

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

Elin Åsenden

Masteroppgave

Skolehverdagen for elever med og uten spesialundervisning

Everyday school life for pupils with and without special needs education

Master i tilpasset opplæring

2022

Innholdsfortegnelse

Forord	6
Sammendrag	7
Abstract	8
1. Innledning	10
1.2. Tema	11
1.3. Problemstilling.....	11
1.4. Oppgavens oppbygging	13
2. Teori og tidligere forskning	16
2.1. Sentrale begreper	16
2.1.1. Ordinær opplæring	16
2.1.2. Spesialundervisning.....	17
2.1.3. Inkludering.....	17
2.1.4. Aktørperspektivet.....	17
2.2. Selvbestemmelsesteorien	18
2.3. Annerkjennelse.....	21
2.4. Relasjonsteori	24
2.4.1. Læringskultur mellom elevene	25
2.4.2. Relasjoner mellom elevene	26
2.4.3. Lærer-elev relasjoner	27
2.5. Klasseledelse	28
2.5.1. Struktur i undervisningen	28
2.5.2. Feedback i undervisningen	30
2.6. Teorien om mestringsforventning.....	33
3. Metode	36
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted og metodologi.....	36
3.1.1 Kvalitativ og kvantitativ metode	37



3.1.2 Begrunnelse for valg av metode.....	38
3.2 Spørreundersøkelse.....	39
3.2.1 Fordeler og begrensninger	40
3.2.2 Sekundærdata	41
3.3 Utvalg	41
3.4 Variabler	42
3.5 Statistiske analyser.....	43
3.5.1 Deskriptive analyser	43
3.5.2 Variansanalyser	44
3.6 Validitet og reliabilitet.....	46
3.6.1 Validitet	46
3.6.2 Reliabilitet.....	47
3.7 Forskningsetikk.....	48
4. Analyser og resultater	50
4.1. Frekvensanalyse	50
4.2. Trivsel	51
4.2.1 Faglig trivsel.....	51
4.2.2. Sosial trivsel.....	53
4.3. Relasjoner i skolen.....	55
4.3.1. Læringskultur mellom elevene.....	55
4.3.2. Sosialt miljø mellom elevene.....	57
4.3.3. Lærer-elev-relasjon	58
4.4. Undervisning.....	60
4.4.1. Struktur i undervisningen	60
4.4.2. Feedback i undervisningen.....	62
4.5. Forventning om mestring.....	63
4.6. Samlet vurdering	65



5. Drøfting	67
5.1. Trivsel	67
5.2. Relasjoner i skolen.....	70
5.3 Undervisning.....	73
5.4. Forventning om mestring.....	74
5.5. Helhetlig vurdering.....	76
5.6. Tiltak	80
5.7. Veien videre.....	84
6. Avslutning	86
7. Litteraturliste	88
Vedlegg	93

Tabelliste

Tabell 3.1. Reliabilitetsverdier.....	48
Tabell 4.1. Oversikt over fordeling av elever med og uten spesialundervisning på de ulike trinnene.....	50
Tabell 4.2. Analyser av faglig trivsel.....	52
Tabell 4.3. Analyser av sosial trivsel.....	54
Tabell 4.4. Analyser av læringskultur mellom elevene.....	56
Tabell 4.5. Analyser av sosialt miljø mellom elevene.....	57
Tabell 4.6. Analyser av lærer – elev – relasjon.....	59
Tabell 4.7. Analyser av Struktur i undervisningen.....	61
Tabell 4.8. Analyser av feedback i undervisningen.....	62
Tabell 4.9. Analyser av forventning om mestring.....	64
Tabell 4.10. Samlet analyse av alle faktorer.....	65
Tabell 4.11. Samlet oversikt over effekten av spesialundervisning pr trinn.....	66

Figurliste

Figur 2.1. Hattie og Timperleys tilbakemeldingsmodell.....	31
Figur 2.2. Black og William modell for tilbakemelding.....	32
Figur 4.1. Faglig trivsel.....	52
Figur 4.2. Sosial trivsel.....	54
Figur 4.3. Læringskultur mellom elevene.....	56
Figur 4.4. Sosialt miljø mellom elevene.....	58
Figur 4.5. Lærer – elev – relasjon.....	59
Figur 4.6. Struktur i undervisningen.....	61
Figur 4.7. Feedback i undervisningen.....	63
Figur 4.8. Forventning til mestring.....	64
Figur 4.9. Samlet graf av alle faktorer.....	66

Forord

For meg markerer denne masteroppgaven en stor milepæl. For meg er den et bevis på at selv elever som strever også kan klare høyere utdanning, og at mye ligger i den indre motivasjonen vår. Det har i mange år vært en dypt skjult ønske å mestre høyere utdanning, men jeg hadde aldri trodd at ønske skulle bli virkelig eller at det en dag ville skje. Det å kunne slå i bordet med en fullført mastergrad til alle de som har sagt at høyere utdanning ikke er for meg, blir et bevis på at man ikke skal undervurdere noen.

Å ta en masterutdanning er krevende nok i seg selv, og at på til har jeg gjort det på fulltid ved siden av en fulltidsjobb som spesialpedagog i grunnskolen, sier sitt. Samtidig har landet i store deler av masterløpet vært mye nedstengt på grunn av Covid, noe som har gjort ting både enklere og vanskeligere. Å mestre dette krever mye selvdisciplin og jeg har måttet ofre mye på veien. Det har vært frustrerende og slitsomt, men også to år fylt med mestringsopplevelser.

Det er mange som fortjener en takk, og det er nesten farlig starte å nevne noen, for det er så mange som fortjener en takk, men noen må likevel nevnes. Takk til Høgskolen i Innlandet for hvordan dere har stått på under nedstengninger og digitale forelesninger og SePU for tilgang til datamaterialet som har blitt brukt i masteroppgaven. Videre vil jeg takke min veileder Espen Stranger-Johannessen for all veiledning underveis, og for at du har holdt ut med min stahet. Jeg vil også rette en stor takk til min gode venninne Camilla som har støttet og hjulpet meg gjennom analyser i SPSS og gitt meg motiverende ord underveis.

Videre vil jeg takke venner, kollegaer og medstudenter som har måttet høre på all praten, frustrasjonene, oppturene og nedturene mine gjennom masteroppgaven, og som har motivert meg på den beste mulige måten.

Asker, mai 2022

Elin Åsenden

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er å se på forskjellene i opplevelsene i skolehverdagen mellom elever med spesialundervisning og elever uten spesialundervisning. Formålet har vært å se hvor stor forskjell det faktisk er, med tanke på de senere års fokus på at elever med spesialundervisning har et dårligere utbytte av skolen. Videre har jeg sett på om denne opplevelsen forandres med elevenes alder og hvilket trinn de går på. Jeg har også sett på mulige årsaker til forskjellene mellom gruppene og hvorfor opplevelsen endres seg med elevens alder. Avslutningsvis har jeg sett på mulige tiltak som kan brukes i arbeidet med å tette forskjellene mellom elevgruppene og gi elevene gode erfaringer og opplevelser på skolen.

I denne avhandlingen har jeg valgt å bruke kvantitativ tilnærming, for å kunne bekrefte eller avkrefte fokuset på at elever med spesialundervisning har en dårligere opplevelse og et dårligere utbytte av skolehverdagen. Dette fokuset har vært dekkende for elevgruppen over hele landet og det er også derfor det har vært naturlig for meg å kunne generalisere resultatene. Jeg har brukt data fra en større tverrsnittsundersøkelse fra 2018 som er gjennomført på 115 norske grunnskoler. Det har blitt brukt statistiske analyser for å besvare følgende problemstilling: *Hvordan oppleves skolehverdagen for elever med og uten spesialundervisning?* For å kunne svare best mulig på dette har jeg valgt å se på påstander i tilknytning til faglig og sosial trivsel, læringskultur og sosialt miljø mellom elevene, lærer-elev-relasjon, struktur og feedback i undervisningen, samt forventning til mestring. Alle faktorene jeg har sett på elevvurdert, slik at det belyser deres egen opplevelse av skolehverdagen.

Resultatene viser at elevgruppene følger hverandre i stor grad på samtlige faktorer som er sett på i avhandlingen. Resultatene viser også at det er en liten men viktig forskjell mellom elevgruppene, til fordel for elever uten spesialundervisning. Videre viser resultatene at elevenes opplevelse av skolehverdagen for begge elevgrupper er best på 5. trinn og generelt på mellomtrinnet før den synker i overgangen til ungdomsskolen, og fortsetter denne retningen gjennom hele ungdomsskolen. Samtidig ser vi at det er få av resultatene som er signifikante pr klasse, noe som betyr at det er andre faktorer som spiller inn på forskjellene vi ser mellom elevgruppene der det ikke er målbare forskjeller.

Abstract

The topic of this master thesis is looking at the differences in the experiences in everyday school life between pupils who receive special needs education and pupils without special needs education. The purpose of this thesis has been to see how big the difference is, considering the recent year's focus on pupils who have special needs education having a poorer benefit from school.

Furthermore, I have looked at whether this experience changes with the pupils age and what step they are taking. In addition, I have looked at possible reasons for the difference between the groups and why the experience changes with the pupil's age. To conclude this thesis, I have looked at possible reasons that can be used in the work of reducing the differences between the groups of pupils, and giving the pupils good experiences and experiences at school.

In this thesis, I have chosen to use a quantitative approach to be able to confirm or deny the focus on the fact that pupils who receive special needs education have a poorer experience and a poorer benefit from everyday school life. This focus has been adequate for the group of pupils across the country and has also been natural for me to generalise the results. I have used data from a larger cross-section survey from 2018 which was conducted at 115 different primary and lower secondary schools in Norway. There have been used statistical analysis to answer the following question: *How is the pupils school day experienced for pupils with and without special needs education?* To be able to answer this question in a best possible way I have chosen to look at statements in connection with academic and social well-being, learning cultures and the social environment between pupils, teacher-student relationships, structure and feedback in teaching, and expectations of achievement. All of the factors that I have looked at have been self-assessment, so that it shows that their own experience of everyday school life.

The results show that the groups of pupils follow each other to a large extent on all the factors that are seen in this thesis. In addition, the results show that there is a small but important difference between the groups of pupils, especially for those who do not receive special needs education. Furthermore, the results show that the pupils experience of

everyday school life for both the groups is best in the 5.th grade, and generally in upper secondary school. At the same time, it is possible to se that some of the results are significant per class, which means that there are other factors that affect the differences that are seen between the groups of pupils where there are no measurable differences.

1. Innledning

Spesialundervisning skal sikre elever som ikke har tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning slik at de får utnyttet sitt fulle potensiale gjennom å lære, trives, utvikler selvtillit, troen på seg selv og skal nå sitt fulle potensial (Utdanningsdirektoratet, 2014). Gjennom barneombudets (2017) rapport "Uten mål og mening?" kommer det frem at denne elevgruppen i stor grad ikke opplever dette. Slik jeg ser det, er dette store mål som skal nås av alle elever, ikke bare elever med spesialundervisning. Av den grunn lurer jeg på hvordan elever med og uten spesialundervisning opplever ulike faktorer som påvirker skolehverdagen som skal fremme trivsel, selvtillit, troen på seg selv, og at de når sitt fulle potensial, altså hvilke likheter og ulikheter er det mellom disse elevgruppenes opplevelse av skoledagen. Dette er mål som skal læres gjennom at eleven opplever faglig og sosial trivsel, at undervisningen har en god struktur, at de får tilbakemelding fra lærerne, og hvilken forventning til mestring elevene har.

Da jeg startet min utdanning i spesialpedagogikk hadde jeg et ønske om å hjelpe barn på et tidligere tidspunkt, enn hva jeg opplevde at mange barn jeg var i kontakt med hadde opplevd. Jeg jobbet administrativt i Bufetat og fikk en opplevelse av at mange av disse barna burde fått hjelp på et tidligere tidspunkt enn de hadde fått, og for meg var skolen et naturlig sted, fordi det er nettopp her de tilbringer mest tid utenom i eget hjem i oppveksten. Tidlig i min karriere som spesialpedagog opplevde jeg at det var en generell negativ holdning til det å ha spesialundervisning, det var nærmest et stempel på at man ikke kom til å gjøre det bra, eller ville klare seg bra i livet. Selv om det ikke ble sagt høyt, så hadde jeg en følelse av at det å ha spesialundervisning betød at man hadde lavere muligheter til å klare de målene man satte seg, og man kunne ikke forvente å få den jobben man ønsket seg heller. Dette var en holdning jeg opplevde fra både elever og lærere, noe som for meg er urovekkende, for elevene selv må ha fått denne holdningen og disse tankene fra et sted, oss voksne.

Hver dag drar jeg på jobb, og jeg jobber for at disse barna skal oppleve mestring, få trua på seg selv, at de er like bra som alle andre og de skal få til akkurat det samme som de andre. Det skal ikke ha noe å si for barnets fremtid hvorvidt vedkommende har hatt spesialundervisning eller ikke. Av den grunn har det for meg hvert interessant å se på hvor stor forskjell det er mellom disse elevgruppene, og hva ligger til grunn for denne holdningen

rundt elever med spesialundervisning. Selv vil jeg anta at holdningene er noe som henger igjen fra tidligere, sett i lys av nyere styringsdokumenter og forskning, ønsker jeg å se på om det fremdeles ligger noe i holdningene og om det henger sammen med elevenes egen opplevelse. Relevante styringsdokumenter som legges til grunn vil være læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017d), meld. St 6 (2019-2020), barneombudets rapport «Uten mål og mening?» (2017) og ekspertutvalgets rapport for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (Nordahl, 2018).

1.2. Tema

I Stortingsmelding 6 (2019-2020) står det at alle barn fortjener en god start, og at de skal oppleve å lære, leke, utvikle seg og mestre. Samtidig kommer det frem av Barneombudets (2017) rapport at elever med spesialundervisning opplever et dårligere psykososialt miljø, lærere har lavere forventninger til de, noe som igjen påvirker motivasjonen og læringsutbyttet deres. Med bakgrunn i hvilke grupper som vil være i fokus i avhandlingen, vil jeg kort redegjøre for hva som ligger bak ordinær opplæring og spesialundervisning.

Flere studier og forskninger de siste årene viser at elever som mottar spesialundervisning generelt sett trives dårligere på skolen og har lav motivasjon (Bachmann & Haug, 2006). Forskning viser også at de voksne i skolen har lavere forventninger til hva elevene med spesialundervisning kan få til (Faldet & Nordahl, 2017). Disse ulike faktorene kan føre til at elevene ikke får utnyttet sitt fulle potensial i skolen. Dette vil igjen kunne påvirke elevenes subjektive opplevelse av hvordan de har det i livet. Haug (2020) tar opp i sin forskning at elever med spesialundervisning står i fare for marginalisering, ekskludering og stigmatisering på grunn av lav kvalitet på læringsmiljøet.

I avhandlingen vil jeg vektlegge elevenes egen opplevelse. Hver enkelt elev vil ha sin egen unike opplevelse av en situasjon eller fenomen, som dannes på bakgrunn av konteksten de lever i, og deres omgivelser. Dette danner deres subjektive opplevelser og virkelighet (Aasen & Vigmostad, 2014).

1.3. Problemstilling

Haug (2014) tar opp at alle elever skal oppleve å være en del av en klasse eller gruppe, og at de skal få ta del i det sosiale samspillet på skolen. Her spiller trivsel, læring, variasjon i undervisningen og relasjoner inn. For å kunne undersøke dette i de forskjellige

elevgruppene, har jeg sett på elevenes egne erfaringer av ulike opplevelser og faktorer som spiller inn for deres totale opplevelse av skolehverdagen. Her har jeg også valgt å se på hvordan erfaringene utvikler seg over tid. Opplevelsene jeg har valgt å fokusere på handler i stor grad om omgivelsene rundt eleven, og ikke elevenes atferd eller ulike trivsel i enkelt fag. Opplevelsene eller faktorene som er lagt til grunn er derfor:

- Faglig og sosial trivsel
- Relasjoner mellom lærer og elev og læringskultur og sosialt miljø mellom elevene
- Struktur og feedback i undervisningen
- Forventning om mestring

På bakgrunn av dette vil jeg forsøke å svare på følgende problemstilling gjennom denne oppgaven: *Hvordan opplever elever med og uten spesialundervisning skolehverdagen?*

I denne avhandlingen vil jeg først og fremst se etter sammenfall mellom opplevelser av skolehverdagen for elever med og uten spesialundervisning. Jeg vil også se på om denne opplevelsen endrer seg jo eldre elevene er. Avhandlingen vil også ta opp mulige utfordringer vi står overfor og som kan være årsaker til mulige forskjeller i gruppene. På bakgrunn av avhandlingens tematikk og problemstilling ønsker jeg å utdype problemstillingen gjennom noen forskningsspørsmål:

1. Hvor store forskjeller er det mellom elevgruppene og hvordan utvikler de valgte områdene seg med tanke på alder og klassetrinn?
2. Hva kan være mulige årsaker til forskjellene mellom elevgruppene?
3. Hvordan kan vi arbeide for å minske forskjellene mellom elevgruppene?

Undersøkelsen som er lagt til grunn for denne avhandlingen er utarbeidet på bakgrunn av hva forskning tilsier har innvirkning på elevers trivsel, læring og utvikling. Hypotesen min er at elever med spesialundervisning vil ha en dårligere opplevelse på samtlige faktorer, noe som jeg baserer på den siste tids fokus på at disse elevene har et dårligere læringsutbytte både faglig og sosialt.

For å kunne svare på denne problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg valgt en kvantitativ tilnærming basert på nyere norsk forskningsdata innhentet fra skoleelever i alderen 5. til 10. trinn. Norsk Senter for Praksisrettet Utdanning (SePU) har gitt meg tilgang

til en tverrsnittundersøkelse fra 2018, som er benyttet som datasett for analyser og drøftinger. Dette betyr at dataene kommer fra en kvalitetssikret undersøkelse som omfatter en stor gruppe elever fra hele landet. Det at SePU gir tilgang til datamaterialet og undersøkelsens resultater gir det muligheter til å undersøke mindre deler, som kan ha noe å si i den store sammenhengen.

Undersøkelsen i sin helhet består av flere datasett og ser på ulike forhold ved skolene, sett fra elevens, kontaktlærers, andre lærernes, assistenter og fagarbeidere, skoleleders og foresattes side. Videre dekker undersøkelsen blant annet trivsel, atferd, relasjoner, sosial kompetanse, motivasjon og arbeidsinnsats, faglige ferdigheter, undervisning og skole-hjem-samarbeid. Med utgangspunkt i avhandlingens problemstilling vil jeg her se på datasettet for elever fra 5.-10. trinn i de overnevnte faktorene faglig og sosial trivsel, læringsrelasjoner og sosiale relasjoner mellom elever, elev-lærer-relasjon, struktur og feedback i undervisningen og elevenes forventning til mestring. Spørsmålene i de aktuelle datasettene handler slik jeg tolker det om det generelle og ser på eleven selv, mer enn spesifikke mot f.eks. et fag. Undersøkelsen vil videre presenteres i kapittel 4.

1.4. Oppgavens oppbygging

Oppgavens innledning har redegjort for bakgrunn og valg av problemstilling og oppgaven vil videre ta for seg teori knyttet til elevenes opplevelser av skolehverdagen, teori knyttet til disse temaene, samt sentrale begrepsavklaringer for å tydeliggjøre oppgavens fokus.

I oppgavens teori- og forskningsgrunnlag, kapittel 2, vil det presenteres forskning knyttet til de ulike faktorene som oppgaven er basert på, i forbindelse med elevgruppene som ligger til grunn, elever med og uten spesialundervisning. Faktorene som ligger til grunn er alle elevvurdert, slik at det er deres stemme om skolehverdagen som kommer frem. Her vil jeg trekke frem nyere nasjonale rapporter på området, som sier noe om forholdet mellom de to elevgruppene. Teorien som vises til gjennom avhandlingen er overlappende med flere av faktorene, og kan således sees i sammenheng med flere faktorer, dette vil da også gi en større forståelse av hvorfor akkurat disse faktorene er valgt ut for avhandlingen.

Når det kommer til konkrete teorier som er benyttet i avhandlingen vil det først redegjøres for selvbestemmelse teorien og anerkjennelsesteorien som er knyttet til faglig og sosial

trivsel, og som vil være sentrale i de påfølgende faktorene og teoriene som presenteres og kan således sees på som overordnet i denne avhandlingen.

I kapittel 3 vil forskningsdesign og metoden som har blitt brukt for å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål tas opp. Det er ikke lagd og gjennomført en egen spørreundersøkelse (se vedlegg) for denne avhandlingen og avhandlingen er derfor basert på sekundærdata fra en tverrsnittsundersøkelse som er gjennomført på et tidligere tidspunkt av SePU (senter for praksisrettet utdanningsforskning). Bruk av sekundærdata har fordeler og ulemper og er derfor tatt opp i dette kapitlet. Siden det ikke må tas hensyn til utforming og gjennomføring av spørreundersøkelser, har jeg rettet fokuset på hvordan tidligere innhentet data blir benyttet på en pålitelig og god måte slik at de ikke svarer på noe de ikke har belegg for å kunne svare på. Kapitlet vil videre ta for seg de faktorene som er valgt ut for å kunne svare på avhandlingens problemstilling, samt begrunne hvilke avgrensninger som er gjort. Det vil også presenteres valg av analyser som har blitt gjennomført for å svare på problemstillingen. I mitt tilfelle har det vært brukt frekvens- og deskriptive analyser, samt at dataene har blitt fremstilt i grafer for å vise utviklingen over tid. Analysene er alle gjort gjennom statistikkprogrammet SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), som studenter har tilgang til gjennom Høgskolen, mens dataene er sendt over fra SePU. Kapitlet vil også ta for seg hvordan validitet og reliabilitet er sikret, før det avslutningsvis vises til hvilke forskningsetiske retningslinjer som er knyttet til forskningsprosjektet.

I kapittel 4 vil resultatene fra analysene presenteres. Her vil jeg først presentere en frekvensanalyse som viser omfanget av tverrsnittsundersøkelsen som ligger til grunn for avhandlingen. Denne viser fordelingen av elever i begge elevgruppene fordelt på de ulike trinnene. Videre vil det presenteres deskriptive analyser for hver enkelt faktor, samt en tilhørende visuell grafisk fremstilling, som viser gjennomsnittet i begge elevgruppene på hvert trinn, for å synliggjøre forskjellene for leseren. Her vil det også kort presenteres en objektiv forklaring på hva analysene forteller oss.

I kapittel 5 vil funnene drøftes i lys av kunnskapsgrunnlaget fra teorikapitlet, med formål om å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Her vil hver faktor drøftes hver for seg for å kunne se på mulige årsaker til hvorfor fordelingen og utviklingen er slik,

samt at forskjellene i elevgruppene vil drøftes på tvers av faktorene for å kunne se på det helhetlige. Avslutningsvis vil jeg oppsummere og samle trådene i avhandlingen, hvor jeg også vil se på om problemstillingen og forskningsspørsmålene kan besvares, og hva som eventuelt kunne vært interessant å forske videre på.

Gjennom kapittel 6 vil jeg oppsummere funnene som er gjort, og oppsummere drøftingen av forskningsspørsmålene for å tydeliggjøre trådene i oppgaven og som konkluderer med om problemstillingen og forskningsspørsmålene besvares gjennom avhandlingen.

2. Teori og tidligere forskning

Gjennom dette kapitlet vil jeg presentere teorigrunnlaget for de ulike faktorene jeg har valgt å se på i denne avhandlingen. Her vil både forskning og styringsdokumenter som er lagt til grunn trekkes frem. Jeg vil først kort presentere sentrale begreper som ligger til grunn for oppgaven. Presentasjonen for disse vil ikke være uttømmende, men en introduksjon til det videre arbeidet. På bakgrunn av de mange faktorene som ligger til grunn for oppgaven ser jeg det nødvendig å dra frem flere teorier, men enkelte vil trekkes mer frem enn andre, og teoriene vil alle være aktuelle og overlappende for samtlige faktorer som sees på.

2.1. Sentrale begreper

For å tydeliggjøre oppgavens valgte fokus vil jeg kort presentere noen sentrale begreper som ligger til grunn for den videre avhandlingen. Jeg vil først definere de to elevgruppene, gjennom å kort belyse hva ordinær opplæring er og hva som er gjeldene her, for så å belyse spesialundervisning. Videre vil jeg kort presentere begrepet inkludering da denne forståelsen ligger til grunn for forståelsen av avhandlingen. Det siste begrepet jeg vil bringe frem er aktørperspektivet, dette fordi det er elevens egen stemme som belyses i avhandlingen.

2.1.1. Ordinær opplæring

All undervisning og opplæring som gis innenfor skolens normale organisering kalles ordinær opplæring (Håstein & Werner, 2014, s. 139). Mangfoldet i norsk skole er stort, og den ordinære opplæringen som gis i hvert klasserom er forankret i bl.a. opplæringsloven og kunnskapsløftet (LK20). Gjennom ordinær opplæring skal skolene legge til rette for læring for alle elever, og stimulere den enkeltes elev motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017d). I ordinær opplæring skal skolen gi tilpasset opplæring til de elevene som trenger tilrettelegginger for å sikre at de får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen, denne retten er sikret gjennom Opplæringslova § 1-3 (1998) og flere andre statlige dokumenter. Retten til tilpasset opplæring gjelder alle elever og skal i hovedsak skje gjennom varierte arbeidsformer og pedagogiske metoder, ulike læremidler, organisering, læringsmiljøet etc. innenfor fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017d).

