

Marte Moe Løvold

Spesialundervisning i en inkluderende skole

En kvantitativ studie av hvordan 10.klassingers psykososiale forhold påvirkes av spesialundervisning, med fokus på pedagogisk og organisatorisk differensiering, i den inkluderende skolen.

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Jan Arvid Haugan

Medveileder: Vegard Johansen

Mai 2021

Marte Moe Løvold

Spesialundervisning i en inkluderende skole

En kvantitativ studie av hvordan 10.klassingers psykososiale forhold påvirkes av spesialundervisning, med fokus på pedagogisk og organisatorisk differensiering, i den inkluderende skolen.

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Jan Arvid Haugan
Medveileder: Vegard Johansen
Mai 2021

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



Norwegian University of
Science and Technology

Sammendrag

I styringsdokumenter, lærerutdanningen, ute i praksis og i media hører man mye snakk om at lærere og andre ansatte ved skolen skal sette barnets beste i fokus, de skal legge til rette for barnets beste og drive en inkluderende skole. Dette påvirker hvordan mange ser på og organiserer tilpasset opplæring og spesialundervisning. Formålet med denne studien er å undersøke om opplæringen og dens organisatoriske og pedagogiske differensiering, kan sies å påvirke psykososiale forhold ved eleven. Dette er målt gjennom faktorene ensomhet, indre motivasjon, selvvurd og selvvurdering av kompetanse. Studien har en todelt vinkling, som derav har gitt to forskningsspørsmål:

1. *I hvilken grad er det forskjeller i egenvurdering av psykososiale forhold (selvvurd, selvvurdering av kompetanse, indre motivasjon, ensomhet) blant elever i 10.klasse som mottar ekstra hjelp og støtte og de som ikke gjør det?*
2. *I hvilken grad er det forskjeller i egenvurderinger av psykososiale forhold innad i elevgruppen ut fra om ekstra hjelp og støtte differensieres organisatorisk eller pedagogisk?*

For å besvare disse forskningsspørsmålene, er det benyttet en kvantitativ tilnærming. Det er tatt utgangspunkt i datamateriale som er samlet av forskergruppen Livet i Skolen. Utvalget består av 1247 10. klassinger fra gamle Sør-Trøndelag. For å sjekke forskjeller knyttet til psykososiale forhold på tvers av elevgruppene, er det benyttet T-test og ANOVA. Elevene er i forbindelse med forskningsspørsmål 1, delt i to grupper ut fra om de får ekstra hjelp og støtte eller ikke. I det neste forskningsspørsmålet er elevgruppen som får ekstra hjelp og støtte, delt i tre. Dette er 1. Ja, i klassen, 2. Ja, utenom klassen, 3. Ja, både i og utenom klassen. Gruppen med elever som ikke får ekstra hjelp og støtte forble uendret.

Studiens hovedfunn tilsier at elevene som får ekstra hjelp og støtte, har mindre gunstig egenvurdering av psykososiale forhold. Dette gjelder alle de målte forholdene. Videre var det få forskjeller mellom gruppene ut fra organisatorisk og pedagogisk differensiering. Det var kun ved selvvurdering av kompetanse, at det var forskjell mellom noen av gruppene som får ekstra hjelp og støtte. Det var elever som får ekstra hjelp og støtte utenfor det ordinære klasserommet, som skiller seg negativt fra andre elever som får ekstra hjelp og støtte.

Abstract

In governing documents, teacher education, practice and in the media, there is a lot of talk about how teachers, and other employees at the school, are obligated to focus on and act in the child's best interests and run an inclusive school. This affects how many people look at and organize customized and special education. The purpose of this study is to investigate whether the education, and its organizational and pedagogical differentiation, can influence psychosocial conditions of the pupils. This is measured through the factor's loneliness, inner motivation, self-esteem and self-assessment of competence. The study has a two-part angle, which has thus given two research questions:

- 1. To what extent are there differences in self-assessment of psychosocial conditions (self-esteem, self-assessment of competence, inner motivation, loneliness) among students in 10th grade who receive extra help and support and those who do not?*
- 2. To what extent are there differences in self-assessments of psychosocial conditions within the student group based on whether extra help and support are differentiated organizationally or pedagogically?*

To answer these questions, a quantitative approach has been used. It is based on data material collected by the research group Livet i Skolen. The selection consists of 1247 10th graders from the old county, Sør-Trøndelag. To check differences related to psychosocial conditions across the student groups, T-test and ANOVA have been used. In connection with research question 1, the students are divided into two groups based on whether they receive extra help and support or not. In the next research question, the group of students who receive extra help and support is divided into three. This is 1. Yes, in class, 2. Yes, out of class, 3. Yes, both in and out of class. The group of students who do not receive extra help and support remained unchanged.

The main findings of the study indicate that students who receive extra help and support, have a less favorable self-assessment of psychosocial conditions. This applies to all the measured conditions. Furthermore, there were few differences between the groups based on organizational and pedagogical differentiation. It was only through self-assessment of competence that there was a difference between some of the groups receiving extra help and support. There were only students who receive extra help and support outside the ordinary classroom, which differs negatively from other students who receive extra help and support.

Forord

Denne masteroppgaven bygger på spørsmål som har dukket opp i arbeidserfaring. Allerede da jeg begynte på lærerutdanning, merket jeg at spesialundervisning og hvordan det skal organiseres og utføres er et hett diskusjonstema. Det er mange som har en mening om dette, men jeg opplevde at det ikke var alle som underbygget sine argumenter med forskning, meg selv inkludert. Det jeg hadde å forholde meg til, var erfaringene og opplevelsene jeg hadde fra praksis. Da er det lett å argumentere for det som er gjeldende for den aktuelle klassen man er i. Jeg opplevde ofte at min erfaring fra praksisfeltet, var i strid med flertallet av andres påstander. Denne oppgaven har likevel vist meg at det jeg har erfart i praksis, i stor grad er gyldig, også ovenfor en større populasjon.

Denne prosessen har vært alt fra spennende og gøy, til krevende og demotiverende. Den har også vært svært lærerik, både når det kommer til faget, organisering og elevene, men jeg har også lært mye om meg selv. Jeg er veldig fornøyd med at denne studien bygger på erfaringer jeg har gjort, og at jeg har fått jobbet i praksisfeltet underveis, det har vært til stor hjelp å være i interaksjon med elever som mottar spesialundervisning underveis.

Det er flere jeg ønsker å takke. Først og fremst vil jeg takke mine ledere, Mette og Lise, som har gjort det mulig for meg å gjennomføre studiene. Takk for at dere har vært fleksible og tilrettelagt for kombinasjon av jobb og studier. Videre vil jeg også takke mitt herlige arbeidslag, for faglige diskusjoner, oppmuntring og støtte. En stor takk sendes også til alle ved NTNU som har vært med på prosessen, særlig prosjektutviklingsgruppen, men ikke minst mine veiledere, Jan Arvid Haugan og Vegard Johansen. Takk for gode diskusjoner, tilbakemeldinger og forslag!

Sist, men ikke minst vil jeg takke min medstudent, venn og diskusjonspartner, Marthe, for gode diskusjoner, støtte og samarbeid. Jeg vil og rette en stor takk til samboer, venner og familie, som har støttet meg, motivert meg, trøstet meg, dyttet meg og rett og slett fått meg gjennom denne prosessen.

