

Bodil Holmström

Den sociala situationen i skolan för elever som får
specialundervisning på *mellomtrinnet*
– en kvantitativ studie

Masteravhandling i pedagogik med inriktningen specialpedagogik

Trondheim, 10 juli 2011

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Pedagogisk institutt

Förord

Det här arbetet med den här avhandlingen har för mig inneburit en djupdykning in i både statistikens och den norska specialundervisningens värld. Som matematiker tycker jag det är spännande att hantera tal i alla möjliga former, så att bedriva kvantitativ forskning var det som stod högst på önskelistan när jag påbörjade mitt projekt. Eftersom statistik tidigare varit ett område som jag inte grundligt satt mig in i, har min målsättning nu varit att på allvar bekanta mig med olika statistiska analystekniker.

Jag vill rikta ett stort tack till Rolf B. Fasting vid Høgskolen i Oslo och Trygve Bremnes vid Høgskolen i Sør-Trøndelag, som låtit mig använda delar av sitt datamaterial som grund för denna studie och som försett mig med information om sitt projekt. Det har varit spännande att arbeta med ett datamaterial som är mycket mångsidigare än det jag själv hade kunnat samla in under ett par månader. Jag vill också tacka Per Egil Mjaavatn som gett mig inspirerande och god handledning när jag kört fast och behövt det som mest. Slutligen vill jag tacka mina föräldrar Eva-Stina och Kjell som gett mig goda råd vad gäller språket i avhandlingen.

Sammandrag

I den här studien har jag strävat till att med hjälp av kvantitativa analysmetoder undersöka hur elever i årskurs 5 och 6, som får specialundervisning upplever sin sociala situation i skolan och jag valt att undersöka tre olika frågeställningar:

1. Hurudana är elevernas egna upplevelser jämfört med deras lärares och vårdnadshavares upplevelser av elevernas situation?
2. Hur förändras elevernas upplevelser från årskurs 5 till årskurs 6?
3. Finns det skillnader mellan elevernas, lärarnas och vårdnadshavarnas upplevelser när man beaktar elevernas kön och orsaken till att specialundervisningen ges?

I begreppet "elevens sociala situation i skolan" har jag valt att inkludera elevernas trivsel, anpassning till och syn på skolan.

Det empiriska materialet för studien omfattar data för 41 elever, och deras lärare och vårdnadshavare. Datainsamlingen har gjorts vid skolor i Sør-Trøndelag och Østfold våren 2008 och 2009, och är en del av en större undersökning som startats vid Høgskolen i Sør-Trøndelag och som har som huvudmål att utvärdera vilket utbytet av specialundervisningen är för elever i årskurs 5 till 7 i den norska grundskolan. Projektet leds av Rolf B. Fasting vid HiO och Trygve Bremnes vid HiST. Projektet omfattar inte någon kontrollgrupp av elever som inte får specialundervisning.

De statistiska analyserna visar att elever, lärare och vårdnadshavare ser övervägande positivt på elevernas sociala situation i skolan. Skillnaderna mellan upplevelserna hos elever, lärare och vårdnadshavare är små, och till de skillnader som observerats kan man misstänka att elevernas vilja att ge socialt önskvärda svar är en bidragande orsak. Också förändringen i elevernas upplevelser från årskurs 5 till 6 är liten. Könsskillnaderna uppfattas i huvudsak av lärarna och pekar i riktning av att dagens skola kanske är bättre anpassad för flickornas behov än för pojkarnas. När det gäller skillnaden mellan elever med läs- och skrivsvårigheter och övriga elever i undersökningen, så verkar eleverna jag placerat i gruppen Övriga trivas betydligt sämre i skolan än eleverna som placerats i gruppen Läs- och skriv. Det här är en oroväckande tendens, som tyvärr är helt i linje med annan norsk forskning på området.

Innehåll

Inledning	1
Teori	2
Inkludering i den norska grundskolan	2
Specialundervisning i grundskolan.....	3
Regelverket kring specialundervisningen	4
Andelen elever som får specialundervisning	5
Vilka elever får specialundervisning?.....	7
Vad innebär specialundervisning?.....	7
Elevernas sociala situation i skolan.....	8
Sättet att se på speciella svårigheter	9
Utmaningar knutna till kvantitativ forskning med unga respondenter	10
Projektets frågeställningar	11
Metodik.....	12
Design	12
Urval	13
Mätinstrument	17
Allmän utformning	18
Om den använda fyrdelade svarsskalan.....	19
Analys av frågorna som mäter elevernas trivsel, anpassning och syn på skolan.....	20
Kombinerade variabler	23
Datainsamling och -registrering	24
Etiska aspekter på projektet	26
Dataanalys.....	27
Jämförelse mellan de olika grupperna av respondenter.....	28
Jämförelse mellan elevernas svar i årskurs 5 och 6.....	28
Jämförelse mellan olika undergrupper av elever.....	29
Validitet	29
Begreppsvaliditet.....	30
Statistisk validitet	31
Yttre validitet.....	31
Resultat och diskussion	32
Allmänna tendenser för eleverna i årskurs 5.....	32

Jämförelse mellan elever, lärare och vårdnadshavare	33
Jämförelse mellan elevernas upplevelser i årskurs 5 och 6	35
Jämförelse mellan olika grupper av elever	36
Flickor och pojkar.....	36
Orsaken till specialundervisningen.....	38
Avslutning.....	42
Litteratur	44
Förteckning över tabeller.....	46
Bilagor	47
Bilaga 1. Information och frågor till eleverna.....	47
Bilaga 2. Information och frågor till lärarna.....	49
Bilaga 3. Information och frågor till vårdnadshavarna.....	52
Bilaga 4. Reliabilitetsanalys för konstruktion av kombinerade variabler.....	55
Bilaga 5. Jämförelse mellan frågorna i studien och en av källorna.....	56

Inledning

Den norska grundskolan har en klar målsättning om att vara en skola som är för alla elever. Enligt läroplanen handlar skolans uppgifter inte enbart om att utbilda eleverna i de olika skolämnena, utan också om att stöda deras sociala utveckling och fostra dem till ansvarstagande medborgare (Utdanningsdirektoratet 2011). Av olika orsaker har inte alla elever samma möjligheter att tillägna sig undervisning och uppnå de mål som skolan har. En del av eleverna har så stora svårigheter att skollagen ger dem rätt till extra material- och personalresurser i form av specialundervisning (Opplæringslova 1998). Tyvärr uppvisar elever med behov av särskilt stöd sämre resultat än andra elever inte bara i skolämnena utan också på den sociala arenan som skolan är (Nordahl & Hausstätter 2009). Andelen elever som får specialundervisning har varit ökande de senaste åren, och det betyder att allt fler elever hamnar i denna potentiellt utsatta sociala situation. Av denna orsak har jag valt att med hjälp av kvantitativa forskningsmetoder försöka analysera och belysa den sociala situationen för elever som får specialundervisning i grundskolan ytterligare.

Den här avhandlingen är skriven på svenska trots att den uteslutande behandlar förhållanden i den norska skolan och jag dessutom studerar vid ett norskt universitet. Orsaken till språkvalet är jag är bättre på att uttrycka mig mångsidigt och exakt på svenska än på norska. Eftersom praxisen rörande specialundervisning skiljer sig en hel del mellan Norge, Sverige och mitt hemland Finland, leder mitt val av språk till en del utmaningar när det gäller användningen av terminologi, som direkt har med det norska skolsystemet att göra. För att höja precisionen i texten har jag därför valt att i vissa fall använda mig av de norska originalbegreppen, som i texten markerats med kursiv stil¹.

Avhandlingen inleds med en genomgång av relevant teori och aktuell forskning som berör specialundervisning och elevernas sociala situation i skolan, utgående från begreppet social inkludering. I metodikkapitlet redogörs för den empiriska studiens design och praktiska utförande och för de dataanalyser som genomförts. En del av kapitlet ägnas också etiska

¹ Det bästa exemplet är att jag valt att använda det norska uttrycket *tilpasset opplæring* utan översättning för den individuellt anpassade undervisning som alla norska elever enligt lagen har rätt till (Opplæringslova 1998). Orsaken är att uttrycket ”anpassad undervisning” är en term som åtminstone i Finland endast används om sådan undervisning som elever med stora särskilda behov får enligt en speciell, anpassad läroplan.

frågeställningar i samband med projektet. I därpå följande kapitel presenterar jag resultaten av de kvantitativa analyserna och diskuterar dem. Avslutningskapitlet innehåller en sammanfattning av de viktigaste resultaten i studien och avslutas med en blick framåt. Vid hänvisning till litteraturen har jag strävat efter att följa de riktlinjer som ges i *Litteraturhänvisningar efter APA, 6. utgåve* (Knutsen 2011).

Teori

Avsikten med kapitlet är att presentera teori och aktuell forskning som ligger till grund för studien, och att utgående från presentationen formulera en detaljerad frågeställning för projektet.

Inkludering i den norska grundskolan

Dagens norska skola har som målsättning att vara en skola för alla, något som understryks av att alla grundskoleelever har rätt att gå i sin närskola (Opplæringslova 1998). Principen om inkludering innebär att alla elever skall vara jämlika medlemmar av gemenskapen på skolan både socialt, kulturellt och på lärandets område (NOU 2009:18). Norge avvecklade de flesta statliga specialskolorna redan 1992 och de flesta eleverna med behov av särskilt stöd flyttade då till vanliga skolor (Askildt & Johnsen 2008). I den läroplan som kom 1997 övergick man från att tala om integrering, som bottnar i tanken om normalisering av elever med behov av särskilt stöd, till att tala om inkludering. Inkludering präglas av tanken att alla människor är olika men likvärdiga och bör ges möjlighet att delta i skolarbetet - och samhället - på lika villkor (NOU 2009:18). Förändringen i språkbruket skedde några år efter att Unescos Salamancadeklaration ”om principer, inriktning och praxis vid undervisning av elever med behov av särskild² stöd” (Svenska Unescorådet 2006 s. 9) antogs av 92 länder, bland dem Norge. I Salamancadeklarationen lyfter man både fram tanken om att alla människor är lika värda och de pedagogiska aspekterna av inkludering, utan att för den skull glömma den sociala dimensionen av inkludering i skolan. Man framhåller att

² Tryckfel i originalet. Den korrekta formen vore ”särskilt”.

ordinarie skolor med denna integrationsinriktning³ är det effektivaste sättet att bekämpa diskriminerande attityder, att skapa en välkomnande närmiljö, att bygga upp ett integrerat samhälle och att åstadkomma skolundervisning för alla (Svenska Uneskorådet 2006 s. 11).

Inkludering i sig är bara en princip och det krävs konkreta åtgärder på skolan för att den skall förverkligas (NOU 2009:18). Ett av de viktigaste medlen för att inkludera eleverna i den ordinarie undervisningen i den norska skolan är att lagen ger alla elever rätt till så kallad *tilpasset opplæring* (Nordahl & Hausstätter 2009). Principen om *tilpasset opplæring* förutsätter att undervisningen anpassas till den enskilda elevens bakgrund och förmåga (Opplæringslova 1998). Största delen av eleverna i grundskolan får sin rätt till *tilpasset opplæring* tillgodosedd inom ramen för den ordinarie undervisningen. För en del elever räcker inte anpassningar av t.ex. innehåll och arbetsmetoder inom den ordinarie undervisningen till, för att säkra ett tillfredsställande utbyte av undervisningen. I sådana fall kan *tilpasset opplæring* också innebära att eleven får specialundervisning (Nordahl & Hausstätter 2009).

Specialundervisning i grundskolan

Specialundervisningens status i norsk skola är ett tema som ständigt kommer upp i den utbildningspolitiska debatten. I dagens läge är specialundervisning en central individuell rättighet för en elev i den norska skolan (Helgeland 2006). Samtidigt som denna rättighet är stark, ifrågasätts den också ofta. Det beror inte minst på att undersökningar på senare tid pekat på att de extra resurser som eleverna får i form av specialundervisningen inte nödvändigtvis ger eleverna den positiva utveckling som man kunde förvänta sig (Nordahl & Hausstätter 2009). Under de tio senaste åren har åtminstone två omfattande offentliga utredningar tagit sig an specialundervisningen i den norska skolan. Den första av dem, som presenterades år 2003 (NOU 2003:16), kom till konklusionen att elevernas individuella behov bäst kunde tillgodoses om specialundervisningen avskaffades helt och ersattes av en mer omfattande användning av *tilpasset opplæring* inom ramen för den ordinarie undervisningen. Detta förslag och motiveringarna till det skapade häftigt debatt, men vann aldrig gehör i Stortinget (NOU 2009:18). Den senaste utredningen, *Rett till læring* (NOU 2009:18), lades fram sommaren 2009 och föreslår inte längre att rätten till specialundervisning skall slopas, utan i stället att den göras om till en rättighet till *ekstra tilrettelegging i opplæringen*. I och med denna

³ I denna svenska version av Salamancadeklarationen har man valt att översätta engelskans "inclusion" med "integration" (Svenska Uneskorådet 2006). Att använda begreppet inkludering vore troligen minst lika korrekt.

förändring vill man bl.a. klippa banden med delar av den traditionella specialundervisningen, höja kompetenskraven för undervisningspersonalen och påskynda beslutsgången när man skall tilldela elever extra hjälp i skolan.

Regelverket kring specialundervisningen

Specialundervisningen i den norska skolan styrs främst av skollagen med föreskrifter, samt av *Utdanningsdirektoratets* handledningsmaterial. Det är paragraf 5 i *Opplæringslova*, som först trädde i kraft 1998, som innehåller de övergripande bestämmelserna om rätten till specialundervisning. Enligt denna paragraf är kriteriet för att en elev skall tilldelas specialundervisning att eleven i fråga inte har tillräckligt utbyte av den ordinarie undervisningen (*Opplæringslova* 1998). Beslutet, ett så kallat *enkeltvedtak*, som ger en elev rätt till specialundervisning, skall enligt lagen alltid föregås av en utredning som görs av en sakkunnig instans. I de flesta fallen är det kommunens eller fylkeskommunens *Pedagogisk-Psykologiske-tjeneste* (PPT) som gör denna utredning och skriver en rapport, en så kallad *sakkyndig vurdering*, som ligger som grund för elevens specialundervisningsbeslut (Helgeland 2006). Själva beslutet om huruvida en elev skall beviljas specialundervisning fattas av kommunen, dvs. i grundskolan och oftast av skolans rektor. Ett sådant beslut kan överklagas av vårdnadshavarna (Helgeland 2006).

Föräldrarätten är stark i Norge och vårdnadshavarens samtycke krävs alltid när en elevs förutsättningar att tillgodogöra sig undervisningen skall utvärderas, och när eleven tilldelas specialundervisning (*Opplæringslova* 1998). Elevens individuella läroplan (IOP) görs upp av skolan utgående från PPT:s rapport och innehållet i läroplanen kan inte överklagas av vårdnadshavarna. Det förutsätts dock att vårdnadshavarna och eleven själv i mån av möjlighet, är delaktiga i processen med att göra upp elevens IOP (Utdanningsdirektoratet 2009). Lagen förutsätter också att utvecklingen hos de elever som får specialundervisning varje halvår följs upp av skolan med en skriftlig utvärdering, som både vårdnadshavarna och kommunen får ta del av (*Opplæringslova* 1998).

Trots att det finns klara regler för beslutsgången när man tilldelar en elev specialundervisning, finns det indikationer på att dessa regler inte alltid följs. Nordahl och Hausstätter (2009) ger exempel på allt från att elever får *enkeltvedtak* om specialundervisning utan att en *sakkyndig vurdering* gjorts till att elever får extra stöd som kan betecknas som specialundervisning utan

att något *enkeltvedtak* föreligger. Fasting och Bremnes (2008) påtalar att det i grundskolan inte bara existerar en formell, juridisk avgränsning för vem som skall få specialundervisning, utan också en kultur att ge elever *tilpasset opplæring* som närmast kan jämföras med specialundervisning, men som inte baserar sig på några formella utredningar eller beslut. Som regel är det endast elever som får specialundervisning enligt *enkeltvedtak* som syns i den officiella statistiken, medan övriga elever med specialundervisningsliknande stöd inte registreras (GSI 2011). Det är därför svårt att veta hur stor andel av eleverna det är som inte har *enkeltvedtak* om specialundervisning, men som ändå får extra stöd utanför den ordinarie undervisningen.

Andelen elever som får specialundervisning

Andelen grundskoleelever som får specialundervisning varierar stort mellan olika skolor, kommuner och fylken. På skolnivå är andelen elever med beslut om specialundervisning allt från 0 % till 20 % (Nordahl & Hausstätter 2009). På fylkesnivå är variationen inte lika stor; läsåret 2007-2008 fick ca 8,5 % av grundskoleeleverna i Nordland specialundervisning mot ca 5 % i Sør-Trøndelag och Østfold, som tillsammans med Akershus och Rogaland tillhörde de fylken där andelen var lägst (Bremnes 2008). Som jämförelse kan nämnas att riksmideltalet läsåret 2007-2008 var 6,6 % (GSI 2011). Andelen elever som fick specialundervisning i början av 2000-talet var stabil och drygt 5,5 %. Efter införandet av *Kunnskapsløftet* 2006 började andelen elever med specialundervisning öka och denna ökning har fortsatt fram till i dag, så att hela 8,4 % av eleverna i grundskolan fick specialundervisning läsåret 2010-2011 (GSI 2011).

