mer sosial isolasjon på skolen og har lavere motivasjon og arbeidsinnsats enn elevene som ikke mottar spesialundervisning. Slik gir undersøkelsene et bilde av elevenes situasjon, men ikke hva det skyldes. Det har heller ikke vært undersøkelsenes intensjon å avdekke årsakene, men heller å gi et beskrivende bilde av situasjonen for elever som mottar spesialundervisning. Det samme gjelder for denne masteroppgavens undersøkelse. Hensikten er å se på forskjellene mellom elevene som mottar spesialundervisning og ordinær opplæring, og drøfte mulige sammenhenger knyttet opp mot relevant teori og forskning.

2. Teori og forskning

I dette kapittelet ønsker jeg å presentere teorigrunnet for masteroppgaven. Jeg har også valgt å inkludere ulik forskning for å senere i oppgaven se dette i sammenheng med funn fra denne undersøkelsen. For bedre oversikt har jeg valgt å presentere teorien og forskningen i kategoriene som kommer igjen senere i oppgaven i både funn- og drøftingsdel. Noen kategorier inneholder mindre teoretisk grunnlag, men som jeg ønsker å belyse senere i oppgaven er det flytende overganger mellom teoriene og forskningen, og mye av det som er trukket frem i denne masteroppgaven er utfordrende å plassere under kun én kategori.

2.1 Forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring

Bourdieu og Passeron (2006) har sett på hvordan skolen har sitt sett med verdier som en gjerne ser på som gode og passende verdier for alle. Gjennom å gi aksept til disse verdiene, reproducerer skolen gjerne et sett sosiale relasjoner og verdier i kulturen som den ser på som verdifulle og akseptable. I skolen kan et eksempel være at en anser teoretisk kunnskap som mer verdifullt enn praktisk kunnskap. Elevenes status i grunnskolen knyttes gjerne opp mot deres teoretiske kunnskap, og dette kan ha negative konsekvenser for store elevgrupper som har sin styrke i praktiske oppgaver. Det blir en sortering med en liten nytteverdi for svakere grupper, og elevenes bakgrunn kan gi dem ulik sjanse for å lykkes i skolen (Bourdieu & Passeron, 2006). Ifølge Bernstein innebærer all klassifisering makt, og hans verktøy for å beskrive en pedagogisk diskurs handler om klassifisering, innramming og orientering til mening (Bernstein, 2000). Med dette mener han at klassifisering er de kategoriene vi setter i forhold til hverandre, innrammingen setter grenser slik at kategoriene skilles ut og isoleres, og vi orienterer oss til mening gjennom å se kategoriene i sammenheng. Ulikheter i skolen kan slik reproduceres gjennom språket, og språket kan bidra til å forklare noen av de utfordringene som elever som presterer lavt står i. Det er ulikt hvordan elevene finner seg til rette i den pedagogiske verden, ifølge Bernstein (2000). Ulike språk og koder i skolen kan være inkluderende, men også selektive. Gjennom å være selektiv menes at dersom det bare er noen bestemte måter en kan gjenkjenne, bearbeide og presentere ulik kunnskap på som oppfattes som betydningsfull kunnskap, vil man få klassifiseringen ”flinke” og ”svake” elever.

Det spesialpedagogiske systemet skal hjelpe og støtte de elevene som har behov for ekstra oppfølging i undervisningen, men det kan like gjerne være lærernes behov som dekkes (Skrtic, 1991). Dette kan påvirke arbeidet på den enkelte skolen, og det kan oppstå en reproduksjon av lærernes egne interesser og ønsker. Slik kan det diskuteres om det er den ordinære opplæringen som blir et overordnet maktfelt til spesialundervisningen ettersom det å få spesialundervisning i mange tilfeller medfører å bli ekskludert fra den ordinære opplæringen med alt dette kan medføre fra tap til sosiale relasjoner til faglig nivå (Overland & Nordahl, 2013).

Alle samfunn har sine normer for normalitet og avvik, noe som gjerne uttrykkes og kategoriseres i hva som er lovlig og ulovlig, rett og galt, naturlig og unaturlig, osv. Med andre ord gjenspeiles avvik og normalitet noen generelle trekk ved et hvert samfunn – også et skolesamfunn (Faldet & Nordahl, 2017). På grunnlag av FNs Salamancaerklæring skal alle norske skoler bidra til at alle elever inkluderes i et faglig og sosialt fellesskap, hvor skoler skal utvikle en kultur for likeverd med respekt for forskjellighet, mangfold, egenart og variasjon. For å kunne fremme disse verdiene må skolen bidra til å arbeide for å motvirke de ulike utstøttingsmekanismene som kan finnes og fremme alle forhold som kan bidra til inkludering (Faldet & Nordahl, 2017). For at noe skal være normalt, så må noe være unormalt (Breivik & Eriksen, 2006). Allikevel er det ikke noe tydelig skille mellom hva som er normalt og hva som er avvikende. Ejernæs (2011) trekker frem at avvikende atferd er oppførsel som er i uoverensstemmelse med hva samfunnets normer og kriterier. I en normativ forståelse av avvik er ikke avvik en gitt egenskap, men det er en konsekvens av menneskelig samhandling, og slik er det gjerne en autorativ profesjon som definerer hvilke handlinger som blir ansett som avvikende (Becker, 1963). Slik sett blir avvik en konsekvens av andres reaksjoner.

Becker (1963) mente at fremfor at alle skal være ”normale”, så burde man heller være mer opptatt av det kontekstuelle rundt utfordringene til individet. Slik er ikke en problemelev et problem før noen andre har definert eleven som det, og avvik fra normalen kan derfor oppfattes som konstruert fordi det er omgivelsene som konstruerer avvik på bakgrunn av tolkninger om normalitet (Becker, 1963). Sett fra et slikt perspektiv er ikke avvik noe som er absolutt, men det er avhengig av hvilke normer som gjelder i samfunnet akkurat nå, og hva som ansees som avvik og problematisk har gjerne variert både historisk og kontekstuell. Da åpnes det for at kategoriene for normalitet og avvik i dag kan diskuteres, og de kategoriene vi anvender i dag kan diskuteres og endres. Dersom en elev kommer i en vanskekategori i

skolen kan man gi eleven et stempel og det vil kunne få negative konsekvenser for eleven. Eleven kan føle seg avvikende fra normalen skolen representerer, og dette kan igjen påvirke elevens selvoppfatning.

I skolesammenheng blir det gjerne lærere som avgjør hva som er normalt og hva som er avvikende, fordi det er de som i praksis vurderer elevene. På skoler hvor det er en snever normalitetsforståelse og lite rom for annerledeshet, kan det være lavere toleranse for problematisk atferd. Der hvor det er lite rom for elever som strever, kan det gjerne også bli økt tendens av ekskludering av de elevene som strever (Faldet & Nordahl, 2017). Det er vanlig å skille mellom strukturelle og individuelle årsaker til elevenes atferd og læringsutbytte (T. Nordahl, 2000). De individuelle er gjerne årsaker som ligger i eleven, som gjerne kjennetegnes av individuelle egenskaper, forutsetninger, bestemte vansker, medfødte forhold og lignende. De strukturelle handler om ytre årsaksforhold, omgivelsene, som er årsaken til vår atferd. Dette kan handle om den generelle samfunnsutviklingen, økonomiske forhold i familien, omsorgssituasjon og sosiale nettverk (T. Nordahl, 2010). På skolen handler de strukturelle forholdene om klassens størrelse, lærertetthet eller skolens økonomi. I de senere årene derimot har de individuelle og strukturelle årsaksforholdene blitt komplementert av det kategoriske og det relasjonelle perspektivet (T. Nordahl & Hausstätter, 2009). Det kategoriske perspektivet kan gjerne assosieres med diagnoser og individuelle mangler, og det relasjonelle perspektivet om at årsaken til vansken ligger utenfor eleven og i elevens møte med omgivelsene (Faldet & Nordahl, 2017).

Innenfor det relasjonelle perspektivet legges det stor vekt på at flere av de individuelle problemene gjerne har sin årsak i samfunnet og skolens struktur, og denne retningen har blitt underbygget av et stort empirisk grunnlag som viser sammenhengen mellom kontekst og elevens læring og utvikling (Hattie, 2009; Marzano, 2003). I dette perspektivet blir ikke ulike lærevansker og funksjonshemninger bare sett på som et individuelt problem, men også som en konsekvens av den vanlige pedagogiske praksisen i skolen. Slik bør søkelyset derfor rettes mot læringsmiljøet i skolen og undervisningen, ikke bare mot eleven (Faldet & Nordahl, 2017). Det relasjonelle perspektivet tar i betraktning at det foregår en kontinuerlig interaksjon mellom elevene, og mellom elever og lærere på skolen. Disse interaksjonene foregår kontinuerlig over tid, og slik blir det konstituert et miljø og et system som elever og lærere må forholde seg til (Faldet & Nordahl, 2017). Slik blir det relasjonelle perspektivet avhengig av at læreren har innsikt i det unike i den enkelte eleven, og det eleven mestrer og strever med må bli grunnlaget for innhold, arbeidsformer og progresjon i undervisningen. En

del av dette miljøet er også vurdering av elevers læring. Læreren har en sterk innflytelse på elevenes læring og utvikling i skolen. Innen sosialpsykologien påpekes sammenhengen mellom hvordan vi oppfatter mennesker, og måten vi handler på eller forholder oss til de samme menneskene (T. Nordahl, 2010). Sett i lys av dette blir begrepet self-efficacy et viktig begrep (Bandura, 1997). Vekten som Bandura legger på oppmuntring en får fra andre, innebærer nettopp at disse andre har høye, men realistiske forventninger til personen. Lærernes forventninger til enkeltelever er ofte skapt ut ifra tidligere erfaringer og holdninger. Dette gjelder både med hensyn til positiv læring, men også med hensyn til elever eller elevgrupper der lærer forventer problemer (Faldet & Nordahl, 2017). Det kan forklares slik at lærere forventer at noen elever skal klare seg bra, men de forventer også at noen elever vil få problemer på skolen. Slik kan det fort oppstå stigmatisering av enkelte elevgrupper i skolen. Goffman (1975) hevder da at den stigmatiserte ikke får aksept fra dem eleven møter, og det vil igjen kunne føre til at eleven stigmatiserer seg selv. Det kan sees på som at elever som er stigmatiserte av læreren ikke vil føle seg akseptert og anerkjennelse for den de er, og de vil utvikle et negativt syn på seg selv og ha liten tiltro til egen faglige utvikling. Undersøkelser viser at elever blir motivert og inspirert av lærere som respekterer og støtter dem, og elever med et godt forhold til læreren sin trives også bedre i skolen (Faldet & Nordahl, 2017).

At normalitetsbegrepet fortsatt er rådende i skolen kommer gjerne til uttrykk når det skal begrunnes hvorfor enkelte elever skal motta spesialundervisning (Morken, 2012). Det ligger gjerne til grunn en rekke ikke-tematiserte begrunnelser om hvem normaleleven er, samtidig som at det finnes mer uttalte begrunnelser om hvorfor enkelte elever ikke passer inn i det ordinære opplæringstilbudets normer og verdier (Faldet & Nordahl, 2017). Disse begrunnelsene kommer gjerne av at autoritative profesjoner angir en standard for normalitet og avvik, og har en myndighet til å avgjøre hva som er formålstjenlig for den enkelte eleven. Mange elever i skolen vil ha problemer med å tilpasse sin atferd til de forventningene som skolen og lærere har til dem. Forventningene går gjerne ut på å sitte stille, ta imot beskjeder og delta i gruppe, og dette ser vi også ved at reglene og strukturene i skolen gjerne har en sammenheng med elevenes problemer (T. Nordahl, 2000). Det ser ut til at skolen er skapt for de elevene som passer inn i det mønsteret som skolen har skapt, mens de elevene som ikke klarer å tilpasse seg skolens forventninger og regler. De kan av lærere bli vurdert til å ha både sosiale og faglige problemer.

Berg (2015) trekker frem noe hun kaller for Pygmalion-effekten. Pygmalion-effekten handler om hvordan våre forventninger til verden og våre medmennesker er med på å bestemme deres fremtid. Pygmalion-effekten kan gjerne beskrives slik; Forventer du positiv utvikling, så skjer det gjerne en positiv utvikling. I klasserommet kan det forklares ved at dersom en klasse blir møtt med anerkjennelse, respekt og tillit av lærerne sine, vil elevene bli mer kreative, produktive og effektive. Pygmalion-effekten er et fenomen som kan forklares med at jo høyere forventninger vi har til bestemte mennesker, desto bedre vil de som regel prestere. Samtidig er det også slik at jo lavere forventninger vi har til bestemte mennesker, desto lavere vil de som regel prestere (Berg, 2015). Forskning viser at dersom vi møter våre medmennesker med en grunnleggende holdning om at det de sier er relevant, klokt og viktig, så vil de i større grad si kloke, relevante og viktige ting (Berg, 2015). Dersom man skaper forventninger til eleven, vil han eller hun høyst sannsynlig ønske å leve opp til de forventningene. Om man fokuserer på de sterke sidene til individet så mister man litt fokus på de svakere sidene. Dette vil igjen gjøre noe med lærerens forventning til eleven, og gjøre at en treffer bedre med undervisningen. På denne måten kan man jobbe seg mot målet om å styrke elevens motivasjon og mestring, og å styrke den positive spiralen.

For å kunne bevare den enkeltes selvfølelse og anerkjenne den enkelte eleven er det viktig å ivareta begge perspektiv, både å ta fokuset bort fra å kun se på problemer hos individet og over på systemet rundt individet. Systemteoretisk tilnærming er historisk sett en relativt ny teori, og systemteori representerer en ny måte å forstå og forklare problemer på (Holland, 2013). Holland beskriver teorien som at systemer kan avgrenses på en rekke nivåer, i tillegg til at et menneske utgjør et system i seg selv. Det samme gjelder forholdet mellom to personer, en familie, en barnegruppe, en barnehage, en personalgruppe eller en kultur. Hva som definerer et system, er et valg man selv gjør, og det er avhengig av hvilken enhet man primært ønsker å fokusere på (Holland, 2013).

Innenfor en systemteoretisk tilnærming har vi noe som kalles sirkulær tenkning (Holland, 2013). Sirkulær tenkning er et helhetlig og sammenhengende syn som bryter ned tradisjonell, konvensjonell tenkning, og det innebærer at man må legge vekt på helhet og sammenheng. Holland (2013) trekker frem at dette er anstrengende arbeide, og vi hele tiden må anstrenge oss fordi språket vårt og våre dagligdagse årsaksforklaringer er bygget opp på lineære forklaringer. Ut fra en sirkulær forståelse er det vanskelig å si hva som påvirker hva. En sirkel har ingen begynnelse og ingen slutt, og sirkulariteten kan bidra til å utvide vår forståelse om at det ikke nødvendigvis er én ting som startet problemet eller utfordringen.

Det gjør det altså mulig å endre perspektiv fra helhet til deler og tilbake til helhet igjen, og vi kan veksle mellom å fokusere på systemet som helhet og individene som danner et system. Når en ser på atferdsproblemer hos barn og unge gjennom en systemteoretisk tilnærming må man legge vekt på den voksnes rolle i relasjonen. Slik ser man på barnet eller ungdommen og den voksne som et system som gjensidig påvirker hverandre i en positiv eller en negativ retning (Holland, 2013).

Det har lenge vært tradisjon i å lete etter årsaker for problemer hos barnet eller i barnets hjemmemiljø, og man har ofte forklart årsaken til problemene ved å vise til indre årsaker hos barnet (Holland, 2013). Et sentralt prinsipp i systemteorien derimot er å flytte blikket fra individet over på systemet. Dersom man flytter blikket over på systemet åpner det seg flere handlingsalternativer. Når man var opptatt av å lete etter årsaker for problemene inne i individet, ble løsningen ofte å henvise barnet eller ungdommen til eksperter for at vedkommende skulle få en diagnose eller individuell behandling av problemene (Holland, 2013). Miljøet rundt barnet eller ungdommen fikk ikke så mye oppmerksomhet i dette arbeidet. Slik fratok man miljøet muligheten til å rette opp i de aktuelle problemene. Barnehagene og skolene ble mer opptatt av å henvise videre til eksperter, noe som tappet institusjonene for denne kompetansen (Holland, 2013). Dette kan være en av årsakene til at mange skoler og barnehager i dag opplever at de kan for lite om for eksempel atferdsproblemer, hevder Holland (2013). Den systemteoretisk forståelsen som Holland (2013) trekker frem, innebærer at man har et relasjonsperspektiv, og en relasjonsforståelse av atferd. Det betyr at man blant annet vektlegger miljøet, eller konteksten, der problemene utspiller seg. Man er mest opptatt av det som skjer her og nå, i tillegg til muligheten for endring i den gitte konteksten. Man flytter oppmerksomheten vekk fra eleven til i større grad å gjelde systemet rundt, eller hva som påvirker og opprettholder problemene (Holland, 2013).

2.2 Skolefaglige prestasjoner

Ethvert samfunn er avhengig av sentrale ferdigheter og kunnskaper, og kunnskap og kompetanse blir i vår tid ansett som avgjørende for samfunnsutviklingen. En annen ting som særpreger vår tid er at det er vanskeligere å predikere hvilken kunnskap og kompetanse det vil være behov for 10-15 år frem i tid. En kan allikevel regne med at de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving og matematikk vil det fortsatt være behov for. En kan også med

ganske stor sikkerhet forutsette at det vil være behov for egenskaper som evne til omstilling, initiativ, selvstendighet og kreativitet, og evne å lære ny kunnskap og trene opp nye ferdigheter vil også etterspørres. Skaalvik og Skaalvik (2013) trekker frem at overføringen av kunnskap og ferdigheter til neste generasjon må gjøres på en slik måte at det gir tro på egne muligheter (selvoppfatning), mot og vilje til å gå på nye arbeidsoppgaver og til å prøve nye løsninger (motivasjon), og evne til individuelt arbeid og samarbeid og til å selv regulere egen læringsaktivitet (selvregulering og adekvate læringsstrategier). Slik blir selvoppfatning, motivasjon og læringsstrategier avgjørende betingelser for læring. Skolen er under sterkt press fra politikere og forskere som hevder at kunnskapsnivået er for lavt, og at elevene i norsk skole lærer for lite. Virkemidler som har vært fremhevet på politisk hold for å øke kvaliteten, eller læringen, i skolen er blant annet nasjonale prøver, offentliggjøring av elevenes prestasjoner og systematisering av konkurranse mellom skolene (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2013). Tiltakene som forskrives er bedre tilpasset overføring av etablert kunnskap, hvor løsningene allerede er kjent. De fremmer ikke utvikling av kreativitet, selvstendighet og evne til nyskaping. Det er derfor ikke sikkert disse tiltakene fremmer den kompetansen det er behov for i fremtiden (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Læring skjer ikke bare på skolen, men den skjer på alle arenaer og situasjoner. Samtidig er det enkelte faktorer som skiller læring i hverdagssituasjoner og læring på skolen. Skaalvik og Skaalvik (2013) trekker frem noen forskjeller. I hverdagen skjer ofte læringen spontant med utgangspunkt i barnets erfaringer, og ved at situasjoner skjer gjentatte ganger. Dersom voksne i tillegg hjelper barna å sette ord på erfaringene tilegner barn seg kunnskap og ferdigheter. Denne formen for læring kalles induktiv læring, og er læring som går fra erfaring til generell kunnskap. Det motsatte av denne formen for læring er deduktiv, og benyttes ofte i skolen. Da begynner man med forklaringen, begrepet eller den generelle kunnskapen, før man får det konkretisert etterpå. I skolen anbefales det å ta utgangspunkt i elevenes erfaringer, men dette kan være vanskelig. For eksempel kunnskap om land man ikke har sett og tidsepoker man ikke lever i. Læringsformen blir derfor deduktiv og lærestoffet blir derfor abstrakt og vanskelig for mange elever (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2013).

En annen forskjell mellom læring i og utenfor skolen, er gjerne språket. En stor del av formidlingen skjer gjennom ulike kommunikative ferdigheter, som å snakke, lese, skrive og regne, og ettersom at en lærer seg komplekse ferdigheter som en har svært liten erfaring med blir kommunikasjonen gjerne abstrakt. En tredje faktor er at i rollen som elev vil barn og

ungdom gjerne reagere annerledes på skolen enn på fritiden. For eksempel er det konkurranse om taletiden, ettersom det er mange elever til stedet og ikke alle kan snakke samtidig. Derfor er det nødvendig å regulere adgangen til den felles samtalen, og elevene må lære og vente på tur. Elevene som har kunnskap om emnet som samtalen dreier seg om får ofte stor plass til å snakke, men andre blir gitt mindre oppmerksomhet og får sjeldnere tilgang til å korrigere sin kunnskap og ferdigheter (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2013). Læring utenfor skolen bygger ikke bare på erfaring, men også interesse. Interesse endrer seg med alderen, og skjer derfor parallelt med barnets utvikling. Læring på skolen er derimot en forhåndsbestemt plan, mer uavhengig av interesser. Det er gjerne en av grunnene til at det oppstår motivasjonsproblemer i institusjonalisert læring (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Læring utenfor skolen skjer også gjerne i en relevant aktivitet. Læringen blir da et biprodukt av aktiviteten (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2013). I skolen er læringen målet, og aktiviteten blir igangsatt for å fremme læringen. Aktivitetene er derfor ikke et resultat av interesser og behov, men er ment å motiverer elevene, gi dem erfaringer de mangler eller på andre måter lette læringen. Barn lærer og utvikler seg i ulikt tempo, og læring utenfor skolen tillater i stor grad ulikheter i tempo og utvikling. I praksis stiller skolen på en annen side krav om at elevene skal lære i samme tempo. I prinsippet har eleven krav på tilpasset undervisning, som kan bety ulikt innhold og ulik progresjon i innlæringsfasen, men i praksis mangler skolen både ressurser og metoder for å gjennomføre tilpasset undervisning i klasser med 20-25 elever. Dette hevder Skaalvik og Skaalvik (2013) har skapt et kunstig behov for spesialundervisning.

2.3 Trivsel

Tidligere studier har antydnet at elever som mottar spesialundervisning har lavere motivasjon, trivs dårligere på skolen, og opplever mer sosial isolasjon enn elever som mottar ordinær opplæring (Bachmann et al., 2016; T. Nordahl & Hausstätter, 2009; T. Nordahl & Sunnevåg, 2008). Jeg ønsker å benytte meg av Helsedirektoratets (2015) definisjon av begrepet trivsel. De sier at begrepet *trivsel* kommer fra det å trives og favner flere dimensjoner som det å like seg, finne seg til rette, muligheter, vekst, utvikling, utfoldelse, fremgang, behag og velvære, og at det å like seg kan hevdes å gjenspeile positive emosjoner som lykke og å være fornøyd og tilfreds med livet. Mens trivsel er uttrykk for en samlet vurdering på tvers av alle livsarenaer, er skoletrivsel et settingspesifikt begrep som reflekterer om eleven føler seg

inkludert i det psykososiale miljøet på skolen og elevens glede og generelle vurdering av egne erfaringer på skolen (Helsedirektoratet, 2015). Miljøfaktorer tar gjerne utgangspunkt i rammefaktorer rundt eleven som kan være alt fra forhold i læringsmiljøet og skoleledelse til faktorer i lokalpolitikken, som legger grunnlag for verdier, forventninger og kultursyn som knyttes til skolen og for hvordan skolen fungerer (Helsedirektoratet, 2015). Dette samspillet vil igjen ha betydning for hvordan skoleelever opplever sin trivsel i skolen. For å kunne utdype hvordan sosiale miljøfaktorer kan virke inn på elevenes trivsel vil selvbestemmelsesteori bli brukt. Den forklarer hvordan tilfredsstillelse av mange av menneskets grunnleggende behov har betydning for deres utvikling (Helsedirektoratet, 2015). Selvbestemmelsesteorien vil derfor benyttes til å belyse hvordan erfaringer i læringsmiljøet i skolen direkte påvirker elevenes trivsel.