Marte Moe Løvold
Trondheim, mai 2021

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	v
Abstract	vi
Forord	vii
Innholdsfortegnelse	viii
Tabeller	x
Forkortelser	x
1 Innledning	11
1.1 Aktualisering av studien	11
1.2 Formålet med studien	11
1.3 Avgrensing og forskningsspørsmål	13
1.4 Videre oppbygging	13
2 Teoretisk rammeverk og hypoteser	14
2.1 En inkluderende skole	14
2.1.1 Retningslinjer, verdier og prinsipper	14
2.1.2 Spesialundervisning	16
2.1.3 Pedagogisk versus organisatorisk differensiering	17
2.2 Psykososiale forhold	20
2.2.1 Selvpåfatning	21
2.2.2 Indre motivasjon	23
2.2.3 Ensomhet	23
2.3 Hypoteser	24
3 Metode	26
3.1 Forskningsstrategi og design	26
3.2 Datamaterialet	27
3.2.1 Datainnsamling og registrering	27
3.2.2 Populasjon og utvalg	27
3.2.3 Representativanalyse	28
3.2.4 Måleinstrument og spørreskjema	28
3.2.5 Studiens utvalgte variabler	29
3.3 Statistiske analyser	31
3.3.1 Kvalitetssikring av sammensatte mål	32
3.3.2 Univariate deskriptive analyser	33
3.3.3 T-test og Cohens d (effektstørrelse)	33
3.3.4 Enveis variansanalyse	33
3.4 Etikk og kvalitet	34
3.4.1 Forskningsetiske retningslinjer	34
3.4.2 Mulige målefeil	34

4	Resultater	37
4.1	<i>Kvalitetssikring av sammensatte mål</i>	37
4.2	<i>Beskrivelser av variablene</i>	38
4.3	<i>Ekstra hjelp og støtte og psykososiale forhold</i>	39
4.4	<i>Pedagogisk og organisatorisk differensiering og psykososiale forhold</i>	40
4.5	<i>Besvarelse på studiens forskningsspørsmål</i>	42
5	Drøfting	43
5.1	<i>Selvopfatning</i>	43
5.2	<i>Ensomhet</i>	46
5.3	<i>Indre motivasjon</i>	47
5.4	<i>Ekstra hjelp og støtte i den inkluderende skolen</i>	48
6	Oppsummering og veien videre	51
6.1	<i>Oppsummering av oppgavens funn</i>	51
6.2	<i>Videre forskning</i>	51
	Litteraturliste	53
	Vedlegg	60

Tabeller

TABELL 1: POPULASJON, BRUTTOUTVALG, NETTOUTVALG OG SVARPROSENT. TALL FOR SØR-TRØNDELAGE	27
TABELL 2: PRINSIPAL KOMPONENTANALYSE HVOR OBLIKK-ROTASJON (DIRECT OBLIMIN) ER BENYTTET. FAKTORLADNINGER UNDER .3 ER IKKE VIST I TABELLEN. KAISER-MEYER-OLKIN: .88.	37
TABELL 3: ANDELER AV ELEVER SOM FÅR EKSTRA HJELP OG STØTTE I OG UTENFOR KLASSEN (N = 1247).	38
TABELL 4: DESKRIPTIV STATISTIKK.....	38
TABELL 5: DESKRIPTIV STATISTIKK. SKILLE MELLOM ELEVER SOM FÅR EKSTRA HJELP OG STØTTE, OG DE SOM IKKE FÅR DET.	39
TABELL 6: T-TEST. SKILLE MELLOM ELEVER SOM FÅR EKSTRA HJELP OG STØTTE, OG DE SOM IKKE FÅR DET.....	39
TABELL 7: ANOVA. SKILLE MELLOM ORGANISATORISK OG PEDAGOGISK DIFFERENSIERING.	40
TABELL 8: POST-HOC-TEST. * POPULASJONGJENNOMSNIITTENE ER SIGNIFIKANT PÅ .05 NIVÅ.	41

Forkortelser

ANCOVA	Analysis of Covariance
ANOVA	Analysis of Variance
Et al.	Med flere
Imot	Indre motivasjon
IOP	Individuell opplæringsplan
LiS	Livet i Skolen
LK20	Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020
NESH	Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora
NOU	Norges offentlige utredninger
NSD	Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste
NTNU	Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
PKA	Prinsipal komponentanalyse
Sege	Selvverd
Sekom	Selvvurdering av kompetanse
U.å	Uten år
VGS	Videregående skole

1 Innledning

1.1 Aktualisering av studien

En rekke forskningsstudier, både fra Norge og andre land, viser at det er store forskjeller mellom elever som mottar spesialundervisning og elever som ikke gjør det. Disse forskjellene kommer blant annet til syne gjennom at elever som får spesialundervisning rapporterer om dårligere motivasjon, innsats og trivsel, i tillegg til å være mer utsatt for mobbing (Nordahl & Hausstätter, 2009). Denne elevgruppen presterer også faglig dårligere enn elever som ikke får ekstra hjelp og støtte (Dyssegaard et al., 2013; Good & Brophy, 2008; Markussen, 2010). Peder Haug (2017) påpekte også at elever som får spesialundervisning uttrykker at de generelt sett har en mindre gunstig skolesituasjon, sammenlignet med elevene som ikke får det. Med bakgrunn i dette utdraget av forskningsresultat, må jeg si meg enig med Peder Haug. Han påpeker nemlig at slike urovekkende funn ikke er tilfredsstillende. Som lærer i grunnskolen, synes jeg dette er svært bekymringsfullt og stiller spørsmål ved om spesialundervisning i den inkluderende skolen fungerer godt nok, og om opplæringen er i tråd med blant annet opplæringsloven.

Opplæringsloven er en av flere styringsdokumenter som norsk skole er pliktig til å forholde seg til, og jobbe for å imøtekomme. Elevene har rett til et skolemiljø hvor både læring, helse og trivsel fremmes. I opplæringslova (1998, § 9-A) rettes fokuset mot elevenes rett til et godt og trygt skolemiljø. Skolen og dens ansatte, skal jobbe og legge til rette for å trygge elevenes psykososiale miljø. Rettighetene som fremmes i loven, gjelder alle barn og unge, uansett hvordan deres bakgrunn eller situasjon ser ut. Tidligere forskning knyttet til elevenes situasjon i skolen tyder på at man ikke har funnet en tilfredsstillende måte å imøtekomme alle elever med særskilte behov. Det gir altså grunnlag til bekymring for om spesialundervisningen som gjennomføres er for elevens beste.

Det er ikke alltid at differensiering og organisering av undervisning og spesialundervisning har den ønskede effekten. Det er viktig å ha i tankene at én type undervisning ikke nødvendigvis er det som passer alle elevene best (Bachmann & Haug, 2006). Ingen mennesker er like. Dette kan medføre spenninger mellom ulike interesser og syn når det kommer til å ta hensyn til elevenes beste. For å kunne ivareta eleven best mulig, i møte med fellesskapet, må lærere bruke sitt profesjonelle skjønn (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kravet om å bruke en profesjonell vurdering for å legge til rette for elevens beste, er påpekt i den overordnede delen av læreplanverket. Dette er et av styringsdokumentene som alle norske skoler er pålagt å følge. Skolen har ansvar for at opplæring skjer i samsvar med styringsdokumentene. Av forskningsresultatene over, kan det argumenteres for at ivaretagelsen av elever som får spesialundervisning, ikke er tilfredsstillende. Særlig når man sammenligner med andre elever. Dette skaper et behov for å forske nærmere på dette temaet, og hvordan dette påvirker elevene.

