

Ole-Gunnar Kjærstad

Er spesialundervisningen ekskluderende?

En kvantitativ studie av tilhørighet i skolen, hos
elever med og uten spesialundervisning

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Audhild Løhre

Juni 2020

Ole-Gunnar Kjærstad

Er spesialundervisningen ekskluderende?

En kvantitativ studie av tilhørighet i skolen, hos elever
med og uten spesialundervisning

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Audhild Løhre
Juni 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Å oppleve tilhørighet er et grunnleggende behov for mennesker, og det kan påvirke både psykisk og fysisk velvære. Dette gjelder også for elever i skolen. Flere rapporter konkluderer derimot med at spesialundervisningen i Norge hindrer elevene fra å oppfylle dette behovet, da spesialundervisningen ofte foregår utenfor klassefelleskapet. Formålet med denne studien er derfor å undersøke om elever som får spesialundervisning har svakere opplevelse av tilhørighet sammenlignet med andre elever, og dermed finne ut om inkludering og tilhørighet er avhengig av fysisk tilstedeværelse i klassen. Samtidig undersøkes det hvordan ulike oppdriftsfaktorer og belastningsfaktorer påvirker opplevelsen av tilhørighet for elever med og uten spesialundervisning.

Denne studien benytter foreliggende datamateriale fra SPEED-prosjektet, som inneholder et utvalg på rundt 2500 elever, hvorav 200 mottar spesialundervisning. Dette har åpnet muligheten for å gjennomføre en kvantitativ tverrsnittsstudie. For å svare på problemstillingen er det gjennomført flere statistiske analyser, som t-test, korrelasjonsanalyse og hierarkisk regresjonsanalyse. Analysene undersøker hvorvidt det finnes en forskjell i tilhørighet mellom elever med og uten spesialundervisning. Videre undersøkes påvirkningen fra faktorer som ut ifra tidligere teori og empiri, har sammenheng med elevers opplevelse av tilhørighet. Disse faktorene er: ensomhet, å like norsk, å like matematikk, lærerstøtte og elevstøtte. Samtidig kontrollerer analysen for påvirkningen fra kjønn og økende klassetrinn.

Noen av resultatene fra analysene samsvarer med tidligere teori og empiri, samtidig som flere resultater avviker fra det man tidligere har funnet og antatt. Hovedfunnet er at det ikke detekteres noen signifikant differanse i styrke på tilhørighet mellom elever med og elever uten spesialundervisning. På den måten indikerer resultatene at tilhørighet er mindre avhengig av fysisk tilstedeværelse i ordinære klasserom enn det offentlige utredninger og meninger tidligere har antatt. Ut ifra regresjonsresultatene ser elevstøtte ut til å ha større betydning for tilhørighet hos elever med spesialundervisning enn for elever uten, samtidig som lærerens støtte har mindre betydning for elever med spesialundervisning. Det å like hovedfagene norsk og matematikk er med å promotere tilhørighet hos begge elevgrupper, samtidig som ensomhet ser ut til å svekke tilhørighet. Videre detekteres det ingen signifikant påvirkning på tilhørighet fra bakgrunnsvariablene kjønn og klassetrinn.

Abstract

Belongingness is one of the basic needs for humans, and it can affect both mental and physical wellbeing. In school, the need for belongingness is equally important, especially for pupils. New school reports and several researchers have a perception that the special education in Norwegian elementary and secondary schools prevents students from fulfilling their need for belongingness, since the teaching mostly takes place outside the ordinary classrooms. The aim of this study is therefore to investigate whether pupils that receive special education experience different levels of belongingness compared to the other pupils, hence finding out if the experience of inclusion and belongingness are dependent of physical presence in ordinary classrooms.

This study uses data from an earlier project called "SPEED", with a selection around 2500 pupils, in which around 200 of them receive special education. This has opened the opportunity to conduct a cross-sectional study, using quantitative analyses like t-test, correlation and hierarchical regression. The analyses examine the levels of perceived belongingness for both students with and without special education, and whether there is a significant difference between the groups. Further, they also investigate the influence on belongingness from other factors, like loneliness, to like the math- and norwegian subjects, teacher support and student support. Throughout the regression analyses it is controlled for the influence gender and increasing grades can have on belongingness.

Some findings are consistent with previous theory and empiricism, but many findings also deviate from this. Most importantly, no significant difference between the groups is detected regarding their perceived belongingness. Hence, belongingness may be less dependent of physical presence in ordinary classrooms than what public assessments and opinions have previously assumed. The regression analyses also find student support to have greater impact on the belongingness of pupils with special education needs than for the other pupils, and that teacher support seem to have less impact for the students with special education. Liking mathematics and norwegian as subjects does also have a promoting role for belongingness within both groups, while loneliness seems to weaken the perceived belongingness. Noteworthy, gender and increasing grades didn't significantly affect the pupils' perceived belongingness.

Forord

På grunn av pandemien vi nå står inne i, blir denne avslutningen noe annerledes enn jeg tidligere hadde sett for meg. Jeg vil allikevel tydeliggjøre at selv om arbeidet har vært preget av restriksjonene pandemien har pålagt samfunnet, har det likevel vært svært interessant og lærerikt. Å skrive en masteroppgave har vært en verdig avslutning på lærerutdanningen ved NTNU i Trondheim. Nå ser jeg frem til å starte et spennende yrkesliv som lærer og spesialpedagog.

Det er flere bidragsyttere som fortjener å takkes i denne sammenhengen. Først vil jeg takke SPEED-prosjektet, som har latt meg få tilgang til omfattende data. Dette har hjulpet meg til å utforme denne studien slik den fremkommer her.

Videre vil jeg takke min veileder, Audhild Løhre. Din teoretiske og metodiske kunnskap, grundige tilbakemeldinger og inspirasjonen du har kommet med har vært uvurderlig for meg og min oppgave. Jeg vil også takke mine medstudenter Amanda Kvaal og Bernt Smestad. Takk for alle tilbakemeldinger og diskusjoner, samt at jeg fikk dele den siste studietiden sammen med dere.

Videre vil jeg takke min familie og svigerfamilie, for å ha støttet meg gjennom fem år på studiet. Til slutt vil jeg takke min samboer og kjæreste, Synne. Din støtte, positivitet og oppmuntring gjennom studietiden har betydd svært mye for meg.

Ole-Gunnar Kjærstad

Trondheim, juni 2020

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Tilhørighet i skolen – aktualitet	1
1.2	Formål og problemstilling	2
1.3	Oppgavens struktur	3
1.4	Studiens overordnede perspektiv	3
1.4.1	Elevgruppene	3
1.4.2	Inkludering	4
2	Teoretisk rammeverk	5
2.1	Tilhørighet	5
2.1.1	Maslows behovspyramide	5
2.1.2	Nyansert syn på menneskers tilhørighetsbehov	5
2.2	Tilhørighet i skolen	6
2.2.1	Teoretiske aspekter	7
2.2.2	Indikatorer benyttet i studier om tilhørighet	7
2.3	Elever med lærevansker og tilhørighet	9
2.4	Konsekvenser av svak tilhørighet	10
2.4.1	Læring, utvikling og motivasjon	10
2.4.2	Frafall	11
2.4.3	Sosiale vansker	11
2.4.4	Ensomhet	11
2.4.5	Alvorlige utfall	12
2.4.6	Tilhørighet i ungdomsalderen	12
2.5	Oppdriftsfaktorer	13
2.5.1	Støtterelasjoner i skolen	13
2.5.2	Lærer støtte	14
2.5.3	Elev støtte	14
2.5.4	Faktorer hos elever med lærevansker	15
2.5.5	Kontekstuelle faktorer	16
2.5.6	Interesse og mestring i fag	17
3	Metode	19
3.1	Metodisk tilnærming	19
3.2	Datamateriale og design	20
3.3	Populasjon og utvalg	20
3.4	Statistiske analyser	21
3.4.1	Faktoranalyse	21
3.4.2	Interkorrelasjon	21
3.4.3	Deskriptiv statistikk	22
3.4.4	T-test	22
3.4.5	Bivariat korrelasjon	22
3.4.6	Hierarkisk multipl regressjon	23
3.5	Variabler	23
3.5.1	Tilhørighet	23
3.5.2	Lærer støtte	24
3.5.3	Elev støtte	25
3.5.4	Andre oppdrift-, belastning- og bakgrunnsvariabler	26
3.6	Validitet og reliabilitet	27
3.6.1	Representativitet	27
3.6.2	Begrepsvaliditet	28
3.6.3	Forutsetninger for regressjon	29
3.6.4	Reliabilitet	30

4	Resultat	31
4.1	Deskriptiv statistikk	31
4.1.1	Gjennomsnitt, standardavvik og N.....	31
4.2	T-tester.....	32
4.3	Korrelasjonsanalyser	33
4.4	Hierarkiske regresjonsanalyser	34
4.4.1	Hierarkisk regresjon – ordinær opplæring.....	35
4.4.2	Hierarkisk regresjon – spesialundervisning	36
4.5	Oppsummering	37
5	Diskusjon	39
5.1	Tilhørighet hos elever med og uten spesialundervisning	39
5.2	Betydningen av oppdrifts- og belastningsfaktorer	41
5.2.1	Elevstøtte.....	41
5.2.2	Lærer støtte	42
5.2.3	Ensomhet.....	42
5.2.4	Faglig interesse.....	43
5.2.5	Andre faktorer	44
5.3	Implikasjoner for pedagogisk praksis	44
6	Oppsummerende refleksjoner	47
6.1	Konklusjon	47
6.1.1	Tilhørighet - hovedfunn	47
6.1.2	Hva er inkludering?	48
6.2	Styrker og svakheter med studien	49
6.3	Videre forskning	50
	Referanseliste	51

Liste over tabeller

Tabell 3.1: Faktoranalyse, <i>tilhørighet</i>	24
Tabell 3.2: Faktoranalyse, <i>lærer støtte</i>	25
Tabell 3.3: Faktoranalyse, <i>elev støtte</i>	26
Tabell 3.4: Fordeling i utvalg og populasjon	28
Tabell 4.1: Deskriptiv statistikk, elever med og uten spesialundervisning.	31
Tabell 4.2: T-test, elever med og uten spesialundervisning	32
Tabell 4.3: Korrelasjonsmatrise, elever med og uten spesialundervisning	33
Tabell 4.4: Hierarkisk regresjon, elever <i>uten</i> spesialundervisning	35
Tabell 4.5: Hierarkisk regresjon, elever <i>med</i> spesialundervisning.....	36

Liste over vedlegg

Vedlegg 1: Test av normalfordelte residualer, elever uten spesialundervisning.	57
Vedlegg 2: Test av normalfordelte residualer, elever med spesialundervisning.	58
Vedlegg 3: Test av fravær av heteroskedastisitet, elever uten spesialundervisning	59
Vedlegg 4: Test av fravær av heteroskedastisitet, elever med spesialundervisning.	60

1 Introduksjon

1.1 Tilhørighet i skolen – aktualitet

I 2018 publiserte en ekspertgruppe utnevnt av Kunnskapsdepartementet, en rapport som har skapt debatt rundt opplæringen som tilbys elever med spesialundervisning i Norge. Rapporten sier: "Dagens spesialpedagogiske system er ekskluderende fordi organiseringen og innholdet fører til en manglende tilhørighet i fellesskapet av andre barn og unge" (Persson & Persson; som sitert i Nordahl et al., 2018, s. 216). Rapporten anbefaler videre å avskaffe retten til spesialundervisning, og erstatte den med nye ordninger. Dette forslaget vakte reaksjoner i fagmiljøet. Melby-Lervåg & Wie (2018) skrev blant annet at Nordahl-rapporten ikke var oppdatert på nyere forskning, og at flere av forslagene ikke ville tjene de elevene det gjelder. I kronikken «Spesialundervisning mot nye mål og ny mening», påpekte Marit Uthus at veien til en skole som fremmer inkludering og bedre læring for barn med spesialundervisning, er å satse på og verdsette de miljøene hvor elevene kan delta i fellesskapet og nå sine lærings- og utviklingspotensialer – ikke å fjerne dem (Uthus, 2018).

Det er forskning som viser at det er store forskjeller mellom hvordan spesialundervisningen og den ordinære opplæringen blir organisert. *SPEED-prosjektet* (The Function of Special Education) viste at organiseringen av spesialundervisningen og den ordinære opplæringen er ulik når det gjelder hvor undervisningen hovedsakelig foregår. Ordinær undervisning foregikk i 85 % av tilfellene i klasserommet, mens bare 5 % av spesialundervisningen foregikk der (Haug, 2015). Det betyr at 15 % av den ordinære opplæringen foregår utenfor klasserommet, i mindre grupper eller alene, og at hele 95 % av spesialundervisningen foregår der. Det er slike forhold Nordahl et al. (2018) mener ekskluderer og hindrer tilhørighet hos elever som får spesialundervisning. Uthus (2014) mener derimot at inkludering handler om mer enn bare fysisk tilstedeværelse i læringsfellesskapet, og at inkludering innebærer at hver elev skal oppleve mestring og å høre til. På den måten har det de siste årene vært uenighet vedrørende hva grunnlaget for en lærings- og tilhørighetsfremmende opplæring er.

Påstandene angående spesialundervisningens mulige ekskluderende og tilhørighetssvekkende følger ble ofte diskutert i våre forelesninger, siden Nordahl-rapporten ble publisert i mitt første år på masterstudiet i spesialpedagogikk. Å skulle skrive en masteroppgave har dernest åpnet muligheten for å undersøke denne problematikken nærmere. Der foreligger forskning på tilhørighet, men mest fra utenlandske studier. Disse har funnet at tilhørighet er en sentral faktor for både skole- og helse relaterte utfall for alle elever, som frafall, akademiske prestasjoner og ensomhet. Det har derimot vært forsket mindre på hva som faktisk fremmer tilhørighet (Vaz et al. 2015b). Siden tilhørighet har vist seg å ha sammenheng med flere positive utfall og fungerer som beskyttelse mot belastningsfaktorer, mener også Monahan, Oesterle & Hawkins (2010) at en bør undersøke hva som kan være med å promotere denne velværefaktoren.

Implisitt sier Nordahl-rapporten at tilhørighet fremmes av å være tilstede i den ordinære klassen, og at spesialundervisningen derfor mislykkes med å fremme tilhørighet når den ofte organiseres i mindre grupper eller som aleneundervisning. Her må det påpekes at få

publikasjoner støtter en slik forståelse av tilhørighet. Vaz et al. (2015b) påpeker at fokuset til større studier som behandler tilhørighet, primært har vært rettet mot amerikanske elever, uten å inkludere elever som av forskjellige grunner får spesialundervisning. Derfor er det også et behov for mer forskning fra flere land, som også inkluderer elever med spesialundervisning. En slik tilnærming kan styrke validiteten i funnene som allerede foreligger. Dette bringer meg videre til formålet med denne studien.

1.2 Formål og problemstilling

En viktig del av formålet med denne studien, er å undersøke om det å oppleve tilhørighet innebærer noe mer enn å bare være tilstede i klassefellesskapet, og dermed forsøke å skape en dypere forståelse for hva en inkluderende opplæringspraksis er. Jeg vil derfor forsøke å finne ut hvilken betydning det kan ha på elevers opplevelse av tilhørighet, at de får spesialundervisning – som ofte foregår utenfor det fysiske klassemiljøet. Som grunnlag for sammenligning vil jeg også undersøke tilhørighet hos elever uten spesialundervisning.

Da regjeringen i juni 2019 besluttet å videreføre den lovfestede retten til spesialundervisning, påpekte de samtidig at de ville iverksette tiltak for å bedre tilbudet gjennom kompetansebygging (Kunnskapsdepartementet, 2019). En del av formålet med denne studien er derfor å bidra til økt kunnskap om muligheter og løsninger som kan bedre spesialundervisningen. Tilhørighet er, som nevnt, knyttet til flere positive utfall, og det er derfor viktig å også finne ut hvilke faktorer som kan fremme og svekke tilhørighet, noe jeg har som hensikt å gjøre i denne studien. Funnene herfra kan være med på å videre forklare den komplekse relasjonen mellom tilhørighet og opplæringsrammer. Dette danner grunnlaget for studiens todelte problemstilling:

- I.** *Er det forskjeller i opplevd tilhørighet mellom elever som får spesialundervisning og elever som ikke får spesialundervisning?*
- II.** *Hvilke faktorer assosieres med tilhørighet hos elever som får spesialundervisning, sammenlignet med elever som ikke får spesialundervisning?*

For å kunne svare på problemstillingen vil det gjennomføres kvantitative analyser av datamaterialet fra SPEED-prosjektet, som jeg har fått tilgang til gjennom NSD (*Norsk Senter for Forskningsdata*). Materialet inneholder data fra rundt 2500 elever på mellomtrinnet og ungdomstrinnet, hvorav 209 av dem har spesialundervisning.

For å ha et passende omfang i studien vil jeg undersøke et begrenset antall faktorer som kan fremme eller svekke tilhørighet, slik at de utvalgte faktorene kan behandles på en god nok måte. Faktorer som fremmer tilhørighet vil gjennomgående i studien kalles "oppdriftsfaktorer", som Etnan & Løhre (2019) bruker om faktorer som virker positivt på helsefremmende arbeid i skolen. Faktorer som svekker tilhørighet vil bli kalt "belastningsfaktorer". Med dette utgangspunktet vil betydningen av: ensomhet, å like hovedfagene, lærerstøtte og elevstøtte undersøkes, samtidig som det vil kontrolleres for betydningen av kjønn og alder.

1.3 Oppgavens struktur

Denne studien er strukturert i seks kapitler. I første kapittel introduseres studien gjennom aktualisering, formål, problemstilling og avgrensning, samt studiens perspektiv på elevgruppene og inkludering. Kapittel to inneholder det teoretiske rammeverket for oppgaven, med tidligere funn knyttet til tilhørighet og oppdrifts- og belastningsfaktorene. I kapittel tre fremlegges studiens metodiske design, kvalitetssikring av variabler og utvalg, samt refleksjoner rundt studiens reliabilitet og validitet.

Kapittel fire består av resultatene fra de statistiske analysene som benyttes for å besvare problemstillingen. I kapittel fem diskuteres funnene fra resultatkapittelet i lys av tidligere forskning og problemstillingen. Her vil mine funn samhandle med tidligere forskning for å drøfte hvilke implikasjoner resultatene kan ha for pedagogisk praksis i den norske skolen. Kapittel seks vil benyttes til å oppsummere hovedfunnene, reflektere rundt studiens standpunkt vedrørende inkluderingsbegrepet, studiens styrker og svakheter, samt fremtidig forskning.

Før jeg presenterer tidligere studier og teori vil jeg allerede nå legge til grunn studiens overordnede perspektiv på elevene og inkluderingsbegrepet.

1.4 Studiens overordnede perspektiv

1.4.1 Elevgruppene

I denne studien blir elever delt i to grupper, for å gjøre separate analyser for elever med og uten spesialundervisning. Elevene med spesialundervisning består av elever som oppfyller kriteriet om å ha enkeltvedtak, mens de som ikke har enkeltvedtak utgjør elevgruppen som "ikke får spesialundervisning". Elever som får spesialundervisning er en svært heterogen "gruppe", og jeg støtter meg på Marit Uthus sin beskrivelse av disse elevene:

Det er snakk om elever med store variasjoner i forutsetninger og behov, og vanskene de har, spenner vidt, fra språk- eller talevansker, lese- og skrivevansker, matematikkvansker, det kan være sansetap, motoriske vansker, utviklingshemning, autisme, ADHD, Downs syndrom og mye mer. Elevens unike forutsetninger og behov, faglig, sosialt og emosjonelt, har derfor betydning for om de har utbytte et opplæringstilbud (Uthus, 2020, s. 126).

Dette viser hvor sammensatt gruppen av elever som får spesialundervisning er, med et bredt spenn av vansker og funksjonshemminger. Min studie vil ikke skille mellom hvilke vansker elevene har, noe som kan være formålstjenlig i fremtidige studier for å skape en mer detaljert forståelse. Det er betydningen av å få spesialundervisning som skal undersøkes i denne studien, men det er viktig å påpeke at også spesialundervisningen favner et bredt spekter av tilpasninger og tiltak (Pullen & Hallahan, 2011; Tangen, 2012). Dette gjør det vanskelig å generalisere hva spesialundervisning innebærer for elevene som mottar den. At der er store nyanser i undervisningsrammer for elevene i mitt utvalg bør derfor regnes med. Dermed er det viktig å påpeke at selv om jeg eksempelvis bruker samlebegrepet "elever med spesialundervisning", anerkjennes den sammensatte virkeligheten om disse elevene.

1.4.2 Inkludering

En del av formålet med studien er å undersøke hva å oppleve tilhørighet handler om for den enkelte elev, da skolen har et ansvar for å legge til rette for trivsel og velvære. Den overordnede delen av læreplanen sier at "skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle" (Udir, 2017, s. 14). Som vist innledningsvis er det en debatt om hvordan skoler skal arbeide mot dette målet. Flere eksperter og forskere mener spesialundervisningen på flere måter hindrer elever fra deltakelse, og at dette fører til at de er mer ekskluderte og opplever svakere tilhørighet (Nordahl et al., 2018; Wendelborg, 2017). Marit Uthus har i flere år vært en sentral forkjemper for en annen måte å forstå hva lærings- og helsefremmende opplæring innebærer i praksis – særlig knyttet til elever med spesialundervisning. Uthus (2018; 2020) mener at inkluderingsbegrepet bør forstås i en bredere forstand enn slik det ofte benyttes i skolesammenheng i dag. Der offentlige utredninger som Nordahl et al. (2018), rektorer og skolevitere fokuserer på at inkludering handler om å få alle elever inn i samme opplæringsfellesskap, hevder Skaalvik & Skaalvik (referert i Uthus, 2020) at en ikke kan avgjøre om en skole har en inkluderende opplæringspraksis, før en vet hvordan elevene selv opplever sin situasjon. Det er også flere forskere som støtter opp under dette, og som mener inkluderingsidealet bør sette enkeltelevens behov og opplevelser i første rekke, og at spørsmål om plassering kommer etterpå (Felder; referert i Uthus, 2020).

Inkludering og opplevelse av tilhørighet er nært knyttet til hverandre. Å oppleve tilhørighet er et resultat av blant annet å føle seg inkludert (Goodenow, 1993), samt at elevens opplevelse av å være inkludert systematisk assosieres med å oppleve tilhørighet (Uthus, 2018). På den måten er det interessant å undersøke om rammene rundt dagens spesialpedagogiske praksis i Norge, legger til rette for tilhørighet – og dermed inkludering. Derfor vil denne verdidebatten rundt inkluderende opplæringspraksis også ligge som et bakteppe for funnene i denne studien, og jeg vil benytte dette til å drøfte hva resultatene kan fortelle om skolers praksis.