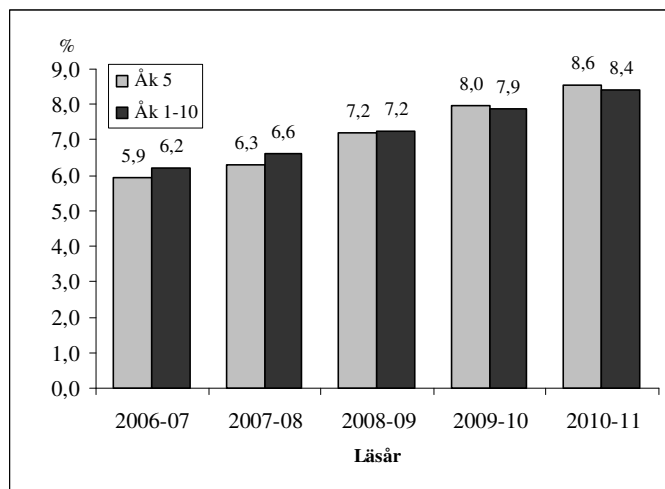


Bild 1. Andelen elever i åk 5 och i grundskolan som helhet som får specialundervisning (GSI 2011).

Läsåret 2007-2008 var 69,1 % av dem som fick specialundervisning pojkar och 30,9 % flickor och den här könsfördelningen har varit så gott som konstant en längre tid (GSI 2011). Andelen pojkar av eleverna som får specialundervisning i de olika årskurserna i grundskolan varierar kring 70 %, även om trenden är att övervikten av pojkar minskar mot slutet av *ungdomsskolen*. Läsåret 2007-2008 var 70,3 % av eleverna som fick specialundervisning i årskurs 1 pojkar, medan motsvarande andel var 66,1 % i årskurs 10 (GSI 2011).

Totalt sett är andelen elever som får specialundervisning stigande från årskurs till årskurs. Läsåret 2007-2008 fick endast 3,4 % av eleverna i årskurs 1 specialundervisning, mot hela 9,7 % i årskurs 10 (GSI 2011). Att andelen elever som får specialundervisning ökar genom grundskolan är kan anses vara ett tecken på att man i den norska skolan inte i tid sätter in tillräckliga insatser för elever som behöver extra stöd (Solli 2008). Orsaken kan vara att man är rädd för att stigmatisera eleverna och gärna väljer en avvaktande hållning i hopp om att svårigheterna i skolan skall minska med åren (NOU 2009:18). I ljuset av statistiska data verkar detta förfarande inte ha varit någon framgångsrik strategi när det gäller att förebygga problem senare under skoltiden och minska andelen elever som får specialundervisning högre upp i årskurserna, vilket illustreras av Bild 2. För att avhjälpa problemet gjordes en lagändring som trädde i kraft hösten 2008. Denna lagändring förutsätter att skolorna förstärker det stöd eleverna i årskurs 1 till 4 får inom den vanliga undervisningen i norska och matematik (Opplæringslova 1998). Eventuella positiva effekter av lagändringen syns emellertid inte ännu i statistiken, vilket framgår av Bild 2.

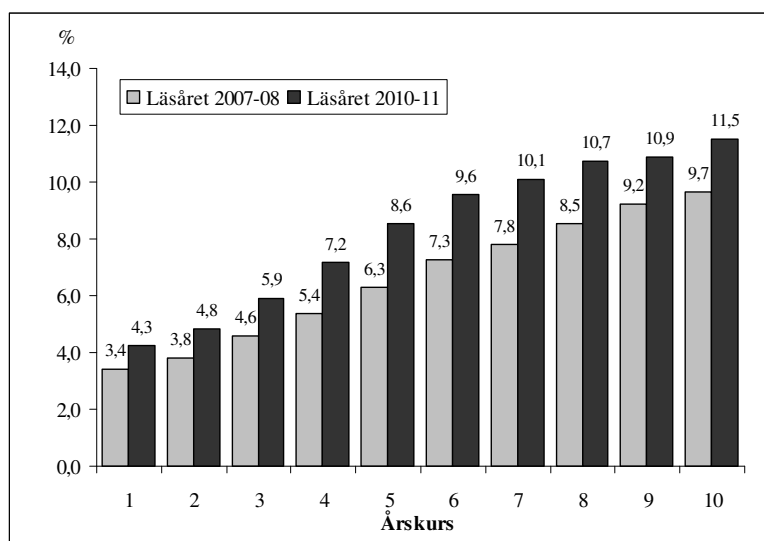


Bild 2. Andelen elever per årskurs som får specialundervisning (GSI 2011).

Vilka elever får specialundervisning?

Det finns väldigt många orsaker till att en elev anses vara i behov av specialundervisning. Rätten till specialundervisning förutsätter inte att eleven har någon diagnos eller specifik svårighet. Det är enbart elevens utbyte av den ordinarie undervisningen jämfört med andra elever på samma skola eller i en liknande situation, som skall styra när man bedömer om en elev bör tilldelas specialundervisning (Helgeland 2006). Vad som är ett icke-tillfredsställande utbyte av undervisningen för en enskild elev är något som är mycket svårt – om inte omöjligt – att bedöma objektivt, vilket också poängteras i *Utdanningsdirektoratets* handledning för specialundervisningen (Utdanningsdirektoratet 2009).

Olika norska studier opererar med något olika kategoriseringar när de beskriver orsaken till att elever får specialundervisning. Solli (2008) sammanfattar en handfull olika norska studier på området och slår fast att man i dessa finner att närmare 40 % av eleverna får specialundervisning på grund av specifika inlärningssvårigheter eller svårigheter i något eller några skolämnen. Enligt Solli (2008) är generella inlärningssvårigheter eller psykisk utvecklingsstörning orsaken till specialundervisningen för ungefär 15 % av eleverna medan orsaken för 20 till 30 % är sociala och emotionella svårigheter. Problem med syn och hörsel står som orsak för 2 till 4 % av eleverna. I de flesta undersökningarna finns det dessutom en större grupp av orsaker som betecknas som ”övriga svårigheter”. Hit räknas ofta bl.a. fysiska funktionshinder, koncentrationssvårigheter och olika medicinska tillstånd och syndrom (Solli 2008). Solli tillägger ändå att orsaken till att en elev får specialundervisning ofta inte är entydig, utan att många elever har flera svårigheter som kan leda till att de är i behov av specialundervisning. Han slår fast att en kategorisering på basen av vad som angetts som orsak till en enskild elevs specialundervisning i många fall bygger på slumpmässiga val.

Vad innebär specialundervisning?

I praktiken kan innehållet i det stöd till eleverna som går under beteckningen specialundervisning variera stort. En liten del av eleverna får endast hjälp i form av specialutrustning och inte i form av specialundervisningstimmar. Läsåret 2007-2008 fick ca 2,6 % av eleverna som fick specialundervisning denna typ av stöd (GSI 2011). Det vanliga är dock att eleverna tilldelas ett antal specialundervisningstimmar antingen veckovis eller per läsår (Utdanningsdirektoratet 2009). Under dessa timmar får sedan eleven stöd i de ämnen eller färdigheter som IOP:n föreskriver, endera i den egna basgruppen, i en mindre elevgrupp

eller i enrum tillsammans med en eller flera vuxna. Läsåret 2007-2008 fick 55,5 % av eleverna största delen av sin specialundervisning i smågrupper med två till fem elever, medan 17,0 % av eleverna fick merparten av specialundervisningen ensam med läraren (GSI 2011). Det finns inga regler för vilken utbildning den personal som ger specialundervisning bör ha (Nordahl & Hausstätter 2009). I många fall får eleverna specialundervisning av klass- eller ämnesläraren eller av en speciallärare, men en del av eleverna tilldelas också specialpedagogiska resurser i form av assistenthjälp. Läsåret 2007-2008 fick 91,9 % av eleverna åtminstone en del av sin specialundervisning av en lärare. Andelen elever som fick specialundervisning med en assistent var 49,2 % (GSI 2011).

Elevernas sociala situation i skolan

Den norska skolan ges i den generella delen av läroplanen för *Kunnskapsløftet* (LK06) omfattande uppgifter som inte handlar så mycket om att lära eleverna akademiska färdigheter, som om att främja en mångsidig utveckling av elevernas sociala färdigheter och ge plats för personlig utveckling (Utdanningsdirektoratet 2011). I *Prinsipper for opplæringen* (Utdanningsdirektoratet 2011) omtalas det att skolan skall lägga till rätta för aktiviteter som ger eleverna möjlighet att utveckla sin sociala kompetens. Ogden (2009) sammanfattar social kompetens som olika sociala färdigheter som kan läras in, och kunskap om när och hur de här färdigheterna skall användas. Han poängterar att social kompetens är normativ så till vida att det som är socialt acceptabelt beteende kan varieras med bl.a. situation och ålder.

Studier av olika delområden som ingår i social kompetens, borde kunna bidra till att ge en uppfattning av elevernas sociala situation i skolan också trots att Ogden (2009) poängterar att socialt kompetenta barn inte alltid är omtyckta av sina jämnåriga. När lärare och vårdnadshavare utvärderar elevernas sociala kompetens sker det också alltid utgående från deras egna normer och förväntningar. Om lärares och vårdnadshavares åsikter skiljer sig från varandra, kan det bero både på att eleverna beter sig olika hemma och i skolan och på att lärare och vårdnadshavare har olika kriterier för vad som är acceptabelt beteende (Ogden 2009). Lite äldre forskning visar att föräldrarna till stora delar är eniga med lärarna i frågor som gäller elevernas fostran och socialisering (Nordahl & Sørli 1998). Samtidigt visade ändå föräldrarna till elever på *mellomtrinnet* i denna undersökning större missnöje med den information de fick om elevens sociala situation på skolan än med informationen om elevernas framsteg i skolämnen.

Paragraf 9a i *Opplæringslova* skall garantera en bra arbetsmiljö i skolan och ger eleverna rätt till ”*eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring*” (Opplæringslova 1998 § 9a-1). Nordahl och Sørli (1998) bryter ner elevens sociala trivsel i bl.a. att eleven inte blir mobbad och har vänner att umgås med både i klassen och på rasterna. Nordahl och Hausstätter (2009) i sin tur säger att en positiv syn på skolgången resulterar i bättre trivsel och större engagemang i skolarbetet, och man lyfter i ett annat sammanhang fram att elevernas trivsel kan ses som ett centralt mått på hur inkluderande skolan egentligen är.

Det finns alltså starka föringar i styrdokumentet på olika nivåer som styr de sociala aspekterna av elevernas skolgång. Trots detta visar forskning att elever i behov av särskilt stöd inte till alla delar klarar sig lika bra som sina jämnåriga på skolans sociala arena. Nordahl och Hausstätter (2009) har kommit fram till att elever med specialundervisning klarar sig sämre än sina medelever på nästan alla områden de undersökt. Bland de delområden där elever med specialundervisning uppvisar sämre resultat än sina jämnåriga finns trivsel, relationen till medelever, motivation och olika typer av avvikande beteende. Ny forskning visar också att elever med behov av särskilt stöd verkar ha något färre vänner än sina medelever och visar lägre stabilitet i sina vänskapsförhållanden över tid (Frostad, Mjaavatn, & Pijl 2011)

Sättet att se på speciella svårigheter

Inom specialpedagogiken finns det olika traditioner för hur man betraktar och tolkar det faktum att alla elever har olika förutsättningar för att klara av sin skolgång. Nordahl och Hausstätter (2009) väljer att dela in denna tradition i fyra kategorier av vilka två betecknas som sociala modeller och två som individualistiska. Inom de sociala modellerna lyfter man t.ex. fram att det är den rådande politiska och sociala praxisen i samhället som ger upphov till elevernas svårigheter eftersom den exkluderar och favoriserar olika grupper av människor. Det här synsättet står i centrum när man önskar utveckla inkluderingen både i skolan och i samhället (Nordahl & Hausstätter 2009).

Traditionellt har man inom specialpedagogiken ofta kategoriskt sett på elevernas svårigheter som resultat av olika biologiska avvikelser. Målet med specialundervisningen har därför varit

att göra eleverna så normala som möjligt eller helst bota dem (Nordahl & Hausstätter 2009). Med tiden har detta synsätt i Norge delvis fått ge vika för något som Nordahl och Hausstätter (2009) kallar *den betingede vanskeforståelsen*. Man tolkar då elevernas svårigheter så att de kan ha biologiska och medicinska orsaker, men att elevernas problem i skolan lika gärna kan bero på faktorer i den sociala miljön eller de strukturella ramarna kring elevens skolgång (Nordahl & Hausstätter 2009). Enligt Nordahl och Hausstätter (2009) definierar detta synsätt elevernas svårigheter i skolan med hjälp av de konkreta inlämningsproblem eleven kämpar med och inte enbart som ett resultat av en diagnos eller sjukdom. I dagens läge är den här *betingede vanskeforståelsen* den som kan sägas ligga som grund både för förståelsen av och lagstiftningen kring specialundervisning, och för många av läroböckerna i specialpedagogik i Norge (Nordahl & Hausstätter 2009). Samtidigt består dock stödet till elever med särskilda behov enligt gammal tradition i praktiken ofta av mer eller mindre segregerade, individuella åtgärder med målet att reducera elevernas svårigheter (Nordahl & Sunnevåg 2008).

Utmaningar knutna till kvantitativ forskning med unga respondenter

Kvantitativ forskning karakteriseras bl.a. av att avståndet mellan forskaren och respondenterna är stort och att data som samlas in kodas om till tal och analyseras med hjälp av statistiska metoder (Ringdal 2007). Det finns en mängd utmaningar knutna till kvantitativ forskning i allmänhet och till kvantitativ forskning med unga respondenter i synnerhet. Ett känt fenomen är att vissa respondenter tenderar att placera sina svar vid en av ytterpunkterna av svarsskalan, oberoende av frågans innehåll. Det kan leda till att fördelningen av svaren förskjuts. En möjlighet att minska effekten av systematiska fel som uppkommer på grund av detta är att ställa omväxlande jakande och nekande frågor, så att effekten av eventuella extrem svar i ena änden av svarsskalan tar ut varandra när svaren kodas om till tal (Ringdal 2007).

Ett annat problem som lyfts fram rörande kvantitativ forskning är risken för att respondenterna ger sådana svar som de antar vara önskvärda i den aktuella situationen (Ringdal 2007). Oftast uppmärksammas denna risk i situationer där respondenten kan tolkas vara i någon form av beroendeställning till forskaren eller frågeställaren eller när frågorna behandlar känsliga teman (Drew, Hosp, & Hardman 2008; Ringdal 2007). Ett exempel på detta kan tänkas vara när en lärare ställer frågor till en elev. Nordahl och Hausstätter (2009) lyfter också fram att man kan anta att lärare är så väl medvetna om vilken den politiskt

korrekta åsikten är när det gäller t.ex. inkludering i skolan, att svar på frågor inom detta område kan komma att avspegla det politiska synsättet och inte den egna praxisen. En tendens är att unga respondenter ibland ger oväntat positiva svar när de skall utvärdera sig själva (Assor & Connell 1992).

Bland annat av de orsaker som nämnts ovan kan tillförlitligheten i kvantitativa studier med unga respondenter ifrågasättas. Assor och Connell (1992) har gjort en metaanalys av kvantitativa studier med unga respondenter. Slutsatsen av analysen är att det är möjligt att unga respondenter ibland ger en positivare bild av sin situation än det som på förhand kunde förväntas. Upprepade mätningar visar ändå att elevernas svar är stabila över tid, och därför kan antas vara ett tillförlitligt mått för deras åsikter vid den aktuella tidpunkten. Det finns ändå vägande skäl till att låta eleverna själva utvärdera sin situation i skolan och inte bara förlita sig på omdömet hos de vuxna som finns runt eleven. Enligt Imsen (1998) är eleverna själv förstahandskällan till sina upplevelser av skolvardagen. Hon lyfter fram att vuxna forskare konstruerar och använder begrepp som är främmande för barnen, vilket betyder att det finns risk för att både misstolka och övertolka det som sker i elevernas vardag. Trots detta poängterar Imsen att man som lärare har mycket att vinna – och lite att förlora – på att försöka beskriva och förstå elevernas situation i skolan utgående från deras egna upplevelser.