2.1.2. Spesialundervisning

Elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning har krav på spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2017d; Opplæringsloven, 1998, § 5-1). Spesialundervisning er ikke en bestemt eller nedfelt måte å undervise på, men utformes på bakgrunn av behovene til den enkelte elev som har fått innvilget rett til ekstra hjelp (Håstein & Werner, 2014, s. 140). I spesialundervisning står likeverdsprinsippet sterkt, noe som går ut på at elever med rett til spesialundervisning skal få et likeverdig opplæringstilbud som de andre elevene får (Utdanningsdirektoratet, 2014). Et likeverdig opplæringstilbud betyr ikke lik opplæring, men at elevene skal oppleve å ha de samme mulighetene for å nå målene sine uavhengig av hvilke utfordringer de står i eller overfor. Spesialundervisning skiller seg fra ordinær opplæring ved at den er mer krevende fordi vi må tenke annerledes rundt undervisningen, den har et eget innhold, andre mål og arbeidsmåter, samt at relasjonen mellom og oppfølging er tettere. Målet med spesialundervisning er å gi elevene det læringsutbyttet den ordinære opplæringen ikke klarer alene (Haug, 2015).

2.1.3. Inkludering

Inkludering handler om at skolemiljøet og læringsmiljøet skal være tilrettelagt slik at det treffer mangfoldet blant barn og unge, og det skal gi alle en reell mulighet for å kunne delta i det faglige og sosiale fellesskapet. Et inkluderende læringsmiljø verdsetter mangfoldet, alle skal ha sin naturlige tilhørighet (Haug, 2017a). Videre tar Haug (2017a) opp at Inkludering kan sees på gjennom fellesskap, deltakelse, medvirkning og læringsutbytte. Fellesskapet handler om at alle skal ha tilgang til et sosialt fellesskap med jevnaldrende i det pedagogiske tilbudet i sitt eget nærmiljø. Deltakelse er en toveis prosess der man selv bidrar inn i fellesskapet og samtidig ta eller få fra fellesskapet. Medvirkning får vi gjennom at alle elever får muligheten til å bli hørt og til å påvirke sin egen situasjon. Læringsutbytte handler om at alle skal få muligheten til faglig og sosial læring og utvikling. Kunnskapsløftet (2017a) tar også opp at skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle.

2.1.4. Aktørperspektivet

Eleven som aktør betyr at vi prøver å se eleven innenfra, forstå deres virkelighetsoppfattelse og handlinger ut i elevens egen oppfattelse, og ikke ut fra om det samsvarer med lærerens

eller skolens virkelighetsoppfatninger (Nordahl, 2010). Elever er handlende individer som ønsker å skape mening i sin egen tilværelse, og deres handlinger må forstås på bakgrunn av dette. Elevens opplevelse er subjektive og lages på bakgrunn av deres egne tidligere erfaringer. Med dette betyr at én hver situasjon oppleves på forskjellige måter av forskjellige mennesker. Alle omgivelser og situasjoner vi mennesker befinner oss i til enhver tid setter begrensninger fra å fritt kunne gjøre, tenke og mene, men de gir oss også muligheter for våre oppfatninger og handlinger. I skolen lever og handler elevene innenfor bestemte omgivelser og er i kontinuerlig interaksjon med disse omgivelsene. Elevene vil også være påvirket av egne evner og forutsetninger og utviklingsnivået de er på (Nordahl, 2010, s. 14).

Elevens stemme kommer først til uttrykk når vi får tak i og forstår elevens subjektive virkelighet. Elevens stemme kommer frem gjennom at lærer lytter til hver enkelt elev, snakker med de, ser de viser interesse, anerkjenner, roser, oppmuntrer og støtter eleven. Gjennom dette vil eleven forstås ikke bare utenfra, men også innenfra (Nordahl, 2010, s. 21).

2.2. Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien er sentral i forståelsen av hvordan konteksten eller miljøet stimulerer til helse og trivsel. Den legger til grunn at vi har en grunnleggende driv til å være nysgjerrig og sosial og at vi har et ønske om å forstå seg selv og omgivelsene (Deci & Ryan, 2002). Teorien vektlegger optimal utvikling til den enkelte elev i skolen gjennom å få oppleve tilhørighet, kunne velge å ha medbestemmelse i egne liv, og opplevelse av å vise at man har sentrale og viktige kunnskaper (Helsedirektoratet, 2015).

Potensialet for vekst og utvikling skal likevel ikke tas for gitt, da omgivelsene kan både fremme og hemme utviklingen. Gode vekstbetingelser ligger til grunn for og er en forutsetning for menneskelig selvrealisering. Dette er betingelser som kommer av oppmuntring og støtte fra omgivelsene. Konteksten man befinner seg i vil enten skape eller hindre de positive prosessene mellom mennesker (Deci & Ryan, 2002). Disse betingelsene ligger svært nært de psykologiske behovene vi har, og må tilfredsstilles i de sosiale omgivelsene våre. Vår frie, selvbestemte og sunne livsutfoldelse knyttes teoretisk sett opp til tre universelle menneskelige grunnbehov: behovet for tilhørighet, behovet for kompetanse og behovet for autonomi (Deci & Ryan, 2002).

Tilhørighet uttrykker et behov for å høre til i et varmt og inkluderende fellesskap, der man gjensidig bryr seg om hverandre, der man kjenner seg verdsatt og ivaretatt, samtidig som man har en felles tillit til hverandre (Deci & Ryan, 2002). Dette behovet ivaretas delvis gjennom nære tilknytninger og dels gjennom å høre til i større, varme, og stabile sosiale fellesskap. Dette skaper trygghet, og barn vil under slike forhold utvikle sitt potensial for læring, og få gode vekstbetingelser (Jordet, 2020, s. 294–295). Forskning har vist at lavt engasjement hos elevene i skolen er direkte knyttet til erfaringer av at deres grunnleggende behov for tilhørighet ikke er ivaretatt (Pianta et al., 2012). Elevenes opplevelse av tilhørighet er nødvendig for at de skal våge å vise sine egenskaper, kunnskaper og ferdigheter. Det er først når de tør å vise seg frem og utfolde seg at deres bidrag kommer til syne og de kan erfare at det blir tatt imot og verdsatt. Det er gjennom dette de vil utvikle tilhørighet til klasserommet og skolen, og man vil tørre å by på seg selv, uten å være redd for å bli rasket ned på. Elevenes mulighet til å utvikle sine ressurser, kunnskaper og kompetanser er dermed ikke noe elevene selv bestemmer over, men som er basert på positive relasjonserfaringer med andre i fellesskapet, noe som er kjernen i sosial verdsetting. Erfaringen av sosial verdsetting fører til opplevelsen av tilhørighet, mens tilhørighet fremmer sosial verdsetting (Jordet, 2020, s. 295).

Vi har et grunnleggende behov for å kunne bruke våre kunnskaper og *kompetanse* gjennom det vi selv opplever som utfordrende og meningsfulle aktiviteter. For barn er det et sentralt behov å få lære gjennom å utforske og undersøker verden (Jordet, 2020, s. 297). Dette gjelder også elever, og skal elevene få muligheter til å tre frem i fellesskapet med sine egenskaper, kunnskaper og kompetanse gjennom å erfare sosial verdsetting må lærerne skape forutsetningene for dette. Lærerne må tilpasse undervisnings- og arbeidsmetodene slik at de er tilpasset elevenes evner og forutsetninger for å utvikle deres kunnskap og kompetanse. Dette arbeidet knyttes til elevenes rettigheter til tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Største delen av elevene opplever skolen som teoretisk, kjedelig og lite meningsfull da skolens praksisformer er for teoretiske og stillesittende, og dermed passiviserende (Jordet, 2020, s. 297). Elevenes muligheter for å utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang (jf. Opplæringsloven, 1998, §1-1) begrenses, da de ikke får muligheten til å lære ved å skape og utforske slik de har behov for. Å få utfolde sin

kompetanse i sin fulle bredde er kjernen i elevenes selvrealiserende liv (Deci & Ryan, 2002). Når skolens formidlingsbaserte og ensidige teoretiske opplæring ikke ivaretar dette behovet går dette spesielt utover barna som ikke mestrer å tilpasse seg skolens rammer, av ulike årsaker. For at alle elevene i skolen skal få muligheter til å utfolde sine kunnskaper og kompetanse må den sosiale verdsettingen være forankret i et verdifelleskap der alle elevenes bidrag anerkjennes som like viktige. Det er dermed en nær sammenheng mellom elevers behov for å bruke sine kunnskaper og kompetanse og deres behov for tilhørighet (Jordet, 2020, s. 298).

Autonomi handler om å kunne handle selvstendig og fritt ut ifra sine egne interesser og verdier, med andre ord handler det om å ha frihet og selv være kilden til det man gjør. I disse handlingene kan vi også ta hensyn til andres behov og ønsker. Dette behovet berører kjernen i selvbestemmelsesteorien. For elever påvirker friheten deres motivasjon og det å kjenne at man bestemmer over sine egne handlinger, og her spiller erfaringen av tilhørighet og kompetanse inn og legger grunnlaget (Jordet, 2020, s. 299). For at elever skal oppleve sosial verdsetting som jeg tidligere har vært inne på, må lærerne også gi hver enkelt elev frihet og selvbestemmelse i opplærings situasjonen. Dette behovet går imot skolens undervisnings- og arbeidsmåter, og i ungdomskolen blir dette enda mer synlig, da elevenes behov for frihet og selvbestemmelse øker og lærerne må derfor gi autonomistøtte.

Autonomistøttende lærere ser elevene og deres læring fra deres perspektiv gjennom å gi elevene åpne oppgaver. Dette stimulerer elevenes behov for å utforske og være kreative. Vi ser også gjennom forskning at autonomistøttende lærere er mer lyttende, støttende og fleksible, og motiverer elevene til innsats og engasjement gjennom deres interesser (Brophy, 2010). Vi ser også at elever som møter autonomistøttende lærere i større grad utvikler en mestringsorientert atferd, blir mer nysgjerrige og utforskende (Brophy, 2010). Lærere som gir autonomistøtte er opptatt av å anerkjenne elevene, møte de som likeverdige og å ta deres perspektiv (Jordet, 2020, s. 299). Lærere som ikke gir autonomistøtte kan fort oppleves som kontrollerende og de bruker i større grad lukkede oppgaver med ulike former for ytre påvirkninger for å stimulere elevene til å prestere. Elevene får mindre frihet til oppgavene og opplever i mindre grad respekt for deres selvstendighet. Dette fører til at

elevene går svekket indremotivert atferd, mindre mestringsorienterte og får mindre faglig selvtillit (Deci & Ryan, 2002).

Målet med selvbestemmelsesteorien er å forstå hvor mye anerkjennelse av barn i skolealder krever. Den identifiserer grunnleggende psykologiske betingelser for elevenes selvbestemte livsutfoldelse, som påvirker deres selververd, psykiske helse og den faglige og sosiale læring i skolen, som igjen er viktige forutsetninger for at elevene skal få muligheten til å utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang. Med slike gode psykososiale betingelser vil elevene erfare anerkjennelse (Jordet, 2020, s. 300). I tilfeller der disse betingelsene ikke er tilfredsstillt, vil opplevelsen av trivsel også svekkes (Deci & Ryan, 2002).

2.3. Annerkjennelse

Anerkjennelse handler om å respektere og rose noen og gjennom det erkjenne hvem den andre er, gjør eller sier som sant eller troverdig (Jordet, 2020, s. 86). Vi har også en bredere forståelse av begrepet som er mer rasjonelt og som ser på anerkjennelse som en holdning som viser seg i praksis i en relasjon, hvor det sentrale er å møte den andre der de er, ved å ta den andres opplevelsesmessige perspektiv. Den relasjonelle forståelsen vektlegger det som skjer ansikt til ansikt mellom lærer og elev, og mellom elever (Schibbye, 2009). Elevenes læring og selververd, deres faglige og sosiale trivsel, påvirkes ikke kun av relasjoner i skolen, men også skolens innhold og arbeidsmåter. Barn skal kunne erfare at de blir anerkjent som hele mennesker, og få muligheten til å ta i bruk og utfolde sine naturlige ressurser, som kunnskaper, kompetanser, interesser og praksiser som de har med seg fra eget hverdagsliv (Jordet, 2020, s. 88).

I bruk av ros må man, spesielt som lærer, være påpasselig med hva slags ros eller tilbakemeldinger man gir, slik at de ikke blir overfladiske. Dette handler om ros som vi mottar som følge av prestasjoner for noe vi har gjort eller for vårt ytre. Denne formen for ros eller anerkjennelse kan ha et pedagogisk formål, som når vi tenker eleven trenger ros og positive tilbakemeldinger. Når rosen blir overfladisk og instrumentell vil den ofte bli gjennomskuet av mottaker, særlig når ordene ikke samsvarer med kroppsspråket eller relasjonen ikke stemmer. Det kan da oppleves som at rosen har en annen intensjon, og man vil oppnå noe ved å gi rosen (Ogden, 2012).

Axel Honneth (2008) definerer anerkjennelse gjennom tre kjennetegn som viser at anerkjennelse handler om mer enn verbal ros. Verbal ros kan være verdifull, men de er ikke tilstrekkelige for elevens opplevelse av egenverdi i den faglige og sosiale settingen i skolen. Kriteriene vil kun kunne oppfylles dersom det sosiale og kulturelle fellesskapet er på plass, dette fordi menneskets muligheter for å erfare anerkjennelse har sammenheng med sosiale og kulturelle kontekstene vi til enhver tid er i (Honneth, 2008).

1. Anerkjennelsen må være virkelig og man må aktivt bekrefte det positive i egenskapene ved å etterspørre og vise dem frem i det sosiale fellesskapet.
2. Anerkjennelsen må være troverdig, og vises også gjennom handling
3. Kun handlinger som har som sitt primære mål å gi andre anerkjennelse, kan regnes som troverdige anerkjennelser.

Barn må erfare at de har en verdi som individ gjennom oppveksten, de må erfare at de blir møtt som moralsk likeverdige samhandlingspartnere som inviteres til deltakelse i klassefellesskapet gjennom hele grunnskoleopplæringen (Jordet, 2020, s. 259).

Anerkjennelse i skolen er ikke kun en rettighet via opplæringsloven, men kan knyttes til prinsippet om «barnets beste» (Barnekonvensjonen, 2003, artikkel 3) og «barns rett til å bli hørt» (Barnekonvensjonen, artikkel 12). I opplæringsloven knyttes dette til prinsippet om tilpasset opplæring (Opplæringsloven, 1998, § 1-3).

Tilpasset opplæring er knyttet til tanken om en inkluderende skole for alle barn i samfunnet vårt, og bygger på prinsippet om elevenes likeverd, der alle elever er like mye verdt uavhengig av hva som ellers skiller oss (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Tilpasset opplæring er et uttrykk for at vi har et ønske om anerkjennelse av hver enkelt elev.

Utfordringen skolene og lærerne står overfor er å tilby et innhold og utvikle praksiser som gjør det mulig for alle elever å involvere seg for å gi de de faglige og sosiale utfordringene som gir de muligheter til å mestre i et inkluderende læringsmiljø (Jordet, 2020, s. 264).

Prinsippet om tilpasset opplæring kan oppleves som en oppgave som er fylt av motsetninger: på den ene siden skal hver elev få oppgaver som er tilpasset den enkeltes elev evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 1998, §1-3), og på den andre siden skal den enkelte elev høre til i et klassefellesskap som skal ivare ta hver elevs behov for sosial tilhørighet (Opplæringsloven, 1998, § 8-2).

Grunntanken i den inkluderende fellesskolen er at den skal romme alle elever i samfunnet uavhengig av hvor forskjellige de faktisk er. Nøkkelen for å klare dette er å etablere et inkluderende, anerkjennende læringsfellesskap hvor skolen og lærerne inviterer elevene til deltakelse. Dette vil ha en stor betydning i elevenes liv som vil fremme alle elevers faglige og sosiale trivsel, læring, selvværd og helse. Dette må være en grunnleggende tanke og praksis for en felles skolekultur og må utvikles på systemnivå (Jordet, 2020, s. 369). Jordet (2020) mener anerkjennelse beskriver sentrale betingelser for «den gode skole». Gjennom en anerkjennende pedagogikk legger vi grunnlaget for elevers faglige og sosiale læring, selvværd og helse i et livsløpsperspektiv, og skjer i stor grad ansikt til ansikt. Den anerkjennende pedagogikken består av ulike elementer (Jordet, 2020, s. 370–374):

- Omsorg i opplæringen: elever har et behov for å erfare omsorg, varme og empati uavhengig av deres prestasjoner. Slike erfaringer vil ha en positiv effekt for elevene ved at de opplever å være verdifulle og elskverdige som den de er, og gi de en styrket selvfølelse.
- Rettigheter i opplæringen: elever har et behov for å erfare at de blir møtt med respekt og som likeverdige mennesker i samsvar med FNs barnekonvensjon. Slike erfaringer utvikler elevenes evne til å se seg selv som en likeverdig samarbeidspartner, med autonomi og dermed se seg selv med verdighet og selvrespekt.
- Sosial verdsetting i opplæringen: elever har et behov for å bruke sine kunnskaper og kompetanser og erfare at deres ytelser blir etterspurt og verdsatt i fellesskapet. Erfaringer der de opplever å mestre skolens faglige og sosiale utfordringer og dermed oppleve sosial verdsetting styrker deres selvtillit.

Jordet (2020, s. 375) oppsummerer anerkjennende pedagogikk ved at lærerne ivaretar elevenes grunnleggende eksistensielle og psykologiske behov i den daglige opplæringen, de stimulerer elevenes relasjonelle, meningssøkende, utforskende og skapende natur, de inviterer elevene til å delta i det kunnskapsbyggende, inkluderende klassefellesskapet og elevene får mulighet til å være aktører i eget liv. Jordet ser på anerkjennelse som en nødvendig forutsetning for barns faglige og sosiale læring, trivsel og psykiske helse.

2.4. Relasjonsteori

Elevene skal i tillegg til akademisk kunnskap, lære seg sosiale ferdigheter i skolen. Dette kan, som jeg har vært inne på, lærer bidra med gjennom strukturering av disse ferdighetene.

Dette handler om å etablere regler og rutiner for det som skal skje i klasserommet. Slik kan læreren konsentrere seg om både den faglige og sosiale læringen til elevene (Sevje & Gustafson, 2012, s. 62).

Klasseledelse har en stor betydning for utviklingen av relasjoner og samhandlinger mellom elevene. Elevene skal ikke kun forholde seg til lærer og innhold, men også medelevene i samme fellesskap. Det er derfor viktig at lærer tilrettelegger for god interaksjon mellom elevene, noe som også vil påvirke elevenes læring (Christensen & Ulleberg, 2013, s. 73).

Elevene har en subjektiv opplevelse av klassen og en felles historie som klasse, og de har egne tenker om hva fellesskapet i klasserommet vil gi dem på kort og lang sikt, og man har regler og forståelsesrammer om hva skole er og hvordan man skal oppføre seg på skolen og i klasserommet. Disse reglene har betydning for hvordan elevene velger å involvere seg i skolefaglige og sosiale prosesser. Ser man på den didaktiske trekanten vil den vise grunnleggende trekk ved undervisning og læring, men den tar ikke høyde for påvirkningen av fellesskapet og medelevene (Christensen & Ulleberg, 2013, s. 76).

Forskning har vist at relasjonen mellom lærer og elev påvirker relasjonen mellom medelever. Elevene legger merke til om en lærer liker en elev eller ikke, og dette vil påvirke elevens oppfatning av medelever. Elever som blir godt likt av lærere, vil også bli bedre likt av medelever, mens elever som blir mislikt av ulike årsaker av lærer, også i stor grad blir mislikt av medelever (Drugli, 2012, s. 86). Måten læreren gir feedback på kan i seg selv påvirke om medelevers oppfatning opprettholdes eller endres.

Elevkulturen i klasserommene er skapt på bakgrunn av dominerende normer, oppfatninger og verdier som samlet utgjør elevenes handlingsrom, de uskrevne forståelsen av hva som vil være normalt og akseptabel handling i en gitt situasjon. Handlingsrommet er ikke fast uavhengig av situasjon, men er en oversikt over sannsynlige handlinger som kan inntreffe i de ulike situasjonene (Christensen & Ulleberg, 2013, s. 78). Elevene konstruerer en forståelse av situasjon, oppgaver og eget ansvar og blir enige om hvordan ulike oppgaver bør

håndteres, hva som bør diskuteres og hva som forblir usagt, i et handlende, ikke-verbalt fellesskap.

2.4.1. Læringskultur mellom elevene

Dominerende normer og oppfatninger mellom elevene om de skolefaglige læringsprosessene går i stor grad på tvers av undervisningsmåter og skolefag. Normene og oppfatningene danner elevkulturens elementer og handlinger, satt sammen til et handlingsrom. Normene handler i første omgang om i hvilken grad og på hvilke måter det å mestre fagene og oppgavene befinner seg på en skala fra anerkjennelse til avvising fra medelevene (Christensen & Ulleberg, 2013, s. 79). Dersom det er positivt å mestre de skolefaglige oppgavene lærer har gitt, vil dette til en viss grad legge føringer for andre normer.

Michelet (2019a) forskning viser at elever som mestrer mye, gjerne vil bli best i klassen, mens elever som har lav grad av mestring ville vise frem det de hadde fått til. Studien viste også at elevene som mestret mye, kunne gi ros til medelever og vise at de var fornøyde med egen innsats, mens elevene med lav grad av mestring ikke forsto at dette var en aktuell handling for dem (Christensen & Ulleberg, 2013, s. 79–80). Dette handler ikke om elevenes forståelse av når de har mestret noe, men hva de oppfatter som er passende å si for hvem i klasserommets fellesskap. Dette handler igjen om at elever som mestrer mye har en større faglig forståelse og status som gjør at ros fra denne medeleven betyr mer, enn det vil gjøre fra en elev som har lav grad av mestring. Elever som har lav grad av mestring vil i mindre grad skryte av egen prestasjon, noe som igjen fører til at disse elevene, som kunne trengt ros når de får til noe, ikke får det, mens elever som mestrer mye, og dermed er mindre avhengig av ros, får det stadig vekk. Dette vil også påvirke elever med lite mestrings faglige og sosiale trivsel, samt føre til et handlingsrom i klassefellesskapet som hindrer læring (Christensen & Ulleberg, 2013, s. 80).

Det er gjennom disse normene og oppfatningene om tema kommer til uttrykk, som det å være skoleflink, gi og få ros og hjelp, og andre handlinger i det skolefaglige som å ta ordet i klassefellesskapet, føle tilhørighet og vise selvstendighet. Handlingsrommet i klasserommet kan dermed være både en medspiller eller motspiller i forhold til kravene læreren stiller (Christensen & Ulleberg, 2013, s. 81).

2.4.2. Relasjoner mellom elevene

Elevkulturen omfatter også normer og oppfatninger som setter grenser for handlingsrommet i klasserommet, den sosiale samhandlingen, som på ulike måter støtter samhandlingsformene, vil vanligvis også bidra til sosial læring for involverte parter. Gjennom samarbeid lærer elevene både å gi og ta der samtalen er preget av at elevene forsøker å uttrykke seg, lytte til, utdype, anerkjenne hverandres bidrag og dermed bidra til at alle elevenes oppfatning får betydning (Christensen & Ulleberg, 2013, s. 82). Samarbeidet kan også preges av dominans, der elever får viljen sin ved å være aggressive eller systematisk motsi eller ignorere medelever, slik at de ikke får deltatt som likeverdige. Noen elever vil dermed lære å underordne seg, mens andre vil se seg selv som overordnede.

Inkludering er hovedbrikken når det kommer til hvilke muligheter fellesskapet gir hver enkelt elev i å oppleve likeverdig deltagelse. Inkluderingen kan også skje i adskilte grupper, så lenge dette ikke går utover elevens tilhørighet, deltakelse eller utbytte. I fellesskapet er det vanlig at elevene blir rangert av hverandre, og elevene i fellesskapet har god oversikt over hvem som har de ulike posisjonene (Christensen & Ulleberg, 2013).

Relasjonene mellom elevene er knyttet til forventningsstrukturer og emosjonelle bånd, der venn eller klassekamerat er det vanligste i et klassefellesskap, men vi har også de elevene som får en perifer, eller fjern klassekamerat relasjon (Michelet, 2019a). Denne relasjonen gir ikke sosiale rettigheter mellom elevene som venn eller klassekamerat. Elever med en slik relasjon eller posisjon kan bli behandlet som en form for tjener, ydmyket, plaget, utstøtt eller midlertidig eller uforutsigbart til tider godtatt som deltaker i fellesskapet. Disse elevene vil gradvis bli tatt for gitt og oppfattet som det vanlige, at det vil bli normalt å behandle elevene slik. En slik posisjon vil bidra til at de sosiale læringsprosessene får mottatt hensikt enn hva som er hensikten med sosial læring i grunnskolen (Christensen & Ulleberg, 2013, s. 83).

Som jeg tidligere har vært inne på dannes det normer og oppfatninger i elevkulturen også innen sosial læring, som å gi og ta, å hevde seg og å lytte til andre, og å ta initiativ og å tilpasse seg andre. Samlet skjer sosial læring i klasserommet gjennom sosiale posisjoner og relasjoner leves ut i samhandling generelt og i felles beslutningsprosesser (Christensen & Ulleberg, 2013, s. 83).

2.4.3. Lærer-elev relasjoner

Læring i skolen er sammensatt og komplekst, og for at elevene skal oppleve god læring avhenger det av mer enn at læreren er en god faglig formidler. Det handler også om, og er en sentral faktor for elevenes fungering og læring, trygghet og elevenes relasjoner til lærerne sine (Aasen et al., 2015). Relasjon handler om hvilke oppfatninger vi har om andre mennesker, og i hvordan vi opplever tilknytningen til hverandre. Hvor god denne relasjonen er påvirkes av samspillet og kommunikasjonen (Aasen et al., 2014).