Teorien om selvbestemmelse er sentral for å forstå hvordan miljøet kan stimulere til trivsel hos individet (Deci & Ryan, 2002). Selvbestemmelsesteorien legger til grunn at alle mennesker har en grunnleggende driv i seg for å være nysgjerrig og sosial, og har et ønske om å forstå sine omgivelser og seg selv (Deci & Ryan, 2002). Selv om mennesket har en tendens til å orientere seg i retning av utvikling, er oppmuntring og støtte fra omgivelsene nødvendig i denne teorien. Det sosiale miljøet kan enten legge til rette for positiv utvikling hos mennesket, eller det kan forstyrre og hindre utvikling, og da i stedet medføre negative opplevelser for mennesket (Helsedirektoratet, 2015). Den konteksten individet befinner seg i, vil med andre ord være med å skape eller hindre positive prosesser i individet og mellom mennesker. Med utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien er grunnlaget for å skape en positiv utvikling hos individene at deres grunnleggende behov for tilhørighet, kompetanse og autonomi er tilfredsstilt (Deci & Ryan, 2002). Tilhørighet er behovet for å oppleve å høre til og å være i stand til å skape og opprettholde stabile mellommenneskelige bånd, og kompetanse er å oppleve utfordringer og mestring i oppgaver og aktiviteter. Behovet for autonomi handler om individets behov for selvstyre og innflytelse gjennom initiering, viljestyring og anerkjennelse av egen atferd (Deci & Ryan, 2002). Det er når tilfredsstillelse av disse behovene er truet, vil vår opplevelse av trivsel bli svekket. Teorien legger vekt på at for å kunne sikre optimal utvikling i skolen, er det viktig at den enkelte eleven får understøttet disse tre grunnleggende behovene gjennom skolemiljøet: å oppleve tilhørighet, å kunne velge å ha medbestemmelse i sitt eget liv og å oppfatte seg selv som kompetent (Deci & Ryan, 2002). Skolen har mulighet til å underbygge disse behovene ved å tilrettelegge læringsmiljøet, og det kan for eksempel gjøres gjennom å fremme sosial støtte i

klasserommet fra lærer til elev og mellom elevene, fremme elevenes motivasjon for læring, og støtte elevenes tro på egen mestring av skolehverdagen (Helsedirektoratet, 2015).

Ettersom at det er mange elever i ungdomsårene som rapporterer nedadgående eller lav motivasjon for skolearbeid, er det vesentlig å arbeide frem konkrete tiltak som kan motvirke en slik utvikling (Helsedirektoratet, 2015). Det kan gjøres ved å gi elevene innflytelse på egne læringsprosesser, stimulere god sosial inkludering blant medelever og legge vekt på mestring fremfor prestasjoner i arbeidet med læringsoppgavene de møter i skolen. Gjennom å tro på at de kan oppnå mål i framtiden motiverer mennesker seg selv og handler i tråd med disse målene (Bandura, 1997). En av målsettingene med å tilfredsstillende de basale behovene i læringsmiljøet er å oppnå og stimulere til selvregulering som er ansett som en sentral mekanisme for meningsfull atferd (Danielsen, 2010). Selvregulerte elever tar initiativ til å engasjere seg i sin egen læringsprosess ved å sette seg egne mål, planlegge hvordan det er mulig å oppnå disse målene og evaluerer egen læring. En viktig driver i denne selvreguleringsprosess er trivselen på skolen og en opplevelse av å føle seg inkludert i læringsmiljøet man er en del av (Danielsen, 2010). Sett i lys av dette kan det antas at både læring og trivsel er gjensidig styrkende for elevenes selvregulerte initiativ og involvering i læringsprosesser.

Internasjonal forskningslitteratur underbygger at gode relasjoner til lærere samt erfaring med å møte forståelse, rettferdighet og vennlighet fra lærere, har stor innflytelse på elevenes skoletrivsel (Danielsen, 2012). I tillegg til å være viktig i seg selv, blir skoletrivsel regnet som en sentral komponent i barn oppfatning av kvaliteten på sitt eget liv (Danielsen, 2012). Skolen kan med andre ord være et av de livsområdene som har størst betydning for elevenes erfarte livstilfredshet, hvor erfart livstilfredshet handler om helhetlige, kognitive vurderinger av eget liv (Danielsen, 2012). Empirisk kunnskap om hvilken effekt skoletrivsel har på elevenes livstilfredshet kan være av stor betydning for å forstå hvordan skolerelaterte ressurser virker inn på elevenes mentale helse og velvære. Ettersom skoletrivsel kan ha en del fellestrekk med det emosjonelle aspektet ved engasjement kan det også tenkes at skoletrivsel har innvirkning på hvorvidt elevene forplikter seg til arbeidsoppgavene og aktivitetene i skolen (Danielsen, 2012). Elever som føler seg inkludert i læringsmiljøet tenderer til å delta i skolefelleskapet og involvere seg i læringsaktivitetene, og internasjonale studier antyder at elever som liker skolen kan være mer motivert for skolearbeidet (Danielsen, 2012). Danielsen (2012) påpeker at det finnes en sammenheng mellom elevenes skoletrivsel og deres oppfatning av egen skolekompetanse.

2.4 Relasjon

I flere undersøkelser er relasjonen mellom voksne og barn studert i ulike kontekster og miljøer, og blant annet Sørлие og Nordahl (1998) har vurdert sammenhengen mellom relasjonen lærer-elev og en rekke andre pedagogiske områder i skolen i sin undersøkelse. De har funnet en klar sammenheng mellom lærer-elev-relasjonen og problematferd, og elever som har et godt forhold til læreren sin ser gjennomgående ut til å vise mer positiv sosial kompetanse og trivs bedre i skolen enn andre elever. Voksne har mulighet til å utvikle gode relasjoner til barn og unge, og denne relasjonsetableringen er det den voksne som har ansvar for i kraft av rollen som oppdrager (T. Nordahl, Sørлие, Manger, & Tveit, 2012). Mennesker som har en gjensidig god relasjon, vil ofte ha gjensidig tillit til hverandre, og slik kan tillit fremstå som et sentralt forhold ved en god relasjon (T. Nordahl, Sørлие, et al., 2012). Tillit kan defineres som tiltro til andre menneskers pålitelighet, og tiltro er noe du får, ikke noe du kan kreve (T. Nordahl, Sørлие, et al., 2012). Dette betyr med andre ord at den relasjonen vi får til andre mennesker er avhengig av hvordan vi oppfører oss og fremtrer selv. Den voksne bør forholde seg til barn på en måte som fremmer tillit, at barnet opplever at den voksne lytter, holder avtaler, er forutsigbar og troverdig, og at den voksne møter de sentrale behovene hos barn (T. Nordahl, Sørлие, et al., 2012).

Vår opplevelse av en relasjon handler i stor grad av hvordan vi blir sett av den andre, og derfor må vi være sensitive for hvordan de barna vi til enhver tid står ovenfor (T. Nordahl, Sørлие, et al., 2012). Det handler om å se det enkelte barn, og det innebærer ting som øyekontakt, humor, klapp på skulderen, og ikke minst personlig kommentarer. Voksne bør ikke sette sine personlig interesser og verdier foran engasjementet og interessen for barnet, og den voksne bør spørre hvordan det gikk på fotballkampen selv om den voksne egentlig ikke er interessert i fotball. Alt dette tar nødvendigvis ikke så mye tid, for det handler om å være oppmerksom og interessert i de menneskene vi har rundt oss. Ros, støtte, oppmuntring og positive tilbakemeldinger er viktig for både barn og voksne, og dette dreier seg om anerkjennelse (T. Nordahl, Sørлие, et al., 2012). Anerkjennelse betraktes som et grunnleggende behov for alle mennesker, men spesielt anerkjennelse av barn bør være direkte og tydelig. Når en skal anerkjenne barn er det viktig å skille mellom hva barnet gjør, og hva barnet er, ifølge Nordahl, Sørлие, Manger og Tveit (2012). Dersom det kun blir fokus på handlinger, kan det elevene negative opplevelser som huskes hele livet og slik kan det

prege selvoppfatningen. Spesielt gjelder dette når det er snakk om handlinger hvor eleven ikke mestrer eller får til.

Skolen og klasserommet er en sosial arena hvor elevene må forholde seg både til lærere og medelever. Felles for disse relasjonene er at de både har en ytre og en indre dimensjon (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2015). Den ytre dimensjonen er hvordan elevene blir behandlet, omtalt og tiltalt av lærere og medelever. Den ytre dimensjonen handler altså om hvordan andre møter den enkelte eleven. Den indre dimensjonen gjelder den enkelte elevens opplevelse av de sosiale relasjonene, og sentrale aspekter er om eleven opplever å bli respektert, opplever at de får faglig hjelp, og om de føler trygghet, tillit, vennlighet, vennskap og tilhørighet. Som nevnt er den gode relasjonen mellom voksne og barn den voksnes ansvar. Dette krever at lærere har en del relasjonskompetanse i sitt møte med skoleelever. Spurkeland (2011) definerer relasjonskompetanse som en utvidet forståelse av samhandlingskompetanse, og han hevder at relasjonskompetanse er kjernen i all samhandling. Relasjonskompetanse sees gjerne på som ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker (Spurkeland, 2011). I relasjonskompetanse legges hovedvekten på hvordan en aktivt bygger opp mellommenneskelige forhold, og at den enes samhandlingsutspill er avhengig av den andres respons (Spurkeland, 2011). Relasjonskompetansen tar med andre ord utgangspunkt i forholdet mellom mennesker, og bygger dette videre på forhold mellom medlemmer i en gruppe mennesker.

I tillegg til faglig og didaktisk kompetanse, viser forskning at relasjonskompetanse er en av de viktigste kunnskapene en lærer må ha for å bidra til læring (Spurkeland, 2011). Spurkeland (2011) trekker frem at relasjonskompetanse mer eller mindre er utelatt i dagens pedagogiske høyskoler, men at den gjerne kompenseres i noen grad med utdanning innenfor sosial kompetanse. Om man skal se på forskningen om viktigheten av lærer-elev-relasjonen derimot så burde det ha konsekvenser for lærerutdanningen og for praksisen som utføres i skolen. De siste årene er dette endelig blitt nedfelt i Meld. St. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016) og i NOU 2014:7 (NOU, 2014). For en lærer handler det om å fokusere på og bygge relasjoner med hver enkelt elev, og videre utvide perspektivet til å gjelde for en hel skoleklasse. Slik kan en si at relasjonskompetanse er konkrete ferdigheter som kan trenes og utvikles. Når en lærer skal bruke sin relasjonskompetanse innebærer dette å kunne vurdere hva som kreves og hva som er mest hensiktsmessig i situasjonen, og siktemålet er alltid hvordan relasjonen påvirkes (Spurkeland, 2011). Fra et slikt perspektiv vil skolens behov for

samhandling alltid kreve at lærere har god kunnskap og erfaring med relasjonskompetanse. Fra et relasjonspedagogisk perspektiv vil alltid den største utfordringen ligge hos de sårbare elevene som strever med mye indre stress og aktivering (Bjørk & Sørli, 2016). Dette gjelder spesielt elever som ikke umiddelbart er tilgjengelige for undervisning, og som trenger trygghet for å kunne få frem sin iboende kapasitet. Noen eksempler på dette er elever som er urolige, de stille og tilbaketrukkne, de engstelige elevene, de som er mer avhengige, de ukonsentrerte, de lettantennelige, de superflinke, de usynlige elevene eller de kaotiske. I relasjon med disse elevene kreves mye tålmodighet og evnen til å strekke seg litt lengre for å komme eleven i møte.

Hattie (2009) hevder at det sjeldent utvikles en tillitsfull relasjon mellom lærer og elev, og at dette har uheldige konsekvenser for elevens læring og utvikling. Tillitsfulle relasjoner mellom lærer og elev er den beste forutsetningen for effektiv læring, og relasjonskompetanse er et verktøy for å bygge sterke bindeledd mellom to aktører med høy avhengighet (Spurkeland, 2011). Jo høyere avhengighet, jo viktigere er det at bindeleddet er velfungerende, ifølge Spurkeland (2011). En positiv lærer-elev relasjon er derfor spesielt viktig for elever som sliter på skolen, og at dersom dette kan oppnås så vil læreren ha et helt annet utgangspunkt for å påvirke og få lov til å hjelpe (Hattie, 2009). Utgangspunktet når læreren skal skape en relasjon til eleven er en posisjon: rollen, stillingen, myndigheten og maktmidlene er en opparbeidet samfunnsmessig posisjon, og læreren har et mandat og en tillit fra samfunnet som gjør at de har et sterkt utgangspunkt (Spurkeland, 2011). Læreren har slik et stort etisk ansvar. Det formelle ansvaret læreren har blir gir ikke nødvendigvis en naturlig aksept fra elevens side, og for å oppnå det må læreren bygge opp en relasjon av gjensidig respekt og verdsetting (Spurkeland, 2011). Det kreves profesjonalitet og refleksjon fra læreren å forholde seg til elever som utfordrer lærer-elevrelasjonen, og slik spiller relasjonskompetansen en viktig rolle. På skolen blir elevene motivert og inspirert av lærere som respekterer barn og unge, og som legger vekt på positive forhold til elevene (Sørli & Nordahl, 1998). Voksne som ser ut til å ha en god relasjon til elevene sine, ser ut til å oppleve mindre atferdsproblemer enn voksne som ikke har en slik relasjon.

2.5 Motivasjon

Imsen (2014) definerer motivasjon som et teoretisk begrep som brukes til å forklare hva som forårsaker aktivitet hos individet, hva som holder aktiviteten ved like, hvor mye innsats som

settes inn, og hva som gir den retning, mål og mening. Pedagogisk forskning viser at elevenes motivasjon for skolearbeid synker med økende alder (Wigfield & Wagner, 2005). Wigfield og Wagner (2005) gir noen mulige forklaringer på hvorfor det har seg slik. Med økende alder blir elevene mer opptatt av å sammenligne seg selv med andre, og sammenligningen blir mer realistisk med alderen. Elevene som opplever at de gjør det dårligere på skolen mister gradvis motivasjonen for skolearbeidet. Den økende tendensen til sosial samhandling kan forsterkes i skolen fordi skolen gradvis gir elevene informasjon om hvordan de presterer i forhold til hverandre. Wigfield og Wagner (2005) hevder det at skolen ofte har en evalueringspraksis som forsterker denne sosiale sammenligningen. Med økende alder får også elevene flere faglærere, noe som kan bety at de får færre timer med hver lærer. Dette kan bidra til at lærerne ikke kjenner elevene like godt, og slik kan interaksjonen mellom lærer og elev bli mer begrenset til skolefaglige forhold og elevenes prestasjoner. Wigfield og Wagner (2005) trekker også frem at etter hvert som elevene blir ungdommer får de økende behov og ønsker om frihet, autonomi og sosial tilhørighet, og fokus på egne interesser øker. Det hevdes at skolen ikke klarer å ivareta disse endringene i elevenes interesser og behov, noe som kan føre til at elevene fokuserer på andre ting enn det faglige arbeidet på skolen (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Imsen (2014) hevder at motivasjon henger nøye sammen med aktivitet, læring og trivsel. Videre beskrives motivasjon som en av de viktigste betingelsene for at elevene skal få et godt utbytte av opplæringen i skolen og for at de skal føle seg som en del av det sosiale fellesskapet på skolen (Imsen, 2014). Elevmotivasjon har gjerne en sammenheng med tidligere erfaringer med skolearbeidet, men det kan også være andre ting som påvirker motivasjonen, hevder Imsen (2014). Begrepet motivasjon er blitt en del av dagligspråket, og det er gjerne snakk om ytre og indre motivasjon. Motivasjonsbegrepet i skolesammenheng benyttes gjerne ved å fortelle om en elev er motivert eller umotivert, og er det gjerne snakk om hvor mye oppmerksomhet og anstrengelse eleven gir i ulike aktiviteter. Motivasjon har gjerne en sammenheng med grunnleggende verdier, og handlinger kan ikke bare forklares ut ifra en rekke selvregulerende motiver eller personlighetstrekk (Imsen, 2014). Det er altså like viktig hva individet ser på som godt og ondt, vesentlig eller uvesentlig. Ettersom mange av disse fenomenene gjerne er kulturelt betinget, blir ikke motivasjon bare et individuelt fenomen, men også et sosialt anliggende. Slik motiveres vi gjerne av det som verdsettes høyt i den kulturelle sammenhengen som vi hører til, ifølge Imsen (2014). Menneske har en rekke medfødte egenskaper og innebygd beredskap for sosialt liv, og at vi har et ønske om å være

aktive og til nytte for andre (Imsen, 2014). Slik er det mange sider ved individet som kan bidra til motivasjonen. Både tanker, følelser og oppfatning av omverdenen.

Maslow (1987) definerer ulike menneskelige behov som en generell tendens vi har i visse typer aktiviteter, men ikke alle behov er i funksjon samtidig og behovenes styrke og intensitet varierer fra individ til individ. Behovene det er snakk om er de fysiologiske behovene, behovet for trygghet og sikkerhet, behovet for kjærighet og sosial tilknytning, behovet for anerkjennelse og positiv selvoppfatning, og behovet for selvrealisering (Maslow, 1987). Maslows (1987) teori går ut på at ingen behov kan isoleres, og at de ikke kan lokaliseres til deler av kroppen. De kan altså ikke betraktes som det eneste som hender en person i øyeblikket. Det typiske behov er nemlig et behov hos hele personen sett under ett, hevder Maslow (Maslow, 1987). Maslow er på leting etter mer grunnleggende behov i menneskets sinn, som er gyldig på tvers av situasjoner, men som kanskje ikke er så enkle å forstå. Maslows behovsteori må derfor forstås ut ifra et ønske om å finne en sammenhengende bakgrunn for som kan forklare grunnleggende fellestrekk ved menneskets atferd, og ikke en teori som kan forklare enkelte situasjoner (Imsen, 2014). Han var opptatt av å forstå at det ligger et kompleks av grunnleggende behov bak en atferd som er tilsynelatende opplagt. For eksempel når en elev i klasserommet bråker handler det ikke nødvendigvis bare om å få lærerens oppmerksomhet, men det kan like gjerne være forhold til medelever, frustrasjon og angst for skolefaglige krav eller mindreverdighetsfølelse som ligger bak. Slik må atferd alltid sees i sammenheng med den situasjonen den utspiller seg i, og vi må være nøye med å tenke gjennom alle de ulike forklaringene som finnes.

Maslow (1987) benekter ikke at omgivelsene kan bidra til å styre vår atferd, men han gir ikke miljø- og kulturfaktorer stor vekt sammenlignet med de indre personlighetstrekkene. Han snur heller spørsmålet på hodet, og hevder at det er ikke vi som formes av omgivelsene, men vi som organiserer og skaper den ytre realiteten ut fra våre indre behov (Imsen, 2014). Imsen (2014) trekker fram at dersom vi skal se enkeltelevens behov sett i Maslows teori kan vi ikke nødvendigvis beregne å forklare enkeltstående handlinger i ulike situasjoner, men at behovene er grunnleggende og ligger i bakgrunn for ulik atferd. Dersom en elev ikke har det grunnleggende behovet trygghet tilfredsstilt, så vil ikke eleven nødvendigvis alltid løpe rundt å søke trygghet. Behovet og angsten vil ligge som et latent trekk og vise seg i situasjoner hvor eleven må velge, handle eller gjøre noe. Slik kan teorien være godt egnet til å forstå hvordan ulike elever har ulike tilnærminger til skolehverdagen (Imsen, 2014).

Elevens driv for målrettede aktiviteter, elevens realisme i valg av mål, ambisjoner og oppfatning av hva som er verdt å arbeide med er sentralt i det som kalles prestasjonsmotivasjon (Imsen, 2014). Betegnelsen på prestasjonsmotivasjon er trangen vi har til å utføre noe som er bra i forhold til en eller annen kvalitetsstandard, og begrepet er en gjerne en hybrid av flere teoritradisjoner og består av flere elementer (Imsen, 2014). Teorien har som grunnlag at alle mennesker har et behov for å mestre oppgaver og dermed få respekt av andre. Dette kan gjerne beskrives som et motiv fremfor et behov hos mennesket. Er forventningene om å lykkes små derimot, blir det ingen motivasjon. Derfor må det være noe som vekker motivet, og en engasjerer seg ikke selv i noe en ikke ser at er av verdi for seg selv eller samfunnet. Prestasjonsmotivasjon innebærer en positiv holdning til å prestere og mestre i seg selv, og ikke kun for å få belønning. Mye av forskningen på prestasjonsmotivasjon har sitt utspring i McClelland (1961). Fremfor Maslow som så på mestringsbehovet som noe medfødt, var prestasjonsorientering noe McClelland så at kunne variere fra kultur til kultur, og derfor være formbart. Atkinson (1964) har laget en modell av prestasjonsmotivasjon, og hvordan den fungerer. Han mente det var særlig to grunnleggende tendenser for prestasjonsmotivasjonen, og som er spesielt relevant for prestasjonssituasjoner i skolen. Når mennesker befinner seg i en prestasjonssituasjon er det to motstridende impulser som vil melde seg. Det ene er lysten til å gå løs på oppgaven, og den andre er angsten for å mislykkes (Atkinson, 1964). De virker alltid sammen som en konkurrerende handlingsimpuls. Dersom angstimpulsen blir for stor vil eleven vegre seg fra å sette i gang med oppgaven, og det er gjerne her vi får mange ulike strategier for å vri seg unna. Om impulsen for å lykkes er sterkere, vil eleven gå i gang med oppgaven, men også da være mer eller mindre hemmet av angsten.

Med grunnlag i Atkinsons teori trekker Imsen (2014) frem at den positive tendensen til å lykkes er et produkt av tre forhold: et grunnleggende mestringsmotiv, personens subjektive vurdering av muligheten for å lykkes, og personens subjektive vurdering av verdien av å lykkes. Det første forholdet, som er et grunnleggende mestringsmotiv, aktiveres i en prestasjonssituasjon. Individet vil altså vurdere om det er mulig å få til oppgaven, og hvor mye utfordringer det vil innebære. Både det som oppfattes som for enkle og for vanskelige oppgaver vil ikke vekke mestringsmotivet i stor grad. For at et sterkt mestringsmotiv skal slå ut må det være akkurat passe vanskelige oppgavesituasjoner som individet både ser muligheten for å lykkes og oppfatter en viss usikkerhet om han eller hun får det til (Imsen, 2014). Dette stemmer overens med ulike læringsteorier som sier at det skal være "litt"

vanskelig, og at tilpasset opplæring innebærer utfordringer for eleven (Imsen, 2014). Det tredje forholdet handler om verdien av å lykkes. Dersom individet ikke ser noen verdi i å mestre oppgaven, vil intensiteten og motivasjonen være lav (Imsen, 2014). Både personens subjektive vurdering av muligheten for å lykkes og personens subjektive vurdering av verdien av det å lykkes er videreutviklet av Bandura (1997) under fellesbegrepet self-efficacy – eller forventning om mestring.

Teori om mestringsforventning er utviklet av Bandura (Bandura, 1977, 1997, 2012). Forventning om mestring eller nederlag i konkrete situasjoner blir i teorien sett som et resultat av tidligere erfaringer med å mestre eller ikke mestre tilsvarende oppgaver. Verdien av å mestre eller ikke mestre beskrives som et spørsmål om hvor viktig det er for personen å lykkes eller unngå å mislykkes med den konkrete oppgaven. Bandura (1997) er opptatt av forventning om mestring – ”self-efficacy”. Forventninger om mestring har likhetstrekk med Atkinsons forventninger om suksess, og i likhet med Atkinson hevder Bandura at det er autentiske mestringserfaringer som er den viktigste kilden til forventning om mestring. Bandura hevder at forventning om mestring har betydning for atferd, tankemønster og motivasjon, og mestringsforventninger har vist seg å være bestemmende for både valg av aktivitet, innsats og utholdenhet når oppgaver blir vanskelige (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2013). Den som har lav forventning om mestring, vil fortære senke innsatsen eller gi opp når han eller hun møter utfordringer (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2013). Elevene som har forventning om mestring vil derimot vise større mot til å gå løs på utfordringer og ha større utholdenhet når de møter problemer. Forskning har også vist at elever med forventning om mestring velger mer adekvate læringsstrategier og er mer selvregulerende i læringssituasjoner enn elever med lave mestringsforventninger (Pintrich, De Groot, Calfee, & Schunk, 1990; Schunk & Pajares, 2002; Wolters & Pintrich, 1998). Elever som har lave forventninger om mestring har en tendens til å tolke situasjonen som truende, og dette virker hemmende på læringsaktiviteten (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2013). Konklusjonen av dette kan sees som at forventning om mestring er en forutsetning for adekvat læringsatferd.