Projektets frågeställningar

Elevernas skolvardag en komplex helhet där olika faktorer påverkar varandra direkt och indirekt. Trots att man genom *Kunnskapsløftet* kan sägas ha infört högre krav på vad eleverna förväntas tillägna sig av ren teoretisk kunskap (Nordahl & Hausstätter 2009), är elevernas sociala utveckling och integrering i samhället fortfarande centrala delområden i verksamheten i den norska skolan (Opplæringslova 1998), (Utdanningsdirektoratet 2011). Elever som får specialundervisning verkar vara i en mer sårbar situation i det sociala samspelet i skolan än andra elever (Nordahl & Hausstätter 2009). Nya undersökningar ger vid handen att elever som får specialundervisning trivs något sämre och i genomsnitt har färre vänner än sina medelever. Eftersom andelen elever som får specialundervisning ökar, hamnar fler och fler elever i denna potentiellt utsatta situation. Målsättningen med min studie är därför att kartlägga hur elever i årskurs 5 och 6, som får specialundervisning upplever sin sociala situation i skolan. För att få en mångsidig bild av elevens sociala situation har jag valt att

studera elevernas trivsel, anpassning till och syn på skolan inom ramen för detta begrepp, och för att avgränsa temat har jag valt att undersöka tre olika frågeställningar:

4. Hurudana är elevernas egna upplevelser jämfört med deras lärares och vårdnadshavares upplevelser av elevernas situation?
5. Hur förändras elevernas upplevelser från årskurs 5 till årskurs 6?
6. Finns det skillnader mellan elevernas, lärarnas och vårdnadshavarnas upplevelser när man beaktar elevernas kön och orsaken till att specialundervisningen ges?

Metodik

Det empiriska materialet som denna studie baserar sig på har samlats in av Rolf B. Fasting vid Høgkolen i Oslo och Trygve Bremnes vid Høgskolen i Sør-Trøndelag, inom ett projekt som startades vid Høgkolen i Sør-Trøndelag hösten 2007. Projektet har som mål att kartlägga utbytet av specialundervisning för elever på *mellomtrippet*, dvs. i årskurs 5 till 7 i den norska grundskolan (Fasting & Bremnes 2008).

Design

Fastings och Bremnes undersökning har planerats som en prospektiv panelundersökning där målet är att följa eleverna i tre år, från årskurs 5 till årskurs 7. Data samlas in med hjälp av enkätundersökningar som besvaras i slutet av vårterminen varje läsår. För att få en så heltäckande bild av elevernas skolsituation som möjligt, har man valt att vid varje datainsamlingsstillfälle ställa frågor både till de elever som får specialundervisning, till deras vårdnadshavare och till de lärare som ansvarar för elevernas specialundervisning. Dessutom har Fasting och Bremnes ställt frågor rörande skolans organisering av, och prioriteringar inom specialundervisningen till de deltagande skolornas skolledning, information som jag inte har använt mig av. Den del av data jag har analyserat är knuten till två olika elevgrupper, dels till elever som gick i årskurs 5 läsåret 2007-2008, och för vilka data samlats in i årskurs 5 och 6, och dels till elever som gick i åk 5 läsåret 2008-2009, för vilka data samlats in våren 2009. Datamaterialet som rör eleverna som deltagit i undersökningen i årskurs 5 har jag använt som om det härstammade från en tvärsnittsundersökning. Undersökningen har ingen kontrollgrupp av elever som inte får specialundervisning, utan koncentrerar sig enbart på elever som skolan definierat som sådana som får specialundervisning.

I dagens läge styrs valet mellan kvalitativa och kvantitativa forskningsmetoder ofta både av projektets frågeställning och av forskarens egen kompetens, och i mindre grad av vetenskapsfilosofiska argument (Ringdal 2007). Att välja en kvantitativ forskningsmetod är naturligt när man vill samla in information från många informanter och försöka finna trender och tendenser som kan generaliseras till en större population (Ringdal 2007). Det ämnesområde som Fasting och Bremnes riktar in sin forskning på hade, liksom det delområde av undersökningen jag hämtat data från, väl kunnat belysas också med hjälp av kvalitativa forskningsmetoder. Eleverna som deltagit i undersökningen ca 40 till antalet men i kombination med lärare, vårdnadshavare och skolledning, kommer man ändå upp till närmare 150 respondenter. Det betyder att det hade varit både dyrt och mycket tidskrävande att intervjua dem alla för att samla in data som lämpar sig för kvalitativa analyser. Att utföra noggranna, kvalitativa analyser hade också tagit lång tid och inte gett möjligheter till eventuella statistiska generaliseringar. Det är alltså både av praktiska och ekonomiska skäl motiverat att använda kvantitativ forskning.

En svaghet med designen är att projektet inte omfattar någon kontrollgrupp av elever som inte får specialundervisning. Avsaknaden av kontrollgrupp utesluter nämligen möjligheter att göra jämförelser mellan elever med specialundervisning och andra elever i en likartad skolmiljö. Avståndet mellan forskare och respondenter är ofta stort inom kvantitativ forskning och de dataanalyser som görs är inte djupgående analyser av olika fenomen utan handlar om att finna generella tendenser utgående från numeriska data (Ringdal 2007). Trots att det tidigare funnits hårda motsättningar mellan anhängare av kvalitativ och kvantitativ forskning i samhällsvetenskaperna, är det i dag allt vanligare att man inom ramen för ett forskningsprojekt använder sig av både kvantitativa och kvalitativa metoder (Ringdal 2007). I denna undersökning ges respondenterna i de flesta avsnitten möjlighet att fritt kommentera och fördjupa sina svar. Kommentarer kan användas för att nyansera tolkningen av kvantitativa data.

Urval

Undersökningen omfattar elever i årskurs 5 och 6 som får specialundervisning och som går i skolor i vilka en högre andel elever än riksnivån får specialundervisning. Urvalet har gjorts i två steg: Först har forskarna valt vilka skolor som skall kontaktas och därefter har de

skolor som valt att delta själva valt ut de elever som skall delta. Populationen som urvalet på skolnivå gjorts ur är *barneskoler* och kombinerade *barne-* och *ungdomsskoler* i Sør-Trøndelag och Østfold. Bland dessa har man valt att kontakta de skolor där en högre andel elever i årskurs 5 än riksmedeltalet på 6,3 % fick specialundervisning läsåret 2007-2008, dock så att man valt att utelämna de sex skolor i fylkena som är rena specialskolor.

I Sør-Trøndelag fanns det totalt 136 *barneskoler* eller kombinerade *barne-* och *ungdomsskoler* och av dessa tillfrågades 62 skolor om de ville delta i undersökningen. Av dessa skolor tackade 35 nej. Åtta skolor reagerade inte alls på forskarnas hänvändelse trots tre påminnelser, och tolkades därmed som negativa till att delta. Nio skolor svarade dessutom att de inte hade elever som fick specialundervisning i årskurs 5. De skolor i Sør-Trøndelag som var villiga att delta i undersökningen var tio till antalet och två av dem hade färre än 100 elever. Antalet elever i årskurs 5 i skolorna varierade mellan 4 och 75 och var i medeltal 32. Skolorna som tackade ja till att delta, valde själv ut vilka elever de önskade att skulle delta i undersökningen. De uppmanades att välja ut både flickor och pojkar och elever med olika typer av svårigheter, vilket resulterade i att anmälde en till fem av sina elever i årskurs 5 som fick specialundervisning. Eleverna anmäldes med vårdnadshavarna samtycke och sammanlagt handlar det om 26 elever, varav 22 är pojkar och fyra är flickor.

I Østfold fanns det 103 *barneskoler* eller kombinerade *barne-* och *ungdomsskoler*. Av dessa skolor hade 55 st en högre andel elever i årskurs 5, som fick specialundervisning, än riksmedeltalet. De tillfrågades därför om de ville delta i undersökningen. På denna förfrågan svarade 22 skolor att de inte ville delta. Tre skolor svarade inte alls trots tre påminnelser, och därmed tolkades de som ointresserade av att delta. Det fanns också 22 skolor som svarade att de inte hade elever som fick specialundervisning i årskurs 5. Totalt åtta skolor i Østfold önskade delta i undersökningen och av dessa hade en skola färre än 100 elever. Skolorna ombads själva välja ut elever till undersökningen på samma premisser som skolorna i Sør-Trøndelag, och de anmälde en till fem elever vardera, eller totalt 17 elever. Av dem är sex flickor och elva pojkar.

Totalt var det alltså 18 skolor som önskade delta i undersökningen, vilket är 7,5 % av alla skolor med undervisning på det aktuella stadiet i de två fylkena läsåret 2007-2008 (GSI 2011). Av de 43 eleverna som valdes ut att delta var det två som inte önskade svara på frågorna i enkäten. Eftersom jag i min frågeställning utgår från elevernas syn på sin sociala situation i skolan har jag valt att ur studien helt utelämna data kopplat till eleverna som inte

svarat. Analyserna bygger därmed på data rörande 41 elever, eller 95,3 % av dem som anmälts till undersökningen. Eftersom det också saknas data från fem vårdnadshavare omfattar undersökningen 36 så gott som kompletta uppsättningar av svar från både elev, lärare och vårdnadshavare. Kompletta data, så när som på någon enskild variabel, finns alltså för 83,7 % av de elever som anmälts till undersökningen. Alla 41 elever uppges av lärarna vara uppvuxna i Norge och det stora flertalet, 36 av dem, har gått på samma skola ända från skolstarten. Tre av eleverna har gått på samma skola i bara ett år och två har gått där i tre år.

Tabell 1. Antalet skolor och urvalet av skolor och elever på fylkesnivå och totalt sett.

	Sør-Trøndelag		Østfold		Totalt	
	antal	andel	antal	andel	antal	andel
Barneskoler	94		83		177	
Barne- och ungdomsskoler	42		20		62	
Specialskolor	2		4		6	
Skolor med under 100 elever	54	39,7 %	13	12,6 %	67	28,0 %
Aktuella skolor totalt	136		103		239	
Tillfrågade skolor	62	45,6 %	55	53,4 %	117	49,0 %
Tackat ja totalt	10	16,1 %	8	14,5 %	18	15,4 %
Skolor med under 100 elever som tackat ja	2	20,0 %	1	12,5 %	3	16,7 %
Tackat nej totalt	52	83,9 %	47	85,5 %	99	84,6 %
Inte svarat	8		3		11	
Tackat nej	35		25		60	
Inga elever med specialundervisning i årskursen	9	14,5 %	22	40,0 %	31	26,5 %
Elever skolorna anmält till undersökningen	26	60,5 %	17	39,5 %	43	
Flickor	4	15,4 %	6	35,3 %	10	23,3 %
Pojkar	22	84,6 %	11	64,7 %	33	76,7 %

Könsfördelningen var sådan att 22,0 % av de 41 eleverna i åk 5 jag valt att beakta är flickor, och 78,0 % pojkar. Den här fördelningen är något skevare än könsfördelningen på riksnivå för dem som får specialundervisning. Läsåret 2007-2008 var 28,3 % av dem som fick specialundervisning enligt *enkeltvedtak* i årskurs 5 flickor, och 71,7 % pojkar (GSI 2011). Ser man på könsfördelningen för de elever i åk 5 som svarat på enkäten våren 2008 eller 2009 så är det ganska stora skillnader mellan de två åren. Våren 2008 var 72,0 % av dem som deltog pojkar och 28,0 % flickor, dvs. könsfördelningen låg mycket nära riksmideltalet. Våren 2009 däremot var endast 12,5 % av eleverna som deltog flickor och hela 87,5 % pojkar. Eftersom skolorna själva valde ut vilka elever som skulle delta är det en ren tillfällighet att könsfördelningen bland eleverna i åk 5 respektive år är den ovannämnda.

Av eleverna som ville svara på frågorna ingår 25 i elevkullen som gick i åk 5 läsåret 2007-2008 medan 16 elever tillhör dem som gick i åk 5 läsåret 2008-2009. Av de 25 eleverna i den första elevkullen lyckades man hämta in data från 14 också våren 2009, när de gick i åk 6. Endast 56,0 % av de ursprungliga respondenterna deltog alltså i panelundersökningen vid det andra svarstillfället. Att bortfallet är stort från ett datainsamlingstillfälle till ett annat är ett vanligt problem i panelundersökningar, och något som förvärras ju längre tid det går mellan datainsamlingstillfällena. Det är inte ovanligt att bortfallet ligger på kring 30 % för vart svarstillfälle (Ringdal 2007). I detta fall är dock bortfallet ännu större, hela 44,0 %. Ett så litet urval som 14 personer påverkar också både möjligheterna att använda statistiska metoder för dataanalys och tillförlitligheten i de analyser som görs, faktum som kommer att behandlas mer ingående när studiens validitet diskuteras.

Ringdal (2007) poängterar också att ett systematiskt bortfall kan vara något som försvagar urvalets representativitet. Det är svårt att avgöra om bortfallet i denna undersökning är systematiskt eftersom jag t.ex. inte har uppgifter om orsakerna till bortfallet. Enligt Fasting och Bremnes kan både elevernas frånvaro, skolans prioriteringar av sin tidsanvändning och nekande från vårdnadshavarna till att deras barn skall delta, ligga bakom bortfallet. Ser man enbart på könsfördelningen för de elever som deltog i panelundersökningen båda åren så avviker den något från könsfördelningen för alla elever i årskurs 5 som deltog. Samtidigt ligger den ändå nära könsfördelningen på riksnivå för alla elever som fick specialundervisning läsåret 2007-2008. Av de 14 eleverna som besvarade enkäten två år i rad var fyra stycken eller 28,6 % flickor och tio stycken, eller 71,4 % pojkar. Av eleverna som deltog i undersökningen i åk 5 läsåret 2007-2008 var som tidigare nämnts 28,0 % flickor och 72,0 % pojkar, så bortfallet i panelundersökningen var i alla fall inte sådant att har någon nämnvärd systematisk inverkan på könsfördelning för respondenternas.

Att urvalet gjorts i två steg så att Fasting och Bremnes först valt ut vilka skolor som skall tillfrågas och att skolorna som tackat ja sedan själva valt vilka elever som skall delta betyder att urvalet utan tvivel innehåller en viss självselektivitet. Vissa skolor har t.ex. inkluderat alla elever som får specialundervisning på årskursen i undersökningen, medan andra bara valt ut någon eller några av dessa elever. Hur skolorna resonerat vid val av vilka elever som skall delta har inte dokumenterats. Forskarnas önskan var att alla typer av elever som får specialundervisning skulle tas med i undersökningen. På grund av studiens praktiska utformning är det ändå anledning att tro att t.ex. elever med begränsade möjligheter till

språklig kommunikation inte valts till deltagare, även om forskarna per e-post faktiskt fick in en förfrågan gällande denna elevgrupps möjlighet att delta.

Tabell 2. Könsfördelningen för eleverna och jämförelsedata på riksnivå (GSI 2011).

	Pojkar		Flickor		Totalt antal
	antal	andel	antal	andel	
Tvärsnittundersökningen					
Elever i åk 5 som skolorna anmälde till undersökningen våren 2008 och 2009	33	76,7 %	10	23,3 %	43
Elever i åk 5 som svarade våren 2008 och 2009	32	78,0 %	9	22,0 %	41
Elever i åk 5 som svarade våren 2009	14	87,5 %	2	12,5 %	16
Panelundersökningen					
Elever i åk 5 som svarade våren 2008	18	72,0 %	7	28,0 %	25
Elever i åk 6 som svarade våren 2009	10	71,4 %	4	28,6 %	14
Specialundervisning på riksnivå (GSI 2011)					
Elever i åk 5 med specialundervisning läsåret 2007-2008	2807	71,7 %	1107	28,3 %	3914
Elever i åk 5 med specialundervisning läsåret 2008-2009	3054	69,7 %	1328	30,3 %	4382
Elever i åk 6 med specialundervisning läsåret 2008-2009	3421	69,5 %	1499	30,5 %	4920

Att alla skolor som valts ut till deltagare ingår i gruppen av skolor som har en högre andel elever med specialundervisning än riksmedeltalet, kan också vara en källa till osäkerhet när det gäller generalisering av forskningsresultaten. Detta beror på att det framförts misstankar om att en av orsakerna till att skolor tilldelar eleverna mer specialundervisning än medeltalet är brister i den ordinarie undervisningen, som gör att elevernas individuella behov inte kan tillgodoses med hjälp av *tilpassat opplæring* inom ramen för den ordinarie undervisningen (Nordahl & Hausstätter 2009). Intressant i detta fall är att Nordahl och Hausstätter (2009) på basen av studier av ett litet antal skolor också presenterar resultat, som tyder på att elever som får specialundervisning i skolor med hög andel specialundervisning trivs sämre än motsvarande elever i skolor med en lägre andel specialundervisning.

Mätinstrument

I det här kapitlet presenteras de mätinstrument som används i undersökningen och olika aspekter av deras utformning diskuteras.

Allmän utformning

De frågeformulär som används i undersökningen utvecklades av Rolf B. Fasting och Trygve Bremnes under vintern och våren läsåret 2007-2008. För att öka begreppsvaliditeten testades de ursprungliga formulären på några elever och lärare i en pilotstudie. Resultatet av detta test var att ordningsföljden på en del av de teman som behandlas förändrades, samt att en del enskilda frågor avlägsnades. Jag har inte haft möjlighet att bekanta mig med de ursprungliga frågeformulären men enligt uppgift är de slutliga formulären väldigt lika dem som användes i pilotstudien. Efter genomförandet av den första datainsamlingen har också små justeringar gjorts i frågeformuläret, bl.a. har ett par frågor lagts till i den del av enkäten som behandlar elevernas trivsel och anpassning i skolan.