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for det teoretiske rammeverket i studien. Dette vil inkludere teori om tilhørighet, belastningsfaktorer og oppdriftsfaktorer. Det vil også bli lagt frem tidligere funn relatert til tilhørighet for både elever med og uten lærevansker. I det første anses det som formålstjenlig å redegjøre for tilhørighetsbegrepet, og hva det innebærer.

2.1 Tilhørighet

Tilhørighet er et begrep som de fleste benytter og har en forståelse av, enten det er tilhørighet knyttet til hjemstedet, blant kollegaene i jobben, i familien, eller i vennegjengen. Å oppleve at man tilhører et fellesskap er et av de grunnleggende psykologiske behovene for mennesker. I det følgende vil jeg legge frem et teoretisk bakteppe for tilhørighet både i og utenfor skolekontekst. Dette vil innebære hva tilhørighet betyr, og hvordan det har blitt behandlet av psykologer og forskere opp gjennom årene, både innenfor psykologi og pedagogikk.

2.1.1 Maslows behovspyramide

Flere forskere anser opplevelsen av tilhørighet som en viktig del av det som driver menneskers motivasjon. Psykologen Abraham Maslow plasserte tilhørighet som en viktig del av det som blir kalt "Maslows behovspyramide". Ifølge Maslow (1987) higer mennesket etter å oppnå selvrealisering, som handler om å finne og utvikle sine potensialer. Før man kan ta stilling til dette behovet må man først mette de underliggende behovene i pyramiden: *fysiologiske behov, trygghet, tilhørighet og kjærlighet* og *selvfølelse*. Ut ifra dette behovshierarkiet kan ikke mennesket føle trygghet, før fysiologiske behov som varme, mat, vann og nok hvile er tilfredsstillt.

Midt i behovspyramiden plasserer Maslow tilhørighets- og kjærlighetsbehovet. Han knytter kjærlighet særlig til menneskets behov for å danne og opprettholde relasjoner med andre mennesker, som videre gir plass i en gruppe, være seg familie eller vennegjeng. Å motta affeksjon fra disse menneskene blir dermed viktig (Maslow, 1987). Tilhørighet handler om tilknytning til fysiske steder eller grupper ifølge Maslow. Han mente man hadde liten vitenskapelig informasjon om tilhørighetsbehovet i seg selv, men hevdet at mangelen på tilhørighet hovedsakelig dreide seg om desorientering rundt geografisk tilknytning. For eksempel mente han at å flytte for ofte, ikke ha et fast nabolag, et hjemsted, eller en fast gruppe, kunne ha en destruktiv effekt på barn. Slik overmobilitet fører til at barn føler seg som nykommere heller enn noen som opprinnelig hører til (Maslow, 1987). På den måten forstås tilhørighet som et psykologisk behov som preges av ytre faktorer, som eksempelvis det å bytte skole ofte, eller å ikke ha noen å jobbe sammen med.

2.1.2 Nyansert syn på menneskers tilhørighetsbehov

Noe som er interessant å merke seg fra Maslows behovshierarki, er at viktigheten av behovene er sortert med de mest essensielle i bunn. Tilhørighet plasseres i midten, etter at mennesket har tilfredsstillt de grunnleggende behovene mat, drikke, varme, hvile og trygghet. Flere forskere har i senere tid ment at tilhørighetsbehovet er viktigere enn det

Maslow anerkjente. Baumeister & Leary (1995) mente Maslows teori hadde lite empirisk bevis. Deres hypotese går ut på at tilhørighet i realiteten er et mer grunnleggende behov for mennesker, fordi de anså tilhørighet som fundamentalt for motivasjon. Gjennom longitudinelle studier og gjennomgang av tidligere empiri, avdekket de at å danne og opprettholde sosial tilknytning til andre, var et primært ønske for menneskene de fulgte. De mente videre at behovet for tilhørighet hadde så stor betydning at det å etterstrebe dette behovet formet både emosjon og kognisjon hos den enkelte. Deci & Ryan (2000) anerkjenner også tilhørighet (relatedness) som grunnleggende for indre motivasjon gjennom sine studier. Her bygges altså opp et grunnlag for å anse tilhørighet som et like grunnleggende behov som mat og drikke i behovspyramiden.

2.2 Tilhørighet i skolen

I norsk skolesammenheng er det et økende fokus på tilhørighet som faktor for elevers velvære. Det finnes allikevel lite norsk eller skandinavisk litteratur og forskning som behandler tilhørighet, og det kan derfor være utfordrende å finne en utfyllende definisjon av begrepet på norsk. Nilsen (2016) tolker skoletilhørighet som en del at det å skape et godt skolemiljø, og sier at å oppleve skoletilhørighet enkelt nok innebærer opplevelsen av "å høre til i skolen". Det finnes derimot en del internasjonal litteratur som forsøker å svare på hva som bidrar til at elever opplever at de hører til i skolen, og på engelsk finnes det flere teoretiske begreper som omfatter mye av det samme som "tilhørighet" gjør på norsk. Noen av disse er "belongingness in school", "school connectedness", "school relatedness" og "school membership". Studier relatert til disse begrepene, samt det norske begrepet "skoletilhørighet" vil for enkelhets skyld bli referert til som teori om "tilhørighet" i denne studien. Det må nevnes at direkte oversettelser av teoretiske begreper mellom språk sjeldent er uproblematisk, og det er på den måten er formålstjenlig å redegjøre for hvordan tilhørighet defineres i internasjonale studier.

For å bygge opp en felles forståelse på tvers av fagfeltene psykologi, pedagogikk, sosiologi og medisin, ble det i 2004 avholdt en konferanse for å redegjøre for begrepet tilhørighet. Dette resulterte i Wingspreaddeklarasjonen, hvor tilhørighet ble definert som elevers tro på at voksne i skolen bryr seg om deres læring, samt om dem som individer (Wingspread Declaration; referert i Blum, 2005; Løhre, 2018). Denne definisjonen fokuserer på voksne i skolen som en sentral faktor for tilhørighet, som anses i flere studier som essensielt. Definisjonen nevner ikke eksplisitt påvirkningen fra andre enn voksne, eksempelvis jevnaldrende. Jevnaldrendes betydning for tilhørighet bør kanskje ikke undervurderes, da kvalitative studier med ungdomsskoleelever antyder at vennskap er svært viktig for den enkeltes opplevelse av tilhørighet (Løhre, 2018). Flere internasjonale forskere deler dette synet på tilhørighet. Goodenow (1993) definerte tilhørighet bredere, og mente at opplevelsen av både tilhørighet generelt og tilhørighet, påvirkes av flere enn bare de voksne i skolen:

The feeling of 'belongingness' represents an active internal experience of a strong psychological connection. School belongingness, or the psychological sense of school membership, is the feeling of being "personally accepted, respected, included, and supported by others in the school social environment" and is an antecedent to a successful learning experience (Goodenow, 1993, s. 80).

Ut ifra denne definisjonen av begrepet er det å føle aksept, respekt, inkludering og støtte fra *andre* i skolemiljøet, byggesteinene for høy tilhørighet. "Andre" er mer åpent for tolkning, og kan forstås som alle deltakere i skolemiljøet – fra elever, lærere, assistenter

og rektor, til rådgivere og rengjøringspersonell. Dette bygger opp under en forståelse av at elevers tilhørighet påvirkes av flere faktorer og mange ulike mennesker i skolen.

2.2.1 Teoretiske aspekter

I skoleforskningen har det vært ulike måter å dele opp tilhørighet på, for å skape forståelse for hvilke byggesteiner det består av. Dette betyr at flere studier har fokusert på ulike aspekter ved tilhørighet, og i dette delkapittelet vil jeg redegjøre for noen av disse.

Noen forskere har undersøkt om skolens akademiske og sosiale dimensjon har ulik betydning for tilhørighet. "School connectedness" blir ofte inndelt i to komponenter, hvor den ene er karakterisert av engasjement i akademiske kontekster, og den andre karakteriseres av sosiale relasjoner med andre i skolen, også kalt "attachment" (Catalano, Haggerty, Oesterle, Flemming & Hawkins, 2004). Denne forståelsen bygger på at det å høre til i faglige aktiviteter er noe annet enn å høre til sosialt i skolen. I sin artikkel om nøkkelfaktorer til tilhørighet i tidlig ungdomsskole skriver Vaz et al. (2015a):

Explicit research on the effects of primary-secondary school transition on adolescents' perceptions of school belongingness is limited. Inductive studies on students' social experiences across the transition suggest most adolescents regard relationships and the social aspects of the transfer process to be more important than academic attainment (Vaz et al., 2015a, s. 2).

Elever som diskuterer tilhørighet i overgangen fra barneskole til ungdomsskole har altså en tendens til å skille mellom akademiske og sosiale faktorer. Dette er kanskje ikke så overraskende, da overgangen fra barneskole til ungdomsskole representerer både et faglig og sosialt skille for mange elever. Mange skal inn i nye klasser, samt at en skal få karakterer i fagene.

Flere studier impliserer også at det er et skille mellom akademisk og sosial tilhørighet. Andersen, Rønningen & Løhre (2019) fant i sin kvalitative studie at ungdomsskoleelevers positive erfaringer i sosiale settinger, kan styrke deres engasjement og innsats i faglige aktiviteter. En nyere studie med fokusgruppeintervju av lærerstudenter støtter opp under dette, og finner at det er grunnlag for å anta at sosial og akademisk tilhørighet virker inn på hverandre – spesielt ved at den sosiale tilhørigheten ser ut til å være en forutsetning for den akademiske (Løhre, Etnan & Moen, 2020). Det er mulig at det sosiale og det akademiske kanskje ikke lar seg separere når tilhørighet måles, siden de to dimensjonene kan ha et dynamisk forhold. Det er i det følgende interessant å se hvordan studier om tilhørighet operasjonaliserer begrepet, og hvilke dimensjoner indikatorene dekker.

2.2.2 Indikatorer benyttet i studier om tilhørighet

Noen studier skiller ikke akademisk og sosial tilhørighet, og forsøker å spørre mer direkte om elevene opplever å høre til i skolen. Samtidig inkluderes spørsmål som måler sentrale teoretiske faktorer, som å føle seg likt, ensom og støttet av både lærerne og elevene. Goodenow (1993) gjør dette, og flere studier har hentet inspirasjon fra hans måling av tilhørighet (*school membership*), hvor begrepet måles gjennom de følgende atten indikatorene:

1. *Jeg føler meg som en del av denne skolen*
2. *Om jeg er god på noe, legger de andre her merke til det*
3. *Det er vanskelig for noen som meg å bli akseptert her*
4. *De andre elevene tar mine meninger alvorlig*
5. *De fleste lærerne på denne skolen er interesserte i meg*
6. *Noen ganger føler jeg at jeg ikke hører til her*
7. *Det er minst én lærer eller annen voksen på denne skolen som jeg kan snakke med hvis jeg har et problem*
8. *De andre på denne skolen er vennlige mot meg*
9. *Lærerne her er ikke interesserte i slike som meg*
10. *Jeg er inkludert i mange aktiviteter på denne skolen*
11. *Jeg får like mye respekt som andre elever*
12. *Jeg føler meg veldig annerledes fra de fleste andre elevene her*
13. *Jeg kan virkelig være meg selv på denne skolen*
14. *Lærerne her respekterer meg*
15. *De andre her vet at jeg kan gjøre godt arbeid*
16. *Jeg ønsker jeg var på en annen skole*
17. *Jeg er stolt over å tilhøre denne skolen*
18. *De andre elevene liker meg sånn jeg er*

Spørsmålene gjenspeiler mange av de faktorene som Goodenow (1993) bruker i sin definisjon av tilhørighet. Blant annet aksept, inkludering og respekt fra både lærere og medelever kommer frem. Spørsmålene retter ikke lyset mot konteksten eleven føler seg inkludert i, men fokuserer mer på hvilke personer som bidrar til tilhørighet. Dette gir et interessant utgangspunkt for min studie, da jeg ønsker å bryte opp dette begrepet for å undersøke hvilke personer som har størst betydning for elever med og uten spesialundervisning. På den måten er min studie av tilhørighet mye inspirert av Goodenows forståelse av hva begrepet innebærer.

I nyere studier har blant andre Vaz et al. (2015a) benyttet samme skala som Goodenow for å måle tilhørighet (*school belongingness*). Det er samtidig flere studier som bruker lignende skalaer. Akiba (2010) benytter følgende indikatorer for å måle tilhørighet (*student sense of belonging*) i sin studie om frykt for vold i skolen i USA:

Skolen er et sted hvor..

1. *.. jeg føler meg utenfor*
2. *.. jeg enkelt får venner*
3. *.. jeg føler jeg hører til*
4. *.. jeg føler meg utilpass*
5. *.. de andre elevene ser ut til å like meg*
6. *.. jeg føler meg ensom*
7. *.. jeg ikke vil gå*

Her vektlegges også elevens opplevelse av å høre til, samtidig som lærere eller andre voksne ikke nevnes eksplisitt. Medelever og venner anses derimot som betydningsfullt, noe som er interessant med tanke på at det er voksne som eksplisitt nevnes i Wingspreaddeklarasjonen.

Oppsummert kan en si at det er flere tolkninger av hvordan tilhørighet fremmes, og hvordan en kan måle det i studier. Det sentrale med de nevnte skalaene er at de forsøker å finne ut om eleven finner seg til rette, blir likt av andre og liker seg i skolemiljøet. Jeg vil også forsøke å inkludere disse dimensjonene i min operasjonalisering av tilhørighetsbegrepet, som redegjøres for i metodekapittelet.

2.3 Elever med lærevansker og tilhørighet

Både den norske og den internasjonale forskningen benytter ulike begreper når de behandler elever med lærevansker. "Students with disabilities", "students with learning disabilities" og "elever med særskilte behov" er noen av disse. Forskning relatert til disse elevene vil for ordens skyld bli referert som forskning på elever med lærevansker, da en kan anta at elevene i disse studiene har lærevansker i ulik grad.

De fleste store forskningsprosjektene om tilhørighet i skolen, har først og fremst inkludert elever uten lærevansker, og ofte bare skoleelever i USA. På den måten ekskluderer ofte forskningen elever med lærevansker (Vaz et al., 2015b). Allikevel har noen studier prøvd å finne ut om disse elevene har andre premisser for å oppleve tilhørighet i skolen, noe som også er en del av problemstillingen i denne studien. Videre vil jeg legge frem noen foreliggende funn om elever med lærevansker og deres forhold til det å oppleve tilhørighet.

I sin doktoravhandling undersøkte Wendelborg (2010) sammenhengen mellom organisering av opplæringstilbud og deltakelse blant jevnaldrende, for elever med lærevansker (funksjonshemming). Resultatene viste at spesialundervisningens organisering kan være et hinder for tilhørighet. Et av funnene var at elever som tas ofte ut av klassen, i mindre grad er sammen med jevnaldrende i og utenom skoletid, og at risikoen for å føle ensomhet dermed er høyere for elevene dette gjelder. På den måten mente Wendelborg at organiseringen av undervisningen også påvirke elevenes opplevelse av å høre til i negativ retning (Wendelborg 2010, 2017). Konklusjonen etter SPEED-prosjektet var også at spesialundervisningen ekskluderer elevene som får den, da den ofte gjennomføres utenfor ordinære klasser (Nes, 2017). Dette bygger opp under konklusjonene fra Nordahl-rapporten, som sier at den spesialpedagogiske praksisen i norske skoler er ekskluderende (Nordahl et al., 2018). Studier om tilhørighet hos elever med lærevansker har derimot vist mer optimistiske resultater enn det som kommer frem av konklusjonene til Wendelborg (2010) og Nordahl et al. (2018).

Winston J. Hagborg har gjennomført en rekke studier relatert til tilhørighet hos elever med og uten lærevansker, utover 1990-tallet og tidlig på 2000-tallet. Blant annet sammenlignet han tilhørigheten til trettisju elever med lærevansker i videregående skole med trettisju elever uten, også gjennom bruk av Goodenows (1993) skala for tilhørighet. Resultatet viste at elever med lærevansker rapporterer omtrent like sterk tilhørighet som andre elever (Hagborg, 1998), noe han fant ganske overraskende.

I en senere artikkel fant Hagborg (2003) at også mellomtrinns elever med lærevansker opplever like sterk tilhørighet som andre elever. Dette beskriver han også som overraskende. Han anser elever med lærevansker som særlig sårbare for endringer som skjer i skolen, særlig når elevene når tidlig ungdomsalder på mellomtrinnet. Han beskriver mellomtrinnet som mer sosialt komplekst og faglig utfordrende, med høyere faglige forventninger og mindre personlig undervisning. Derfor skulle en anta at tilhørigheten svekkes hos elever som er ekstra sårbare for slike endringer (Hagborg, 1998). Til tross for dette, fant en at elever med lærevansker opplever like sterk tilhørighet, både på mellomtrinnet og i videregående skole. Hagborg (2003) ønsker derfor å finne ut om elever med og uten lærevansker har ulik preferanse for hva som får dem til å oppleve at de hører til – i likhet med min studie. Disse funnene vil det redegjøres for i teorikapittelet.

I en annen nyere studie fra 2015 om personlige og kontekstuelle faktorer som bidrar til tilhørighet, var et av de overraskende resultatene at elever med lærevansker (disabilities) opplever sterkere tilhørighet enn elevene uten (Vaz et al. (2015b)). Forskerne mener derimot dette resultatet sannsynligvis ikke gjenspeiler realiteten, og at resultatet kan være påvirket av målefeil knyttet til utvalget. Forutsetningen for å delta i undersøkelsen var at elevene hadde minst 80 % av timene sine i ordinære klasser. Elevene med timetall under dette er dermed ikke med i studien, noe som kan ha utelukket mange av elevene med lærevansker, som mottar undervisning utenfor ordinær klasse. Validiteten i dette resultatet er derfor diskutabel. Dette illustrerer også hvor utfordrende det kan være å forske på en så sammensatt gruppe som "elever med lærevansker", da det vil være utfordringer med å sette sammen representative utvalg.

2.4 Konsekvenser av svak tilhørighet

For elever som ikke i stor nok grad opplever å høre til, kan det oppstå flere negative konsekvenser. Mangel på tilhørighet har blant annet vist seg å ha sammenheng med både fysiske og psykiske helseproblemer (Baumeister & Leary, 1995). For å understreke viktigheten av å oppleve tilhørighet, og for å kunne drøfte potensielle følger for resultatene i denne studien, vil dette delkapittelet trekke frem noen av funnene fra studier som har forsket på tilhørighet, - med særlig fokus på forskning relatert til elever i grunnskolen.

2.4.1 Læring, utvikling og motivasjon

Mangel på sosial aksept og tilhørighet i miljøer en ofte omgås i, kan føre til at mennesker mister interesse og engasjement for sine hverdagslige aktiviteter (Weiss; referert i Goodenow, 1993). Skolen er miljøet hvor unge mennesker skal lære mye, og utvikle seg både faglig og sosialt. Batcher (referert i Goodenow, 1993) finner derfor samme tendens hos elever, hvor de som ikke føler seg personlig verdsatt og velkommen i skolemiljøet, sliter med å opprettholde den skolefaglige interessen. Elever som opplever dette blir frustrert og fremmedgjør seg fra læringsaktiviteter, som dermed påvirker læringsutbyttet i negativ retning (Prince & Hadwin, 2012). Noen mener også at vilkårene allerede er svakere for elever med lærevansker. I en relasjonell forståelse av læring og utvikling, vil elever som får spesialundervisning få mindre tilgang på sosialt fellesskap, siden de tilbringer mere tid i mindre grupper eller alene i undervisningen (Haug, 2014). Dette skaper dårligere vilkår for læring, og kan ha sammenheng med tilhørighetsopplevelsen.

Hvorfor elever med svak tilhørighet mister faglig interesse, kan også kobles til motivasjon. Deci & Ryan (2000) fant at tilhørighet er fundamentalt for elevers indre motivasjon, og at mangel på tilhørighet derfor vil hindre motivasjon, innsats og engasjement i skolen – som også støttes opp i Uthus (2018). Videre finner Andersen et al. (2019) opplevelsen av sosial tilhørighet til å være en faktor som fører til emosjonell motivasjon og energi til å engasjere seg i nye faglige oppgaver og utfordringer. Å oppleve tilhørighet kan altså være med på å regulere elevers skolefaglige motivasjon, og mangel på tilhørighet kan føre til svekket faglig interesse og medfølgende redusert læringsutbytte. Å få elever til å oppleve at de hører til i skolen er på den måten en viktig del av å sikre et godt læringsutbytte fra opplæringen.

2.4.2 Frafall

Som vist ovenfor har tilhørighet en veldokumentert relasjon til skolefaglig motivasjon. Forskning viser også at å oppleve å være utenfor fellesskapet, øker risikoen for å droppe ut av skolen:

Young people who feel they do not "fit in" at school, those who see themselves as outside the mainstream of the school culture in some way, and those who are socially isolated from other students and especially from school adults, are liable to disengage or drop out of school (Wehlage; som sitert i Goodenow, 1993, s. 80).

Disse funnene blir støttet opp av nyere studier som har undersøkt både ungdomsskoleelever og elever i videregående skole, og som har funnet ut at det å oppleve tilhørighet reduserer risikoen for å droppe ut av skolen (Catalano et al., 2004). Frafall er et stort problem i det norske skolesystemet. Oppdaterte tall fra Statistisk sentralbyrå viser at rundt 25 % av elever og lærlinger ikke fullfører videregående opplæring (Statistisk sentralbyrå, 2019). Når manglende tilhørighet kan være med å påvirke skolefaglig motivasjon og unge menneskers livsløp generelt i så negativ retning, viser det kanskje at det er et behov for mer fokus på denne dimensjonen av elevers psykiske helse i skolen.

2.4.3 Sosiale vansker

Wehlage (referert i Goodenow, 1993) påpeker at tilhørighet ikke bare er noe elever "får". Det skapes gjennom etablering av resiproke relasjoner til de voksne i skolen, medelevene, og til normene som rår i skolemiljøet. Når elever ikke klarer å etablere slike relasjoner, kan det være et tegn på svake sosiale ferdigheter. Goodenow (1993) mener derfor at lave nivåer av tilhørighet kommer som et resultat av manglende evne til å komme overens, og delta, med andre på en konstruktiv og sosialt passende måte. Når de sosiale ferdighetene er svake, blir det utfordrende for elever å finne sin plass i det sosiale miljøet i skolen. Dette skildrer en negativ sirkel, hvor elever som sårt trenger å oppleve tilhørighet, får redusert mulighet til å utvikle sosiale ferdigheter som skal til for å bygge opp en slik opplevelse, da de gradvis kan bli mer isolerte fra det sosiale miljøet.

Å etablere gode relasjoner til elevene er lærerens ansvar, både gjennom interaksjon med enkeltelevne, men også gjennom etablering av gode læringsmiljø (Drugli, 2012). Støttende skolemiljø med stabile, nære og gjensidig respektfulle relasjoner mellom voksne og elever var fundamentalt for intellektuell og personlig utvikling hos elevene fra Goodenows (1993) studie. Lærerens rolle for i etablering av tilhørighetsfremmende miljøer bør derfor anerkjennes.