Sosial kognitiv teori er utviklet av Bandura (Bandura, 1977, 1986, 1997, 2012), og beskriver en helhetlig teori omkring læring, forventning om mestring, motivasjon og regulering av egen atferd (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2013). Bandura skiller mellom læring og atferd, og hevder at læring ikke alltid viser seg gjennom atferd. Læring skjer hovedsakelig gjennom to måter, gjennom observasjon (direkte observasjon, instruksjon eller arbeid med tekster) eller egen erfaring. Teorien forutsetter at det er et gjensidig forhold mellom personens miljø,

personens tanker, forestillinger og emosjoner, og personens atferd og handlinger, og dette kaller Bandura for ”triadisk gjensidighet” (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2013). Bandura (1997) understreker samtidig at de tre gjensidige relasjonene ikke alltid har samme styrke, men det er avhengig av situasjon og oppgave. Et sentralt poeng i tanken med triadisk gjensidighet er at elevene kan påvirke og endre miljøet, og at de kan styre sin egen atferd. Sett i lys av dette er det sentralt i sosial kognitiv teori at mennesker ikke blir kontrollert eller styrt av ytre stimuli, men heller ikke bare av indre krefter. En elev blir både påvirket av miljøet samtidig som eleven påvirker sitt miljø. Dette kan også sees i sammenheng med systemteoretisk tilnærming (Holland, 2013)

Ettersom at forventning om mestring har konsekvens for valg av aktiviteter, innsats og utholdenhet når en møter utfordringer, og for om en velger adekvate strategier for problemløsning, vil også forventningene få konsekvenser for læringsutbytte og resultatene til eleven (Bandura, 1997; Schunk & Pajares, 2002). Elever må yte innsats for å tilegne seg ny kunnskap, og selv når en tar hensyn til evner trekker Skaalvik og Skaalvik (2013) frem at elevene med høyere mestringsforventning lærer bedre og løser flere problemer enn elever med lave forventninger. Forventning om mestring har slik en stor betydning for læringsaktiviteter på alle nivåer. Hvordan elevene betrakter evner påvirker også deres forventning om mestring. Dersom elevene ser på evner som noe en tilegner seg gjennom innsats, og det å gjøre feil ansees som en del av en læringsprosess, vil ikke ”nederlag” gå negativt utover elevenes forventninger om å mestre oppgaven (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dersom elevene ser på evner som noe stabilt derimot, vil feiling underveis redusere forventning om mestring, og i fremtiden vurdere seg selv negativt og kan lettere gi opp (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Motivet for å unngå å mislykkes er avhengig av personlighetstrekk, men også en rekke andre forhold som befinner seg i situasjonsbetingelsene (Imsen, 2014). Dette motivet innebærer gjerne en forventning om negative opplevelser i prestasjonssituasjoner, og bunner egentlig i en grunnleggende angst for å mislykkes, hevder Imsen (2014). Dette er et personlighetstrekk som varierer fra person til person, og vekkes i live i prestasjonssituasjoner. Maksimalt aktiveres det ved middels vanskelige oppgaver, men lite aktivert ved enkle eller svært vanskelige oppgaver. Årsaken til at det ikke er angstprovoserende ved svært vanskelige oppgaver er fordi elever som opplever angst i prestasjonssituasjoner ikke opplever motstand av å gå løs på oppgaver som er langt utenfor deres kompetanse og evne til å få til. Det oppleves ikke ydmykende å ikke mestre en oppgave som på forhånd ansees som håpløst

vanskelig. Særlig ydmykende er det derimot å ikke mestre oppgaver man burde få til, altså middels vanskelige oppgaver (Imsen, 2014). ”De angstdominerte elevene vil være mest hemmet når de konfronteres med oppgaver som skulle innebære en passende vanskegrad sett i forhold til intellektuelle evner.” (Imsen, 2014, s. 318). Dette må det tas hensyn til i forhold til tilpasset opplæring, at emosjonelle forhold kan være like avgjørende som evnemessige forhold. Angsten blir liten også ved for lette oppgaver. Angsten blir liten, men det blir også læringsutbytte.

Barn lærer at det i en viss type situasjoner pleier å følge kritikk og nedverdiggende vurdering, og mye tyder på at angsten for prestasjonssituasjoner læres allerede i tidlig barndom (Imsen, 2014). Motivet for å unngå å mislykkes, eller angsten for å mislykkes, er gjerne tilknyttet ytre vurdering. Settes kravene for høyt vil gjerne barnet oppleve at det ikke strekker til, og ved stadige slike gjentakelser vil barnet utvikle følelsen av nederlag og angst i situasjoner hvor det må prestere noe. Slik utvikles angsten for å mislykkes, og den vil gradvis prege individets personlighetstrekk (Imsen, 2014). Sett i lys av Maslow og McClellands atferdsmønstre vil de fleste aktivt søke situasjoner hvor vi opplever anerkjennelse og respekt, og vil velge atferdsmønstre som gjør at vi kan oppnå sosial anerkjennelse gjennom gode prestasjoner. På en annen side vil også de fleste unngå situasjoner hvor vi kan oppleve nederlag og tap av status. Dette kan tolkes ut i fra at vi ønsker å ha mest mulig positiv selvoppfatning. Angstdominerte barn vil forsøke å finne måter og unngå situasjoner som kan føre til nederlagsopplevelser. Noen ganger er dette bevisst, andre ganger ubevisst. I skolen er det ikke alltid lett å slippe unna, men det finnes mange ulike strategier for å unngå nederlagsopplevelser. Skulking er en strategi, men de fleste angstdominerte barna ønsker å oppfylle sine plikter (Imsen, 2014).

Nederlagsreducerende strategier er delt inn i fire grupper (Imsen, 2014). Den første går ut på å trekke seg tilbake fra arbeidet, og gjemme seg bort i klassen. Andre gjemmetaktikker går ut på å legge hodet på pulten, å være overdrevent travel, fomle med sekken sin når læreren kommer bort, må drikke vann, spise blyanter og så videre. Å gi læreren et falskt inntrykk av at han eller hun er veldig opptatt er en annen metode. Den tredje taktikken går ut på å sette urealistisk høye mål til seg selv. Målet settes så høyt at det er dømt til å mislykkes. Denne taktikken gir garantert nederlag, men den gir ingen nederlagsfølelse ettersom eleven visste i utgangspunktet at det var noe han eller hun ikke kunne klare å oppnå. Den fjerde strategien er å ikke investere noe særlig tid i arbeidet. Eleven setter ikke sine evner på prøve fordi nederlaget kan være så smertefullt. Det å seile gjennom skolehverdagen med middelmådige

resultater og virke likeglad kan være en bevisst strategi for å unngå å sette sine evner på prøve. Fenomenet underytelse, når eleven gjør det dårligere enn det vi tror og mener elevens evner burde tilsi, kan forklares på denne måten. Imsen (2014) påpeker at det er lettere for eleven å si: ”Jeg gjorde det dårlig, men jeg prøvde jo ikke heller”. Strategier som kan være med på å maksimere sjansene for å lykkes er en annen hovedgruppe av ”selvforsvar” som kan knyttes til prestasjonsmotivasjon (Imsen, 2014). En måte er å sette målene så lavt for seg selv at man er garantert å lykkes. Elever velger da oppgaver og aktiviteter som er enkle å få til i forhold til evnene. Dette kan en finne igjen både i ulike arbeidsprogram hvor elevene selv kan velge vanskegrad, og i lokale læreplaner hvor elevene skal arbeide mot individuelle læringsmål. Dersom det systematisk velges for lette mål over tid, kan det ha skjebnesvangre følger for valg av utdanning og yrkesrettet utdanningsvei senere.

Den mest åpenbare implikasjonen på teori om forventning om mestring i skolen er at alle elever får tilpasset opplæring. Dette er den viktigste kilden til mestringsopplevelser i skolen, men kravet om tilpasset opplæring er ikke nødvendigvis enkelt å gjennomføre i praksis. Kravet om tilpassing kan fort misforståes, og oppgavene kan bli for enkle. Bandura (1997) understreker at det ikke gir noen mestringsopplevelse å klare oppgaver som er for enkle, men det er nødvendig at elevene får utfordringer i skolen. Skaalvik og Skaalvik (2013) trekker frem at det er først når man blir utfordret og er blitt nødt til å anstrenge seg at en føler en reell mestring, og det er slike erfaringer som styrker mestringsforventningene. Det må allikevel understrekes at utfordringene må være realistiske og overkommelige for hver enkelt elev, og det å kunne gi elevene utfordringer er derfor et sentralt aspekt i tilpasset opplæring (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2013)

2.6 Sosial kompetanse

Ogden (2009) definerer sosial kompetanse som en kapasitet til å integrere tenkning, følelser og atferd i forsøk på å lykkes med bestemte sosiale oppgaver og oppnå positive utviklingsresultater. Sosial kompetanse handler om barnets ferdigheter i samhandling med andre og omtales også som relasjonsferdigheter (Ogden, 2009). Videre hevder han at sosial kompetanse handler om prososial atferd (uegennyttig vennlig, hjelpsom og høflig atferd), men også selvregulering og atferd som har til hensikt å ivareta egne interesser og rettigheter, som selvhevdelse. Med økende kompetanse blir barn i bedre stand til å kunne forstå, til å tilpasse seg og til å bedre påvirke sine sosiale omgivelser, og gjennom hele livet vil de trenge

nye og bedre organiserte ferdigheter for å mestre og tilpasse seg nye livssituasjoner (Ogden, 2009). Sosial kompetanse knyttes til normer og forventninger om sosialt verdsatt atferd i ulike miljøer. Kriteriene for sosialt kompetent atferd varierer derimot med barnets alder, hvem de er sammen med og hvor de oppholder seg (Ogden, 2009). De viktigste kompetansedimensjonene for sosial kompetanse er kunnskap/kognisjon, ferdigheter og holdninger, inkludert motivasjon, hevder Ogden (2009). Kognitiv kompetanse handler her om ferdigheter om hvordan en handler sosialt kompetent, og kan gjerne omtales som de indre sosiale ferdighetenes indre representasjon, og oppfattes som en kapasitet for sosialt kompetent atferd. Motivasjon og holdninger handler om det emosjonelle aspektet ved kompetansen og bidrar til å styre oppmerksomhet og regulere den enkeltes sosiale innsats (Ogden, 2009). Den sosiale kompetansen er viktig for å kunne etablere kontakt og utvikle vennskap, men påvirker også hvordan barn og unge har det med seg selv. Ogden (2009) trekker også frem at sosial kompetanse ikke er det samme som tilpasset atferd eller ensbetydende med sosialt ønskelig atferd. Selv om et kompetent barn kan tilpasse seg normer og regler hjemme og på skolen, kan de også hevde egne rettigheter og meninger. De kan da gjerne oppfattes som problematiske fordi de uttrykker uenighet og skiller seg fra sosiale mål som står i konflikt med andres mål (Ogden, 2009).

Ogden (2009) trekker frem tre miljømessige faktorer som bør være til stede for å at barn skal utvikle sosial kompetanse. For det første må barn tilhøre sosiale grupper der de kan få bekreftet og verdsatt sine bidrag. Gjerner starter barn i familien, før jevnaldrende utgjør et viktig ankerfeste i den sosiale utviklingen. For det andre må barnet ha en verdsatt rolle, og må ha mulighet til å kunne lære seg de nødvendige ferdighetene for å kunne fungere adekvat i gruppen. For det tredje er det viktig at gruppen gir alle mulighet til å bidra til gruppens produktivitet eller trivsel på en meningsfylt måte. Slik er det viktig at elever som kanskje ikke presterer så godt i skolefag får muligheten til å hevde seg i praktiske oppgaver, ansvar for oppgaver i skolemiljøet eller i kulturelle aktiviteter (Ogden, 2009). Banduras (1986) triadiske gjensidighet beskrives som at barn er et resultat av den gjensidige påvirkningen mellom miljø, atferd, tenkning og andre personlige faktorer, og selvregulering er også et viktig begrep i denne teorien. I følge Bandura handler det om hvordan individet motiveres og regulerer sin atferd ut fra indre standarder og evalueringer av egne handlinger. Selvregulerte individer lever primært ikke opp til andres forventninger, men sine egne.

Problematferd i skolen kommer til uttrykk på mange måter, og problemelever innfrir ikke skolens krav og lærernes forventninger til akseptabel atferd. Ogden (2009) trekker frem at

elever som har gode kognitive ferdigheter, som presterer godt på skolen og har god sosial kompetanse klarer seg godt på skolen, og disse faktorene virker som beskyttende faktorer i forhold til atferdsproblematikk. Det er gjort mye forskning på undervisnings- og læringsledelse, og hvordan det påvirker miljøet i klassen. Selv om elevens bakgrunn og elevgruppers sammensetning har en betydning, er det først og fremst lærerens kompetanse og samhandlingsmåte som har vist seg å være av størst betydning for elevenes klasseromsatferd og læringsutbytte. En studie gjennomført av Ogden (1995) viser at det er en sammenheng mellom sosial kompetanse og skolefaglige prestasjoner. Når elevene forbedrer sine sosiale ferdigheter, forbedrer de også sine skolefaglige ferdigheter, og omvendt.

Selvhevdende atferd handler om å kunne hevde egne rettigheter når disse blir utfordret eller truet av andre, men er noe annet enn å være defensiv eller manipulerende (Ogden, 2009). Det handler om å ta ansvar for å formidle egne behov og meninger, og om å ta initiativ i forhold til andre, presentere seg og kunne si noe positivt om seg selv og andre (Ogden, 2009). I skolen handler selvhverdelsesferdigheter om å be andre om informasjon, presentere seg samt reagere på andres handlinger. Ogden (2009) trekker frem at mye handler om samtale- og deltagerferdigheter. Samtaleferdighetene handler om å rose andre, å presentere seg, å snakke positivt om seg selv, å starte samtaler og å si ifra til voksne om urettferdig behandling. Deltagerferdigheter handler derimot om å melde seg på i aktiviteter som er i gang, å tilby seg å hjelpe andre og å invitere andre barn til å delta i aktiviteter. Skaalvik og Skaalvik (2015) trekker frem selvverd som et begrep som refererer til å sette verd på seg selv, å respektere seg selv og å akseptere seg selv. Andre begreper som også brukes om samme betydning er selvrespekt, selvakseptering og selvaktelse (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2015). Selvverd refererer til at en godtar seg selv slik en er, og at en derfor har det godt med seg selv. En kan allikevel ha ønske om å forbedre seg selv.

Skolen er en sosial setting som ikke er selvvalgt, og barnet gis en rolle som elev. Dette er et system og en rolle barnet ikke kan melde seg ut av. Det er en setting hvor mange av elevene jobber med mange av de samme oppgavene, og de enkelte elevenes arbeid blir lett synlig for andre. Elevenes atferd og prestasjoner blir vurdert av læreren, og disse vurderingene blir også viktige for elevenes vurdering av seg selv. Slik vil erfaringer i skolen ha stor betydning for elevenes selvoppfatning (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2013). Selvoppfatning er en fellesbetegnelse på alt vi vet, tror og føler om oss selv, og selvoppfatningen, inkludert forventning om mestring av bestemte aktiviteter, har stor betydning for motivasjon (E. M.

Skaalvik & Skaalvik, 2013). Selvoppfatning har røtter i våre tidligere erfaringer og hvordan disse erfaringene har blitt tolket og forstått. Disse oppfatningene er subjektive, og trenger derfor ikke stemme overens med andres oppfatning av personen. Motivasjon er gjerne noe som forklarer elevenes atferd, som for eksempel valg av aktivitet, innsats, utholdenhet og læringsstrategi, men motivasjon forklarer også systematisk unngåelse av bestemte aktiviteter. Både selvoppfatning og motivasjon er gjerne et resultat av våre erfaringer, så det er med andre ord noe vi lærer, også i skolen. Forskning viser at det er en klar sammenheng mellom selvverd og mental helse, og noen av indikatorene har vært at det er en klar sammenheng med selvverd og stress, å føle seg nervøs, ulykkelig, avvist eller deprimert (Kaplan, 1980; E. M. Skaalvik, 1989; Smedema, Catalano, & Ebener, 2010). I en pedagogisk sammenheng er det derfor et etisk anliggende å tilrettelegge for at elevene kan bevare og utvikle selvverd. Lav faglig selvoppfatning kan også ha uheldige konsekvenser, og elever som har lav faglig selvoppfatning har mer angst og stress i læringssituasjoner og prestasjonssituasjoner enn elever med høyere faglig selvoppfatning (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2013). På grunn av behovet for å ha en positiv selvoppfatning vil det også lett oppstå behov for å forsvare selvverdet (Kaplan, 1980). Dette kan igjen medføre selvpålagte handicap i lærings- og prestasjonssituasjoner, som vil gjøre eleven mindre motivert for skolearbeidet, yter lavere innsats og har mindre utholdenhet når de møter vansker (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2013). Skaalvik og Skaalvik (2013) trekker frem at elevenes selvoppfatning vil derfor kunne få konsekvenser for både studieatferd og for deres prestasjoner på skolen, samt at det vil kunne få konsekvenser for senere utdanning og yrkeskarriere.

Vår selvoppfatning utvikler seg på alle områder hvor vi gjør oss erfaringer, og slik er selvoppfatning særlig viktig i skolesammenheng. Det er flere årsaker til dette. De faglige skolerresultatene betraktes vanligvis som viktige av elevenes andre, som for eksempel lærere, foreldre og mange av de andre elevene. Det er også en tendens til at resultatene elevene presterer på skolen oppfattes som et resultat av evner, som igjen har betydning for elevenes selvverd (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2013). I skolen blir elevene daglig satt ovenfor oppgaver de mestrer eller ikke mestrer, og som nevnt tidligere er disse erfaringene er den viktigste kilden til utvikling av forventning om mestring. Skolen kan sees på som ”andres vurdering satt i et system”, og vurdering er nødvendig for læring og det er nesten utenkelig med en skole uten vurdering. Dette gjelder både den formelle og den uformelle vurderingen. Skolen er også en arena som muliggjør og til dels stimulerer til sosial sammenligning, som

er en av de viktigste kildene til selvoppfatning (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2013). Vi mennesker sammenligner oss helst med andre som på en eller annen måte er lik oss selv, og i skolen samler vi elever som er like i alder og i hovedsak arbeider med de samme oppgavene. Slik blir sosial sammenligning vanskelig å unngå i skolen. Skole- og klasse miljø har likevel stor betydning for i hvilken grad elevene blir opptatt av sosial sammenligning (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Forskning viser at det er en klar sammenheng mellom akademisk selvvurdering og selvverd, noe som kan peke på at de elevene som oppfatter seg selv som flinke på skolen har til vanlig høyest selvverd (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2013). I motsatt tilfelle har de elevene som ikke oppfatter seg som flinke på skolen lavest selvverd. Det er også gjort en rekke undersøkelser som har sett på sammenhengen mellom reelle prestasjoner på skolen, og selvoppfatning og selvverd (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2013). Disse undersøkelsene viser at de elevene som er svakere på skolen eller som har lærevansker, har betydelig lavere selvverd enn de elevene som gjør det bra på skolen. Elevene som har lærevansker eller lese vansker gir også oftere uttrykk for at de føler seg dumme, inadekvate og skamfulle i skolen (S. Skaalvik, 1998, 2004). Skaalvik og Skaalvik (2013) trekker også frem at det er en klar sammenheng mellom faglig selvoppfatning (både mestringsforventning og selvvurdering) på den ene siden, og ulike mål på motivasjon og motivert atferd på den andre siden. Det kan for eksempel vise til klare sammenhenger mellom elevenes faglige selvoppfatning og deres interesse for skolearbeid, arbeidsinnsats og utholdenhet, angst og stress i prestasjonssituasjoner, valg av oppgaver og aktiviteter når de gis mulighet, bruk av læringsstrategier, og tendens til å søke eller unngå hjelp når de har behov for det.

3. Metode

I dette kapitlet ønsker jeg å redegjøre for metodiske valg og fremgangsmåte i min undersøkelse. Jeg vil også argumentere for og begrunne de valgene jeg har gjort. Som en del av FoU-prosjektet ”Kultur for læring” er det blitt skrevet individuelle rapporter for hvert område i fylket. Jeg har hentet noe informasjon fra disse rapportene, særlig under delkapittel om operasjonalisering av måleinstrumentene og beregninger av reliabilitet, da dette er gjort av Senter for Praksisrettet Utdanningsforskning (T. Nordahl, Egelund, Nordahl, & Sunnevåg, 2017).

3.1 Kvantitativ metode

I samfunnsforskning er det vanlig å skille metodelæren mellom kvantitativ og kvalitativ forskning. En kvantitativ metode vil gjerne gi deg beskrivelser i tall og tabeller fra for eksempel spørreundersøkelser, mens en kvalitativ metode vil gi deg tekstlige beskrivelser som transkripsjoner fra et intervju eller en observasjon (Jacobsen, 2015). En kvalitativ forskningsstrategi baserer seg på få enheter eller respondenter, mens den kvantitative forskningsstrategien krever et relativt stort antall enheter (Ringdal, 2013). Den kvantitative forskningen gir deg mengder med informasjon, mens kvalitativ forskning på sin side gir deg større nærhet til forskningsobjektet (Jacobsen, 2015). Ved å ha et større antall respondenter som man har i en kvantitativ tilnærming kan man finne mer generell informasjon om et felt, og dette kan bidra til å danne grunnlag for senere kvalitativ forskning. Valget av metode avhenger av forskningsspørsmål og problemstilling, og hva vi ønsker å tilegne oss kunnskaper om.

Alle forskningsmetoder er vitenskapelig forankret. Kvantitativ forskningsmetode er forankret i positivismen (Ringdal, 2013). Opprinnelig var avstand og objektivitet noe man tilstrebet i positivismen, og forskeren skulle i minst mulig grad påvirke forskningsobjektet. Skillet mellom datainnsamling og analyse er derfor større enn ved kvalitative tilnærminger, som er forankret i hermeneutikken og en mer fortolkningsbasert forskning (Befring, 2014). I dag er det allikevel flere som hevder at det er liten prinsipiell forskjell mellom de to ulike metodiske tilnærmingene (Jacobsen, 2015). Selv om forskeren ikke har den samme nærheten til forskningsobjektet i et kvantitativt forskningsdesign, vil forskeren gjerne analysere og forsøke å fortolke mulige årsaker i etterkant. Det er ifølge Alvesson og Sköldberg (2008)

informantenes perspektiver som blir mest sentrale i kvalitative tilnærminger, i motsetnings til bruk av kvantitativ forskning der det er forskerens ideer om dimensjoner og kategorier som blir mest sentrale. På en annen side er det informantenes responser som blir vektlagt i for eksempel en spørreundersøkelse. Disse to ulike tilnæringsmetodene har historisk lenge stått mot hverandre som metoder, men i følge Ringdal (2013) er det i dag ganske vanlig å se på kvalitativ og kvantitativ metode som komplimenterende fremfor motsetninger.

3.1.1 Valg av metode

For å se på forskjellene mellom spesialundervisning og ordinær opplæring på områdene trivsel, relasjon, motivasjon og sosial kompetanse, og hvordan disse områdene påvirker hverandre, har jeg valgt en kvantitativ metode. Jeg fikk tilbudet om å benytte meg av et stort datamateriale som allerede var samlet inn av Senter for Praksisrettet Utdanningsforskning (SePU), og siden jeg ønsket å sammenligne to ulike elevgrupper ville dette datamateriale gi meg muligheten til å se på et bredt utvalg av elever. Kvantitativ forskning gir godt grunnlag for å sammenligne ulike grupper, og det ville gi meg en unik mulighet å sammenligne elevgruppene med spesialundervisning og ordinær opplæring. Det vil også kunne gi mulighet til å danne en oversikt over feltet og si noe om generelle aspekter ved de ulike gruppene. Når jeg i min masteroppgave ønsket å se nærmere på forskjellen mellom spesialundervisning og ordinær opplæring på forhåndsdefinerte områder var det viktig for meg å få oppfattelsen til mange, og ikke bare noen få. Samtidig ønsket jeg å gi en beskrivelse av feltet slik det ser ut, og ikke bare ha en fortolkende tilnærming til problemstillingen. Slik ble et kvantitativ forskningsdesign riktig metode for mitt masterprosjekt.