Som helhet är frågeformulären uppbyggda som en kombination av slutna frågor där svaret ges på en skala med tre till fem steg, frågor där den svarande ombedes rangordna färdiga påståenden och öppna frågor med mycket korta svar för insamling av bakgrundsinformation. Det finns också möjligheter att skriva fria kommentarer, vilket kan generera längre öppna svar. Inspirationen till vilka temaområden som bör kartläggas för att skapa en enhetlig bild av elevers utbyte av specialundervisningen har Fasting och Bremnes bl.a. hämtat i *Veiledning om spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring: regelverk, prosedyrer og prosesser* (Læringscenteret 2004). Ett av de kluster av frågor som finns med i undersökningen kan i grova drag sägas mäta elevernas trivsel, syn på skolan och anpassning till skolans regler. Dessa temaområden kartläggs med hjälp av mellan åtta och elva påståenden som framförts i likartad form för både elever, lärare och vårdnadshavare. Majoriteten av dessa påståenden, eller t.ex. åtta av de tio påståenden som eleverna skall ta ställning till, återfinns i snarlik form bland det stora antal påståenden som använts av Thomas Nordahl vid evaluering av LP-modellen i mitten av 2000-talet (Nordahl 2005). De här frågorna återfinns i bilaga 5.

Förutom frågorna som används för att kartlägga elevernas trivsel och anpassning till skolan har jag använt mig av data som samlats in för att beskriva de deltagande eleverna. Frågor som genererar denna typ av data har ställts till både elever, lärare och vårdnadshavare men i något olika omfattning, och har till största delen formulerats som öppna frågor. Eftersom det är lärarna som svarat på flest frågor av denna karaktär och eftersom den kontext jag är intresserad av är skolan, har jag valt att använda de uppgifter lärarna angett om underlag för deskriptiv statistik och kategorisering av eleverna. Att det stora flertalet av eleverna i

undersökningen gått fem år på sin skola, borde betyda att lärarna känner deras situation väl. Gjorda val kan ändå kritiseras eftersom det i specialpedagogiska sammanhang allt oftare förs fram att det de facto är föräldrarna som har den bredaste och mest nyanserade kunskapen om eleven (Sætersdal, Dalen, & Tangen 2008). När det handlar om pedagogiska förhållanden i skolan anser jag ändå att det är den lärare som har ansvar för elevens undervisning som kan anses vara förstahandskällan. Att jämföra den information lärare och vårdnadshavare ger om respektive elevs skolgång vore dock ett bra sätt att utvärdera informationsgången och samarbetet mellan hem och skola, men det här är inte aktuellt inom ramen för mitt projekt.

Om den använda fyrdelade svarsskalan

Alla respondenter har svarat på frågorna som mäter elevernas trivsel och anpassning till skolan genom att ange sin åsikt om olika påståenden på en fyrdelad likertskala. Skalan går från ”*uenig*” via två mellansteg, som inte graderats verbalt, till ”*enig*”. För elevernas del har svarsskalan kompletterats med fyra bilder av stiliserade ansikten, ett för varje steg på svarsskalan. Dessa stiliserade ansikten ses i Bild 3

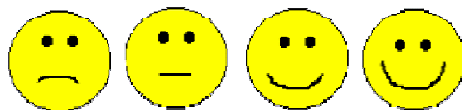


Bild 3. De illustrationer som använts för konkretisering av svarsskalan för eleverna.

Det är utseendet på munnen på dessa ansikten som anger vilken känsla de beskriver. Ett av dessa ansikten har nedåtvända mungipor och kan tolkas så att det klart återspeglar missnöje. Följande ansikte har en vågrät linje till mun och kan anses vara neutralt. De två sista ansiktena har mungiporna svängda uppåt i olika stora leenden och beskriver därför klart olika grader av positiva känslor. Rolf B. Fasting har använt liknande typer av svarsskalor konkretiserade med hjälp av illustrationer vid insamling av data till sin doktorsavhandling (Fasting 2005). Rent metodiskt bör en konkretisering av verbal information kunna ses som en fördel, framför allt när målgruppen för undersökningen är personer som eventuellt kan ha svårigheter att ta till sig skriftlig information. Det som kan ifrågasättas vid användningen av just denna uppsättning av illustrationer, är att ansiktena kanske kan tolkas så att det är en viss positiv övervikt på svarsskalan. Rolf B. Fasting motiverade behovet av denna positiva övervikt med att man som

forskare har ett ansvar för att elever i 10- till 12-årsåldern inte får alltför negativa associationer kring skolan till följd av en enkätundersökning⁴. Det här är en viktig synpunkt och något som understryks i de forskningsetiska riktlinjerna (NESH 2006).

På en fyrdelad skala är den positiva övervikt som illustrationerna ger uttryck för inte så tydlig men den finns ändå där och kan eventuellt påverka elevernas val av svarsalternativ. I den utvärdering av LP-modellen från vilken en del av frågorna är hämtade, används dels en skala där svarsalternativen namngetts som ”JA - ja - nei - NEI” och dels en svarsskala som spänner från ”Helt enig” via ”Litt enig” och ”Litt uenig” till ”Helt uenig” (Nordahl 2005). På båda dessa skalor finns två klart positiva och två klart negativa alternativ. Något värdeneutralt alternativ finns inte, vilket kan anses vara naturligt på en fyrastegsskala. Om man ser på de stiliserade ansikten som beskriver svarsalternativen för eleverna i Fastings och Bremnes undersökning, och jämför dessa med skalorna som Nordahl (2005) använt, kan man dra slutsatsen att de inte nödvändigtvis handlar om skalor som kan tolkas lika. De stiliserade ansiktena kunde t.ex. mycket väl tolkas som ”lite oenig”, ”varken oenig eller enig”, ”lite enig” och ”enig” eller ”nej - 0 - ja - JA”, dvs. så att hela skalan har en klar positiv övervikt. Det bör ifrågasättas om en sådan tolkning som beskrivs ovan kan styra elevernas svar i en viss riktning. Det är också möjligt att tolka skalan så att intervallen mellan de olika svarsalternativen inte är lika stora. Det här är ett problem om man vill tolka skalan som en kontinuerlig skala så att data som samlats in med hjälp av den kan analyseras med hjälp av parametrisk statistik .

Analys av frågorna som mäter elevernas trivsel, anpassning och syn på skolan

Frågorna som mäter elevernas trivsel, anpassning och syn på skolan ingår alltså som en del i tre mer omfattande frågeformulär. Den ursprungliga numreringen av frågorna, som ses i bilaga 1 till 3, syftar därför till frågornas placering i frågeformulären. För att vid dataanalysen kunna använda mig av mer ändamålsenliga beteckningar, har jag valt att byta namn på variablerna. De nya namnen består av en bokstav ett nummer mellan ett och elva. Numret är frågans ordningsnummer och bokstaven anger om frågan ställts till elever (E), lärare (L) eller vårdnadshavare (V). Den nya namngivningen framgår av Tabell 3.

⁴ Rolf B. Fastings i samtal kring undersökningens tema och innehåll 26.11.2010.

Tabell 3. Översikt över frågorna som ställts till elever, lärare och vårdnadshavare.

Frågor med samma ordningsnummer förväntas motsvara varandra. Ord och uttryck markerade med fet stil anger skillnader mellan frågorna. Ord som streckats under anger en gradskillnad och har använts endast för någon av grupperna.

Elev		Ansvarig speciallärare		Vårdnadshavare	
Nr	Fråga	Nr	Fråga	Nr	Fråga
E1	Jeg liker meg vanligvis godt på skolen:	L1	Det synes som om eleven liker seg på skolen:	V1	Det synes som om barnet liker å gå på skolen:
E2	Jeg liker meg godt i basisgruppa:	L2	Det synes som om eleven trives i basisgruppa / klassen:	V2	Det synes som om barnet liker seg i basisgruppa:
E3	Jeg liker meg godt i friminuttene:	L3	Det synes som om eleven liker seg godt i friminuttene:	V3	Det synes som om barnet liker seg godt i friminuttene:
		L4	Eleven smiler og hilser på de fleste i basisgruppa:	V4	Det synes som om barnet mitt har god kontakt med de fleste i basisgruppa:
E5	Jeg har mange venner i basisgruppa.	L5	Det synes som om eleven ganske lett får venner:	V5	Det synes som om barnet mitt får lett venner:
E6	Jeg blir sjelden plaget eller mobbet av andre elever ved skolen:	L6	Det synes som om eleven sjelden blir plaget eller mobbet av andre elever:	V6	Det synes som om barnet sjelden blir plaget eller mobbet av andre barn ved skolen:
E7	Jeg gjør skolearbeidet mitt ferdig innen de frister læreren setter:	L7	Eleven gjør som regel ferdig skolearbeidet innen avtalte frister:		
E8	Jeg holder stort sett pulten min ryddig:	L8	Eleven holder som regel pulten sin tilfredsstillende ryddig:		
E9	Jeg overholder stort sett de reglene som vi har i basisgruppa	L9	Eleven forholder seg som regel til de normer for samvær som er fastsatt for gruppa:		
E10	Jeg synes det er viktig å gå på skolen for å lære	L10	Eleven gir uttrykk for at det er viktig å gå på skolen for å lære:	V10	Barnet gir uttrykk for at det er viktig å gå på skolen for å lære:
E11	Jeg synes det er enklere med skolearbeidet når jeg har en voksen (en lærer) som hjelper meg.	L11	Jeg opplever at eleven setter pris på å få hjelp av en egen lærer på skolen:	V11	Jeg opplever at barnet setter pris på å få hjelp av en egen lærer på skolen:

En av huvudmålsättningarna med mitt projekt är att jämföra elevernas egna åsikter om sin sociala situation i skolan med motsvarande åsikter hos lärare och vårdnadshavare. För att kunna göra det är det centralt att frågorna som ställts till de olika grupperna av respondenter är så lika som möjligt. I Tabell 3, där jag på olika sätt markerat de skillnader som finns mellan innehållet i frågorna, ser man att fråga 3, 6 och 10 är identiska för alla tre grupperna. I frågorna 1, 2, 7, 8 och 9 finns det små skillnader i formuleringen mellan frågorna som ställts till elever, lärare och vårdnadshavare. Skillnaderna består bl.a. i att man lagt till något ord

såsom beskriver graden av aktivitet för en av grupperna. Det är t.ex. en viss skillnad i graden av ordning om man säger som i E8 att eleven håller pulpeten ”ryddig” eller som i L8 ”*tilfredstillende ryddig*”. Denna nyansskillnad kan eventuellt inverka på graden av enighet med påståendet i fråga, t.ex. så att samma respondent skulle kunna svara ”enig” på påstående L8 och ”lite enig” på E8, för att beskriva hurdan ordning en viss elev har på pulpeten. Om så är fallet kan det ha en viss inverkan på resultatet av de statistiska analyser som utförs. Samtidigt behandlar ändå frågorna 1, 2, 7, 8 och 9 på basen av ordvalet tydligt samma fenomen och därför har jag i min analys valt att behandla de här frågorna som likvärdiga.

För fråga 11, som utreder elevens förhållningssätt till specialundervisningen, skiljer sig formuleringen av E11 från de två andra frågorna. Man kan dock göra tolkningen att en elev tenderar att uppskatta om saker i skolan blir enklare och därför har jag valt att se fråga E11 som synonym med L11 och V11. I fråga 5 är elevernas uppgift att ta ställning till om de har många vänner i sin basgrupp. För lärarnas del gäller det att utvärdera huruvida eleven ”ganska lätt får vänner” medan vårdnadshavarna tillfrågas om eleven ”lätt får vänner”. Att ha många vänner i just sin egen basgrupp är en mycket mer specifik situation än att lätt få vänner generellt sett, så dessa påståenden kan tolkas som om de mäter olika saker. Samtidigt behandlar de ändå samma fenomen, nämligen vänskap, och jag har därför valt att ha med fråga 5 i dataanalysen åtminstone inledningsvis, för att se om den kan fungera som en del av en kombinerade variabel. Konstruktionen av kombinerade variabler och reliabiliteten för dessa behandlas i följande kapitel.

Den sista frågan som återstår är fråga 4, för vilken det inte finns någon elevmotsvarighet. Redan det, att det inte finns någon elevåsikt om detta tema är en orsak till att vara skeptisk till om frågan skall ha en plats i min analys. När man ser på innehållet i påståendena visar det sig dessutom att det i L4 talas om att eleven ler och hälsar på klasskamraterna medan det i V1 talas om att eleven har god kontakt med klasskamraterna. Detta kan också eventuellt tolkas som uttryck för samma fenomen, d.v.s. elevens förmåga att ha kontakt med klasskamraterna, men emedan jag har två betänkligheter gällande formuleringen av denna fråga så har jag valt att helt utelämna den ur vidare analyser.

Kombinerade variabler

En av målsättningarna med mitt projekt är att jämföra svaren från de olika grupperna av respondenter med varandra, och att göra det med elevernas svar som utgångspunkt. För att lyckas med det krävs det att eventuella kombinerade variabler, som konstrueras för de olika grupperna av respondenter, består av samma frågor och att de kombinerade variabler var för sig uppfyller gemensamma krav om validitet och reliabilitet.

Genom att granska innehållet i frågorna 1–3 och 5–11 kan man se att de grovt taget kan delas in i tre grupper. I fråga 1–3, 5 och 6 behandlas elevens trivsel och sociala kontakter i skolan, fråga 7–9 behandlar elevens anpassning till skolans regler och förväntningar, medan fråga 10 och 11 behandlar elevens syn på skolgång och undervisning. Eftersom fråga 10 och 11 är relativt olika; den ena behandlar skolgången generellt och den andra specifikt elevens specialundervisning, finns det inte någon orsak att kombinera dessa variabler vid dataanalysen. Variablerna 10 och 11 kommer alltså att analyseras separat.

Fråga 7 till 9 har ställts endast till elever och lärare, vilket är logiskt eftersom vårdnadshavarna sällan själva är i skolan, och knappast har förstahandsinformation i ämnet. De här tre frågorna kunde eventuellt kombineras till en sammansatt variabel som mäter elevens anpassning till skolans regler och normer. En dimensionsanalys av variablerna L7–L9 i SPSS visar också att de kan tolkas som ett mått på ett endimensionellt fenomen, men när man analyserar reliabiliteten för variablerna L7–L9 får Cronbachs alfa värdet 0,635, vilket är lägre än det gränsvärde på 0,7 som är önskvärt för att en kombinerad variabel skall anses vara reliabel. För elevernas del mäter E7–E9 två olika dimensioner och att tvinga variablerna samman fungerar inte heller, utan det ger värdet 0,125 för Cronbachs alfa, vilket inte är acceptabelt. Frågorna 7, 8 och 9 bör alltså också behandlas var för sig i dataanalysen.

De frågor som kan ses som en kombinerad variabel som mäter elevernas trivsel i skolan är frågorna 1–3, 5 och 6. En faktoranalys av dessa fem variabler för elever, lärare och vårdnadshavare ger vid handen, att de kan användas som en skala för att mäta fenomenet. Den nya variabeln S1 konstrueras som summan av variablerna 1, 2, 3, 5 och 6 för eleverna, lärarna och vårdnadshavarna var för sig. Reliabiliteten för de kombinerade variablerna finns angiven i Tabell 3. För eleverna är värdet på Cronbachs alfa 0,799, för lärarna är det 0,725 och för

vårdnadshavarna 0,814. Reliabiliteten för S1 för alla tre grupperna är alltså klart över gränsvärdet för Cronbachs alfa.

Tabell 4. Uppbyggnad och reliabilitet för kombinerade variabler.

Grupp	Kombinerad variabel	Variabler som ingår	<i>n</i>	Cronbachs alfa
Elever	ES1	E1, E2, E3, E5, E6	15	0,799
Lärare	LS1	L1, L2, L3, L5, L6	41	0,725
Vårdnadshavare	VS1	V1, V2, V3, V5, V6	36	0,814

E5 har lagts till i undersökningen först våren 2009, och har därför endast besvarats av 16 elever. Det här gör att man bara beaktar 16 av eleverna i materialet när Cronbachs alfa räknas ut, eftersom reliabilitetsanalysen automatiskt utesluter enheter för vilka data saknas. Den kombinerade variabeln ES1, i vilken E5 ingår, kan följaktligen bara konstrueras för 16 av eleverna. Ofta rekommenderas att antalet enheter inte bör vara under 30 när man använder parametrisk statistik (Ringdal 2007), så den begränsade storleken på urvalet för ES1 är problematiskt i dataanalysen.

Med tanke på dataanalysen vore det optimala alltså att antalet enheter som beaktas är så stort som möjligt. Ett alternativ hade därför varit att konstruera kombinerade variabler där variabel 5 inte ingår. Orsaken till att jag inte helt strukit variabel 5 ur den kombinerade variabeln S1, är att reliabiliteten för en sådan skala inte skulle bli tillfredsställande vare sig för elever eller för lärare med Cronbachs alfa på 0,603 respektive 0,617. Tre av variablerna 1, 2, 3 och 6 kan inte heller kombineras till skalor som ger tillfredsställande reliabilitet för alla tre grupper samtidigt, vilket framgår av bilaga 4. Ett sista alternativ hade varit att för variabeln E5 ersätta data för de 25 elever som saknar data med medelvärdet för de 16 som svarat. Att ersätta data för över 60 % av enheterna är dock betänkligt då medelvärdet som används, räknats ut på basen av svaret för en minoritet av eleverna. Eftersom inget av ovannämnda alternativ leder till ett resultat som verkar försvarbart ur forskningsmetodisk synvinkel, har jag valt att behålla variabel 5 i den kombinerade variabeln S1. Konsekvensen av det här är att alla statistiska analyser där ES1 ingår omfattar maximalt 16 enheter.