2.4.4 Ensomhet

Elevers opplevelse av tilhørighet kan også sees i sammenheng med deres opplevelse av ensomhet. Flere forskere har aktualisert sammenhengen mellom disse to faktorene, og resultatene har vist at forholdet mellom tilhørighet og ensomhet bør behandles som dynamisk og gjensidig påvirkende. Ensomhet ble funnet å være en signifikant belastningsfaktor for tilhørighet i studien til Løhre (2018), hvor elever som følte seg ensommere også hadde høyere sannsynlighet for å oppleve svakere tilhørighet. Baskin, Wampold, Quintana & Enright (2010) fant i sin studie at tilhørighet kunne være en moderator mot de negative effektene ensomhet kan bringe, som eksempelvis depresjon. Å oppleve tilhørighet kan altså dempe effektene av ensomhet, men ikke hindre ensomhet i seg selv. Dette illustrerer det sammensatte og komplekse forholdet tilhørighet og

ensomhet har hos den enkelte. Samtidig viser det hvor viktig det er at lærere oppdager ensomhet hos sine elever, da det både kan øke risikoen for svakere tilhørighet, eller være et resultat av at elevene ikke opplever tilhørighet.

Wendelborg & Tøssebro (2011; Wendelborg, 2010) fant gjennom longitudinelle studier at spesialundervisningens rammer i den norske skolen øker risikoen for at elever som mottar den vil føle på ensomhet. Som en belastningsfaktor kan ensomhet videre gjøre en stor andel av elever i den norske skolen ekstra sårbar for å oppleve å ikke høre til i skolen. Det blir på den måten spennende å undersøke om denne belastningsfaktoren er større og mer betydningsfull for elever med spesialundervisning.

2.4.5 Alvorlige utfall

Det har vært forsket en del på de negative effektene av svak tilhørighet, spesielt relatert til elever i høy risiko (high-risk students). Resnick et al. (referert i Prince & Hadwin, 2012) gjennomførte en longitudinell studie med hele 11 000 ungdommer (12-18 år), som undersøkte relasjonen mellom tilhørighet i skolen og fire domener av helse hos ungdommer: psykisk helse, vold, bruk av stoffer og tidlige seksuelle erfaringer. Resultatet viste at elevene med sterkere tilhørighet hadde betydelig lavere risiko for disse fire negative utfallene.

Flere forskere har sett tilhørighet i sammenheng med helseproblemer hos ungdom. Mangel på tilhørighet i form av sosial tilknytning til andre, kan ifølge Baumeister & Leary (1995) føre til psykiske og fysiske helseproblemer for den det gjelder. Statistikk om spiseforstyrrelser og selvmord har vist at svak tilhørighet har stor korrelasjon med disse utfallene. Denne sammenhengen har vært aktuell innen forskning siden 1800-tallet. Durkheims (referert i Baumeister & Leary, 1995) hypotese fra 1897 sier at mennesker som ikke klarer å sosialt integrere seg i samfunnet gjennom flere sterke relasjoner har større sannsynlighet for selvmord. Hypotesen har vist seg å holde stand gjennom flere tiår med forskning. På den ene siden tydeliggjør dette hvor sterk psykologisk påvirkning tilhørighet kan ha på det enkelte mennesket. Samtidig er det viktig å se det store bildet, og at flere faktorer påvirker hvorfor mennesker velger å ta sitt eget liv. Dette er også hovedpoenget i kritikken mot Durkheims hypotese fra Baumeister & Leary (1995). Selv om problematikken er sammensatt, bør det derimot ikke bagatellisere hvor viktig det er for mennesker å oppleve å høre til i et fellesskap – også i skolen.

2.4.6 Tilhørighet i ungdomsalderen

Som vist tidligere, finner flere studier at elevers skolefaglige motivasjon er avhengig av tilhørighet, uansett trinn og kontekst (Deci & Ryan, 2000; Federici & Skaalvik, 2013; Prince & Hadwin, 2012). Allikevel er det flere faktorer som tyder på at å oppleve tilhørighet spiller en ekstra viktig rolle i overgangen til ungdomsskolen, og i ungdomsalderen generelt. Dette er en usikker periode for mange elever, hvor de skal få nye skoler og klasser, og må dermed etablere nye relasjoner i et nytt miljø. Å oppleve tilhørighet er i ungdomsalderen knyttet til høyere nivå av omgjengelighet, opplevd kompetanse og selvtilit. Samtidig kan det redusere elevens angst for fiendtlighet fra andre og risikoen for depresjon (Van Ryzin, Graverly & Roseth, 2009). I tillegg til å øke motivasjonen, har tilhørighet dermed en positiv effekt på flere dimensjoner av psykiske helse for ungdommer. Dette viser at ungdomsskoleelever muligens er mer avhengig av å oppleve tilhørighet enn barneskoleelever. Federici & Skaalvik (2013) finner det derfor

urovekkende at elever opplever mindre tilhørighet jo eldre de blir. Dette begrunner hvorfor jeg i denne studien vil kontrollere for økende klassetrinn.

2.5 Oppdriftsfaktorer

"The fact that school connectedness is directly linked to positive outcomes and acts as a buffer against other risks makes it an important target for prevention" (Monahan et al., 2010, s. 4). Dette sitatet forteller mye om hensikten med min studie. Å oppleve tilhørighet er viktig både for å promotere de positive virkningene det kan ha, men også for å forebygge mot negative virkninger. Å undersøke hvilke faktorer som bidrar til at den enkelte elev i skolen opplever tilhørighet er derfor et viktig oppdrag for skoleforskningen – og for denne studien. I det følgende vil jeg redegjøre for de oppdriftsfaktorene som er teoretisk og hypotetisk sentrale for elevers tilhørighet, som også er inkludert i analysene i denne studien.

2.5.1 Støtterelasjoner i skolen

Som en kan se i definisjonene av tilhørighet, anser flere studier støtte som en viktig del av å oppleve tilhørighet, og inkluderer spørsmål om blant annet støtte fra læreren og medelevene i skalaene. I denne studien trekkes støtte ut av tilhørighetsbegrepet. Begrunnelsen for dette er at det åpner muligheten for å undersøke om det er variasjoner mellom elevgrupper når det gjelder hvilken type støtte som har størst prediktiv effekt på deres opplevelse av å høre til – jamfør problemstillingen.

Av de nevnte personene som kan være med å støtte opp under tilhørighet for eleven, er lærerne og medelevene de som eleven forholder seg mest til i løpet av en skoledag. Fra et teoretisk perspektiv er det også relevant å undersøke påvirkningen "de andre" i skolemiljøet har på opplevd tilhørighet. I sin studie om motivasjon og læring fokuserer Federici & Skaalvik (2013) på lærerens sosiale støtte, og dens betydning for elevens opplevde tilhørighet i skolen. Samtidig melder flere studier om at relasjonen til medelevene er en lite undersøkt variabel i forskning om tilhørighet (Andersen et al., 2019; Løhre, 2018; Løhre, Etnan & Moen, 2020). På grunnlag av dette håndterer min studie både lærerstøtte og elevstøtte som egne variabler.

I flere studier blir støtte delt opp i to ulike kategorier ut fra hva som er formålet med støtten. Støtte som handler om å oppmuntre, akseptere og verdsette elevene blir kalt *emosjonell støtte*. Den andre kategorien er støtte som går ut på å veilede elevene i skolearbeidet, og kalles *instrumentell støtte*. Disse kategoriene er teoretisk forskjellige, men har vist seg å være vanskeligere å skille når elever rapporterer om støtte i praksis. Det viser seg at elever ikke kategoriserer støtten de får, og mener at læreren som gir dem praktisk støtte i fag, også aksepterer og verdsetter dem sosialt gjennom slike handlinger (Federici & Skaalvik, 2013). På den måten kan det også være diskrepans mellom hensikten med støtten fra giveren, og slik den oppfattes av mottakeren. Federici & Skaalvik (2013) holdt dette som to ulike aspekter ved variabelen "sosial støtte". Likevel er det viktig å anerkjenne at lærere og elever gir og mottar støtte som går på ulike aspekter ved livet i skolen. Det kan på den måten være fordelaktig å fange disse aspektene av lærerstøtte og elevstøtte i denne studien – henholdsvis instrumentell og emosjonell støtte.

2.5.2 Lærerstøtte

Å få god støtte fra læreren viser seg å være en av de mest sentrale faktorene for å øke elevens tilhørighet. Samtidig burde skolemiljøet fremme positive og respektfulle relasjoner mellom elever og voksne (Monahan et al., 2010). På skolen og i klasserommet er læreren den trygge relasjonen eleven kan støtte seg på, og det er derfor viktig at denne relasjonen er positiv (Riley; referert i Røsand & Hoel, 2018). Flere studier viser at lærer-elev-relasjonen blant annet er viktig for elevens motivasjon og læring i skolen (Federici & Skaalvik, 2013). Videre mener Federici & Skaalvik (2013) at gode relasjoner mellom lærer og elev vokser frem når læreren gir både emosjonell og instrumentell støtte i klasserommet. Å støtte eleven både i sosiale og faglige læringssituasjoner bidrar til at eleven føler seg sett og anerkjent, både som elev og person.

Lærer-elev-relasjonen er asymmetrisk, hvor det er læreren og ikke eleven som har ansvaret for å sikre en god relasjon. God klasseledelse fremmer gode klasse miljø og gode relasjoner blant elevene. Dermed påvirker ikke bare læreren støtten han gir direkte til elevene sine, men også hvor støttende elevene er seg imellom (Drugli, 2012). På den måten spiller lærere en sentral rolle i hvordan elever opplever skolehverdagen, og sin rolle i den. Dette er interessant med tanke på de eventuelle tiltakene lærere kan gjøre for å styrke elevers tilhørighet, både gjennom egen støtte og i etableringen av et trygt og godt miljø i klassen. Hva lærer støtte består av har blitt gjenstand for forskning i flere studier, og i det følgende vil jeg trekke frem noen av disse.

I målingen av lærer-elev-relasjonen benyttet Akiba (2010) spørsmål relatert til å oppleve læreren som interessert i elevenes velvære, hjelpende og støttende, lyttende og rettfærdig. Dette samsvarer med Goodenows (1993) forståelse av hva som promoterer tilhørighet. Det gjøres ikke noe skarpt skille på instrumentell og emosjonell støtte, selv om en lærer som er interessert i elevenes velvære, sannsynligvis er mer nærliggende emosjonell støtte enn instrumentell. Hos Løhre, Lydersen & Vatten (2010) handler lærer støtte (supportive teacher) om det å kunne snakke med læreren om noe vondt eller vanskelig, og ligger dermed nært emosjonell støtte. Denne støtten viste seg å ikke kunne signifikant fremme trivsel og velvære for elevene i skolen (school wellbeing). Det vil dermed bli interessant å se hva lærer støtte bidrar med i prediksjonen av opplevd tilhørighet i denne studien, både for elever med og uten spesialundervisning.

2.5.3 Elevstøtte

I denne studien behandler jeg begrepet "elevstøtte" som støtte elever mottar fra jevnaldrende i skolen – venner så vel som medelever. Skolen er en arena hvor samspillet med både voksne og jevnaldrende er avgjørende for læring og utvikling (Sommer, referert i Nordahl, 2016). Det er derimot voksnes betydning for elever og studenters velvære som oftest blir trukket frem i utdanningsforskning (Løhre et al., 2020). Dette reflekteres også i Wingspreaddeklarasjonen, hvor lærerens betydning for tilhørighet ble ansett som fundamental, også for den sosiale siden av tilhørighet, mens elevstøtte ikke ble nevnt eksplisitt (Blum, 2005).

Elevstøtte kan ha større betydning for tilhørighet enn man har antatt tidligere. Andersen et al. (2019) fant at elevene betraktet sine medelever som mer betydningsfulle enn lærerne, for opplevelsen av sosial tilhørighet (*social connectedness*). Goodenow (1993), og nyere studier som Vaz et al. (2015a) trekker også inn elevers innflytelse gjennom å definere at tilhørighet styrkes gjennom støtte og aksept fra *andre* i det sosiale skolemiljøet. Skolemiljøet utgjøres som oftest av et flertall elever, hvor elever danner

relasjoner og vennskap mellom hverandre. Hypotetisk er det derfor kanskje grunn til å støtte opp under en slik forståelse. Den norske skolen ser også ut til å verdsette medelevers påvirkning av den enkeltes opplevelse av tilhørighet. I prinsippene for skolens praksis fra den overordnede delen av læreplanen står det:

Vennskap skaper tilhørighet og gjør oss alle mindre sårbare. Når vi selv opplever å bli anerkjent og vist tillit, lærer vi å verdsette både oss selv og andre. Elevene skal lære å respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet. Hver elev har en historie med seg, og de har håp og ambisjoner for framtiden. Når barn og unge møter respekt og anerkjennelse i opplæringen, bidrar dette til en opplevelse av tilhørighet (Udir, 2017, s. 15).

Dette viser at skolens formelle styringsdokumenter verdsetter elevenes behov for å møte respekt og anerkjennelse fra de andre i skolemiljøet, og at dette skjer gjennom medelever eller vennskap. Samtidig ligger store deler av ansvaret på lærerne, som skal etablere et inkluderende sosialt fellesskap, hvor elevene møter og støtter hverandre på en måte som fremmer tilhørighet hos den enkelte (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

I tilknytning til den mer akademiske dimensjonen av tilhørighet, har forskning tidligere antatt at læreren er den som har størst påvirkning, da læreren i stor grad styrer akademiske kontekster. Støtte fra elever kan derimot være både emosjonelt rettet og instrumentelt, på samme måte som lærerstøtte, og medelevers instrumentelle støtte har kanskje større betydning for tilhørighet enn først antatt. Andersen et al. (2019) skriver at deltakerelevne i deres studie oppfattet medelevene sine som viktige ressurser i akademiske kontekster. Elevene hadde frihet i klasserommet til å hjelpe hverandre i assistentlærerroller, og hadde derfor aktive roller i egne og andres læringsprosesser. Spørsmålet er i hvilken grad medelevene påvirker opplevelsen av tilhørighet gjennom slik støtte (Andersen et al., 2019). Data fra SPEED-prosjektet viser at spesialundervisningen er preget av mindre elevsamarbeid sammenlignet med ordinær undervisning, og at elevene oftest løser oppgaver individuelt med støtte fra læreren (Festøy & Haug, 2017; Haug, 2015). Dette kan gjøre det opplysende å finne ut av hvor promoterende disse støtterelasjonene er for tilhørighet hos elever med lærevansker.

Manglende elevstøtte kan samtidig kobles til noen av de samme negative effektene som kommer av manglende tilhørighet. Eikevik (2014) erfarer gjennom sin masteravhandling at mangelen på elevstøtte er et kjennetegn hos informantene som ikke fullfører videre utdanning. Mangel på elevstøtte har dermed en sammenheng med frafall i skolen – som også har sammenheng med manglende tilhørighet. Dette gjør at elevstøtte er en svært interessant variabel, med tanke på at elever med lærevansker antas å ha mindre tilgang på medelevene.

2.5.4 Faktorer hos elever med lærevansker

Tidligere har vi sett at støtte fra de andre i skolemiljøet har stor betydning for å styrke elevens opplevelse av å høre til. Det kan derimot se ut til at det er noen nyanser mellom ulike elevgrupper hva gjelder hvilke støtterelasjoner som har størst betydning for tilhørighet. Støtte fra foreldre, klassekamerater og venner korrelerer sterkere med tilhørighet hos elever med lærevansker enn hos elever uten i Hagborgs (2003) artikkel. Dette er interessant, da de ofte har svakere sosiale ferdigheter, og opplever mindre aksept og støtte fra sine medelever (Gresham & MacMillan; Hagborg; Swanson & Malone; referert i Hagborg, 2003; Vaz et al., 2015a). Den generelle antakelsen er også at elever med lærevansker opplever mindre tilhørighet enn andre, mye grunnet mindre tilgang på støtte. Med dette som bakgrunn mente Hagborg (2003) at det er interessant at elever

med lærevansker anser medelever og venner som mer betydningsfull for tilhørighet enn det elever som kanskje opplever mer støtte gjør.

Wendelborg & Tøssebro (2011) mener at sosial støtte fra lærere eller voksne på den ene siden, kan kompensere for svake sosiale ferdigheter hos elever med lærevansker (funksjonshemminger), og på den måten hjelpe elevene å bli sosialt inkludert av andre elever. På den andre siden kan intervensjon fra voksne også være et hinder for elevenes sosiale deltakelse i skolen (Wendelborg & Tøssebro, 2011). Hvorvidt støtte fra lærere er med å promotere eller hindre inkludering og tilhørighet for disse elevene er dermed vanskelig å fastslå, og må nok sees i lys av aktuelle tredjevariabler i hvert enkelt tilfelle.

I artikkelen til Hagborg (2003) var derimot lærerstøtte den eneste variabelen som korrelerte bedre med tilhørighet hos elever *uten* lærevansker, enn for elever med lærevansker, samtidig som de andre nevnte støtterelasjonene hadde mye svakere korrelasjoner. Resultatene impliserer derfor at lærerstøtte er en veldig sentral støtterelasjon for elever uten lærevansker, og deres opplevelse av å høre til. Dette er også et interessant funn relatert til elever med lærevansker, da flere forskere antar at disse elevene er mer avhengig av lærerens støtte, og da spesielt spesialpedagogens støtte, for å oppnå et adekvat nivå av tilhørighet (Hagborg, 2003; Wendelborg & Tøssebro, 2011). Resultatene fra min studie kan være med å støtte opp under, eller svekke, en slik forståelse av dynamikken mellom støtte og tilhørighet hos disse to elevgruppene.

2.5.5 Kontekstuelle faktorer

Der er flere funn i tidligere forskning om tilhørighet som er interessante for arbeid med elever med lærevansker. Dette gjelder særlig kontekstuelle faktorer som får elever til å oppleve tilhørighet. En av disse er at ungdomsskoleelever har høyere sannsynlighet for å oppleve tilhørighet når de opplever skolen som aksepterende ovenfor individuelle forskjeller som kommer av ulike funksjonshemminger (Vaz et al., 2015a). Det er altså fordelaktig for elever å oppleve aksept og respekt for individuelle forskjeller gjennom signalene som sendes ut av voksne, da det kan hjelpe hver enkelt til å oppleve seg selv som tilhørig, uansett forutsetninger. Vaz et al. (2015a) mener derfor at skoler tidlig i skoleløpet burde snakke åpent med elevene om funksjons-nedsettelse og -hemninger, og konsekvensene de har for hverdagslivet.

Om skolen ikke evner å etablere et åpent og aksepterende læringsmiljø, kan det også få negative konsekvenser for læringen til elevene som ikke opplever å bli akseptert. Goodenow (1993) mener lukkede læringsmiljø oftest går ut over elevergrupper med tradisjonelt stigmatiserende statuser, eksempelvis elever som får spesialundervisning. Som vist tidligere er det sammenheng mellom tilhørighet og skolefaglig interesse (Batcher; referert i Goodenow, 1993). Dette viser hvor viktig det tidlige arbeidet lærere og voksne gjør for å skape gode læringsmiljø er, da spesielt elever med lærevansker kan miste motivasjonen for skolearbeid om de opplever utenforskap i disse miljøene.

Jamfør tankegangen til Nordahl et al. (2018) er det å bli inkludert i faglige aktiviteter en viktig oppdriftsfaktor for tilhørighet, og dermed også som en mulig beskyttelsesfaktor mot å miste faglig interesse. Dette gjelder også for elever med lærevansker, da Vaz et al. (2015b) har funnet positive assosiasjoner mellom tilhørighet og involvering i klasseromsaktiviteter.

Studien til Vaz et al. (2015a) viste også at skolers målstruktur påvirker hvorvidt elever opplever å høre til. Tidligere har man trodd at tilhørighet økes når elevene motiveres til skolearbeid gjennom sosiale mål, som å opprettholde sosiale relasjoner med medelever. Resultatene indikerte derimot at elever som oppfatter læring som viktig for å oppnå en personlig etablert standard (*mastery-goals*), hadde høyere sannsynlighet for å oppleve tilhørighet. Dette ble også funnet i Walker (2012), som dermed kan bety at en læringsorientert målstruktur bidrar til sterkere tilhørighet. Ifølge Vaz et al. (2015a) blir dette ekstra viktig å tenke over relatert til elever med lærevansker (*disabilities*), siden gjentatte tilfeller av å ikke prestere på et normativt faglig nivå kan hindre deres læringsorienterte målstruktur, og heller øke motivasjonsmål som i større grad er sosialt drevet. Dette kan videre få konsekvenser for disse elevenes opplevelse av tilhørighet.

2.5.6 Interesse og mestring i fag

En ny vending som denne studien vil ta, er å undersøke hvorvidt det å like fagene i skolen har sammenheng med om elevene opplever tilhørighet i skolen. Det finnes lite teori om denne koblingen, men det er en underliggende teoretisk antakelse om at det å interessere seg for, og mestre fag, kan promotere velvære i skolen.

Gjennom intervju av spesialpedagoger erfarer Uthus (2018) at tilhørighet har sammenheng med opplevelse av mestring, og at disse faktorene påvirker hverandre. Dette støttes opp av Catalano et al. (2004), som mener at å oppleve sterk tilhørighet promoterer bedre akademiske prestasjoner. Dette viser at det er en kobling mellom tilhørighet til skolen og faglig prestasjon og mestring. Videre påpeker Uthus (2018) mestringen promoterer tilhørighet særlig når den forekommer i det ordinære klasserom. Antakelsen er dermed at mestringen utenfor læringsfellesskapet ikke har den samme positive påvirkningen på tilhørighet.

Interesse og mestring i fag promoterer også akademiske prestasjoner, og det er læreren som skal tilrettelegge for dette. Dette illustreres i den overordnede delen av læreplanen, som sier at lærere har ansvar for å tilpasse opplæringen og lærestoffet til den enkelte elevs interesser og forutsetninger, for å promotere læring, utvikling og trivsel (Opplæringslova, 1998; Udir, 2017). Av den grunn er det interessant for denne studien å undersøke om elevenes assosiasjoner til fag har betydning for styrken i deres tilhørighet, og om utfallet er avhengig om de får spesialundervisning eller ikke.

3 Metode

I vitenskapelig forskning må forskeren finne en metode som er formålstjenlig for problemstillingen (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2016). Problemstillingen fremmer spørsmålene prosjektet søker å finne svar på, og det er forskeren som selv må vurdere hvilke metoder som best egner seg til å besvare dem. Denne studien benytter både konfirmerende og eksplorerende forskningsstrategier, hvor jeg søker etter å undersøke teori- og empiribaserte antakelser om tilhørighet i skolen, samtidig som jeg utforsker nye sammenhenger. Dette er et fokus jeg har valgt på bakgrunn av Nordahl-rapportens konklusjoner, som sier at dagens spesialpedagogiske system fører til svekket tilhørighet for elever som får spesialundervisning. For å støtte opp under mine metodiske, vil jeg redegjøre for de sentrale forskningsstrategiene som preger den samfunnsvitenskapelige forskningen. Videre vil det bli redegjort for datamaterialet, designet, utvalget og variablene i studien, samt en kvalitetssikring av studiens design.