1.2 Formålet med studien

Elevens beste og læreres profesjonelle skjønn står sentralt når det kommer til det spesialpedagogiske tilbudet som gis. I tidligere diskusjoner knyttet til elever med ulike spesialpedagogiske behov, er det blitt påpekt at de ofte blir overlevert til spesialpedagogen og den makt gjennom sin hjelpeløshet (Heimdahl og Horgen, 2004). Ut fra dette kan man anta at holdninger og menneskesyn hos den enkelte pedagog legger grunnlaget for opplæringen. Lingås (2013) påpeker at de handlinger en pedagog gjennomfører, skal i et

etisk perspektiv være forankret i verdier. Av den grunn, er det sentralt at man har evne til kritisk refleksjon av egen praksis, slik at verdiene ikke benyttes til å skyve fra seg ansvar (Askheim, 2012). Lærere og spesialpedagoger har pliktet seg til å følge opplæringsloven og aktuelle læreplaner. Disse dokumentene beskriver verdigrunnet man skal forholde seg til.

Det er altså flere viktige begreper og områder å ta hensyn til, når det kommer til det spesialpedagogiske feltet. Blant disse finner vi elevens beste, verdier, profesjonelt skjønn og refleksjon. Formålet med denne studien er knyttet til disse begrepene, sett i lys av spesialpedagogikkens overordnede mål. I forbindelse med spesialpedagogisk virksomhet skiller det i hovedsak mellom to overordnede mål. Disse handler om å redusere vansker og barrierer som finnes, men også forebygge at vansker og barrierer får utviklet seg. Man ønsker å fremme gode vilkår knyttet til læring og utvikling for barn og unge som møter, eller risikerer å møte, funksjonshemmede vansker og barrierer. Det at et menneske møter en funksjonshemmende barriere, vil si at dens betingelser for læring, utvikling eller utfoldelse reduseres, sammenlignet med det som hadde vært mulig ved gunstigere betingelser (Tangen, 2012). Forskningsresultatene til blant annet Nordahl og Hausstätter, viser at man ikke er helt i mål når det kommer til å nå spesialpedagogikkens overordnede mål. Av forskning har det vist seg at trivsel og motivasjon er sentrale faktorer når det kommer til læring og utvikling (Tjomsland & Viig, 2015). De nevnte resultatene kan av den grunn sies å vise til at elever som mottar spesialundervisning har eller utvikler læringshemmende barrierer i større grad enn elever som ikke mottar spesialundervisning.

Gjennom denne studien ønsker jeg å rette fokuset mot elever som mottar spesialundervisning eller får ekstra hjelp og støtte. Formålet er å undersøke hvordan de vurderer sin situasjon i den inkluderende skolen. Dette er det gjort studier av tidligere, hvorav det har blitt konkludert med at elever som har spesialpedagogiske behov, har en dårligere situasjon i skolen. Jeg ønsker derfor å snevre det inn noe mer, og legger til en faktor som handler om pedagogenes valg. Tidligere i innledningen har jeg vært innom forskning og styringsdokumenter som påpeker at skolens ansatte har mye «makt». Til tross for styrende verdier, holdninger og krav, er det i styringsdokumentene lagt opp til at den enkelte leder, lærer og andre ansatte i skolen skal tolke og bruke sitt profesjonelle skjønn for å løse oppgavene best mulig. Dette medfører at opplæring i den norske skolen organiseres og praktiseres ulikt. Det er den praktiske organiseringen av opplæringen, og hvordan dette påvirker læringsfremmende/læringshemmende faktorer, jeg ønsker å legge til grunn for min studie. Fokuset rettes mot organiseringen og differensieringen som kan knyttes til elever som mottar ekstra hjelp og støtte, enten det er som tiltak gjennom tilpasset opplæring eller spesialundervisning.

Det er gjort en del forskning knyttet til idealet om «den inkluderende skolen» og endringer i norsk skole knyttet til dette. Dette kan være med å belyse hvordan undervisning organiseres i Norge. Det finnes noen masteroppgaver om denne tematikken, det flere har til felles, er at de er kvalitative studier som tar for seg et fåtall av elever som mottar spesialundervisning og deres tanker og meninger. Det jeg vil med denne studien er å danne et generelt bilde på virkeligheten. Målet for studien er således å gjennomføre en kvantitativt undersøke om hvordan valgene en lærer eller spesialpedagog tar, kan virke inn på elevene som får ekstra hjelp og støtte, eller spesialundervisning. Det er også et mål å kunne si noe om hvilke argumenter som, på bakgrunn av forskning, kan gjøres gyldige for valgene som tas. Da for eksempel om man kan bruke argumentet om «elevens beste» for å gjennomføre segregerte tiltak innen spesialundervisningen.

1.3 Avgrensning og forskningsspørsmål

Det spesialpedagogiske feltet kryr av muligheter, dette medfører at det er mye man kan undersøke. Jeg har for denne oppgaven valgt å avgrense det til pedagogisk og organisatorisk differensiering av undervisningen. Det er tidligere gjennomført forskning på hvordan integrert og segregert undervisning kan påvirke elevene, men da i stor grad hvordan det påvirker deres faglige resultater og om skolens tilbud imøtekommer diverse idealer, krav og mål. For denne studien ønsker jeg å rette lyset mot hvordan psykososiale faktorer hos elevene, som kan påvirke deres læring, trivsel og helse, påvirkes av undervisningens differensieres.

Jeg, som andre lærere, ønsker å legge til rette for å tilfredsstillere opplæringslovens § 9-A. Som spesialpedagog ved en ungdomsskole i Trondheim, er ikke forskningsresultatene over særlig hyggelig å lese. Med bakgrunn i min tidligere utdanning og nåværende arbeidsplass, har jeg valgt å avgrense studien til elever i ungdomsskolen. Jeg har også valgt å avgrense geografisk, ved å fokusere på elever i Trøndelag (gamle Sør-Trøndelag fylkeskommune). Målet med denne forskningen er å danne et generalisert bilde på om psykososiale faktorer hos ungdomsskoleelever kan sies å være dårligere for enkelte elever, basert på hvordan spesialundervisningen organiseres og differensieres.

I teorien er det mange faktorer som kan spille inn på elevens trivsel, læring og helse. Jeg har valgt å rette fokuset mot psykososiale forhold hos elevene. De utvalgte faktorene er selvvurd, selvvurdering av kompetanse, indre motivasjon og ensomhet. Dette valget vil begrunnes nærmere i del 2 og 3. Kort oppsummert har jeg valgt dette fokuset fordi en av skolens oppgaver er å «fremme trivsel, læring og helse» (Opplæringslova, 1998, § 9A-2), og i den forbindelse ser man på psykososiale forhold hos eleven som svært sentrale.

For denne studien setter jeg to forskningsspørsmål basert på tidligere forskning, formålet med studien og avgrensningene jeg har foretatt. De to forskningsspørsmålene for studien er som følger:

1. *I hvilken grad er det forskjeller i egenvurdering av psykososiale forhold (selvvurd, selvvurdering av kompetanse, indre motivasjon, ensomhet) blant elever i 10.klasse som mottar ekstra hjelp og støtte og de som ikke gjør det?*
2. *I hvilken grad er det forskjeller i egenvurderinger av psykososiale forhold innad i elevgruppen ut fra om ekstra hjelp og støtte differensieres organisatorisk eller pedagogisk?*

1.4 Videre oppbygging

I denne første delen har jeg gitt en kort presentasjon av formålet med studien og problemstillingen som ligger til grunn for den. Videre vil jeg i del 2 legge frem et teoretisk rammeverk, tidligere forskning og komme med noen hypoteser. Her vil jeg i grove trekk fokusere på hva den inkluderende skolen legger vekt på, hva spesialundervisning er, hvordan man kan differensiere undervisning og se på de utvalgte psykososiale forholdene. I del 3 tar jeg for meg forskningsmetoden, fremgangsmåten og en gjennomgang av de statistiske analysene som er aktuelle for denne studien. Jeg kommer også innom temaet forskningsetikk i denne delen. Videre vil jeg i del 4 presentere og kommentere resultatene fra analysene. Deretter vil jeg drøfte mine resultater opp mot tidligere forskning og det teoretiske rammeverket i del 5. Avslutningsvis, i del 6, vil jeg oppsummere min studie og vurdere videre forskningsbehov.