Det betyr ikke at en kvantitativ kartleggingsundersøkelse er den eneste mulige tilnærmingen til min problemstilling. En kvalitativ tilnærming, ved bruk av intervju og observasjon, kunne belyst problemstillingen på en annen måte. Ved å snakke med elever som mottar spesialundervisning kunne de fortalt mer om sine opplevelser og tolkninger på områdene trivsel, relasjon, motivasjon og sosial kompetanse. Elevene kunne fortalt mer om sin opplevelse av egen lærings situasjon, og hvordan de selv sammenligner seg med elevgruppen som mottar ordinær opplæring. En slik tilnærming ville på en annen side gjøre det vanskeligere å trekke generelle konklusjoner, og det ville ikke gitt muligheten til å sammenligne elevgruppen med de som ikke mottar spesialundervisning. Det ville vært mulig å gjennomføre samme type intervjuer og observasjoner med elevgruppen som kun mottar

ordinær opplæring, men det ville vært meget tidkrevende og det ville uansett ikke gitt et generelt bilde av forskjellen på de to elevgruppene. Grunnen til dette er at i kvantitativ forskning baserer forskeren seg på kategorisering og presisering av sentrale begreper i forkant av en empirisk undersøkelse (Jacobsen, 2015). Slik vil informasjonen som samles inn i stor grad være predefinert av forskeren, noe som gjør informasjonen som samles inn lett å systematisere og gjør det lett å analysere mange enheter samlet (Jacobsen, 2015).

3.2 FoU-prosjektet ”Kultur for læring”

Spørreundersøkelsen som ligger til grunn er en del av FoU-prosjektet ”Kultur for læring”, og alle kommunene i Hedmark fylke deltar i dette prosjektet. Et FoU-prosjekt er et forsknings- og utviklingsprosjekt, og ”Kultur for læring” er ledet av Senter for Praksisrettet Utdanningsforskning (SePU). ”Kultur for læring” er en felles satsning som skal bidra til god læring, og målsettingene er at de faglige resultatene i grunnskolen i Hedmark skal heves og at elevene skal forberedes på framtidens samfunns- og arbeidsliv. Målet er at lærernes, skolelederes og skoleeieres kompetanse skal økes gjennom kollektiv kompetanseutvikling hvor hver enkelt skole skal videreutvikle seg innenfor skolens eget utviklingsområde. Prosjektet bruker kartleggingsresultater for å aktivt forbedre sin pedagogiske praksis. Dette er et kollektivt arbeid der elever, foresatte, lærere, assistenter, skoleledere og skoleeiere sammen skal videreutvikle kvaliteten på sin grunnskole. Alle har deltatt i en elektronisk, kvantitativ spørreundersøkelse som kartlegger kulturen for læring ved hver skole. Med navnet ”Kultur for læring” menes alle sidene ved skolemiljøet både faglig og sosialt, i og utenfor klasserommet. I ”Kultur for læring” har utgangspunktet vært å kartlegge det som kan betraktes som sentrale områder på hver enkelt skole når det gjelder elevers trivsel, atferd, sosiale relasjoner, elevens sosiale kompetanse og faglige ferdigheter.

3.3 Spørreundersøkelse som kvantitativ metode

En spørreundersøkelse er en metode for systematisk å kunne samle inn data fra et utvalg personer for å gi en statistisk beskrivelse av den populasjonen utvalget er trukket fra (Ringdal, 2013). Utspørringen er standardisert, noe som betyr at alle i utvalget får de samme spørsmålene stilt på samme måte, og spørsmålene stilles enten i et intervju eller i et selvutfyllingsskjema (Ringdal, 2013). I ”Kultur for læring” er det benyttet selvutfyllingsskjema fra flere ulike respondenter. I min undersøkelse har jeg benyttet

spørreskjemaene til elevene fra 5.-10. trinn (Vedlegg 1) og kontaktlærer (Vedlegg 2). Spørreundersøkelser er den mest overlegne benyttede datainnsamlingsmetoden i samfunnsvitenskapene, og benyttes også til å utarbeide offisiell statistikk (Ringdal, 2013). Det finnes mange ulike typer spørreundersøkelser, og hvordan du utformer spørreundersøkelsen er avgjørende for hvilke svar du vil få. Måleinstrumentene, eller spørsmålene, i spørreundersøkelsen kan formuleres som både åpne spørsmål der respondenten fritt kan formulere svarene, og lukkede spørsmål med få svaralternativer (Ringdal, 2013). Måleinstrumentene handler altså i stor grad om hva slags informasjon man er ute etter og hvilken problemstilling man ønsker å besvare. I ”Kultur for læring” er det brukt spørreskjema med lukkede svaralternativer, som er mest dominerende innenfor kvantitative undersøkelser.

3.4 Utvalg og svarprosent

I denne masteroppgaven ønsket jeg et høyt antall respondenter, og kunne si noe om et generelt tilstandsbilde for elevene som mottar spesialundervisning i Hedmark fylke. Jeg har derfor valgt å benytte meg av hele datamaterialet til FoU-prosjektet i Hedmark fylke. Spørreundersøkelsen har hatt syv ulike informantgrupper som har besvart en rekke spørsmål om deres opplevelse av skolehverdagen. Elevene, kontaktlærere, lærere, assistenter, fagarbeidere, foreldre og skoleleder har alle svart på undersøkelsen ”Kultur for læring”. Alle informantgruppene har hatt et eget tilpasset spørreskjema. I denne masteroppgaven har jeg valgt å se på besvarelsene til elevene i 5.-10. trinn og kontaktlærere. Svarprosent for elevene fra 1.-10. trinn er totalt 86,7 % i Hedmark fylke. Selv om dette gjelder fra 1.-10. trinn er det grunn til å anta at svarprosenten er tilsvarende lik for elevene fra 5.-10. trinn. Svarprosenten for kontaktlærere er totalt 87,8 %. Svarprosenten for dette utvalget vurderes som tilfredsstillende, og det betyr at resultatene er representative for Hedmark fylke.

Årsaken til at jeg har valgt elevene i 5.-10. trinn er fordi forskning tilsier at jo eldre elevene blir, jo større forskjell vil man se mellom elevene som mottar spesialundervisning og ordinær opplæring. Jeg ønsker å se om det er samme tendensen i Hedmark fylke. I tillegg er det flere variabler og måleinstrumenter på områdene trivsel, relasjon, motivasjon og sosial kompetanse på skjemaene for elevundersøkelsen i 5.-10. trinn enn det er for elevskjemaene for 1.-4. trinn. I tillegg vil elever som er eldre høyst sannsynlig ha større innsikt i egen skolehverdag, og muligens større evne til å reflektere rundt eget liv på skolen. Elevandelen

som mottar spesialundervisning blir høyere jo eldre elevene er, noe som gir bedre grunnlag for å sammenligne med elevgruppen som mottar kun ordinær opplæring. Årsaken til at jeg har valgt å se på hvordan kontaktlærere responderer er fordi kontaktlærers skjema gir oss informasjon om både motivasjon og sosial kompetanse. I tillegg er det kontaktlærer som vanligvis kjenner elevenes fungering på skolen best og jobber tettest på sine elever. Det vil også være interessant å se på hvordan elevene og kontaktlærer responderer på spørreundersøkelsen, og om det er en forskjell i hvordan elever og kontaktlærer bedømmer forskjellen mellom elevene som mottar spesialundervisning og elevene som mottar ordinær opplæring. Slik får man synet til elevene som eksperter på egne liv, og kontaktlærere som har en mer faglig forankring og utgangspunkt. Datamaterialet som er anvendt i min masteroppgave er godkjent av NSD.

3.5 Operasjonalisering, måleinstrument og variabler

I dette delkapittelet presenteres operasjonalisering av måleinstrumentene og variablene. Operasjonalisering er viktig i kvantitative studier, og er en grunnleggende forutsetning for å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse (Jacobsen, 2015). For å operasjonalisere må man ta utgangspunkt i problemstillingen, og gjøre den målbar (Jacobsen, 2015). Alle abstrakte begreper må gjøres operative, eller målbare, og spørsmålene må presiseres. Vi må med andre ord gjøre de abstrakte teoretiske begrepene til mer målbare begreper (Jacobsen, 2015). Å operasjonalisere komplekse begreper av kvalitativ karakter, som for eksempel trivsel og motivasjon, er vanskelig, og et viktig hjelpemiddel her er å se hvordan andre har gått fram for å konkretisere begreper vi selv er interessert i (Jacobsen, 2015). Måleinstrumentene er spørsmålene i spørreundersøkelsen, og formuleres ut ifra hvilken informasjon du er ute etter (Ringdal, 2013). Å lete i annen forskning er vanlig når en utarbeider kvantitative spørreskjema, og det er også gjort i operasjonaliseringen av ”Kultur for læring”. Operasjonaliseringen av måleinstrumentene i ”Kultur for læring” er foretatt på bakgrunn av det som forskningen viser er av betydning for elevers trivsel, læring og utvikling (T. Nordahl, Sunnevåg, & Aasen, 2012). De måleinstrumentene som er benyttet i den kvantitative spørreundersøkelsen er inspirert av måleinstrumenter som tidligere har vært brukt i undersøkelser både i den danske og norske skolen (T. Nordahl, Qvortrup, Skov Hansen, & Hansen, 2013; Sunnevåg, Aasen, Kostøl, & Nordahl, 2010).

Variablene jeg har plukket ut gir et godt bilde av min problemstilling, og gjenspeiler viktige sider ved elevenes skolehverdag, og kan knyttes opp mot områdene i min problemstilling som handler om å se forskjellen på spesialundervisning og ordinær opplæring på områdene trivsel, relasjon, motivasjon og sosial kompetanse.

3.5.1 Elever 5.-10. trinn

Elevenes trivsel er en elevvurdert skala utviklet med bakgrunn i Rutter, Maughan, Mortimore og Ouston (1979), Goodlad (1984) og T. Nordahl (2005) og inneholder 10 spørsmål fordelt på to faktorer på 5.-10. trinn. Det er 6 spørsmål på faglig trivsel, og 4 spørsmål på sosial trivsel. Faktorene betraktes som et mål på elevenes faglige og sosiale trivsel, og er en firedelt skala (1=NEI, 2=nei, 3=ja og 4=JA) hvor høyeste skåre indikerer stor grad av faglig og sosial trivsel. Jeg ønsket i min undersøkelse å se på forskjellen mellom elevene som mottar spesialundervisning og ordinær opplæring på området trivsel, og derfor ble begge disse variablene/faktorene naturlig å inkludere i mine undersøkelser.

Den elevvurderte variabelen ”relasjon til læreren” er hentet fra ”Classroom Environment Scale” av Moos og Trickett (1974), men er bearbeidet til norsk kontekst av Sørli og Nordahl (1998). Variabelen består av 9 spørsmål fra 5. – 10. trinn, og handler om elevenes opplevelse av støtte, interesse, ros, oppmuntring og bli likt av læreren sin. Verdiskalaen er firedelt (1=helt uenig, 2=litt uenig, 3=litt enig, 4=helt enig) og høy skåre viser til en høy grad av støtte og oppmuntring. Jeg valgte å inkludere denne variabelen i min undersøkelse for å knytte opp mot området relasjon i min problemstilling. Årsaken til at jeg har valgt å kun se på elev-lærer-relasjonen er fordi at forskning sier at det er relasjonen mellom elev og lærer som er av størst betydning for elevenes læringsutbytte (Hattie, 2009).

”Forventning om mestring” er enda en elevvurdert variabel for elevene fra 5.-10. trinn, og er inspirert av Bandura (2006). Variabelen består av 4 spørsmål hvor elevene skal vurdere grad av å mestre oppgaver, prøve på nytt, ikke gi opp, om de tror de klarer oppgaver de får og om de jobber videre selv om oppgaven er vanskelig. Her er det også en verdiskala fra 1-4 (1=helt uenig, 2=litt uenig, 3=litt enig, 4=helt enig) hvor høy skåre indikerer stor grad av forventning om mestring. Denne variabelen har jeg valgt å bruke i min undersøkelse for å belyse området motivasjon i min problemstilling. Forventning om mestring og motivasjon henger gjerne sammen, og forventning om mestring kan anees å se elevenes side av motivasjon i skolehverdagen.

3.5.2 Kontaktlærere

Variabelen ”motivasjon og arbeidsinnsats” er en kontaktlærervurdert variabel som er hentet fra Skaalvik (1993) og Nordahl (2005). Kontaktlærere vurderer da hver elev fra 5.-10. trinn på 4 spørsmål om hvordan elevens motivasjon og interesse for skole er, samt arbeidsinnsats. Dette er en femdelte skala fra 1-5 (1=svært lav, 2=lav, 3=middels, 4=høy, 5=svært høy) hvor høyeste skåre indikerer høy grad av motivasjon og arbeidsinnsats. Denne variabelen har jeg inkludert i min undersøkelse for å belyse området motivasjon i min problemstilling. I motsetning til ”forventning om mestring” er dette en kontaktlærervurdert variabel, som kan si noe om hvordan elevenes motivasjon virker fra et faglig ståsted.

Sosiale ferdigheter er definert i ”Kultur for læring” som et sett med ferdigheter, kunnskaper og holdninger som er nødvendig for å mestre forskjellige sosiale miljøer, og som gjør det mulig å etablere og opprettholde sosiale relasjoner og som bidrar til at trivsel økes og utvikling fremmes (Ogden, 1995). Dette er en kontaktlærervurdert skala for 5.-10. trinn, og består av flere variabler. Jeg har plukket ut variablene ”tilpasning til skolens normer og regler” som er på 10 spørsmål og variabelen ”positiv selvhverdelse” som er på 7 spørsmål, og jeg ønsker å bruke disse variablene for å belyse området sosial kompetanse i min problemstilling. Grunnen til dette er fordi ”tilpasning til skolens normer og regler” gjenspeiler skolens ytre strukturer som elevene må forholde seg til, mens ”positiv selvhverdelse” gjenspeiler elevens indre evne til å hevde seg selv i et skolemiljø. Skalaen er hentet fra ”Social Skills Rating System” av Gresham og Elliot (1990), og er bearbeidet av Sørli og Nordahl (1998). Variablene har en verdiskala fra 1-4 (1=aldri/sjelden, 2=av og til, 3=ofte, 4=svært ofte).

Som et bakteppe i min undersøkelse har jeg valgt å benytte meg av den kontaktlærervurderte variabelen ”skolefaglige prestasjoner”. Dette er for å gi et bilde av hvilke faglige forskjeller det er mellom elevene som mottar spesialundervisning og ordinær opplæring. Skalaen er hentet fra Harter (1985, 2012), Gresham og Elliot (1990), og er anvendt av Sørli og Nordahl (1998). Variabelen inneholder kontaktlærers vurdering av elevenes skolefaglige prestasjoner i fagene norsk, matematikk og engelsk ut fra en seksdelte verdiskala (1=svært lav prestasjon – 6=svært høy prestasjon).

Med utgangspunkt i problemstillingen, som er å se på hvordan elever og lærer vurderer forskjellen mellom spesialundervisning og ordinær opplæring på områdene trivsel, relasjon,

sosial kompetanse og motivasjon, har jeg valgt å kategorisere variablene innenfor nettopp disse områdene. Under området trivsel har jeg valgt å plassere variablene faglig og sosial trivsel. Under området relasjon har jeg plassert variabelen relasjonen mellom lærer og elev. Jeg har valgt å slå sammen variablene motivasjon og arbeidsinnsats og forventning om mestring under området motivasjon. Grunnen til dette er at i ulike teorier om motivasjon og mestringsforventning omtales de gjerne som to sider av samme sak, og derfor er det naturlig å omtale og drøfte disse variablene om hverandre. Under området sosial kompetanse har jeg valgt å plassere variablene tilpasning til skolens normer og regler og positiv selvhevdelse. Videre i oppgaven ønsker jeg å trekke frem funn fra områdene jeg har kategorisert fremfor å kun trekke frem funn fra hver enkelt variabel. Dette har jeg valgt å gjøre for å styrke oppgavens oppbygging og gjøre den mer oversiktlig. Variabelen om skolefaglige prestasjoner har jeg ikke valgt å trekke inn under et av områdene, men har tatt den med for å drøfte den uavhengig av de andre variablene. Som nevnt er årsaken til dette er fordi jeg ønsket å se hvor stor forskjellen er på skolefaglige prestasjoner mellom elevene som mottar spesialundervisning og ordinær opplæring.

3.6 Statistiske analyser

Det blir i det følgende delkapittelet redegjort for de statistiske metodene som er brukt i min undersøkelse av "Kultur for læring". Min undersøkelse er et tverrsnittstudie, som betyr at jeg har studert virkeligheten på kun et gitt tidspunkt. Derfor vil dette gi en oversikt over hvordan forskjellene mellom elevene som mottar spesialundervisning og ordinær opplæring var på det tidspunktet undersøkelsen tok sted, som var høsten 2016.

3.6.1 SPSS

Alle statistiske analyser er gjort i IBM SPSS Statistics 25. IBM SPSS Statistics 25 er et program utviklet av IBM, og er en programvare med grafisk grensesnitt for statistiske beregninger. Programmet er brukt via en RDP løsning på Høgskolen i Innlandets servere.

3.6.2 Variansanalyser og effektmål

I min oppgave er det viktig å kunne komme frem til forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring. Det er derfor brukt variansanalyser ved hjelp av one-way ANOVA for å se på forskjellen mellom de to elevgruppene (Befring, 2014). Den relative forskjellen

mellom spesialundervisning og ordinær opplæring er oppgitt i Cohens d . Cohens d er differansen mellom de to elevgruppene, og delt på gjennomsnittlig standardavvik. Cohens d er kontrollert i forholdet til forskjellen på størrelsen på elevgruppene med spesialundervisning og ordinær opplæring. Fordelen med å gjøre det på denne måten er at man kan se forskjellene på ulike variabler, de kan vurderes i forhold til hverandre, og en tar høyde for at det er variasjoner i materialet. Svakheten ved bruk av Cohens d er derimot at det er et mer usikkert mål når variansen i målingene ikke er normalfordelt. Cohens d er det mest brukte målet for effektstørrelse eller forskjell (J. Cohen, 1988). Cohen (1988) har angitt retningslinjer for hvor mye som skal til for at man får en liten, mellomstor eller stor effekt eller forskjell når en måler i standardavvik (tabell 3.1).

Tabell 3.1: Effektstørrelse

| Effektstørrelse | d | Referanse |
|-----------------|------|-----------------|
| Liten | 0,20 | J. Cohen (1988) |
| Middels | 0,50 | J. Cohen (1988) |
| Stor | 0,80 | J. Cohen (1988) |

Hattie (2009) hevder allikevel at en i utdanningssammenheng kan si at en effektstørrelse på 0,20 er liten, 0,40 er middels og 0,60 er stor. Han trekker også frem at en ikke kun skal se på størrelsen på forskjellene, men også se effektstørrelsene i en sammenheng og om det finnes et mønster i forskjellene (Hattie, 2009).

3.6.3 Korrelasjonsanalyser

For å belyse hvilke sammenhenger det er mellom spesialundervisning og ordinær opplæring på områdene trivsel, relasjon, motivasjon og sosial kompetanse ønsker jeg å benytte meg av korrelasjonsanalyse. Det er vanskelig å konkludere med noe, men man kan se om det finnes noen sammenhenger mellom områdene. Optimalt bør disse sammenhengene og korrelasjonene analyseres over tid med den samme elevgruppen, men her har jeg ikke hatt muligheten til dette. Korrelasjoner viser statistisk sammenheng mellom ulike variabelområder (Befring, 2014). Samvariasjonen mellom to variabler kan man gi uttrykk for ved hjelp av en korrelasjonskoeffisient, og vanligvis er en korrelasjonskoeffisient definert

med en spennvidde fra +1,00 til -1,00. Korrelasjonskoeffisienten går fra -1,00 til 0,00 når variablene påvirker hverandre negativt, og fra 0,00 til +1,00 når de påvirker hverandre positivt. Korrelasjonskoeffisienten er oppgitt i pearsons r (J. Cohen, 1992). Nedenfor er en tabell som viser retningslinjer for vurdering av styrken på korrelasjonene.

Tabell 3.2: Korrelasjoner

| | R | Referanse |
|---------|----------|------------------|
| Liten | 0,10 | J. Cohen (1992) |
| Middels | 0,30 | J. Cohen (1992) |
| Stor | 0,50 | J. Cohen (1992) |

3.7 Validitet og reliabilitet

I undersøkelsen ”Kultur for læring” ble det gjort vurderinger av validitet og reliabilitet av skjemaundersøkelsen og bearbeiding av disse.

3.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet brukes for å finne ut hvor mye feilvarians eller tilfeldig varians det er i et måleinstrument, og det blir gjerne betraktet som et uttrykk for målingens nøyaktighet (Befring, 2014). Med utgangspunkt i den totale variansen, både den sanne variansen og feilvariansen i en måling, vil reliabiliteten i en bestemt måling kunne beregnes. Slik kan en si at reliabiliteten defineres som forholdet mellom den totale variansen og den sanne variansen eller feilvariansen (Befring, 2014). Beregninger av reliabilitet forutsetter at det er mer enn en variabel for å måle det samme fenomenet (Befring, 2014). I min oppgave har jeg valgt å trekke ut de variablene som er brukt for å belyse problemstillingen. Reliabiliteten er beregnet av SePU, og er angitt i alpha-verdier. Alpha-verdier er en koeffisient som uttrykker reliabiliteten, eller påliteligheten, til måleinstrumentene (Befring, 2014). Alpha-verdiene uttrykkes i en tallstørrelse fra 0,00 til 1,00, og verdier over 0,70 betraktes som gode alpha-verdier. Alle resultatene på de statistiske utregningene som er gjort av variablene brukt i min masteroppgave er tilfredsstillende.

Tabell 3.3: Reliabilitet alpha-verdier – skolefaglige prestasjoner

| Område | Variabel | Respondent | Alpha-verdier |
|--------|---------------------------|--------------|---------------|
| | Skolefaglige prestasjoner | Kontaktlærer | .90 |

Tabell 3.4: Reliabilitet alpha-verdier

| Område | Variabel | Respondent | Alpha-verdier |
|-------------------|---|-------------------|---------------|
| Trivsel | Faglig trivsel | Elev 5.-10. trinn | .75 |
| | Sosial trivsel | Elev 5.-10. Trinn | .73 |
| Relasjon | Relasjon mellom lærer og elev | Elev 5.-10. Trinn | .90 |
| Motivasjon | Forventning om mestring | Elev 5.-10. Trinn | .71 |
| | Motivasjon og arbeidsinnsats | Kontaktlærer | .95 |
| Sosial kompetanse | Tilpasning til skolens normer og regler | Kontaktlærer | .94 |
| | Positiv selvhverdelse | Kontaktlærer | .89 |

(Rutene som er hvite er elevbesvarte variabler, rutene som er blå er kontaktlærerbesvarte variabler, og ruten som er rød er både elevbesvart og kontaktlærerbesvart.)

3.7.2 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet løfter at det som måles, faktisk blir målt gjennom de operasjonaliseringene som er foretatt av det aktuelle begrepet. Dette gjør det nødvendig å avklare det begrepet som skal måles, og en operasjonalisering av begrepet i tema, underbegreper, utsagn eller spørsmål (L. Cohen, 2007). I en spørreundersøkelse som "Kultur for læring" er det viktig å sikre at de områdene som er hensikten å måle faktisk blir målt, og spørsmålene i sin utforming må dekke de tiltenkte områdene eller begrepene på en god måte. Dersom en får

lave korrelasjoner mellom svarene på enkelte spørsmål og lav støtte til teoretiske faktorløsninger kan dette indikere at en lav begrepsvaliditet i materialet. For å kunne vurdere dette ble det gjennomført egne analyser for å sikre at spørsmålene som var tenkt å høre sammen faktisk fungerte sammen. Gjennom faktor- og reliabilitetsanalyser ble det vurdert om datamaterialet avspeiler det som måleinstrumentene skulle måle, altså om det var sammenheng mellom datamaterialet og de teoretiske begrepskonstruksjonene, og faktorløsninger som er blitt brukt i tidligere undersøkelser. Både ut ifra faktor- og reliabilitetsanalyser ansees begrepsvaliditeten som tilfredsstillende ettersom resultatene har god overenstemmelse med begrepskonstruksjonene (T. Nordahl et al., 2017).

3.7.3 Ytre validitet

Muligheten for å kunne generalisere resultatene fra et forskningsprosjekt handler i stor grad om en vurdering av utvalgets representativitet i forhold til populasjonen. I denne oppgaven er det ikke noe problem å generalisere ut ifra populasjonen i Hedmark fylke da utvalget er det samme som populasjonen, og det er en tilfredsstillende svarprosent.