3.1 Metodisk tilnærming

I samfunnsvitenskapen, og skolerelatert forskning, skiller man tradisjonelt mellom to ulike forskningsstrategier: kvalitative og kvantitative. Strategiene kan skilles ved å se på hvilken type informasjon de kan bringe, og deres forhold til forskningsenhetene. Kvalitative strategier vektlegger informasjon om virkeligheten i form av tekstdata, hvor intensjonen er å forstå enkeltindivider, og deres tanker og handlinger. Forskeren vektlegger også nærhet til den eller de som forskes på, og datainnsamlingen blir en kontinuerlig dialog mellom forsker og enhet. Kvalitative strategier egner seg derfor godt på små utvalg, og metoder som intervju og observasjon er vanlig. Kvantitative metoder beskriver virkeligheten gjennom tall, hvor sosiale fenomener kan påvises og analyseres ved hjelp av statistiske analyser. Der kvalitative metoder fokuserer på nærhet, har kvantitative metoder fokus på avstand til forskningsenhetene (Ringdal, 2013). Data samles inn gjennom pre-definerte spørsmål som enhetene svarer på. Det at forskeren ikke behøver å være tilstede sammen med enhetene gir kvantitative metoder mulighet til å innhente data fra store utvalg (Postholm & Jacobsen, 2018).

Ringdal (2013) mener at når forskningsprosjekter har som hensikt å bekrefte eller avkrefte teoretiske hypoteser, slik jeg ønsker i denne studien, er en kvantitativ strategi mer formålstjenlig. Et stort utvalg var også ønskelig tidlig i studiens utvikling, og Dalland (2017) påpeker at kvantitative metoder har muligheten til å samle inn mindre antall variabler fra store antall enheter. Vurderingen rundt metodisk valg, ble derfor at en kvantitativ tilnærming var mer aktuell for studiens problemstilling enn en kvalitativ tilnærming. Å benytte kvantitativ metode, åpner muligheten for å skaffe data fra et stort antall respondenter, som videre kan gi mer generaliserbare funn for den aktuelle populasjonen – her elever i grunnskolen.

3.2 Datamateriale og design

Denne studien har fått muligheten til å benytte foreliggende data fra et større prosjekt. Dataene jeg benytter, ble samlet inn gjennom nettbasert spørreskjema, og kvaliteten i dataene har spilt en sentral rolle både for studiens innhold og design. I det følgende vil jeg redegjøre for dette datamaterialet, og kvalitetene det innehar.

Datamaterialet er fra SPEED-prosjektet (*The Function og Special Education*), som var en omfattende studie gjennomført av forskere ved Høgskulen i Volda og Høgskolen i Innlandet fra 2013 til 2017. En stor mengde data ble samlet inn gjennom SPEED-prosjektet, med data fra rundt 2 700 elever i grunnskolen i det gjeldende datasettet. Innsamlingen bestod av både lyd- og videoopptak, spørreskjema, observasjon og intervju. Samtidig har en stor andel av elevene gjennomført norsk- og matematikkprøver. Både spørreskjemaet og prøvene ble gjennomført to ganger (T1: 2013, og T2: 2014), med ett års mellomrom, for å følge utvikling over tid (Bachmann, Haug & Nordahl, 2016). SPEED-prosjektet benyttet altså flere forskningsstrategiske metoder og design, med både longitudinelt-, tverrsnitt- og casedesign. Denne studien benytter, som nevnt, bare SPEED-prosjektets nettbaserte spørreundersøkelse, hvor samme skjema ble sendt ut og besvart av de samme elevene på to tidspunkt. Jeg har valgt å benytte dataene fra første tidspunkt (T1) i 2013, mye grunnet bedre svarprosent.

Gjennom å benytte resultater registrert på ett tidspunkt, innehar studien et tverrsnittsdesign, som er mye brukt innen kvantitativ forskning. Studier med tverrsnittsdesign søker ofte å gi en beskrivelse av hvordan et fenomen arter seg i øyeblikket det studeres. De kan også gi informasjon om hvordan fenomener varierer mellom forskjellige subgrupper i en populasjon, som kjønn og alder (Johannessen et al., 2016). Et slikt design åpner muligheten for å undersøke hvordan elever med og uten spesialundervisnings opplevelse av tilhørighet er, og hvordan den påvirkes av oppdrifts- og belastningsfaktorer.

3.3 Populasjon og utvalg

Utvalget i SPEED ble ifølge Topphol, Haug & Nordahl (2017) gjort med formål om å gjenspeile dagens prosentforhold mellom elever med og uten spesialundervisning i den norske skolen. Representativitet og kvalitet i målingene var også sentralt for utvalgsstørrelsen. For å skaffe gode og representative data regnet prosjektlederne med at de hadde behov for rundt 200 elever med vedtak om spesialundervisning grunnet norsk-, matematikk- eller atferdsvansker. I 2013 lå andelen elever i grunnskolen med spesialundervisning på rundt 8 % – altså en populasjon på 49 500 elever. Et utvalg på rundt 3000 elever ville statistisk gi 240 elever med spesialundervisning, men mulige frafall måtte tas i betraktning for et endelig utvalg. Prosjektlederne valgte videre skoler fra to kommuner, som lå relativt nært de to høyskolene hvor forskerne var ansatt. En del av begrunnelsen for dette, var at også studenter skulle benyttes for å gjennomføre deler av datainnsamlingen (Topphol et al., 2017). På den måten kan man si at prosjektet foretok et bekvemmelighetsutvalg, siden de gjorde utvelgelser basert på hva som var mest bekvemt for gjennomføringen av prosjektet (Johannessen et al., 2016). Den ønskelige utvalgsstørrelsen, kombinert med hensynet til å finne nærliggende skoler, gjorde at SPEED til slutt endte med 27 deltakerskoler.

Hvilke klassetrinn som er med i spørreundersøkelsen, ble avgjort med bakgrunn i at SPEED ville dokumentere utvikling over ett kalenderår for både barneskole- og ungdomsskoleelever. Dermed var trinnene 5. og 6. for barneskole, og 8. og 9. for ungdomsskole, det naturlige valget for første måling (T1). Totalt bestod utvalget av 3380 elever, men bare 2756 elever ga aktivt samtykke til å delta. Svarprosenten ved T1 var, som nevnt, bedre enn ved T2. Dette er også grunnen til at data fra akkurat denne målingen blir brukt i denne studien.

80 % av elevene som får spesialundervisning, har spesialundervisning fire timer eller mer i uken. Samtidig viser deskriptive frekvenser at 63 % av elevene, hovedsakelig får undervisningen i mindre grupper eller alene utenfor klasserommet. Dette betyr at 37 % av elevene med spesialundervisning, får undervisningen hovedsakelig i det ordinære klasserommet. Dette kan være en svakhet, siden denne studien behandler disse elevene som en gruppe som ofte er *utenfor* ordinær klasse. Det er også viktig å påpeke at de fleste elevene sannsynligvis mottar mer av undervisningen utenfor klasserommet, sammenlignet med elevene uten spesialundervisning. Det er også noe usikkerhet rundt premissene for elevenes deltakelse. Haug (2017) forteller at i elever med utilstrekkelige leseferdigheter ikke er med i undersøkelsen, men at elever med moderate lesevaner har fått støtte av lærere til å besvare skjemaet. Dette kan potensielt bety at flere elever ikke har fått muligheten til å delta, som også kan være en potensiell svakhet med denne studien. Dette vil jeg drøfte senere.

3.4 Statistiske analyser

Alle analysene i denne studien, er gjennomført med SPSS (versjon 25.0), som er en programvare med grafisk grensesnitt for statistiske beregninger. Til forberedelse av dataene, er dimensjonalitet, intern konsistens og deskriptive egenskaper undersøkt, ved hjelp av forskjellige analyser i SPSS. Videre, er det gjennomført deskriptive analyser, t-tester og korrelasjonsanalyser. Dette er gjort både som kvalitetssikring og som undersøkning av interessante tendenser. Til slutt, er det benyttet hierarkisk regresjonsanalyse for å finne betydningsfulle prediktorer for tilhørighet.

3.4.1 Faktoranalyse

I operasjonaliseringen av de sammensatte variablene, er det gjennomført eksplorerende faktoranalyser. Forutsetningene for slike analyser var møtt av dataene. Faktoranalyser går gjennom en indikatorgruppe, og søker etter indikatorer som er sterkt korrelert med hverandre, men svakt korrelert med andre. Analysen gir svar på om gruppen er multidimensjonal, eller om indikatorene måler én og samme variabel. Om analysen detekterer flere dimensjoner i indikatorene, vil korrelasjonsverdiene vise hvor mye hver indikator "lader" mot de ulike dimensjonene. Når analysen mener indikatorene måler én variabel, forteller korrelasjonskoeffisientene hvor godt indikatorene henger sammen for å måle variabelen (Furr, 2011). Pallant (2010) mener korrelasjoner over .40 er akseptable, og anser over .60 som sterke. Disse verdiene vil bli gjengitt i tabeller senere.

3.4.2 Interkorrelasjon

For hver sammensatt variabel, er en interkorrelasjonsanalyse gjennomført i form av å sjekke koeffisienten, Cronbachs alfa. Mens en faktoranalyse gir korrelasjonskoeffisienter for hver indikator, forteller alfa-koeffisienten hvordan indikatorene samlet korrelerer som

gruppe. En tilfredsstillende alfakoeffisient, vil ligge mellom .70-.95 (Furr, 2011). Tilfredsstillende alfakoeffisienter for sammensatte variabler, er med å bygge opp under reliabiliteten i studier (Ringdal, 2013). Cronbachs alfa er derfor sjekket for hvert sammensatte begrep, og koeffisientene vil bli benyttet til å drøfte studiens reliabilitet.

3.4.3 Deskriptiv statistikk

Deskriptiv statistikk kan brukes til både å undersøke egenskapene ved utvalget, og å sjekke forutsetninger for variabler som skal inngå i videre analyser (Pallant, 2010). I denne studien, har jeg benyttet deskriptiv statistikk både til å kvalitetssikre utvalget, og til å eksplorere og kontrollere dataene før regresjon. Det førstnevnte, har som formål å gi en representativitetsanalyse, og resultatene fra disse analysene er presentert senere i metodekapittelet, i tabell 3.4.

De deskriptive analyse knyttet til eksplorering, gir informasjon om hver variabel, både for elever med spesialundervisning og elever uten spesialundervisning. Disse analysene, er blant annet brukt til å undersøke om forutsetningene for regresjon er møtt. Resultatene herfra vises i tabell 4.1.

3.4.4 T-test

For å undersøke om det er forskjeller på variablene mellom elever med og uten spesialundervisning, er det gjennomført t-tester. T-tester sammenligner gjennomsnittsverdiene til to grupper, på en kontinuerlig variabel. Gruppene kan være avhengige eller uavhengige, og t-testen viser differansen mellom gruppene, og om differansen er statistisk signifikant, eller ikke (Pallant, 2010). For å undersøke om signifikante differanser mellom gruppene utgjør en praktisk forskjell, er også effektstørrelsen målt gjennom Cohens d – hvor verdier over 0,2 antyder at forskjellen eksisterer i virkeligheten. Verdier under dette, bør anses som trivielle (Pallant, 2010). I resultatkapittelet er t-testene presentert i én tabell, og signifikansverdiene for hver test fremkommer i en egen kolonne. Samtidig er Cohens d fremstilt i kolonnene hvor det påvises en signifikant forskjell mellom gruppene.

3.4.5 Bivariat korrelasjon

Det er gjort bivariate korrelasjonsanalyser, for å undersøke den lineære samvariasjonen mellom variablene i denne studien. Korrelasjonsanalyser gir svar på styrken og retningen av lineære relasjoner mellom to variabler. Koeffisienten blir presentert som Pearson r for variabler på intervallnivå, som varierer fra -1 til 1. Negativt fortegn indikerer bare negativ retning, og forteller ikke noe om styrken i korrelasjonen (Pallant, 2010). Kategoriseringen av koeffisientens styrke gjøres litt forskjellig på tvers av fagfelt. Pallant (2010) rangerer styrkene slik:

- Triviell = <.10
- Liten = .10 til .29
- Middels = .30 til .49
- Sterk = .50 til 1.0

Samtidig viser bivariate korrelasjonsanalyser om korrelasjonen er statistisk signifikant. Hvorvidt korrelasjonen er signifikant, vil markeres med stjerner (*=<.05 og **=<.01). I resultatkapittelet vil resultatene fra korrelasjonsanalysene presenteres i tabeller, hvor hver bivariate korrelasjon presenteres med sin koeffisient, samt om korrelasjonen er signifikant.

3.4.6 Hierarkisk multippel regresjon

For å kunne analysere og vurdere de uavhengige variablenes forklaringssevne for elevers opplevelse av tilhørighet, er det benyttet hierarkisk regresjonsanalyse. Her får jeg muligheten til å vurdere prediksjonsstyrken i variablene gjennom flere steg (blokker). I mine analyser, er det fem blokker, hvor flere variabler blir lagt til for hver blokk. Strukturen mellom blokkene, bør baseres på en teoretisk eller logisk begrunnet årsaksstruktur (Pallant, 2010). Blokkene i min analyse, er derfor forsøkt strukturert ut ifra en antakelse om at de uavhengige variablene påvirker elevenes tilhørighet i den rekkefølgen. Jeg har også nevnt at realiteten ofte er mer komplisert enn det en regresjonsmodell kan vise. Blokkene i min analyse, er dermed strukturert som følgende:

- Blokk 1: *Kjønn og Klassetrinn*
- Blokk 2: *Ensomhet*
- Blokk 3: *Liker norsk og Liker matematikk*
- Blokk 4: *Lærer støtte*
- Blokk 5: *Elev støtte*

Etter at regresjonsmodellen strukturerer hierarkiet av variabler, får analysen videre to nivåer. Det første, går ut på å bedømme modellen i sin helhet, som betyr å vurdere modellens evne til å predikere elevenes tilhørighet. Dette gjøres gjennom å se på hvor mye prosentvis varians av tilhørighet modellen forklarer, som vises gjennom verdien *justert R²* (Ringdal, 2013). I det andre nivået, kan jeg vurdere hver blokk ut ifra hva de nye variablene tilbyr i prediksjonen av tilhørighet etter at variablene i blokkene forut er kontrollert for. Dette gjøres gjennom den standardiserte regresjonskoeffisienten, Beta (β), som varierer fra -1 til 1 (Pallant, 2010). Jeg vil analysere regresjonsmodellen gjennom begge nivåene, og derfor er justert R^2 , standardisert β , samt signifikansnivå oppgitt i tabell 4.4 og 4.5 i resultatkapittelet.

3.5 Variabler

I dette delkapittelet, vil jeg gjøre rede for variablene som benyttes i analysene. For de sammensatte variablene tilhørighet, lærer støtte og elev støtte, vil dette inkludere hvordan de er operasjonalisert. Jeg vil presentere begrepene i egne tabeller, hvor tabellene inneholder indikatorene, de tilhørende korrelasjonskoeffisientene fra faktoranalysen, samt Cronbachs alfa. Det teoretiske grunnlaget for operasjonaliseringen, vil også nevnes. Først, vil jeg ta for meg studiens avhengige variabel: tilhørighet. Videre, vil de uavhengige variablene og bakgrunnsvariablene presenteres.

3.5.1 Tilhørighet

I de statistiske analysene som blir gjort i denne studien, er tilhørighet avhengig variabel. Selv om jeg her bruker bare begrepet tilhørighet, er det i realiteten snakk om elevers *opplevelse* av tilhørighet i skolen – i tråd med det teoretiske grunnlaget. For å sette sammen denne variabelen, ble det gjennomført flere eksplorerende faktoranalyser, siden denne variabelen, i likhet med lærer støtte og elev støtte, ikke er eksplisitt behandlet i SPEED-prosjektet. Jeg forsøker å fange flere av dimensjonene med tilhørighet, slik andre studier har gjort.

Variabelen er satt sammen av fem indikatorer, hvor spørsmålene er utformet som påstander. De fire responsalternativene etterspør grad av enighet i påstanden.

Alternativene var: "Helt uenig", "Litt uenig", "Litt enig" og "Helt enig". Skåren gir en dermed en verdi mellom 1-4, hvor høy verdi indikerer sterk tilhørighet, og lav verdi indikerer svak tilhørighet.

Tabell 3.1: Faktoranalyse, tilhørighet.

Indikatorer	Faktorladning
<i>Læreren liker meg</i>	.596
<i>Klassekameratene mine liker meg</i>	.728
<i>Jeg liker vanligvis å gå på skolen</i>	.633
<i>Jeg liker meg godt i klassa</i>	.788
<i>Jeg liker meg godt i friminuttene</i>	.683

Cronbachs alfa = .72

Indikatorene fanger opp flere sider av elevens opplevelse av tilhørighet. Tilhørighet måles ofte gjennom å spørre hva elever føler når de er sammen med læreren. "Læreren liker meg", er et eksempel på dette (Federici & Skaalvik, 2013). De to første indikatorene her, måler elevens følelse i nærvær av både læreren og medelevene, siden medelevenes betydning også er interessant for denne studien. De tre siste indikatorene, måler hvorvidt eleven liker seg på skolen, og skiller mellom klassen og friminuttene som ulike arenaer å trives i. Faktorladningen viste at det ikke var en betydelig forskjell mellom å like seg i klassen eller friminuttet. Uansett virker det formålstjenlig at begge indikatorene ble inkludert i det operasjonaliserte begrepet, siden det kan bidra til å dekke et større aspekt av det å oppleve tilhørighet i skolen.

Alfa-koeffisienten viser også at det er en god nok interkorrelasjon mellom indikatorene, gjennom at verdien overstiger .70 (se tabell 3.1). Dette betyr at indikatorene, samlet sett, målte én variabel – noe som er lovende for studiens begrepsvaliditet

3.5.2 Lærer støtte

Som nevnt, kan det være forskjell mellom observerbar støtte, og hvordan den oppfattes av mottaker. Dette indikerer at det er vanskelig for eksempelvis læreren å bevisst påvirke hvor støttende eleven opplever deres relasjon, siden elevens opplevelse kan avvike fra lærerens intensjon med støtten som gis. For å få reliable svar på hvor støttende lærer-elevrelasjonen er, blir det dermed nærliggende å søke mottakerens opplevelse av støtten, slik Federici & Skaalvik (2013) gjør. Målingen av begrepene som angår støtte, er derfor også elevenes opplevelser av disse relasjonene.

Lærer støtte er målt gjennom sju indikatorer, som også er formulert som påstander. Responsalternativene er lik de som ble brukt i målingen av tilhørighet, så en samlet skåre på opplevd lærer støtte vil derfor ligge mellom 1 og 4.

Tabell 3.2: Faktoranalyse, lærerstøtte.

Indikatorer	Faktorladninger
<i>Læreren gjør alt for å hjelpe meg til å lære mest mulig</i>	.785
<i>Læreren roser meg når jeg jobber hardt</i>	.750
<i>Læreren bryr seg om hvordan jeg har det</i>	.771
<i>Læreren oppmuntrer meg når jeg ikke får til det jeg holder på med</i>	.734
<i>Når jeg har problemer eller er lei meg kan jeg snakke med læreren</i>	.726
<i>Læreren oppmuntrer til godt samhold og vennskap i klassa</i>	.694
<i>Jeg har god kontakt med læreren</i>	.693

Cronbachs alfa = .89

Indikatorene i det operasjonaliserte begrepet, tar for seg både instrumentell og emosjonell lærerstøtte. Selv om instrumentell og emosjonell støtte har et mer dynamisk forhold i praksis enn de har i teorien, er det i denne studien hensiktsmessig å dekke begge kategoriene når lærerstøtte skal måles gjennom spørreskjema. Indikatorer som "læreren gjør alt for å hjelpe meg å lære mest mulig", tar mer for seg den instrumentelle støtten, og "når jeg har problemer eller er lei meg kan jeg snakke med læreren", måler mer emosjonell støtte.

Som vist tidligere, finner studier sjelden noen praktisk forskjell mellom den emosjonelle og den instrumentelle dimensjonen av støtte. Korrelasjonskoeffisientene indikerer også her at de tilhører samme variabel, som tyder på at elevene i mitt utvalg, heller ikke gjør forskjell på disse dimensjonene av støtte. Alfa-koeffisienten er også .89, som tilsvarer en mer enn tilfredsstillende interkorrelasjon i det operasjonaliserte begrepet.

3.5.3 Elevstøtte

Variabelen elevstøtte blir målt gjennom fem indikatorer, hvor responsalternativene var lik de de øvrige begrepene. En samlet verdi på opplevd elevstøtte for hver enkelt respondent, vil derfor også ligge mellom 1 og 4 – hvor en høyere verdi, indikerer høyere grad av opplevd elevstøtte.

Tabell 3.3: Faktoranalyse, elevstøtte.

Indikatorer	Faktorladninger
<i>I denne klassa blir du godtatt selv om du ikke er like flink som eller litt annerledes enn andre</i>	.684
<i>Klassekameratene mine hjelper meg, hvis det er noe jeg ikke forstår</i>	.761
<i>Hvis noen i klassa er lei seg eller har problemer så snakker klassekameratene med han/henne</i>	.776
<i>Elevene i denne klassa liker å hjelpe hverandre med oppgaver og lekser</i>	.698
<i>Hvis noen blir dårlig eller urettferdig behandlet så hjelper klassekameratene han/henne</i>	.800

Cronbachs alfa = .80

Den instrumentelle og emosjonelle dimensjonen av elevstøtte, er også med i dette operasjonaliserte begrepet. Indikatorer som "klassekameratene mine hjelper meg, hvis det er noe jeg ikke forstår", måler den instrumentelle støtten, og "hvis noen i klassa er lei seg eller har problemer så snakker klassekameratene med han/henne", måler emosjonell støtte. Også her viser faktorladningskoeffisientene at der ikke detekteres noen betydelig forskjell mellom dem. Alfa-koeffisienten er også høy (.80).

3.5.4 Andre oppdrift-, belastning- og bakgrunnsvariabler

For å kunne få mer presis informasjon om hvordan opplevd lærerstøtte og elevstøtte påvirker tilhørighet, er det kontrollert for flere bakgrunnsvariabler. Grunnet studiens omfang, og dataenes begrensninger, er ikke alle teoretisk relevante faktorer kontrollert for. Allikevel kontrollerer studien for noen bakgrunnsvariabler, og noen flere oppdrifts- og belastningsvariabler, som kanskje kan gi et nyansert bilde av hva som preger elevens tilhørighet.