2 Teoretisk rammeverk og hypoteser

Denne oppgaven bygger på norsk skoles målsetning om å være en inkluderende skole (jfr. LK20), og hvorvidt den inkluderende skolen klarer å nå kravet om elevenes rett til et trygt og godt psykososialt miljø. Dette måles gjennom elevers egenvurdering av psykososiale forhold. I den kommende delen, vil jeg starte med å presentere oppgavens teoretiske rammeverk, og vise til tidligere forskning som er relevant for denne studien. Her vil jeg først se kort på utviklingen av den inkluderende skolen, hvilke retningslinjer, verdier og holdninger som gjelder i den inkluderende skolen i dag. Videre ser jeg på spesialundervisning, og forskjellen mellom pedagogisk og organisatorisk differensiering. Deretter legger jeg teoretisk fokus på noen psykososiale forhold hos elevene. Jeg vil da starte med et generelt blikk på hva det innebærer, før jeg ser spesifikt på aspektene som skal undersøkes. Avslutningsvis i denne delen vil jeg på bakgrunn av studiens forskningsspørsmål, og tidligere forskning, komme med noen hypoteser.

2.1 En inkluderende skole

Når det kommer til utviklingen av den inkluderende skolen, velger jeg å fokusere på tiden fra inkludering i skolen for alvor slo igjennom. I Norsk skole ble inkluderingsbegrepet bygd på et integreringsbegrep. Integrering har en relativt lang historie knyttet til norsk opplæring, man snakker her om en integreringsbevegelse som kom på dagsordenen i slutten av 1960-årene (Tøssebro, 1997) og pågikk gjennom 70- og 80-tallet (Vislie, 2003). Inkludering derimot, ble først brukt i forbindelse med Reform 97, da med referanse til UNESCOs Salamancadeklarasjon fra 1994 (NOU 2009:18). Med denne deklarasjonen ønsket UNESCO å bringe frem en verdensomspennende ideologi. De ønsket å bringe alle inn i et fellesskap, uansett bakgrunn eller evner (UNESCO, 1994). I NOU 2001:22 påpekes det at fokuset ble rettet mot inkludering, da integrering ikke ble sett på som godt nok. Dette på bakgrunn av at det var med på å skape et skille. Inkludering er en menneskerett og viktig forutsetning for at demokratiet skal fungere. I inkluderingsbegrepet er det altså rom for å være annerledes i fellesskapet, og ikke bare en del av fellesskapet, slik det var i integreringsbegrepet.

For å kunne skape en inkluderende skole, er det viktig å legge til grunn en felles forståelse for hva som inngår i den. Olsen (2015) poengterte i forbindelse med dette at «En inkluderende skole er mer enn fysisk plassering». Det påpekes her at det er viktig å se på flere inkluderende områder dersom man ønsker å fremme en inkluderende praksis. Det er ikke bare den fysiske plasseringen som må ses på, men også områder som det faglige, sosiale og kulturelle, i tillegg til samspillet mellom disse. Hva som inngår i den felles forståelsen av hva en inkluderende skole skal bygge på, er dokumentert i de styringsdokumentene som skoler er pålagt å følge. Jeg vil i den kommende delen ta for meg noen retningslinjer, verdier og prinsipper som skal ligge til grunn for skolens praksis.

2.1.1 Retningslinjer, verdier og prinsipper

Det er i dag bred politisk enighet i Norge om at grunnskolen skal være en inkluderende skole. Dette kommer blant annet til syne gjennom et desentralisert skoletilbud, hvor det i 2009 ble rapportert at 98 prosent av barn og unge i Norge, går i ordinære skoler (NOU 2009:18). Likevel ser man, som Jahnsen og Nergaard (2013) poengterer, situasjoner i den pedagogiske praksisen hvor man kan stille spørsmål ved om skolen faktisk er inkluderende for alle. Også Uthus et al. (2018) argumenterer for at den norske skolen, som i prinsippet skal være en inkluderende skole, aldri har vært lengre unna «en skole for

alle». Wendelborg (2017) viser til tall fra prosjektet «Oppvekst med funksjonshemming». Her kommer det frem at det er stor nedgang for barn med funksjonsvansker når det gjelder deltakelse i det ordinære klasserommet. Elever med særskilte behov blir marginalisert og skjøvet vekk fra de ordinære klassene. Segregeringen av elevene skjer skjult, slik at skolen kan imøtekomme krysspresset fra inkluderingsideologien og en mer konkurranseorientert og individualisert ideologi.

I praksis er det altså, tross politisk enighet om inkludering, til tider vanskelig å imøtekomme dette idealet. Dette kan blant annet begrunnes av det krysspresset som har oppstått mellom en inkluderende skole og prestasjonsskolen. Ogden (2015) påpeker at prestasjonsskolen anerkjennes av gode resultater på diverse prøver, i tillegg til høye karakterer. I den inkluderende skolen handler det derimot hovedsakelig om tilhørighet og deltakelse i et fellesskap. Den inkluderende skolen omfavner elevmangfoldet og lar alle høre til, bidra og mestre på bakgrunn av egne forutsetninger (Ogden, 2015). I teorien ønsker mange å være en inkluderende skole, men i praksis kan det oppstå hendelser som i større grad etterkommer prestasjonsskolens idealer.

I Norge reguleres grunnskoleopplæringen av blant annet Opplæringsloven, men også ulike internasjonale konvensjoner og erklæringer, som Norge har forpliktet seg til. FNs konvensjon om barns rettigheter, som Norge ratifiserte i 1991, er en av disse. Denne konvensjonen sikrer alle barn og unge grunnleggende rett til blant annet «liv og helse, skolegang og utvikling, deltakelse og innflytelse, samt omsorg og beskyttelse» (NOU 2009:18, s. 13). Ut fra disse rettighetene har altså barn, uansett bakgrunn og evner, krav på deltakelse og innflytelse i fellesskapet. Dette gjelder også når det kommer til deres skolegang. For å kunne imøtekomme dette, anses inkluderingskolen som nødvendig.

Et av hovedmålene med en inkluderende opplæring, er som UNESCO (1994) påpeker, å forebygge mot diskriminering, skape et åpent og inkluderende samfunn og jobbe for sosial utjevning. Det er definert tre sentrale og overordnede prinsipper i norsk skole for å kunne etterkomme dette. Disse prinsippene er inkluderende, likeverdig og tilpasset opplæring for alle. I NOU 2009:18 påpekes det, at dersom disse prinsippene skal kunne være grunnlaget for opplæringen, er det sentralt at de som skal realisere disse målene, har felles forståelse av prinsippene, og hva de innebærer. En utfordring som påpekes, er at prinsippene kan oppleves motstridende og vanskelige å realisere. Som utgangspunkt for å beskrive disse, har jeg valgt å benytte statens tolkning av prinsippene, slik de fremstilles i NOU 2009:18.