3.8 Etiske betraktninger

Samfunnsvitenskapelig forskning har alltid en konsekvens, både for de som det forskes på og for samfunnet (Jacobsen, 2015). Dette stiller alle som ønsker å gjennomføre studier ovenfor noen etiske dilemma. Det er min plikt som forsker å tenke nøye gjennom hvordan forskningen kan påvirke elevene jeg forsker på, og hvordan resultatene vil bli oppfattet og brukt. I den grad det er mulig så skal forskeren forsøke å gjengi resultatene fullstendig og i riktig sammenheng (Jacobsen, 2015). Svarfordelinger på enkeltspørsmål bør sees i en større sammenheng, og vi skal presentere data fullstendig der vi mener det er viktig for å forstå et resultat (Jacobsen, 2015). I rollen som forsker ønsker jeg å forsøke og tilstrebe et nøytralt og objektivt utgangspunkt når jeg har tolket materialet, og ikke trekke for standhaftige konklusjoner. Det er viktig å ha i bakhodet at mennesker som blir forsket på, og som vet at de blir kartlagt, kan få en endring i handlingsmønstre (Jacobsen, 2015). Det kan både bety negative og positive forandringer, noe som kan gjenspeiles i måten de velger å svare på. På en annen side kan nettopp en kvantitativ undersøkelse gi eleven og kontaktlærer muligheten til å uttrykke dersom noe er vanskelig uten at det kommer noen form for oppfølgingsspørsmål.

Det er vanskelig å studere hvilke effekter spesialundervisningen har på trivsel, relasjon, motivasjon og sosial kompetanse ettersom det ikke er tilfeldig hvilken gruppe det er som mottar spesialundervisning. Studier viser at det er gutter, minoritetspråklige barn og elever fra familier med lav sosioøkonomisk status oftere mottar spesialundervisning enn jenter, majoritets elever og elever fra familier med høy sosioøkonomisk status (Lekhal, 2017). Ofte er disse faktorene forbundet med utvikling og atferd. Slik er det vanskelig å vite om det er spesialundervisningen eller de nevnte bakgrunnsfaktorene som bidrar til eventuelle forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring.

4. Funn

Problemstillingen i oppgaven handler om hvordan elever og lærere vurderer forskjellen mellom spesialundervisning og ordinær opplæring på områdene trivsel, relasjon, motivasjon og sosial kompetanse, og hvilke sammenhenger det er mellom disse områdene. I dette kapitlet ønsker jeg å belyse noen funn som sier noe om dette. Funnene fra de statistiske utregningene er presentert, og for å skape bedre oversikt har jeg valgt å kategorisere de ulike variablene i følgende områder: trivsel, relasjon, motivasjon og sosial kompetanse. I tillegg har jeg presentert forskjellene på skolefaglige prestasjoner, og forskjellene på de elevbesvarte- og kontaktlærerbesvarte variablene under egne delkapittel. I dette kapitlet presenteres funnene som er gjort i undersøkelsen, før funnene drøftes i eget drøftingskapittel.

4.1 Forskjellen på de to elevgruppene

I tabellen nedenfor er det en oversikt over effektstørrelsen på de ulike tallene målt i Cohens *d*. Som jeg var inne på i metodekapitlet viser Cohens *d* størrelsen på forskjellen mellom de ulike variablene på elevene med spesialundervisning og ordinær opplæring. Variablene i de hvite rutene er variabler som er besvart av elevene, og variablene i de blå rutene er variabler som er besvart av kontaktlærer. Ruten som rød markerer at det er et område som består av en elevvurdert og kontaktlærervurdert variabel. Alle resultatene er signifikantstestet, og alle resultatene er signifikante. Signifikansnivå er oppgitt under tabellen. Jeg ønsker å se på forskjellen mellom spesialundervisning og ordinær opplæring, og for å gjøre det har jeg valgt å ta med variabelen skolefaglige prestasjoner som et bakteppe i min analyse av ”Kultur for læring”. Denne variabelen står i en egen tabell da jeg har valgt å ikke se på sammenhenger mellom skolefaglige prestasjoner og de andre variablene i min undersøkelse.

Tabell 4.1: Effektstørrelsen mellom gruppene på skolefaglige prestasjoner

| VARIABEL | ELEVGRUPPE | N | GJENNOM-SNITT | STANDARD-AVVIK | COHENS D |
|---------------------------|-----------------|------|---------------|----------------|---------------|
| Skolefaglige prestasjoner | <i>Med</i> SPU | 855 | 2,33 | 0,91 | |
| | <i>Uten</i> SPU | 9867 | 4,01 | 0,98 | 1,72** |

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

Det er stor forskjell mellom spesialundervisning og ordinær opplæring når det gjelder skolefaglige prestasjoner ($d=1,72$), og tilsvarer i underkant av 2 standardavvik. I følge Hattie (2009) er et standardavvik tilsvarende 2-3 skoleår, noe som indikerer at elevene som mottar spesialundervisning i Hedmark fylke henger 4-5 skoleår etter elevene som mottar ordinær opplæring.

Tabell 4.2: Effektstørrelser og forskjeller mellom elevgruppene på variablene

| OMRÅDE | VARIABEL | ELEV-GRUPPE | N | GJENNOM-SNITT | STANDARD-AVVIK | COHENS D |
|--------------------------|---|-----------------|------|---------------|----------------|----------------|
| Trivsel | Faglig trivsel | <i>Med</i> SPU | 813 | 3,01 | 0,56 | |
| | | <i>Uten</i> SPU | 9687 | 3,14 | 0,50 | 0,24*** |
| | Sosial trivsel | <i>Med</i> SPU | 815 | 3,59 | 0,49 | |
| | | <i>Uten</i> SPU | 9694 | 3,68 | 0,42 | 0,21*** |
| Relasjon | Relasjon mellom lærer og elev | <i>Med</i> SPU | 815 | 3,64 | 0,49 | |
| | | <i>Uten</i> SPU | 9686 | 3,58 | 0,50 | -0,12** |
| Motivasjon | Forventning om mestring | <i>Med</i> SPU | 814 | 3,85 | 0,74 | |
| | | <i>Uten</i> SPU | 9675 | 4,10 | 0,61 | 0,40*** |
| | Movivasjon og arbeidsinnsats | <i>Med</i> SPU | 858 | 2,99 | 0,91 | |
| | | <i>Uten</i> SPU | 9899 | 3,85 | 0,85 | 1,01*** |
| Sosial kompetanse | Tilpasning til skolens normer og regler | <i>Med</i> SPU | 857 | 2,62 | 0,64 | |
| | | <i>Uten</i> SPU | 9898 | 3,25 | 0,60 | 1,04*** |
| | Positiv selvhevdelse | <i>Med</i> SPU | 858 | 2,47 | 0,68 | |
| | | <i>Uten</i> SPU | 9884 | 2,98 | 0,63 | 0,79** |

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

Ut i fra tabell 4.2 kan en se at elevene som ikke mottar spesialundervisning har bedre faglig ($d=0,24$) og sosial ($d=0,21$) trivsel på skolen. Forskjellene er betegnet som liten, men allikevel signifikante. Det er også meget liten forskjell mellom relasjonen til lærer ($d=-0,12$). Den sistnevnte variabelen er derimot i elevene som mottar spesialundervisnings favør. Dette kan forklares med at elevene som mottar spesialundervisning har et litt bedre forholdt til

læreren sin enn elevene som ikke mottar spesialundervisning. Forskjellen er noe større i de resterende variablene. Elevene som ikke mottar spesialundervisning vurderer at de har høyere forventning om mestring ($d=0,40$) enn elevene som mottar spesialundervisning. Denne variabelen har middels stor effektstørrelse, og er signifikant. Hattie (2009) hevder at effektstørrelser på 0,40 er verdt å merke seg i utdanningssammenheng.

Kontaktlærer vurderer at forskjellen mellom de to elevgruppene når det kommer til variabelen om motivasjon og arbeidsinnsats ($d=1,01$) er stor. Dette er over et standardavvik i forskjell. Variablene som forteller oss noe om sosial kompetanse indikerer også stor forskjell mellom de to elevgruppene. Kontaktlærernes svar opplyser om at elevene som mottar spesialundervisning har store vansker med å tilpasse seg skolens normer og regler ($d=1,04$), og har vanskeligere for positiv selvhevdelse ($d=0,79$). Generelt responderer kontaktlærer at det er en betydelig større forskjell mellom spesialundervisning og ordinær opplæring enn det elevene selv gjøre.

4.2 Korrelasjonsanalyser

Som en del av min undersøkelse ønsket jeg også å se på om det er noen sammenhenger, eller korrelasjoner, som er like eller ulike for elevgruppene med spesialundervisning og ordinær opplæring. Tabell 4.3 og 4.4 viser funnene fra korrelasjonsanalyse som er gjort for begge elevgruppene. Tabell 4.3 viser korrelasjonsanalyse fra elevgruppen som mottar spesialundervisning, og tabell 4.4 viser korrelasjonsanalyse for elevene som mottar ordinær opplæring. Signifikansnivået er oppgitt i tabellen, og variablene uten stjerne er ikke signifikante. Som nevnt i metodekapittelet er styrken på korrelasjonene er oppgitt i Pearsons r , hvor 0,10 er veldig liten, 0,30 er middels og 0,50 er stor sammenheng (J. Cohen, 1992). Korrelasjoner viser statistisk sammenheng mellom ulike variabelområder, og korrelasjonskoeffisienten r har en spennvidde fra -1,0 til 0,0 når det er en negativ sammenheng og fra 0,0 til 1,0 når det er en positiv sammenheng. Korrelasjoner på 1,0 viser en perfekt korrelasjon, og betyr at de to variabelområdene måler det samme.

Tabell 4.3: Korrelasjoner for elever som mottar spesialundervisning

| | Faglig trivsel | Sosial trivsel | Relasjon lærer-elev | Forvent. om mestring | Motivasjon og arb. | Tilpasn. skolens normer | Positiv selvhevd. |
|-------------------------|----------------|----------------|---------------------|----------------------|--------------------|-------------------------|-------------------|
| Faglig trivsel | 1 | | | | | | |
| Sosial trivsel | ,354** | 1 | | | | | |
| Relasjon lærer-elev | ,485** | ,447** | 1 | | | | |
| Forvent. om mestring | ,541** | ,321** | ,400** | 1 | | | |
| Motivasjon og arb. | ,247** | ,150** | ,094** | ,253** | 1 | | |
| Tilpasn. skolens normer | ,197** | ,138** | ,104** | ,206** | ,770** | 1 | |
| Positiv selvhevd. | ,029 | ,037 | -,049 | ,072* | ,368** | ,321** | 1 |

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

Tabell 4.4: Korrelasjoner for elever som mottar ordinær opplæring

| | Faglig trivsel | Sosial trivsel | Relasjon lærer-elev | Forvent. om mestring | Motivasjon og arb. | Tilpasn. skolens normer | Positiv selvhevd. |
|-------------------------|----------------|----------------|---------------------|----------------------|--------------------|-------------------------|-------------------|
| Faglig trivsel | 1 | | | | | | |
| Sosial trivsel | ,312** | 1 | | | | | |
| Relasjon lærer-elev | ,461** | ,411** | 1 | | | | |
| Forvent. om mestring | ,543** | ,338** | ,409** | 1 | | | |
| Motivasjon og arb. | ,353** | ,177** | ,174** | ,326** | 1 | | |
| Tilpasn. skolens normer | ,300** | ,183** | ,171** | ,272** | ,786** | 1 | |
| Positiv selvhevd. | ,174** | ,161** | ,143** | ,192** | ,504** | ,490** | 1 |

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

4.3 Området trivsel

Området trivsel gjelder variablene faglig og sosial trivsel. Elevene som ikke mottar spesialundervisning ser ut til å trivs bedre på skolen enn elevene som mottar spesialundervisning (tabell 4.2). På området trivsel ser det ut til at elevgruppene har relativt like korrelasjoner sett på variablene fra elevundersøkelsen. Alle korrelasjonene er positive, som betyr at variablene som korrelerer påvirker hverandre positivt. Faglig og sosial trivsel korrelerer middels sterkt med hverandre. Dette kan indikere at dersom elevene trives godt faglig på skolen, er sannsynligheten stor for at de også trivs godt sosialt. Motsatt kan det også forklares med at om man trivs godt sosialt, trivs elevene bedre faglig. Relasjon mellom lærer og elev har også en relativt sterk korrelasjon med området trivsel for begge elevgruppene. Forventning om mestring har den høyeste korrelasjonen med området trivsel for begge elevgruppene. Det er derimot større forskjeller mellom gruppene på de lærerbesvarte variablene av undersøkelsen. Elevene som mottar ordinær opplæring har en høyere korrelasjoner enn elevene som mottar spesialundervisning på variablene motivasjon og arbeidsinnsats, tilpasning til skolens normer og regler og positiv selvhevdelse. Det betyr at det er en større sammenheng med trivsel og de sistnevnte variablene for elevene som mottar ordinær opplæring i motsetning til de elevene som mottar spesialundervisning. Ut ifra funnene har området trivsel en relativt stor sammenheng med områdene relasjon og motivasjon for begge elevgruppene.

4.4 Området relasjon

Området relasjon gjelder variabelen som sier noe om relasjonen mellom lærer og elev. Området relasjon gir en negativ effektstørrelse på $d=-12$ som betyr at elevene som mottar spesialundervisning har en litt bedre relasjon til lærerne sine enn elevene som ikke mottar spesialundervisning. I denne korrelasjonsanalysen er alle korrelasjonene positive, som betyr at korrelasjonene påvirker hverandre positivt. Området relasjon ser ut til å ha en relativt sterk sammenheng med trivsel for begge elevgruppene som kan bety at elevene er like avhengig av å ha en god relasjon til læreren for å kunne trivs på skolen. Det kan også bety at elevene trivs bedre på skolen dersom de har en god relasjon til læreren sin. Forventning om mestring korrelerer også relativt sterkt med området relasjon for begge elevgruppene. Dette kan bety at dersom elevene har en god relasjon til læreren sin vil de ha høyere forventning om mestring, men det kan også forklares med at dersom de har høyere forventning om mestring

vil de ha en bedre relasjon til læreren sin. På området relasjon har de lærerbesvarte variablene en lavere korrelasjon på området relasjon enn de elevbesvarte variablene. Motivasjon og arbeidsinnsats, tilpasning til skolens normer og regler og positiv henvendelse, som alle er lærerbesvarte variabler, har lav sammenheng med området relasjon for begge elevgruppene. Dette kan forklares med at det ser ut til at relasjon mellom lærer og elev har liten sammenheng med motivasjon og arbeidsinnsats, tilpasning til skolens normer og regler og positiv henvendelse. Sett i lys av funnene i denne oppgavens funn har området relasjon en relativt sterk sammenheng med områdene trivsel og motivasjon for begge elevgruppene, selv om variabelen motivasjon og arbeidsinnsats ser ut til å ha en liten sammenheng med området relasjon.

4.5 Området motivasjon

Området motivasjon gjelder både variabelen forventning om mestring, som er en elevbesvart variabel, og motivasjon og arbeidsinnsats, som er en kontaktlærerbesvart variabel. Jeg har valgt å slå sammen disse da de teoretisk sett er to sider av samme sak. Elevene som mottar ordinær opplæring vurderer høyere grad av forventning om mestring, og forskjellen er middels stor (tabell 4.2). Som nevnt tidligere hevder Hattie (2009) at effektstørrelser på over 0,40 verdt å merke seg i utdanningsammenheng. Kontaktlærer vurderer at forskjellen mellom motivasjon og arbeidsinnsats for elevene med spesialundervisning og ordinær opplæring er stor, og gir et standardavvik i Cohens d i forskjell på de to elevgruppene. Alle korrelasjonene i analysen er positive, som betyr at sammenhengene påvirker hverandre i positiv retning. På området motivasjon er de elevbesvarte variablene også relativt samstemte for begge elevgruppene, men det er større variasjoner mellom elevgruppene på de kontaktlærerbesvarte variablene. Det er derimot to variabler som korrelerer relativt likt mellom de to elevgruppene på de lærerbesvarte variablene. Variabelen om motivasjon og arbeidsinnsats og tilpasning til skolens normer og regler som er ekstremt høy for begge elevgruppene. Dette kan sees på som at elevene som tilpasser seg bedre skolen har mer motivasjon og arbeidsinnsats, enn de som ikke klarer å tilpasse seg. Det kan også sees på som at elevene med høyere motivasjon og arbeidsinnsats har lettere for å tilpasse seg på skolen. Funnene viser også at positiv selvhevdelse har en større sammenheng med området motivasjon for elevene som mottar ordinær opplæring enn elevene med spesialundervisning. Som nevnt er det er sterk sammenheng mellom området relasjon og variabelen om forventning om mestring for begge elevgruppene, men variabelen motivasjon og

arbeidsinnsats har en lav korrelasjon med området relasjon. Variabelen forventning om mestring har en høy sammenheng med område trivsel, men sammenhengen er noe lavere mellom området trivsel og variabelen motivasjon og arbeidsinnsats for begge elevgruppene. Forventning om mestring og motivasjon og arbeidsinnsats har en middels sterk sammenheng med hverandre, men ut i fra teori skulle en kanskje forvente at disse to korrelerte mer. Det er også en sammenheng mellom områdene motivasjon og sosial kompetanse, men her er sammenhengen sterkere for elevene som mottar ordinær opplæring. Det kan se ut til at kontaktlærer vurderer at det er andre faktorer, som ikke måles i denne undersøkelsen, som mulig kan ha en større sammenheng på dette området for elevene som mottar spesialundervisning.

4.6 Området sosial kompetanse

Området sosial kompetanse gjelder for de kontaktlærerbesvarte variablene tilpasning til skolens normer og regler og positiv selvhevdelse. På området sosial kompetanse er det stor forskjell mellom elevgruppen med spesialundervisning og ordinær opplæring hvilket betyr at kontaktlærer vurderer elevene som mottar ordinær opplæring har langt høyere nivå av sosial kompetanse enn elevene som mottar spesialundervisning (tabell 4.2). På dette området er det større forskjeller mellom gruppene dersom man ser på korrelasjoner mellom variablene også. Alle korrelasjoner er positive, som betyr at de påvirker hverandre i positiv retning. Variabelen om positiv selvhevdelse ligger jevnt over med en høyere korrelasjon på samtlige områder for elevene med ordinær opplæring enn det gjør for elevene med spesialundervisning. For elevene som mottar spesialundervisning er det ingen signifikant sammenheng mellom denne variabelen og områdene trivsel og relasjon. Positiv selvhevdelse har en relativt sterk sammenheng med motivasjon og arbeidsinnsats og tilpasning til skolens normer og regler for elevene som mottar spesialundervisning, men korrelasjonen er svært sterk på de samme korrelasjonene for elevene som mottar ordinær opplæring. Her er det altså en forskjell mellom spesialundervisning og ordinær opplæring. Variabelen tilpasning til skolens normer og regler har også jevnt over en sterkere sammenheng med de andre områdene for elevene som mottar ordinær opplæring sammenlignet med elevene som mottar spesialundervisning. Som nevnt tidligere er det en veldig sterk korrelasjon mellom variabelen tilpasning til skolens normer og regler og variabelen motivasjon og arbeidsinnsats, og korrelasjonen er den høyeste i denne korrelasjonsanalysen. Dette gir en sterk indikator på at disse variablene har stor innvirkning på hverandre. Det kan også

indikere at måleinstrumentene kan måle tilsvarende det samme. Variabelen positiv selvhedelse har også en sterk korrelasjon med variabelen om motivasjon og arbeidsinnsats for begge elevgruppene. Sett i lys av det som er trukket frem her tyder det på at området sosial kompetanse har en sammenheng med området motivasjon, spesielt for elevene som mottar ordinær opplæring.

4.7 Forskjellen mellom elevenes og kontaktlærernes respons

Et viktig funn i denne oppgavens undersøkelse er forskjellene i hvordan elevene og kontaktlærerne besvarer undersøkelsen. Det ser ut til at kontaktlærerne vurderer elevene som mottar spesialundervisning langt dårligere enn elevene gjør selv. Dette er ekstra tydelig når man ser på forskjellene i Cohens d mellom de to elevgruppene (tabell 4.2). Man ser også at det er større forskjeller mellom sammenhengene i korrelasjonsanalysen på de kontaktlærerbesvarte variablene. Det er lavere sammenhenger mellom variablene for elevene med spesialundervisning enn for elevene som mottar ordinær opplæring. Spesielt gjelder dette for variablene som er besvart av kontaktlærer.

5. Drøfting

I dette kapitlet vil jeg knytte funnene fra kapittel 4 opp mot teorien og forskningen i kapittel 2. Min problemstilling er å se på hvordan elever og kontaktlærer vurderer forskjellene mellom spesialundervisning og ordinær opplæring på områdene trivsel, relasjon, motivasjon og sosial kompetanse, og hvilke sammenhenger det er mellom disse områdene. Jeg har valgt å bruke funnene fra kapittel 4 som underoverskrifter, og jeg vil drøfte funnene fra undersøkelsen med teori og tidligere forskning fortløpende. Som nevnt i kapittel 2 er det utfordrende å isolere de ulike områdene og drøfte dem hver for seg. Derfor vil det være litt mer flytende overganger i dette kapitlet.

5.1 Skolefaglige prestasjoner

Den største effektstørrelsen mellom elevgruppene var variabelen skolefaglige prestasjoner (tabell 4.1). Størrelsen på forskjellen mellom elevgruppen som mottar spesialundervisning og elevene som mottar ordinær opplæring er målt $d=1,72$, noe som er nesten to standardavvik i forskjell. I følge Hattie (2009) er et standardavvik tilsvarende 2-3 skoleår, noe som indikerer at elevene som mottar spesialundervisning i Hedmark fylke henger 4-5 skoleår etter elevene som mottar ordinær opplæring. Som tidligere nevnt er det ikke tilfeldig hvilken elevgruppe som mottar spesialundervisning, og det er en årsak til at det er fattet enkeltvedtak om spesialundervisning. Kompetansemålene i skolen er for noen elever vanskelige å nå av ulike grunner. Det kan være språklige, kulturelle, intellektuelle, fysiske, psykiske eller emosjonelle grunner. Samtidig er det verdt å merke seg at det er en stor elevgruppe, og at ca. 8 % av elevene i Hedmark mottar spesialundervisning i dag. Dersom en skal se på denne undersøkelsen betyr det at i underkant av hver tiende elev (8 av 100) i 5.-10. klasse i Hedmark fylke henger gjennomsnittlig 4-5 skoleår etter jevnaldrende elever i skolefaglige prestasjoner. Dette vil naturlig nok også gi konsekvenser for andre områder ved elevenes skolehverdag, noe jeg vil komme tilbake til senere i dette kapitlet.

Skaalvik og Skaalvik (2013) trekker frem så er det store forskjeller mellom læring i skolen og læring i dagliglivet, og dette byr selvfølgelig på en del utfordringer for skolen som læringsarena. Induktiv læring, læring som kommer fra egenlevde erfaringer, gir barna et helt annet utgangspunkt for å tilegne seg kunnskap ettersom det er førstehåndserfaringer og læringen skjer med barnet som en del av prosessen. Deduktiv læring derimot, hvor

forklaringen kommer før konkretiseringen, kan fort bli for abstrakt og utfordrende for mange elever ettersom de ikke får mulighet til å være en del av læringsprosessen. Mange elever tilegner seg kunnskap på denne måten raskt, men andre barn vil bruke lengre tid på å tolke og tilegne seg denne formen for kunnskap og læring. Selv om alle elever har krav på tilpasset opplæring i skolen, vil dette i praksis være en utfordring for mange lærere. I praksis mangler skolen både ressurser og metoder til å kunne gjennomføre en type tilpasset opplæring som tillater at elevene har ulikt tempo og progresjon (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2013). Etter hvert som elevene blir eldre vil gapet mellom de elevene som lærer raskt og de elevene som bruker lengre tid bli større, noe som kan svekke motivasjonen for de elevene som bruker lengre tid. Dette kan bidra til å skape et kunstig behov som spesialundervisning (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det er viktig å være bevisst disse typer utfordringer som ligger i skolen som læringsarena da det kan bidra til en mer gjennomtenkt praksis, særlig for de elevene som har større utfordringer for å tilegne seg abstrakt kunnskap. Som Skaalvik og Skaalvik (2013) trekker frem kan man ikke sikkert vite hvor samfunnsutviklingen går. Det er med ganske stor sikkerhet kan si er at det vil være behov for at ferdigheter og kunnskap overføres på en måte som gir neste generasjon troen på egne muligheter, mot og vilje til å gå på nye arbeidsoppgaver og til å prøve nye løsninger, og evne til individuelt arbeid og samarbeid og til selv å regulere egen læringsaktivitet. Mye av den kunnskapen som fremmes i skolen som viktig er den kunnskapen hvor løsningen allerede er kjent, men det er mulig tiden er moden for å endre fokus slik at en får en praksis som fremmer kreativitet, selvstendighet og evne til nyskaping. Slik vil en kanskje få et redusert behov for spesialundervisning, da elevene vil få større mulighet til å utfolde seg kreativt fremfor et stort læringspress på allerede etablert og kjent kunnskap.