De to siste antatte oppdriftsfaktorene i denne analysen, er "liker norsk" og "liker matematikk". Disse variablene er målt gjennom påstandene "jeg liker norsk" og "jeg liker matematikk", og er ment til å kunne fange hvorvidt elevene kjenner på interesse og mestring i fagene som elevene jobber mye med i skolen. Dette kan ifølge Uthus (2018), være med på å styrke tilhørighet hos elever. De fire responsalternativene er ulik grad av enighet i påstanden, hvor 1 er helt uenig og 4 er helt enig. Én økning på skalaen, betyr dermed at en liker faget bedre. Videre er "ensomhet" er en av belastningsfaktorene, som i flere studier har vist seg å ha en sammenheng med tilhørighet, blant annet hos Løhre et al. (2010). Ensomhet måles gjennom påstanden "jeg føler meg ensom på skolen", og benytter samme skala som begrepene ovenfor. En økning på skalaen, betyr dermed økt grad av ensomhet.

Det er kontrollert for to bakgrunnsvariabler, gjennom kjønn og alder. Alder registreres gjennom de fire forskjellige klassetrinnene elevene i utvalget går i: femte, sjette, åttende og niende trinn. Kjønn og alder er interessante bakgrunnsvariabler, da gutter er i stort flertall i spesialundervisningen, samtidig som andelen av elever med spesialundervisning er økende parallelt med klassetrinn (Udir, 2019). Derfor er det hensiktsmessig å se om disse variablene påvirker elevenes opplevelse av tilhørighet, både i spesialundervisningen og den ordinære opplæringen.

3.6 Validitet og reliabilitet

Videre vil jeg diskutere kvalitetene ved studien, både knyttet til validitet og reliabilitet. Validitet handler om dataenes måler det de har som hensikt å måle, mens reliabilitet handler om pålitelighet (Johannessen et al., 2016). Validitet kan vurderes på flere nivå i en studie, og i dette delkapittelet vil jeg drøfte studiens ytre og indre validitet. Først ytre validitet, som handler om utvalgets representativitet ovenfor populasjonen (Kleven & Hjordemaal, 2018). For å kunne si noe om utvalgets representativitet ovenfor den totale populasjonen, vil jeg følgende gjennomføre en representativitetsanalyse av dataene fra T1.

3.6.1 Representativitet

Ut ifra denne studiens problemstilling, er den aktuelle populasjonen elever i mellomtrinnet og ungdomsskolen i Norge, både med og uten spesialundervisning. For å generalisere resultater fra undersøkelser, kreves det at utvalget er gjort gjennom sannsynlighetsutvelgning – hvor hvert individ i populasjonen har statistisk lik sannsynlighet for å bli med i utvalget (Ringdal, 2013). Da deltakerskolene i denne studien, ikke er trukket tilfeldig, er ikke betingelsene for statistisk generalisering oppfylt. Allikevel mener prosjektlederne fra SPEED, at egenskapene til deltakerkommunene og datamaterialet kan underbygge en skjønnsmessig generalisering, som handler om å overføre resultater fra utvalg til en større gruppe, hvis egenskapene i utvalget representerer egenskapene i den større gruppen på en tilfredsstillende måte (Kleven & Hjordemaal, 2018). Forskerne påpekte at dataene ikke merkbart skilte seg fra statistikkene om grunnskolen i 2013/14, hverken i fordelingen av kjønn eller mengde med spesialundervisning. Begge deltakerkommunene var middels store, med stor variasjon innen skolestørrelsene. Begge kommunene hadde også flere byer og tettsteder. Samtidig representerte kommunene to ulike landsdeler, med ulikt kulturelt og næringsmessig mangfold (Toppol et al., 2017). I diskusjonen om min studies ytre validitet, vil det videre være gunstig å analysere om utvalget inneholder like presis fremstilling av fordelingen i populasjonen for skoleåret 2019/2020 – da denne studien søker å aktualisere resultatene i lys av dagens skolebilde. En sammenligning av aktuelle egenskaper fra målingen i 2013 og skoleåret 2019/2020 er derfor fremstilt i tabell 3.4.

Tabell 3.4 er delt inn i to seksjoner. Den øverste seksjonen, gir informasjon om elevandelen som får spesialundervisning i utvalg og populasjon, samt kjønnsfordelingen. Den nederste seksjonen, presenterer tilsvarende informasjon om elevene uten spesialundervisning, her kalt "ordinær opplæring". Dataene om populasjonen, er hentet fra Utdanningsdirektoratets årlige rapport "Fakta om grunnskolen skoleåret 2019-20".

Tabell 3.4: Fordeling i utvalg og populasjon (Bachmann et al., 2016, Udir, 2019).

	<i>Spesialundervisning</i>	<i>Jenter</i>	<i>Gutter</i>	<i>N</i>
Utvalg	7.2 %	34 %	66 %	209
Populasjon	7.7 %	32 %	68 %	48 990
	<i>Ordinær opplæring</i>	<i>Jenter</i>	<i>Gutter</i>	<i>N</i>
Utvalg	92.8 %	52 %	48 %	2 492
Populasjon	92.3 %	50 %	50 %	587 260

Tabellen viser at 7,2 % av elevene i utvalget har enkeltvedtak, mens elevandelen som faktisk har enkeltvedtak i skoleåret 2019/2020 er 7,7 %. Kjønnsfordelingen i utvalget og populasjonen er også relativt lik, da begge viser en overvekt av gutter i spesialundervisningen, og en marginal overvekt av jenter i gruppen uten spesialundervisning. Det er derfor nærliggende å hevde at utvalget er gir en presis fremstilling av den faktiske fordelingen i populasjonen i skoleåret 2019/2020, selv om elever med alvorlige lesevansker muligens ikke har deltatt i undersøkelsen. Videre tester viser også at fordelingen er jevn på trinnene for begge elevgruppene. Dette viser at selv om statistisk generalisering ikke er mulig, underbygger kvaliteten i datamaterialet en skjønnsmessig generalisering.

3.6.2 Begrepsvaliditet

Indre validitet handler om tolkningen av relasjonen mellom variabler. For å sikre transparens i hvordan jeg i diskusjonskapittelet behandler relasjonene mellom variablene, er det sentralt å diskutere studiens begrepsvaliditet. Begrepsvaliditet handler om hvorvidt det er samsvar mellom hvordan et begrep er operasjonalisert, og hvordan begrepet er definert i teorien (Kleven & Hjordemaal, 2018). I min studie, er det noe spesielle forutsetninger for operasjonalisering av de sammensatte variablene. Med det teoretiske grunnlaget om tilhørighet og støtte som bakteppe, har disse begrepene blitt forsøkt operasjonalisert på en hensiktsmessig måte, gjennom de tilgjengelige variablene i SPEED sitt datasett. Jeg vil nå gjennomgå de tre operasjonaliserte begrepene tilhørighet, lærerstøtte og elevstøtte, og drøfte hvorvidt de samsvarer med teorien.

Tilhørighet er en vanskelig variabel å sette sammen, da den i norsk forskningstradisjon sjelden har vært definert og undersøkt. Den norske forskningen som foreligger, har ofte tatt utgangspunkt i definisjonen fra Wingspreaddeklarasjonen, som sier at skoletilhørighet handler om opplevelsen av å bli akseptert og respektert som elev, og som individ, av de voksne. Jeg henter inspirasjon fra funnene til Løhre (2018), og slik Goodenow (1993) definerer tilhørighet. Variabelen i denne studien inneholder derfor

indikatorer som måler elevens uttrykk for tilhørighet, samtidig som faktorene som ifølge Goodenow fremmer tilhørighet, kommer mer frem i variablene lærerstøtte og elevstøtte. Lignende indikatorer til nummer 2, 3, 4 og 5 i mitt tilhørighetsbegrep benyttes også av Løhre (2018) til å dekke tilhørighet, men med en annen formulering i påstandene.

Ut ifra operasjonaliseringen, kan det se ut til at ikke *alle* dimensjonene av tilhørighet, slik Goodenow (1993) definerer det, er målt i selve tilhørighetsvariabelen. Dette er utfordrende med sammensatte begreper, og enhver forsker må vurdere validiteten ut ifra hvor nært en har klart å komme begrepets definisjon. Det er likevel relevant å påpeke at dette ikke nødvendigvis er en svakhet, da mange av indikatorene som mangler fra Goodenows (1993) skala, kommer frem i lærerstøtte og elevstøtte. Sett opp imot at der ikke finnes en etablert definisjon på norsk, anser jeg ikke dette som en betydelig svakhet.

Lærerstøtte og elevstøtte, er operasjonalisert på en måte som inkluderer både emosjonell og instrumentell støtte. Flere indikatorer går også på elevens opplevelse av hvordan læreren, eller medelevene, støtter andre elever. Dette er inkludert for å fange elevenes oppfatning av hvordan læreren, eller medelever, støtter elever som eksempelvis sliter faglig eller emosjonelt. Dette nevner Vaz et al. (2015a) som viktige faktorer for tilhørighet. Selv om begrepene muligens hadde kommet nærmere teorien hvis et helt nytt spørreskjema ble konstruert, anser jeg lærerstøtte og elevstøtte som operasjonalisert på en god måte.

3.6.3 Forutsetninger for regresjon

Studiens validitet har også sammenheng med dens evne til å imøtekomme forutsetningene for de statistiske metodene som benyttes. I hierarkisk regresjon, er det flere forutsetninger som bør imøtekommes for at tolkningen av modellen skal bli valid. Disse forutsetningene er spesielt relatert til *residualene*, som er forskjellen mellom observert og predikert verdi av Y (Ringdal, 2013). Forutsetningene er ifølge Pallant (2010), tilstrekkelig utvalgsstørrelse, normalfordelte residualer og fravær av multikollinearitet og heteroskedastisitet. Flere av analysene har dermed vært med på å kontrollere at disse forutsetningene er møtt, som analyser knyttet til deskriptiv statistikk og bivariat korrelasjon. Samtidig er flere av forutsetningene dobbeltsjekket i outputs fra SPSS.

Tilstrekkelig N for statistisk generalisering, er den første forutsetningen for hierarkisk regresjon. Ifølge Pallant (2010) er kravet i samfunnsvitenskapen at N overgår 100 respondenter, hvis det er seks uavhengige variabler, slik det er i denne studien. De deskriptive analysene i resultatkapitlet vil gi svar på om denne forutsetningen er møtt.

At residualene er normalfordelte er også en forutsetning for å kunne trekke valide slutninger fra regresjonsanalysen. Dette har blitt analysert i SPSS gjennom et P-plot og et histogram, og resultatene viser at residualene er tilfredsstillende normalfordelt hos begge elevgruppene, med ingen for store avvik fra normalitetslinjen (se vedlegg 1 og vedlegg 2).

Fravær av multikollinearitet handler om at uavhengige variabler ikke bør ha en sterkere korrelasjon enn .90. Overstiger de dette, vil det bli vanskelig å skille variablenes påvirkning fra hverandre, samtidig som estimatene blir mer upresise (Eikemo & Clausen, 2012). Denne forutsetningen vil undersøkes og kommenteres gjennom de bivariate korrelasjonsanalysene, samtidig som den også er sjekket gjennom kollinearitetsanalyser i

SPSS hos begge elevgruppene. Her benyttes toleranseverdien (*tolerance*) og variansinflasjonsfaktoren (*VIF*). Ifølge Pallant (2010) bør toleranseverdien ikke være mindre enn .10, og VIF bør ikke være over 10, for at en skal kunne fastslå fravær av multikollinearitet. Resultatene viser at alle toleranseverdier er over .61 hos elever uten spesialundervisning, og over .70 hos elever med spesialundervisning. VIF-verdiene oversteg heller ikke mer enn 1.63 hos elever uten spesialundervisning, og ikke mer enn 1.64 hos elever med spesialundervisning. Siden kollinearitetsanalysene viser at dataene møter kravene, gjenstår det å se om korrelasjonsanalysene også støtter opp under at regresjonen ikke vil få problemer med multikollinearitet.

Heteroskedastisitet er ulik varians på residualene, som betyr at regresjonsmodellen har større feilmargen på enkelte prediksjoner av Y enn andre. Ideelt vil residualene være lik for alle verdier av x-variablene (Eikemo & Clausen, 2012). Dette er undersøkt i SPSS gjennom et scatterplott, med predikerte og observerte Y-verdier hos begge elevgruppene. Pallant (2010) mener her at en i scatterplottet ønsker at residualene er noenlunde rektangulært distribuert rundt verdien 0. Resultatene viser at distribueringen av plottene tilfredsstillende dette kravet (se vedlegg 3 og vedlegg 4). *Outliers* er residualer som går over 3,3 og under -3,3, og tilstedeværelsen av disse kan ifølge Pallant (2010) svekke regresjonsmodellen. Hos elever uten spesialundervisning (vedlegg 3), ser en at det er noe forekomst av outliers, men dette betraktes ikke som problematisk. Store utvalg må ifølge Pallant (2010) regne med noen outliers, og de svekker ikke nødvendigvis modellen i tilfeller hvor utvalget er så stort som det er i denne studien.

3.6.4 Reliabilitet

Reliabilitet er et spørsmål om hvorvidt en gjentatt måling med samme instrument, ville gitt samme resultat. Ringdal (2013) mener reliabilitet handler om transparens i datainnsamlingsprosessen. Da denne studien benytter foreliggende data fra SPEED-prosjektet, har den ikke inngående kunnskap om mulige feilkilder fra datainnsamlingen. Beskrivelser av utvalgsprosessen og datainnsamlingen, er derimot gjort tidligere i metodekapittelet. Reliabiliteten må derfor vurderes ut fra de nevnte redegjørelsene.

Den annen måte å vurdere reliabilitet i tverrsnittsstudier på, er ifølge Ringdal (2013) å måle intern konsistens mellom indikatorer, gjennom Cronbachs alfa-koeffisienten. Alfa-koeffisientene er gjengitt under tabellene for hvert operasjonaliserte begrep, og viser tilfredsstillende verdier ($.70 <$) i alle tilfeller. Det er dermed grunn til å anta at den interne konsistensen i indikatorene, ikke svekker denne studiens reliabilitet. En kan derfor mene at en ny måling sannsynligvis ville gitt lignende resultater.

4 Resultat

De foregående statistiske analysene har hatt som formål å vurdere kvaliteten i datamaterialet. I denne delen av oppgaven, vil jeg presentere resultatene fra analysene som er gjennomført med hensikt om å finne sammenhenger og tendenser i, og mellom, elevgruppene. Dette innebærer deskriptiv statistikk, t-tester, korrelasjonsanalyser og hierarkiske regresjonsanalyser. For å kunne sammenligne elever uten spesialundervisning og elever med spesialundervisning, er disse to gruppert i hver sine tabeller. Jeg vil beskrive sentrale funn, og videre tolke resultatene fra hver av de ulike statistiske analysene. De første analysene jeg presentere angår deskriptiv statistikk av dataene.

4.1 Deskriptiv statistikk

De deskriptive analysene har som formål å gi en beskrivelse av variablene for hver elevgruppe. I denne oppgaven, er formålet utforske likheter og forskjeller mellom elever med og uten spesialundervisning. For å kunne sammenligne elevgruppene, vil gjennomsnittsverdiene, standardavvik og N for hver variabel i hver gruppe presenteres.

4.1.1 Gjennomsnitt, standardavvik og N

Tabell 4.1: Deskriptiv statistikk, elever uten spesialundervisning og elever med spesialundervisning.

	Ordinær opplæring			Spesialundervisning		
	<i>Gj.snitt</i>	<i>Std.av</i>	<i>N</i>	<i>Gj.snitt</i>	<i>Std.av</i>	<i>N</i>
<i>Tilhørighet</i>	3.48	0.45	2153	3.42	0.49	188
<i>Kjønn</i>	-	-	2212	-	-	198
<i>Klassetrinn</i>	-	-	2275	-	-	209
<i>Ensomhet</i>	1.52	0.84	2220	1.74	1.03	195
<i>Liker norsk</i>	3.56	1.09	2216	3.52	1.23	196
<i>Liker matematikk</i>	3.55	1.10	2218	3.43	1.29	197
<i>Lærer støtte</i>	3.41	0.56	2182	3.47	0.50	185
<i>Elev støtte</i>	3.45	0.52	2188	3.36	0.58	179

Når en ser på gjennomsnittsverdiene, har de to elevgruppene ganske lik skåre på de fleste variablene. Begge gruppene har en relativt sterk opplevelse av tilhørighet, med et gjennomsnitt på henholdsvis 3,48 og 3,42. Selv om differansen mellom elevgruppene bare er på 0,06, er det interessant å undersøke om differansen er signifikant, og av praktisk betydning. Dette er sjekket i t-testene i tabell 4.2.

Elevene med spesialundervisning rapporterer om noe høyere grad av ensomhet, med en differanse på 0,22. Dette betyr at elever med spesialundervisning i gjennomsnitt skårer 6,6 % høyere på ensomhet. Samtidig har variabelen *ensomhet*, sammen med variablene

Liker norsk og *Liker matematikk*, relativt store standardavvik for denne elevgruppen. Dette vitner om større spredning blant respondentene på disse variablene.

N for hver variabel er også illustrert i tabell 4.1, og gir et estimat på hvor mange elever som inngår i hver analyse senere i oppgaven. En av forutsetningene for hierarkisk regresjon, var at størrelsen på N bør være stor nok til å fremme statistisk generalisering. Pallants (2010) krav er at N overgår 100 respondenter, i analyser med seks uavhengige variabler. Tabellen viser at den laveste N i analysen hos elever uten spesialundervisning, er på 2153, og 179 for elever med spesialundervisning. Dette forteller at regresjonsanalysene sannsynligvis ikke vil møte problemer med for liten N.

4.2 T-tester

Tabell 4.2: T-test uavhengige utvalg, elever uten spesialundervisning og elever med spesialundervisning.

Variabler	Ordinær opplæring	Spesialundervisning	Differanse	P-verdi	Cohens d
	\bar{x}	\bar{x}			
Tilhørighet	3.48	3.42	0.06	.058	-
Ensomhet	1.52	1.74	-0.22	<.001	.234
Liker norsk	3.56	3.52	0.04	.664	-
Liker matematikk	3.55	3.43	0.12	.149	-
Lærer støtte	3.41	3.47	-0.06	.165	-
Elevstøtte	3.45	3.36	0.09	.031	.163

Det er gjennomført t-tester med alle variablene, for å se om elever uten spesialundervisning og med spesialundervisning signifikant forskjellige gjennomsnittsverdier. Som nevnt tidligere, er der en differanse i opplevd tilhørighet mellom gruppene på 0,06, men resultatene fra t-testen viser at denne differansen ikke er statistisk signifikant. På den måten påvises ingen forskjell i styrken på tilhørigheten mellom elever med spesialundervisning og elever uten spesialundervisning.

Tabellen viser at det bare er to variabler hvor de to gruppene ender opp med signifikant forskjellig gjennomsnittsverdi. Ensomhet er den første, hvor elever med spesialundervisning rapporterer om høyere nivå av ensomhet enn elevene uten spesialundervisning, med en differanse på 0,22. Effektstørrelsemålet Cohens d viser også at denne forskjellen mellom gruppene sannsynligvis eksisterer ($d=.234$). Den andre variabelen elevgruppene har signifikant forskjellig gjennomsnittsverdi på, er opplevd elevstøtte. Her rapporterer elever med spesialundervisning om signifikant mindre elevstøtte, med en differanse på 0,09. Her er derimot effektstørrelsen under 0,2 – som indikerer at forskjellen sannsynligvis er triviell.

De øvrige variablene viser ingen signifikant forskjell på gjennomsnittsverdiene til gruppene. Allikevel viser standardavvikene fra tabell 4.1, at det er noe mer spredning på noen av disse variablene hos elever med spesialundervisning, som vil diskuteres senere i oppgaven.

4.3 Korrelasjonsanalyser

Det er videre gjort bivariate korrelasjonsanalyser for å undersøke samvariasjonen mellom variablene i denne studien. Korrelasjonskoeffisientene til variablene i begge gruppene, er fremstilt i tabell 4.3. For å gjøre matrisen mer oversiktlig, er koeffisientene fargekodet, med elever uten spesialundervisning oppe til høyre i **blått**, og elever med spesialundervisning nede til venstre i **grønt**. I det følgende, vil jeg se på fellestrekkene og forskjellene mellom resultatene til de to gruppene.

Tabell 4.3: Korrelasjonsmatrise, elever med spesialundervisning og elever uten spesialundervisning. * $p < .05$. ** $p < .01$. $N = 2153-2275$.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Tilhørighet		-.42	.33**	.32**	.61**	.64**
2. Ensomhet	-.44**		-.04*	-.12**	-.21**	-.35**
3. Liker norsk	.34**	.05		.24**	.36**	.24**
4. Liker matematikk	.31**	-.10	.34**		.31**	.23**
5. Lærerstøtte	.49**	-.09	.33**	.17*		.53**
6. Elevstøtte	.69**	-.36**	.28**	.22**	.49**	

I matrisen kan en se at der er flere korrelasjoner signifikante under .01-nivået, noe som kanskje ikke er overraskende med et stort utvalg. For begge gruppene har tilhørighet moderate og sterke positive korrelasjoner med variablene: liker norsk, liker matematikk, lærerstøtte og elevstøtte. Belastningsvariabelen ensomhet har en sterk negativ korrelasjon med tilhørighet hos begge gruppene, med en Pearson r på henholdsvis $-.42$ og $-.44$ (se tabell 4.3). Dette betyr at tilhørighet samvarierer moderat til sterkt med alle variablene i matrisen, som skaper et spennende utgangspunkt for de videre regresjonsanalysene.

Der er også noen forskjeller mellom elevgruppene som er verdt å nevne. Korrelasjonen mellom tilhørighet og elevstøtte, er sterkere hos elever med spesialundervisning ($r = .69$) enn hos elever uten spesialundervisning ($r = .64$). Dette kan bety at det er større forskjeller i grad av elevstøtte hos denne gruppen, hvor de med lite elevstøtte også har lite tilhørighet, og de med mye elevstøtte har høy tilhørighet. Dette støttes opp av gjennomsnittsverdiene og standardavvikene på disse variablene (se tabell 4.1), hvor elever med spesialundervisning har større standardavvik – som tilsier at de har større spredning på skalaen.

Tilhørighet har også betydelig sterkere korrelasjon med lærerstøtte hos elever uten spesialundervisning ($r = .61$), enn hos elever med spesialundervisning ($r = .49$). Med lavere gjennomsnitt på lærerstøtte, og større standardavvik enn elever med spesialundervisning (se tabell 4.1 og 4.2), er det derfor grunn til å tro at elevene uten spesialundervisning

har litt større spredning på skalaen. Tilhørighet kan dermed variere i større grad, både i positiv og negativ retning – som følge av påvirkningen fra lærerstøtte.