Det første begrepet jeg skal se på, er inkluderende opplæring. Dette innebærer at alle elevene får ta del i fellesskapet på en likeverdig måte, både når det kommer til det faglige, sosiale og kulturelle. Som jeg var inne på tidligere, påpekes det også her at inkludering er mer enn bare fysisk tilstedeværelse. Dette er et tema flere har tatt opp tidligere. Blant annet skrev Strømstad et al. (2004) om tre inkluderings-elementer som henger uløselig sammen, nemlig kulturell, faglig og sosial inkludering. Dette ligner Qvortrups (2012) bidrag til en operasjonell definisjon av inkluderingsbegrepet. Han bygger definisjonen på tre dimensjoner. Dette er den fysiske inkluderingen, som vil si å være fysisk til stede. Den sosiale inkluderingen beskrives som deltakelse i fellesskapet, mens den psykiske inkluderingen handler om man opplever å bli inkludert. Han påpeker at ideen bak dette, er at målet med inkludering først er nådd når personen selv føler seg som en del av fellesskapet. Det er altså elevens samlede bilde av inkludering og ekskludering som er avgjørende for om målet er nådd.

For å imøtekomme kravet om inkluderende opplæring, stilles det krav til skolen, og de ansattes evne til å bygge gode relasjoner med elevene. Disse relasjonene bør legge elevenes egenart og likeverd til grunn (NOU 2009:18). Med dette stilles det blant annet krav til at de ansatte kan tilpasse seg et mangfold av elever. Videre i NOU 2009:18 påpekes det at inkludering både er en prosess og et mål. Det handler om hvordan man kan møte den enkeltes forutsetninger og behov på best mulig måte. For å klare dette, må man tilrettelegge for mangfoldet og endre tilbudet slik at den enkelte deltar mer og utbyttet av deltakelsen øker. Slik jeg ser det, krever dette et system som er villig til å tilpasse seg den enkelte elev og elevgruppe.

Som det ble beskrevet over, skal relasjonsbyggingen blant annet bygge på elevenes egenart og likeverd. Dette viser til at inkludering er en ramme for både tilpasset og likeverdig opplæring. Disse sentrale og overordnede begrepene henger altså sammen, og kan påvirke hverandre. Likeverdig opplæring omhandler at elevene gis like muligheter til opplæring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger, evner og bakgrunn. NOU 2009:18 poengterer at man må forskjellsbehandle elevene for å kunne sikre likeverdig opplæring. Alle elevene kan ikke få lik behandling, det er slik sett nødvendig med tilpasset opplæring.

Tilpasset opplæring er noe skolen er pliktig å gi. Den opplæringen som gis skal være god og forsvarlig, basert på den enkeltes evner og forutsetninger. Tilpassing kan være så mangt. Det innlemmer blant annet valg av metoder, lærestoff og organisering. Tilpasset opplæring må likevel ikke ses på som en rett til at all opplæring individualiseres, den skal tilrettelegges på individ- og gruppenivå, men ta hensyn til variasjoner hos elevene. Skrtic (1991, referert i Uthus, 2017a, s. 132) påpekte at det er sentralt for inkluderingsideologien at alle barn og unge innlemmes innenfor skolens ordinære opplæring. Det å skulle tilpasse seg elevmangfoldet, og gi samtlige elever like muligheter for læring og utvikling i ett felles læringsmiljø, kan oppleves som en av skolens utfordringer.

Det å tilpasse opplæringa til elevenes forutsetning er altså et overordnet mål for skolens undervisning. Det omfavner alle de tiltakene og virkemidlene som settes inn for å sikre best mulig opplæring og økt læringsutbytte for alle elevene (Utdanningsdirektoratet, 2021). Skaalvik og Fossen (1995) påpekte at differensiering er et nødvendig middel for å kunne nå målet knyttet til tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er en lovfestet rett etter § 1-3 i opplæringslova (1998). Det påpekes også at selv om all ordinær opplæring skal tilpasses elevenes evner, skal den ikke individualiseres. Derimot har vi § 5-1. Rett til spesialundervisning. Denne paragrafen påpeker retten til spesialundervisning og mer individualisert opplæring.

2.1.2 Spesialundervisning

Retten til spesialundervisning er noe som trer i kraft dersom eleven ikke har, eller kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære tilpassede opplæringen (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Tidligere ble spesialundervisning vanligvis gitt ved egne skoler, klasser eller grupper. I dag er det derimot vanligere å oppfatte spesialundervisning som opplæring gitt til barn og unge med behov for ekstra hjelp og støtte, uavhengig av hvor eller hvordan. Som jeg var inne på innledningsvis, har ulike studier konkludert med at elever som mottar spesialundervisning har en dårligere skolesituasjon enn de som ikke får det. Jeg vil her legge frem et noe fyldigere innblikk i disse forskningsresultatene.

Nordahl og Hausstätter (2009) konkluderte med at elever som får spesialundervisning er i en sårbar situasjon av flere grunner. Elevene selv rapporterer om dårligere relasjoner til medelever, i tillegg vurderte lærerne deres sosiale kompetanse som lavere, sammenlignet med elevene som ikke fikk spesialundervisning. Det er og tegn til at de har lavere trivsel og færre venner. Disse resultatene er i samsvar med lignende undersøkelser fra 2004 (Nordahl & Hausstätter, 2009). Straume og Moe (2020) fant i sin studie, at det som i utgangspunktet skal være tiltak for godt faglig og sosialt utbytte, kan bidra til utenforskap og dårligere psykososialt miljø. Det er også flere andre forskere som har funnet lignende resultater. Noen av disse resultatene er at elever som får spesialundervisning gir uttrykk for å være mindre lykkelige (Uusitalo-Malmivaara et al., 2016), ha færre venner, mindre sosial interaksjon, mindre sosial aksept og lavere sosial selvtillit (Pijl et al., 2008; Schwab, 2015). Det kommer og til uttrykk at de ikke liker skolen (McCoy & Banks, 2012). Slik forskning viser, kan det argumenteres for at elever som får spesialundervisning, møter flere barrierer og utfordringer i skolehverdagen.

Den overnevnte forskningen er basert på sammenligning av elevene som får spesialundervisning og de som ikke gjør det. Det er ikke fokusert på om de får den innenfor eller utenfor det ordinære klasserommet. Slik jeg har påpekt tidligere, ønsker jeg å undersøke om det er mulig at fysisk inkludering eller segregering påvirker disse utfallene. Er det en av differensieringsmåtene som har mer negativ innvirkning på elevene. I NOU 2009:18 påpekes det at spesialundervisning både kan foregå i og utenfor den ordinære opplæringen. Den kan supplere, overlapper eller være et alternativ for den ordinære undervisningen. Dette er i tråd med at opplæringen skal imøtekomme elevenes behov. Hvordan spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte organiseres og differensieres vil derfor kunne variere. Med denne studien var ønsket å fokusere på hvordan organisering og differensiering av spesialundervisningen påvirker elevenes psykososiale miljø. Jeg vil derfor videre se på forskjellen mellom pedagogisk og organisatorisk differensiering av spesialundervisning.

2.1.3 Pedagogisk versus organisatorisk differensiering

Differensiering handler om å gjøre forskjell, og i pedagogisk sammenheng vil det si å ta i bruk midler som gir elever ulik undervisning eller behandle elevene ulikt i undervisningssammenheng (Skaalvik & Fossen, 1995). For denne studien vil jeg rette fokuset mot differensiering som gjøres på bakgrunn av den enkelte elevs egenskaper og læreforutsetninger. Skaalvik og Fossen (1995) viser til to måter det er mulig å differensiere opplæringen på. De benytter begrepet «organisatorisk differensiering» når enkeltelever eller grupper av elever får opplæring fysisk adskilt fra sin ordinære klasse. Det finnes ulike varianter av organisatorisk differensiering, hvor den mest radikale er at eleven er utenfor klassen på heltid. Andre varianter kan være at eleven er adskilt fra sin ordinære klasse periodevis eller i enkelte fag. Pedagogisk differensiering vil derimot si at elevene får ulik opplæring innenfor den ordinære klassen, gjerne ved at flere lærere samarbeider. Her differensieres de didaktiske faktorene, som for eksempel fagstoff, oppgaver, mengde og tid (Skaalvik & Fossen, 1995). Også når det kommer til pedagogisk differensiering kan man finne ulike varianter, med forskjell i blant annet omfang og tilgjengelige hjelpemidler. Selv om disse måtene å differensiere undervisningen på har et tydelig skille i teorien, påpeker Skaalvik og Fossen (1995) at grensen kan være flytende i praksis.