5.2 Trivsel

Området trivsel består av de elevvurderte variablene faglig- og sosial trivsel. Det er en liten forskjell på den faglige og sosiale trivselen til elevgruppene på skolen (tabell 4.2). Effektstørrelsen på faglig trivsel er $d=0,24$ og effektstørrelsen på sosial trivsel er $d=0,21$. Selv om forskjellen mellom elevene med spesialundervisning og ordinær opplæring er små på dette området er de allikevel signifikante, og verd å drøfte. Lekhal (2017) viser til forskning som hevder at elevene som mottar spesialundervisning er i risiko for å trivs dårligere på skolen, og føler seg ofte mer stigmatisert på skolen enn andre elever. Helsedirektoratet (2015) definerer skoletrivsel som et settingsspesifikt begrep som handler

om elevens følelse av å være inkludert i det psykososiale miljøet på skolen og elevens glede og generelle vurdering av egne erfaringer i skolen. I likhet med andre undersøkelser kan en også si at elever som mottar spesialundervisning i Hedmark fylke har noe dårligere trivsel på skolen enn elevene som mottar ordinær opplæring. Dersom en skal se til Helsedirektoratets definisjon på begrepet skoletrivsel så kan denne forskjellen skyldes at elevene som mottar spesialundervisning trives mindre på skolen på grunn av de ikke opplever glede eller mestring på skolen. Med bakgrunn i forskjellene på skolefaglige prestasjoner mellom elevene som mottar spesialundervisning og ordinær opplæring kan dette være en mulig årsaksforklaring til at enkelte elever som mottar spesialundervisning kan ha utfordringer med glede og mestring knyttet til skolen. Spesielt de eldste elevene kan oppleve at de ikke oppnår de samme målene som sine medelever, og det kan gjøre noe med gleden ved å gå på skolen. Dette kan være en av årsakene til at elevene med spesialundervisning vurderer at de har lavere trivsel i skolen enn elevene som mottar ordinær opplæring. Elevene som mottar spesialundervisning kan være i risiko for å oppleve mange nederlag i skolen, noe som kan gi elevene mange negative erfaringer med skolehverdagen.

Dersom vi ser til selvbestemmelsesteorien legger den til grunn at alle mennesker ønsker å forstå sine omgivelser og seg selv, og har en grunnleggende driv for å være nysgjerrig og sosial (Helsedirektoratet, 2015). På tross av dette er oppmuntring og støtte nødvendig for å oppnå utvikling. Det sosiale miljøet kan enten forstyrre og skape en negativ opplevelse for menneske eller legge til rette for positiv utvikling, og konteksten som individet befinner seg i blir da avgjørende. Som Deci og Ryan (2002) påpeker så er det viktig at individet opplever at deres grunnleggende behov for tilhørighet, kompetanse og autonomi blir tilfredsstilt, og dette er det ikke sikkert elever med spesialundervisning alltid opplever å bli møtt på. Forskning viser hvordan elever som mottar spesialundervisning ikke føler seg inkludert og lettere kan oppleve at de blir stigmatisert på skolen (Lekhal, 2017). I tillegg trekker Ekspertutvalget (2018) frem tendensen til ekskluderende praksiser i norsk skole når det kommer til praktiseringen av spesialundervisning. I Barneombudets rapport (2017) forteller elever som mottar spesialundervisning hvordan de stadig møtes med lave forventninger fra lærere, som påvirker deres motivasjon, selvbilde og utbytte av opplæringen. Dette kan på sikt påvirke deres tro på egen kompetanse. Elevenes behov for autonomi blir ikke møtt dersom de ikke gis mulighet til å få påvirke og ha innflytelse på egen skolehverdag, som også er noe elevene med spesialundervisning rapporterer at de ikke møtes med i skolen (Barneombudet, 2017). Noen av disse faktorene som fremkommer i forskning kan være

årsaker til hvorfor elever som mottar spesialundervisning ikke opplever like god skoletrivsel, sett ut ifra selvbestemmelsesteorien. Dette burde bidra til et økt fokus på spesialpedagogiske praksiser, og hvordan organiseringen egentlig foregår. Det er grunn til å tro at dersom en klarer å få til økt grad av inkludering, gi elevene tro på egne kunnskaper og ferdigheter, og la alle elevene få innflytelse på egne læringsprosesser vil det øke skoletrivselen hos alle elevene. Gjennom å legge til rette for at alle elevene skal føle seg som en inkludert del av fellesskapet og at alle kunnskaper er viktige, kan skolen bidra til å øke skoletrivselen hos flere elever. Ifølge Danielsen (2010) er ikke bare skoletrivsel viktig i seg selv, men det er en viktig del av hvordan elevene oppfatter kvaliteten på egne liv. Det kan oppfattes som at det ikke bare er viktig å fremme skoletrivselen til alle elever for trivselen i seg selv, men det blir på en annen side viktig for å kunne fremme elevenes livstilfredshet og bli en bidragsfaktor til elevenes psykiske helse. Å jobbe med og løfte skoletrivselen til elevene som mottar spesialundervisning kan bli avgjørende for deres psykiske helse, og med fokus på dette kan en forebygge psykiske plager.

På dette området viser korrelasjonsanalysen i denne oppgaven er det relativt like sammenhenger mellom elevene som mottar spesialundervisning og ordinær opplæring. Området trivsel har en relativt sterk sammenheng med området motivasjon og området relasjon. Som Helsedirektoratet (2015) trekker frem så rapporterer mange elever i ungdomsårene nedgående eller lav motivasjon, og en slik trend kan se ut til å være en risiko for elevenes trivsel på skolen. Å øke elevenes motivasjon kan på en annen side se ut til å bidra til økt trivsel på skolen. Gjennom å gi elevene økt innflytelse på egne læringsprosesser, stimulere til økt inkludering blant medelever og legge vekt på mestring fremfor prestasjoner i læringsoppgavene som elevene møter på skolen vil det kunne bidra til å øke elevenes motivasjon og derfor fremme trivsel i skolen. Bandura (1997) trekker frem at ved å oppdra elevene til å ha troen på at de kan oppnå mål, så vil elevene handle i tråd med disse målene og slik kan mestring og trivsel fremmes.

En annen ting man vil kunne oppnå ved å fremme motivasjon hos elevene er at de kan engasjere seg mer i egen læringsprosess, de kan sette seg egne mål, planlegge hvordan de kan oppnå målene og evaluere egen læring. Elevene som tar en mer aktiv del i egen læring blir gjerne mer selvregulerte (Danielsen, 2010). En viktig del i denne prosessen er trivselen på skolen og en opplevelse av å føle seg inkludert. Slik sett så er også trivsel og læring på skolen styrkende for elevenes selvregulerende initiativ og læringsprosesser. Gjennom å jobbe for å gi elevene som mottar spesialundervisning økt tro på egne evner, at de kan

påvirke egne læringsprosesser, og føle seg som en inkludert del av fellesskapet kan en fremme trivsel også for de elevene som strever på skolen. Danielsen (2012) understøtter at det i internasjonal forskning hevdes at gode relasjoner til lærere, såvel som å møte forståelse, rettferdighet og vennlighet fra lærere, er viktig for elevenes skoletrivsel. En av lærernes største, og kanskje viktigste, utfordringer i skolen er å motivere elevene. For å lykkes med dette er det viktig at læreren møter elevene der de er, og tar utgangspunkt i den enkelte elev. Dette krever mye av læreren i form av å investere tid og interesse i elevene sine, og evne til å bygge gode relasjoner. Slik vil læreren kunne ha et mye bedre utgangspunkt for å fremme både motivasjon og trivsel.

5.3 Relasjon

Området relasjon består av den elevvurderte variabelen relasjon til læreren. Da jeg gikk inn i min undersøkelse var det forventning om det ville være forskjell på variabelen om relasjonen til læreren. Det trekkes frem at elever som mottar spesialundervisning har en dårligere relasjon til læreren sin, og at disse elevene gjerne gjør det utfordrende for læreren å knytte en god relasjon (Bjørk & Sørli, 2016). I denne undersøkelsen ser det derimot ut til at elevene som mottar spesialundervisning har et litt bedre forhold til læreren sin enn elevene som mottar ordinær opplæring med en effektstørrelse på $d=-0,12$. Det er en liten forskjell i spesialundervisningens favør, men den er likevel signifikant og verd å trekke frem. Det er vanskelig å si noe sikkert om hvorfor det er slik at elevene med spesialundervisning opplever noe bedre relasjon til læreren sin enn elevene som kun mottar ordinær opplæring. Det kan for eksempel skyldes at elevene som mottar spesialundervisning gjerne blir tettere fulgt opp av lærerne sine, og derfor opplever en bedre relasjon. Avhengig av hvilke vansker elevene har så vil det kanskje være nødvendig for enkelte elever som mottar spesialundervisning å ha en tettere dialog med sin kontaktlærer enn andre elever muligens vil ha. En annen årsak kan være at elevene som mottar ordinær opplæring ikke er avhengig av den samme, tette relasjonen til læreren sin for å oppnå gode resultater. Etter hvert som elevene blir eldre blir undervisningen mer preget av flere ulike faglærere som ikke kjenner elevene like godt, og elevene som mottar ordinær opplæring har enda flere lærere å forholde seg til. Elevene som mottar spesialundervisning derimot mottar gjerne spesialundervisning av færre lærere, og jobber i mindre grupper. Dette kan mulig bidra til å gjøre at de får bedre relasjoner til lærerne sine. På en annen side er det sjeldent en elev kun mottar spesialundervisning, men en kombinasjon mellom spesialundervisning og ordinær opplæring. Som nevnt er denne

forskjellen mellom elevgruppen med spesialundervisning og ordinær opplæring liten, men allikevel verdt å trekke frem. I tillegg har jeg ikke i denne undersøkelsen sett på om relasjonen mellom lærer og elev er god, men på forskjellen mellom spesialundervisning og ordinær opplæring. Slikt sett kan kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev være lav eller høy, men noe bedre for elevene som mottar spesialundervisning.

Som trukket frem i teori- og forskningskapittelet er den en klar sammenheng mellom relasjonen mellom lærer og elev og elevenes trivsel i skolen (Sørli & Nordahl, 1998). Den som har ansvaret for den gode relasjonen mellom lærer og elev er alltid den voksne. I denne undersøkelsen kan det se ut til at elevene med spesialundervisning har en bedre relasjon til læreren sin, noe som kan indikere at disse elevene har mer tillitt til læreren sin enn elevene som mottar ordinær opplæring. Allikevel trivs elevene som mottar spesialundervisning i denne undersøkelsen dårligere på skolen. For å fremme tillitt trenger barn at voksne møter dem ved å være lyttende, holde avtaler, er forutsigbar og troverdig, og at den voksne møter de sentrale behovene til eleven (T. Nordahl, Sørli, et al., 2012), noe det kan se ut til at elevene med spesialundervisning opplever i noe større grad enn elevene som mottar ordinær opplæring. Å møte elevene med anerkjennelse for det de gjør, og ikke hva de presterer, er noe av det viktigste en lærer kan gjøre for å se den enkelte eleven, og nettopp dette er en viktig side av å skape gode relasjoner med alle elevene. Elevene som mottar spesialundervisning er gjerne i en sårbar posisjon til å oppleve stigmatisering, lav selvfølelse og nederlagsfølelse. Gjennom at læreren er bevisst den ytre og indre dimensjonen som Skaalvik og Skaalvik (2015) beskriver, så kan en forebygge mye av dette. Gjennom å skape en ytre dimensjon hvor man løfter, hjelper og støtter opp hverandre uavhengig av forutsetninger, vil dette kunne bidra til styrke den indre dimensjon, hvor elevene opplever å bli respektert og får faglig hjelp, samtidig som de føler trygghet, tillitt og tilhørighet.

For å kunne skape gode relasjoner som lærer med elevene dine fremmer Spurkeland (2011) relasjonskompetanse som en viktig ferdighet. For å kunne skape gode relasjoner med elevene sine på læreren ha fokusere på mellommennekselige forhold. Med utgangspunkt i dette kan læreren utvide med perspektivet på indre og ytre dimensjoner. En tar da utgangspunkt i forholdet mellom mennesker, og utvider videre dette til forholdet mellom en gruppe mennesker. Som lærer er det da viktig å reflektere rundt egen relasjonskompetanse og handle slik det er mest hensiktsmessig i en gitt situasjon. Sett fra et slikt perspektiv er det viktig, og nødvendig, at læreren har god erfaring med relasjonskompetanse. Selv om det i denne undersøkelsen ser ut til at elevene med spesialundervisning har en bedre relasjon til

læreren sin er det allikevel viktig å understreke at læreren må være bevisst denne elevgruppen, da de gjerne er en sårbar gruppe som kan streve med mye indre stress og aktivering (Bjørk & Sørli, 2016). Det trenger ikke å kun ha betydning for elevene som mottar spesialundervisning, men det handler generelt om de elevene som trenger ekstra trygghet for å kunne lære og utvikle seg. Når en møter disse elevene i skolen krever det mye tålmodighet av læreren og en må evne å kunne strekke seg litt lengre for å kunne komme elevene i møte. Heldigvis er det økt fokus på viktigheten av hvor viktig relasjonskompetanse er i skolen, og hvilken betydning det har for elevenes læring og utvikling. Hattie (2009) trekker også frem hvor viktig relasjonen til lærer er for elevene som sliter på skolen, samtidig som han hevder at det sjeldent oppstår en tillitsfull relasjon mellom lærer og elev.

Dersom en ser på sammenhengen med området relasjon i denne undersøkelsen, så er det en relativt sterk sammenheng med områdene trivsel og motivasjon, og særlig forventning om mestring i området motivasjon. Om læreren har en god relasjon til elevene har man et helt annet utgangspunkt for å påvirke og få lov til å hjelpe, og slik vil man mulig også kunne fremme mer trivsel og motivasjon til skolearbeidet. Dersom man er nær eleven vil læreren kunne ta utgangspunkt i elevens forutsetninger, og vite hvordan hjelpe eleven å oppnå sitt fulle potensial. Slik vil læreren kunne finne balansen for å unngå for mange nederlag for eleven og legge til rette for positive mestringsopplevelser.

5.4 Motivasjon

Det er store forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring på området motivasjon. Den elevvurderte variabelen om forventning om mestring har en middels stor effektstørrelse på $d=0,40$, og forskjellen mellom elevene med spesialundervisning og ordinær opplæring er signifikant. Selv om forskjellen er middels stor hevder Hattie (2009) at forskjeller på $0,40$ er verdt å merke seg i utdanningssammenheng. Elevene med spesialundervisning opplever mindre forventning om mestring til egen skolehverdag enn elevene som mottar ordinær opplæring. På den kontaktlærervurderte variabelen motivasjon og arbeidsinnsats er det en enda større forskjell mellom spesialundervisning og ordinær opplæring med en effektstørrelse på $d=1,01$, som er et standardavvik i forskjell. Dette indikerer at elevene som kun mottar ordinær opplæring har langt høyere motivasjon og arbeidsinnsats i på skolen enn jevnaldrende som mottar spesialundervisning. En mulig årsak til denne forskjellen kan skyldes den enorme forskjellen elevgruppene har i skolefaglige

prestasjoner. Elevene som mottar spesialundervisning henger flere skoleår etter faglig, og dette vil høyst sannsynlig påvirke motivasjon og arbeidsinnsats for skolearbeid. I denne masteroppgavens undersøkelse ble det ikke gjort en slik korrelasjonsanalyse hvor det ble sett på sammenhengen mellom motivasjon og skolefaglige prestasjoner.

Wigfield og Wagner (2005) trekker frem at elevenes motivasjon synker med alderen. Dersom en så på forskjellene mellom spesialundervisning og ordinær opplæring for elevene på 1.-4. trinn ville forskjellene høyst sannsynlig vært mye mindre. Etter hvert som elevene blir eldre blir de mer bevisst på de andre elevene, begynner å sammenligne seg selv med andre, og de blir slik mer oppmerksomme på forskjellene mellom seg. Fokuset i skolen blir også mer fokusert rundt fag og skolefaglige prestasjoner, og skolens evalueringspraksis bidrar til å underbygge disse forskjellene og sammenligningskulturen elevene får etter hvert som de blir eldre. Elevenes motivasjon avhenger også av hva elevene selv anser som viktig. Etter hvert som elevene blir eldre, endrer interessene seg. Slik vil ikke alle elevene oppfatte skolefaglige prestasjoner som like viktige, og motivasjonen vil synke. Motivasjon for skolearbeidet kan styres fra alt fra egne forutsetninger til familiens og lokalmiljøets syn på skole.

Prestasjonsmotivasjon (Atkinson, 1964; Imsen, 2014; McClelland, 1961) kan sees på som en del av dette. Betegnelsen på prestasjonsmotivasjon handler om å prestere i forhold til en eller annen kvalitetsstandard, og teorien har som grunnlag at mennesker har et behov for å mestre oppgaver å få respekt fra andre. Med så store forskjeller på spesialundervisning og ordinær opplæring i skolefaglige prestasjoner er det forståelig at elevene som mottar spesialundervisning kan påvirkes av det, og vil få langt lavere motivasjon og forventning om mestring enn elevene som mottar ordinær opplæring. Etersom det er små forventninger om å lykkes blir det heller ingen motivasjon for individet. Det må være noe som vekker prestasjonsmotivet, og dersom eleven ikke forventer å mestre fordi han eller hun vet at de ikke gjør det godt i skolefag vil det heller ikke være motivasjon eller engasjement. Atkinson (1964) trekker frem to motstridende impulser som melder seg når elever blir stilt ovenfor en prestasjonssituasjon på skolen. Det ene er lysten til å gå løs på oppgaven, og det andre er angsten for å mislykkes (Atkinson, 1964). Disse to impulsene virker alltid sammen som en konkurrerende handlingsimpuls. Sett i lys at Atkinsons (1964) teori kan en mistenke at elevene som mottar ordinær opplæring som gruppe har et mer grunnleggende positivt mestringsmotiv, har en subjektiv vurdering av å kunne lykkes, og en subjektiv vurdering av at det er verdifullt å lykkes. På en annen side kan en mistenkte at elevene som mottar

spesialundervisning som gruppe har generelt en mer negativ forventning til det å mestre oppgaver, har en subjektiv vurdering av å ikke lykkes, og ser heller ikke verdien av å lykkes med oppgaven, noe som kan bidra til lavere motivasjon hos elevene som mottar spesialundervisning.

Forventning om mestring handler i stor grad om tidligere erfaringer med å mestre eller ikke mestre tilsvarende oppgaver, og autentiske mestringsopplevelser er den viktigste kilden til mestringsforventning (Bandura, 1977, 1997, 2012). Som Bandura hevder så har mestringsforventning betydning for atferd, tankemønster og motivasjon, og forventning om mestring kan virke bestemmende for aktivitet, innsats og utholdenhet. Det er en stor forskjell mellom spesialundervisning og ordinær opplæring når det kommer til mestringsforventning, som er en elevvurdert variabel, og motivasjon og arbeidsinnsats, som er en kontaktlærervurdert variabel. Dersom elevene med spesialundervisning ikke opplever forventning om mestring vil de gjerne unngå situasjoner og aktiviteter som stiller kompetansekrav de tror de ikke har. Sett i et skoleperspektiv kan en se det slik at når elever som tviler på sin kompetanse blir stilt ovenfor utfordringer vil de redusere innsatsen eller gi opp. Dette kan være årsaken til at kontaktlærer også vurderer at elevene som mottar spesialundervisning har mye lavere motivasjon og arbeidsinnsats enn elevene som mottar ordinær opplæring. Dersom elevene med spesialundervisning mistenker at de ikke mestrer oppgaven vil det være sikrere for dem å senke innsatsen for å få løst oppgaven. Dette vil igjen kunne påvirke de skolefaglige prestasjonene til elevene med spesialundervisning, da de gir lavere innsats og motivasjon for å finne gode, adekvate læringsstrategier for å forsøke å oppnå gode resultater. Faren ved at det er så store forskjeller i skolefaglige prestasjoner mellom elevene med spesialundervisning og ordinær opplæring er at elevene som blir hengende etter kan kjenne på nederlag og mindreverdighetsfølelse. De kan ende opp med å se på kunnskap som noe som man er født med, som Skaalvik og Skaalvik (2013) trekker frem, og ikke noe om en tilegner seg gjennom innstas, prøving og feiling. For å kunne oppnå økt forventning om mestring hos alle elevene er tilpasset opplæring en viktig kilde. Ved å legge til rette for utfordringer som er akkurat vanskelige nok for den enkelte elev oppnår man reelle mestringsopplevelser, men det krever at den enkelte lærere kjenner elevenes forutsetninger og læring godt nok til å kunne tilrettelegge for akkurat det. Ved bruk av tilpasset opplæring slik det er ment å være vil en ha mulighet til å heve mestringsforventningene til alle elevene, også til de elevene som mottar spesialundervisning.

Dersom man drøfter funnene fra undersøkelsen opp mot Maslows (1987) behovsteori, så har alle mennesker noen grunnleggende behov uavhengig av aktivitet. Ikke alle behovene er i funksjon samtidig derimot og varierer individuelt i styrke og intensitet. Maslow trekker frem at det typiske er å se menneske under ett i ulike situasjoner, men vi burde heller se om det ligger mer et kompleks av grunnleggende behov bak atferd som tilsynelatende kan virke opplagt. Med utgangspunkt i for eksempel at lærerne opplever at elevene med spesialundervisning har lavere motivasjon og arbeidsinnsats kan en se på det som at årsaken til at en elev er urolig, ikke jobber og er umotivert ikke nødvendigvis handler om å få lærerens oppmerksomhet. Det kan heller handle om angst for skolefag, utfordrende relasjoner til andre, eller frustrasjon over å ikke mestre. Slik er det viktig at læreren har en god relasjon til den enkelte elev og kan se bak hva som utspiller seg i den aktuelle situasjonen. Med en god relasjon til sine elever vil også læreren kunne vite noe om hvilke behov for den enkelte eleven som er tilfredsstilt, og vite bedre hvordan legge til rette for motivasjon og mestring.

Sammenhengen mellom områdene har tidligere vært påpekt. Området motivasjon har en klar sammenheng med områdene trivsel og relasjon. Det en i tillegg ser er at området motivasjon har en sammenheng med det kontaktlærervurderte området sosial kompetanse, spesielt da for elevene som mottar ordinær opplæring. Den sterkeste sammenhengen i denne oppgavens undersøkelse var korrelasjonen mellom de kontaktlærervurderte variablene tilpasning til skolens normer og regler og motivasjon og arbeidsinnsats. Dette gjaldt for begge elevgruppene. Dette ønsker jeg å belyse ved hjelp av Banduras ”triadiske gjensidighet” (Bandura, 1997). Denne teorien trekker frem at det er et gjensidig forhold mellom personens miljø, personens tanker, forestilling og følelser, og personens handlinger og atferd. Elevene kan påvirke og endre sitt miljø og de kan styre egen atferd. Slik kan en si at elevene ikke bare blir styrt av ytre stimuli, men at elevene blir påvirket av miljøet samtidig som at de kan påvirke det. Dersom dette skal eksemplifiseres i en skolesammenheng kan det gjensidige forholdet mellom miljø og elevatferd illustreres gjennom en sekvens hvor læreren forklarer fagstoff og stiller spørsmål til elevene. Lærerens forklaring (miljøet) leder elevenes oppmerksomhet (elevatferden) i en bestemt retning, og ut ifra om eleven svarer riktig eller feil vet læreren om eleven har forstått forklaringen. Slik vet læreren om han eller hun kan få videre eller om det må forklares på en annen måte. Elevatferden gir slik en konsekvens for miljøet (lærerens handlinger). Slik vil elevenes sosiale kompetanse kunne påvirke motivasjonen for arbeidet. Hvordan de velger å forholde seg til miljøet, læreren eller skolen

har en sammenheng med elevenes motivasjon og arbeidsinnsats. Dette gjenspeiles i funnene i denne undersøkelsen.