Ensomhet har også moderat negativ korrelasjon med elevstøtte ($r = -.35$ & $r = -.36$) hos begge elevgruppene, men det er verdt å merke seg at ensomhet og lærerstøtte ikke har signifikant korrelasjon for elever med spesialundervisning, samtidig som korrelasjonen er en del svakere ($r = -.09$) enn hos elever uten spesialundervisning ($r = -.21$). Til slutt kan en se at liker matematikk korrelerer sterkere med lærerstøtte hos elever uten spesialundervisning ($r = .31$), enn den gjør hos elever med spesialundervisning ($r = .17$).

I sammenheng med multikollinearitet korrelerer ingen av de uavhengige variablene for sterkt med hverandre, da korrelasjonen mellom lærerstøtte og elevstøtte er den sterkeste hos begge grupper ($r = .53$ og $r = .49$). Korrelasjonene holder seg dermed innenfor kravene til Pallant (2010), noe som indikerer at regresjonsanalysene ikke vil få problemer med multikollinearitet.

4.4 Hierarkiske regresjonsanalyser

Med resultatene fra de univariate og bivariate analysene redegjort for, er det videre interessant å se om forholdet mellom tilhørighet og forklaringsvariablene endrer seg når de benyttes i multivariate analyser. Det er gjort hierarkiske regresjonsanalyser i denne studien, og resultatene fra disse er presentert i tabell 4.4 og 4.5. Tabell 4.4 inneholder regresjonsresultatene for elever *uten* spesialundervisning, og tabell 4.5 inneholder resultatene til elever *med* spesialundervisning. I tabellene vises justert R^2 og standardisert Beta, som gir muligheten til å vurdere hvor mye forklart varians hver blokk bidrar med for å forklare tilhørighet, samtidig som det blir mulig å se hvordan en økning i den enkelte forklaringsvariabel påvirker den tilhørighet.

4.4.1 Hierarkisk regresjon – ordinær opplæring

Tabell 4.4: Hierarkisk regresjon, elever uten spesialundervisning. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

	Justert R^2	Standardisert β
Blokk 1	.031**	
Kjønn		.020
Klassetrinn		-.177*
Blokk 2	.213**	
Kjønn		.058**
Klassetrinn		-.176**
Ensomhet		-.429**
Blokk 3	.328**	
Kjønn		.031
Klassetrinn		-.108**
Ensomhet		-.393**
Liker norsk		.239**
Liker matematikk		.204**
Blokk 4	.487**	
Kjønn		.041*
Klassetrinn		.001
Ensomhet		-.310**
Liker norsk		.113**
Liker matematikk		.116**
Lærer støtte		.465**
Blokk 5	.567**	
Kjønn		.016
Klassetrinn		.021
Ensomhet		-.221**
Liker norsk		.096**
Liker matematikk		.098**
Lærer støtte		.318**
Elev støtte		.350**

Resultatene fra regresjonsanalysene for elever uten spesialundervisning, viser at hver blokk bidrar med en signifikant andel forklart varians. I blokk 5 er nesten 57 % av den totale variansen i tilhørighet forklart av variablene. Lærer støtte og elev støtte bidrar med 24 % forklart varians respektivt, hvor lærer støtte bidrar med 16 % av dette, og elev støtte med 8 %. Dette indikerer at de fleste av de uavhengige variablene bidrar med en relativt stor andel forklart varians i variabelen tilhørighet.

Av de uavhengige variablene, er det ensomhet, lærer støtte og elev støtte har størst forklaringskraft for utfallet av elever uten spesialundervisnings tilhørighet, når det samtidig kontrolleres for betydningen av de resterende variablene. Betaverdiene viser at økende nivå av ensomhet, har betydelig negativ påvirkning på elevenes nivå av tilhørighet (beta=-.221). Det er også interessant at forklaringskraften til ensomhet går drastisk ned når variablene lærer støtte og elev støtte legges til i blokk 4 og blokk 5.

Lærer støtte og elev støtte har positiv påvirkning på tilhørighetsvariabelen, hvor elev støtte så vidt har størst forklaringskraft for denne elevgruppen ($\beta = .350$) når de andre variablene holdes stabile. Lærer støtte har nesten like stor forklaringskraft ($\beta = .318$), mens de andre variablene har betydelig mindre betydning for utfallet på tilhørighetsvariabelen ($\beta < .100$).

Noe som også er interessant er at kjønn og klasstrinn ikke har signifikant betydning tilhørighet når påvirkningen fra de andre variablene blir tatt med i beregningen. Fra blokk 1 går klasstrinn fra å ha en signifikant negativ påvirkning på tilhørighet ($\beta = -.177$), til å ha ikke-signifikant betydning i blokk 5 ($\beta = .021$). Signifikansnivåene til både klasstrinn og kjønn synker gradvis når nye blokker blir lagt til, samtidig som betavardiene blir lave. Dette kan fortelle noe om betydningen av kjønn og alder for tilhørighet hos elever uten spesialundervisning. Videre vil jeg legge frem regresjonsresultatene til elevene med spesialundervisning.

4.4.2 Hierarkisk regresjon – spesialundervisning

Tabell 4.5: Hierarkisk regresjon, elever med spesialundervisning. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

	Justert R^2	Standardisert β
Blokk 1	.012	
Kjønn		.063
Klasstrinn		-.139
Blokk 2	.213**	
Kjønn		.090
Klasstrinn		-.154*
Ensomhet		-.452**
Blokk 3	.337**	
Kjønn		.044
Klasstrinn		-.103
Ensomhet		-.444**
Liker norsk		.282**
Liker matematikk		.157*
Blokk 4	.445**	
Kjønn		.032
Klasstrinn		-.033
Ensomhet		-.407**
Liker norsk		.178**
Liker matematikk		.143*
Lærer støtte		.358**
Blokk 5	.571**	
Kjønn		.008
Klasstrinn		.032
Ensomhet		-.257**
Liker norsk		.124*
Liker matematikk		.113*
Lærer støtte		.188**
Elev støtte		.452**

Tabell 4.5 viser at rundt 57 % av variansen blir forklart av blokkene også i denne analysen, som er ganske nøyaktig det samme som ble forklart i tabell 4.4. Her bidrar også lærerstøtte og elevstøtte med en betydelig og signifikant andel forklart varians (23 %). En nevneverdig forskjell, er at lærerstøtte her bidrar med 10 %, og elevstøtte med 13 %. Dette viser at elevstøtte i større grad forklarer variansen i tilhørighet hos elever med spesialundervisning, enn hos elever uten spesialundervisning. Dette er interessant, da denne elevgruppen har lavere gjennomsnitt på elevstøtte fra t-testen (se tabell 4.2), men har sterkere korrelasjon og større forklaringskraft i bivariate og multivariate analyser.

På samme måte som hos elever uten spesialundervisning, er ensomhet ($\beta = -.257$), lærerstøtte ($\beta = .188$) og elevstøtte ($\beta = .452$) de variablene som har størst forklaringskraft på tilhørighet. Ensomhet har litt mer negativ påvirkning på tilhørighetsvariabelen hos elever med spesialundervisning, hvor betaværdien er $-.257$ mot $-.221$ hos elever uten spesialundervisning. Videre er det interessant å påpeke at det er elevstøtten som har størst forklaringskraft av støttevariablene. Der hvor lærerstøtte og elevstøtte var relativt likestilte hos elever uten spesialundervisning, har disse variablene en differanse mellom betaværdiene på $.264$ i favør elevstøtte hos elever med spesialundervisning.

Det er også interessant at å like hovedfagene matematikk og norsk har større forklaringskraft for tilhørighet hos denne elevgruppen ($\beta = .124$ og $\beta = .113$) enn de hadde hos elever uten spesialundervisning (se tabell 4.4). Til slutt har kjønn og klasstrinn svært lave og ikke-signifikante betaværdier i blokk 5 ($\beta = .008$ og $\beta = .032$) – som betyr at disse to faktorene har liten eller ingen forklaringskraft på utfallet på tilhørighetsvariabelen også hos denne elevgruppen.

4.5 Oppsummering

Det er flere resultater fra de øvrige analysene som er interessante å diskutere i det påfølgende kapittelet. For det første, påvises det ingen signifikant forskjell i opplevd tilhørighet mellom elever uten spesialundervisning og elever med spesialundervisning. Samtidig opplever elevene med spesialundervisning litt mindre elevstøtte, selv om denne forskjellen nok bør behandles som triviell. Videre er elever med spesialundervisning mer ensomme enn elever uten spesialundervisning, hvor Cohens d indikerer en liten, men betydelig, effektstørrelse. Videre viser videre analyser at elevstøtte sterkere assosieres med tilhørighet hos elever med spesialundervisning – som åpner opp for diskusjon rundt betydningen av slik støtte for denne elevgruppen. Ensomhets betydning for tilhørighet, ser også ut til å dempes når støttevariablene tas med i beregningen, som kan fortelle noe om forholdet variablene har i virkeligheten. Liker norsk og liker matematikk har også noe betydning for tilhørighet, spesielt for elevene med spesialundervisning. Videre vil jeg diskutere disse funnene opp imot tidligere teori og empiri.

5 Diskusjon

Der er funn fra resultatkapitlet som samsvarer med tidligere studier, men også funn som er mer overraskende. Som vist i resultatdelen forteller funnene om forskjellene og likhetene mellom elevgruppene angående deres opplevelse av å høre til i skolen, også relatert til hvilke faktorer som bidrar til tilhørighet. Jeg vil i det følgende drøfte disse funnene i lys av den todelte problemstillingen:

- I.** *Er det forskjeller i opplevd tilhørighet mellom elever som får spesialundervisning og elever som ikke får spesialundervisning?*
- II.** *Hvilke faktorer assosieres med tilhørighet hos elever som får spesialundervisning, sammenlignet med elever som ikke får spesialundervisning?*

Strukturen i diskusjonen vil ledes av problemstillingen, hvor funnene som angår første del av problemstillingen diskuteres først. Videre vil funn som hovedsakelig angår problemstillingens andre del diskuteres, med implikasjoner for pedagogisk praksis til slutt. Teorikapitlet samler forskjellige elevgrupper i begrepet "elever med lærevansker". Resultatene fra min studie har skilt gruppene basert på om elevene får, eller ikke får, spesialundervisning. I utvalget har alle elevene med spesialundervisning lærevansker, i ulik form og grad, og jeg har derfor valgt å omtale elevene som får spesialundervisning, som elever med lærevansker i dette kapitlet.

5.1 Tilhørighet hos elever med og uten spesialundervisning

Et av de mest oppsiktsvekkende funnene i denne studien er at det *ikke* påvises noen signifikant forskjell på opplevd tilhørighet mellom de to elevgruppene. Tidligere har forskere som Hagborg (1998; 2003) funnet at elever med lærevansker opplever tilsvarende nivå av tilhørighet. Vaz et al. (2015b) fant derimot at disse elevene opplever høyere nivå av tilhørighet enn sine medelever i skolen. På den måten samsvarer resultatene i denne studien med funnene til Hagborg (1998; 2003), noe som kan være med å styrke forståelsen for at elevene med lærevansker opplever seg like tilhørig i skolen som andre elever - som også er antakelsen til Vaz et al. (2015b).

Allikevel er den generelle antakelsen i norske offentlige utredninger at elever med spesialundervisning opplever svakere tilhørighet. Nordahl et al. (2018) mener dagens spesialpedagogiske system er ekskluderende, fordi opplæringens organisering og innhold hindrer elevenes opplevelse av tilhørighet blant de andre elevene. Mye av grunnen til dette er at spesialundervisningen ofte organiseres som gruppe- og eneundervisning utenfor klassen, samt at undervisningen styres av ufaglærte assistenter. Nes (2017) påpekte at elevgruppen med spesialundervisning i SPEED sitt utvalg oftest mottar undervisningen utenfor klassen. Dette har jeg selv kontrollert for, og resultatet viste at 63 % av elevene i utvalget hovedsakelig mottar undervisningen i mindre grupper eller som aleneundervisning. Allikevel viser resultatene i denne studien at elevene med lærevansker opplever like sterk tilhørighet i skolen som de andre elevene. Dette funnet kan være med på å moderere forståelsen av at spesialundervisning påvirker trivsel og

velvære i negativ retning hos elever med lærevansker. Det må også nevnes at 37 % av denne elevgruppen derimot rapporterer at de er i ordinær klasse mesteparten av tiden, noe som kan ha påvirket resultatene. Samtidig er det viktig å påpeke at de fleste elevene sannsynligvis mottar mer av undervisningen utenfor klasserommet sammenlignet med elevene uten spesialundervisning, som nevnt i metodekapittelet. Derfor betraktes det som interessant å diskutere dette funnet videre.

Antatt at konklusjonene til Nordahl et al. (2018) stemmer, og spesialundervisning dermed er en generelt ekskluderende praksis som medfører svakere tilhørighet, er det kanskje nærliggende å forvente at dette fenomenet kommer til syne i studier som denne. Når det ikke er noen signifikant forskjell mellom gruppene, samt høye skårer på tilhørighet hos begge, kan det være en indikator på at rammene for undervisningen ikke markant hindrer elever i å føle seg inkludert i fellesskapet. På noen områder strider også resultatene kanskje mot Maslows (1987) forståelse av hva tilhørighet innebærer, siden han mente at det å flytte ofte kunne svekke tilhørighet hos barn. Det er nok grunn til å tro at elevene med spesialundervisning utsettes for en del flytting mellom grupper og rom. Det er også mulig at de fleste elevene har en fast gruppe eller undervisningsrom, og at Maslows antakelser dermed ikke motstrider funnene her. Det er videre aktuelt å påpeke at det kan være mange faktorer som kan påvirke tilhørighet, som ikke er analysert i min studie.

To faktorer som antatt kan ha assosiasjoner med tilhørighet, er kjønn og alder. Det er et stort flertall av gutter i spesialundervisningen i Norge i dag, og som nevnt tidligere kan betydningen av denne kjønnsfordelingen være interessant å utforske. Resultatene fra regresjonen viser at kjønn og økende klassesetrinn ikke påvirker tilhørighet når de andre faktorene er kontrollert for. Dette kan bety at både gutter og jenter med lærevansker opplever tilhørighet, selv om det er overvekt av gutter i spesialundervisningen. Videre kan dette vitne om at spesialundervisningens innhold og funksjon legger til rette for inkludering og tilhørighet både for gutter og jenter. Samtidig ser ikke økende klassesetrinn ut til å signifikant påvirke tilhørighet når det kontrolleres for de resterende faktorene. Dette står i kontrast til Federici & Skaalviks (2013) skildringer av at elever opplever mindre tilhørighet parallelt med økende klassesetrinn. Tilhørighet er også en særlig viktig faktor for ungdommers psykiske helse (Van Ryzin et al., 2018). På den måten er det betryggende at økende alder ikke ser ut til å påvirke elevenes tilhørighet.

Samlet indikerer disse funnene at spesialundervisningen praktiseres på en måte som gjør at kjønn og alder ikke har noe å si for hvorvidt elever med lærevansker opplever tilhørighet eller ikke. Den sterke tilhørigheten hos begge elevgruppene forteller også at det er muligheter for alle elever å erfare de positive virkningene av dette. Tilhørighet er et grunnleggende behov for mennesker og elever (Baumeister & Leary, 1995; Deci & Ryan, 2000; Goodenow, 1993; Maslow, 1987), og tidligere studier har også vist at sterk tilhørighet kan få positive ringvirkninger på flere områder hos elever i skolen. Å oppleve tilhørighet har blant annet vist seg å hjelpe elever med å opprettholde motivasjon og skolefaglig interesse (Andersen et al. 2019; Goodenow, 1993). Antakelsene til Nordahl et al. (2018), Vaz et al. (2015b) og Hagborg (2003) leder en til å tro at interesse og motivasjon hos elever med spesialundervisning, er lavere på grunn av svakere tilhørighet. Resultatene i t-testen impliserer derimot at styrken i elevenes tilhørighet er med på å promotere skolefaglig motivasjon og interesse hos elever med spesialundervisning på lik linje med slik det gjør for andre elever.

Høy tilhørighet kan også være med å forebygge negative utfall relatert til både psykisk og fysisk helse og livsutvikling. Baskin et al. (2010) fant at sterk tilhørighetsopplevelse kunne dempe effektene av ensomhet, og Catalano et al. (2004) mente tilhørighet minsker risikoen for å droppe ut av skolen. Det må nevnes at det er flere faktorer som også spiller inn på elevers psykiske helse og intensjon om å slutte på skolen, som ikke behandles i denne studien. Allikevel bør det anses som positivt at funnene i denne studien indikerer at tilhørighet kan være en oppdriftsfaktor for alle elever, uansett forutsetninger. Elever som får spesialundervisning virker dermed å ha like stor mulighet for positiv utvikling, både faglig og sosialt, gjennom opplevelsen av å høre til i fellesskapet.

5.2 Betydningen av oppdrifts- og belastningsfaktorer

5.2.1 Elevstøtte

Regresjonsanalysene åpner muligheten for å se i hvilken grad de ulike oppdriftsfaktorene påvirker elevenes tilhørighet. Et av de interessante funnene er at å oppleve støtte fra medelevene har mest forklaringskraft for tilhørighet blant oppdriftsfaktorene hos elever med spesialundervisning. Det må nevnes at elevstøtte også er den oppdriftsfaktoren med mest forklaringskraft i regresjonsmodellen for elever uten spesialundervisning. Dette indikerer at begge elevgruppene opplever medelevene som sentrale for å oppleve tilhørighet i skolen.

Videre er det interessant at der hvor elevstøtte og lærerstøtte har omtrent like stor forklaringsevne hos elever uten spesialundervisning, har disse oppdriftsvariablene en differanse mellom betavardiene på .264 (lærerstøtte=.188, elevstøtte=.452) i favør elevstøtte hos elever med spesialundervisning. Dette viser at lærerstøtte har betydelig mindre evne til å promotere tilhørighet hos elever med lærevansker. Sammen forteller resultatene at tendensen i begge elevgruppene er at de som opplever mindre støtte fra medelevene, også opplever svakere tilhørighet i skolen, mens de som opplever mye elevstøtte opplever tilsvarende sterkere tilhørighet.

Funn fra tidligere studier gjør dette resultatet særlig interessant. Å oppleve elevstøtte var ifølge Hagborg (2003) en mer betydningsfull faktor for å oppleve tilhørighet hos elever med lærevansker, enn for elever uten. Funnene i denne studien støtter dermed opp under en slik forståelse, samtidig som de går imot Hagborgs (2003) antakelser om at lærerens (eller spesialpedagogens) støtte egentlig er faktoren som betyr mest for denne elevgruppen. Hagborg begrunnet sin antakelse i at elever med lærevansker ofte har færre venner i skolen, mottar mindre støtte fra medelever sammenlignet med andre elever, og har mer eneundervisning med en lærer eller spesialpedagog. Det er derfor interessant at mine funn, samt funnene til Hagborg (2003) selv og Andersen et al. (2019), peker mot at støtte fra medelever er viktigere som oppdriftsfaktor for tilhørighet hos elever med lærevansker.

Både Vaz et al (2015a) og Hagborg (2003) mente at elever med lærevansker (funksjonshemming/lærevansker) har svakere sosiale ferdigheter, som ofte fører til at de har færre venner. Av den grunn antas det at disse elevene derfor får mindre støtte i skolehverdagen. Denne antakelsen blir også delvis påvist i t-testene i denne studien. Testene viser at elever med lærevansker opplever noe mindre elevstøtte, med en differanse på 0,09 mellom gruppene (se tabell 4.2). Samtidig peker effektstørrelsemålet

mot at det egentlig ikke eksisterer noen vesentlig forskjell. Det som kan fastslås er at elever med lærevansker ikke opplever *mer* elevstøtte enn andre elever. Derfor er det aktuelt å diskutere hvorfor de opplever like sterk tilhørighet som andre elever, tross at de potensielt får mindre elevstøtte, særlig når disse elevene opplever denne støtten som spesielt viktig for tilhørighet. Støtten fra lærere eller spesialpedagoger kan være blant faktorene som kan forklare dette.

5.2.2 Lærerstøtte

Resultatene fra regresjonsanalysen viste at lærerstøtte også har en betydelig forklaringskraft på tilhørighet hos elever med lærevansker. Samtidig er lærerstøtten forklaringskraft en del mindre enn det elevstøtte var, med $\beta = .452$ mot $\beta = .188$. Som nevnt tidligere kan det implisere at elever med lærevansker opplever elevstøtten som viktigere enn lærerstøtten som oppdriftsfaktor for tilhørighet. Elevene uten spesialundervisning har derimot omtrent like betavverdier på lærerstøtte og elevstøtte, som betyr at disse oppdriftsfaktorene har like stor evne til å promotere tilhørighet hos disse elevene.

Sett i sammenheng med funn fra tidligere studier er dette både forventet, og noe overraskende. Hos elever med lærevansker fant Hagborg (2003) høye korrelasjoner mellom støtte fra klassekamerater og tilhørighet, men ikke like høye korrelasjoner med lærerstøtte og tilhørighet. Regresjonsresultatene samsvarer på den måten med Hagborgs funn, gjennom at begge resultatene finner at elevstøtte ser ut til å være viktigere enn lærerstøtte, for å oppleve tilhørighet hos elever med lærevansker. Hagborgs (2003) studie fant også at lærerstøtte var den eneste variabelen som korrelerte sterkt med tilhørighet for elever uten spesialundervisning, samtidig som de andre støtterelasjonene hadde mye svakere korrelasjoner. Dette fortalte at lærerens støtte har sterkere assosiasjon med disse elevenes opplevelse av å høre til. Resultatene i min studie viser at både lærerstøtte og elevstøtte korrelerer sterkt med tilhørighet for elever uten spesialundervisning (se tabell 4.3), samtidig som disse støtterelasjonene opptre som like viktige i prediksjonen av elevenes opplevelse av tilhørighet i regresjonsanalysen (se tabell 4.4). Dermed viser funnene i min studie at ikke bare støtte fra læreren, men også fra medelevene er sentrale oppdriftsfaktorer for tilhørighet hos elever uten spesialundervisning.

Det som er overraskende er skjevfordelingen av betydningen til lærerstøtte og elevstøtte hos elever med spesialundervisning. Hagborgs (2003) antakelse var at spesielt støtten fra spesialpedagogen eller læreren som er nærmest barna i spesialundervisningen ville være grunnleggende for at disse elevene skal oppleve tilfredsstillende nivå av tilhørighet i skolen. Mine resultater utelukker ikke dette, men forteller at støtte fra medelevene ser ut til å promotere tilhørighet i større grad. Dette betyr ikke at lærerstøtte ikke bør anses som viktig, siden lærerstøttes betaverdi indikerer en viss evne til å direkte promotere tilhørighet. Allikevel er det kanskje i mer indirekte arbeid lærere spiller sin beste rolle for tilhørighet, som å etablere inkluderende og aksepterende læringsmiljø.