For denne studien er fokuset rettet mot elever med behov for ekstra hjelp og støtte, dette kan altså bli gitt som både pedagogisk og organisatorisk differensiering. Jeg ønsker å se hva tidligere forskning har funnet om hvordan psykososiale forhold hos elevene påvirkes av dette. Før jeg legger frem teorien, er det sentralt å poengtere at det i teorien ofte har blitt benyttet ulike begreper. Nordahl og Hausstätter (2009) viser til at det ut fra deres analyser av spesialundervisning under Kunnskapsløftet, i hovedsak er to former for organisering av spesialundervisningen i skolen. De benytter begrepene integrert og segregert tilbud. Hvor de påpeker at integrert tilbud er der elever med særskilte behov får dekket dette som en del av normalskolens organisering. Det segregerte tilbudet, kan blant annet organiseres i form av spesialgrupper eller spesialklasser. Disse klassene tilhører likevel normalskoletilbudet. Når det kommer til organisatorisk differensiering, kobler jeg det opp mot segregert opplæring, da dette omhandler elever som er fysisk adskilt fra nærskolen eller den ordinære klassen. Jeg vil i det kommende se hva tidligere forskning på området har funnet. Det finnes både nasjonal og internasjonal forskning om inkludering og segregering, et særtrekk for forskning på dette området, er at resultater fra studiene og anbefalingene spriker.

I debatten omkring spesialundervisning og hvorvidt den skal fysisk inkluderes i det ordinære, er det mange som har en mening. Tidligere har blant annet Uthus (2017a) argumentert for fysisk inkludering. Her er et av argumentene bygd på at det kan medføre verdifulle erfaringer med menneskelig mangfold for alle elever, disse verdifulle erfaringene kommer av det Befring (1997) kaller berikelsesperspektivet. Berikelsesperspektivet handler om at vår livserfaring utvides i samspill med andre mennesker som er forskjellige fra oss selv.

Annen forskning har tidligere konkludert med at det i ordinær opplæring, gir gode muligheter for et positivt faglig utbytte. Ulike studier har blant annet funnet at elever uten spesialpedagogiske behov ikke taper faglig på å ha elever med spesialundervisning i samme klasse (Grøgaard, 2000; 2002; Ruijs et al., 2010). Karsten et al. (2001) undersøkte faglig og psykososialt utbytte hos elever med spesialpedagogiske behov, de skilte mellom elever som ble undervist ved egne skoler eller i egne klasser, og elever som fikk sin undervisning i en ordinær klasse. De fant at elever i egne skoler/klasser hadde lavere faglig utvikling enn tilsvarende elever i ordinære klasser. De påpeker at dette ikke er overraskende, da det er i samsvar med strenge kriterier for å få plass ved egne skoler eller klasser. Liknende resultater påpekes av Mitchell (2008), hvor elever med behov for ekstra hjelp og støtte i ordinære klasser oppnådde bedre resultater enn de elevene som mottok ekstra hjelp og støtte utenfor det ordinære. Under evaluering av Reform 94 ble det også dokumenterte at fulltidsintegrerte elever med særskilt tilrettelagt opplæring, presterte bedre enn segregerte elever. Tross ellers like forhold, og kontrollert for blant annet opptakskarakterene og vanske (Grøgaard, 2000; 2002; Markussen, 2000). Det er altså flere studier som har konkludert med at elever som er fysisk inkludert tjener faglig på dette. Det argumenteres for dette blant annet med bakgrunn i Meads speilingsteori. Denne teorien handler om at vi observerer mennesker rundt oss, hvordan de forholder seg til oss, hva de mener, gjør mot og tenker om oss. Dette er med å danne bakteppet for ens selvbilde (Mead, 1974, referert i Uthus, 2017a, s. 135). Uthus (2017a) argumenterer for at elevene kan se opp til, og lære av hverandre i et felles klasserom. Sammen kan man trekke oppmerksomheten bort fra den enkeltes begrensninger, og heller rette fokuset mot elevenes muligheter, elevene kan også nyttiggjøre optimistiske forventninger til andre. Det finnes likevel andre studier som har funnet noe blandede resultater.

I Daniel og Kings (1997) studie av elever med særskilte behov i ordinære klasser, egne klasser og delvis inkludert i ordinær klasse, men som regelmessig mottar spesialundervisning utenfor klassen, kommer det frem at virkningene av de ulike inkluderingsprogrammene er blandede. I deres studie fant de at elevene som er i ordinære klasser, ikke har bedre faglig fremgang enn de som får opplæringen segregert. Det er derimot høyere forekomst av atferdsproblemer når elevene er i ordinære klasser. Dette medfører at lærere bruker mer tid på disiplinering enn faglig undervisning. Liknende resultater ble presentert i en polsk studie av Szumski og Firkowska-Mankiewicz (2010). De konkluderte med at det ikke er forskjeller i oppnådd faglige ferdigheter når de skiller mellom elever med lettere generelle læringsvansker som får undervisning i ordinære klasser, og de som får egne undervisningstilbud. Også Markussen et al. (2009) påpeker at det i deres datamateriale, ikke er grunnlag for å konkludere med at organisatorisk inkludering gir bedre faglig utbytte i den videregående skolen. De poengterer «at de unges ferdigheter og innstilling kan være utslagsgivende» (Markussen et al., 2009, s. 171).

Et argument som brukes mot organisatorisk inkludering, er at elever med behov for spesialundervisning vil tape sosialt på å være ensom i et større fellesskap, fordi de ikke slipper til. Markussen et al. (2009) fant i sin forskning, at både skoleledere og lærere avkrefter dette. Etter deres mening, tjener elever med spesialundervisning på å være i ordinære klasser. Selv rapporterte elevene med spesialundervisning, at de trives like bra som de andre elevene, og de finner seg til rette. Dette gjaldt både elever som fikk all spesialundervisning inne i klassen og de som fikk deler av den utenfor klassen. Forskerne påpekte likevel at de observerte at elever falt sosialt utenfor, og konkluderte med at det synes å være en grense for hva som aksepteres av ulikhet. Denne grensen er, ifølge en av lærerne, satt til det elevene selv ser. Er man synlig annerledes, blir de ikke inkludert blant medelevene (Markussen et al., 2009). Dersom elevene skiller seg veldig fra de øvrige, i forhold til intellektuell kapasitet, væremåte, interesser eller modenhet, har de altså vanskeligere for å bli sosialt akseptert og inkludert i de ordinære klassene.

Det å oppleve de andre som annerledes kan også bli en utfordring for de som er i minoritet. En utfordring for de som skiller seg fra gjennomsnittet, som kan oppstå i den ordinære opplæringen, er savnet etter å være mer lik andre jevnaldrende. I tillegg kan de oppleve å komme til kort i det sosiale og akademiske, sammenlignet med medelevene. Dermed kan de oppleve ensomhet, tross den fysiske inkluderingen i det ordinære klasserommet. Dette kan være et uttrykk for at eleven ikke opplever tilhørighet (Uthus, 2017a). Straume og Moe (2020) viser til forskning hvor det kommer frem at elever som får ekstra hjelp og støtte føler seg «dummet i klassen» når de er i klasserommet. Liknende resultater fant også Daniel og King (1997). De konkluderte med at elevenes selvtillit påvirkes negativt hos elever med særskilte behov ved fulltidsinkludering i ordinære klasser. Derimot har ikke deltidinkludering og regelmessig spesialundervisning utenfor klasse negativ innvirkning på selvtilliten. I de ordinære klassene fant Karsten et al. (2001) at god faglig utvikling korrelerte med gode psykososiale forhold hos elevene.