En positiv lærer-elev-relasjon bidrar til å fremme elevens trivsel, positive atferd og bidrar til elevenes motivasjon for å jobbe med det faglige og lyst til å lære. Det legger også til rette for at elevene skal kunne oppleve faglig og sosial trivsel. Relasjoner skjer i samhandling med det totale læringsmiljøet, og det er læreren som har ansvaret for å skape, utvikle og bevare relasjonen (Drugli, 2012; Nordahl, 2010). Lærer-elev-relasjonen skapes og utvikles på bakgrunn av atferden læreren har ovenfor den enkelte elev, men også i klassefelleskapet. En god lærer-elev-relasjon kjennetegnes ved at læreren møter eleven med tydelige forventninger, viser interesse for eleven og dens interesser, tilpasser læringsmål, fremstår som en god rollemodell. Disse tilpasningene er ikke enkle for lærerne, og de er ekstra viktige for elever med spesialundervisning. Elever med spesialundervisning er ekstra sårbare, og kvaliteten på relasjonen er derfor særs viktig for at de skal kunne lykkes med det faglige og sosiale i skolen (Aasen et al., 2014).

Alle lærere vil på et tidspunkt møte elever de opplever det er vanskelig å skape gode relasjoner med. Når slike situasjoner oppstår er det viktig å huske på at læreren også har egne relasjonelle erfaringer som spiller inn i forhold til at det former lærerens motiver og mål for deres arbeid som lærer. Læreren må være bevisst dette, med tanke på at det påvirker deres egen relasjonsbygging med sine elever (Drugli, 2012). Som et ledd i relasjonsarbeidet når lærer opplever at det er vanskelig å skape gode relasjoner kan man forsøke andre pedagogiske virkemidler i i undervisningssituasjonen slik som å ta med klassen på tur eller lignende, hvor både lærer og elev får muligheten til å vise andre sider av seg selv (Drugli, 2012).

Når lærerne klarer å fremme de positive relasjonene med elevene, vil det påvirke miljøet i klassen og i større grad bidra til elevenes læring, da deres emosjonelle, sosiale og faglige

behov blir møtt. Elever har ulike behov som de har behov for at blir møtt for at de skal trives og fungere godt, også i læringsaktiviteter (Drugli, 2012). Elever som av ulike måter strever med det emosjonelle eller sosiale området, vil ha vansker med å flytte energien og oppmerksomheten sin over til de faglige aktivitetene, og elevene har da behov for en god relasjon til lærer som ser dem og som gir dem den emosjonelle støtten de trenger slik at de klarer å flytte oppmerksomheten sin (Aasen et al., 2014).

2.5. Klasseledelse

Lærere som klarer å lede klasser samtidig som de inngår i de sosiale relasjonene med elevene har stor betydning for elevenes sosiale og faglige læringsutbytte (Hattie, 2013b). Når lærere lykkes med dette fremstår de som tydelige, samtidig som de er interessert i elevene, og har et godt forhold til de. Elever med slike lærere vil oppleve at de blir sett og anerkjent for den de er og det de kan (Aasen et al., 2014).

Tradisjonell klasseledelse handler i stor grad om kontroll, styring og regler som elevene skal følge og tilpasse seg. Gjennom de senere årene har det blitt et større fokus på relasjonsbasert klasseledelse som i motsetning til tradisjonell klasseledelse handler om respekt, forståelse og anerkjennelse for hver enkelt elev (Aasen et al., 2014). Gjennom en slik tankegang i klasseledelses arbeidet har man en forståelse for hele eleven, og at det som skjer utenfor skolen påvirker eleven også på skolen (Drugli, 2012). Relasjonsorientert klasseledelse kombinerer ledelse med samarbeid og bevissthet på elevens behov. God klasseledelse med gode relasjoner til elevene fører generelt også til trivsel og tilhørighet i klassefellesskapet, som igjen legger et godt grunnlag for gode relasjoner mellom elevene (Drugli, 2012).

2.5.1. Struktur i undervisningen

Struktur i undervisningen er et viktig virkemiddel for å skape et miljø som er så forutsigbart og regulert at det fremmer læring hos elevene. Gjennom strukturen påvirkes elevenes forventninger, en for romslig struktur kan gi elevene inntrykk av at det ikke stilles krav til dem, mens en tydelig struktur vil stille krav til elevenes faglige og sosiale læring, som igjen kan føre til forventninger om mestring (Sevje & Gustafson, 2012, s. 60). Struktur i undervisningen handler derfor i stor grad om klasseledelse. I den norske faglitteraturen ser vi at i begrepet klasseledelse ligger også undervisningsledelse, elevsentrert ledelse og

læringsledelse, men internasjonalt handler klasseledelse om disiplin og kontroll (Helstad & Øiestad, 2017, s. 73).

Som lærer i et klasserom er vi i en lederposisjon overfor elevene i klasserommet. Læreren har det ansvaret for å lede læringsarbeidet i klassen, som i stor grad bygges på relasjoner, tillit og struktur. Klasseledelse blir skapt i relasjonen, og tillit er noe vi får på bakgrunn av det relasjonelle arbeidet mellom lærere og elever og hvordan vi legger til rette for læring (Helstad & Øiestad, 2017, s. 72–73).

Myndighetene har presentert fire offisielle dimensjoner i stortingsmelding 22 Motivasjon – Mestring – Muligheter (2010-2011) som de legger til grunn for god klasseledelse. Lærer-elev-relasjonen har en stor betydning for elevenes læring, der læreren er vennlige og forståelsesfulle, men også er myndige og grensesettende. Det er viktig at læreren har en positiv og støttende relasjon til hver enkelt elev. Lærerens relasjonsarbeid står ikke i veien for det faglige arbeidet, men de utfyller hverandre og elevene vil trives bedre, og de oppnår lettere gode resultater (Helstad & Øiestad, 2017, s. 75). Struktur, regler og rutiner er viktig for å skape normer for samhandling og er sentralt for å skape et godt læringsmiljø og et godt sosialt system med felles referanser. Lærerens oppgave er å føre klassen gjennom hensiktsmessige strategier (Helstad & Øiestad, 2017, s. 75). Det er viktig at alle elevene får oppnådd sitt fulle potensial for læring, og dette gjøres gjennom at læreren har tydelige forventninger til elevene og kan motivere de til skolearbeidet, og kan gjøres gjennom blant annet å forklare hensikten til hva som skal gjøres i timen (Helstad & Øiestad, 2017, s. 75). I alle klasser vil det utvikles normer for hva som er viktig, hvordan vi forholder oss til hverandre og hvilken arbeidsinnsats som er akseptabel. Læreren har en stor påvirkningskraft til læringskulturen som skal være læringsfremmende og støttende (Helstad & Øiestad, 2017, s. 76).

Gjennom Meld. St 22 (2010-2011) identifiseres det grovt sett tre perspektiver på klasseledelse, Strukturperspektivet, kulturperspektivet og læringsperspektivet. Strukturperspektivet kjennetegnes av få og tydelige regler, der læreren styrer undervisningen og formidler lærestoffet på en kortfattet og strukturert måte (Helstad & Øiestad, 2017, s. 77–78). Perspektivet handler om å etablere og opprettholde regler og rutiner, samtidig som man har tydelige forventninger til elevene og motivere de. Målet er å

etablere et rolig læringsmiljø, som ivaretar elevenes personlige og sosiale behov, samtidig som det tilrettelegges for undervisning, der læreren er sjef (Ogden, 2012).

Kulturperspektivet kjennetegnes av at det er elevorientert og aktivitetsstyrt. Det knyttes til læringsmiljø og forstår klasserommet som et demokratisk læringsfellesskap, der elevene skal møte positive forventninger. Læreren setter elevenes interesser i fokus, fremfor læring av ferdigheter, og det legges mer vekt på dialog enn kunnskapsformidling (Helstad & Øiestad, 2017, s. 78). Undervisningen skal inspirere og oppleves som relevant, der elevene får jobbe i eget tempo. Perspektivet knyttes til samspill i klasserommet, der lærerens rolle er å være lagleder og bygge gode klassekulturer for trivsel og læring (Christensen & Ulleberg, 2013). Læringsperspektivet er i større grad rettet mot klasseledelse på ungdomstrinnet og i videregående skole, og kobler ledelse til undervisning og elevens læring. Læreren underviser i faget, samtidig som klasseledelse praktiseres, integrert med læringsaktiviteter i undervisningen. Fungerer klasseledelsen, vil også læringsarbeidet fungere. Det handler om å balansere grupper med svært ulike elever i og læringsaktivitetene i et faglig og sosialt fellesskap, der læreren er en læringsleder (Helstad & Øiestad, 2017, s. 79–80).

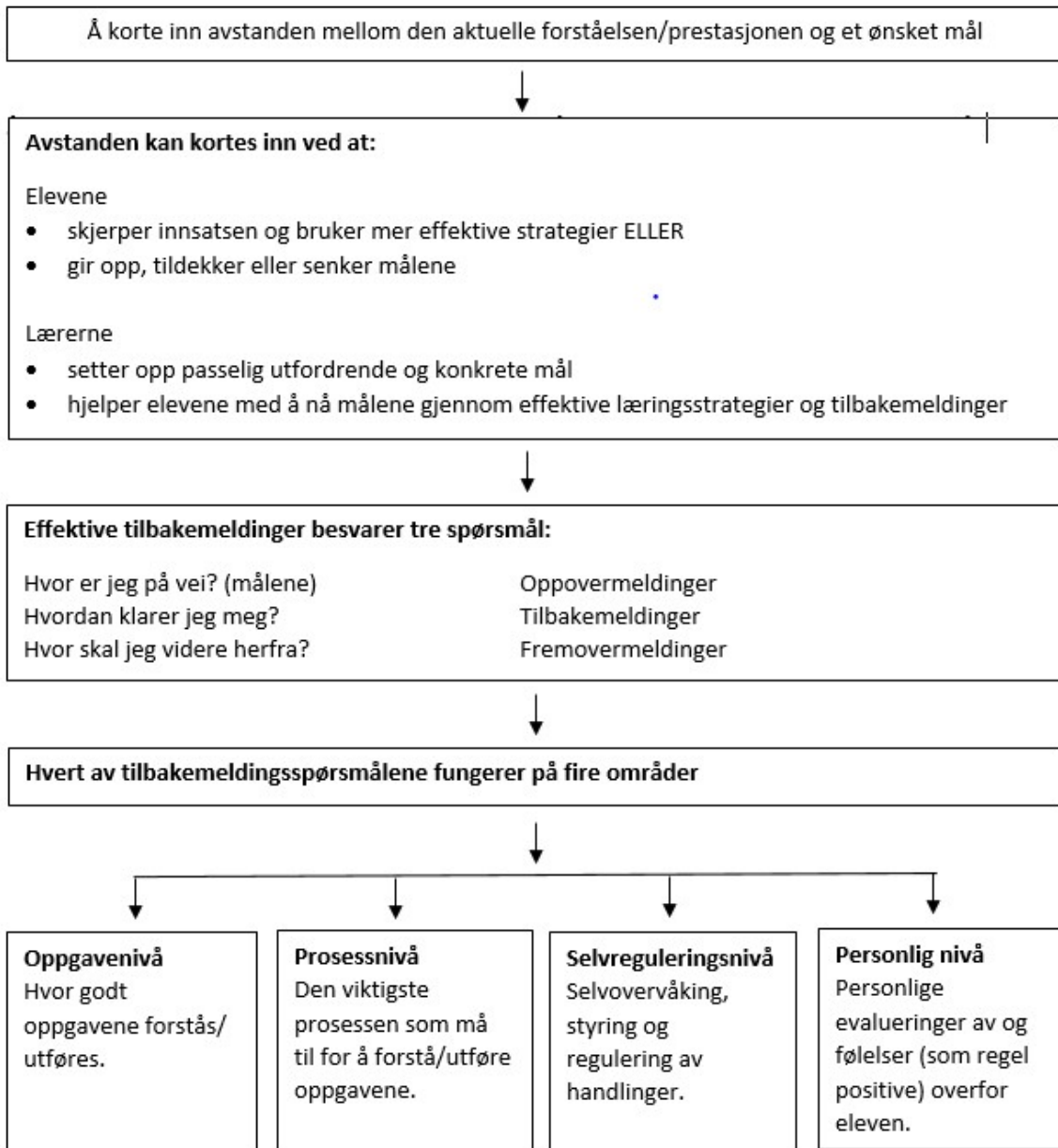
2.5.2. Feedback i undervisningen

Hattie (2013a) påpeker gjennom sine metaanalyser viktigheten av gode tilbakemeldinger for elevenes læringsprosess, til tross for hvor få tilbakemeldinger mange elever faktisk får. Tilbakemeldinger til elever er ikke et nytt fenomen, men det er forsket mer på hva slags tilbakemeldinger som er læringsfremmende, og hvilke som kan gi en negativ innvirkning på elevene. Samtidig har forskerne sett på tilbakemeldinger i undervisnings- og læringsprosessen. Det gis ofte tilbakemeldinger på oppgaver elevene har når de er ferdige, men ikke på prosessen de har vært igjennom for å klare å levere sluttproduktet (Hattie, 2013b).

For å gripe om både lærings- og undervisningsperspektivet på tilbakemeldinger vil jeg ta utgangspunkt i to ulike modeller. Den ene er tilbakemeldingsmodellen som ser på sammenhengen mellom tilbakemeldinger og læring, og er et godt utgangspunkt for å forstå og videreutvikle tilbakemeldingsprosessen (Hattie & Timperley, 2013). Den andre er Black og William (2009) sin modell som ser på undervisningsperspektivet gjennom formativ vurdering, tilbakemelding og undervisning.

2.5.2.1. Tilbakemeldinger for læring

Tilbakemeldingsmodellen av Hattie og Timperley (2013) beskriver hvordan tilbakemeldinger støtter oppunder elevenes læring, og tar utgangspunkt i at tilbakemeldinger handler om «å korte inn avstanden mellom den aktuelle forståelsen/prestasjonen og et ønsket mål».



Figur 2. 1 Hattie og Timperleys tilbakemeldingsmodell

I tillegg til punktene om hvordan avstanden kan kortes ned har Sadler (1989) lagt til to essensielle ting:

- Eleven må være i stand eller evne å velge handling
- Eleven må være villig til eller motivert for å handle i forlengelsen av tilbakemeldingen

Som vi kan se av figur 2.1 skal tilbakemeldinger hjelpe den lærende / eleven med å oppnå ønsket nivå, og læreren kan hjelpe eleven med å nå målene gjennom differensierte mål og effektive læringsstrategier.

2.5.2.2. Tilbakemelding i undervisningen

Black og William (2009) sin modell for tilbakemelding i undervisningen krever at den lærende / eleven bruker tilbakemeldingen en får, for å komme nærmere målet. Et eksempel på dette er når eleven skal rette en oppgave, eller endrer atferd på bakgrunn av en tilbakemelding, blir tilbakemeldingen synlig for eleven. Deres forskning ser på undervisning som benytter seg av formativ vurdering med fokus på læring. De fant gjennom sin forskning at formativ evaluering kjennetegnes av fem kjernestrategier som knyttes opp mot tre kjerneprosesser i undervisning og læring, samt tre grupper deltakere (William, 2015, s. 56):

	Hvor skal eleven?	Hvor er eleven nå?	Hvordan når eleven frem til målet?
Lærer	Å klargjøre, dele og forstå læringshensikter og suksesskriterier	Å iscenesette effektive klasseromsdiskusjoner, aktiviteter og læringsoppgaver som avspeiler læringen	Å gi tilbakemeldinger som fører læringen videre
Medelev	Å forstå og dele læringshensikter og suksesskriterier	Å aktivere de lærende som undervisningsressurser for hverandre	
Eleve	Å forstå og dele læringshensikter og suksesskriterier	Å aktivisere de lærende som eiere av sin egen læring	

Figur 2.2 Black og William modell for tilbakemelding (2009)

De samme tre spørsmålene vi ser i figur 2.2 er de samme vi så i Hattie og Timperleys tilbakemeldingsmodell (figur 2.1) ovenfor. De ser på ulike prinsipper for og aktiviteter i undervisningen. Black og William (2009) mener formativ praksis styrker elevens læring og forutsetter flere ting: det fremskaffes kunnskap om elevens prestasjon som både forstås og brukes av læreren, medelever og eleven selv med tanke på neste steg i undervisningen.

2.6. Teorien om mestringsforventning

I Kunnskapsløftet 20 (Kunnskapsdepartementet, 2017c) er det lagt vekt på at skolen skal jobbe for elevens utvikling av et positivt selvbilde. Som tidligere nevnt skal ikke elevene kun lære akademiske kunnskaper og ferdigheter, de skal også utvikle sine sosiale ferdigheter. De erfaringene elevene gjør, i blant annet skolen, former deres oppfatning av seg selv og de forventningene de har til hva de vil mestre. Et positivt selvbilde, også kalt selvoppfatning eller selvbilde, er et stort og omfattende begrep som ser på ulike sider av ens oppfatninger, vurderinger og forventninger en har til seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 88).

I dette delkapittelet vil jeg konsentrere meg om oppfattelsen barn og unge har eller utvikler om seg selv i skolesammenheng, da knyttet til både læring og prestasjoner, men også mer generell verdsetting av seg selv på det sosiale planet. Begge disse perspektivene tar utgangspunkt i hvilke tanker og følelser man har om seg selv. Innen selvoppfatning har vi to sentrale teorier, selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen. Disse skiller seg ved at selvvurderingsteorien definerer verdsettingen av seg selv gjennom å vurdere hvor flink eller god man er til noe, eller ser på kvaliteten av gjennomføringen og kan lett knyttes til hvor flink man er i forhold til andre. Forventningstradisjonen fokuserer derimot i stor grad på en selv, om man klarer å gjennomføre noe eller ikke og man måler seg i større grad opp mot seg selv og egne forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 91). Som nevnt i kapittel 1.2. handler spørsmålene i undersøkelsen slik jeg tolker det om det mer generelle og ser på eleven selv, og ikke mot et fag, og jeg anser derfor teorien om mestringsforventning som viktig i denne avhandlingen.

Bandura er en sentral forsker når det gjelder teorien om mestringsforventning. Han definerer forventning om mestring «som en persons vurdering av hvor godt han eller hun er

i stand til å planlegge og gjennomføre bestemte handlinger eller oppgaver i gitte situasjoner» (Bandura, 1981 gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 117). Teorien om mestringsforventning er opptatt av spørsmål som «kan jeg gjøre det?» eller «vil jeg greie det?». Teorien om mestringsforventning handler med andre ord om de tror de vil klare de oppgavene de til enhver tid står overfor (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 117).

Hvordan vi oppfatter ulike situasjoner påvirkes av vårt tankemønster, følelser, motivasjon og atferd og spiller inn for vår forventning om mestring. Dette påvirker igjen om vi tenker optimistisk eller pessimistisk, hvilke mål og ambisjoner vi setter oss, og hvordan vi oppfatter muligheter og hindringer (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 118). Elevenes forventning om mestring varierer derfor med:

- Hva slags oppgaver elevene skal utføre
- Tiden som blir avsatt til arbeidet
- Hjelpemidler de har tilgjengelig
- Arbeidsforhold

Mestringsforventning er dermed en oppgave- og situasjonsspesifikk oppfatning av å kunne klare gitte utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 18). Dette betyr at mestringsforventning vil kunne variere fra fag til fag, og også innad i de enkelte fagene. Gjennom denne teorien vil alle elever i utgangspunktet kunne ha positive mestringsforventninger i skolen, men dette krever at lærer tilpasser undervisningen og oppgavene til hver enkelt elevs forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 18).

Elevenes forventning om mestring i skolen har stor betydning for motivasjonen deres i skolearbeidet. Studier har vist at elever som har opplevd mye mestring i skolen, også har høye mestringsforventninger. Disse elevene ser også en høyere verdi av å arbeide med fagene, har høyere innsats, viser større engasjement i skolearbeidet og er mer utholdende når de møter på utfordringer. Det er derfor en tydelig sammenheng mellom mestringsforventninger og skolefaglige prestasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 19). Elever som har lave mestringsforventninger kan fort oppfatte nye oppgaver og utfordringer som truende, de kan henge seg opp i hva som kan gå galt og egen inkompetanse. Når en situasjon oppleves truende, kan man gi opp fortere. Vi oppsøker derfor i større grad situasjoner og

aktiviteter vi tror vi vil mestre, og unngår det vi ikke har tro på at vi vil mestre (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 118).

Tradisjonelt sett peker forskere på fire kilder til mestringsforventning. Den viktigste er elevenes tidligere erfaringer med lignende oppgaver og utfordringer som de har mestret. Forventningene om mestring øker med mestringserfaringene elevene har med lignende oppgaver, mens en erfaring med å mislykkes svekker deres forventninger om mestring. Mestringserfaring er derfor svært viktig i starten av en læringsprosess, og det er desto viktigere at læreren klarer å tilpasse oppgavene etter elevenes ferdigheter ved innlæring av nye ferdigheter. (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 20–21). Elevene vil kun oppleve mestring dersom de får utfordringer som de kan strekke seg etter, men de må være realistiske (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 121). En annen kilde til mestringsforventning ligger i å se at en annen elev man ser på som like god som en selv, mestrer en oppgaven. Det kan styrke troen på at man selv vil få det til. Her skal derimot lærere og foreldre være forsiktige, da dette handler om å sammenligne, og fort kan få motsatt effekt (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 22). En tredje kilde til mestringsforventning ligger i oppmuntringer fra signifikante andre. Lærere og foreldre kan ofte prøve å motivere ved å gi elevene tro på seg selv. Dette vil ofte ha en positiv effekt, men dersom oppmuntringen skjer for ofte, uten at eleven faktisk opplever mestring, vil det ha motsatt effekt, i tillegg til at eleven vil kunne miste tilliten til lærernes og foreldrenes vurdering, da det kan skape urealistiske forventninger hos eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 126–127). En fjerde kilde til mestringsforventning ligger i fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. En bestemt situasjon kan bringe frem minner om tidligere erfaringer, både positive og negative. Ved positive minner vil eleven kunne tenke at «dette fikk jeg til sist, da får jeg det til nå også», mens en negativ erfaring vil kunne være ubehagelig, og eleven kan reagere fysiologisk med hjerteklapp, kaldsvette, prikking i huden etc. (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 24).

I tillegg mener Schunk og Mullen (2012) at den styrkes gjennom at elevene arbeider mot konkrete mål. Det å gi elevene et klart mål med oppgaven på forhånd vil gi elevene en pekepinn for oppgaven og en forståelse av den videre oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 20).

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for oppgavens forskningsdesign og metode. Først viser jeg til det vitenskapsteoretiske ståstedet, vitenskapelige metoder og forskjellen mellom disse, samt begrunnelse for mitt valg, som her er kvantitativ metode.

I denne avhandlingen har jeg tatt i bruk en allerede gjennomført spørreundersøkelse fra SePU, som er gjennomført på et stort antall norske skoler. Jeg vil derfor her også utdype litt om fordeler og ulemper slike store spørreundersøkelser kan ha. Spørreundersøkelsen ble lagd og gjennomført uavhengig av denne oppgaven, og jeg vil derfor også redegjøre for bruk av sekundærdata i forskning. Videre vil jeg presentere utvalget i denne avhandlingen, samt variablene som legges til grunn for analysearbeidet. På bakgrunn av dette vil jeg presentere hvilke statistiske analyser som er blitt brukt for å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål best mulig. Til slutt vil jeg redegjøre for reliabilitet, validitet og forskningsetikken som ligger til grunn for forskningsprosjektet.

Avhandlingen skal svare på elevenes opplevelse av skolehverdagen fordelt på to elevgrupper, med og uten spesialundervisning. For å kunne se på dette har jeg valgt ut elevvurderte faktorer som går deres subjektive opplevelse og som påvirker deres virkelighetsoppfatning av en typisk skolehverdag. Dette er da spørsmål knyttet til faglig og sosial trivsel, relasjoner til lærer og medelever, både læringskultur og sosialt miljø, struktur og feedback i undervisningen samt forventning til mestring.

Faktorene som jeg har lagt til grunn for denne avhandlingen er alle elevbesvarte for å få frem elevens stemme og opplevelse av deres egen skolehverdag. For å best mulig dekke alle aspektene av en skolehverdag har jeg sett på faktorene faglig og sosial trivsel, læringsrelasjoner og sosiale relasjoner mellom elever, elev-lærer-relasjon, struktur og feedback i undervisningen og elevenes forventning til mestring. Variablene jeg har brukt er om eleven har vedtak om spesialundervisning eller ikke, videre har jeg også brukt variabelen trinn, for å se om elevenes opplevelse endres jo høyere trinn de går i.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted og metodologi

Gjennom avhandlingen ønsker jeg å finne kunnskap om menneskers virkelighet, og deres oppfatninger, og oppgaven vil dermed ha et samfunnsvitenskapelig perspektiv.

Samfunnsvitenskapen ser på mennesker og våre meninger og oppfatninger om oss selv og andre, i motsetning til et naturvitenskaplig perspektiv som forholder seg til fenomener uten språk og evne til å forstå seg selv og sine omgivelser, slik som atomer, gener, dyr etc. (Johannessen et al., 2016, s. 27).

I samfunnsvitenskapen har vi et tydelig skille mellom kvalitativ og kvantitativ metode, og metodene har ulike fremgangsmåter vi bruker for å finne ny kunnskap eller for å teste gyldigheten og påliteligheten til et allerede eksisterende forskningsresultat (Kvarv, 2014). Forskningens formål legger føringene for hva som egner seg best i hvert enkelt tilfelle, og utformingen baserer seg på hvilke ontologiske og epistemologiske perspektiver som legges til grunn. Ontologiske teorier handler om grunnleggende antakelser om hvordan den sosiale verden ser ut, mens epistemologiske teorier handler om hvordan man kan skaffe seg kunnskaper om den sosiale verden (Johannessen et al., 2016).