For å ytterligere belyse den triadiske gjensidighet ønsker jeg å vise til Skaalvik og Skaalvik (2013) som trekker frem eksempel med en elev med lærevansker og lærer. Lærerens kjennskap til elevens vansker gjør at læreren har og kan signalisere lave forventninger om at eleven skal mestre en bestemt oppgave. Både egenskaper og antatte egenskaper ved elevens tidligere atferd har innflytelse på læreren, miljøet (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2013). Lærerens signaler kan deretter føre til at eleven ytterligere mister troen på eller forventningen om at han eller hun vil mestre oppgaven. Dette er et godt eksempel på en negativ forventning om å mestre en oppgave. Den største utfordringen som lærere står ovenfor hver dag er å motivere elevene sine. I de fleste skoleklasser har du store variasjoner for motivasjon, fra elever som viser høy motivasjon til elever som viser lav motivasjon og yter liten arbeidsinnsats til skolearbeidet. Dette kan bekreftes i funnene i denne undersøkelsen. Samtidig kan det se ut til at motivasjon ikke er noe som er medfødt eller isolert inne i individet, men det har en sammenheng med samspillet mellom individet og miljøet. Motivasjonen kan påvirkes av ytre faktorer.

5.5 Sosial kompetanse

Det er store forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring på det kontaktlærervurderte området sosial kompetanse. Variabelen om tilpasning til skolens normer og regler gir en effektstørrelse på $d=1,04$, som er over et standardavvik i forskjell mellom elevene med spesialundervisning og ordinær opplæring. Effektstørrelsen mellom elevgruppene på variabelen som sier noe om positiv selvhevdelse er noe mindre med $d=0,79$. Cohens d indikerer at en tydelig forskjell på de to elevgruppene på området sosial kompetanse. Ogden (2009) trekker frem at sosial kompetanse handler om elevens ferdigheter i samhandling med andre og kan omtales som relasjonsferdigheter. Det handler også om prososial atferd, men også selvregulering. Sosial kompetanse knyttes i tillegg opp mot de normer og forventninger som er sosialt verdsatt atferd i ulike miljøer (Ogden, 2009). Dette ser man i denne undersøkelsen at elevene som mottar spesialundervisning strever med. Ogden (2009) trekker i tillegg frem at sosial kompetanse ikke er det samme som sosialt ønskelig atferd. En elev som er kompetent kan gjerne tilpasse seg normer og regler på en skole, men kan også hevde sine egne rettigheter og meninger, og de kan gjerne oppfattes

som problematiske fordi de uttrykker uenighet. Slik kan for eksempel elever som ikke ønsker å gjøre arbeidsoppgaver de får beskjed om på grunn av lav motivasjon og mestringsforventning, oppfattes som problematiske og at de har lav sosial kompetanse selv om årsaken for at de ikke følger regler og normer er en helt annen. Dette kan belyse noe av årsaksforklaringene i forskjellen mellom elevene som mottar spesialundervisning og ordinær opplæring med bakgrunn i at elevene som mottar spesialundervisning har lav motivasjon og arbeidsinnsats, og svake skolefaglige prestasjoner.

Når en ser de store forskjellene som finnes mellom spesialundervisning og ordinær opplæring er det viktig å være bevisst de miljømessige faktorene for å utvikle sosial kompetanse (Ogden, 2009). Alle elevene må være en del av gruppen og oppleve at bidragene man kommer med blir verdsatt og er viktig. Elevene, spesielt elevene som ikke hevder seg i teoretiske skolefag, må få en verdsatt rolle som kan bidra inn i fellesskapet og bidra med noe positivt. Banduras triadiske gjensidighet viktig å være bevisst også her. Elevene formes i samhandling mellom miljø, atferd, tenkning og andre faktorer, og selvregulering blir også viktig i denne teorien. Gjennom denne gjensidigheten, og opplevelsen av å være en verdsatt del av fellesskapet vil elevene sette indre standarder for seg selv, og leve opp til disse standardene. Dersom eleven har lave forventninger til seg selv og ikke opplever å være en viktig del av fellesskapet, vil hentes ikke elevene yte og bidra i positive prosesser og kan bli mer destruktiv i sin atferd. Slik kan man heller ikke se på sosial kompetanse som noe som utvikles primært i hvert enkelt individ, men noe som utvikles og formes i samhandling med miljøet og ytre faktorer. Derfor er det viktig at læreren klarer å løfte alle elevene, også de som mottar spesialundervisning og kanskje ikke hevder seg i skolefag.

Mange av egenskapene som handler om positiv selvhevdelse kan også forbindes med motivasjon, og slik virker det fornuftig at det er relativt høye forskjell mellom spesialundervisning og ordinær opplæring på begge disse variablene. Dersom elevene som mottar spesialundervisning opplever at de henger langt etter andre sine jevnaldrende kan det også være utfordrende og krevende å vise positiv selvhevdelse. Å be andre om informasjon, å delta i gruppearbeid, å presentere seg selv og sitt arbeid er alle faktorer som bidrar til å vise for andre akkurat hvor mye man strever, og det kan virke sårbart for mange elever. Om elevene i tillegg har lave forventninger om mestring utfordrer dette også evnen til å rose og hjelpe andre da man selv kanskje er usikker på egne prestasjoner og ferdigheter. Ogden (2009) påpeker at det er en sammenheng mellom skolefaglige prestasjoner og sosiale ferdigheter, og noe kan skyldes nettopp dette.

Å fremme elevenes selvverd og troen på seg selv må være noe av det viktigste en jobber med hos enkeltelevne på skolen. At elevene respekterer, verdsetter og kan akseptere seg selv som de er, fremfor at elevene stadig skal måtte sammenligne seg med andre og måle sin selvverd ut ifra noen andres kvalitetsstandard. Skolen er en setting som ikke eleven selv har valgt, og kildene til sammenligning er mange. Denne sammenligningen har stor betydning for elevenes selvverd (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2013). Lav selvverd og lav forventning om mestring kan få uheldige konsekvenser, og elever med lav faglig selvoppfatning har mer angst og stress i læringssituasjoner enn elever med høyere faglig selvoppfatning (Bandura, 1986). Prestasjonssituasjoner virker da truende for individet fordi de forventer å mislykkes. Eleven vil da presses til å forsvare sitt selvverd, og tilegner seg da handicap i læringssituasjoner. Slik kan enkelte senke arbeidsinnsatsen, få lavere motivasjon og mindre utholdenhet når de møter utfordringer (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette gjenspeiler også funnene i denne undersøkelsen.

Mange elever som trues i prestasjonssituasjoner utvikler strategier for å unngå å mislykkes (Imsen, 2014). Eleven har gjerne en forventning om negative opplevelser i prestasjonssituasjoner og det kan vekkes en angst for å mislykkes. Barn lærer tidlig hvilke situasjoner en opplever kritikk eller vurdering i, og strategier utvikles gjerne tidlig i barndommen og de er gjerne tilknyttet ytre vurdering (Imsen, 2014). Denne angsten vil gjerne gradvis prege individets personlighetstrekk, og vil slik bli en del av hvordan vi oppfatter en person. Dette gjelder også hvordan en lærer oppfatter en elev. Grunnen til at jeg ønsker å trekke frem dette er for mange av strategiene elevene bruker for å unngå disse prestasjonssituasjonene kan gjerne forveksles med lav sosial kompetanse eller lav motivasjon og arbeidsinnsats. Elevene utvikler taktikker og strategier for å unngå situasjoner hvor de kan oppleve nederlag, og når elevene for eksempel ikke bruker tid på skolearbeidet, somler, bråker, forstyrrer eller gjemmer seg unna reduserer dette sjansen for nederlagsopplevelser. Samtidig kan alle disse strategiene forveksles med lave sosiale ferdigheter. Å velge oppgaver som er altfor lave for elevene er heller ikke en løsning, da de ikke opplever mestring og utvikling. Elevene er da garantert å lykkes, men oppnår ingen reell mestring og får ikke utviklet selvverdet. Dette gjør arbeidet med elevene som mottar spesialundervisning spesielt utfordrende. For å heve den sosiale kompetansen, og troen på seg selv, må elevene få akkurat passe utfordringer. Dette krever god kjennskap til den enkelte elev, og tett oppfølging av læreren. Alle elevene har behov for å få sin verdsatte plass i gruppa uavhengig av skolefaglige eller sosiale ferdigheter.

Når en ser på sammenhenger mellom det kontaktlærervurderte området sosial kompetanse og de andre variablene er det større forskjeller mellom sammenhengene i elevgruppene enn i de andre områdene. Det er sterkere sammenheng med området sosial kompetanse og de andre variablene for elevene som mottar ordinær opplæring enn for elevene som mottar spesialundervisning. Dette kan sees på som at kontaktlærer vurderer at det er andre faktorer, som ikke er en del av denne undersøkelsens variabler, som kan ha en større sammenheng med sosial kompetanse for elevene som mottar spesialundervisning. Samlet sett kan en si at området sosial kompetanse har en sammenheng med området motivasjon, og spesielt da den kontaktlærervurderte variabelen motivasjon og arbeidsinnsats. Korrelasjonen mellom motivasjon og arbeidsinnsats og tilpasning til skolens normer og regler er også såpass høy at det kan vurderes om måleinstrumentene måler det samme. Både arbeidsinnsats og evne til tilpasning kan tenkes å handle om elevenes evne til å passe inn i lærerens opplegg og lærerens syn på hva som er ”riktig” i forhold til den gitte oppgaven eller utfordringen.

5.6 Forskjellen mellom elevenes og kontaktlærernes respons

Problemstillingen i denne oppgaven var å se på forskjellene mellom spesialundervisning og ordinær opplæring på områdene trivsel, relasjon, motivasjon og sosial kompetanse, og se på hvilke sammenhenger det var mellom disse områdene. På flere av områdene er det store forskjeller mellom elever med spesialundervisning og ordinær opplæring, men et hovedfunn i denne undersøkelsen er hvor store forskjeller i Cohens d det er mellom hvordan elevene og kontaktlærer vurderer forskjellene mellom elevgruppene. Kontaktlærer vurderer mangt større forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring enn elevene selv vurderer. Årsakene til dette kan være mange. Elevene har ikke den nødvendige fagkunnskapen som skal til for å kunne si noe om aldersadekvat utvikling og læring, noe kontaktlærer har. En annen årsak kan skyldes at elevene underrapporterer, og tegner et bilde som ikke viser det virkelige bildet. Omvendt kan det også tenkes at kontaktlærer har et negativt syn på hvordan forskjellen mellom spesialundervisning og ordinær opplæring er. Motivasjonsteorier og mestringsforventning som er løftet i denne oppgaven er direkte knyttet opp mot hverandre, men det ser en ikke så godt i funnene i denne undersøkelsen. Den elevvurderte variabelen forventning om mestring er langt lavere i Cohens d enn den kontaktlærervurderte variabelen motivasjon og arbeidsinnsats. Sett fra et teoretisk perspektiv skulle disse to variablene være mer like eller tilsvarende. Det samme gjelder for variablene forventning om mestring og

motivasjon og arbeidsinnsats i korrelasjonsanalysen, som har en middels sterk korrelasjon. Korrelasjonen skulle vært noe høyere dersom en knytter det opp mot teorien. En ser også i korrelasjonsanalysen at de kontaktlærervurderte variablene har høyere korrelasjoner for elevene som mottar ordinær opplæring enn for elevene som mottar spesialundervisning. Dette kan tyde på at kontaktlærer vurderer at det er andre sammenhenger med de ulike variablene som er av større betydning for elevene som mottar spesialundervisning. En annen forklaring til at det er så store forskjeller på kontaktlærer og elever kan være at gruppene vurderer likt i forhold til sin aktuelle gruppe. Elevene vil stort sett ha samme utgangspunkt for vurdering når de skal si noe om sin skolesituasjon. Det samme gjelder når kontaktlærerne vurderer. De vurderer ut ifra det faktumet at de er fagutdannede lærere med et samfunnsmandat, så de vil ha lærerperspektivet når de vurderer. Elevene og kontaktlærere har muligens det samme utgangspunktet for vurdering avhengig av hvilken gruppe de representerer. Derfor kan det forskjellene mellom responsene forklares med at elevene og kontaktlærere vurderer ”likt” i forhold til kvalitetsstandarden for sin aktuelle gruppe.

Ifølge Bernstein (2000) innebærer all klassifisering makt, og dette bør alle som jobber i skolen være seg bevisst. Dersom elevene kun klassifiseres og får merkelapper ut ifra deres teoretiske evner kan dette få negative konsekvenser for enkelte elevers status i skolen. Som Bourdieu og Passeron (2006) trekker frem er det et sett verdier i skolen som blir ansett som gode og passende for alle, men dersom en får et ensrettet fokus på noen få verdier eller kunnskaper vil man risikere å utelukke mange elever. En sorterer ut de elevene som ikke passer inn i de verdiene som er ansett som akseptable, og elevenes bakgrunn og forutsetninger vil kunne bli avgjørende for om de vil lykkes i skolen. Gjennom språk og holdninger kan en inkludere og ekskludere elevene, og det er stor risiko for å få systemer med ”flinke” og ”svake” elever. Spesialundervisning blir et verktøy for å hjelpe de ”svake” elevene, og den ordinære opplæringen kan slik bli et maktfelt over spesialundervisningen, slik Overland og Nordahl (2013) trekker frem. En systemteoretisk tilnærming, samt det Becker (1963) trekker frem, så utfordrer dette ”det normale”, og det utfordrer oss til å se på de kontekstuelle utfordringene til individet. Avvik fra det som regnes som normalt er kun konstruert fordi noen har tolket det som et avvik fra normaliteten. Avvik er derfor ikke absolutt, og det bør derfor åpnes for refleksjon og drøfting. At 8 % av elevene i grunnskolen har behov for spesialundervisning bør være grunnlag nok for å drøfte samfunnets tolkning av normalitet og avvik, også når man legger til grunn hvor store forskjeller det er mellom elevene som mottar spesialundervisning og ordinær opplæring. Det kan se ut til at skolen er

skapt for de elevene som passer inn i de rammebetingelsene som allerede eksiterer, og at de elevene som ikke mestrer denne tilpasningen blir ansett som vanskelige eller avvikende.

Alle samfunn har sine normer for normalitet og avvik, også skolesamfunn. Det er ikke noe tydelig skille mellom hva som er normalt, men for at noe skal være normalt, så må noe være unormalt (Breivik & Eriksen, 2006). I skolen er det lærere som er med på å avgjøre hva som er normalt og hva som er avvikende, og faren med dette er at det på enkelte skoler med lav normalitetsforståelse kan bli et snevert syn på normalitet. Dette kommer ikke elevene som strever til fordel. Det er viktig å fremheve at det er mange ulike perspektiver å se på årsaksforklaringer til elevens atferd og faglige utbytte, og en kan ikke bare isolere det til kun å gjelde eleven. Selv om en elev kommer fra en familie med lav sosial status eller har medfødte vansker skal en ikke utelukke andre årsaksforklaringer for at eleven ikke oppnår sitt høyeste potensial. I et relasjonelt perspektiv blir ikke ulike lærevansker og funksjonshemninger bare sett på som et individuelt problem, men også som en konsekvens av pedagogiske praksisen i skolen. Da blir ikke søkelyset bare mot eleven, men også mot læringsmiljøet i skolen. Dersom vi klarer å skifte fokus fra individet til systemet rundt åpner det opp for en mer helhetlig tenkning rundt elevens utvikling (Holland, 2013). Gjennom å blindt fokusere på barnets feil og mangler så fratar man systemet å kunne rette opp i de aktuelle problemene som kan være en bidragsyter til at eleven strever.

Forventning om mestring og mestringsforventning Bandura (1997) er begreper som flere ganger har blitt nevnt i denne oppgaven, og det er like aktuelt her. At lærer er bevisst betydningen av mestringsforventning i skolen og hvilken påvirkningskraft dette kan ha på elevene er viktig. Selv uten å være klar over det signaliserer vi våre holdninger over på elevene. måten vi snakker på, måten vi henvender oss til elevene på, og måten vi omtaler elevene til andre. Gjennom at lærere forventer at noen elever skal klare seg bra og at noen elever vil få problemer på skolen, kan vi ubevisst signalisere dette til elevene. Dette er ikke heldig, spesielt ikke for de elevene som har lave prestasjoner i skolen. Gjennom å ha høye, men realistiske, forventninger til alle elevene vil man kunne løfte hver enkelt elev, gi mengder av opplevelser med reelle mestringsopplevelser, og i tillegg bidra til å utvide normalitetsbegrepet. Lærere bør reflektere rundt de normer for normalitet og avvik som ligger i skolen, og kanskje åpne opp for at ikke alle elevene er tilpasset skolepraksisen som utføres på mange skoler i dag. Uansett fortjener alle elever, uansett hvilke kunnskaper de besitter, å møte lærere som inspirerer og motiverer dem, og å bli møtt av lærere som respekterer og støtter alle elevene uavhengig av skolefaglige prestasjoner og evne til å passe

innenfor det skole, lærere eller samfunnet har valgt å definere som normalen. Gjennom Pygmalion-effekten kan det forklares slik: Forventer du at andre skal ha en positiv utvikling, så skjer det gjerne en positiv utvikling (Berg, 2015).

6. Avslutning

I dette avsluttende kapittelet ønsker jeg å forsøke å samle trådene og si noe generelt om funnene som er gjort i denne masteroppgaven. For å kunne si noe mer generelt har jeg valgt å ikke dele inn avslutningen i de samme områdene fra problemstillingen. Avslutningsvis i kapittelet ønsker jeg å si noe om praktisk-pedagogiske konsekvenser og hva som kunne vært forsket på videre ut ifra funnene i denne undersøkelsen.

6.1 Forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring

I denne undersøkelsen har det vist seg å være forskjeller mellom elevene som mottar spesialundervisning og ordinær opplæring. Noen forskjeller har dog vært større enn andre. Det er en relativt stor forskjell mellom spesialundervisning og ordinær opplæring når det kommer til forventning om mestring. Dersom elevene som mottar spesialundervisning ikke har troen på seg selv eller evne til å mestre, vil også motivasjonen gå ned. De vil kunne tilegne seg unnvikelsesstrategier som er uhensiktsmessige i læringssituasjoner, og mange elever vil kunne bruke mye energi bare på å unngå oppgaver fremfor energien det krever å faktisk løse den gitte oppgaven. Dette kan være noe av årsaken til at kontaktlærer også vurderer såpass store forskjeller mellom elevene på variabelen motivasjon og arbeidsinnsats. Dersom elevene som mottar spesialundervisning har manglende tro på egen evne til å mestre når de stilles ovenfor en utfordring, senkes motivasjonen til å forsøke og løse utfordringene, og de senker arbeidsinnsatsen. Slik kan disse to variablene sees i sammenheng. Det vil også kunne sees i sammenheng med variabelen som sier noe om tilpasning til skolens normer og regler. Elevene som mottar spesialundervisning utfordrer gjerne måten ting vanligvis gjøres på i skolen, og en er nødt til å tenke alternativt rundt disse elevene. Slik kan dette påvirke hvordan kontaktlærer oppfatter elevenes sosiale kompetanse, positive selvhevdelse, og evne til å tilpasse seg skolens normer og regler. Dersom det er slik det henger sammen vil dette også ha en påvirkning på hvordan elevene som mottar spesialundervisning trivs på skolen. I denne undersøkelsen er det en forskjell mellom spesialundervisning og ordinær opplæring på både faglig- og sosial trivsel. Det er små forskjeller, men de ansees allikevel å være signifikante.

Et annet funn i denne undersøkelsen er graden hvordan elevene og kontaktlærere vurderer forskjellene på spesialundervisning og ordinær opplæring. Elevene selv responderer at forskjellene mellom spesialundervisning og ordinær opplæring er langt mindre enn kontaktlærere. Dette ser vi ved at forskjellene på de elevbesvarte variablene er langt mindre enn de kontaktlærerbesvarte variablene. Det kan være mange årsaker til dette. Elever og kontaktlærere har to ulike utgangspunkt for å kunne vurdere en gitt lærings situasjon og læringsutbytte. Det kan skyldes at kontaktlærere vurderer situasjonen som kritisk for enkelte elever, mens elevene kanskje ikke ser det samme alvorret for sin lærings situasjon. På en annen side kan det være at elevene har en mer reell oppfatning av situasjonen sin, men kontaktlærer har et for snevert syn på normalitet. Hva som er årsaken til forskjellen i hvordan elevene og kontaktlærerne responderer kan ikke besvares i denne undersøkelsen, men en ser helt tydelig en forskjell mellom de elevbesvarte og kontaktlærerbesvarte variablene.

Banduras teori om triadisk gjensidighet er en teori en gjerne kan se tendensen til i korrelasjonsanalysen i denne oppgaven. Å skulle skille en faktor fra en annen er teoretisk utfordrende i en utdanningssammenheng, da individets miljø, individets tanker og individets atferd påvirker hverandre. Sett i lys av Banduras teori om den triadiske gjensidighet påvirkes personen av sitt miljø samtidig som at personen påvirker sitt miljø. Som jeg har vært inne på er det ikke hvilken som helst elevgruppe som mottar spesialundervisning, men samtidig er det viktig at elevene møter lærere i skolen som er bevisste denne triadiske gjensidigheten. Gjennom å legge til rette for gode og reelle mestringsopplevelser kan man som lærer styrke elevens tro på seg selv, og igjen bidra til en mer hensiktsmessig atferd i lærings situasjoner. Slik kan man bidra til en positiv spiral, hvor alle elevene drives av motivasjon og forventning om mestring i lærings situasjoner. På samme måte vil negative mestringsopplevelser kunne bidra til en negativ spiral, hvor elevene vil forvente nederlag, og legge inn liten innsats i oppgavene og utfordringene de møter i skolen. Det krever innsats at lærer om å jobbe med å finne akkurat riktige utfordringer til hver enkelt elev, men det er grunn til å tro at utbytte til de elevene som møter slike type utfordringer vil være stor.

Å dele inn i områder og kategorier på måten som det har blitt gjort i denne oppgaven har ikke vært enkelt, da mange teorier belyser det samme og alt ser ut til å ha en sammenheng med hverandre. Kategoriene kan ikke sees som uavhengige variabler, men som en del av en helhet. Det samme gjelder når en skal se på spesialundervisning og ordinær opplæring. Spesialundervisning er en måte for skolen å utføre oppdraget sitt på, og et verktøy for å

favne de elevene som ikke får nok utbytte av den ordinære undervisningen i skolen. Samtidig har antallet elever som mottar spesialundervisning økt de siste ti årene, i følge tall fra GSI. Det kan være mange årsaker til utviklingen en har sett for behovet for spesialundervisning. Som tidligere nevnt er alle samfunn avhengig av at sentrale ferdigheter og kunnskap blir ivaretatt og videreutviklet, og kunnskap og kompetanse blir gjerne fremhevet som avgjørende for samfunnsutviklingen og vårt velstandssamfunn. I både faglig og politiske hold omtales det gjerne som ”kunnskapssamfunnet”, og det er gjerne de teoretiske fagene som ansees som viktig kunnskap.

Noe som særpreger vår tid er at det er vanskelig å forutse hvilke kunnskaper og ferdigheter vi vil ha bruk for i fremtiden. Dette gjør at det vil bli behov for evne til omstilling, initiativ, selvstendighet og kreativitet. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) må overføringen av kunnskaper og ferdigheter til neste generasjon gjøres på en slik måte at det fremmer tro på egne muligheter, mot og vilje til å gå på nye læringsoppgaver og til å prøve nye løsninger, og evne både til individuelt arbeid og samarbeid, og til selv å regulere egen læringsaktivitet. Selvoppfatning, motivasjon og læringsstrategier kan slik sees som avgjørende for læring. I vårt samfunn er det skolen som har det formelle ansvaret for opplæring av barn og ungdom, og er slik ansvarlig for å videreføre kunnskap. Som det er trukket frem tidligere er det kanskje ikke den allerede kjente og teoretiske kunnskapen som vil være viktigst i fremtiden selv om det er den som verdsettes høyest nå. Slik kan det være hensiktsmessig å skifte fokus, og fremme andre kvaliteter som viktigere for fremtiden enn overføringen av allerede kjent kunnskap. Skaalvik og Skaalvik (2013) trekker frem begrepet ”opplæring” som illustrerer synet på kunnskapen som det fokuseres på i skolen i dag på en god måte. ”Opplæring” reflekterer et syn på læring som kan se ut til å gå ut på at skolen og lærerne skal tilføre elevene kunnskap og kompetanse. Samtidig viser det til et syn på kunnskap som noe objektivt som kan formidles fra et menneske til et annet. Denne oppfatningen av kunnskap er så vanlig at vi ofte ikke tenker over at det ligger et bestemt kunnskapssyn bak begrepet. Samtidig er denne terminologien med på å opprettholde denne oppfatningen av begrepet.