Når det kommer til muligheter i segregert opplæring poengterer Marit Uthus at elevene kan oppleve faglig mestring og tilhørighet, slik at de vil vurdere seg selv mer positivt. Hun refererer her til Festingers sosiale sammenligningsteori, som handler om at mennesker ser etter synlige likheter og ulikheter, dette kan påvirke hvordan man oppfatter seg selv ut fra hva man anser som normalen (Uthus, 2017a). I forbindelse med psykososiale faktorer, har tidligere studier konkludert med at elevene i spesialskoler opplever en mer gunstig psykososial situasjon, enn de elevene med særlige behov som er i ordinære klasser.

Elevene i egne spesialklasser påpeker at de føler seg mer komfortabel i skolen, i tillegg til å vurdere relasjoner til andre elever og lærere høyere (Szumski & Firkowska-Mankiewicz, 2010). Forskningsresultater på området som kan knyttes til de utvalgte psykososiale forholdene, kommer jeg tilbake til under beskrivelsene av faktorene.

Det rapporteres ofte om at segregerte tiltak ikke alltid er problematisk i seg selv. Vi finner flere gode historier hvor det blant annet påpekes at de «... gjenoppretter ofte læringslyst og positivt selvbilde hos elever som er i ferd med å falle ut av systemet» (Ogden, 2015, s. 98). Problemet anses derimot å være på lengre sikt. Elevene skal en dag ut av skolen og inn i storsamfunnet. De står da ofte mer på egne ben i arbeids- og samfunnsliv.

En utfordring når det kommer til segregert opplæring kan oppsummeres med kapital og kapasitet. Uthus (2017a) viser til hendelser gjengitt av lærere, som beskriver hjerteskjærende historier om elever som ikke får den opplæringen de har rett på. Samlet sett handler det om at skoler ikke har rom til alle, nok ressurser og pedagogisk personell for å gi elevene god nok opplæring i det segregerte tilbudet. Kvaliteten er altså ikke alltid god nok (Uthus, 2017a). Straume og Moe (2020) viser til at elever som får ekstra hjelp og støtte ofte opplever at det som gjøres i spesialundervisningen er for lett. Kvaliteten på opplæringen er ikke kun en utfordring når det kommer til det segregerte tilbudet. Markussen et al. (2009) konkluderte med at høyt pedagogisk og didaktisk refleksjonsnivå knyttet til undervisningen og tett oppfølging, var like viktig som spørsmålet om innenfor-utenfor.

2.2 Psykososiale forhold

Innledningsvis tok jeg opp en av elevenes rettigheter, nemlig retten til et trygt og godt psykososialt skolemiljø. Økt fokus på det psykososiale i skolen og samfunnet førøvrig, i tillegg til tidligere forskningsresultater, vekket min interesse for å undersøke dette. Når man benytter fellesbetegnelsen psykososial, henviser man til både psykiske og sosiale forhold som har betydning for vår helse og mentale fungering (Svartdal, 2020). Dette er et vidt begrep som omfatter flere aspekter. I skolesammenheng er det sentralt å se på de faktorene som har betydning for hvordan man har det, og derav fungerer, på skolen. Det er og sentralt å se på faktorer som kan bidra til læring og utvikling. Læring handler om å tilegne seg, endre eller forsterke allerede eksisterende kunnskap, atferd, ferdigheter eller verdier. Læring skjer gjerne i et spill mellom tanker, følelser og motivasjon (NOU 2014:7).

Troen på seg selv, faglig mestring, trivsel og gode relasjoner til andre elever og voksne på skolen, er noen sentrale psykososiale kjennetegn på et trygt og godt skolemiljø. Disse faktorene har også vist seg å være sentrale når det kommer til læring og utvikling. God psykisk helse har klar sammenheng med et godt selvverd (Creemers & Scholte et al., 2012; Kaplan, 1980; Smedema & Catalano et al., 2010; Ystgaard, 1993, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 73). Videre har det vist seg at elever med god helse og trivsel på skolen, oppnår bedre faglige resultater (Tjomsland & Viig, 2015). Et godt selvverd og mestring er også en viktig faktor når det kommer til motivasjon og læring (Skaalvik & Skaalvik, 2018). På en side har det vist seg at et trygt psykososialt miljø er en viktig faktor når det kommer til å føle seg inkludert (NOU 2015:2). På en annen side har ensomhet vist seg å ha en sterk og negativ sammenheng med opplevelse av tilhørighet (Løhre, 2018). Ensomhet, lav trivsel og tilhørighet er funnet som en sentral faktor når det kommer til tanken om å avslutte skolegang (Mjaavatn & Frostad, 2014). Denne korte presentasjonen

av teori og forskningsresultater, viser at flere faktorer henger sammen og kan påvirke hverandre. Disse sammenhengene, og den betydningen de har vist i forbindelse med helse, trivsel og læring, er noe av grunnen til at jeg har valgt faktorene selvoppfatning, indre motivasjon og ensomhet. Alle disse blir sett på som sentrale når det kommer til å føle seg inkludert og oppleve tilhørighet, men de er også sentrale for elevenes læring og utvikling. Jeg vil i det følgende definere de utvalgte aspektene og vise til tidligere forskning knyttet til aspektet og organisatorisk differensiering.

2.2.1 Selvoppfatning

Det første psykososiale området jeg ønsker å undersøke, omhandler selvoppfatning. Det finnes flere beskrivelser av dette begrepet. Det som ofte går igjen, er at selvoppfatning er en fellesbetegnelse. Det er en betegnelse som omfatter det vi vet, tror og føler om oss selv (Rosenberg 1979, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 26). Vår selvoppfatning uttrykker den relasjonen vi har til oss selv. Den kan også ha innvirkning på forholdet vi har til andre mennesker (Duesund, 1995). Et annet viktig aspekt ved definering av begrepet, er at de fleste forskere avgrenser det til de bevisste oppfatningene og tankene man har om seg selv (Duesund, 1995). Slik jeg forstår begrepet, handler det om de bevisste tankene, oppfatningene og følelsene man har om seg selv.

Selvoppfatning kan ha både en generell og en mer spesifikk karakter. Dette kan for eksempel være spesifikke fagområder i skolen. En samling av flere spesifikke vurderinger kan danne grunnlaget for den mer generelle oppfatningen man har av seg selv på tvers av de spesifikke områdene (Duesund, 1995). Skaalvik og Skaalvik (2017) påpeker at det er nødvendig å skille mellom selvverd og områdespesifikk selvvurdering. For denne studien har jeg valgt å synliggjøre dette skillet ved å fokusere på selvverd, som en mer generell vurdering av seg selv, og selvvurdering av kompetanse, som en mer spesifikk vurdering knyttet til skole.