I samfunnsvitenskapen forsker vi på ulike sosiale fenomener og utvikler teorier om menneskers atferd og opplevelser. Dette arbeidet er svært komplekst, da det består av kommuniserende og tolkende mennesker, som alle har sin egen forhistorie og erfaring med seg, noe som krever et mangfold av fremgangsmåter og metoder (Johannessen et al., 2016, s. 27). Det er på bakgrunn av dette, altså hva det er ønskelig å vite noe mer om, og oppfatning av hva som er den beste måten finne ut av det på som avgjør om det blir en kvalitativ eller kvantitativ metode som legges til grunn. De største, og mest konkrete forskjellene på disse to metodene er at kvalitativ forskning baserer seg på et fåtall mennesker og baserer seg i stor grad på data i tekstform, mens kvantitativ forskning ser på et stort antall mennesker og baserer seg på tall (Tuftes, 2018). I mitt forskningsprosjekt har jeg ønsket å sammenligne to elevgrupper og utviklingen til disse to gruppene over tid på områdene trivsel, relasjoner, undervisning og mestring, og hvordan disse påvirker hverandre i elevens opplevelse av skolehverdagen. På bakgrunn av dette har det vært nødvendig å se på et større antall elever, noe jeg vil komme tilbake til i kapittel 3.1.2.

3.1.1 Kvalitativ og kvantitativ metode

Samfunnsvitenskapelig metode handler om hvordan vi går frem for å finne den informasjonen vi ønsker om den sosiale virkeligheten, hvordan vi skal analysere informasjonen, samt hva den forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser

(Johannessen et al., 2016, s. 25). Mennesker møter verden med kunnskaper, en forståelse, en oppfatning av virkeligheten, som vi bevisst og ubevisst bruker til å tolke det som foregår rundt oss, noe som også gjelder forskeren (Johannessen et al., 2016).

Kvantitative metoder har hentet mange av sine fremgangsmåter fra naturvitenskapelig metode, der forskeren tar avstand fra, og er selektiv til det eller de det skal forskes på, men fremgangsmåtene er tilpasset og tar hensyn til at det skal sees på mennesker og menneskelige fenomener. I kvantitativ metode ønsker vi å finne mønstre og tendenser, hvor vi senere kan se etter årsakssammenhenger og forklaringer på fenomenet vi forsker på. Kvantitativ metode brukes når vi skal se på det gjennomsnittlige og representative, hvor det kreves det et stort antall, slik at det kan gjengis i tall, som videre kan sammenlignes for å se etter mønstre og tendenser (Johannessen et al., 2016, s. 28; Kvarv, 2014, s. 127). Så lenge kvantitativ metode brukes riktig, gir det oss en mulighet til å si noe om mange, men avhenger av flere faktorer slik som seleksjon. En fordel med kvantitativ metode er at vi mye lettere kan generalisere dataene, som betyr at vi kan si at resultatene, med en viss sikkerhet, vil være gjeldene for større grupper (Fekjær, 2016, s. 15). Kvantitativ metode har også begrensninger, spesielt om det skal forskes på menneskers opplevelser, tanker og holdninger. Dette vil kvalitativ metode svare bedre på.

Kvalitativ metode brukes for å gjøre dybdeundersøkelser, hvor vi kan se på nettopp menneskers opplevelser, tanker og holdninger og gjøres på bakgrunn av tekst, tale eller bilde. Dette er en gunstig metode å bruke om vi skal undersøke konkrete fenomener som vi ønsker å forstå, men som vi ikke har god kjennskap til, eller det er forsket lite på (Johannessen et al., 2016, s. 28). Ved bruk av kvalitativ metode må forskeren sette seg inn i og prøve å forstå forskningsobjektets, menneskets, situasjon og forståelse av fenomenet, som krever nærhet mellom forsker og forskningsobjektet (Kvarv, 2014, s. 137).

3.1.2 Begrunnelse for valg av metode

Gjennom min masteroppgave ønsker jeg å se på hvordan elever med spesialundervisning opplever sin skolehverdag i motsetning til elever uten spesialundervisning, om denne opplevelsen endrer seg jo eldre de blir. Dette er i utgangspunktet noe som kan sees på både gjennom en kvalitativ og kvantitativ metode. Gjennom en kvalitativ tilnærming ville det vært naturlig å bruke intervju, og få snakket med elever om deres opplevelse. Med en slik

tilnærming hadde jeg fått mer dybde kunnskap om hva elevene selv opplever av forskjeller og likheter. Samtidig hadde det vært vanskeligere å distansere seg fra elevene og deres opplevelser, og jeg ville i større grad vært farget av mine egne erfaringer som spesialpedagog. Samtidig ville det også vært vanskeligere å trekke generelle konklusjoner. Da jeg ønsker å se på dette i en større sammenheng, samt se etter generelle tendenser som kan være gjeldene for mange elever, knyttet til de siste års uttalelser om at elever med spesialundervisning har et dårligere utbytte. Da muligheten for å bruke data fra Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU), falt valget mitt på en kvantitativ tilnærming. Metodevalg vil vi også kunne sees ut i fra problemstillingen, da det ifølge Tufte (2018) er typisk for kvantitativ metode å formulere problemstillingen som et spørsmål, der man skal sammenligne grupper innen et gitt fenomen. For å svare på problemstillingen kommer jeg derfor til å ta i bruk data som allerede er innhentet fra SePU, som da vil være sekundærdata i mitt forskningsprosjekt.

3.2 Spørreundersøkelse

I kvantitativ metode brukes ofte spørreskjema for å innhente informasjon, og her må spørreskjema utarbeides med faste spørsmål og svaralternativer. Det vi skal være oppmerksomme på ved bruk av spørreskjema er at enkelte spørsmål vil være objektive og pålitelige, mens andre spørsmål avhenger av hvordan spørsmålene tolkes av leseren. Et eksempel på dette er konkrete opplysninger slik som alder, sivilstatus og høyeste fullførte utdanning og avhengig av hvordan spørsmål du skal svare på hvor enig eller uenig du er i en påstand. Dette innebærer at forskerne som utarbeidet undersøkelsen før gjennomføringen hadde definert hvilken informasjon som ville bli innhentet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 165). En spørreundersøkelse utarbeides på bakgrunn av et konkret spørsmål eller utfordring som skal forskes på, og formålet for spørreundersøkelsen er å kunne si noe statistisk om utvalget. Dersom formålet ikke er avklart vil det være vanskelig å utarbeide en spørreundersøkelse som klarer å innhente de opplysningene man er på jakt etter (Johannessen et al., 2016, s. 263). Forskeren må ta seg god tid til utforming av spørreundersøkelsen, både fordi det er ønskelig med et mest mulig korrekt svar, men også fordi så snart undersøkelsen er sendt ut, vil det ikke være mulig å gjøre endringer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 166).

3.2.1 Fordeler og begrensninger

Det er flere fordeler ved å bruke spørreundersøkelser som metode for datainnsamling. En spørreundersøkelse kan ha både lukkede spørsmål med ferdige svaralternativer (prekodede), eller ha åpne spørsmål der informanten fritt kan skrive inn svaret sitt. Ved prekodete spørreundersøkelser vil vi kunne få en standardisering, der vi kan se likheter og variasjoner hos respondentene. Gjennom standardiseringen vil vi også få muligheten til å generalisere, altså å kunne si noe om flere enn de vi har undersøkt og vi vil også kunne undersøke sammenhenger mellom fenomener. Ved prekodete spørreundersøkelser er det ekstra viktig at spørsmålene er utformet og operasjonalisert slik at respondentene forstår spørsmålene og kun trenger å markere det aktuelle svaret (Johannessen et al., 2016, s. 261–263). En annen fordel er at det er mulig å få hentet inn informasjon fra en stor gruppe uten å bruke så mange ressurser. Elektroniske skjemaer er lett tilgjengelig og gjør det også enkelt å behandle de innhentede dataene i ettertid. En annen fordel er at vi gjennom spørreskjema gir oss tilgang til menneskers egne oppfatninger, holdninger og opplevelser (Fekjær, 2016, s. 21).

I denne undersøkelsen har det utelukkende vært brukt et prekodet spørreskjema der alle svaralternativer er gitt på forhånd. Med tanke på at spørreundersøkelsen er gitt til elever i 5. til 10. trinn er det en stor fordel at de ikke trenger å uttrykke seg skriftlig.

En utfordring er at respondentene på egen hånd må tolke og ta stilling til spørsmålene og hva de skal svare. Respondentenes tolking kan avvike fra det forskerens intensjon og det er ingen muligheter for oppklaringer underveis i undersøkelsen. Dette handler om forskningens validitet, noe jeg vil komme tilbake til i kapittel 3.6. Det vil også være en utfordring at de forhåndsdefinerte svarene ikke stemmer med det respondenten ønsker å svare (Fekjær, 2016, s. 22; Johannessen et al., 2016, s. 262). Med tanke på at det er elever i grunnskolen som har besvart denne undersøkelsen, er det viktig å formulere spørsmålene på en slik måte at det oppstår færrest mulig misforståelser. En annen utfordring med spørreundersøkelser er at respondentene ikke tar det seriøst og oppgir uriktige svar. I en slik undersøkelse som er brukt her kan jeg se for meg at enkelte elever vil haste gjennom for å bli fort ferdig, og svare litt tilfeldig (Fekjær, 2016, s. 23).

3.2.2 Sekundærdata

I denne avhandlingen vil jeg som tidligere nevnt benytte meg av data fra en tidligere elektronisk spørreundersøkelse. Sekundærdata er data som allerede er innhentet i forbindelse med et allerede gjennomført forskningsprosjekt, som jeg gjenbraker i denne avhandlingen. Ved bruk av sekundærdata er det viktig å skaffe seg informasjon om prosessen rundt registrering av dataene, hvordan opplysningene er samlet, hvilke rutiner som er fulgt og hvor troverdige dataene er (Befring, 2015). Dataene jeg har benyttet meg av i denne avhandlingen er en tverrsnittsundersøkelse fra 2018 gjennomført av Senter for Praksisrettet Utdanningsforskning (SePU). En tverrsnittsundersøkelse ser på data som er samlet inn på ett gitt tidspunkt, og skaper et bilde av hvordan situasjonen så ut akkurat da. Denne metoden passer godt når vi ønsker å se etter mønstre og sammenhenger mellom variabler på tidspunktet undersøkelsen ble gjennomført (Tuft, 2018, s. 71).

Tverrsnittsundersøkelsen ble utformet av profesjonelle gjennom SePU, er utviklet over tid, noe som er en fordel ved bruk av sekundærdata. SePU har gjort de nødvendige utregningene for å se om spørsmålene gir et godt bilde av faktorene som er brukt i denne avhandlingen, dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 3.6. utfordringen blir at dataene er hentet inn med et annet formål, og jeg må dermed bygge opp problemstillingen rundt de allerede eksisterende dataene, da jeg ikke har mulighet å gå tilbake å tilpasse spørsmålene.

3.3 Utvalg

Ved statistiske undersøkelser ønsker vi å si noe om en populasjon eller store grupper mennesker, men det vil være både dyrt, vanskelig og upraktisk å spørre en hel populasjon, og vi velger derfor å spørre et utvalg, som er representativ for populasjonen. Med det menes at resultatene vi finner tilsvarer det vi ville fått ved å spørre alle (Fekjær, 2016, s. 72–73). Når et utvalg er representativt kan vi generalisere datamaterialet, som igjen vil gjøre det gjeldende for hele populasjonen (Kvarv, 2014, s. 131).

Et utvalg vil ikke være representativt bare ved å spørre mange nok, men avhenger av to faktorer: hvordan utvalget er trukket ut, og frafallet. For å få utvalget representativt må det være et sannsynlighetsutvalg, som betyr at utvalget er tilnærmet tilfeldig trukket og vi er kjent med sannsynligheten for hver enkelt enhet for å komme med i utvalget. En enhet er som oftest mennesker og da enten enkeltindivider eller grupper av mennesker. I dette

tilfellet er enhetene elever på 5. til 10. trinn. Det er også viktig at de som blir trukket ut til å delta svarer på spørreundersøkelsen. Vi må være sikre på at de som velger å ikke svare ikke skiller seg ut som gruppe fra de som velger å delta. Skiller de seg ut som gruppe med felles trekk, vil ikke utvalget bli representativt lengre (Fekjær, 2016, s. 72–74; Johannessen et al., 2016, s. 241–243).

I kvantitativ forskning ønsker vi å generalisere resultatene vi har funnet, det vil si at funnene gjelder for en større gruppe enn utvalget som deltok i undersøkelsen. Desto større utvalg vi har, desto lettere vil det være å finne variasjonene, vi vil eventuelt kunne generalisere, og resultatene vil kunne gjelde for populasjonen. Utvalget i undersøkelsen må være såpass stort at tilfeldige feilkilder som feil svar, bevisst eller ubevisst, ikke får et stort utslag på resultatene, samtidig som mønstrene blir tydelige (Tufta, 2018, s. 154).

Tverrsnittsundersøkelsen denne avhandlingen baserer seg på er hentet fra et stort utvalg fra ulike steder i Norge. Dette gjør det mulig å gjennomføre statistiske analyser for å se om det foreligger noen statistiske likheter mellom gruppene jeg har sammenlignet, som kan være aktuelle over hele landet. Populasjonen vil da være alle elever i grunnskolen i Norge, mens utvalget i denne avhandlingen er elever på mellom- og ungdomstrinnet som har besvart spørsmålene analysene gjøres på.

Datasettet fra SePU inneholder svar fra 11064 elever ved ulike skoler, der det er ulike datasett for elever i 1.-4. trinn og elever i 5.-10. trinn. Dette fordi spørreskjemaet for 1. – 4. er designet for yngre barn, med en annen måleskala slik at de er alderstilpasset. På bakgrunn av hva jeg ønsker å undersøke og svare ut har jeg valgt å bruke datasettet for elevene fra 5.-10. trinn, som inneholder svar fra 6630 elever.

3.4 Variabler

En god kvantitativ forskning er avhengig av at problemstillingen er så konkret som mulig, samtidig som den er forskbar. Videre må problemstillingen være så presis at begrepene som legges til grunn lar seg operasjonalisere gjennom en undersøkelse. I dette arbeidet må vi gå fra det generelle til det konkrete, som gjør at man kan nærme seg det underliggende fenomenet man vil studere med målbare data (Ringdal, 2013). Det er denne prosessen kalles operasjonalisering, og er svært aktuelt i kvantitativ forskning. Ved bruk av psykometri, det vil

si målinger av underliggende psykologiske eller mentale konstrukter, som for eksempel trivsel, er operasjonalisering helt nødvendig. Man kan ikke direkte måle trivsel, men er nødt til å nærme seg elevens opplevelse av trivsel gjennom konkrete spørsmål og en måleskala. Det konkrete resultatet av operasjonaliseringen kalles variabel, og er det som skal undersøkes (Johannessen et al., 2016, s. 58, 251).

En variabel er gjerne en bestemt egenskap eller et kjennetegn ved enhetene. Videre skilles det mellom avhengig variabel, det vi tror blir påvirket av noe annet, og uavhengig variabel som er det vi tror påvirker (Fekjær, 2016, s. 17). I dette tilfellet blir opplevelsen av skolehverdagen den avhengige variabelen, mens den uavhengige variabelen er hvor vidt eleven har spesialundervisning eller ikke.

Elevene på 5. til 10. trinn har svart på ulike utsagn knyttet til de forskjellige faktorene, det er mellom 4-9 forskjellige utsagn knyttet til hver faktor. Dette har elevene svart på med en verdiskala på 1 til 4 (1 = helt uenig, 2 = litt uenig, 3 = litt enig og 4 = helt enig) på 6 av faktorene og 1 til 5 (1 = nei, aldri, 2 = sjeldent, 3 = av og til, 4 = ofte og 5 = alltid) på to faktor, som er knyttet til undervisning. Spørsmålene tilknyttet hver faktor vil bli nærmere presentert i kapittel 4.

3.5 Statistiske analyser

Det som kjennetegner kvantitative metoder er at dataene fremkommer i form av tall, og analyseres statistisk, og forskeren leter etter kjennetegn, sammenhengen mellom disse og generelle tendenser (Tufte, 2018, s. 46). Kvantitativ forskning ønsker dermed å vise de store linjene og skape et helhetlig bilde av en sannhet gjennom tall og data.

3.5.1 Deskriptive analyser

Når vi samler inn data gjennom spørreskjemaer, blir det ofte mange spørsmål, og med mange respondenter slik som i tverrsnittsundersøkelsen som er lagt til grunn for denne avhandlingen, er det snakk om store mengder tall som må gjøres håndterbare for forskeren og leserne. Dataene må derfor forenkles, bearbeides og analyseres (Johannessen et al., 2016, s. 279). For å hente ut denne informasjonen fra et datasett må vi bruke metoder som beskriver de funnene som fremkommer, dette gjøres gjennom deskriptiv eller beskrivende statistikk.

Den enkleste formen for deskriptive analyser er gjennom å se hvordan enheter fordeler seg på én egenskap eller én variabel, som kalles frekvensanalyse. Her teller vi opp hvor mange enheter som har svart de ulike svaralternativene i variabelen (Johannessen et al., 2016, s. 279). I en frekvensanalyse fokuserer vi på hvilke forskjeller som finnes innen en gitt variabel. Her ser vi først på fordelingen av avlagte svar knyttet til et gitt spørsmål, både gjennom faktisk størrelse og i prosent (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 194). Jeg vil presentere datasettets omfang gjennom en frekvensanalyse, mens de videre analysene presenteres gjennom andre deskriptive analyser og visuelle grafer. Dette fordi det bli uhensiktsmessig og lite oversiktlig å vise alle variablene i et så stort datasett gjennom frekvensanalyser (Johannessen et al., 2016, s. 282). Gjennom disse analysene vil utvalget knyttet til avhandlingen komme tydelig frem og det vil legge et forståelsesgrunnlag for det videre analysearbeidet.

For mer avanserte deskriptive analyser kan man gjøre beregninger som viser egenskapene til data, som sentraltendens, ofte i form av gjennomsnitt, og spredning, ofte i form av standardavvik (Befring, 2015, s. 131). Ulempen med slike fremstillinger er at små, viktige detaljer kan bli oversett eller at det kan være uoppdagete skjevheter i data som påvirker mål på sentraltendens og spredning. For å unngå å miste disse detaljene er det viktig å bruke ulike statistiske mål for å få frem helheten, for eksempel undersøke fordelingen av data gjennom visuell inspeksjon (Tufte, 2018, s. 47).

3.5.2 Variansanalyser

Forskjellen mellom frekvensanalyse og univariat analyse er at frekvensanalyse fokuserer på én variabel om gangen, mens univariat ser på to eller flere variabler og sammenligne disse (Ringdal, 2013, s. 377). Forskning som undersøker variasjoner mellom enheter baserer seg på å sammenligne disse enhetene, slik at vi får sett hva som er av betydning for forskjellene. For å se dette legger vi til grunn en uavhengig variabel på et kategorisk målenivå (Tufte, 2018, s. 93). I mitt arbeid vil dette være om eleven har spesialundervisning eller ikke og hvilket klassetrinn eleven tilhører. Deretter setter vi en avhengig variabel og svarene vil variere deretter. Et eksempel her vil være i hvilken grad eleven opplever faglig og sosial trivsel på skolen (Tufte, 2018, s. 93).

Målet med en variansanalyse er å undersøke samvariasjon i data for å se om det er en sammenheng mellom to eller flere variabler. For eksempel om trivsel ser ut til å variere avhengig av om man har spesialundervisning eller ikke. Variansanalyser deler variansen i variablene inn i forklart varians og residualer (uforklart varians), og undersøker hvor mye av forskjellene i avhengig variabel som kan «forklares» av variasjon i uavhengig variabel (Ringdal, 2013). I dette tilfellet undersøker vi hvor mye av forskjellen i skårer på uavhengige variabler som kan forklares av spesialundervisning. Variansanalyser er parametriske tester, som legger til grunn at en rekke forutsetninger er oppfylt: gruppene må være uavhengige, residualene til variablene må være normalfordelte og variansen mellom gruppene som sammenlignes må være relativt lik (Ringdal, 2013). Man kan bruke Levene's-test of homogeneity of variances for å undersøke om forutsetningen om lik varians er brutt og i tilfelle få en korrigeret F-test som tar hensyn til dette. I de kommende analysene har jeg brukt Levene's test og brukt korrigeret F-test om nødvendig.

Når vi har gjort undersøkelser av et utvalg, er det alltid en viss usikkerhet knyttet til muligheten for å generalisere resultatene fra utvalget til populasjonen. I dette arbeidet benytter vi slutningsstatistikk gjennom estimering og hypotesetesting (Johannessen et al., 2016, s. 355). Variansanalyser benytter signifikanstester, i form av F-tester og eventuelt post-hoc t-tester, for å trekke slutninger om hvorvidt den uavhengige variabelen ser ut til å ha en effekt på avhengig variabel. Dette gjøres ved å legge til grunn en nullhypotese om at det ikke eksisterer en slik effekt og så undersøke hvor sannsynlig resultatet man får er gitt at nullhypotesen er sann. For å ta en avgjørelse om å forkaste eller beholde nullhypotesen, velger man et alfanivå og bestemmer at om signifikanstesten gir en p-verdi under alfa, så forkastes nullhypotesen og man avgjør at det finnes en effekt av uavhengig variabel (Ringdal, 2013). Alfa er i samfunnsvitenskapene som regel satt til 0.05, det vil si at man aksepterer en 5% sjans for å feilaktig forkaste nullhypotesen (Type 1-feil). Når man gjør mange signifikanstester, vil sannsynligheten for type 1-feil øke, og alfa blir i realiteten høyere enn 0.05. For å sørge for at testene beholder alfanivået, kan man da legge inn en korreksjon. Bonferroni-korreksjon er en mye brukt korreksjon for gjentatte sammenligninger (Ringdal, 2013). Mitt alfanivå er satt til 0.05, og ved post-hoc t-tester er det brukt Bonferroni-korreksjon.

Imidlertid er en signifikant F-test eller t-test bare et verktøy for å vurdere om det er sannsynlig at det eksisterer en effekt av en faktor eller en forskjell mellom grupper i populasjonen. Den sier ikke noe om hvor stor effekten eller forskjellen tenkes å være, det vil si hvilken praktisk betydning forskjellen har. For å vurdere dette, bør man bruke et mål på effektstørrelse. Det finnes ulike effektstørrelsesmål, og i denne analysen har jeg valgt Cohen's D som mål på effektstørrelse (Ringdal, 2013). Cohen satt opp en oversikt over tolkning av effektstørrelse til 20 = liten, 50 = middels og 80 = stor. Denne er også lagt til grunn for analysene i denne avhandlingen (Tuft, 2018).

3.6 Validitet og reliabilitet

Resultatet fra ett forskningsprosjekt sier lite om kvaliteten på forskningen, men kvaliteten på forskningen vil vi se på bakgrunn av hvordan produksjonen av kunnskapen kom frem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Forskningens kvalitet bygger på to sentrale områder som forskeren må være svært bevisst på, dette er forskningens validitet og reliabilitet, også kalt gyldighet og pålitelighet. Validiteten handler om de begrensningene som er knyttet til forskningen, og i hvilken grad vi kan trekke konklusjoner fra datamaterialet. Reliabiliteten handler om hvordan vi som forskere kan ha påvirket resultatet, om vi kan stole på resultatet forskningen har kommet frem til og i hvilken grad det foreligger tillit til forskeren (Ringdal, 2013, s. 96–97).

3.6.1 Validitet

Validitet handler om gyldigheten av målemetoder og slutninger som trekkes på bakgrunn av studien. Det vil si i hvilken grad forskningen faktisk undersøker det som var intensjonen og at forskningen klarer å gjengi dette på en så nøyaktig måte som mulig. Dette er spesielt viktig der vi måler fenomener som ikke kan observeres, slik som når man benytter psykomriske målemetoder. Man kan snakke om ulike typer validitet: begrepsvaliditet, intern validitet og ytre validitet (Johannessen et al., 2016, s. 66; Ringdal, 2013, s. 96).

Begrepsvaliditet handler om relasjonen mellom fenomenet vi skal undersøke og de konkrete dataene. Spørsmålet blir dermed om målene er dekkende for fenomenet og gir data som gjenspeiler fenomenet, slik som jeg var inne på med begrensninger i forskningen (Tuft, 2018). Dette er det ikke alltid lett å avgjøre. Enkelte ganger vil vi kunne bruke sunn fornuft og snakke om såkalt *face validity*, rett og slett om det virker rimelig at et spørsmål måler det

man vil. Man vil også kunne bruke faglig skjønn for å vurdere om man har brukt et mål som fanger hele fenomenet. I andre tilfeller må vi gjennomføre validitetstester, som det også finnes ulike typer av. I kvantitative undersøkelser vil det ikke være mulig å skape et fullstendig og korrekt bilde av virkeligheten, og vi vil derfor bestandig ha noen grad av feil. Dette er fordi kvantitative undersøkelser baserer seg på forenklinger, samt at forskning på mennesker alltid vil inneha noen tilfeldigheter (Tuft, 2018, s. 145).

Intern validitet handler om hvorvidt studien er godt nok designet og kvalitetssikret for å undersøke fenomenet, og at man har forsøkt å kontrollere for eller fjerne forstyrrende faktorer. Høy intern validitet innebærer at undersøkelsen er gjennomført på en slik måte at vi kan si at en påvist sammenheng mellom to variabler handler om en mulig årsakssammenheng (Johannessen et al., 2016, s. 311).