5.2.3 Ensomhet

En av de positive effektene av å oppleve tilhørighet er at det kan dempe konsekvensene som ofte kommer av ensomhet (Baskin et al., 2010). Påvirkningen mellom tilhørighet og ensomhet ser derimot ut til å være gjensidig. Ensomhet har en betydelig negativ assosiasjon med tilhørighet hos elever både med og uten lærevansker (se tabell 4.4 og

4.5). På den måten ser det ut til at ensomhet er en belastningsfaktor som kan svekke elevens opplevelse av tilhørighet, uavhengig av om de får spesialundervisning eller ikke. Dette er også i tråd med funnene til Løhre (2018), som sier at elever som føler seg mer ensomme også har høyere sannsynlighet for å ikke oppleve tilhørighet. Det vekker dermed bekymring at elever med spesialundervisning rapporterer noe høyere nivå av ensomhet i skolen enn de andre elevene, hvor effektstørrelse også tilsier at det eksisterer en forskjell (se tabell 4.2).

Det har vært diskusjoner i forskningsmiljøet rundt hvorvidt spesialundervisningen legger til rette for inkludering, i tråd med opplæringsloven og den overordnede delen av læreplanen. Nordahl et al. (2018) og Wendelborg (2010) mener at spesialundervisningens praksis er ekskluderende, som videre øker risikoen for ensomhet. Det er dermed et visst samsvar mellom tidligere forskning og resultatene fra denne studien. Som en av belastningsfaktorene for svekket tilhørighet, skulle en dermed tro at elever med lærevansker opplever svakere tilhørighet i skolen. Allikevel er ikke det tilfellet i t-testene, noe som betyr at det er flere betydningsfulle faktorer som påvirker om elever opplever tilhørighet, enn hvorvidt de føler seg ensomme i skolen.

Analysene har også vist at det er en gjensidig påvirkende relasjon mellom ensomhet og tilhørighet. Tidligere i oppgaven har jeg trukket fram det sammensatte forholdet mellom å oppleve tilhørighet og å føle ensomhet. Forskning viser at ingen av dem burde anses som uavhengig fra den andre (Baskin et al., 2010; Løhre, 2018). Derfor er det viktig å påpeke at selv om jeg i analysene i denne studien benytter ensomhet som en uavhengig variabel som påvirker elevens opplevelse av tilhørighet, anerkjennes den gjensidige påvirkningen tilhørighet kan ha på ensomhet. Knyttet til tilhørighet er det dermed viktig å også forstå hva som fører til at elever føler seg ensomme. Dette er derimot en problemstilling som ikke vil kunne besvares innenfor denne studiens rammer.

5.2.4 Faglig interesse

En mulig oppdriftsfaktor for tilhørighet som undersøkes i denne studien, er det å like fagene matematikk og norsk. Catalano et al. (2004) har vist at tilhørighet kan promotere akademiske prestasjoner, men lite forskning har aktualisert hvordan elevens forhold til fagene påvirker tilhørighet.

Korrelasjonsmatrisene viste at det er en middels sterk samvariasjon mellom tilhørighet og variablene "liker norsk" og "liker matematikk" (se tabell 4.3). Videre viste regresjonsanalysene at det å like norsk og matematikk har noe forklaringskraft på tilhørighet. Betavertiene for elever uten spesialundervisning er under 0,1, som gjør det vanskelig å fastslå hvorvidt variablene har en praktisk betydning. Derimot har de litt mer forklaringskraft på tilhørighet hos elever med spesialundervisning. En kan på den måten ikke undervurdere betydningen av at lærere og spesialpedagoger tilpasser undervisningen slik at den skaper interesse og trivsel hos elevene.

Det er nærliggende å tro at å delta i faglige oppgaver og aktiviteter som en ikke har forutsetning for å mestre, kan være med å svekke den enkeltes opplevelse av å høre til. Jamfør definisjonen til Goodenow (1993) av tilhørighet, innebærer tilhørighet å bli inkludert. Faglig inkludering er også en viktig del av det større inkluderingsbegrepet (udir, 2015). Når elever mottar tilpassede opplegg som engasjerer og vekker deres interesse, sender det kanskje ut et signal om at undervisningen er en plass tilpasset for dem, og ikke bare en plass for dem å være.

At elevene liker fagene kan dermed ha sammenheng med å oppleve mestring i fagene. Læringsorientert målstruktur blant elever, hvor mestring og utvikling er viktig for den enkelte, har vist seg å kunne være med på å styrke tilhørighet (Vaz et al., 2015a; Walker, 2012). En slik etablert målstruktur kan ha sammenheng med hvorfor å like fagene norsk og matematikk er med på å styrke tilhørigheten hos elever, uavhengig av deres forutsetninger. I fremtidige studier kan det være interessant å undersøke denne sammenhengen videre, og om mulig få mer kunnskap om hvilke akademiske faktorer som promoterer tilhørighet.

5.2.5 Andre faktorer

Der er i tillegg flere faktorer som bør anerkjennes i diskusjonen rundt hva som bidrar til tilhørighet. Tidligere har vi sett at det å oppleve aksept for den man er, er en viktig del av det å oppleve tilhørighet (Goodenow, 1993). Dette blir støttet opp av at det å erfare skolen som inkluderende overfor individuelle forskjeller, var en av de mest sentrale faktorene for ungdomsskoleelevers tilhørighet i studien til Vaz et al (2015a). En av de mulige faktorene som kan ha hatt betydning for utfallet, er dermed at skolene har gjort en god jobb med å skape et miljø hvor alle elevene opplever seg personlig akseptert, og at forskjeller blir verdsatt.

På den andre siden kan man ikke utelukke muligheten for at skolene i utvalget gjør en god jobb med å fremme læring og trivsel for alle elever, uansett individuelle forskjeller faglig eller sosialt. Samtidig viser funnene til Nes (2017) fra SPEED-prosjektet at elevene med lærevansker ofte får undervisningen i små grupper eller alene. På den måten skulle en tro at de mister den viktige interaksjonen med andre elever i faglige sammenhenger. Det er vanskelig å fastslå hvilken betydning dette har hatt for resultatene, men samtidig er det grunn til å tro at de få støtterelasjonene elever med lærevansker har, kan få ekstra stor betydning for deres tilhørighet.

At begge elevgruppene opplever å høre til i like stor grad i skolen, tross varierende støtte, forteller også at det sannsynligvis er andre faktorer som har betydning for hvorvidt elevene opplever å høre til, som ikke blir nevnt i denne studien. Dette kan eksempelvis være elevenes personlige egenskaper, betydningen av foreldre eller andre venner, eller hvordan skolehverdagen organiseres. Dette er videre et interessant utgangspunkt for fremtidige studier.

5.3 Implikasjoner for pedagogisk praksis

Som vist ovenfor er flere av funnene med på å enten støtte eller utfordre validiteten i tidligere funn relatert til tilhørighet i skolen. Noen av dem kan også være med på å fortelle et mer nyansert bilde av hva en inkluderings- og tilhørighetsfremmende opplæring innebærer. Derfor er det videre aktuelt å diskutere hvilke implikasjoner for skolars tilhørighetsfremmende praksis disse funnene kan ha – særlig knyttet til lærerens rolle.

Resultatene viser at tilhørighet assosieres med mer enn bare fysisk inkludering, siden elever som ofte mottar undervisning utenfor klasserommet opplever like sterk tilhørighet som de andre elevene. Å legge til rette for tilhørighet handler kanskje i større grad om signaler som sendes ut av de andre i skolemiljøet. Et sentralt spørsmål å stille seg er dermed om differensiering har mindre betydning når det å bli tatt ut av klasserommet

blir møtt med forståelse, og ikke oppfattet som et nederlag. Hvis dette er tilfellet, viser det viktigheten av lærerens rolle i arbeidet med å skape forståelse og anerkjennelse mellom ulike elever i skolemiljøet.

Knyttet til støtte, plasserer denne studien seg i rekken av nyere studier som finner at elever viktig er for hverandres velvære, læring og utvikling. Elevstøtte ser ut til å være blant de mer sentrale faktorene for å promotere tilhørighet, og kanskje spesielt for elever med lærevansker. De lovfestede forskriftene for grunnskolen understreker også at elevene har betydning for hverandres tilhørighet, hvor overordnet del av læreplanen forteller om at vennskap, anerkjennelse og tillit lærer mennesker å verdsette seg selv og andre (Udir, 2017). På den måten er lærere allerede prinsipielt forpliktet til å drive opplæring som fordrer elevsamarbeid. Allikevel er kanskje dette noe som bør ilegges ekstra fokus i spesialundervisningen.

Resultatene antyder at optimale rammer for å styrke tilhørighet hos elever både med og uten spesialundervisning, innebærer at de har tilgang til interaksjon med andre elever, og deres sosiale og akademiske støtte. Dette betyr at lærere bør etterstrebe klassemiljøer hvor elever støtter hverandre både i faglige og sosiale aktiviteter. Aktiviteter som fordrer elevinteraksjon og samhandling kan dermed være hensiktsmessig, som gruppearbeid eller samarbeidsoppgaver. Dette gir elevene mulighet til å være støtte i hverandres læringsprosesser, og samtidig knytte sosiale bånd som kan promotere den sosiale dimensjonen av tilhørighet. Andersen et al. (2019) sine funn støtter opp under et slikt fokus, da elever opplever hverandre som svært sentrale for deres sosiale tilhørighet, samtidig som viktige ressurser også i akademiske kontekster.

Å fremme interaksjoner og samarbeid mellom elever er mål og idealer som grunnskolelærerutdanningen gir gjennom i de pedagogiske fagene, og som jeg har erfart som sentralt også i masterstudiet i spesialpedagogikk. Som vist i SPEED-rapporten kan derimot fokuset i spesialundervisningen ofte havne på de faglige aktivitetene støttet primært av læreren (Festøy & Haug, 2017; Haug, 2015). Spesialundervisningen har på den måten forbedringspotensiale når det gjelder å la elevene støtte hverandre i læringsprosessen. Det kan virke som om fokuset ofte er å "ta igjen det tapte", som lærere kanskje forventer at skjer raskere gjennom deres støtte. Dette går dermed på bekostning av medelevenes støtte, som i størst grad får elevene til å oppleve tilhørighet. Tilhørighet i seg selv har vist seg å fremme både læring og motivasjon hos elever, og på den måten er spesialundervisningens lærerstyrte praksis et paradoks. Det kan være fordelaktig å se bredere enn de faglige målene fra individuelle opplæringsplaner, og anerkjenne nytteverdien i at elevene opplever seg selv som en del av et større fellesskap for å promotere læring.

Det er langt fra alle skoler som har flere elever med enkeltvedtak på hvert trinn. Dette betyr at støtte fra medelever må fordres uavhengig av faglig nivå hos de involverte elevene. Dette er et område hvor lærerens rolle også kan få stor betydning. Å etablere støttende og samhandlende læringsmiljø kan være formålstjenlig på langsiktig basis – da elevene lærer seg å akseptere, inkludere og støtte hverandre, uavhengig av sosiale eller akademiske forutsetninger. Dette er miljøer som ifølge Vaz et al. (2015a) gjør at elever opplever å høre til, og som dermed skaper bedre betingelser for læring og utvikling. Samtidig viser faglig interesse seg å ha betydning for tilhørighet, og i tillegg litt større betydning for elever med lærevansker. Dette kan fortelle at interesse for faget, og mestring både i og utenfor læringsfellesskapet kan være med å styrke tilhørighet for alle elever. Vaz et al. (2015a) mener dette er ekstra viktig å tenke over relatert til elever

med lærevansker, siden gjentatte tilfeller av å ikke prestere på et normativt faglig nivå kan svekke en læringsorienterte målstruktur hos elevene – og dermed svekke opplevelsen av tilhørighet. Å skape mestringsopplevelser bør derfor være et sentralt fokus når læreren og spesialpedagogen planlegger og tilrettelegger læringsaktiviteter. Det kan også se ut til at den fysiske mestringsarenaen ikke har stor betydning, selv om det er vanskelig å estimere utslaget på tilhørighet denne faktoren ville hatt, hvis alle elevene med lærevansker hovedsakelig deltok i ordinære klasser.

Lærerens evne til å gjøre fagstoffet interessant og engasjerende for elevene, er på denne måten en viktig del av lærerens rolle for å fremme tilhørighet. Selv om læreren og spesialpedagogens støtte også er en viktig oppdriftsfaktor for tilhørighet, kan det samlet se ut til at den indirekte påvirkningen læreren har på tilhørighet kan være vel så fruktbar i det lange skoleløpet. Det virker derfor fornuftig at lærerens praksis for å styrke tilhørighet, preges av å fremme aktiviteter hvor elevene interagerer, og samtidig lærer elevene å inkludere, vise respekt og støtte hverandre.

6 Oppsummerende refleksjoner

Gjennom denne studien har jeg forsøkt å komme nærmere et svar på den todelte problemstillingen:

- I.** *Er det forskjeller i opplevd tilhørighet mellom elever som får spesialundervisning og elever som ikke får spesialundervisning?*
- II.** *Hvilke faktorer assosieres med tilhørighet hos elever som får spesialundervisning, sammenlignet med elever som ikke får spesialundervisning?*

Utgangspunktet for studien har vært at flere tidligere studier og utredninger som Nordahl et al. (2018) og Wendelborg (2010) mener spesialundervisningen er ekskluderende, og hindrer tilhørighet. Studiens perspektiv har vært at tilhørighet assosieres med mer enn bare fysisk inkludering i ordinære klasser, og jeg har derfor undersøkt bidraget til flere faktorer. Noe av det viktigste har vært å fremme elevers opplevelser, og ikke andres meninger, for å måle hvordan elevene opplever sin situasjon. Datamaterialet fra SPEED-prosjektet har åpnet muligheten for dette, og gitt meg innsikt i opplevelsene til langt flere elever enn jeg på egenhånd ville hatt mulighet til å samle. I dette kapittelet vil jeg avslutte med noen oppsummerende refleksjoner rundt hovedfunnene, inkluderingsbegrepet, styrker og svakheter med studien, samt noen tanker om videre forskning.

6.1 Konklusjon

6.1.1 Tilhørighet - hovedfunn

Mine funn i denne studien illustrerer det komplekse samspillet mellom ulike faktorer i skolen, og hvordan disse samlet kan være med å bygge opp elevers opplevelse av tilhørighet. Det primære funnet, og kanskje det mest overraskende, er at elever med lærevansker opplever like sterk tilhørighet som andre elever – noe som går imot antakelsene til offentlige utredninger som Nordahl et al. (2018). Som svar på første del av problemstillingen, peker disse funnene mot: Nei, det er ikke grunnlag for å hevde at elever med spesialundervisning og elever uten spesialundervisning opplever forskjellig grad av tilhørighet. Med tanke på at spesialundervisningen tradisjonelt organiseres på andre måter enn ordinær undervisning, er dette lovende. Samtidig vil jeg ikke anse dette som et resultat skoler kan hvile på, da det fortsatt er en stor andel elever i Norge som ikke finner sin plass i grunnskolen eller i videregående skole.

Videre viser elevstøtte seg som en ekstra viktig faktor for å styrke tilhørighet hos elever med lærevansker. Dette er et særlig interessant funn med tanke på organiseringen av opplæringen. Lærerens støtte ser også ut til å spille en sentral rolle for elevers tilhørighet i begge elevgruppene, og forteller at læreren har en direkte rolle, så vel som en indirekte rolle for å styrke tilhørighet. Relatert til problemstillingens andre del, vil jeg derfor trekke frem både lærerstøtte og elevstøtte som sentrale for å fremme tilhørighet hos begge elevgrupper, med elevstøtte som særlig viktig for elever med spesialundervisning.

Samlet sett er disse funnene med på å aktualisere inkluderingsbegrepet, noe jeg i det følgende vil utdype videre.

6.1.2 Hva er inkludering?

Innledningsvis i oppgaven aktualiserte jeg at den offentlige debatten rundt spesialundervisningens kvalitet, også har medført uenighet rundt hva som ligger i "en inkluderende skole", og dermed hva som fremmer inkludering og tilhørighet. Det ene perspektivet på inkludering tar utgangspunkt i at den fysiske segregeringen som forekommer gjennom spesialundervisningen, er med på å ekskludere og forhindre tilhørighet hos elevene som mottar den (Nordahl et al. 2018; Wendelborg, 2010). Det andre perspektivet, som også har vært en del av utgangspunktet for denne studien, er at inkludering og tilhørighet innebærer mer enn bare fysiske aspekter av tilstedeværelse med andre (Uthus, 2018; 2020). Denne studien støtter opp under det sistnevnte, da det ser ut til at elever med lærevansker, som også mottar en stor andel av undervisningen i mindre grupper eller alene, opplever like sterk tilhørighet som de andre elevene. Dette forteller at det å ofte ha undervisningen fysisk adskilt fra klassen ikke er en faktor som betydelig hindrer tilhørighet – som dermed også vitner om at inkludering (som en sentral brikke i tilhørighet) fordres av flere faktorer.

En mer subjektiv tilnærming til inkludering virker formålstjenlig, hvor det som avgjør om skoler driver inkluderende og tilhørighetsfremmende praksis baseres på hvordan elevene selv opplever det – jamfør Skaalvik & Skaalvik (referert i Uthus, 2020). Tilpasningen bør derfor kanskje baseres på hva som gjør at den enkelte eleven opplever tilhørighet. Tilhørighet fremmer både faglig innsats, motivasjon, helsemessig velvære, samtidig som det hindrer frafall i skolen. Det fremkommer som urealistisk at fremgangsmåten for å fremme slike positive utfall skal være den samme for alle elever. Elever med lærevansker er en svært heterogen gruppe, med ulike forutsetninger, interesser og preferanser knyttet til undervisning. Derfor bør også disse faktorene tas med i avgjørelsene som tas i sammenheng med opplæringens innhold og organisering. På spørsmålet om hvordan en lærer kan legge til rette for tilhørighet og inkludering, vil jeg i denne studien komme med en konklusjon inspirert av Felders (referert i Uthus, 2020) ord:

*Sett enkeltelevens behov og ønsker først
- vurder undervisningens organisering etterpå.*

6.2 Styrker og svakheter med studien

Som en del av det avsluttende kapittelet er det også aktuelt å reflektere rundt studiens styrker og svakheter. Det er gjort flere valg i denne studien som kan diskuteres i denne sammenhengen, og i det følgende vil jeg trekke frem noen av disse.

Tilhørighet hos skoleelever har vært lite forsket på, både i Norge og på verdensbasis. Forskningen som finnes utelukker også ofte elever med spesialundervisning. Denne studien aktualiserer alle elever, også de som mottar spesialundervisning. Jeg anser dette som en styrke, da studien bygger videre på den begrensede forskningen som eksisterer. Kvantitative metoder har også sine fordeler, hvor en av de større fordelene ligger i størrelsen på utvalget. Utvalgsstørrelsen hjelper med å skape bedre validitet og reliabilitet til funnene som forekommer, og gjør det mer aktuelt å generalisere funnene for populasjonen det gjelder. Selv om det ikke er grunnlag for statistisk generalisering, har jeg tidligere vist at representativiteten i utvalget er god nok til å diskutere en skjønnsmessig generalisering. Derfor vil jeg trekke frem utvalgsstørrelsen som en styrke i denne studien.

En annen fordel jeg vil nevne er at studien har mulighet til å undersøke flere relevante faktorer som teoretisk kan påvirke elevers tilhørighet, som ensomhet, lærerstøtte og elevstøtte. Det kontrolleres også for kjønn og alder, som mange tror påvirker elevers velvære i skolen. Det omfattende datamaterialet har dermed muliggjort å eksplorere flere faktorer, der hvor andre kvantitative studier forholder seg til et mer begrenset antall variabler. Samtidig har studien noen begrensninger som mulige fremtidige studier kan reflektere over.

Det første er begrensningen som ligger i et tverrsnittsdesign. Dette designet gir et bilde av virkeligheten i ett gitt øyeblikk, her 2013. Begrensningen handler om at målingen kan bære preg av tilfeldige faktorer, som kan føre til målefeil. Longitudinelle studier kan være hensiktsmessig. Dette for å kunne måle utvikling fra eksempelvis barneskole til ungdomsskole, og effekt av tiltak som skal forde inkludering og tilhørighet. Samtidig kan det ha skjedd en utvikling i populasjonen fra 2013 til 2020. Inkludering har vært på agendaen i skoledebatten de siste årene, og det er en mulighet for at utfallet kunne vært annerledes hvis målingen hadde skjedd i 2020.

En av ulempene med kvantitativt spørreskjema er måten virkelige fenomener fremstilles på. I denne studien blir en firedelt skala benyttet for å måle fenomener som tilhørighet, støtte og ensomhet. Denne spredningen gir elevene lite mulighet til å presist fremstille sine opplevelser av disse fenomenene. Enten er de litt enig, helt enig, litt uenig eller helt uenig i påstandene. I fremtidige studier kan det være formålstjenlig å benytte skalaer med større spredning for å få mer nøyaktige data på sammensatte fenomener.

Flere svakheter ligger i utvalget, blant annet relatert til at det er foretatt et bekvemmelighetsutvalg. I teorien gir ikke dette grunnlag for statistisk generalisering, som nevnt ovenfor. Det kan dermed være egenskaper ved de utvalgte skolene som ikke lar seg generalisere for norske skoler – og kanskje særlig knyttet til rammene rundt spesialundervisningen. Samtidig er det både en tidsmessig og geografisk avstand mellom meg og gjennomføringen av SPEED-prosjektet, som gjør at jeg ikke har all kunnskap om avgjørelsene som ble tatt i utvalg- og responsprosessen, selv om sluttrapporten gir god innsikt. Dette har ført til noe usikkerhet rundt spørsmålet om hva betingelsene var for elever som ikke deltok, selv om noen publikasjoner fra SPEED oppgir at elever med

utilstrekkelige leseferdigheter ikke er med. Dette kan potensielt utelukke flere elever fra undersøkelsen, og gjøre resultatene mindre valide.

En annen mulig svakhet ligger i at 37 % av elevene med spesialundervisning blir rapportert om å ha mesteparten av undervisningen i ordinær klasse. Det er dermed mulig at dette har gitt utslag på tilhørigheten. En må også huske på hvor forskjellig spesialundervisning kan organiseres for hver enkeltelev, og at dette utvalget ikke nødvendigvis skiller seg fra det virkelige bildet av spesialundervisning i Norge. Derfor vil jeg ikke betrakte denne prosentandelen som en betydelig svakhet med studien.

6.3 Videre forskning

Avslutningsvis vil jeg komme med noen refleksjoner rundt fremtidige studier. Nå som regjeringen har bestemt seg for å beholde den individuelle retten til spesialundervisning, er det videre hensiktsmessig at forskningen fortsetter å undersøke hvordan rammene i spesialundervisningen kan legge til rette for inkludering, tilhørighet og velvære.