Datainsamling och -registrering

Datainsamlingen har utförts med hjälp av frågeformulär i pappersformat som har distribuerats och samlats in via skolorna. Frågeformulären omfattar en sida skriftlig introduktion och

därefter för eleverna sju, lärarna fjorton och för vårdnadshavarna elva sidor med frågor. Tiden som respondenterna i slutet av frågeformuläret anger att de använt för att besvara enkäten har som regel varit högst 30 minuter, trots att antalet frågor som ställts till de olika grupperna varierar stort. Frågorna som berör elevernas trivsel och anpassning till skolans regler finns i det fjärde frågeklustret i undersökningen. För elevernas del börjar klustret på sida 4 medan det för lärare och vårdnadshavare börjar på sida 6. Frågorna som beskriver eleverna demografiskt finns i det första klustret, medan orsaken till att eleven får specialundervisning efterfrågas i det andra. De frågor i undersökningen som är aktuella för mitt projekt, samt informationstexten till varje grupp av respondenter finns samlade i bilaga 1 till 3.

Fasting och Bremnes har utgått från att skolledning, lärare och vårdnadshavare svarar på frågorna självständigt. För elevernas del har man i den information som getts till skolorna tillåtit att en vuxen, lärare eller assistent, hjälper eleven med att svara. Det här kan t.ex. gå till så att den vuxna läser upp frågor och eventuella svarsalternativ och eleven säger eller pekar på det aktuella svarsalternativet, som den vuxna registrerar på frågeformuläret. Man har gjort så här för att sänka tröskeln för eleverna att delta, men det har inte registrerats på frågeformuläret om eleven svarat självständigt eller om en vuxen hjälpt till. Undersökningen har också lagts upp så att vårdnadshavarna, om de så önskat, kunnat returnera sina svar till skolan i slutna kuvert för att skolans personal inte skall se svaren. Vårdnadshavarna har haft möjlighet att se sina barns svar om de så önskat. Dessutom har de när som helst, också i efterhand, rätt att be att uppgifter om deras barn avlägsnas ur undersökningen.

Frågeformulären är konstruerade med ett textbehandlingsprogram och det betyder att överföringen av data till statistikprogrammet SPSS har skett manuellt, vilket ökar risken för mänskliga misstag vid dataregistreringen. Den här potentiella och svårlokaliserade felkällan hade kunnat elimineras om dataregistreringen gjorts med dataskanning. Jag har inte kunnat kontrollera data som registrerats in i SPSS mot data på de ursprungliga frågeformulären men jag har strävat till att säkra kvaliteten på datafilen både med hjälp av SPSS och logisk analys. Resultatet av min kvalitetskontroll är att datafilen endast innehåller små logiska avvikelser. En noterad avvikelse är att värdet på ett av elevsvaren på variabel E11 har registrerats till 5 på en svarsskala mellan 0 och 4, där står 0 för att en fråga lämnats obesvarad och 1 för oenighet med ett påstående. Jag antar att värdet 5 är ett fel som uppkommit i den manuella registreringen och har ersatt detta värde med 4 innan dataanalyserna påbörjats. Den logiska analysen visade också att svarstidpunkten för en av eleverna i årskurs 5 antagligen registrerat

till 2009 trots att det borde vara 2008. Slutsatsen grundar jag på att en elev med motsvarande ID och identiska personuppgifter finns registrerad som deltagare i årskurs 6 våren 2009. Jag har därför valt att behandla eleven i fråga som en som deltagit i panelundersökningen.

I de flesta kvantitativa undersökningar finns det luckor i numeriska data som beror på att någon respondent inte svarat på en fråga. I materialet jag analyserat har detta skett i åtta enskilda fall, fördelat på sju olika variabler. Eftersom de värden som saknas är få och jämt fördelat över variablerna, borde bortfallet inte ha några konsekvenser för urvalets representativitet (Ringdal 2007). I många statistiska analyser utesluts emellertid en analysenhet automatiskt när ett värde saknas, vilket gör att antalet enheter som beaktas i analysen minskar. En sådan minskning försvagar tillförlitligheten i de statistiska analyserna (Ringdal 2007). Då antalet enheter i det material jag analyserat är litet är det extra viktigt att det inte finns hål i datamatrixen (Ringdal 2007). Därför har jag ersatt sex av de åtta värden som saknas med medeltalet av övriga värden för den variabel det är fråga om. De två sista värdena som saknas härrör sig från en och samma elev, och ingår i den kombinerade variabeln ES1. Jag har av min handledare Per Egil Mjaavatn fått rådet att inte ersätta mer än ett värde i en kombinerad variabel. Av denna orsak har jag valt att utelämna denna elev ur analyser där variabeln ES1 ingår, och antalet elever som beaktas för denna variabel är därför 15.

Etiska aspekter på projektet

Eftersom projektet omfattar elever under 18 år, har Rolf B. Fasting och Trygve Bremnes ansökt om tillstånd av *Personvernombudet for forskning* vid *Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste* för att få genomföra det. Projektet har godkänts med tillståndsnumret 17166. Alla respondenter har frivilligt deltagit i undersökningen och har när som helst haft möjlighet att dra sig ur projektet, och be om att deras data skall raderas. Respondenterna har försetts med ID-koder, då undersökningens design kräver att data för elev, lärare, vårdnadshavare och skolledning kan kopplas ihop. Frågeformulären har alltså endast identifierats med hjälp av ID-koder och inte med namn. Endast ledarna för projektet har tillgång till listor som kopplar ihop respondenternas namn med ID-koderna och listorna skall förstöras när projektet är avslutat. Jag har inte haft tillgång till namnlistorna och har följaktligen inte haft möjlighet att koppla ihop data med en enskild skola eller elev. Dataunderlaget är också tillräckligt stort för att eventuella läsare inte skall kunna göra det, så de resultat jag kommer att presentera i min magisteravhandling äventyrar inte anonymiteten för någon av respondenterna.

Även om frågorna i enkäten delvis behandlar specialundervisning, och lärare och vårdnadshavare informerats om att det är undersökningens tema, ingår ”specialundervisning” endast som en del i namnet på undersökningen i det följebrev som eleverna får ta del av innan de besvarar frågorna. Följebrevet till eleverna finns i bilaga 1. I de gällande forskningsetiska riktlinjerna poängteras det att personer som väljs ut att delta i ett forskningsprojekt bör få veta varför de ombeds delta och bör informeras om målet med undersökningen, så att de har möjlighet att överväga konsekvenserna av sitt eventuella deltagande (NESH 2006). Därför borde eleverna kanske fått veta att de är utvalda till undersökningen på grund av att de får specialundervisning och att frågorna ställs för att kartlägga utbytet av specialundervisningen. Å andra sidan kan 5 av de 41 eleverna som svarat på enkäten i årskurs 5 inte redogöra för varför de får specialundervisning, (fråga 2.11 i bilaga 1). För ytterligare fyra elever har läraren dessutom kommenterat, att eleverna inte upplever att de får specialundervisning. Det betyder att hela 9 av 41 elever i undersökningen inte verkar ha en klar uppfattning om vad begreppet specialundervisning innebär, eller orsaken till att de får sådan. Därför är det säkert minst lika upplysande för eleverna att de får veta att frågorna handlar om ”*undervisningen på skolen, den hjälp du får og om venner og samarbeidet med skolekamerater og lærere*”.

Ur etisk synvinkel kan det vara problematiskt då man plockar ut ett fåtal elever ur en elevgrupp och ber dem svara på frågor. Ett sådant förfarande kan stämpla de här eleverna som speciella inför klasskamraterna. Det faktum att en elev får specialundervisning kan redan i sig leda till särbehandling och vara stigmatiserande för eleven (Befring & Tangen 2008). Insikten om att man blivit utplockad för att besvara frågor som ingen annan eller få andra elever i basgruppen skall svara på, kan eventuellt förstärka elevernas känsla av utanförskap.

Dataanalys

De flesta av de statistiska analyserna av datamaterialet har utförts med hjälp av programmet SPSS Statistics, version 17.0. Det enda undantaget är effektstorleken för de olika variablerna som beräknats med hjälp av en av räknarna på internetsidan *Effect Size Calculators* (Becker 2000). I detta avsnitt redogörs det för vilka analysmetoder som använts för att belysa studiens frågeställningar. Valet av analysmetoder motiveras också.

Jämförelse mellan de olika grupperna av respondenter

Jag har utgått från all data knutet till de 41 eleverna i årskurs 5, när jag analyserat samsvaret mellan åsikterna om elevernas sociala situation i skolan hos de olika grupperna av respondenter. I analysen har data för elever, lärare och vårdnadshavare jämförts två och två med hjälp av t-test för beroende urval. Att jag valt denna metod beror på att det är av intresse att se hur de olika respondenterna knutna till samma elev, upplever elevens situation. Med hjälp av variansanalys hade man kunnat jämföra alla tre grupperna med varandra på en gång, men samtidigt gått miste om kopplingen mellan respondenterna på individnivå. Variansanalys hade alltså inte varit användbar eftersom intresset här inte riktar sig mot eventuella skillnader i hur de olika grupperna som helhet ser på ett fenomen. Jag är i stället intresserad av att finna tendenser på gruppnivå i hur de tre respondenterna knutna till var och en av eleverna tolkar den enskilda elevens situation. Primärt har jag i enlighet med frågeställningen utgått från eleverna och jämfört dem med lärare och vårdnadshavare. För att komplettera analysen har jag också jämfört data för lärare och vårdnadshavare med varandra. Jag har utfört t-tester både för den kombinerade variabeln S1 och enskilt för var och en av variablerna 7 till 11. I vart och ett av testen har jag använt dubbelsidiga test och signifikansnivån 5 %. Förutom att upptäcka statistiskt signifikant skillnader mellan grupperna är det av intresse att veta vilken trenden i eventuella skillnader är. Därför har jag valt att också ange konfidensintervallet på 95 % för t-testerna.

Jämförelse mellan elevernas svar i årskurs 5 och 6

Analysen av hur elevernas sociala situation i skolan förändras från årskurs 5 till årskurs 6, bygger på data för de 14 elever som deltagit i panelundersökningen. Som inledande analys har jag utfört t-tester för beroende urval för dessa elever och på så sätt jämfört deras upplevelser i årskurs 5 med upplevelsena i årskurs 6. Testerna har gjorts som dubbelsidiga test med signifikansnivån 5 %. Eftersom eleverna i urvalet är så få, ger signifikanstester utslag endast om skillnaden mellan de två årskurserna är relativt stora. För att komplettera analysen har jag för alla variabler också räknat ut effektstorleken för elevsvaren i de två årskurserna och på så sätt uppskattat effekten av att eleverna blivit ett år äldre. För effektstorleken används måttenheten Cohen's d , som beräknas som differensen mellan medelvärdena för testgrupperna dividerat med ett vägt medeltal av gruppernas standardavvikelse (Statens folkhälsoinstitut 2009). Cohen (1977, återgett enligt Bremberg 2009) presenterar i *Statistical*

power analysis for de behavioral sciences de gränser för effektstorleken som ofta används. Enligt de här gränserna tolkas ett värde på Cohen's d som mindre än 0,2 som en obetydlig effekt och ett värde på mellan 0,2 och 0,5 som en liten effekt. En effektstorlek på mellan 0,5 och 0,8 är medelstor medan värden på över 0,8 motsvarar en stor effekt. Så som jag beräknat effektstorleken är dess talvärde positivt om gruppedeltalet minskar från grupp 1 till 2, medan tolkningen blir att effekten av att tillhöra grupp 2 är negativ jämfört med att tillhöra grupp1.

Då variablerna E5 och E9 endast funnits med i frågeformuläret våren 2009 utgår de ur alla jämförelser av eleverna i årskurs 5 och 6. Det här betyder att den kombinerade variabeln ES1 inte kan användas och jag har i stället valt att analysera variablerna E1, E2, E3 och E6 var för sig. Det är viktigt att notera att man ur dessa statistiska analyser inte kan utläsa något om orsaken till en eventuell förändring i hur eleverna ser på sin trivsel i och anpassning till skolan. De antyder enbart om elevernas upplevelser av sin sociala situation i skolan förändras från årskurs 5 till 6, och om förändringen är positiv eller negativ.

Jämförelse mellan olika undergrupper av elever

I jämförelsen av hur olika undergrupper av elever ser på sin sociala situation i skolan har jag utgått från de 41 eleverna som deltagit i undersökningen i årskurs 5. På grund av respondenternas relativt låga antal har jag i varje analys delat in eleverna i endast två grupper och jämfört dem sinsemellan med hjälp av t-test för oberoende urval. Jag har undersökt två olika indelningar där den ena gjorts på basen av kön och den andra på basen av det, som lärarna angivit som den primära orsaken till att eleverna får specialundervisning. T-testerna utfördes som dubbelsidiga tester med signifikansnivån 5 %. För att fördjupa analysen har också effektstorleken räknats ut för de två olika gruppindelningarna.

Validitet

Validitet är en central fråga i alla steg av en kvantitativ forskningsprocess. Validitet handlar om att försöka avgöra och utvärdera hur väl de mätningar som gjorts avspeglar verkligheten och i vilken mån de resultat som uppnåtts kan generaliseras till en större population (Ringdal 2007). Kleven (2008) delar begreppet validitet i fyra delar: begreppsvaliditet, statistisk validitet, inre validitet och yttre validitet. Av dessa fyra begrepp behandlar inre validitet i

huvudsak riktningen av orsakssamband, något jag inte analyserat i denna studie. De tre övriga formerna av validitet är däremot intressanta i min studie.

Begreppsvaliditet

Enligt Klevens (2008) definition utvärderar begreppsvaliditeten framför allt hur bra de mätinstrument som används fångar upp de begrepp man önskar mäta. Rent mekanisk analys av inre konsistens och reliabilitet för alla sammansatta variabler som används är en del av denna valideringsprocess. Som jag visat i Tabell 4, uppfyller de kombinerade variablerna ES1, LS1 och VS1 kraven om reliabilitet. Man kan också göra tolkningen att fenomenet de mäter är endimensionellt. Det betyder att just ES1, LS1 och VS1 kan anses mäta ett endimensionellt fenomen utan att innehålla allt för många slumpmässiga fel.

Begreppsvaliditet handlar dock minst lika mycket om teoretiska resonemang kring i vilken grad den operationalisering som gjorts och det mätinstrument som konstruerats klarar av att fånga upp begreppen man har för avsikt att mäta (Kleven 2008). I detta fall får jag förlita mig på att frågor som är nästan identiska med ett flertal av variablerna 1 till 11, använts i flere omfattande, norska undersökningar som behandlar både elevernas sociala situation i skolan och specialundervisning (Nordahl & Sørli 1998), (Nordahl 2005), (Nordahl & Hausstätter 2009). Exempel på det här ses i bilaga 5. I de här undersökningarna har reliabiliteten för de variabler som analyserats oftast angetts vara tillfredställande, även om det också finns exempel på att kombinerade variabler med Cronbach's alfa under 0,7, har tagits med (Nordahl & Hausstätter 2009).

Samtidigt har ändå frågorna 1–11 tidigare ingått i kombinerade variabler bestående av flera variabler och inte analyserats enskilt, så som jag delvis gjort. Den kombinerade variabeln S1 är heller inte den samma som i tidigare studier. En enskild fråga mäter som regel inte ett mångfacetterat begrepp lika bra som en endimensionell, reliabel skala sammansatt av flere frågor (Kleven 2008). Därför kan man anta att begreppsvaliditeten i de fall där jag analyserat frågorna enskilt är lägre än i de undersökningar där frågorna tidigare använts. Reliabiliteten för enskilda variabler kan inte heller analyseras statistiskt på samma sätt som reliabiliteten för variabler som ingår i en kombinerad variabel.

Statistisk validitet

Analys av statistisk validitet görs för att fastställa om de statistiska tendenser som återfinns i datamaterialet är tydliga nog för att uppmärksammas (Kleven 2008). I väldigt stora urval kan skillnaden mellan två variabler bli statistiskt signifikant också när den är väldigt liten och egentligen helt trivial (Ringdal 2007). Det motsatta gäller för små urval, där också relativt stora skillnader kan passera de statistiska testerna utan att markeras som signifikanta. Det är därför bra att komplettera signifikanstester med beräkningar av effektstorleken. På så sätt kan man dels sortera ut triviala samband i stora urval, och kanske också hitta substantiella skillnader i små urval, som inte syns i signifikanstester.

Allmänt gäller att den statistiska validiteten i de fall där variablerna E5 och E9 ingår är sämre än i övriga analyser av data för eleverna i åk 5, vilket beror på att variablerna lagts till i undersökningen våren 2009 och det därmed är bara 16 elever som haft möjlighet att svara på frågorna. Det kan ifrågasättas om parametrisk statistik överhuvudtaget borde användas för att analysera de här variablerna (Ringdal 2007). Det samma gäller för alla signifikanstester som jämför elever i årskurs 5 med elever i årskurs 6, eftersom antalet enheter här endast är 14.