Det kan være grunnlag for å tenke at tiden er inne for en dekonstruksjon av ord og begreper som benyttes i skolen, og utfordre etablerte holdninger og praksiser som mange elever møter i skolehverdagen. Spesialundervisningen slik den organiseres i dag har helt klart mange fordeler, men slik Barneombudet (2017), ekspertutvalget ledet av Thomas Nordahl (2018), og flere andre påpeker kan det også se ut til at det er flere ulemper med å praktisere spesialundervisningen slik. At så mange elever skal oppleve å bli møtt med lave

forventninger, dårligere skoletrivsel og liten mulighet til å påvirke egne læringsprosesser vil ikke fremme motivasjon, utforskertrang og trivsel i norsk skole. Det vil nok ikke være en enkel prosess å gjennomføre endringer i en godt etablert spesialundervisning, men det er grunn til å tro at det vil være av stor betydning for de elevene som strever mest i skolen.

6.2 Praktisk-pedagogiske konsekvenser

Det er viktig å understreke at denne masteroppgaven ikke gir et fasitsvar på hvordan spesialundervisningen bør se ut, men heller en drøfting om hvordan tilstanden er for elever som mottar spesialundervisning. Det kan være mange mulig årsaker til hvorfor ikke spesialundervisningen kanskje ikke fungerer optimalt i dag. Videre hadde det vært interessant å følge spørreundersøkelsen ”Kultur for læring” videre, og gjort tilsvarende utregninger av effektmål og korrelasjonsanalyser. T2 av undersøkelsen ble gjort høsten 2018 som en del av FoU-prosjektet. Det hadde også vært interessant å vite om skolene er bevisste forskjellene på elevgruppen med spesialundervisning og ordinær opplæring, eller om de kun fokuserer på hvilke styrker og svakheter skolen har på et generelt nivå. Med grunnlag i at kontaktlærere og elever responderer såpass ulikt hadde det også vært interessant å gjennomført intervjuer med de ulike respondentgruppene brukt i min undersøkelse. Slik kunne man fått en bedre forståelse om tankene som ligger bak respondentenes svar, og deres forståelse av de forskjellene som er mellom spesialundervisning og ordinær opplæring.

Til tross for at det har vært et økende fokus på at elever som mottar spesialundervisning opplever de at de blir møtt med lave forventninger og at dette påvirker deres motivasjon (Barneombudet, 2017) er det uvisst hvor stor bevissthet det er rundt dette blant lærere i dag. Det at elevene som mottar spesialundervisning har lavere forventning om mestring og motivasjon enn elevene som mottar ordinær opplæring, kan se ut til å virke avgjørende ved flere områder ved elevenes liv. Gjennom økt bevissthet rundt kraften som kan ligge i å løfte alle elevenes tro på seg selv vil det være mulig å få flere elever som trivs på skolen, øke mestringsforventning og motivasjon, og skolen vil kunne få mer aktivt deltagende elever.

Litteraturliste

Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.

Atkinson, J. W. (1964). *An Introduction to Motivation*. N.J.: Van Nostrand.

Bachmann, K., Haug, P., & Nordahl, T. (2016). Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming. (Notat nr. 2/2016). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2375195>

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. I F. Pajares & T. Urdan (red.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*. (Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44.

Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening?* Oslo: Barneombudet

Becker, H. S. (1963). *Outsiders : studies in the sociology of deviance*. London: Free Press of Glencoe.

Befring, E. (2014). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Fagernes: Det Norske Samlaget.

Berg, G. D. (2015). «Eg må være slik dei trur eg er» - en refleksjon for læreren i møte med eleven. I E. Roland (red.), *Problemløsningsmodeller* (s. 120-135). Oslo: Universitetsforlaget.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity : theory, research, critique*. Lanham: Rowman & Littlefield.

Bjørk, H. G., & Sørli, K. (2016). Tiden er inne for det relasjonspedagogiske løftet! *Spesialpedagogikk*(6), 9.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2006). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.

Breivik, J.-K., & Eriksen, T. H. (2006). *Normalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. utg.). Hillsdale, N. J: Laurence Erlbaum.

Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.

Cohen, L. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.

Danielsen, A. G. (2010). 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*(02), 115-125.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, N.Y: University of Rochester Press.

Ejrnæs, M. (2011). Normalitet og sociale afvigelser. I C. Schou & C. Pedersen (red.), *Samfundet i pædagogisk arbejde* (2. utg., s. 190-208). København: Akademisk Forlag.

Faldet, A.-C., & Nordahl, T. (2017). Læreres vurderinger av ulike elevgrupper i skolen. *Paideia*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/lareres-vurderinger-av-ulike-elevgrupper-i-skolen/>

Goffman, E. (1975). *Stigma : om afvigerens sociale identitet*. Copenhagen: Gyldendal.

Goodlad, J. I. (1984). *A place called school: prospects for the future*. New York: McGraw-Hill Book Company.

Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). *Social Skills Rating System. Manual*. Circle Pines, American Guidance Service.

Grøgaard, J. B., Hatlevik, I. K. R., & Markussen, E. (2004). *Eleven i fokus? : en brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak* (Vol. 9/2004). Oslo: NIFU STEP.

Harter, S. (1985). *Manual for the self perception profile for children: Revision of the perceived self competence scale for children*. Denver, Colorado: University of Denver.

Harter, S. (2012). *The construction of the self : developmental and sociocultural foundations* (2. utg.). New York, N.Y.: Guilford Press.

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

Haug, P. (2003a). *Evaluering av Reform 97 : sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd.

Haug, P. (2003b). Regimer i forskning om spesialundervisning i Norge. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 40(2).

Haug, P. (2014). Spesialundervisning i praksis. *Paideia*, (8). Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/spesialundervisning-i-praksis/>

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

Haug, P., & Festøy, A. R. F. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I *Spesialundervisning : innhald og funksjon* (Oslo: Samlaget).

Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen*. Oslo: Helsedirektoratet. Hentet fra [https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/970/Trivsel i skolen IS-2345.pdf](https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/970/Trivsel%20i%20skolen%20IS-2345.pdf)

Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn : krever varig atferdsendring hos voksne*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Imsen, G. (2014). *Elevenes verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Kaplan, H. B. (1980). *Deviant Behavior in Defence of Self*. New York: Academic Press.

Kirke, utdannings, & forskningsdepartementet. (1997). *Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Oslo: Norge Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Meld. St. 28; Fag - Fordypning - Forståelse*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

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 : innhald og funksjon* (Oslo: Samlaget).

Marzano, R. J. (2003). *Classroom Management That Works : Research-Based Strategies for Every Teacher*. New Jersey: Pearson Education Inc.

Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality* (3. utg.). New York: HarperCollins.

-
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. New York: The Free Press.
- Moos, R. H., & Trickett, E. J. (1974). *The Classroom Environment Scale*. California: Consulting Psychology Press.
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik : spesialpedagogiske utfordringer : en innføring* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener : et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv* (Vol. 11/2000). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse : en beskrivelse og evaluering av LP-modellen* (Vol. 2005:19). Oslo: NOVA.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nordahl, T., Egelund, N., Nordahl, S., & Sunnevåg, A. K. (2017). *Kultur for læring T1 - Nord-Østerdalen* (Hamar: Senter for praksisrettet utdanningsforskning).
- Nordahl, T., & Hausstätter, R. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater : situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet* (Vol. 9-2009). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T., Qvortrup, L., Skov Hansen, L., & Hansen, O. (2013). *Resultater fra kartleggingsundersøkelse i Kristiansand kommune 2013*. (Aalborg: Laboratorium for forskningsbasert skoleudvikling og pedagogisk praksis (LSP). Aalborg Universitet.
- Nordahl, T., & Sunnevåg, A.-K. (2008). Spesialundervisningen i grunnskolen - stor avstand mellom idealer og realiteter. *Rapport nr. 2/2008*. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/133784/rapp02_2008.pdf?sequence=1

Nordahl, T., Sunnevåg, A.-K., & Aasen, A. M. (2012). *Resultater fra bruk av LP-modellen i danske folkeskoler. Evaluering av arbeidet med LP-modellen 2008-2011*. (Frederikshavn: Dafolo.

Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2012). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Norwich, B. (2008). Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability: International Perspectives on Placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287-304.

NOU. (2014). *NOU 2014:7 Elevenes læring i fremtidens skole*. Oslo: Norges Offentlige Utredninger. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nu201420140007000dddpdfs.pdf>

Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst : en studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer* (Vol. 1995:3). Oslo: Barnevernets utviklingscenter.

Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Overland, T., & Nordahl, T. (2013). *Rett og plikt til opplæring : om fravær og deltakelse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Pintrich, P. R., De Groot, E. V., Calfee, R. C., & Schunk, D. H. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

Ringdal, K. (2013). *Enheter og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours : secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.

-
- Rønning, W. (2013). *Kunnskapsløftet i klasserommet : lærernes praksis, tenkning og utfordringer for videre læringsarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The Development of Academic Self-Efficacy. I A. Wigfield & J. S. Eccles (red.), (s. 15-31): Elsevier Science.
- Skrtic, T. M. (1991). The Special Education Paradox: Equity as the Way to Excellence. *Harvard Educational Review*, 61(2), 148-206.
- Skaalvik, E. M. (1989). *Verdier, selvoppfatning og mental helse : en undersøkelse blant elever i videregående skole*. Trondheim: Tapir.
- Skaalvik, E. M. (1993). *Motivasjonsskala*. Trondheim: Pedagogisk institutt.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring : teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, S. (1998). Lese- og skrivesvake - en utsatt gruppe i skolen. I E. M. Skaalvik & Ø. Kvello (red.), *Barn og miljø. Om barns oppvekstvilkår i det senmorderne samfunnet*. (Oslo: Tano Aschehoug.
- Skaalvik, S. (2004). Reading Problems in School Children and Adults: Experiences, Self-Perceptions and Strategies. *An International Journal*, 7(2), 105-125.
- Smedema, S. M., Catalano, D., & Ebener, D. J. (2010). The Relationship of Coping, Self-Worth, and Subjective Well-Being: A Structural Equation Model. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 53(3), 131-142.
- Solstad, K. J. (1997). *Equity at risk : planned educational change in Norway : pitfalls and progress*. Oslo: Scandinavian University Press.

Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk : samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Sunnevåg, A.-K., Aasen, A. M., Kostøl, A. K., & Nordahl, T. (2010). *Uligheder og variationer : Danske elevers motivation, skolefaglig læringsudbytte og sociale kompetencer*. Aalborg: Professionshøjskolen University College Nordjylland.

Sørli, M.-A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen : hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner* (Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker" 12a/98Oslo: NOVA.

Toppol, A. K., Haug, P., & Nordahl, T. (2017). SPEED-prosjektet, metode, grunnlag og prosedyrar. I P. Haug (red.), *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (Oslo: Samlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veileder for spesialundervisning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Utdanningsdirektoratet. (2018). Grunnskolens informasjonssystem (GSI). Hentet fra Hentet 18. juli 2018 fra <https://gsi.udir.no/app/-/view/units/collectionset/1/collection/77/unit/1/>

Wendelborg, C., Kittelsaa, A., & Caspersen, J. (2017). *Rett til spesialundervisning eller rett til deltagelse?* (Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.

Wigfield, A., & Wagner, A. L. (2005). Competence, motivation, and identity development during adolescence. I A. J. Elliot & C. S. Dweck (red.), *Handbook of Competence and Motivation* (New York: The Guildford Press.

Wolters, C. A., & Pintrich, P. R. (1998). Contextual Differences in Student Motivation and Self-Regulated Learning in Mathematics, English, and Social Studies Classrooms. *Instructional Science*, 26, 27-22), p.27-47.

Vedlegg 1: Elevskjema 5.-10. trinn

5

2. Elevskjema 5-10

Kryss av for om du er gutt eller jente:

| | |
|-------|--|
| Gutt | |
| Jente | |

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 helt stort **JA**

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

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

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

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

| Trivsel | JA | ja | nei | NEI |
|---|----|----|-----|-----|
| Jeg liker meg vanligvis på skolen | | | | |
| Jeg synes det er viktig å gå på skolen for å lære | | | | |
| Jeg synes ofte det er kjedelig i timene | | | | |
| Det er viktig for meg å gjøre det bra på skolen | | | | |
| Jeg liker godt å lese | | | | |
| Jeg liker godt å skrive | | | | |
| Jeg liker godt å regne | | | | |
| Jeg liker meg godt i klassen | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| Jeg liker meg godt i friminuttene | | | | |
| 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.

| Atferd | Aldri | Sjelden | Av og til | Ofte | Svært ofte |
|---|-------|---------|-----------|------|------------|
| Jeg drømmer meg bort og tenker på andre ting. | | | | | |
| Jeg forstyrrer andre elever når de jobber. | | | | | |
| Jeg er rastløs og sitter urolig på plassen min. | | | | | |
| Jeg sier negative ting om skolen og undervisningen. | | | | | |
| Jeg er ekstra bråkete og negativ til lærere jeg ikke liker. | | | | | |
| Jeg prater høyt, lager lyder og finner på tull når vi skal være stille. | | | | | |
| Jeg følger med når lærerne underviser. | | | | | |
| Jeg har med meg det jeg trenger i timene. | | | | | |
| Jeg er trøtt og uopplagt i timene. | | | | | |
| Jeg gjør ting uten å tenke meg om først. | | | | | |
| Jeg gjør alle leksene mine. | | | | | |
| Jeg blir opptatt av ting jeg ser eller hører utenfor klasserommet. | | | | | |
| Jeg kommer for seint til timene. | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| Jeg er lei meg på skolen. | | | | | |
| Jeg føler meg ensom på skolen. | | | | | |
| Jeg er alene i friminuttene | | | | | |
| Jeg blir holdt utenfor på skolen. | | | | | |
| Jeg blir uvenner med andre elever på skolen. | | | | | |
| Jeg slåss med andre elever på skolen. | | | | | |
| Jeg svarer tilbake når læreren irriterer meg eller irettesetter meg. | | | | | |
| Jeg blir fort sint når jeg er på skolen. | | | | | |
| Jeg har stjålet ting som tilhører skolen eller andre elever. | | | | | |
| Jeg har med vilje ødelagt eller skadet ting som tilhører skolen eller andre elever. | | | | | |
| 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 klassa. Du kan velge mellom svaralternativene:

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

| Relasjon mellom lærer og elev | Helt enig | Litt enig | Litt uenig | Helt uenig |
|--|-----------|-----------|------------|------------|
| | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Jeg har god kontakt med læreren. | | | | |
| Læreren liker meg. | | | | |
| Når jeg har problemer eller er lei meg kan jeg snakke med læreren. | | | | |
| Læreren roser meg når jeg jobber hardt. | | | | |
| Læreren gjør alt for å hjelpe meg til å lære mest mulig. | | | | |
| Læreren bryr seg om hvordan jeg har det. | | | | |
| Læreren hjelper meg når jeg ikke får til det jeg holder på med | | | | |
| Læreren oppmuntrer til godt samhold og vennskap i klassa. | | | | |
| 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”.

| Relasjon mellom elevene | Helt enig | Litt enig | Litt uenig | Helt uenig |
|---|-----------|-----------|------------|------------|
| | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Det er lett å lage grupper som skal arbeide sammen i timene. | | | | |
| Elevene i denne klassen liker å hjelpe hverandre med oppgaver og lekser. | | | | |
| Elevene jobber hardt i timene. | | | | |
| Vi får som regel gjort det vi skal i timene. | | | | |
| Jeg kan spørre en klassekamerat om hjelp dersom det er noe jeg ikke forstår. | | | | |
| Hvis noen i klassen er lei seg eller har problemer så snakker klassekameratene med han/henne. | | | | |
| Hvis noen blir dårlig eller urettferdig behandlet så hjelper klassekameratene han/henne. | | | | |
| Elevene i klassen min kjenner hverandre godt. | | | | |
| Elevene i klassen min er gode venner. | | | | |
| Jeg har mange venner i klassa. | | | | |
| I min klasse blir du godtatt selv om du ikke er like flink som eller litt annerledes enn andre. | | | | |
| Klassekameratene bryr seg ikke om hvordan jeg har det | | | | |
| Klassekameratene mine liker meg. | | | | |

Undervisning

Her er det noen setninger om undervisningen. Du skal svare for de timene dere har kontaktlæreren, men de setningene som handler om norsk og matematikk, må du tenke på den læreren du har i disse fagene. For å svare på spørsmålene skal du krysse av for ett av fem faste svaralternativ. Disse svaralternativene er:

- Ja, alltid – hvis du mener at det alltid skjer i timene
 Ofte – hvis du mener det ofte eller nesten alltid skjer i timene
 Av og til – hvis det skjer av og til i timene
 Sjelden – hvis du mener det skjer sjelden eller nesten aldri
 Nei, aldri – hvis du mener det aldri skjer i timene

| Undervisningen | Ja, alltid | Ofte | Av og til | Sjelden | Nei, aldri |
|--|------------|------|-----------|---------|------------|
| Læreren kommer presis til timene. | | | | | |
| Læreren forteller oss hva vi skal lære i timene. | | | | | |
| Det er god arbeidsro i timene. | | | | | |
| Læreren lar seg ikke avspore. | | | | | |
| Læreren snakker om hva vi har lært i timene. | | | | | |
| Læreren gir tydelige beskjeder om hva vi skal gjøre i timene. | | | | | |
| Læreren gir meg skriftlige tilbakemeldinger på oppgaver og lekser. | | | | | |
| Lærerne gir muntlige tilbakemeldinger mens jeg jobber med oppgaver i timene. | | | | | |
| Jeg får tilbakemeldinger fra lærerne på arbeidsinnsatsen min | | | | | |
| Læreren forteller meg hvordan jeg skal arbeide for å lære mer. | | | | | |
| Læreren snakker med meg om hvordan jeg lærer. | | | | | |
| <i>Matematikk</i> | | | | | |
| Jeg liker matematikk. | | | | | |

| | |
|--|--|
| Jeg følger godt med når læreren forklarer noe i matematikktimen. | |
| I matematikktimen diskuterer vi ulike måter å løse en oppgave på. | |
| Læreren i matematikk forklarer slik at jeg forstår det. | |
| Jeg tror alltid at jeg kan klare oppgavene læreren gir meg i matematikk. | |
| <i>Norsk</i> | |
| Jeg liker norsk. | |
| Jeg liker muntlige aktiviteter i norskfaget. | |
| Jeg følger godt med når læreren forklarer noe. | |
| Læreren i norsk forklarer slik at jeg forstår det. | |
| Jeg tror alltid at jeg kan klare oppgavene læreren gir meg i norsk. | |

Forventning om mestring

Her er det noen setninger om hvordan du mener at du arbeider med de oppgavene du får 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 at det alltid skjer
 Ofte – hvis du mener det ofte eller nesten alltid skjer
 Av og til – hvis det skjer av og til
 Sjelden – hvis du mener det skjer sjelden eller nesten aldri
 Nei, aldri – hvis du mener det aldri skjer

| | Ja, alltid | Ofte | Av og til | Sjelden | Nei, aldri |
|--|---------------|------|--------------|---------|---------------|
| Jeg tror at jeg kan klare de oppgavene jeg får i undervisningen | | | | | |
| Jeg prøver på nytt hvis jeg gjør en feil | | | | | |
| Jeg gir opp hvis jeg syns oppgaven er vanskelig | | | | | |
| Når jeg arbeider med skolefag, fortsetter jeg å jobbe selv om det jeg skal lære er vanskelig | | | | | |

Vedlegg 2: Kontaktlærerskjema

13

3. Kontaktlærerskjema

Bakgrunnsopplysninger:

Kjønn:

Lærerens kjønn: (Lkjønn)

| | |
|--------|---|
| Kvinne | 2 |
| Mann | 1 |

Elevens kjønn (Ekjønn)

| | |
|-------|---|
| Jente | 2 |
| Gutt | 1 |

Spesialundervisning etter enkeltvedtak (SPU):

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

| | |
|-----|--|
| Ja | |
| Nei | |

Problem eller vanske (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. Elever som har problemer i enkelte fag men ikke står tilbake evnemessig (f. eks. dysleksi, dyskalkoli) | |
| 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 (Kultur)

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 | |
| Samisk | |

Grunnleggende norskopplæring (Gno)

Kryss av for om eleven følger læreplanen i grunnleggende norsk eller om eleven følger ordinær læreplan i norsk

| | |
|------------------------------|--|
| Grunnleggende norskopplæring | |
| Ordinær norskopplæring | |

Sosiale ferdigheter

Vær vennlig å lese hvert utsagn og vurder elevens atferd de to siste måneder. Merk så av hvor ofte eleven har vist atferden som er beskrevet i utsagnene:

Aldri, sjelden, Ofte, Alltid

Husk å svare på alle utsagnene. I noen tilfeller har du kanskje ikke observert at denne eleven har vist en av atferdene det spørres om. Hvis du er usikker, så velg den du mener passer best.

| Sosiale ferdigheter | Aldri/ sjelden | Av og til | Ofte | Svært ofte |
|--|-------------------|-----------|------|---------------|
| Gjør skolearbeidet riktig | | | | |
| Holder det ryddig rundt seg på skolen, uten å bli minnet om det | | | | |
| Er oppmerksom når du underviser eller gir beskjeder | | | | |
| Bruker tiden fornuftig mens han/hun venter på å få hjelp | | | | |
| Fullfører arbeidsoppgaver i klassen i tide | | | | |
| Lytter til medelever når de snakker eller presenterer det de har gjort | | | | |
| Ignorerer forstyrrelser fra medelever når hun/han arbeider | | | | |
| Rydder opp etter seg | | | | |
| Følger dine beskjeder og instruksjoner | | | | |
| Kan skifte aktivitet uten å protestere | | | | |
| Reagerer egnet på fysisk aggresjon fra medelever | | | | |
| Avviser høflig urimelige spørsmål eller krav fra medelever | | | | |
| Forholder seg rolig når han/hun blir ertet | | | | |
| Godtar klassekameratenes forslag til aktiviteter | | | | |
| Tåler å få kritikk uten å bli opprørt | | | | |
| Inngår kompromisser for å oppnå enighet | | | | |
| Klarer å kontrollere sinnet sitt i konflikter med jevnaldrende | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| Kan kontrollere sinnet sitt i konflikt med voksne | | | | |
| Reagerer egnet på gruppepress fra kamerater | | | | |
| Tar initiativ til samtaler med medelever | | | | |
| Tilbyr seg å hjelpe medelever med arbeidet på skolen | | | | |
| Er kritisk til regler som kan virke urettferdige | | | | |
| Gir naturlig uttrykk for skuffelse når han/hun ikke lykkes | | | | |
| Presenterer seg uoppfordret for nye mennesker | | | | |
| Kan ta imot ros/komplimenter fra medelever på en egnet måte | | | | |
| Virker trygg i kontakt med personer av motsatt kjønn | | | | |
| Inviterer andre til å delta i aktiviteter | | | | |
| Forsvarer kamerater når de har blitt urettmessig kritisert | | | | |
| Sier ifra når han/hun mener at du har vært urettferdig | | | | |
| Kan rose eller gi komplimenter til personer av motsatt kjønn | | | | |

Elevers motivasjon og arbeidsinnsats

Gi en vurdering av elevens motivasjon og arbeidsinnsats.

| | Svært høy | Høy | Mid-dels | Lav | Svært lav |
|---|-----------|-----|----------|-----|-----------|
| Elevers motivasjon for å lykkes på skolen er: | | | | | |
| Elevers arbeidsinnsats på skolen er: | | | | | |
| Elevers interesse for å lære i timene er: | | | | | |
| Elevers motivasjon for å sette seg egne mål for skolearbeidet er: | | | | | |

Elevers skolefaglige prestasjoner

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

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--|---|---|---|---|---|---|
| Elevers skolefaglige prestasjoner i norsk er: | | | | | | |
| Elevers skolefaglige prestasjoner i matematikk er: | | | | | | |
| Elevers skolefaglige prestasjoner i engelsk er: | | | | | | |

Grunnleggende ferdigheter

Gi en vurdering av elevens grunnleggende ferdigheter 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 |
|------------------------------|---|---|---|---|---|---|
| Elevers leseferdigheter er: | | | | | | |
| Elevers regneferdigheter er: | | | | | | |

Fravær fra skolen

Kryss av for hvor mange dager eleven har vært fraværende fra skolen, fra sommerferien og fram til nå:

| 0 dager | 1 – 2 dager | 3 – 5 dager | 6 – 8 dager | Mer enn 8 dager |
|---------|-------------|-------------|-------------|-----------------|
| | | | | |