Resultatene i denne studien kan på mange måter aktualisere noen av forskjellene som finnes mellom elever som får spesialundervisning og elever som ikke får spesialundervisning, men der er fortsatt flere faktorer som kan være interessante. For eksempel vil det være spennende å vite mer om hvilke elever som gir betydningsfull støtte til elever med spesialundervisning. Støtte fra forskjellige medelever kan ha ulik betydning for tilhørighet. Eksempler på dette kan være venner, elever man har lite kontakt med ellers, eller elever som også får spesialundervisning. Dette kan være et godt utgangspunkt for fremtidige studier. Samtidig vil det være formålstjenlig å undersøke hvilken effekt preventivt og tilhørighetsfremmende arbeid kan ha over lengre tid. Longitudinelle studier kan som nevnt dermed være aktuelle. Slike studier vil kunne gi dypere innsikt og kunnskap om hvordan skoler, lærere og spesialpedagoger kan arbeide for å fremme tilhørighet både for elever med lærevansker og elever uten lærevansker.

Det er også aktuelt å påpeke at denne studien ikke har gått i materien på hvordan det påvirker tilhørighet hvis elever mottar all undervisning utenfor den ordinære klassen. Min studie har skilt mellom elever med og uten spesialundervisning, men det kan videre være interessant å gjennomføre mer eksperimentelle studier som skiller elevene ut ifra antall timer de mottar undervisningen utenfor klasserommet. På den måten kan man få mer informasjon rundt organiseringen som faktor for tilhørighet.

Til slutt vil jeg også komme med et ønske til fremtidige studier. Spesialundervisningen er et nødvendig tiltak for elever som ikke får nok utbytte av den ordinære opplæringen, men det må nevnes at det er mange tilfeller hvor også spesialundervisningen ikke gir tilstrekkelig læringsutbytte. Det som er sikkert, er at i alle tilfeller er det faktorer som påvirker læringsutbyttet, som lærere og spesialpedagoger kanskje ikke har kunnskap om, og opplevelsen av tilhørighet kan være en slik faktor. Derfor er mitt ønske at fremtidige skolerelaterte studier fortsetter å eksplorere og etterstrebe kunnskap som kan bedre skolehverdagen for *alle* elever - det vil si både elever med og uten spesialundervisning. På den måten har jeg tro på at vi kan løfte frem det beste i hver enkelt elev, og legge til rette for trivsel og velvære, uansett elevenes forutsetninger.

Referanseliste

- Akiba, M. (2010). What predicts fear of school violence among U.S. adolescents? *Teachers College Record*, 112(1), s. 68–102. Hentet fra <https://psycnet.apa.org/record/2011-06379-003>
- Andersen, M., Rønningen, G. E. & Løhre, A. (2019). Listen to the voices of the students! The role of peers in academic and social school connectedness. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Special Issue: "Barneperspektiv"*, 5, s. 147-161. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1333>
- Bachmann, K., Haug, P. & Nordahl, T. (2016). *Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming* (HVO-MF-rapport 2016:2). Volda: Høgskulen i Volda
- Baskin, T., Wampold, B., Quintana, S. & Enright, R. (2010). Belongingness as a Protective Factor Against Loneliness and Potential Depression in a Multicultural Middle School. *Counseling Psychologist - COUNS PSYCHOL*, 38, s. 626-651. DOI: 10.1177/0011000009358459
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire of Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), s. 497-529. DOI: 10.1037/0033-2909.117.3.497
- Blum, R. W. (2005). A case for school connectedness. *Educational Leadership*, 62(7), s. 16–20. Hentet fra <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/apr05/vol62/num07/A-Case-for-School-Connectedness.aspx>
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P, Oesterle, S., Fleming, C.B. & Hawkins, J. D. (2004). The Importance of Bonding to School for Healthy Development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74, s. 252–261. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08281.x>
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utgave). Oslo: Gyldendal akademisk
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), s. 227–268.
- Drugli, M. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Eikemo, T. A. & Clausen, T. H. (2012). *Kvantitativ analyse med SPSS. En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (2. utgave). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

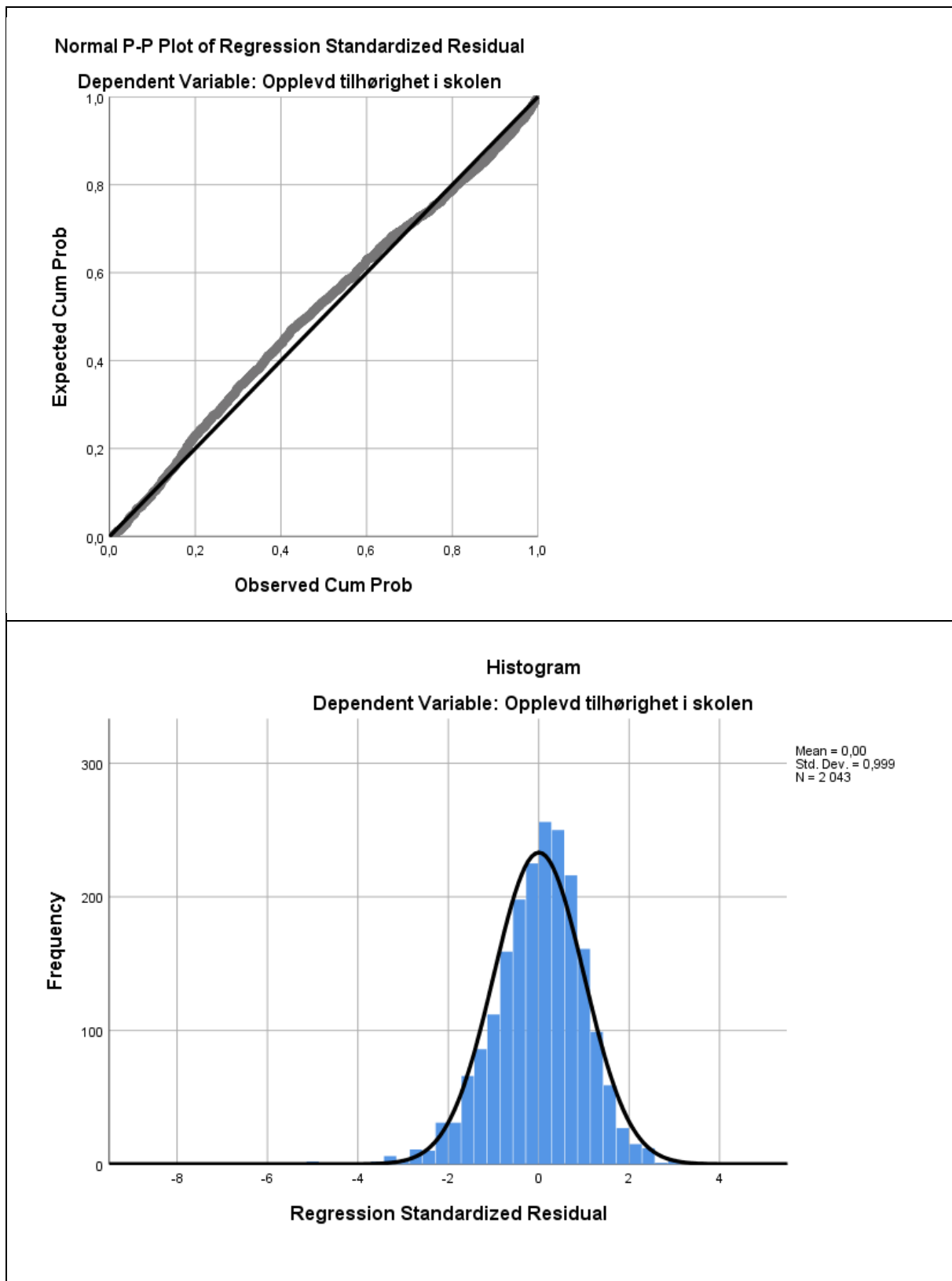
- Eikevik, A. (2014). *Hvordan opplevde elever som dropper ut av videregående skole motivasjon, mestring og støtte i ungdomsskolen?* (Masteravhandling, Universitetet i Stavanger). Hentet fra https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/196983/Eikevik_Anita.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Etnan, R. & Løhre, A. (2019). Engasjement og faglig tilfredshet i klasserommet. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 103(1), s. 16-28. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-01-03>
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. (2013). Lærer-elev-relasjonen - betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>
- Festøy, A. R. F. & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning. I P. Haug (Red.). *Spesialundervisning. Innhold og funksjon* (s. 52–73). Oslo: Det Norske Samlaget
- Furr, M. R. (2011). *Scale Construction and Psychometrics for Social and Personality Psychology*. London: SAGE Publications
- Goodenow, C. (1993). The Psychological Sense of School Membership Among Adolescents: Scale Development and Educational Correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), s. 79-90. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X)
- Hagborg, W. J. (1998). School membership among students with learning disabilities and nondisabled students in a semirural high school. *Psychology in the Schools*, 35(2), s. 183-188. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199804\)35:2<183::AID-PITS10>3.0.CO;2-8](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199804)35:2<183::AID-PITS10>3.0.CO;2-8)
- Hagborg, W. J. (2003). *Sources of School Belonging for Students with Learning Disabilities*. Hentet fra <https://www.semanticscholar.org/paper/Sources-of-School-Belonging-for-Students-with-Hagborg/f662bde1b135af7975592d631d33a77686911644>
- Haug, P. (2014). Spesialundervisning i praksis. *Paideia*, 8, Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/spesialundervisning-i-praksis/>
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1, s. 1-14. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.121>
- Haug, P. (2017). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/spesialundervisning-laringsmiljo-og-inkludering/>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utgave). Oslo: Abstrakt forlag

- Kunnskapsdepartementet. (2019). Beholder retten til spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning (Nr: 183-19). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/holder-retten-til-spesialundervisning/id2661681/>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget
- Løhre, A. (2018). Tilhørighet til skolen: Betydning av ensomhet og vennskap. I M. Øksnes, E. Sundsdal & C. Haugen (Red.). *Ungdom, danning og fellesskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Løhre, A., Etnan, R. & Moen, E. T. (2020). Tilhørighet under klassens himmel: Lærerstudenter midtveis i profesjonsutdanningen. I A. Løhre & A. B. Lund (Red.). *Studenten skal bli lærer. Kunnskap, identitet og profesjonsutvikling* (s. 137-157). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Løhre, A., Lydersen, S. & Vatten, L. J. (2010). School wellbeing among children in grades 1 - 10. *BMC Public Health*, 526(10), <https://doi.org/10.1186/1471-2458-10-526>
- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and Personality* (3. utgave). London: Longman
- Melby-Lervåg, M. & Wie, O. B. (2018, 27. april). Nordahl-utvalget: Lite forskningsbasert rapport leder oss på feil veier i opplæring for barn og unge [Blogginlegg]. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/nordahl-utvalget-lite-forskningsbasert-rapport-leder-oss-pa-feil-veier-i-opplaring-for-barn-og-unge/>
- Monahan, K. C., Oesterle, S. & Hawkins, J. D. (2010). Predictors and Consequences of School Connectedness: The Case for Prevention. *The Prevention Researcher*, 17(3), s. 3-6.
- Nes, K. (2017). Mer ekskludering på ungdomstrinnet? I P. Haug (Red.). *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Nilsen, Trude (2016). Skolemiljø. I O. K. Bergem, H. Kaarstein & T. Nilsen (Red.). *Vi kan lykkes i realfag - Resultater og analyser fra TIMSS 2015* (s. 78-96). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Persson, B., Brørup, C., Hennestad, B. W., Wang, M. W., Martinsen, J. . . & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nordahl, T. (2016). Relasjoner mellom elever. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

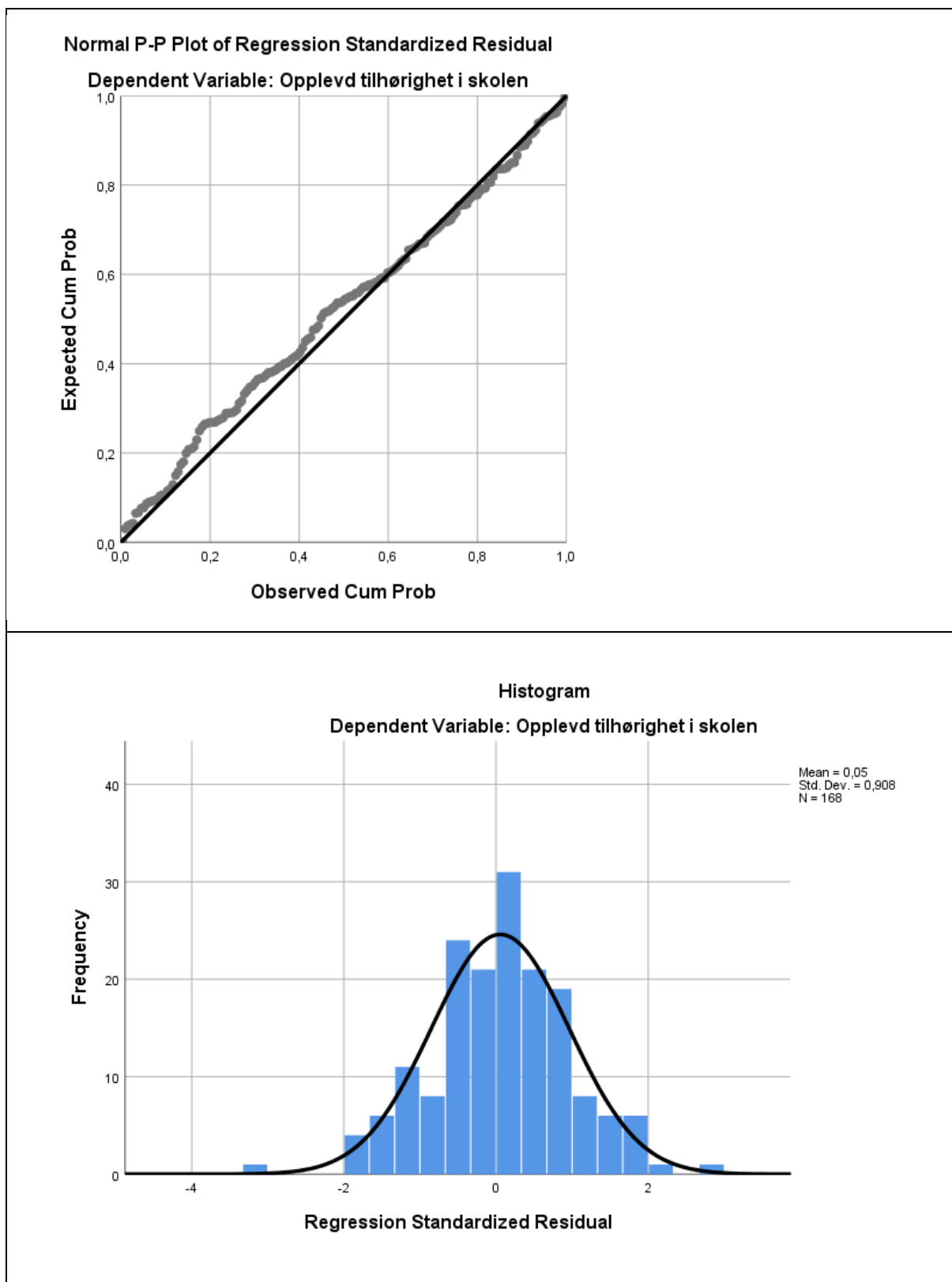
- Pallant, J. (2010). *SPSS Survival Manual* (4. utgave). Milton Keynes: Open University Press
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* (1. utg). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Prince, E. J. & Hadwin, J. (2013). The role of a sense of school belonging in understanding the effectiveness of inclusion of children with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 17(3), s. 238-262. DOI: 10.1080/13603116.2012.676081
- Pullen, P. C. & Hallahan, D. P. (2011). Special education categories. I J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Red.), *Handbook of Special Education* (s. 173). New York: Routledge
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget
- Røsand, I. & Hoel, M. S. (2018). *Elevers psykiske helse i skolen - En kvantitativ og kvalitativ studie om sammenhenger mellom ulike sosiale støtterelasjoner, emosjonelle problemer og intensjoner om å slutte på videregående skole i Trøndelag fylke* (Masteravhandling, NTNU). Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2571187>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). *Skolens læringsmiljø: selvopfattelse, motivation og læringsstrategier* (1. utgave). København: Akademisk Forlag
- Statistisk sentralbyrå. (2019). Gjennomføring i videregående opplæring. Hentet fra <https://www.ssb.no/vgogjen>
- Tangen, R. (2012). Retten til utdanning for alle. I E. Befring & R. Tangen (Red.). *Spesialpedagogikk* (5. utgave, s. 108-128). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Toppol, A. K., Haug, P. & Nordahl, T. (2017). SPEED-prosjektet, metode, datagrunnlag og prosedyrar. I P. Haug (Red.). *Spesialundervisning. Innhold og funksjon* (s. 31-51). Oslo: Det Norske Samlaget
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 8. september). Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Fakta om grunnskolen 2019-20. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/fakta-om-grunnskolen-2019-20/>
- Uthus, M. (2014). *Spesialpedagogenes oppfatning av sin rolle i en skole for alle. Idealer, Realiteter og belastninger* (Doktoravhandling, NTNU Trondheim). Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/269842>

- Uthus, M. (2018). Den inkluderende skolen. I M. Uthus (Red.). *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 130-154). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole – Mot nye mål og ny mening*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Van Ryzin, M. J., Gravely, A. A. & Roseth, C. J. (2009). Autonomy, Belongingness, and Engagement in School as Contributors to Adolescent Psychological Well-Being. *J Youth Adolescence*, 38, s. 1–12. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9257-4>
- Vaz, S., Falkmer, M., Ciccarelli, M., Passmore, A., Parsons, R., ... Black, M. (2015a). Belongingness in Early Secondary School: Key Faktors that Primary and Secondary Schools Need to Consider. *PLoS ONE* 10(9), s. 1-27. DOI:10.1371/journal.pone.0136053
- Vaz, S., Falkmer, M., Ciccarelli, M., Passmore, A., Parsons, R., ... Tan, T. (2015b) The Personal and Contextual Contributors to School Belongingness among Primary School Students. *PLoS ONE* 10(4), s. 1-21. DOI:10.1371/journal.pone.0123353
- Walker, C. O. (2012). Student perceptions of classroom achievement goals as predictors of belonging and content instrumentality. *Soc Psychol Educ* 15, s. 97–107. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9165-z>
- Wendelborg, C. (2010). *Å vokse opp med funksjonshemming i skole og blant jevnaldrende* (Doktoravhandling, NTNU Trondheim). Hentet fra https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/267691/310088_FULLTEXT04.pdf?sequence=2
- Wendelborg, C. (2017). Inkludering versus marginalisering. I M. Uthus (Red.). *Elevenes psykiske helse i skolen* (1. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (2011). Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools. *International Journal of Inclusive Education* 15(5), s. 497-512. DOI: 10.1080/13603110903131739

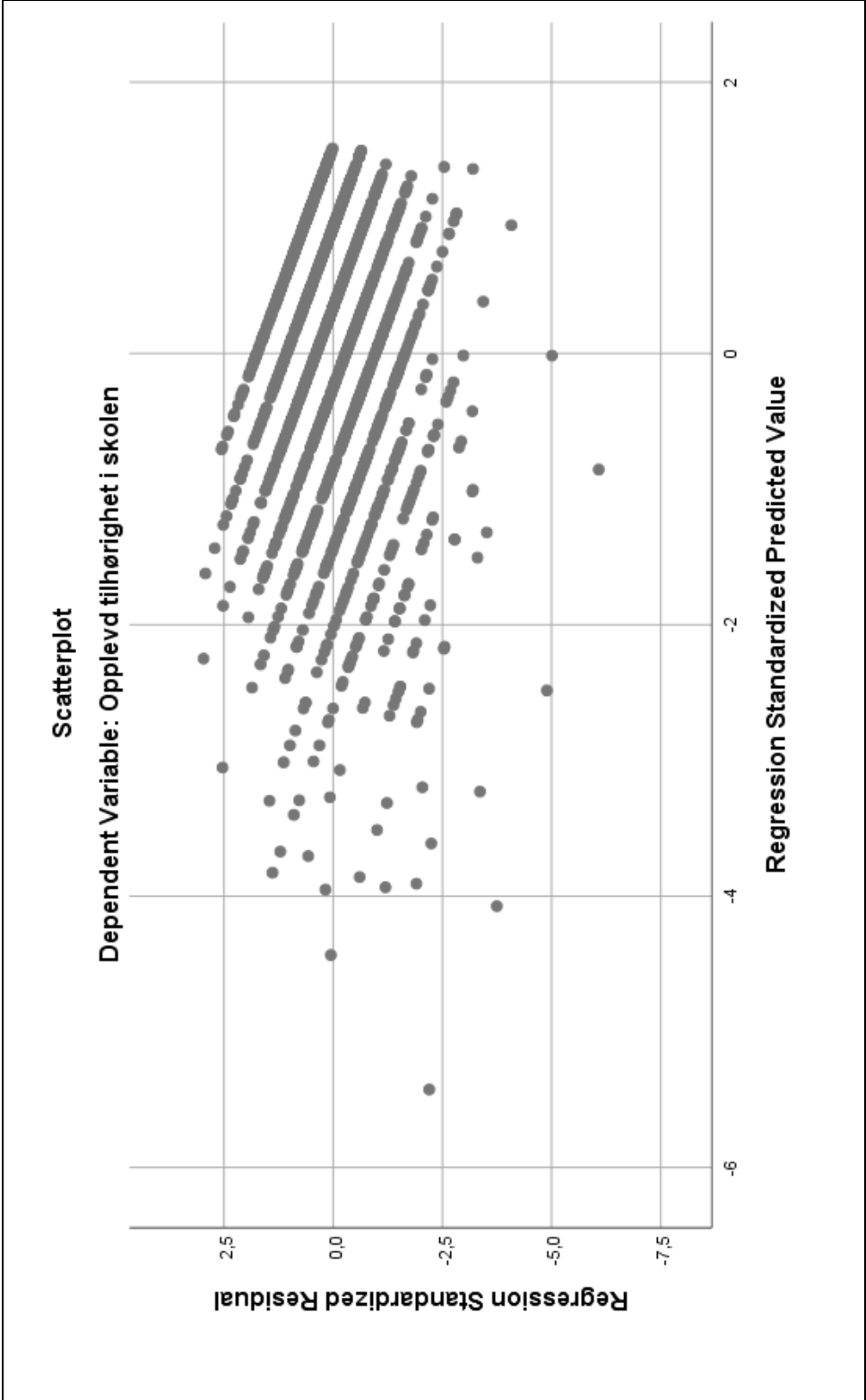
Vedlegg 1: Test av normalfordelte residualer, elever uten spesialundervisning.



Vedlegg 2: Test av normalfordelte residualer, elever med spesialundervisning.



Vedlegg 3: Test av fravær av heteroskedastisitet, elever uten spesialundervisning



Vedlegg 4: Test av fravær av heteroskedastisitet, *elever med spesialundervisning*.