Yttre validitet

Yttre validitet handlar om i vilken mån tendenser som kommit fram i en undersökning kan överföras till en vidare kontext (Kleven 2008). I den här studien har urvalet gjorts ur populationen av elever som får specialundervisning och går på *mellomtrinnet* i skolor som utmärker sig genom att tilldela sina elever mer specialundervisning än skolorna i Norge gör i medeltal. Eleverna kommer från två fylken som ligger i olika delar av landet. Det optimala med tanke på den yttre validiteten i en undersökning är att använda sig av ett stort, slumpmässigt urval av respondenter (Kleven 2008). Mitt urval består som mest av 41 respondenter som har valts ut i en tvåstegsprocess, i vilken det senare steget, där lärarna väljer ut de elever som skall delta, står utom forskarens kontroll. Urvalet på elevnivå är troligen inte slumpmässigt, utan kan vara influerat av lärarnas egna åsikter. Det kan t.ex. hända att lärarna helst valt ut elever som de tror är samarbetsvilliga när det gäller att svara på frågor. Något som kan tyda på det är att andelen elever med beteendestörningar i urvalet verkar vara betydligt lägre än i andra liknande studier (Solli 2008).

Med tanke på urvalets sammansättning är det alltså tvivelaktigt om resultaten för undersökningen kan generaliseras utanför den grupp av elever och den skoltyp som urvalet gjorts ur. Nordahl och Hausstätter (2009) pekar på att just elever som får specialundervisning i skolor med hög andel specialundervisning trivs signifikant sämre i skolan än elever i skolor med en lägre andel specialundervisning. Trots att elevernas bor i olika delar av landet, har olika typer av svårigheter och går i skolor av varierande storlek, är det möjligt att resultaten för eleverna i det urvalet jag analyserat inte kan överföras ens till andra elever som får specialundervisning i Sør-Trøndelag och Østfold. Resultaten i studien bör därför troligen främst betraktas i den kontext de framkommit.

Resultat och diskussion

I denna del presenteras resultaten av de dataanalyser som gjorts med avsikten att besvara studiens forskningsfrågor. Resultaten av analyserna diskuteras också.

Allmänna tendenser för eleverna i årskurs 5

Fördelningen av data för både elever, lärare och vårdnadshavare i årskurs 5 är mer eller mindre högerskev för samtliga variabler, dvs. andelen höga datavärden är stor. Detta ser man på att värdet på skevheten för alla undersökta variabler är negativt, och i 8 fall av 15 dessutom mindre än -1 på en skala där normalfördelningen har skevheten 0. Att datafördelningen är högerskev understryks ytterligare av att medianen är högre än medelvärdet för 12 variabler av 15.

Att datafördelningarna är högerskeva betyder att både elever, lärare och vårdnadshavare ser övervägande positivt på elevernas trivsel, anpassning till och syn på skolan. Utgående från skevhetsvärdet verkar det som om lärarna är något mer negativa i sina bedömningar än elever och vårdnadshavare. Samtidig finns det en risk att värdena för eleverna kan ha färgats av att de svarat på det sätt, som de upplever som socialt önskvärt, dvs. att de trivs bra i skolan, har vänner och sköter sin skolgång såsom förväntat. Risken blir inte mindre av att en okänd del av eleverna svarat på frågorna tillsammans med en assistent eller lärare. När man inte vet vilka elever som fått hjälp med att svara på enkäten, är det inte heller möjligt att göra någon analys av om svaren för denna elevgrupp skiljer sig från dem som svarat självständigt. Då lärarna anger specifika läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi som den primära orsaken till

specialundervisningen för 56,1 % av eleverna, kan man ändå anta att många av eleverna har svarat på enkäten tillsammans med en vuxen.

Tabell 5. Deskriptiv statistik för de variabler som analyserats för eleverna i åk 5.

	Variabel	<i>n</i>	Medelvärde	Median	Standardavvikelse	Skevhets
Elever	ES1	15	17,07	19,00	3,31	-1,03
	E7	41	3,41	4,00	0,71	-0,80
	E8	41	3,23	3,23	0,94	-1,06
	E9	16	3,40	4,00	0,80	-0,96
	E10	41	3,68	4,00	0,72	-2,36
	E11	41	3,71	4,00	0,68	-2,57
Lärare	LS1	41	17,39	18,00	2,64	-1,19
	L7	41	3,03	3,00	0,94	-0,44
	L8	41	2,90	3,00	1,02	-0,53
	L9	16	2,94	3,00	1,06	-0,62
	L10	41	3,02	3,00	1,01	-0,81
	L11	41	3,54	4,00	0,67	-1,68
Vårdnads- havare	VS1	36	17,69	19,00	2,83	-1,88
	V10	36	2,83	3,00	1,03	-0,48
	V11	36	3,57	4,00	0,87	-2,29

Jämförelse mellan elever, lärare och vårdnadshavare

De variabler S1 och 7–11 har jämförts parvis mellan elever, lärare, och vårdnadshavare med hjälp av t-test för beroende stickprov. Resultaten av dessa jämförelser finns i .

Analysen visar att elever, lärare och vårdnadshavare till stora delar har likartade åsikter om elevernas sociala situation i skolan. På variablerna 7 och 10 ger dock eleverna signifikant positivare svar än lärarna, med $p = 0,012$ för variabel 7 och $p = 0,000$ för variabel 10. Också när man jämför elever och vårdnadshavare är elevernas svar signifikant positivare på variabel 10. I detta fall är $p = 0,000$. Mellan lärarnas och vårdnadshavarnas åsikter märks däremot inga statistiskt signifikanta skillnader. Att lärarnas och vårdnadshavarnas svar inte nämnvärt skiljer sig från varandra är i linje med tidigare norsk forskning (Nordahl & Sørli 1998). Att skillnaderna mellan gruppernas åsikter också i övrigt är små bör betecknas som något positivt. Det verkar som om elever, lärare och vårdnadshavare i det här materialet i stort sett har en liknande syn på elevens sociala situation i skolan när man går ner på elevnivå. Det kan i sin tur indikera att kommunikationen mellan de olika grupperna är välfungerande, något som bl.a.

understöds av vårdnadshavarkommentaren ”Han er en veldig glad gutt. ... Vi ser om han har det bra/dålig”.

Tabell 6. Jämförelse mellan eleverna i årskurs 5 och deras lärare och vårdnadshavare.

	Variabelpar	<i>n</i>	\bar{d}	s_d	<i>p</i>	Signifikant	95%-konfidensintervall
Elev - Lärare	ES1 - LS1	15	0,07	2,37	0,915	Nej	[-1,25 ; 1,38]
	E7 - L7	41	0,39	0,95	0,012	Ja	[0,09 ; 0,69]
	E8 - L8	41	0,32	1,06	0,056	Nej	[-0,01 ; 0,66]
	E9 - L9	16	0,46	0,93	0,065	Nej	[-0,03 ; 0,96]
	E10 - L10	41	0,66	0,96	0,000	Ja	[0,35 ; 0,96]
	E11 - L11	41	0,17	0,63	0,090	Nej	[-0,03 ; 0,37]
Elev - Vårdnadshavare	ES1 - VS1	15	-0,07	2,84	0,929	Nej	[-1,64 ; 1,51]
	E10 - V10	36	0,89	1,28	0,000	Ja	[0,46 ; 1,32]
	E11 - V11	36	0,15	0,82	0,277	Nej	[-0,13 ; 0,43]
Lärare - Vårdnadshavare	LS1 - VS1	36	-0,36	2,31	0,354	Nej	[-1,14 ; 0,42]
	L10 - V10	36	0,14	1,33	0,536	Nej	[-0,31 ; 0,59]
	L11 - V11	36	-0,02	0,80	0,906	Nej	[-0,29 ; 0,25]

Ser man på innebörden i frågorna 7 och 10 så handlar fråga 7 om i vilken mån eleven gör färdigt sina arbetsuppgifter inom de tidsramar som läraren bestämmer, medan man i fråga 10 frågar om eleverna anser att det är viktigt att gå i skolan. De två frågorna är sådana där rådande normer och förväntningar kan påverka svaret. Eleverna vet att de förväntas arbeta enligt den tidtabell som läraren fastställer och att många vuxna anser att det är viktigt att gå i skolan och lära nya saker. Det är därför inte långsökt att ifrågasätta om det, att eleverna ger mer positiva svar på dessa frågor kan bero på att de väljer ett svar som de upplever som socialt önskvärt. Att eleverna eventuellt svarat besvarat frågorna tillsammans med en vuxen på skolan, kan dessutom ha ökat pressen att välja ett socialt önskvärt svarsalternativ. Inverkan av detta kan dock inte kontrolleras eftersom jag inte vet vilka elever som haft hjälp av vuxna när de svarat på enkäten. Det kan också tänkas att elever och lärare i det här fallet, såsom teorin om social kompetens antyder, har olika normer för de här fenomenen och att eleverna därför ger positivare svar än lärarna på dessa frågor

Jämförelse mellan elevernas upplevelser i årskurs 5 och 6

Variablerna E1, E2, E3, E6, E7, E8, E10 och E11 har jämförts med hjälp av t-tester för beroende urval och resultatet finns i Tabell 7.

Tabell 7. Jämförelse av elevernas upplevelser i årskurs 5 och 6.

Variabel	Par	<i>n</i>	\bar{d}	$s_{\bar{d}}$	<i>p</i>	Signifikant
E1	åk 5 - åk 6	14	0,21	1,05	0,459	Nej
E2	åk 5 - åk 6	14	0,21	1,48	0,596	Nej
E3	åk 5 - åk 6	14	0,36	0,84	0,136	Nej
E6	åk 5 - åk 6	14	-0,29	0,91	0,263	Nej
E7	åk 5 - åk 6	14	0,14	0,86	0,547	Nej
E8	åk 5 - åk 6	14	0,00	0,55	1,000	Nej
E10	åk 5 - åk 6	14	0,00	0,78	1,000	Nej
E11	åk 5 - åk 6	14	-0,07	0,62	0,671	Nej

Effektstorleken för skillnaden mellan årskurserna har också beräknats för de här variablerna och resultatet av den beräkningen finns i Tabell 8. Det är effekten av att eleverna blivit ett år äldre som undersökts.

Tabell 8. Effektstorleken vid jämförelse av elever i årskurs 5 och 6.

Variabel	Årskurs	<i>n</i>	Medelvärde	Standardavvikelse	Cohen's <i>d</i>	Effekt
E1	5	14	3,79	0,58	0,327	Liten
	6	14	3,57	0,76		
E2	5	14	3,57	0,65	0,236	Liten
	6	14	3,36	1,08		
E3	5	14	3,86	0,36	0,548	Medelstor
	6	14	3,50	0,85		
E6	5	14	3,29	0,83	-0,334	Liten
	6	14	3,57	0,85		
E7	5	14	3,50	0,65	0,165	Ingen
	6	14	3,36	1,01		
E8	5	14	3,14	1,29	0,000	Ingen
	6	14	3,14	1,10		
E10	5	14	3,57	0,76	0,000	Ingen
	6	14	3,57	0,51		
E11	5	14	3,79	0,43	-0,177	Ingen
	6	14	3,86	0,36		

T-testerna av beroende urval visar att det på femprocents nivå inte finns några signifikanta skillnader mellan hur eleverna upplever sin sociala situation och anpassning till skolvardagen i årskurs 5 och 6. Ser man på effektstorleken så verkar ökande ålder ha en liten negativ effekt på variablerna E1 och E2 en liten positiv effekt på variabel E6. För variabel E3 är effekten

medelstor och negativ, medan ökande ålder inte verkar ha någon nämnvärd effekt på övriga variabler.

Det verkar alltså som om effekten av att eleverna blir ett år äldre överlag är liten när det gäller den sociala situationen i skolan, åtminstone när det bara gått ett år mellan mätningarna. Att effekten på trivseln på rasterna är medelstor och negativ med ökande ålder kan närmast vara en slump, eftersom urvalet är så litet. Men det är också möjligt att elevernas sätt att tillbringa rasterna har förändrats under ett skolår och att eleverna med specialundervisning inte upplever att de är lika delaktiga i de nya aktiviteterna. Den här synpunkten kan man finna stöd för i teorin om att social kompetens är situations- och tidsbunden.

Jämförelse mellan olika grupper av elever

Flickor och pojkar

De F-tester som gjordes för att kontrollera om variansen för flickornas och pojkarnas svar var lika, visade att variansen i de två grupperna skilde sig från varandra för variablerna E9 och V11, när signifikansnivån sattes till 5 %. För de här variablerna gjordes t-testerna som jämför flickor och pojkar på de olika variablerna S1 och 7–11 under antagande att variansen i testgrupperna är olika. För övriga variabler antogs variansen bland pojkar och flickor vara lika i varje test. Också effekten av att vara flicka eller pojke har beräknats. Resultaten av t-testerna och effektstorleken finns i Tabell 9.

Jämförelsen mellan flickor och pojkar på de olika variablerna visar på få statistiskt signifikanta könsskillnader i hur elevernas trivsel, anpassning och attityd till skolgången uppfattas av elever, lärare och vårdnadshavare. För variabeln L8 finns en statistiskt signifikant skillnad, $p = 0,027$, mellan könen. Enligt lärarna är alltså flickorna signifikant bättre än pojkarna på att hålla tillfredsställande ordning på sin pulpet. För variabel V11 är skillnaden mellan pojkar och flickor statistiskt signifikant med $p = 0,016$. Det betyder att flickornas föräldrar ställer sig signifikant positivare till påståendet att deras barn värdesätter att få extra hjälp av en vuxen på skolan än pojkarnas föräldrar.

Slutligen är det för variabel E9 en signifikant skillnad mellan könen med $p = 0,008$, vilket kan tolkas så att flickorna uppger sig följa de regler som finns i basgruppen signifikant bättre än

pojkar. Eftersom variabel E9 varit med i undersökningen bara våren 2009 är det emellertid endast två flickor som svarat på denna fråga och resultatet kan därför anses för osäkert för att kunna beaktas. Det samma gäller variablerna ES1 och L9 där flickornas också är endast två till antalet.

Tabell 9. Jämförelse mellan flickor och pojkar i årskurs 5.

För de variabler som streckats under har t-testet gjorts under antagandet att variansen i de två testgrupperna är olika.

	Variabel	Kön	<i>n</i>	Medel- värde	Standard- avvikelse	<i>p</i>	Signifi- kant	Cohen's d	Effekt
Elever	ES1	Pojkar	13	17,46	3,33	0,252	Nej	1,06	Stor
		Flickor	2	14,50	2,12				
	E7	Pojkar	32	3,34	0,75	0,230	Nej	-0,518	Medelstor
		Flickor	9	3,67	0,50				
	E8	Pojkar	32	3,13	0,98	0,235	Nej	-0,498	Liten
		Flickor	9	3,56	0,73				
	<u>E9</u>	<u>Pojkar</u>	<u>14</u>	<u>3,31</u>	<u>0,82</u>	0,008	Ja	-1,19	Stor
		<u>Flickor</u>	<u>2</u>	<u>4,00</u>	<u>0,00</u>				
	E10	Pojkar	32	3,66	0,75	0,661	Nej	-0,169	Ingen
		Flickor	9	3,78	0,67				
E11	Pojkar	32	3,66	0,75	0,371	Nej	-0,397	Liten	
	Flickor	9	3,89	0,33					
Lärare	LS1	Pojkar	32	17,56	2,49	0,439	Nej	0,27	Liten
		Flickor	9	16,78	3,23				
	L7	Pojkar	32	2,88	0,94	0,053	Nej	-0,808	Stor
		Flickor	9	3,56	0,73				
	L8	Pojkar	32	2,72	1,02	0,027	Ja	-0,947	Stor
		Flickor	9	3,56	0,73				
	L9	Pojkar	14	2,79	1,05	0,135	Nej	-1,63	Stor
		Flickor	2	4,00	0,00				
	L10	Pojkar	32	2,97	1,03	0,514	Nej	-0,25	Liten
		Flickor	9	3,22	0,97				
	L11	Pojkar	32	3,47	0,72	0,229	Nej	-0,52	Medelstor
Flickor		9	3,78	0,44					
Vårdnadshavare	VS1	Pojkar	28	17,71	2,66	0,939	Nej	0,026	Ingen
		Flickor	8	17,63	3,54				
	V10	Pojkar	28	2,89	0,99	0,524	Nej	0,238	Liten
		Flickor	8	2,63	1,19				
	<u>V11</u>	<u>Pojkar</u>	<u>28</u>	<u>3,46</u>	<u>0,96</u>	0,016	Ja	-0,713	Medelstor
		<u>Flickor</u>	<u>8</u>	<u>3,95</u>	<u>0,15</u>				

Att lärarna bedömer att flickorna är signifikant bättre på att hålla ordning på pulpeten än pojkarna och att effekten är positiv av att vara flicka både för den här variabeln och för variabel L7, som efterfrågar lärarnas syn på om eleverna gör sitt skolarbete färdigt i tid, kan

inte betecknas som överraskande. Det är en möjlighet som ofta lyfts fram att dagens skola kanske är bättre anpassad till flickors behov och beteende än till pojkars (NOU 2009:18). Om det stämmer bör det kunna ge utslag på frågor där lärare bedömer frågor som har med ordning och arbetsdisciplin att göra. Någon bra förklaring till skillnaden mellan vårdnadshavarnas åsikter om elevernas syn på extra hjälp har jag inte hittat. En jämförelse av elevernas svårigheter fördelat på könen ger t.ex. i min mening inte någon förklaring till varför just flickorna uppskattar extra hjälp mer än pojkarna. Men det är möjligt att olika förväntningar för flickors och pojkars beteende kan bidra till detta resultat.