Validitet handler om hvor troverdige dataene er, noe som også er relevant med tanke på generalisering, og det dreier seg da om statistisk validitet og henger tett sammen med ytre validitet. Statistisk validitet handler om generalisering fra utvalg til populasjon og om utvalget er representativt for populasjonen. Et bortfall av respondenter kan være problematisk også med tanke på statistisk styrke, men det blir også problematisk for validitet hvis det ikke er tilfeldig hvem som har falt fra. Ytre validitet vil også variere avhengig av hvilken populasjon forskningen generaliseres til (Johannessen et al., 2016, s. 389). I mitt tilfelle vil resultatene kunne overføres til å gjelde alle elever i 5. til 10. trinn i Norge, men den vil trolig ikke kunne generaliseres til å gjelde i Norden, da de ulike landene har ulik praksis rundt elever med spesialundervisning. Validitet er ikke noe absolutt, det er ikke enten eller, men det er et kvalitetskrav som skal være tilnærmet oppfylt (Johannessen et al., 2016, s. 67).

3.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet ser på nøyaktigheten rundt undersøkelsens data, hvilke data som brukes, hvordan dataene samles inn, og hvordan de bearbeides. Dersom gjentatte målinger med samme måleinstrument gir tilnærmet samme resultat vil vi ha høy reliabilitet, og uten høy reliabilitet vil vi ikke oppnå høy validitet. Vi bruker tre ulike metoder for å vurdere dataenes reliabilitet på: allmenn kildekritikk, test-retest-teknikken og indekser i tverrsnittsdata (Johannessen et al., 2016, s. 36–37; Ringdal, 2013, s. 96).

Allmenn kildekritikk er relevant for all forskning, men i mitt tilfelle blir det relevant i forbindelse med at jeg bruker sekundærdata. Jeg må sette meg inn i hvordan dataene er samlet inn, hvordan spørsmålene er relevante for mitt forskningsprosjekt, hvordan de er formulert og se etter mulige feilkilder ut i fra dette (Ringdal, 2013, s. 97).

Videre er test-retest-teknikken noe som kan brukes for alle typer mål, og går ut på å måle graden samsvar mellom gjentatte målinger som nevnt ovenfor. Dette regnes ofte som kjernen i reliabilitetsbegrepet, men det ligger også en stor utfordring i denne metoden. For å bruke denne teknikken må vi sende ut spørreskjema på nytt, noe som kan bli dyrt, og det er ikke rimelig at et utvalg skal svare på samme spørsmål med kort tidsintervall, samtidig kan det å øke tidsintervallet føre til en reell endring hos utvalget (Ringdal, 2013, s. 97).

Den tredje måten å vurdere reliabilitet på var gjennom indekser til tverrsnittsdata. Her ser vi på graden av intern konsistens mellom indikatorene som inngår i indeksen. Dette måles ved Cronbachs alfa som er en statistisk størrelse fra 0-1. Indeksen er tilfredsstillende dersom alfa er høy og fortrinnsvis er over 0,70 (Ringdal, 2013, s. 97–98). Som vi ser av tabellen nedenfor er alle verdier over 0,70 og indeksen regnes derfor som tilfredsstillende.

Faktor	N of items	Cronbach's Alpha
Faglig trivsel	6	0,766
Sosial trivsel	4	0,747
Læringskultur mellom elevene	4	0,728
Sosial t miljø mellom elevene	9	0,851
Lærer-elev relasjon	9	0,911
Struktur i undervisningen	5	0,716
Feedback i undervisningen	5	0,855
Forventning om mestring	4	0,739

Tabell 3.1. Reliabilitetverdier

3.7 Forskningsetikk

All forskning må underordne seg etiske prinsipper og juridiske retningslinjer for alt arbeidet i forskningsprosessen. Etikk er læren om moral, og handler om prinsipper og retningslinjer for

om handlinger er rette og gale. Dette gjelder også innen forskning, og all virksomhet som kan få konsekvenser for andre mennesker, må bedømmes etter etiske standarder. Etikkk handler i første omgang om forholdet mellom mennesker og hva som er greit å gjøre mot hverandre. Det handler ikke bare om konkrete handlinger, men også hvordan vi indirekte eller direkte påvirker hverandre (Johannessen et al., 2016, s. 83; Ringdal, 2013, s. 451).

Det er tydelige forskningsetiske retningslinjer som er vedtatt av nasjonal forskningsetiske komité (NESH), og disse er gjeldende også ved bruk av internett, med her kommer det også andre hensyn som må tas. I forskningsetikken er det noen punkter i som forskere særlig må ta hensyn til. Det ene er at de som spørres om å delta, respondent og tidligere respondent har full bestemmelse over egen deltagelse. Personen skal få uttrykkelig informasjon om prosjektet og gi et frivillig samtykke som på et hvilket som helst tidspunkt kan trekkes uten noen former for konsekvenser. Videre skal informantene ha rett til selv å bestemme hvem som skal få informasjonen om én selv og hvilken informasjon som sendes ut gjennom et forskningsprosjekt. Informanten skal være trygg på at forskeren ivaretar konfidensialiteten og ikke bruker opplysninger som kan avsløre identiteten til informanten. Forskeren har videre et ansvar om å unngå skade av enkeltpersoner eller grupper, og være bevist på at de som deltar skal utsettes for minst mulig belastning (Johannessen et al., 2016, s. 85–86).

Denne avhandlingen er basert på et datamateriale som omfatter behandling av personopplysninger, og dette fører til at forskeren må søke om tillatelse i forkant fra Norsk Senter for forskningsdata (NSD) (Ringdal, 2013, s. 457–458). Datamaterialet jeg har lagt til grunn for avhandlingen er allerede utformet og gjennomført av SePU, hvor de har søkt om nødvendige tillatelse, også for studenter som vil bruke det ferdige datasettet, det har derfor ikke vært nødvendig for meg å søke om å bruke dette datamaterialet i mitt prosjekt. Gjennom SePU har jeg fått tilgang til nødvendig datamateriale og alle data er anonymisert, slik at det ikke har vært mulig å koble svarene til enkeltpersoner, skoler eller kommuner.

4. Analyser og resultater

Gjennom dette kapittelet vil jeg presentere de statistiske analysene som er gjennomført for å kunne svare på problemstillingen. Det vil først presenteres en frekvensanalyse som viser omfanget av undersøkelsen og størrelsene på de ulike elevgruppene som ligger til grunn for avhandlingen. Videre vil det fokuseres på variansanalyser. Resultatene er basert på elevenes vurdering av de ulike faktorene, delt opp i hvor vidt de har spesialundervisning eller ikke, samt trinn, for å se om og evt. hvordan resultatene endrer seg desto lenger ut i skoleløpet elevene kommer.

Alle analyser er gjort med SPSS versjon 27, OneWay ANOVA er blitt brukt for å undersøke effekten av spesialundervisning, med spesialundervisning og trinn som uavhengig variabel og henholdsvis faglig trivsel, sosial trivsel, læringskultur, sosialt miljø mellom elevene, lærer-elev-relasjon, struktur og feedback i undervisningen og forventning om mestring. som avhengig variabel. Alfa nivå er for alle analyser er satt til 0,05. Levene's test ble brukt for å korrigere for brudd på forutsetningen av lik varians. Post-hoc og t-tester har blitt brukt for parvise sammenligninger av trinn. T-testene er Bonferroni-korrigerede for å få kontrollere for gjentatte sammenligninger. Cohens d er brukt for å rapportere effektstørrelser av parvise sammenhenger der 20 = liten, 50 = middels og 80 = stor.

4.1. Frekvensanalyse

Første steg i analyseprosessen er å skape en oversikt over utvalget i undersøkelsen. Den videre fordelingen innen hver valgte faktor vil presenteres i tilknytning til variansanalysene for faktoren. Med unntak av om eleven har spesialundervisning eller ikke er alle valgte faktorer besvart av elevene selv, men den hensikt i å belyse elevens stemme og opplevelse av egen skolehverdag.

Tabell 4.1. Oversikt over fordeling av elever med og uten spesialundervisning på de ulike trinnene

	5. Trinn	6. Trinn	7. Trinn	8. Trinn	9. Trinn	10. Trinn	Totalt
Med SPU	109	108	119	126	112	113	687
Uten SPU	1015	1005	966	869	995	844	5694
Mangler	40	34	25	50	49	51	249
Totalt	1164	1147	1110	1045	1156	1008	6630

Tabell 4.1. viser en frekvensfordeling av antall elever med spesialundervisning og uten spesialundervisning på de ulike trinnene. Som det kommer frem av tabellen er dette et stort datasett, med mange deltagende elever.

Gjennom de videre analysene vil antall elever variere noe, da noen elever har valgt å ikke besvare alle spørsmålene. De videre analysene viser fordelingen av antall elever med og uten vedtak om spesialundervisning på de ulike trinnene, her vil jeg også ta med standardavvik og analyse for gruppesammenligning. For å tydeliggjøre forskjellene i elevgruppene har jeg valgt å legge gjennomsnittet for hver gruppe og hvert trinn inn i påfølgende grafer.

4.2. Trivsel

Elevene har svart på 10 spørsmål i forbindelse med deres trivsel, og de er delt opp i en to-faktorløsning, faglig trivsel og sosial trivsel.

4.2.1 Faglig trivsel

Faglig trivsel er vurdert av elevene gjennom besvarelse av seks utsagn om hvordan de faglig opplever skolen. Dette omfatter utsagn om at de synes det er viktig å gå på skolen for å lære og for å gjøre det bra på skolen, om det er kjedelig i timene og om de liker å lese, skrive og regne. Skalaen de svarer med går fra 1-4, der 1 = helt uenig, 2 = litt uenig, 3 = litt enig og 4 = helt enig.

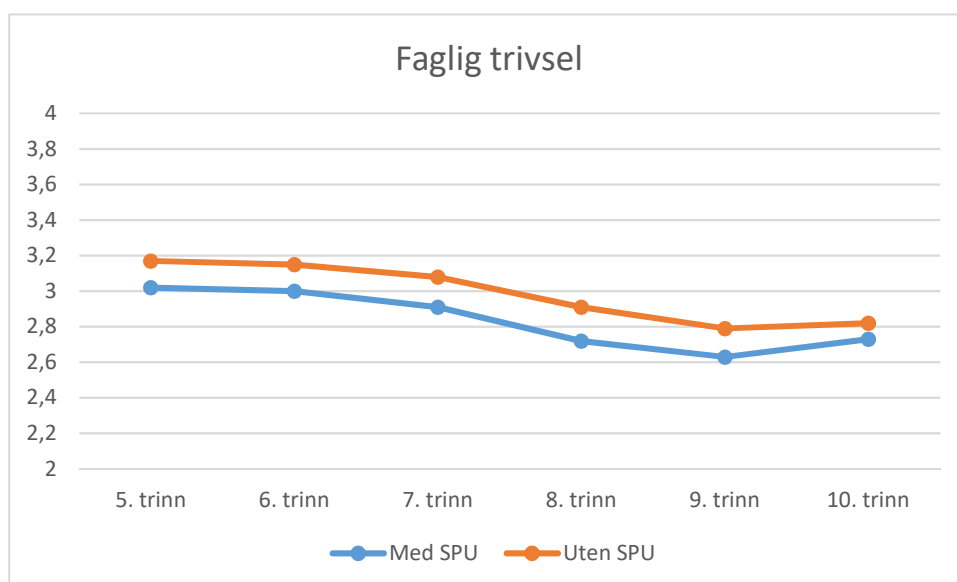
Analysen viser at elever med spesialundervisning ligger noe under elever som ikke har spesialundervisning og at differansen mellom gruppene er forholdsvis lik. Generelt for begge gruppene trives de best i 5. trinn og det er en minimal nedgang i 6. og 7. trinn, før det blir et tydelig fall i overgangen til ungdomsskolen, hvor elever med spesialundervisning har et større fall enn elevgruppen uten spesialundervisning. Videre ser vi at begge elevgruppene får bedre faglig trivsel i 10. trinn, men at elever med spesialundervisning har en mer tydelig endring.

Tabell 4.2. Analyser av faglig trivsel

	Elevgruppe	N	%	Gjennom- snitt	Standard- avvik	Grupesammenligning		
						t	p (sig.)	Cohens-D
5. trinn	Med SPU	105	9,53	3,02	0,68	-2,06	0,041*	0,24
	Uten SPU	997	90,47	3,17	0,54			
6. trinn	Med SPU	98	9,02	3,00	0,56	-2,65	0,009*	0,29
	Uten SPU	989	90,98	3,15	0,49			
7. trinn	Med SPU	115	10,80	2,91	0,59	-2,99	0,003*	0,32
	Uten SPU	950	89,20	3,08	0,48			
8. trinn	Med SPU	117	12,17	2,72	0,61	-3,11	0,002*	0,34
	Uten SPU	844	87,83	2,91	0,52			
9. trinn	Med SPU	105	9,83	2,63	0,55	-2,94	0,752	**
	Uten SPU	963	90,17	2,79	0,54			
10. trinn	Med SPU	107	11,62	2,73	0,53	-1,50	0,403	**
	Uten SPU	814	88,38	2,82	0,54			

* = Signifikans når $p < 0,05$

** = ikke signifikant



Figur 4.1 Faglig trivsel

4.2.2. Sosial trivsel

Sosial trivsel er vurdert av elevene gjennom besvarelse av fire utsagn om hvordan de liker seg og har det på skolen. Dette omfatter utsagn som dekker opplevelsen av å trives på skolen, i klassen, friminuttene og ikke blir mobbet. Skalaen de svarer med går fra 1-4, der 1 = helt uenig, 2 = litt uenig, 3 = litt enig og 4 = helt enig.

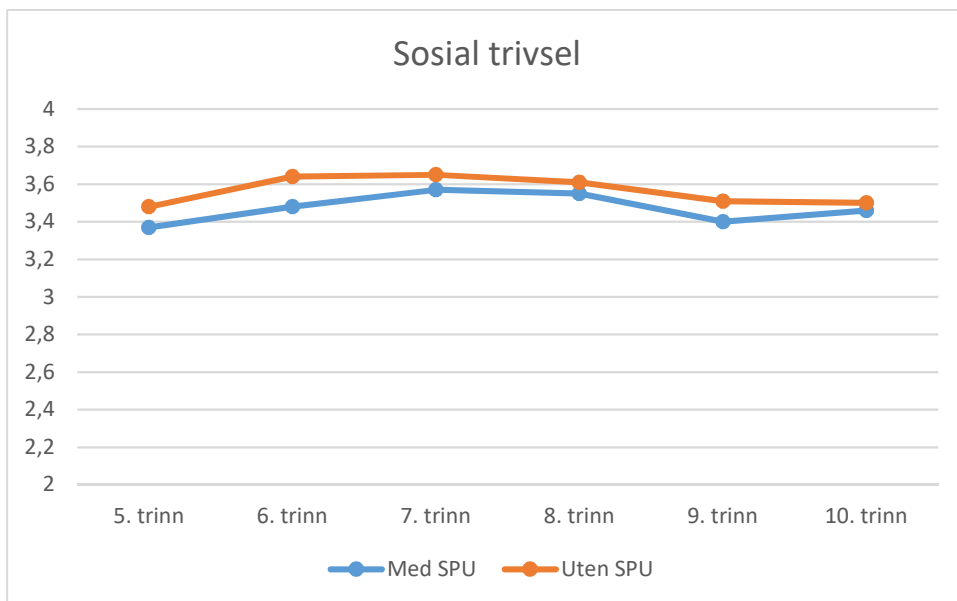
Analysen viser at elevgruppene i stor grad følger hverandre, men med noen tydelige forskjeller. Elever med spesialundervisning trives minst sosialt i 5. trinn, men har en tydelig forbedring av trivselen på 6. og 7. trinn hvor vi ser at de trives best i 7 trinn. Dette holder seg på 8. trinn, før de får et større fall i 9. trinn. I likhet med elever med spesialundervisning ser vi at også elever uten spesialundervisning trives dårligst på 5. trinn, men får en tydelig økning i trivselen i overgangen til 6. trinn. Her ligger de ganske jevnt gjennom 7. og 8 trinn før de igjen trives dårligere sosialt. Videre er det forskjell på de to gruppene på 10. trinn, der elever uten spesialundervisning får et minimalt fall fra 9. trinn, mens elever med spesialundervisning opplever økt trivsel.

Tabell 4.3. Analyser for sosial trivsel

	Elevgruppe	N	%	Gjennom- snitt	Standard- avvik	Gruppesammenligning		
						t	p (sig.)	Cohens-D
5. trinn	Med SPU	105	9,50	3,37	0,67	-3,19	0,002*	0,19
	Uten SPU	1000	90,50	3,48	0,50			
6. trinn	Med SPU	98	9,02	3,48	0,52	-2,87	0,005*	0,33
	Uten SPU	989	90,98	3,64	0,45			
7. trinn	Med SPU	115	10,81	3,57	0,48	-2,03	0,078	**
	Uten SPU	949	89,19	3,65	0,42			
8. trinn	Med SPU	117	12,19	3,55	0,50	-1,47	0,100	**
	Uten SPU	843	87,81	3,61	0,43			
9. trinn	Med SPU	105	9,82	3,40	0,58	-1,79	0,006*	0,24
	Uten SPU	964	90,18	3,51	0,49			
10. trinn	Med SPU	109	11,82	3,46	0,50	-0,74	0,270	**
	Uten SPU	813	88,18	3,50	0,47			

* = Signifikans når $p < 0,05$

** = ikke signifikant



Figur 4.2 Sosial trivsel

4.3. Relasjoner i skolen

Elevene har svart på 22 spørsmål i forbindelse med relasjoner i skolen, og de er delt opp i en tre-faktorløsning, læringskultur mellom elevene, sosialt miljø mellom elevene og elev-lærer-relasjon.

4.3.1. Læringskultur mellom elevene

Læringskultur mellom elevene er vurdert av elevene gjennom besvarelse av 4 utsagn som omhandler samarbeid i grupper, om man hjelper hverandre, arbeidsinnsats og produktivitet. Skalaen de svarer med går fra 1-4, der 1 = helt uenig, 2 = litt uenig, 3 = litt enig og 4 = helt enig.

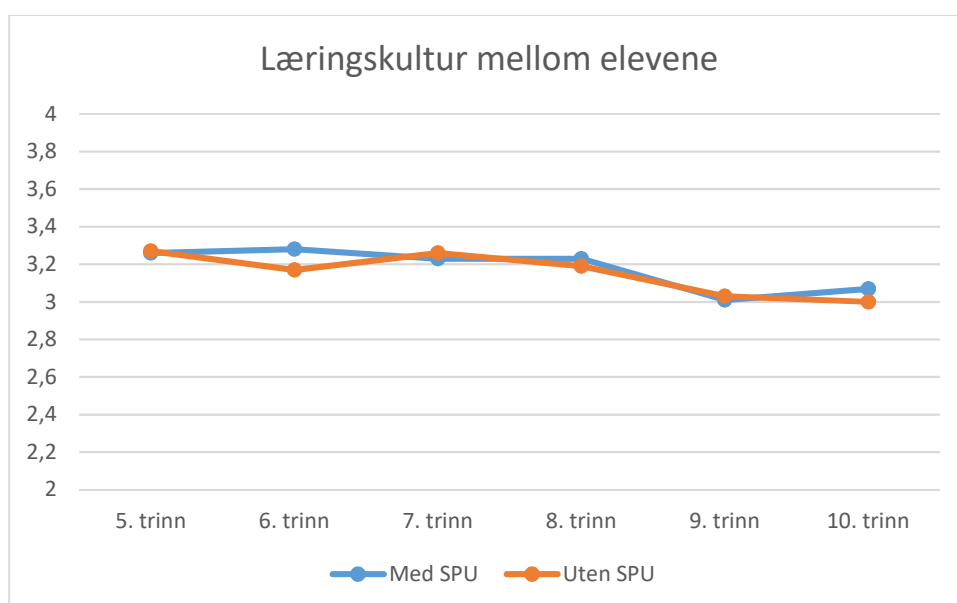
Analysene her viser at det varierer mellom hvilken elevgruppe som opplever best læringskultur i klassen. Ser vi på elever uten spesialundervisning ser vi at de opplever best læringskultur på 5. og 7. trinn, men har et tydelig dårligere opplevelse av dette i 6. trinn. Fra 8.-10. trinn er det et tydelig fall i læringskulturen, men med tydeligst fall fra 8.-9. trinn. Ser vi derimot på elever med spesialundervisning ser vi at deres opplevelse er forholdsvis jevn og på topp fra 5.-8. trinn, men har en betydelig dårligere opplevelse av læringskulturen på 9. trinn, før den bedres på 10. trinn.

Tabell 4.4. Analyser for læringskultur mellom elevene

	Elevgruppe	N	%	Gjennom- snitt	Standard- avvik	Gruppesammenligning		
						t	p (sig.)	Cohens-D
5. trinn	Med SPU	104	9,43	3,26	0,64	-0,15	0,882	**
	Uten SPU	999	90,57	3,27	0,52			
6. trinn	Med SPU	97	8,93	3,28	0,55	1,94	0,393	**
	Uten SPU	989	91,07	3,17	0,53			
7. trinn	Med SPU	114	10,73	3,23	0,49	-0,74	0,658	**
	Uten SPU	948	89,27	3,26	0,50			
8. trinn	Med SPU	117	12,19	3,23	0,56	0,69	0,863	**
	Uten SPU	843	87,81	3,19	0,53			
9. trinn	Med SPU	102	9,60	3,01	0,62	-0,38	0,059	**
	Uten SPU	960	90,40	3,03	0,55			
10. trinn	Med SPU	109	11,82	3,07	0,67	1,02	0,310	**
	Uten SPU	813	88,18	3,00	0,55			

* = Signifikans når $p < 0,05$

** = ikke signifikant



Figur 4.3 læringskultur mellom elevene

4.3.2. Sosialt miljø mellom elevene

Sosialt miljø mellom elevene er vurdert av elevene gjennom besvarelse av 9 utsagn om vennskap, om man hjelper hverandre i ulike situasjoner, aksept og respekt fra medelever. Skalaen de svarer med går fra 1-4, der 1 = helt uenig, 2 = litt uenig, 3 = litt enig og 4 = helt enig.

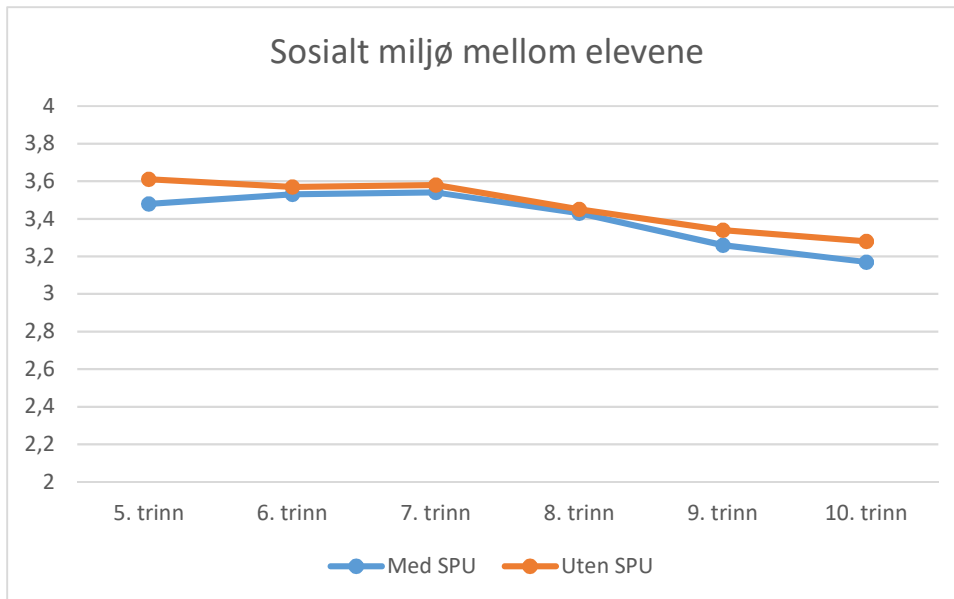
Analysene viser at elevgruppene i stor grad følger hverandre, og at det generelt sett er liten forskjell mellom dem. Det er størst forskjell mellom gruppene på 5. trinn og på 10. trinn. Der elever med spesialundervisning skårer dårligere, enn elever uten spesialundervisning. Vi ser at elever uten spesialundervisning har et minimalt fall fra 5.-7. trinn, mens elever med spesialundervisning har en minimal økning. Deretter oppleves det et noe dårligere sosialt miljø i begge elevgrupper, der elever med spesialundervisning har noe dårligere opplevelse enn elever uten spesialundervisning, noe som gjør at vi får et sprik mellom gruppene på 10. trinn.

Tabell 4.5. Analyser av sosialt miljø mellom elevene

	Elevgruppe	N	%	Gjennom- snitt	Standard- avvik	Gruppesammenligning		
						t	p (sig.)	Cohens-D
5. trinn	Med SPU	105	9,53	3,48	0,62	-2,20	0,030*	0,45
	Uten SPU	997	90,47	3,61	0,42			
6. trinn	Med SPU	97	8,93	3,53	0,45	-0,93	0,641	**
	Uten SPU	989	91,07	3,57	0,46			
7. trinn	Med SPU	114	10,72	3,54	0,43	-0,96	0,390	**
	Uten SPU	949	89,28	3,58	0,45			
8. trinn	Med SPU	117	12,19	3,43	0,51	-0,32	0,659	**
	Uten SPU	843	87,81	3,45	0,50			
9. trinn	Med SPU	102	9,61	3,26	0,64	-1,21	0,227	**
	Uten SPU	959	90,39	3,34	0,53			
10. trinn	Med SPU	109	11,82	3,17	0,64	-1,70	0,092	**
	Uten SPU	813	88,18	3,28	0,53			

* = Signifikans når $p < 0,05$

** = ikke signifikant



Figur 4.4. Sosialt miljø mellom elevene

4.3.3. Lærer-elev-relasjon

Lærer-elev-relasjon er vurdert av elevene gjennom besvarelse av 9 utsagn om opplevelsen av å få ros og hjelp, å bli likt av lærer og en opplevelse av at læreren bryr seg om man kan snakke om problemer. Skalaen de svarer med går fra 1-4, der 1 = helt uenig, 2 = litt uenig, 3 = litt enig og 4 = helt enig.