Orsaken till specialundervisningen

Lärarna har haft möjlighet att ange tre orsaker till att respektive elev får specialundervisning. För att dela in eleverna i grupper enligt orsaken till att de får specialundervisning, har jag valt att se på det kriterium som lärarna satt först på listan. En översikt över det som lärarna angett som den primära orsaken till att en elev har tilldelats specialundervisning, finns i Tabell 10.

Tabell 10. Den primära orsaken till att eleverna fick specialundervisning enligt lärarna.

Typ av svårigheter	Frekvens	Andel	Grupp
Specifika läs- och skrivsvårigheter; dyslexi	23	56,1 %	LS
Ämnesspecifika svårigheter i norska, matematik eller engelska	1	2,4 %	Ö
Specifika svårigheter: talförståelse och talbehandling	3	7,3 %	Ö
Generella inläringssvårigheter/ omfattande inläringssvårigheter	7	17,1 %	Ö
Samspelssvårigheter	3	7,3 %	Ö
Övriga	2	4,9 %	Ö
Koncentrationssvårigheter	1	2,4 %	Ö
Uppgift saknas	1	2,4 %	Ö
Totalt	41	100,0 %	

Eleverna delades in i två grupper på basen av orsaken till specialundervisningen. Enligt lärarna fick över hälften av eleverna i urvalet, eller 56,1 %, primärt specialundervisning för att de hade läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi. De här eleverna bildar gruppen "Läs- och skriv" i analysen. Resten av eleverna eller 43,9 %, har placerats i den andra gruppen som kallas "Övriga". Bland eleverna i gruppen Övriga utgör elever med generella eller omfattande inläringssvårigheter den största undergruppen. De två elever som av lärarna placerats i kategorin "övriga svårigheter", har angetts ha bl.a. koncentrationssvårigheter men inte läs-

och skrivsvårigheter. Jag har placerat de här eleverna i gruppen Övriga. För en av eleverna har det inte angetts någon orsak till att eleven får specialundervisning. På frågan om eleven har någon diagnos har läraren dock svarat "CP". En CP-skada kan ge många olika typer av svårigheter, som kan leda till behov av specialundervisning och därför har jag valt att placera den här eleven i gruppen "Övriga".

Det inte bara etiskt sett problematiskt att dela in elever i olika kategorier på basen av vilka svårigheter de har, utan som Solli (2008) lyfter fram också rent praktiskt. Samma problem återkommer i min studie. För hela 20 av eleverna i årskurs 5 anger läraren tre orsaker till att eleven får specialundervisning, och för ytterligare 8 elever anger läraren två orsaker. För 9 av de 20 eleverna, för vilka tre orsaker angetts, har läraren dessutom i kommentarfältet räknat upp ytterligare svårigheter. Trots att rätten till specialundervisning inte beror på om eleven har någon diagnos, uppger läraren för 22 av de 41 eleverna namnet på minst en diagnos. Det finns ingen garanti för att den svårighet som läraren satt först på listan, är den som hindrar eleven mest i skolvardagen, men jag har ändå valt att göra tolkningen att det är så. Mot den här bakgrunden bör indelningen av eleverna i två grupper, som jag gjort utgående från lärarnas svar, och resultaten av analyser som bygger på denna indelning, betraktas med en viss reservation.

Jämförelsen av medelvärdena för de två grupperna för respektive variabel har gjorts med t-test för två oberoende urval. F-testen som avgör om variansen i de två testgrupperna är lika, visade att variansen för fyra av variablerna dvs. LS1, L9, L11 och VS1 inte kunde antas vara lika i de två testgrupperna. Variablerna har streckats under i Tabell 11 och för dem avlästes resultatet för t-testet under antagandet att variansen i grupperna är olika. För övriga variabler antogs variansen i de två grupperna vara lika vid resultatavläsningen. För samtliga variabler har också effekten av att höra till en av de två grupperna beräknats med hjälp av Cohen's d. Samtliga resultat av t-testerna samt effektstorleken, som jämför eleverna i grupperna Läs- och skriv och Övriga, finns i Tabell 11.

Det verkar som om det finns en del skillnader i elevernas sociala situation mellan de två grupperna. Mest iögonfallande är att både lärare och vårdnadshavare i gruppen Läs- och skriv ger signifikant positivare omdömen på variabeln S1 än lärare och vårdnadshavare i gruppen Övriga. För lärarna är signifikanssannolikheten för denna variabel 0,3 % och för vårdnadshavarna är den 3,8 %. Både för eleverna och lärarna är den positiva effekten av att

höra till gruppen Läs- och skriv på för variabeln S1 stor, jämfört med att höra till gruppen Övriga. För vårdnadshavarnas del är den positiva effekten medelstor. I övrigt är det endast variabel L11, som uppvisar en statistisk signifikant skillnad mellan grupperna med $p = 0,007$. Tolkningen där är att lärarna i gruppen Övriga anser att eleverna uppskattar att få hjälp av en egen lärare signifikant mer än lärarna i gruppen Läs- och skriv.

Tabell 11. Jämförelse av eleverna i åk 5 enligt orsaken till specialundervisningen.

För de variabler som streckats under har t-testet gjorts under antagandet att variansen i de två testgrupperna är olika.

	Variabel	Grupp	<i>n</i>	Medeltal	Standard- avvikelse	<i>p</i>	Signi- fikant	Cohen's d	Effekt	
Elever	ES1	Övriga	8	15,75	3,69	0,100	Nej	-0,934	Stor	
		Läs- och skriv	7	18,57	2,15					
	E7	Övriga	18	3,33	0,77	0,521	Nej	-0,208	Liten	
		Läs- och skriv	23	3,48	0,67					
	E8	Övriga	18	3,35	0,84	0,471	Nej	0,237	Liten	
		Läs- och skriv	23	3,13	1,01					
	E9	Övriga	9	3,16	0,79	0,174	Nej	-0,710	Medelstor	
		Läs- och skriv	7	3,71	0,76					
	E10	Övriga	18	3,72	0,67	0,762	Nej	0,096	Ingen	
		Läs- och skriv	23	3,65	0,78					
	E11	Övriga	18	3,78	0,73	0,564	Nej	0,188	Ingen	
		Läs- och skriv	23	3,65	0,65					
	Lärare	<u>LS1</u>	Övriga	18	15,94	2,92	0,003	Ja	-1,072	Stor
			Läs- och skriv	23	18,52	1,75				
L7		Övriga	18	3,17	0,98	0,390	Nej	0,276	Liten	
		Läs- och skriv	23	2,91	0,90					
L8		Övriga	18	2,77	1,06	0,485	Nej	-0,223	Liten	
		Läs- och skriv	23	3,00	1,00					
<u>L9</u>		Övriga	9	2,56	1,24	0,083	Nej	-0,912	Stor	
		Läs- och skriv	7	3,43	0,53					
L10		Övriga	18	3,28	0,75	0,159	Nej	0,464	Liten	
		Läs- och skriv	23	2,83	1,15					
<u>L11</u>		Övriga	18	3,83	0,38	0,007	Ja	0,882	Stor	
		Läs- och skriv	23	3,30	0,76					
Vårdnadshavare		<u>VS1</u>	Övriga	15	16,40	3,58	0,038	Ja	-0,793	Medelstor
			Läs- och skriv	21	18,62	1,69				
	V10	Övriga	15	2,60	1,06	0,256	Nej	-0,388	Liten	
		Läs- och skriv	21	3,00	1,00					
	V11	Övriga	15	3,47	1,06	0,550	Nej	-0,198	Ingen	
		Läs- och skriv	21	3,65	0,73					

Resultatet för L11 påminner om resultatet för V11 i analysen av skillnaderna mellan flickor och pojkar, och det styrker misstanken om att elevernas svårigheter trots allt kan vara en bakomliggande faktor som bidrar till resultatet i föregående kapitel. Det är nämligen så att största delen av eleverna i gruppen Läs- och skriv, 19 stycken, är pojkar. Kanske är det t.ex. så att elever med specifika läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi, som är en icke- övergående inlärningssvårighet, upplever att de har mindre nytta av extra hjälp i undervisningen än elever med andra typer av svårigheter.

När det gäller variabeln S1 så visar forskning att elever med ADHD och andra beteendestörningar trivs betydligt sämre på skolan än elever utan behov av särskilt stöd, medan det inte är lika tydliga skillnader mellan elever med andra typer av svårigheter och deras medelever (Nordahl & Hausstätter 2009). Eftersom elever med beteendestörningar placerats i gruppen Övriga i min analys, finns det orsak att tro att det här påverkar resultatet så att denna grupp av elever uppvisar sämre trivsel än elevgruppen Läs- och skriv, när det är lärare och vårdnadshavare som står för utvärderingen. Det här antagandet styrks ytterligare av att effekten av att eleven hör till gruppen Övriga är stor och negativ inte bara för lärarnas del, utan också på basen av elevernas egna svar.

Ser man på effektstorleken så är effekten av att höra till gruppen Övriga stor och negativ också för variabel L9. Lärarna uppfattar alltså att eleverna i den här gruppen är avsevärt, om än inte signifikant, sämre på att följa reglerna som finns i basgruppen än eleverna i gruppen Läs- och skriv. I det här fallet kan man dra direkta paralleller till resultaten i Nordahls och Hausstätters (2009) forskning. De visar nämligen att elever med beteendestörningar, generella inlärningssvårigheter och i kategorin andra svårigheter har ett negativt beteende som signifikant skiljer sig från de elever som inte är i behov av särskilt stöd. Dessa elever har jag placerat i gruppen Övriga. Samtidigt visar Nordahl och Hausstätter (2009) att elever med specifika inlärningssvårigheter eller svårigheter i något skolämne, dit eleverna med läs- och skrivsvårigheter i min undersökning borde räknas, inte skiljer sig från medeleverna när det gäller negativt beteende.

Avslutning

På basen av fördelningen av både elevers, lärares och vårdnadshavares svar på de frågor som denna studie omfattar kan man dra slutsatsen att alla dessa tre grupper ser övervägande positivt på den sociala situationen för elever som får specialundervisning på *mellomtrinet*. För elevernas del kan det här anses vara enbart positivt. Det är bra att eleverna verkar trivas och klara sig bra i skolan. Samtidigt kan detta resultat ändå anses något överraskande eftersom andra studier klart visar att elever med specialundervisning trivs sämre och klarar skolarbetet sämre än sina medelever på flere olika nivåer.

Att lärarna i sista hand varit de som valt vilka elever som skall delta i undersökningen kan tänkas vara en faktor som stärker den positiva svarstendensen. Det är inte omöjligt att lärarna – kanske omedvetet – valt att ta med elever som de anser vara samarbetsvilliga och som de förväntar att skall svara positivt på undersökningen. Något som kan peka i denna riktning är att det är en stor övervikt av elever med läs- och skrivsvårigheter som deltagit i undersökningen, medan andelen elever med socio- emotionella svårigheter är betydligt lägre än bland de elever som får specialundervisning i Norge som helhet. Det är också viktigt att understryka att studien inte omfattar någon kontrollgrupp bestående av elever som inte får specialundervisning. Därför är det inte heller möjligt att göra jämförelser mellan den åtminstone skenbart positiva upplevelsen hos elever som får specialundervisning och upplevelsen hos elever som inte får det. Det är alltså fullt möjligt att elever som inte får specialundervisning, och deras lärare och vårdnadshavare hade gett ännu positivare svar på de undersökta variablerna, än de nu tillfrågade respondenterna.

För att återgå till studiens frågeställningar så verkar elever, lärare och vårdnadshavare i sort sett tolka elevernas upplevelser av sin sociala situation på samma sätt. Det är endast på frågorna som behandlar synen på skolgången och när det gäller arbetsdisciplin som elevernas åsikter är signifikant positivare än någon av de andra gruppernas. Skillnaderna i formuleringen av frågorna borde inte påverka resultatet för dessa variabler och det finns därför fog för att misstänka att eleverna gett svar som de anser vara socialt önskvärda på dessa frågor. Eventuellt kan närvaro av en vuxen i svarssituationen ha bidragit till det här.

Vad gäller förändringen av elevernas sociala situation från årskurs 5 till årskurs 6, så verkar den vara mycket liten. Det här resultatet kan ha påverkats av att datamaterialet som denna

analys grundar sig på är så smalt, och jag tror att det krävas ett bredare material som sträcker sig över längre tid för att ge mer uttömmande svar på den andra forskningsfrågan.

När det gäller skillnaderna mellan olika grupper av elever så finns det ett par tydliga tendenser. På basen av den del av data som kan analyseras tillförlitligt verkar det som om lärarna anser att flickornas arbetsdisciplin och ordning är betydligt bättre än pojkarnas. Det här kan anses vara helt i linje med vad som förväntas på basen av debatten om att dagens skola är bättre anpassad till flickornas behov än till pojkarnas. I övrigt är könsskillnaderna mellan eleverna i det materialet jag undersökt små.

I enlighet med idéer inom den *betingede vanskeforståelsen* har jag också delat in eleverna i två grupper på basen av vad lärarna angett som den primära orsaken till att en elev får specialundervisning. Analys av elevernas, lärarnas och vårdnadshavarnas upplevelser inom de två grupperna Läs- och skriv och Övriga visar att eleverna i gruppen Övriga har betydligt sämre resultat på variabeln som mäter trivsel, än eleverna i gruppen Läs- och skriv. Det här resultatet är gemensamt för alla grupper av respondenter, trots att skillnaden för elevernas del inte är signifikant. Att det bl.a. är elever med beteendestörningar och generella inlärningssvårigheter som placerats i gruppen Övriga, torde ligga bakom det resultat. Det i sin tur väcker frågor om hur väl inkluderingen lyckats på skolorna som deltagit i undersökningen, eftersom graden av trivsel anses vara ett bra mått på inkludering.

I framtiden tycker jag det vore intressant att jämföra Fastings och Bremnes material med det omfattande materialet som samlats in för att evaluera specialundervisningen i grundskolan efter *Kunnskapsløftet* (Nordahl & Hausstätter 2009). En sådan jämförelse borde vara möjlig för åtminstone sex av frågorna som ställts till eleverna, eftersom dessa är formulerade på samma sätt i de två undersökningarna och svarsskalan som använts är likartad. Eleverna i Fastings och Bremnes material kunde då jämföras både med elever som inte får specialundervisning, och med elever som får specialundervisning i skolor där andelen elever med specialundervisning är lägre än riksnivån. Tyvärr har det inte varit möjligt för mig att göra den här analysen inom ramen för mitt projekt. En annan intressant vinkling på Fastings och Bremnes material tycker jag vore att, i den mån det är möjligt, fördjupa analysen av hur elevernas upplevelser av den sociala situationen i skolan utvecklas under *mellomtrinnet*. Eftersom datainsamlingen i projektet ännu pågår, kommer man förhoppningsvis att kunna hämta in en del tilläggsinformation från elever som deltar i

panelundersökningen. Teoretiskt sett borde det därför vara möjligt att studera fenomenet över en längre tid, dvs. ända från årskurs 5 till 7, och också med ett större urval av elever än det jag haft tillgång till. En sådan studie kunde möjligen ge klarare svar på hur elevernas upplevelser förändras under *mellomtrinnet*.

Litteratur

- Askildt, A., & Johnsen, B. (2008). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Assor, A., & Connell, J. P. (1992). Student perceptions in the classroom. I D. H. Schunk & J. L. Meece (Red.). Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.
- Becker, L. A. (2000). Effect Size Calculators. Hämtad från <http://www.uccs.edu/~faculty/lbecker/>
- Befring, E., & Tangen, R. (2008). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Bremberg, S. (2009, 27 mars). Effektstorlek. I *Uppslagsverk barn och unga*. Hämtad 25 juni 2011 från <http://www.fhi.se/Handbocker/Uppslagsverk-barn-och-unga/Effektstorlek/>
- Bremnes, T. (2008). *Vurdering av spesialundervisningen i Norge. En ideologisk og praktisk utfordring*. Paper till *Den 10. lærerutdanningskongress på Island*. Opublicerad. Hämtad från http://www.yourhost.is/images/stories/khi2008/rapport/D6_Bremnes.pdf
- Drew, C. J., Hosp, J. L., & Hardman, M. L. (2008). *Designing and conducting research in education*. Los Angeles, Calif.: SAGE.
- Fasting, R. (2005). *IKT-basert læringsstøtte for elever med lese- og skrivevansker: utprøving av MultiFunk, et hjelpemiddel i lese- og skriveopplæringen*. Oslo: Unipub forlag.
- Fasting, R. B., & Bremnes, T. (2008). Vurdering av læringsutbytte ved spesialundervisning. *Bedre skole* (2), 73-77.
- Frostad, P., Mjaavatt, P. E., & Pijl, S. J. (2011). The stability of social relations among adolescents with special education needs (SEN) in regular schools in Norway. *London Review of Education*, 9(1), 83-94.
- GSI. (2011). Grunnskolen Informasjonssystem. Hämtad 18 april 2011 från <http://www.wis.no/gsi/tallene>
- Helgeland, G. (2006). *Opplæringslova: lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61 : kommentarutgave*. Oslo: Universitetsforl.
- Imsen, G. (1998). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk pedagogik*, 28(3), 219-233.

- Knutsen, U. (2011). *Litteraturhenvisninger etter APA, 6. utgave*. Hämtad 25 juni 2011 från <http://www.jbi.hio.no/bibin/KoG/kat/APA.pdf>
- Læringscenteret. (2004). *Veiledning om spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring: regelverk, prosedyrer og prosesser*. Oslo: Læringscenteret.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. [Oslo]: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen* (Vol. 2005:19). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T., & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet* (Vol. nr. 9-2009). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T., & Sunnevåg, A.-K. (2008). *Spesialundervisningen i grunnskolen: stor avstand mellom idealer og realiteter* (Vol. nr 2-2008). Elverum: Høgskolen.
- Nordahl, T., & Sørli, M.-A. (1998). *Brukerperspektiv på skolen: elever og foreldre om skole og relasjoner: delrapport 3 fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"* (Vol. 12d/98). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- NOU 2003:16. *I første rekke: forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2009:18. *Retten til læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problemferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Opplæringslova: lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61*. Hämtad från <http://www.lovdatabank.no/all/hl-19980717-061.html>
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sætersdal, B., Dalen, M., & Tangen, R. (2008). Foreldresamarbeid om opplæring av barn og unge med spesielle behov. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Solli, K-A. (2008). Spesialundervisning i grunnskolen 2008: et felt på frammarsj eller på stedet hvil? *Spesialpedagogikk*, 73(5), 16-25.
- Svenska Uneskorådet. (2006). *Salamanca-deklarasjonen och Salamanca +10* [Stockholm]: Svenska Uneskorådet. Hämtad från <http://www.unesco-sweden.org/informationsmaterial/pdf/Salamanca%2007.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning: veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Förteckning över tabeller

Tabell 1. Antalet skolor och urvalet av skolor och elever på fylkesnivå och totalt sett.....	15
Tabell 2. Könsfördelningen för eleverna och jämförelsedata på riksnivå (GSI 2011).....	17
Tabell 3. Översikt över frågorna som ställts till elever, lärare och vårdnadshavare.....	21
Tabell 4. Uppbyggnad och reliabilitet för kombinerade variabler.....	24
Tabell 5. Deskriptiv statistik för de variabler som analyserats för eleverna i åk 5.....	33
Tabell 6. Jämförelse mellan eleverna i årskurs 5 och deras lärare och vårdnadshavare.....	34
Tabell 7. Jämförelse av elevernas upplevelser i årskurs 5 och 6.....	35
Tabell 8. Effektstorleken vid jämförelse av elever i årskurs 5 och 6.....	35
Tabell 9. Jämförelse mellan flickor och pojkar i årskurs 5.....	37
Tabell 10. Den primära orsaken till att eleverna fick specialundervisning enligt lärarna.....	38
Tabell 11. Jämförelse av eleverna i åk 5 enligt orsaken till specialundervisningen.....	40

Bilagor

Bilaga 1. Information och frågor till eleverna

En studie av elevers
utbytte av spesialundervisning
i grunnskolen

Skolens referanse (GSI nr.): _____.

Elevnr _____ (initsialer):

NB: Skolen fører på elevens nr. Elevnummeret <i>må</i> være det samme på alle skjema for den samme eleven.

Skjema 3: For eleven

Skolen vil at du skal lære og trives. Dette spørreskjemaet handler om undervisningen på skolen, den hjelp du får og om venner og samarbeidet med skolekamerater og lærere. Det *kan* være til hjelp at en lærer eller en annen voksen hjelper deg med spørreskjemaet. Hvordan du skal svare på spørsmålene, bestemmer du selv.

Ikke oppgi noe navn i skjemaet. Merk at du avslutningsvis blir spurt om hvor lang tid det tar å besvare skjemaet





Takk for at du vil svare på spørsmålene!

Med vennlig hilsen Trygve Bremnes og Rolf Fasting

Skjema returneres til skolen som vil videresende det.

2.1	Målet med spesialundervisningen	(Beskriv kort.)
2.11	Kan du fortelle hvorfor du har spesialundervisningstimer på skolen? (Spesialundervisning er timer du får ekstra hjelp til å lære og trives bedre på skolen)	Område 1: _____ Område 2: _____ Område 3: _____
2.16	Hva opplever du som det viktigste med spesialundervisningstimene?	
	<u>Kommentarer:</u>	

Slik har jeg det på skolen

4.1	Skoletrivsel (Sett kryss i den ruten som passer best for deg):	Uenig	←	→	Enig
		(1)	(2)	(3)	(4)
					
4.11	<i>Jeg liker meg vanligvis godt på skolen:</i>				
4.12	<i>Jeg liker meg godt i basisgruppa:</i>				
4.15	<i>Jeg liker meg godt i friminuttene:</i>				
4.22	<i>Jeg har mange venner i basisgruppa.</i>				
4.23	<i>Jeg blir sjelden plaget eller mobbet av andre elever ved skolen:</i>				
4.31	<i>Jeg gjør skolearbeidet mitt ferdig innen de frister læreren setter:</i>				
4.32	<i>Jeg holder stort sett pulten min ryddig:</i>				
4.36	<i>Jeg overholder stort sett de reglene som vi har i basisgruppa</i>				
4.41	<i>Jeg synes det er viktig å gå på skolen for å lære</i>				
4.42	<i>Jeg synes det er enklere med skolearbeidet når jeg har en voksen (en lærer) som hjelper meg.</i>				
	<u>Kommentarer:</u>				

Bilaga 2. Information och frågor till lärarna

En studie av elevers
utbytte av spesialundervisning
i grunnskolen

Skolens referanse (GSI nr.): _____.

Elevnr. _____ (initialer): _____.

NB: Skolen fører på elevens nr. Elevnummeret må være det samme på alle skjema for den samme eleven.
--

Skjema 2: For elevens lærer

Spørreskjemaet er utviklet for å kartlegge læreres oppfatning og vurdering av forhold som har betydning for elevers utbytte av spesialundervisningen. Skjemaet besvares av lærere ansvarlig for spesialundervisningen for aktuelle elever. Det benyttes *ett* skjema for hver elev.

Skjema retter oppmerksomhet mot elevenes sosiale ferdigheter, skolefaglig nivå, arbeidsinnsats, samt samarbeidet med hjemmet. I skjema benyttes *basisgruppe* synonymt med det som tidligere har vært omtalt som *klasse*. Merk at du avslutningsvis blir spurt om hvor lang tid det tar å besvare skjemaet.

Takk for at du har sagt deg villig til å besvare spørreskjema

Med vennlig hilsen Trygve Bremnes og Rolf Fasting

Skjemaene returneres samlet for:

Østfold: til

Rolf Fasting,
Høgskolen i Oslo – LUI,
Pilestredet 52, boks 4 St. Olavs plass,
0130 Oslo

Sør-Trøndelag: til

Trygve Bremnes
Høgskolen i Sør-Trøndelag
Avdeling for lærer- og tolkeutdanning
7004 Trondheim

Grunnlagsdata om eleven og elevens undervisning

1.1	Elevdata (fyll inn aktuell informasjon):		Dato for utfylling: _____ 2010				
1.11	Elevid: (nummereres fortløpende):	GSI: _____	1.12	Kjønn:	Gutt:	Jente:	
1.21	Født (år og mnd.):		1.22	Trinn:	_____ trinn		
1.31	Oppvekstland (0- 5 år):		1.32	År ved skolen:	_____ år		
1.35	Er det flere lærere som svarer for eleven (sett kryss)?				Ja:	Nei:	

Grunnlaget for og organiseringen av elevens spesialundervisning

2.1	Grunnlaget for spesialundervisningen	(Ta gjerne utgangspunkt i kategoriene under)
2.12	Hva er grunnlaget for tildelingen av elevens spesialundervisning? (Du kan gjerne svare ved å sette strek under de alternativene som er foreslått. Du kan også skrive inn årsaker selv):	Spesifikke vansker; lese- og skrivevansker - dysleksi Spesifikke vansker: tallforståelse og tallbehandling - dyskalkuli <u>Fagvansker</u> i norsk, matematikk, engelsk Språkvansker Konsentrasjonsvansker Generelle lærevansker/ omfattende lærevansker Samspillsvansker (atferdsvansker) Kulturelle forhold (_____) Andre årsaker: _____
2.14	Hvilken faginstans foretok utredningen? (Svar gjerne ved å sette strek under de alternativene som er opplistet):	PPT / Habiliteringstj./ BUPP. / Komp. senter, Eventuelt andre: _____ Førte utredningen til en diagnose, i så fall hvilken? _____

3.2	Samarbeidet om elevens individuelle opplæringsplan (IOP) (sett kryss i den ruten som passer best for din oppfatning):	I liten grad (1)	← (2)	I noen grad (3)	→ (4)	I stor grad (5)
3.26	I hvor stor grad er eleven involvert i utformingen av innholdet i spesialundervisningstimen?					
	<u>Kommentarer:</u>					

Om elevens trivsel og skoletilpasning

4.1	Vurdering av elevens trivsel	Uenig (1)	← (2)	→ (3)	Enig (4)
4.11	<i>Det synes som om eleven liker seg på skolen:</i>				
4.12	<i>Det synes som om eleven trives i basisgruppa / klassen:</i>				
4.15	<i>Det synes som om eleven liker seg godt i friminuttene:</i>				
4.21	<i>Eleven smiler og hilser på de fleste i basisgruppa:</i>				
4.22	<i>Det synes som om eleven ganske lett får venner:</i>				
4.23	<i>Det synes som om eleven sjelden blir plaget eller mobbet av andre elever:</i>				
	<u>Kommentarer:</u>				

4.3	Vurdering av elevens tilpasning til skolen	Uenig (1)	← (2)	→ (3)	Enig (4)
4.31	<i>Eleven gjør som regel ferdig skolearbeidet innen avtalte frister:</i>				
4.32	<i>Eleven holder som regel pulten sin tilfredsstillende ryddig:</i>				
4.36	<i>Eleven forholder seg som regel til de normer for samvær som er fastsatt for gruppa:</i>				
4.41	<i>Eleven gir uttrykk for at det er viktig å gå på skolen for å lære:</i>				
4.42	<i>Jeg opplever at eleven setter pris på å få hjelp av en egen lærer på skolen:</i>				
	<u>Kommentarer:</u>				

Bilaga 3. Information och frågor till vårdnadshavarna

En studie av barns

utbytte av spesialundervisning

i grunnskolen

Skolens referanse (GSI nr.): _____.

Elevnr. _____ (initsialer): _____.

NB: Skolen fører på elevens nr. Elevnummeret <i>må</i> være det samme på alle skjema for den samme eleven.

Skjema 4: For barnets foresatte

Dette skjemaet besvares av foresatte til barn som har spesialundervisning. Det benyttes *ett* skjema for hver elev.

Det er et overordnet mål for skolen å gi alle barn et så godt læringstilbud som mulig. Dette spørreskjemaet er utviklet for å kartlegge læreres oppfatning og vurdering av forhold som har betydning for barns utbytte av spesialundervisningen. Skjema retter oppmerksomhet mot hvordan du oppfatter at ditt barn *har det* på skolen, mot barnets *arbeidsinnsats, utbytte av undervisningen* og *samarbeidet* med skolen. I skjema benyttes *basisgruppe* synonymt med *klasse* som du muligens er bedre kjent med. Skjema er skrevet i *du* form, men foresatte må gjerne besvare skjemaet sammen om det er flere foresatte som har den daglige omsorgen for barnet. Ikke oppgi noe navn i skjemaet.

Merk også at du avslutningsvis blir spurt om hvor lang tid det tar å besvare skjemaet.

Takk for at du (dere) er villig til å svare på spørreskjemaet.

Med vennlig hilsen Trygve Bremnes og Rolf Fasting

Skjema returneres til skolen som vil videresende det.

2) Grunnlaget for og organiseringen av barnets spesialundervisning

2.1	Grunnlaget for spesialundervisningen		
2.11	Kan du kort beskrive hovedmålet med spesialundervisningen:	(Beskriv:)	
2.12	Hva er grunnlaget for tildelingen av barnets spesialundervisning? (Du kan svare ved å sette strek under de alternativene som er foreslått eller du kan skrive inn årsak selv):	Spesifikke vansker; lese- og skrivevansker - dysleksi Spesifikke vansker: tallforståelse og tallbehandling - dyskalkuli <u>Fagvansker</u> i norsk, matematikk, engelsk Språkvansker Konsentrasjonsvansker Generelle lærevansker/ omfattende lærevansker Samspillsvansker (atferdsvansker) Kulturelle forhold (_____) Andre årsaker: _____	
2.13	Vet du om barnet har vært utredet av faginstans (sett kryss)?	Ja:	Nei:
2.14	Vet du i så fall hvilken faginstans som foretok utredningen? (Svar ved å sette strek under de kategoriene som er foreslått eller skriv inn selv):	PPT / Habiliteringstj./ BUPP. / Komp. senter, Andre: _____ Førte utredningen til en diagnose, i så fall hvilken? _____	

4) Barnets skoletrivsel

4.1	Barnets skoletrivsel (sett kryss i ruten som passer best med din oppfatning):	Uenig (1)	← (2)	→ (3)	Enig (4)
4.11	<i>Det synes som om barnet liker å gå på skolen:</i>				
4.12	<i>Det synes som om barnet liker seg i basisgruppa:</i>				
4.15	<i>Det synes som om barnet liker seg godt i friminuttene:</i>				
4.21	<i>Det synes som om barnet mitt har god kontakt med de fleste i basisgruppa:</i>				
4.22	<i>Det synes som om barnet mitt får lett venner:</i>				
4.23	<i>Det synes som om barnet sjelden blir plaget eller mobbet av andre barn ved skolen:</i>				

4.41	<i>Barnet gir uttrykk for at det er viktig å gå på skolen for å lære:</i>				
4.42	<i>Jeg opplever at barnet setter pris på å få hjelp av en egen lærer på skolen:</i>				
	<u>Kommentarer:</u>				

Bilaga 4. Reliabilitetsanalys för konstruktion av kombinerade variabler

Elever

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items	N
,603	4	15

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
E1	10,68	2,379	,522	,422
E2	10,65	3,413	,174	,656
E3	10,53	2,769	,509	,465
E6	10,90	1,990	,407	,546

Lärare

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items	N
,617	4	41

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
L1	10,73	2,451	,423	,551
L2	10,76	2,539	,339	,592
L3	11,00	1,600	,432	,544
L6	11,05	1,798	,477	,481

Vårdnadshavare

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Number of Items	N
,808	4	36

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
V1	10,78	3,035	,613	,769
V2	10,81	2,618	,632	,757
V3	10,75	2,936	,610	,767
V6	11,08	2,421	,667	,741

Bilaga 5. Jämförelse mellan frågorna i studien och en av källorna

Citerat ur Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen* (Vol. 2005:19). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Nr	Påstående	Nr	Påstående	Svarsskala			
E1	Jeg liker meg vanligvis godt på skolen:	1	Jeg liker vanligvis å gå på skolen	JA	ja	nei	NEI
E2	Jeg liker meg godt i basisgruppa:	6	Jeg liker meg godt i klassa ⁵	JA	ja	nei	NEI
E3	Jeg liker meg godt i friminuttene:	7	Jeg liker meg godt i friminuttene	JA	ja	nei	NEI
E5	Jeg har mange venner i basisgruppa.	12	Jeg har blitt venner med mange i denne klassen	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
E6	Jeg blir sjelden plaget eller mobbet av andre elever ved skolen:	8	Jeg blir ofte mobbet og plaget av andre elever	JA	ja	nei	NEI
E7	Jeg gjør skolearbeidet mitt ferdig innen de frister læreren setter:	35	Jeg gjør skolearbeidet mitt ferdig til den tiden læreren bestemmer	Aldri	Av og til	Ofte	Svært ofte
E8	Jeg holder stort sett pulten min ryddig:	33	Jeg holder pulten min ryddig	Aldri	Av og til	Ofte	Svært ofte
E9	Jeg overholder stort sett de reglene som vi har i basisgruppa						
E10	Jeg synes det er viktig å gå på skolen for å lære	2	Jeg synes det er viktig å gå på skolen for å lære	JA	ja	nei	NEI
E11	Jeg synes det er enklere med skolearbeidet når jeg har en voksen (en lærer) som hjelper meg.						

⁵ Begreppet *klasse* har ersatts av *basisgruppe* etter at Nordahls undersökning gjordes.