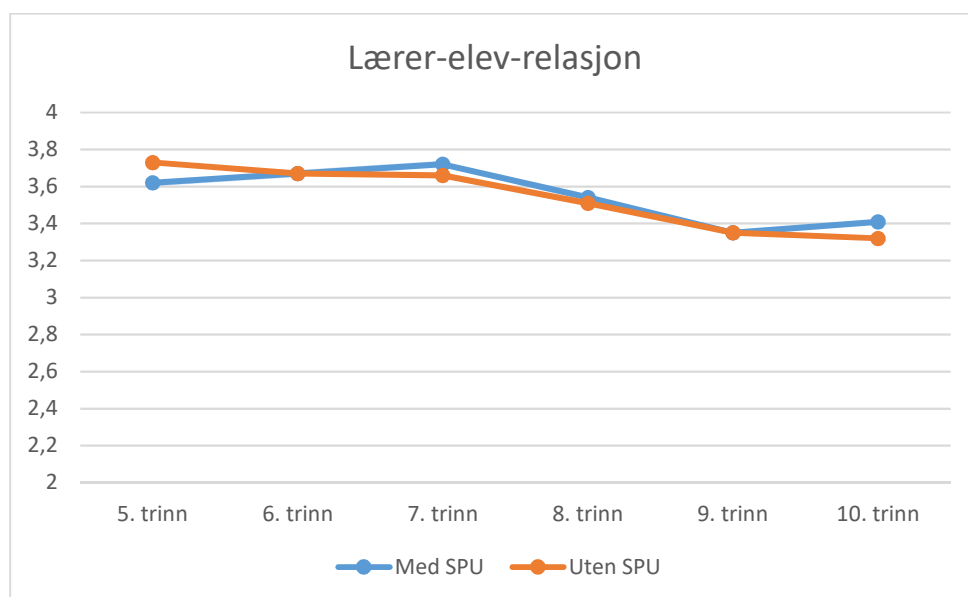
Analysene her viser at elever med spesialundervisning har en noe dårligere relasjon til lærer enn elever uten spesialundervisning på 5. trinn. Deretter skårer de likt for 6. trinn, noe som betyr at elever med spesialundervisning opplevde en bedret relasjon, mens elever uten spesialundervisning opplevde at relasjonen ble dårligere. Denne tendensen fortsetter på 7. trinn, før elever med spesialundervisning også opplever en dårligere en dårligere relasjon til lærer. For elever uten spesialundervisning synker relasjonen til lærer ut 10. trinn, mens for elever med spesialundervisning opplever en bedret relasjon med lærer i 10. trinn. Samlet sett ser vi at elever uten spesialundervisning har best relasjon med lærer i 5. trinn, mens elever med spesialundervisning har best relasjon med lærer på 7. trinn.

Tabell 4.6. Analyser av lærer-elev-relasjon

	Elevgruppe	N	%	Gjennomsnitt	Standardavvik	Grppesammenligning		
						t	p (sig.)	Cohens-D
5. trinn	Med SPU	105	9,50	3,62	0,61	-1,84	0,069	**
	Uten SPU	1000	90,50	3,73	0,39			
6. trinn	Med SPU	97	8,93	3,67	0,42	-0,16	0,965	**
	Uten SPU	989	91,07	3,67	0,47			
7. trinn	Med SPU	115	10,81	3,72	0,40	1,39	0,066	**
	Uten SPU	949	89,19	3,66	0,47			
8. trinn	Med SPU	117	12,19	3,54	0,53	0,60	0,641	**
	Uten SPU	843	87,81	3,51	0,53			
9. trinn	Med SPU	104	9,77	3,35	0,61	0,01	0,782	**
	Uten SPU	960	90,23	3,35	0,59			
10. trinn	Med SPU	109	11,82	3,41	0,61	1,48	0,338	**
	Uten SPU	813	88,18	3,32	0,58			

* = Signifikans når $p < 0,05$

** = ikke signifikant



Figur 4.5. Lærer-elev-relasjon

4.4. Undervisning

Elevene har svart på 20 utsagn i forbindelse med undervisning i skolen, og de er delt opp i en fire-faktorløsning, der jeg har valgt å kun bruke to av disse, struktur i undervisningen og feedback i undervisningen. De to siste går på matematikk og norsk undervisningen og er ikke med i denne avhandlingen.

4.4.1. Struktur i undervisningen

Struktur i undervisningen er vurdert av elevene gjennom besvarelse av 5 utsagn som omhandler oppstart og avslutning av timene, arbeidsro og tydelige beskjeder. Skalaen de svarer med går fra 1-5, der 1 = nei, aldri, 2 = sjeldent, 3 = av og til, 4 = ofte og 5 = alltid.

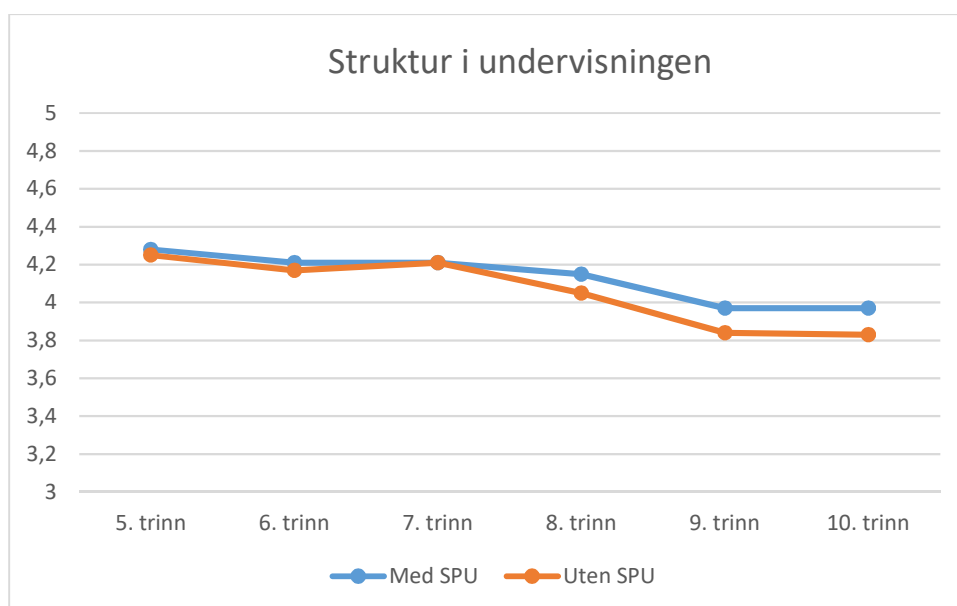
Analysen viser at de to elevgruppene ligger forholdsvis likt og følger hverandre i stor grad alle årene, der de opplever best struktur på 5. trinn, og dårligst på 10. trinn. I motsetning til analysene på de andre faktorene er det elevgruppen som har spesialundervisning som opplever best struktur i undervisningen, med unntak av 7. trinn der de ligger helt likt. I tillegg ser vi at elevgruppen uten spesialundervisning har et større fall fra 7. trinn til 9. trinn enn det elevgruppen med spesialundervisning har.

Tabell 4.7. Analyser for struktur i undervisningen

	Elevgruppe	N	%	Gjennom- snitt	Standard- avvik	Gruppesammenligning		
						t	p (sig.)	Cohens-D
5. trinn	Med SPU	104	9,44	4,28	0,71	0,35	0,727	**
	Uten SPU	998	90,56	4,25	0,50			
6. trinn	Med SPU	97	8,93	4,21	0,53	0,67	0,729	**
	Uten SPU	989	91,07	4,17	0,55			
7. trinn	Med SPU	114	10,73	4,21	0,49	-0,01	0,528	**
	Uten SPU	948	89,27	4,21	0,49			
8. trinn	Med SPU	117	12,17	4,15	0,55	1,81	0,443	**
	Uten SPU	844	87,83	4,05	0,54			
9. trinn	Med SPU	103	9,70	3,97	0,58	2,13	0,984	**
	Uten SPU	959	90,30	3,84	0,60			
10. trinn	Med SPU	108	11,74	3,97	0,61	2,32	0,613	**
	Uten SPU	812	88,26	3,83	0,60			

* = Signifikans når $p < 0,05$

** = ikke signifikant



Figur 4.6. Struktur i undervisningen

4.4.2. Feedback i undervisningen

Feedback i undervisningen er vurdert av elevene gjennom besvarelse av 5 utsagn som omhandler muntlige og skriftlige tilbakemeldinger og samtaler om læring. Skalaen de svarer med går fra 1-5, der 1 = nei, aldri, 2 = sjeldent, 3 = av og til, 4 = ofte og 5 = alltid.

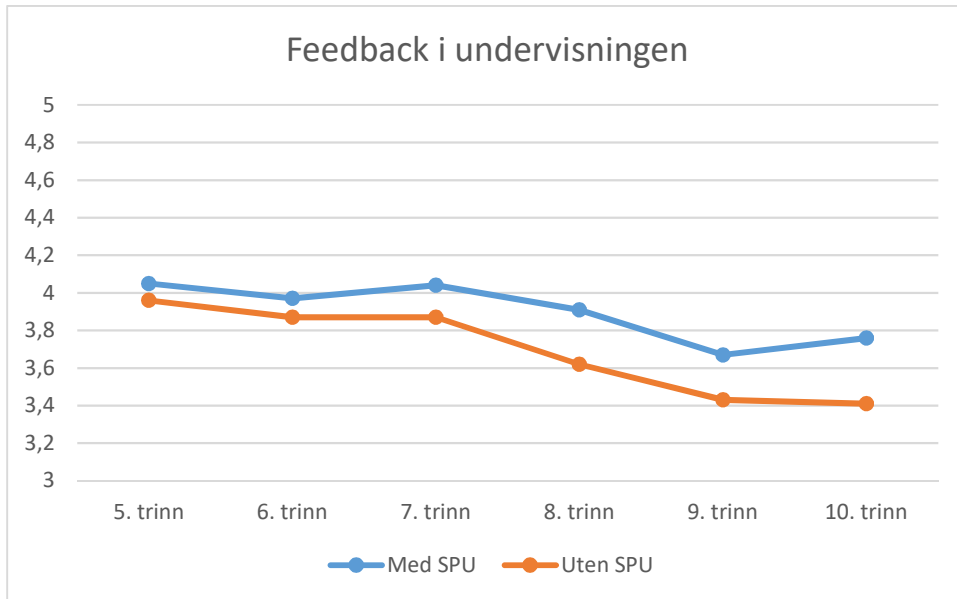
Analysene her viser at elevene med spesialundervisning opplever flere tilbakemeldinger på arbeidet de gjør, fremfor elever uten spesialundervisning. Begge elevgrupper skårer best på 5. trinn, der vi ser at elever uten spesialundervisning har et generelt dårligere skår desto lengre ut i skoleløpet de kommer, mens elever med spesialundervisning har en økning på 7. og 10. trinn. Avstanden mellom elevgruppene er også størst på 10. trinn.

Tabell 4.8. Deskriptiv analyse for feedback i undervisningen

	Elevgruppe	N	%	Gjennom- snitt	Standard- avvik	Gruppesammenligning		
						t	p (sig.)	Cohens-D
5. trinn	Med SPU	104	9,45	4,05	0,92	1,20	0,107	**
	Uten SPU	997	90,55	3,96	0,77			
6. trinn	Med SPU	97	8,93	3,97	0,83	1,17	0,530	**
	Uten SPU	989	91,07	3,87	0,80			
7. trinn	Med SPU	114	10,73	4,04	0,73	2,25	0,117	**
	Uten SPU	948	89,27	3,87	0,81			
8. trinn	Med SPU	117	12,19	3,91	0,88	3,36	0,896	**
	Uten SPU	843	87,81	3,62	0,87			
9. trinn	Med SPU	103	9,70	3,67	0,78	2,71	0,143	**
	Uten SPU	959	90,30	3,43	0,86			
10. trinn	Med SPU	107	11,66	3,76	0,97	3,75	0,127	**
	Uten SPU	811	88,34	3,41	0,90			

* = Signifikans når $p < 0,05$

** = ikke signifikant



Figur 4.7. Feedback i undervisningen

4.5. Forventning om mestring

Forventning om mestring er vurdert av elevene gjennom besvarelse av 4 utsagn om grad av mestring, prøver på nytt, ikke å gi opp, tro på at man vil klare oppgavene man får og ikke gir opp selv om oppgaven er vanskelig. Skalaen de svarer med går fra 1-4, der 1 = helt uenig, 2 = litt uenig, 3 = litt enig og 4 = helt enig.

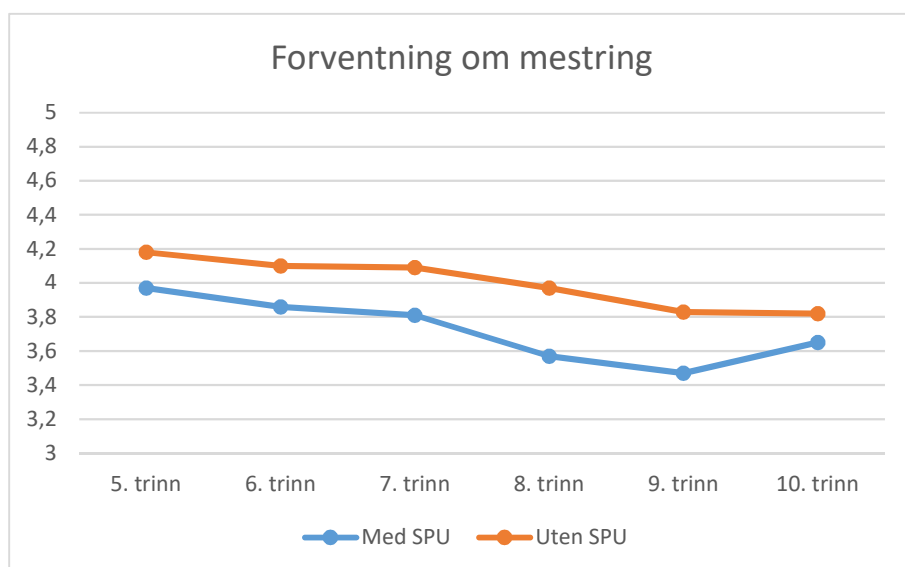
Analyser viser at elever med spesialundervisning ligger noe under elevgruppen som ikke har spesialundervisning. Vi ser også at snittet går tydelig ned desto høyere klassetrinn de går i. Elevgruppene følger hverandre forholdvis likt, men vi ser at elever med spesialundervisning har et større fall enn elever uten. Samtidig ser vi at denne elevgruppen får en økning i forventning om mestring i 10. trinn som er motsatt av hva elevgruppen uten spesialundervisning har, selv om deres fall er marginalt.

Tabell 4.9. Analyser for forventning om mestring

	Elevgruppe	N	%	Gjennom- snitt	Standard- avvik	Grupperammenligning		
						t	p (sig.)	Cohens-D
5. trinn	Med SPU	102	9,34	3,97	0,78	-2,63	0,010*	0,30
	Uten SPU	990	90,66	4,18	0,60			
6. trinn	Med SPU	95	8,83	3,86	0,74	-3,04	0,003*	0,35
	Uten SPU	981	91,17	4,10	0,61			
7. trinn	Med SPU	113	10,72	3,81	0,72	-4,23	0,347	**
	Uten SPU	941	89,28	4,09	0,65			
8. trinn	Med SPU	116	12,16	3,57	0,77	.5,409	0,000*	0,56
	Uten SPU	838	87,84	3,97	0,64			
9. trinn	Med SPU	102	9,63	3,47	0,78	-4,49	0,000*	0,50
	Uten SPU	957	90,37	3,83	0,67			
10. trinn	Med SPU	108	11,79	3,65	0,75	-2,27	0,822	**
	Uten SPU	808	88,21	3,82	0,71			

* = Signifikans når $p < 0,05$

** = ikke signifikant



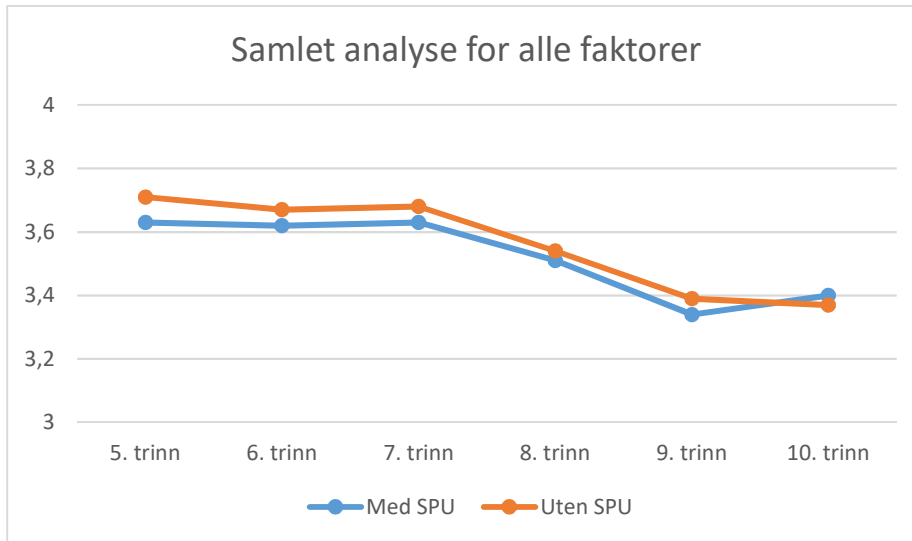
Figur 4.8 Forventning om mestring

4.6. Samlet vurdering

I tillegg til analysene over har jeg valgt å se på gjennomsnittene for alle de overnevnte faktorene samlet i en analyse. Dette for å se den samlede forskjellen mellom elevgruppene. I denne analysen har jeg summert gjennomsnittet for hver faktor, fordelt på trinn og elevgruppe. Deretter har jeg dividert dette på antall faktorer jeg har sett på, som i denne avhandlingen er 8. Dette er gjort ved bruk av SPSS, hvor vi også får standardavviket.

Tabell 4.10. Samlet oversikt over alle faktorer

	Elevgruppe	Snitt	Standardavvik
5. trinn	Med SPU	3,63	0,52
	Uten SPU	3,71	0,37
6. trinn	Med SPU	3,62	0,39
	Uten SPU	3,67	0,37
7. trinn	Med SPU	3,63	0,37
	Uten SPU	3,68	0,37
8. trinn	Med SPU	3,51	0,45
	Uten SPU	3,54	0,39
9. trinn	Med SPU	3,34	0,46
	Uten SPU	3,39	0,42
10. trinn	Med SPU	3,40	0,48
	Uten SPU	3,37	0,42



Figur 4.9 Samlet analyse for alle faktorer

Som en oversikt har jeg også lagd en tabell som viser hvilke faktorer vi har og ikke har en målbar forskjell mellom elevgruppene, på de ulike trinnene.

Tabell 4.11. Samlet oversikt over effekten av spesialundervisning pr trinn

Faktor	SPU under	Sig.	SPU over	Lik
Faglig trivsel	6	4		
Sosial trivsel	6	3		
Læringskultur mellom elevene	3	0	3	
Sosialt miljø mellom elevene	6	1		
Lærer-elev relasjon	1	0	3	2
Struktur i undervisningen		0	5	1
Feedback i undervisningen		0	6	
Forventning om mestring	6	4		

5. Drøfting

Gjennom dette kapittelet vil jeg knytte funnene fra kapittel 4 opp mot teorien og forskningen jeg har tatt opp i kapittel 2. For å best kunne svare på min problemstilling som omhandler forskjeller mellom to elevgrupper, med og uten spesialundervisning, på områdene trivsel, relasjoner undervisning og mestring, har jeg valgt å dele opp drøftingen gjennom samme oppdeling som analysene fra kapittel 4. Teorien vil fortløpende bli trukket inn da flere av teoriene som er trukket frem i kapittel 2, er aktuelle for flere områder. Samtidig vil jeg trekke inn aktuelle tiltak og arbeidsmetoder som kan brukes for å minske forskjellene mellom gruppene.

5.1. Trivsel

Området trivsel består av variablene faglig og sosial trivsel. Analysene viser at det er en forskjell på den faglige og sosiale trivselen elevgruppene opplever i skolen (tabell 4.2. og 4.3.).

Ser vi på analysen over faglig trivsel (tabell 4.2.) ser vi at elever uten spesialundervisning har bedre faglig trivsel enn elever med spesialundervisning. Videre ser vi at resultatene er signifikante for 5. til 10. trinn, mens for 9. og 10. trinn er det ikke noen målbare forskjeller mellom disse to elevgruppene. Videre ser vi at det er en svak effektstørrelse ut i fra Cohen's D på de signifikante resultatene. Dette betyr at på 5.-8. trinn er det en liten sannsynlighet at det ikke er forskjell mellom elevgruppene, altså har det noe å si for elevens faglige trivsel om de har spesialundervisning eller ikke. Derimot om vi ser på 9. og 10. trinn er det andre faktorer som spiller inn for deres faglige trivsel. Hvorvidt disse elevene har spesialundervisning eller ikke ser ikke ut til å ha en effekt eller betydning for deres faglige trivsel. Med tanke på elevenes faglige trivsel er det interessant å se på hvorfor spesialundervisning ser ut til å være en faktor for elevenes faglige trivsel på 5.-8. trinn, men ikke på 9. og 10. trinn.

Når det kommer til sosial trivsel er resultatene noe annerledes. I analysen (tabell 4.3.) ser vi at også her opplever elever uten spesialundervisning opplever å ha en bedre sosial trivsel på skolen, enn elever med spesialundervisning. Resultatene er signifikante for 5., 6. og 9. trinn, med en svak effektstørrelse, mens de ikke er noen målbare forskjeller for 7., 8. og 10. trinn.

Dette betyr at elever med spesialundervisning har et dårligere utgangspunkt for sosial trivsel på skolen når de går i 5., 6. og 9. trinn. Dette ser jeg på som et litt underlig resultat, som er verdt å se på hva som kan være årsaken til.

Barn og unge tilbringer mest tid på skolen i hverdagen sett bort i fra tiden de er hjemme hos seg selv. Skolen har og er derfor et sted med stor påvirkningskraft til hvordan elevene opplever livet sitt. Dette knyttes til både faglig og sosial trivsel da de skal oppleve annerkjennelse og trivsel gjennom den faglige kunnskapen de skal lære, men også det sosiale der de skal lære hvordan bygger relasjoner, utvikle deres holdninger og verdier, vise engasjement og skaperglede, samt forberede dem på fremtiden og en aktiv deltakelse i samfunnet (Helsedirektoratet, 2015). Trivsel i skolen handler om at elevene uavhengig av deres evner og forutsetninger skal føle seg inkludert i det psykososiale miljøet i skolen og få gode og subjektive opplevelser og erfaringer på skolen. Nordahl (2018) tar opp at spesialundervisningen i dag er for dårlig, og at dagens system er ekskluderende, da organiseringen og innholdet fører til manglende tilhørighet og inkludering i fellesskapet med klassen. Med dette i kan vi si at elever med spesialundervisning har noe dårligere faglig og sosial trivsel enn elever uten spesialundervisning. Dette tar Helsedirektoratet (2015) også opp gjennom å at elever med spesialundervisning trives dårligere da de i mindre grad opplever glede og mestring i skolehverdagen. På ungdomsskolen kan elever med spesialundervisning oppleve at de ikke oppnår det samme som klassekameratene, og det kan fort gå utover deres glede ved å gå på skolen. Disse elevene kan typisk oppleve mange nederlag i skolen, og gi de negative erfaringer med skolehverdagen. Dette kan med andre ord være en av årsakene til at elever med spesialundervisning vurderer at de har lavere faglig og sosial trivsel i skolen.

Personlig mener jeg det kan være mange grunner til hvorfor elever med spesialundervisning opplever dårligere faglig og sosial trivsel, og jeg tror ikke dette kun skyldes de voksne. En ting er stigmatiseringen som Nordahl (2018) tar opp, men en annen ting er forståelsen og evnen andre barn og unge har til å se ting fra andres perspektiv i denne aldersgruppen, 5.-10. trinn. Dette handler mye om elevenes modning og utvikling, og deres sosiale kompetanse, men generelt er min erfaring at barn og unge ser ting fra sitt eget ståsted, og ikke alltid forstår at andre har det annerledes enn en selv, ikke minst kan det handle om deres egen forståelse av

seg selv og sine egne vansker. Ifølge Piaget (Hoy, 2004) skjer denne utviklingen fra barnet er ca. 12 år, og de kommer inn i den siste utviklingsfasen som han har definert som den formelle operasjonelle fasen. Frem til barna klarer å sette seg inn i andres situasjon og se ting fra andres side vil det kunne være et misforhold mellom elevgruppene. Dette kan også sees i sammenheng med at resultatene for faglig trivsel ikke lengre er signifikante på 9. og 10. trinn. Dette kan forklares med at elevene fyller 14 år det året de starter i 9. trinn og at de her i større grad klarer å se hverandres perspektiver.

Ser man på de vokse tror jeg det er flere faktorer som kan være årsaken. Jeg er enig med Nordahl (2018) i at organiseringen av spesialundervisning ikke er optimal for elevene som trenger det, samtidig ser jeg det som en dessverre naturlig konsekvens av flere faktorer, slik som ressurser i skolen, som stadig vekk blir kuttet og redusert, lærernes kunnskaper om spesialundervisning, tilpasset opplæring og differensiert undervisning, og ikke minst deres kunnskaper om elevenes vansker. Dette er punkter man kan gjøre noe med, men enkle er de ikke. Dessverre ser jeg i skolen at ved kutt i budsjetter så er det spesialundervisningen det først går utover, med en så enkel grunn som at 25 elever går foran 2 elever, og at det er forskjell på forsvarlig og optimal opplæring. Dessverre taper til stadig elever med spesialundervisning, som igjen vil gå utover deres faglige og sosiale trivsel på skolen.

Selvbestemmelsesteorien bygges på at alle mennesker ønsker å forstå omgivelsene sine og selg selv, og at man har et grunnleggende driv for å være nysgjerrig og sosial (Helsedirektoratet, 2015). Likevel kan omgivelsene både fremme og hemme utviklingen, gjennom positive eller negative opplevelser. Konteksten eleven befinner seg i blir da avgjørende. Videre tar Jordet (2020) opp at barn og unge er avhengige av anerkjennelse, gjennom tilhørighet, kompetanse og autonomi for å oppnå god utvikling. Disse tre behovene er det ikke sikkert at elever med spesialundervisning opplever å bli møtt på. Barneombudets rapport uten mål og meninger (2017) skisserer at elever med spesialundervisning ikke føler seg inkludert og en opplevelse av å bli stigmatisert gjennom lave forventninger til dem. Dette tar også Nordahl (2018) opp i ekspertutvalgets rapport der de også trekker frem ekskluderende praksiser for spesialundervisning i skolen. Disse forventningene og holdningene vil kunne gå utover deres motivasjon, selvbylde og utbytte og ikke minst deres tro på egen kompetanse. Dette kan igjen knyttes opp mot behovet for autonomi som

handler om at elevene må kunne gis muligheten til å påvirke sin egen skoledag, noe som det også fremkommer av barneombudets rapport (2017).

Flere av de overnevnte faktorene fremkommer av forskning kan være mulige årsaker til hvorfor elever med spesialundervisning ikke opplever like god skoletrivsel som elever uten spesialundervisning. Med en slikt blikk på spesialundervisning og spesialpedagogiske praksiser bør dette bidra til økt fokus og endring i organiseringen. Det er å anta at dersom vi fokuserer på inkludering, gi elevene tro på sine egne kunnskaper og gi de innflytelse på sin egen skoledag vil dette øke alle elevers faglige og sosiale trivsel på skolen. Dette innebærer også å anerkjenne alle elevenes kunnskaper i fellesskapet. På den måten vil alle elever bli anerkjent for sine kunnskaper og oppleve at de kan bidra med kunnskap til fellesskapet. Det å oppleve god faglig og sosial trivsel på skolen er viktig av flere grunner, og er en viktig del av hvordan de oppfatter livskvaliteten sin. Videre er det viktig for å fremme deres livstilfredshet, som igjen er en viktig bidragsyter for elevenes psykiske helse.

5.2. Relasjoner i skolen

Området relasjoner består av variablene Læringskultur mellom elevene, sosialt miljø mellom elevene og lærer-elev-relasjon. Analysene viser at det er en forskjeller mellom de tre faktorene (tabell 4.4., 4.5. og 4.6.). Elevene skårer generelt lavere på læringskultur mellom elevene, og det varierer veldig mellom hvilken elevgruppe som skårer høyest på denne faktoren, og det er generelt liten forskjell mellom elevgruppene. Videre ser vi at det er en liten forskjell mellom elevgruppene på faktoren sosialt miljø mellom elevene, men elevgruppene følger hverandre i stor grad. Ser vi derimot på lærer-elev-relasjonen så skiller denne seg ut fra de to andre, i form av at elever med spesialundervisning generelt skårer likt eller høyere enn elever uten spesialundervisning. Felles for de tre analysene er at alle har et lavere skåre i overgangen til ungdomsskolen, og gjennom 9. trinn.

Ser vi på analysen for læringskultur mellom elever (tabell 4.4.) ser vi at det ikke er noen målbare forskjeller mellom elevgruppene. Dette betyr at det ikke ser ut til at hvorvidt elevene har spesialundervisning eller ikke er avgjørende for hvordan de opplever læringskulturen. Det er med andre ord andre ting som spiller inn for dette. Her vil det være interessant å se på hvorfor det varierer såpass mye mellom hvilken elevgruppe som skårer

høyest, og hvilke andre faktorer som kan spille inn på hvordan elevene opplever læringskulturen.

Når det kommer til sosialt miljø mellom elevene (tabell 4.5.) ligger elever med spesialundervisning rett under elever uten spesialundervisning. I denne faktoren er det kun resultatene for 5. trinn som er signifikante, med svak effektstørrelse. Det betyr at det kun er på dette trinnet at spesialundervisning er en medvirkende faktor til at elever med spesialundervisning skårer lavere enn elever uten spesialundervisning.

Analysen over lærer-elev-relasjon (tabell 4.6.) skiller seg ut, gjennom at elever med spesialundervisning, sett bort i fra 5. trinn, skårer likt eller høyere enn elever uten spesialundervisning. Ingen av resultatene har en målbar forskjell, og er således lik resultatene over læringskultur mellom elevene. Også her betyr det at det ikke er en effekt eller betydning mellom hvorvidt elevene har spesialundervisning eller ikke for hvordan de opplever lærer-elev-relasjonen. Her vil det være interessant å se på hvorfor elever med spesialundervisning totalt sett skårer høyere enn elever uten spesialundervisning.

Vi vet at lærer-elev relasjon påvirker relasjonen mellom medelever (Drugli, 2012). I mine analyser ser vi at elevgruppen med spesialundervisning opplever en noe bedre relasjon til lærer enn elever uten spesialundervisning. Samtidig ser vi at den sosiale relasjonen (tabell 4.4.) mellom disse elevgruppene viser det motsatte. Altså opplever elever med spesialundervisning en dårligere sosial relasjon med medelever enn elever uten spesialundervisning. Dette forteller meg at den gode relasjonen mellom lærer og elev for elever med spesialundervisning trolig bygger på det som skjer utenfor klassefelleskapet. Denne tanken støttes også av at det er liten forskjell mellom elevgruppene på det faglige læringsmiljøet, noe som betyr at elevene ikke har vansker med å samarbeide med hverandre i klasserommet, det er når det kommer til de sosiale relasjonene at forskjellen fremkommer.

Tidligere forskning viser også at elever med spesialundervisning generelt har en dårligere relasjon til lærer, noe som strider med mine funn. Dette kan slik jeg ser det skyldes flere ting, slik som at spesialundervisning ofte foregår utenfor klasserommet, og elevene vil her få en tettere oppfølging av læreren, hvor man i større grad har mulighet til relasjonsbygging og de kan oppleve større grad av læring og mestring. Det kan også skyldes på elever med

spesialundervisning i stor grad blir fulgt opp tettere av lærerne, og dermed opplever en bedre relasjon til læreren sin enn elever uten spesialundervisning. En annen årsak kan være det motsatte, altså at elever som ikke har spesialundervisning ikke har et like stor behov for tett oppfølging og dialog med læreren for å oppnå både god faglig og sosial utvikling. Med tanke på at spesialundervisning ofte skjer utenfor klasserommet, er det naturlig å tenke at disse elevene får en slags førinnlæring av temaer som skal gås gjennom i full klasse, og denne tanken stemmer overens med analysene for læringskultur mellom elevene, som er forholdsvis jevnt mellom elevgruppene. Uten en slik førinnlæring hadde det i mine øyne vært naturlig at elever med spesialundervisning opplevde en dårligere læringskultur mellom elevene fordi de fort kan oppleve at de ikke kan bidra like mye.

Det er læreren som er ansvarlig for å skape, utvikle og vedlikeholde relasjonene til hver elev, samt til å skape gode relasjoner mellom elevene, slik som god læringskultur og sosial miljø (Drugli, 2012). Mine undersøkelser viser som nevnt ovenfor at elever med spesialundervisning opplever en bedre relasjon til lærer enn elever uten spesialundervisning. At elevene med spesialundervisning opplever bedre relasjon indikerer at de også har en høyere tillit til læreren. Det er også en klar sammenheng mellom relasjon til lærer og faglig trivsel (Nordahl, 2010), som skulle tilsagt at disse elevene burde opplevd en bedre faglig trivsel enn elever uten spesialundervisning. Dette stemmer dog ikke med mine undersøkelser, der elever uten spesialundervisning. Samtidig som faglig trivsel generelt skåres betydelig lavere enn relasjon til lærer for begge elevgruppene.

Som tatt opp i teori kapittelet trenger elevene troverdig anerkjennelse fra lærer for å kunne skape den gode relasjonen, noe det ser ut til at elever med spesialundervisning opplever i noe større grad enn elever uten spesialundervisning. Læreren må møte elevene med anerkjennelse for det de gjør og ikke det de presterer er noe av det viktigste en lærer kan gjøre for å se den enkelte elev for den de er (Jordet, 2020). Dette arbeidet kan kanskje være vanskeligere for lærer å gjennomføre i full klasse, da det er færre gode anledninger for den gode anerkjennende dialogen som trengs. I full klasse kan det være vanskelig for elevene å oppleve tilbakemeldingene fra lærer som anerkjennende og ikke bare som ros og oppmuntring (Honneth, 2008).

Som jeg har vært inne på ovenfor er det svært liten forskjell mellom de to elevgruppene innen de tre målte faktorene, men læringskultur mellom elevene skåres en del lavere enn sosialt miljø mellom elevene og relasjon til lærer. Jeg anser det derfor som viktig å ta opp hvordan læreren kan fremme gode relasjoner mellom en selv og elevene, samt mellom elevene. Læreren må møte elevene der de er, både på skolen og utenfor. De må støtte elevene i deres opplevelser gjennom å være en god klasseleder, som møter elevene både på det faglige og emosjonelle plan, gjennom blant annet å være og ha en autoritativ klasseledelse (Aasen et al., 2014).

5.3 Undervisning

Området undervisning består av variablene struktur og feedback i undervisningen (tabell 4.7 og 4.8.). Dette området skiller seg ut ved at elever med spesialundervisning i begge faktorer skårer likt og høyere enn elever uten spesialundervisning. Ingen av resultatene for de to faktorene er signifikante, som i denne sammenheng betyr at det ikke er en effekt av spesialundervisning, men at det er andre faktorer som er avgjørende for at elever med spesialundervisning skårer høyere på disse to faktorene. Elevgruppene følger hverandre i stor grad, men det er en større differanse mellom elevgruppene når det kommer til struktur i undervisningen, og avstanden øker gjennom ungdomsskolen. Her vil det være naturlig og interessant å se på hvorfor elever med spesialundervisning skårer høyere, samt hvorfor avstanden mellom elevgruppene øker på ungdomstrinnene.

For dette området er det naturlig å se på klasseledelse. Romslig klasseledelse kan gi uttrykk av at det ikke stilles krav til elevene, mens en tydelig struktur vil stille krav til elevene både faglig og sosialt. Gjennom forskning ser vi at elever med spesialundervisning opplever at de ikke blir stilt krav til, de opplever for lave forventninger av de og de har liten innflytelse på læringsarbeidet (Barneombudet, 2017; Meld. St. 6 (2019-2020), 2019; Nordahl, 2018). I begge analysene tilknyttet dette området skårer elever med spesialundervisning høyest. Disse resultatene kan skyldes flere aspekter, og i utgangspunktet tenker jeg at det er bra de opplever god struktur og feedback i undervisningen, men dersom dette skyldes at lærerne legger for lave krav til de, gjennom en for romslig klasseledelse overfor denne elevgruppen gir det motsatt effekt, og blir en ulempe for elever med spesialundervisning. Gjennom stortingsmelding 22 (2010-2011) tas lærer-elev-relasjonen opp som en av de mest sentrale

elementene innen klasseledelse der læreren skal være vennlig og forståelsesfull, men også myndig og grensesettende. Selv sitter jeg med en opplevelse at lærerne kanskje i for stor grad prøver å vise vennlighet og forståelse for vanskene elever med spesialundervisning har, og i det arbeidet glemmer at de også skal være myndige og grensesettende.

Samtidig kan disse resultatene skyldes andre faktorer, slik som at elever med spesialundervisning følges tettere opp av lærer, og dermed får flere og oftere tilbakemeldinger fra lærer, spesielt når de har undervisning utenfor klasserommet. I min erfaring har det ofte egne dagsplaner med oversikt over hva som skjer når, med tilpassede individuelle avtaler, som at de kan ta en pause når de trenger det. Slike tiltak kan dog virke motsatt for elevgruppen uten spesialundervisning, da disse tiltakene kan være forstyrrende for dem. Samtidig er et av spørsmålene innen struktur i undervisningen arbeidsro, kan det være slik at elever med spesialundervisning er de som lager mest uro i klassen? Generelt er det vanskelig å merke hva man selv gjør, mens andre rundt vil merke det.

En av oppgavene læreren har i undervisningen er å skape et godt læringsmiljø. Gode indikatorer for dette er blant annet hvor høyt elevengasjementet i klassen er, samt gode sosiale relasjoner (Hattie, 2013b). Engasjement handler om deltakelse og involvering i aktivitetene lærerne har i skolen for å lære og mestre. Det er avgjørende for hvilke resultater elevene oppnår både faglig og sosialt, samtidig som det gir et bilde av hvordan elevene har det på skolen (Haug, 2017b).

5.4. Forventning om mestring

Dette området inneholder kun en faktor, forventning om mestring (tabell 4.9.). Analysene her viser at resultatene er signifikante for trinnene 5., 6., 8. og 9., mens det ikke er målbare forskjeller på 7. og 10. trinn, også her er effektstørrelsen svak for de signifikante resultatene på 5. og 6. trinn, mens de har en middels effekt på 8. og 9. trinn. Analysene viser også at det er en tydelig forskjell mellom elevgruppene, i favør til elevene uten spesialundervisning. Videre ser vi at begge elevgruppene generelt synker desto høyere trinn de går på, men elever med spesialundervisning skiller seg ut ved at deres forventning til mestring øker på 10. trinn.

Elever med spesialundervisning opplever å ha lavere forventning til mestring til egen skolehverdag, enn elever uten spesialundervisning. Det kan være mange årsaker til at elever som mottar spesialundervisning har lavere forventning til mestring. En mulig årsak kan være at disse elevene blir underytere, fordi de kan oppleve å ikke få nok utfordringer i det faglige, altså at lærer legger for lave forventninger til dem i skolearbeidet. Dette henger da sammen med det jeg var inne på under delkapitlene faglig og sosial trivsel og relasjoner. Om disse elevene ikke opplever å bli møtt med oppgaver som utfordrer dem, vil de oppleve at undervisningen er kjedelig, og dermed ikke gidde eller orke å gjøre skolearbeidet. Denne tankegangen står i sammenheng med både faglig og sosial trivsel, relasjoner til medelever og lærere, samt klasseledelse (Helstad & Øiestad, 2017). For at elevene skal oppleve mestring må oppgavene de får være gjennomførbare for dem, samtidig som de gir elevene en utfordring, som kan knyttes til elevens nærmeste utviklingszone (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

En annen mulig årsak til dette kan være at elever med spesialundervisning ofte henger langt etter faglig, altså de skolefaglige prestasjonene, noe som vil kunne påvirke deres motivasjon og arbeidsinnsats. Det er også et kjent fenomen at elevenes motivasjon synker med alderen (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dette fordi vi blir mer oppmerksomme på de andre elevene i klassen og starter å sammenligne seg selv med dem, og vi blir beviste på forskjellene mellom en selv og de andre. Det er derfor viktig at lærer jobber for et mestringsorientert læringsmiljø fremfor et prestasjonsorientert læringsmiljø. Desto eldre elevene blir, blir også fokuset mot fagene økt, spesielt i overgangen til ungdomsskolen der elevene opplever økt grad av prøver, vurderinger og karakterer. Skolens praksiser bidrar dermed til et fokus der man sammenligner seg selv med andre, fremfor å fokusere på hva det er realistisk at man selv skal få til, og mestre de oppgavene og målene som er realistiske. En slik praksis vil kunne virke svært uheldig for elever med spesialundervisning som har et dårligere utgangspunkt enn elever som ikke har spesialundervisning.

Forventningen til mestring henger tett sammen med elevenes motivasjon. Når elevene blir eldre endrer også interessene deres seg, og hva de anser som viktig. Dermed vil ikke alle elever oppleve skolefaglige prestasjoner som viktige, og som resultat av det vil motivasjonen synke. Et prestasjonsorientert læringsmiljø handler om å prestere i forhold til en kvalitetsstandard som forventes, og teorien om et prestasjonsorientert læringsmiljø legger

til grunn at mennesker har et behov for å mestre arbeidsoppgaver for å bli verdsatt av andre (Michelet, 2019b). Med tanke på hvor stor forskjell det er i gjennomføring og innhold av spesialundervisning kontra ordinær undervisning (Nordahl, 2018) er det i mine øyne forståelig at elever som har spesialundervisning påvirkes av det, i negativ form, og har en lavere forventning om mestring og motivasjon.

Det er store sammenhenger mellom faglig trivsel og mestringsforventning, da de representerer elevens faglige selvoppfatning. Det er dermed en sammenheng mellom resultatene i denne avhandlingen der elever med spesialundervisning opplever dårligere faglig trivsel og lavere forventning til mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Begge faktorene utvikles også på bakgrunn av deres erfaringer og tolkninger av erfaringene, da i hovedsak det elevene gjør på skolen. Dette sier noe om hvilket ansvar skolen har og betydningen av det skolen og lærer gjør har for elevenes personlighetsutvikling. Dermed knyttes lærerens relasjonelle klasseledelse inn som en viktig faktor for dette arbeidet. Lærere som mestrer denne balansen vil gi elevene gode vilkår for å oppleve mestring, og dermed også faglig trivsel og da elevens faglige selvoppfatning. Elever som ikke har disse erfaringene fra skolen vil kunne ha lav interesse for skolearbeidet, lav arbeidsinnsats og utholdenhet, angst og stress i skolesituasjoner.

Med tanke på at forventning om mestring i stor grad handler om tidligere erfaringer med å mestre eller ikke mestre oppgaver. Oppgaver som hverken er for enkle eller for vanskelige, men som gir den rette balansen, men en realistisk utfordring er den viktigste kilden til mestringsforventning (Bandura, 1981). Forventning om mestring har også en betydning for atferd tankemønster og motivasjon som kan virke inn på aktivitet, innsats og utholdenhet i læringsaktivitetene. Det er dermed å tenke seg at elever som har lavere forventning om mestring, som elever med spesialundervisning, gjerne unngår situasjoner og aktiviteter som stiller krav de selv ikke tror de vil mestre.

5.5. Helhetlig vurdering

Samlet på alle faktorene ser vi at det totalt sett er liten forskjell i opplevelsen av skolehverdagen mellom elever med og uten spesialundervisning, likevel er det en minimal lavere skåre for elever med spesialundervisning. Elevgruppene følger hverandre uavhengig av alder og trinn, men det interessante her er hvordan skåren faller i overgangen mellom

barneskolen og ungdomsskolen, samt at elever med spesialundervisning øker på 10. trinn hvor de også skårer høyere totalt sett samlet for alle faktorene, enn elever uten spesialundervisning. Dette er to ting som jeg anser som viktige funn i denne avhandlingen og som jeg anser som viktige å se på hvorfor.

Det er mange ting som skjer i overgangen fra barneskole til ungdomsskole, en ting er det som handler om skolen, det andre er de personlige endringene som kommer i denne perioden. Dette er ting som påvirker elevene uavhengig av om de har spesialundervisning eller ikke, men som kan være en forklaring til hvorfor skårene på generell basis faller i overgangen til ungdomsskolen.

I barneskolen har elevene få bekymringer i form av at det er lærer som i stor grad styrer skoledagene deres. Elevene har som oftest også få lærere å forholde seg til, da det i stor grad er kontaktlærer som underviser i alle fagene, ellers har elevene kanskje en faglærer ved siden av og en assistent. Elevene kjenner også trinnet sitt godt, og har gått med de samme elevene i klassen siden 1. trinn. Selv om elevene har gått sammen siden 1. trinn betyr ikke det nødvendigvis at det er et godt og trygt klassemiljø, men klassekulturen har etablert seg, og de vet hva som forventes av de i de ulike situasjonene og hvilke handlinger som er akseptert (Christensen & Ulleberg, 2013). Når elevene starter på ungdomsskolen, bytter de aller fleste elever skole, og selve skolebygget blir også nytt og en ukjent faktor. Elevene går også fra å være eldst på barneskolen, til å være yngst på ungdomsskolen. Og de eldre elevene kan også bli et utrygt fenomen. I tillegg til disse faktorene kommer elevene som oftest sammen med nye elever, som kommer fra andre barneskoler. Elevene mister derfor store deler av det som var trygt på barneskolen, når de kommer til ungdomsskolen.

Medelevene de har gått sammen med i alle år blir splittet over i flere klasser, og det kommer nye medelever som de ikke kjenner like godt inn i det som skal bli en ny klassekultur. I tillegg til dette vil de få nye lærere, og på ungdomsskolen får de flere lærere å forholde seg til, da det opereres med faglærere og ikke allmennlærer her. Mange elever vil dermed ikke oppleve at de får den samme relasjonen til læreren lengre. Det er også rapportert om at elever opplever at de har mer ansvar for sin egen læring når de kommer på ungdomsskolen, enn hva det var på barneskolen (Aasen & Vigmostad, 2014).

En annen grunn til at skåren for begge elevgrupper faller i overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen er at elevene i større grad vil ha prøver og vurderinger av lærer, samt at de starter med karakterer. Fokuset endres dermed til å bli fagorientert, noe som vil legge et ekstra press på elever som på barneskolen har hatt spesialundervisning. Disse elevene har også hatt en god relasjon til lærer på barneskolen, og møter mange nye lærere når de kommer på ungdomsskolen, som igjen gjør det mer sårbart for denne elevgruppen.

På det mer personlige planet blir det en brå overgang for elevene i form av at de veldig brått får mer ansvar for egen læring enn det de er vant til fra barneskolen. Dette samtidig som de nærmer seg og skal gjennom puberteten, som byr på fysiske, sosiale, personlige og emosjonelle endringer. Dette samtidig som mange ønsker og prøver å være mer selvstendige, og ikke like avhengige av voksne. Kombinasjonen av alle disse endringene kan ikke være enkle å få på en gang.

Det andre punktet handler om endringen som skjer fra 9. trinn til 10. trinn for elever med spesialundervisning. Utgangspunktet mitt før jeg startet på denne avhandlingen var at disse elevene ville skåre lavere på generelt alle faktorene. Samlet sett så gjør de også det, med unntak av på 10. trinn. Der skårer de høyere på alle faktorene samlet. Generelt har det gått igjen på de fleste faktorene at denne elevgruppen har hatt en bedret opplevelse fra 9-10 trinn, men at de her ville ligge over elever uten spesialundervisning ble for meg en overraskelse, og jeg sitter med et spørsmål om hva som skjer rundt denne elevgruppen som resulterer i dette. Selv om dette i utgangspunktet ikke har vært et forskningsspørsmål isolert sett, anser jeg dette funnet som høyst relevant å se på.

Det kan være mange årsaker til at vi ser denne endringen mellom 9. og 10. trinn og siden dette ikke er sett på isolert sett i denne avhandlingen, vil drøftingen her være basert på mine opplevelser fra arbeid i ungdomsskolen og mine tanker rundt denne endringen. Når elevene starter i 10. klasse så øker fokuset på at de snart skal starte på videregående, og karakterfokuset øker siden dette i stor grad er grunnlaget for hvilken skole og linje man kommer inn på. Samtidig skal de gjennom en eksamensperiode, som man naturlig nok gruer seg til, men også ønsker å gjøre det best mulig på, nettopp på grunn av innsøking til videregående. Dette fokuset har jeg også sett hos lærerne, i form av at de setter inn et ekstra støt rundt de mest sårbare elevene. Det at lærerne øker fokuset på disse elevene kan

føre til at elevene i større grad vil føle seg sett av læreren, at de får bedre tilpassede oppgaver. Gjennom dette vil disse elevene også oppleve en anerkjennende pedagogikk som i større grad oppfyller deres psykologiske behov i den daglige skolehverdagen deres (Jordet, 2020).

Elever med spesialundervisning skårer høyere på alle faktorer med unntak av sosialt miljø mellom elevene som synker og struktur i undervisningen som står uforandret fra 9. til 10. trinn, i takt med elever uten spesialundervisning. Den faktoren som øker mest er forventning og mestring som er tett knyttet til deres motivasjon. Slik jeg ser det vil økt motivasjon føre til økt arbeidsinnsats, som igjen øker faglig og sosial trivsel fordi man vil erfare mestring gjennom arbeidsoppgavene, og få bedre tilbakemeldinger fra lærere, og med økt erfaring av mestring vil læringskulturen mellom elevene øke på lik linje som relasjonen til lærer.

Derimot vil det sosiale miljøet mellom elevene ha satt seg når elevene starter i 10. trinn, så det vil være naturlig at denne ikke endrer seg. Det samme gjelder strukturen i undervisningen, som ikke påvirkes av elevenes motivasjon. Dette betyr for meg at elevenes motivasjon er en nøkkelfaktor, og at en ytre motivasjon, som jeg her legger grunn at handler om innsøking til videregående, i stor grad vil hjelpe elevene. Det er også forståelig at elever som opplever utfordringer i skolen ikke har samme motivasjon som andre elever, men da er det dette vi må hjelpe elevene med. Dette stemmer også overens med tanken om å bruke elevenes interesser i opplæringen, og at de ser nytten av deres egen opplæring (Hattie, 2013b; Meld. St. 22 (2010-2011); Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Utfordringen for lærerne blir å finne hva som motiverer hver elev, og legge opplæringen ditt. Dette er ingen enkelt oppgave for lærerne, da det ofte kan være flere enn én eleven med disse behovene i hver klasse, som kan ha ulike interesser som motiverer dem. I tillegg bør mestringsfølelsen komme raskt slik at de negative erfaringene elevene har, blir byttet ut med positive mestringserfaringer, som videre vil påvirke elevenes motivasjon. I og med at denne endringen sees fra 9. til 10. trinn så forteller det meg også at målet til eleven må ligge i nær fremtid og ikke være for langt unna i rekkevidde for elevene, jo lengre tid frem til målet, desto flere åpninger for flere nedturer, og negative erfaringer. Videre betyr det at dersom mine antakelser om at motivasjonen som kommer i 10. trinn er knyttet til søknad til

videregående så må den motiverende faktoren være såpass stor og omfattende, samtidig som de ser nytteverdien i det de skal gjøre.

Ser vi på samlet oversikt over effekten av spesialundervisning pr trinn ser vi at det er tre faktorer som skiller seg ut, i form av at det å ha spesialundervisning gir en negativ effekt for elevene. Dette gjelder faktorene faglig og sosial trivsel, samt forventning om mestring. Mine undersøkelser er basert på elevenes egne opplevelser, og er ikke påvirket av andre og i og med at det er såpass få resultater som er signifikante så vil jeg anta at det som ligger til grunn for at disse elevene står i fare for eller opplever segregering og marginalisering handler om holdninger. Holdninger til medelever og lærere, og at vi må se på hva som ligger til grunn for holdningene. Holdninger er noe som skapes av det som er rundt oss, og våre virkelighetsoppfatninger, som skapes av opplevelser, tolkninger og erfaringer. Haug (2020) tar opp at læringsmiljø med lav kvalitet karakteriseres av blant annet ekskludering og en segregerende atmosfære, lite fellesskap, manglende engasjement og lav motivasjon. Dette resulterer i lave prestasjoner hos elevene, og spesielt hos de som i utgangspunktet har utfordringer med skolehverdagen.

5.6. Tiltak

Slik jeg ser det påvirkes de valgte faktorene i denne avhandlingen hverandre, noe som betyr at et tiltak for en faktor vil påvirke flere av de andre faktorene også. Dette ser jeg i sammenheng med Peder Haug (Haug, 2014) sine fire dimensjoner i skolens inkluderingsarbeid. Gjennom disse sentrale dimensjonene skal skolen ha fokus på å øke fellesskapet, deltakelsen, demokratiseringen og utbytte. Disse dimensjonene ser jeg i sammenheng med faktorene som ligger til grunn for denne avhandlingen, og tiltak for å minske forskjellene mellom elevgruppene må sees på sammen.

I lys av selvbestemmelsesteorien som skal legge til rette for optimal utvikling i skolen, er det viktig at hver enkelt elev får oppleve tilhørighet, medbestemmelse og kompetanse gjennom skolemiljøet (Deci & Ryan, 2002). Dette er noe lærerne kan tilrettelegge for gjennom læringsmiljøet, og sosial støtte i klasserommet, men også gjennom elevenes motivasjon og tro på egen mestring.

Lærer kan fremme elevenes trivsel ved å tilfredsstille deres grunnleggende behov for tilhørighet, autonomi og kompetanse gjennom hvordan de kommuniserer med elevene og deres undervisningstilnærming og variasjon (Jordet, 2020). Tilhørighet med jevnaldrende og inkludering er en sterk forutsetning for å trives både faglig og sosialt på skolen og står sterkt i selvbestemmelsesteorien. Læreren må dermed fremme det sosiale miljøet i klassen for å møte deres behov for tilhørighet. Dette kan gjøres på mange måter, men samarbeid og samhandling står sentralt i dette arbeidet. Dette skaper nære relasjoner elevene mellom som kan kjennetegnes av gjensidig omsorg og støtte. Studier har også vist at elever som opplever læreren som omsorgsfull påvirker deres egen selvfølelse, skoletilhørighet og positive innstilling til skolen (Hattie, 2013b; Helsedirektoratet, 2015). Når vi ser dette i sammenheng med resultatene for faglig og sosial trivsel, er dette et viktig punkt for elever med spesialundervisning. Med tanke på at elever med spesialundervisning skåret relasjon til lærer godt, så er det å anta at kommunikasjonen fra lærer til elev er god, mens undervisningstilnærmingen og variasjonen kan sees i sammenheng med resultatene vi ser på faglig trivsel, der elever med spesialundervisning som nevnt oppleves dårligere enn elever uten spesialundervisning. Sees dette i lys av dårlig organisering av spesialundervisning der mye skjer utenfor klasserommets fellesskap (Nordahl, 2018) vil dette kunne gi dårligere opplevelse av tilhørighet og inkludering, og dermed dårligere opplevelse av faglig og sosial trivsel i skolen.

Autonomi handler om medbestemmelse og anerkjennelse av egen atferd, og oppstår når en lærer med autoritet tar elevens perspektiv og anerkjenner dens følelser og skaper muligheter for valg. Elever kan også oppleve læreren som autonomistøttende når lærerne gir oppmerksomhet, tid og interesse i eleven. Ifølge selvbestemmelsesteorien vil autonomistøtte øke og/eller opprettholde den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 2002). Dette er særs viktig med tanke på at elever med spesialundervisning skåret klart lavere på forventning til mestring. Dersom disse elevene blir lite involvert, slik de melder om i Barneombudets rapport «Uten mål og mening?» (2017), vil de enten oppleve at oppgavene er for vanskelige eller at oppgavene er for lette slik at elevene ikke får de utfordringene de trenger for å oppleve en meningsfull mestring. Ekstra viktig er det å høre på hva elevene ønsker med tanke på oppgaver, da en oppgave de ønsker å gjøre vil gi dem en indre

motivasjon, mens en oppgave de ikke ønsker vil gjøre det motsatte. Autonomistøttene tiltak kan være å invitere elevene inn i avgjørelser som er knyttet til deres skolehverdag, elevene vil da oppleve medbestemmelse. Dette kan gjelde hvilke regler og normer som skal gjelde for klassen, det vil bidra til elevenes autonomi. Når elevene får en slik medbestemmelse er det viktig at den skjer innenfor lærerens gitte struktur, slik at de ikke overtar styringen (Helsedirektoratet, 2015). Å gi elevene valgmuligheter vil kunne fremme deres motivasjon og samsvarer også med St.meld. 22 (2010-2011).

Kompetanse er en viktig del av selvbestemmelsesteorien, og elever som opplever at de har kompetanse i skolesammenheng også påvirker deres skoletrivsel positivt (Jordet, 2020). Kompetanse i skolen kan sees på som elevenes vurdering av egne evner, og knyttes videre opp mot opplevelsen av mestring og deres vurdering av hvilke muligheter de har til å tilegne seg ny kompetanse. Elever med en indre motivasjon for å mestre kan sees i sammenheng med at de har et behov for å mestre, egen interesse og verdi knyttet til aktiviteten. Elever med en ytre motivasjon for å tilegne seg kompetanse er gjerne påvirket av andre i form av for eksempel belønninger (Helsedirektoratet, 2015). Ulik form for motivasjon kan være en forklaring på elevenes individuelle forskjeller. Noen elever vil trives og lære, mens andre elever opplever utfordringer det faglige og mistrives. Dette kan knyttes til resultatene i denne avhandlingen der elever med spesialundervisning har en lavere forventning til mestring, samt lavere faglig og sosial trivsel enn elever uten spesialundervisning.

Elever motiveres på ulike måter, og dette har vist seg å henge sammen med hvordan de mestrer, takler og håndterer utfordrende situasjoner (Helsedirektoratet, 2015). Noen elever kan være prestasjonsmotiverte og disse elevene har en ytre motivasjon og vil sammenligne og vise frem sin egen kompetanse overfor andre, og disse elevene vil i større grad være sårbare i situasjoner der deres manglende kompetanse kan vises. Andre elever vil være mestringsorienterte og har en indre motivasjon. Disse elevene derimot fokuserer på egen læring og deres realistiske mål i skolen. Elever som er mestringsorienterte har en økt positiv opplevelse av trivsel, læring, relasjoner og følelser knyttet til skolehverdagen. Elever med spesialundervisning har en større tendens til å sammenligne seg selv med andre, fordi de i stor grad ønsker å være som de andre. Det er derfor viktig at læreren jobber aktivt for et mestringsorientert læringsmiljø.

Mestringsorientert læringsmiljø kan sees i sammenheng med et læringsorientert læringsmiljø, og er det motsatte av prestasjons- og konkurranseorientert læringsmiljø (Havik, 2018). Som jeg var inne på ovenfor så blir det ofte vanskeligere for elever som har ulike vansker i forbindelse med skolen om det er et prestasjons- eller konkurranseorientert læringsmiljø. Noen elever er generelt engstelige for å bli sammenlignet med andre elever, i frykt for å bli uthengt eller å føle seg mislykket (Havik, 2018). Mange elever som i utgangspunktet har fagvansker, og da spesielt elever med spesialundervisning, kan fort tenke at det er lettere å ikke gjøre en oppgave enn å prøve og deretter bli skuffet fordi man ikke får til like bra som man hadde ønsket, eller like bra som andre elever. Det er derfor viktig at lærerne jobber for et mestrings- og læringsorientert læringsmiljø der man ser på seg selv, kontra å sammenligne seg selv med andre elever.

Lærerne må derfor gi oppgaver som er realistiske for hver enkelt elev, slik at de opplever mestring og kontroll. Det å treffe på oppgavene elevene får er ingen enkel oppgave, med tanke på hvor mange elever en lærer normalt sett har i en klasse, men dette krever at læreren kjenner elevene sine både faglig og sosialt. Elevene må også få positive tilbakemeldinger slik at de kan mestre, og samtidig oppleve positiv støtte i læringsprosessen.

Elever har ikke bare et behov for faglig anerkjennelse i skolen, de har også et grunnleggende behov for å oppleve sosial verdsetting. Elevene trenger å bli sett for de kunnskaper, kompetanse og egenskaper de har i de sosiale fellesskapene de er i, og bli verdsatt for det de kan bidra med, og at det betyr noe i fellesskapet (Jordet, 2020). Dette er også noe vi ser av resultatene der elever med spesialundervisning skårer lavere på sosial trivsel og sosialt miljø mellom elevene, som i stor grad handler om de sosiale relasjonene. Å sikre disse elevene sosial verdsetting er derfor et viktig tiltak i jobben for å redusere forskjellene mellom elevgruppene. Dette kan gjøres gjennom det Hattie (Hattie, 2013a) kaller inviterende læring som handler om å skape et inkluderende miljø som aktivt jobber for, og ønsker alle elever velkomne hvor elevene også blir invitert inn som deltakere i fellesskapet. Verdiane som legges til grunn for et slikt miljø er omsorg, tillit, respekt, optimisme og intensjonalitet (Jordet, 2020). Gjennom inviterende læring er det omsorg som er kjernen i arbeidet, da det er få ting i et fellesskap som betyr mer enn den enkeltes deltaker ønske og evne til å bry seg, møte andre med varme og empati. Tillitt er kjernen i all samhandling, og er noe vi gjør oss

fortjent til, og som bygges opp over tid. Vi kan ikke kreve at elevene har tillit til oss som lærere, vi må vise dem tillit først. Respekt handler om å anerkjenne den eleven er og det de kan. Gjennom respekt behandler vi elevene som likeverdige og vi er opptatt av å bekrefte den de er. Optimisme handler om troen på det barn har iboende, deres skjulte ressurser, som vil komme frem dersom de opplever gode vekstbetingelser. Intensjonalitet handler om at lærerne må tilrettelegge for aktiviteter gjennom tydelige mål, som også er meningsfulle for elevene (Jordet, 2020). Læreren er den viktigste rollemodellen elevene har på skolen, og er relasjonen deres med læreren god vil de lære seg lærerens verdier og bruke dem aktivt i deres egen samhandling som er viktig i arbeidet med sosial verdsetting mellom elevene.

Et annet tiltak for å jobbe med sosial verdsetting er gjennom det som kalles en omsorgssirkel. Dette handler om at det etableres regler for samspillet i klassen og gjennom disse reglene etableres det infrastrukturer, hvor elevene får jobbet med sine verdier og sitt menneskesyn (Jordet, 2020).

Motivasjon er kjernen i all aktivitet vi velger å gjøre og er grunnen til hvorfor vi velger å gjøre en spesifikk aktivitet, også å gjøre skolearbeidet (Helsedirektoratet, 2015). Elever som er motiverte i skolearbeidet vil oppdage egne talent, stimuleres og utvikler seg i positiv retning. Dette kan også gi positive utslag for prestasjoner, utholdenhet, kreativitet, selvfølelse og generell livstilfredshet (Deci & Ryan, 2002). Dette kan knyttes opp til forventning til mestring som i stor grad handler om forskjellen mellom å tro at man vil mestre noe eller ikke. De elevene som har tro på at de vil mestre en oppgave eller skolearbeidet har en større sannsynlighet for å lykkes, enn de elevene som ikke tror at de vil mestre oppgaven (Havik, 2018). Også i denne sammenheng ser vi betydningen av å ha tro på sine egne ferdigheter og hvor viktig det er at lærer får tilpasset oppgavene som skal gjøres til hver enkelt elev.

5.7. Veien videre

Gjennom denne avhandlingen opplever jeg selv at jeg har funnet flere interessante funn, slik som at det er få signifikante resultater i den store sammenheng, noe som betyr at det for disse resultatene er andre årsaker til forskjellene mellom elevgruppene.

Et viktig funn som jeg mener er viktig å forske videre på er de faktorene elever med spesialundervisning skårer høyest på, som er struktur og feedback i undervisningen, samt

relasjon til lærer. Dette for å se på hva som gjør at elever med spesialundervisning opplever disse faktorene bedre enn elever uten spesialundervisning.

Et viktigere funn som jeg anser som enda viktigere å forske videre på er utviklingen som skjer for elever med spesialundervisning fra 9. til 10. trinn, hvor deres opplevelse øker, i motsetning til elever uten spesialundervisning. Gjennomsnittet for elever med spesialundervisning er totalt sett høyere, men det er altså utviklingen som skiller seg ut, og som jeg anser kan være interessant å se på hva skyldes.

Videre tenker jeg det kan være spennende å gå videre med denne forskningen, og også skille på kjønn, og da spesielt gutter. Dette fordi vi vet at størsteparten av elevene med spesialundervisning er gutter, og vi får da sett på disse isolert sett slik at resultatene ikke vil kunne være påvirket av jenters opplevelser, som trolig vil være bedre.

6. Avslutning

I dette avsluttende kapitlet ønsker jeg å samle trådene gjennom å kunne svare på funnene knyttet opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne avhandlingen. Det er knyttet mye forskning til dette temaet, men som spesialpedagog i skolen har jeg sittet med et spørsmål om hvor stor forskjell det faktisk er mellom disse to elevgruppene, ikke fordi jeg har vært uenig med forskningen som er gjort på temaet, men fordi jeg har lurt på hvor lang vei vi har foran oss før elever med og uten spesialundervisning er likestilte i opplevelsene sine. Gjennom en kvantitativ studie har denne avhandlingen søkt etter svar på hvor stor forskjell det er i opplevelsen av skolehverdagen for elever med og uten spesialundervisning. Videre har jeg sett på hvordan opplevelsen påvirkes av hvor gamle elevene er og hvilket trinn de går på, samt mulige årsaksforklaringer på forskjellene, og hvordan vi kan jobbe for å tilrettelegge for en bedre opplevelse av skolehverdagen. Faktorene som er brukt for å svare på dette er knyttet til forståelsen av inkludering der alle elever skal oppleve å være en del av en klasse eller gruppe, og at de skal få ta del i det sosiale samspillet på skolen.

Gjennomgående for alle resultatene i denne avhandlingen er at det er en liten forskjell mellom elevgruppene, til fordel for elever uten spesialundervisning. Der resultatene er signifikante er effektstørrelsen etter Cohen's d svak. Det betyr at det er sannsynlig at forskjellen kommer på bakgrunn av at de elevene med dårligst opplevelse har spesialundervisning. Elevgruppene følger hverandre i stor grad uavhengig av alder og klasse. Hovedfunnene i denne avhandlingen ligger i de faktorene der elever med spesialundervisning skårer faktorene høyere enn elever uten spesialundervisning. Det er i hovedsak faktorene struktur og feedback i undervisningen samt relasjon til lærer. Et annet interessant funn er at det er overaskende få faktorer som er signifikante når vi ser på hver enkelt klasse på de ulike faktorene. Videre er det et fellestrekk at opplevelsen i samtlige faktorer synker betraktelig i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen, og at begge elevgrupper i stor grad skårer høyest når de går på 5. trinn. Videre ser vi at elever med spesialundervisning opplever en økt og bedret opplevelse i faktorene i 10. trinn, som er en motsetning av elevgruppen uten spesialundervisning.

Resultatene er noe overaskende da forskjellen mellom elevgruppene er mindre i min undersøkelse, enn jeg på forhånd hadde forestilt meg ut i fra de siste års fokus på at

elever med spesialundervisning har en dårligere opplevelse av skolehverdagen enn elever uten spesialundervisning. Forskningen i min avhandling viser det samme, de har et dårligere faglig og sosial opplevelse av skolen, men det er mindre forskjell enn hva jeg trodde ut i fra fokuset på og hva fremstillingen av temaet har vært. Det betyr dog ikke at forskjellen er såpass liten at man ikke trenger å jobbe med det, men det betyr at veien til likeverdig opplæring og opplevelse av skolehverdagen er kortere enn antatt før jeg startet denne avhandlingen. Likevel er den høyst viktig, siden disse elevene har et dårligere utgangspunkt, og på grunn av det er mer sårbare enn andre elever.

Avhandlingen stiller også spørsmål om hva som kan være mulige årsaker til forskjellene mellom elevgruppene og endringen som skjer på bakgrunn av alder og hvilket trinn elevene går i. En av flere mulige årsaker jeg har trukket frem er forståelsen mellom elevene på at vi ikke er like, og at vi har ulike behov, styrker og svakheter. En tilknyttet mulig årsak vil være læringsmiljøet i klassen, som må være inkluderende for alle, der læreren skal være en trygg rollemodell for elevene sine gjennom tydelighet og varme, der elevene opplever omsorg og at man blir likt og verdsatt for den man er.

Overgangen fra barneskole til ungdomsskole er der vi ser at opplevelsene til begge elevgrupper blir dårligere. Dette kan skyldes flere ting, men sentralt for årsaken til dette mener jeg ligger i usikkerheten elevene opplever. De mister deres trygge omgivelser, de får nye lærere, nye klasser og klassekamerater, økt krav til skolearbeid, karakterer og mange må også starte på ny skole. At alle disse tingene fører til en usikkerhet hos elevene er det ingen tvil om i mine øyne.

Det funnene fra denne avhandlingen viser er at stigmatiseringen og marginaliseringen elever med spesialundervisning opplever i stor grad er knyttet til faglig og sosial trivsel og forventning om mestring. Samtidig viser den at samlet sett er det liten forskjell mellom elevgruppene. Det må likevel fokuseres på og jobbes med de faktorene vi ser en tydelig forskjell mellom elevgruppene. Dette er lærerens ansvar, og er noe som må jobbes med kontinuerlig. Lærerne må jobbe for at elever med spesialundervisning får vist hva de kan, gitt de utfordringer de kan strekke seg etter. Slik at klassen som helhet ser og opplever at alle elever, uansett evner og forutsetninger, har en verdi og kan bidra i fellesskapet.

7. Litteraturliste

- Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskulen i Volda Møreforskning Volda.
- Bandura, A. (1981). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. I *Social cognitive development: Frontiers and possible futures* (s. 200–239). Cambridge University Press.
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs Konvensjon om barets rettigheter*. Barne- og familiedepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening?*
<https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/Uten-mal-og-mening.pdf>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap, etikk og statistikk*. Cappelen Damm akademisk.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Brophy, J. E. (2010). *Motivating students to learn* (3rd ed.). Routledge.
- Christensen, H., & Ulleberg, I. (2013). *Klasseledelse, fag og danning*. Gyldendal akademisk.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforl.
- Faldet, A.-C., & Nordahl, T. (2017). Læreres vurderinger av ulike elevgrupper i skolen. *Paideia*, 2/2017. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/lareres-vurderinger-av-ulike-elevgrupper-i-skolen/>

- Fekjær, S. B. (2016). *Statistikk i praksis*. Gyldendal akademisk.
- Hattie, J. (2013a). *Synlig læring: Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner* (I. C. Goveia, Overs.). Cappelen Damm akademisk.
- Hattie, J. (2013b). *Synlig læring for lærere: Maksimal effekt på læring* (I. C. Goveia, Overs.). Cappelen Damm akademisk.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2013). Styrken ved feedback. I *Feedback og vurdering for læring*. Dafolo.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal akademisk.
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.121>
- Haug, P. (2017a). *Spesialundervisning: Innhold og funksjon*. Samlaget.
- Haug, P. (2017b). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *FoU i Praksis*, 11(1). <https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/1778>
- Haug, P. (2020). Inclusion in Norwegian schools: Pupils' experience of their learning environment. *Education 3-13*, 48(3), 303–315.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær: Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal akademisk.
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen* (Nr. 15–2345). https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_/attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf
- Helstad, K., & Øiestad, P. A. (2017). *Læreren som regissør: Verktøy for ledelse i klasserommet*. Cappelen Damm akademisk.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax.

[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990823990004702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

Hoy, A. W. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Tapir akademisk forl.

Håstein, H., & Werner, S. (2014). Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser. I *Tilpasset opplæring—I forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.

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

Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen – en forutsetning for læring*. Cappelen Damm akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del—Et inkluderende læringsmiljø*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. *Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020* (LK20 utg.). <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del—Menneskeverdet*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. (LK20 utg.). <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.1-menneskeverdet/>

Kunnskapsdepartementet. (2017c). *Overordnet del—Sosial læring og utvikling*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. (LK20 utg.). <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/>

Kunnskapsdepartementet. (2017d). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. (LK20 utg.). <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus forlag.

Meld. St. 6 (2019-2020). (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Meld. St. 22 (2010-2011). (2011). *Motivasjon—Mesting—Muligheter*.

Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>

Michelet, S. (2019a). *Klassen som fellesskap 1: Elevkultur - faglig og sosial læring*. Cappelen Damm akademisk.

[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999920041880302202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

Michelet, S. (2019b). *Klassen som fellesskap 2: Lærerarbeid med elevkultur for læring og danning* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.

Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Universitetsforl.

Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.

Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: Praksis, teori og forskning*. Gyldendal akademisk.

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. I *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 365–386). Springer US.

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.

- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Fagbokforl.
- Sadler, Dr. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Schunk, D. H., & Mullen, C. A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. I *Handbook of research on student engagement*. Springer.
- Sevje, G., & Gustafson, T. (2012). *Ti kjennetegn på god undervisning*. Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori og praksis*. Universitetsforl.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utgave.). Universitetsforlaget.
- Tufte, P. A. (2018). *Hvordan lese kvantitativ forskning?* Cappelen Damm akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen Spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- William, D. (2015). *Løbende formativ vurdering*. Dafolo.
- Aasen, A. M., Lekhal, R., Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2015). *Kjønnforskjeller i skolefaglige prestasjoner – forklaringer i elevenes holdninger til og væremåte i skolen, samt relasjonelle forhold*. <http://hdl.handle.net/11250/2360189>
- Aasen, A. M., Nordahl, T., Mælan, E. N., Drugli, M. B., & Myhr, L. (2014). *Relasjonsbasert klasseledelse: Et komplekst fenomen*. <http://hdl.handle.net/11250/227105>
- Aasen, A. M., & Vigmostad, I. (2014). *Elevenes stemmer. Forskjeller og likheter mellom jenter og gutters opplevelser av sin skolehverdag* (Nr. 10). Høgskolen i Hedmark. https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/216937/opprapp10_14online.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vedlegg

Spørreundersøkelse Faglig trivsel

	Helt uenig (1)	Litt uenig (2)	Litt enig (3)	Helt enig (4)
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				

Spørreundersøkelse Sosial trivsel

	Helt uenig (1)	Litt uenig (2)	Litt enig (3)	Helt enig (4)
Jeg liker meg vanligvis på skolen				
Jeg liker meg godt i klassen				
Jeg liker meg godt i friminuttene				
Jeg blir ofte mobbet og plaget av andre elever				

Spørreundersøkelse Læringskultur mellom elevene

	Helt uenig (1)	Litt uenig (2)	Litt enig (3)	Helt enig (4)
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				

Spørreundersøkelse Sosialt miljø mellom elevene

	Helt uenig (1)	Litt uenig (2)	Litt enig (3)	Helt enig (4)
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 klassen				
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				

Spørreundersøkelse Lærer-elev-relasjon

	Helt uenig (1)	Litt uenig (2)	Litt enig (3)	Helt enig (4)
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 klassen				
Læreren oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverandre				

Spørreundersøkelse Struktur i undervisningen

	Nei, aldri (1)	Sjeldent (2)	Av og til (3)	Ofte (4)	Ja, alltid (5)
Læreren komme presis til timene					
Læreren forteller oss hva vi skal lære i timene					
Det er god arbeidsro i timene					
Læreren snakker om hva vi har lært i timene					
Læreren gir tydelige beskjeder om hva vi skal gjøre i timene					

Spørreundersøkelse Feedback i undervisningen

	Nei, aldri (1)	Sjeldent (2)	Av og til (3)	Ofte (4)	Ja, alltid (5)
Læreren gir meg skriftlige tilbakemeldinger på oppgaver og lekser					
Læreren 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					

Spørreundersøkelse Forventning om mestring

	Helt uenig (1)	Litt uenig (2)	Litt enig (3)	Helt enig (4)
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 synes oppgaven er vanskelig				
Når jeg arbeider med skolefag, fortsetter jeg å jobbe selv om det jeg skal lære er vanskelig				