Selvverd

Covington (1984) presenterte en teori knyttet til «self-worth», hvor det ble forstått som et menneskelig behov. Elevene har behov for å verdsette seg selv, de vil av den grunn beskytte det så godt det lar seg gjøre. Det er flere faktorer som kan true selvverdet, noen sentrale trusler er sosial avvisning, mobbing, men det kan også trues av lite mestring knyttet til skolefaglig arbeid. I den engelskspråklige litteraturen er begrepet «self-esteem» nært knyttet til «self-worth». Skaalvik og Skaalvik (2017) knytter det norske begrepet selvverd, til begge disse engelskspråklige begrepene. Begge begrepene refererer til følelser en person kan ha om seg selv og sin verdi. De presiserer ulikheten mellom begrepene som at self-esteem handler om «følelse av personlig verdi eller en persons verdsetting av seg selv» (s. 71). Self-worth derimot, er beskrevet som «følelse av å ha verdi» (s. 72). De påpeker at begrepet selvverd betegner begge disse.

Det at man verdsetter seg selv, betyr ikke at man føler seg bedre enn andre, fullkommen eller er selvopptatt. Derimot handler det om en trygghet og selvakseptering som videre gjør at man våger å se sine sterke, men også svake sider (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Høy «self-esteem» har vist seg å gi positive konsekvenser når det kommer til suksess og velvære for områder som relasjoner, arbeid og helse i fremtiden (Orth & Robins, 2014). Har man derimot lavt selvverd, vil man ofte være usikker på seg selv, men også være avhengig av og søke etter andres anerkjennelse (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Lav «self-esteem» er også tettere forbundet med følelser som depresjon og ensomhet. Selvverdet

er påpekt som en sårbar faktor for depresjon. Av den grunn ser man på selvvurd som en forutsetning for god mental helse (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dette er alvorlig, da de også finner at depresjon videre kan påvirke personer i fremtiden, når det kommer til relasjoner, arbeid og helse (Orth et al., 2012; Orth & Robins, 2013).

Selvvurd kan dannes og endres. Skaalvik og Skaalvik (2017) viser til at påvirkningskildene grovt sett kan deles inn i det individorienterte perspektivet og det sosialt orienterte perspektivet. Knyttet til det individorienterte perspektivet kan selvvurden påvirkes av forholdet mellom ens ambisjoner og oppnåelse. Videre har det også vist seg at ambisjonene man setter seg, kan være påvirket av miljøet man tilhører. Dette fører oss mer over i det sosialt orienterte perspektivet. Selvvurden kan også påvirkes av forholdet mellom de opplevde forventningene fra andre og hva man klarer å oppnå, men også den opplevde anerkjennelsen og støtten man får. Vi ser her at selv om man skiller mellom perspektivene, vil de henge sammen og kunne påvirke hverandre.

Skaalvik og Skaalvik (2017) poengterer, som Covington (1984) var innpå, at det i skolesammenheng ofte er to forhold som kan virke truende på selvvurden. Dette er faglige krav og forventninger eleven ikke klarer å leve opp til, og de signaler andre sender om at man ikke er verdsatt. Det å føle seg verdsatt av andre, er en viktig kilde til positiv selvvurd. Siri (2015) konkluderer med at elever som deltar på fulltid i ordinær klasse, gir uttrykk for bedre selvbilde enn de som er delvis eller helt segregert.

Selvvurdering av kompetanse

Skaalvik og Skaalvik (2018) poengterer at vi vurderer oss selv på flere områder og disse kan være uavhengige. Det er derfor blitt naturlig å se på ulike områder når det er snakk om selvvurdering. Selvvurdering av kompetanse handler i denne sammenhengen om hvordan elevene vurderer sin egen kompetanse knyttet til akademiske ferdigheter, fag og faglige oppgaver som de møter i skolen. Hvordan man vurderer sin egen kompetanse påvirkes blant annet av erfaringer, andres vurdering, sosial sammenligning og selvattribusjon. Selvattribusjon forklares som psykologiske mekanismer i individet, som påvirker hvordan vi kan forklare atferden vår (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Vi kan forklare mestring og utfordring med både individuelle faktorer og faktorer som er i miljøet.

Når det kommer til faglig selvoppfatning, skilles det i teorien mellom selvvurdering og forventninger om å mestre. Selvvurderingen handler om spørsmål knyttet til hvor dyktig man selv, mener man er (Skaalvik & Fossen, 1995). Det er dette aspektet jeg hovedsakelig vil fokusere på i denne studien, men i praksis kan det oppstå utfordringer med å skille disse. Det å tro på seg selv og egne evner, er en viktig og grunnleggende forutsetning for menneskets motivasjon. Hvordan elevene vurderer sin egen faglige kompetanse har derfor betydelig sammenheng med blant annet indre motivasjon, innsats og utholdenhet knyttet til faglig arbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Markussen (2010) fant i sin studie at elever som vurderte sin faglige kompetanse høyt, gjorde det betydelig bedre enn elever som vurderer sin egen faglige selvtilit lavt. I forbindelse med vurdering av skoleferdigheter varierer det ut fra om eleven går i ordinær klasse eller på spesialskole. Bakker et al. (2007) fant at elever med særskilte behov i den ordinære klassen sammenligner seg selv med sine medelever og opplever seg konsekvent mindre kompetent når det kommer til egen fagkompetanse. Elevene i spesialskolene sammenligner seg også med medelevene, men da i større grad med elever som er mer lik i nivå, dette medfører at de vurderer sin faglige kompetanse høyere, sammenlignet med

elever med særskilte behov i ordinære klasser. Siri (2015) fant derimot at elever som deltar på fulltid i ordinær klasse, gir uttrykk for bedre selvvurdering av sosial- og akademisk kompetanse.

2.2.2 Indre motivasjon

Den andre faktoren jeg skal undersøke, er knyttet til elevenes motivasjon. Det finnes flere forsøk på å definere motivasjon, beskrive ulike motivasjonsteorier og årsaksforklaringer. En mulig definisjon, er at motivasjon er en «indre tilstand som forårsaker, styrer og opprettholder atferd» (Woolfolk, 2004, s. 274). En liknende beskrivelse av motivasjon, sier at det «Kan betraktes som en tilstand som forårsaker aktivitet hos individet, styrer aktiviteten i bestemte retninger og holder den ved like» (Manger, 2013, s. 134). Skaalvik og Skaalvik (2015) påpeker at motivasjon er viktig, da motivasjon for skolearbeid virker positivt inn på og fremmer læring, men også senere valg. Dette gjennom at motivasjon kan styre innsatsen man legger ned, men også forme konsentrasjon og utholdenhet (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Ut fra disse beskrivelsene, er motivasjon en viktig faktor for å kunne gjennomføre skolearbeid og utvikle seg faglig.

I teorien er det vanlig å skille mellom indre og ytre motivasjon. «Indre motivasjon handler om interesse for en aktivitet, mens ytre motivasjon handler om aktivitetens instrumentelle verdi» (Manger, 2013, s. 134). Jeg vil i denne oppgaven rette fokuset mot elevenes indre motivasjon, da dette ikke er styrt av ytre påvirkning, slik som belønning, men i hovedsak styres av verdien av å lære og utvikle seg. Det er likevel viktig å poengtere at skille ikke er absolutt, og motivasjon for faglig arbeid kan påvirkes av både indre og ytre elementer.

Deci og Ryan (2000) viser til at indre motivasjon består av tre sentrale psykologiske faktorer, dette er autonomi, kompetanse og behovet for tilhørighet. Autonomi beskrives som en persons opplevelse av inkludering og frihet, også nevnt som selvbestemmelse (Olsen et al., 2016). For å oppnå indre motivasjon, må altså elevens stemme bli hørt, de må oppleve at de er kompetente nok til å klare aktiviteten og oppleve tilhørighet til det som skjer. Disse grunnleggende psykologiske behovene må være dekket for å kunne bli interessert, engasjert og indre motivert.

Nordahl og Hausstätter (2009) fant at det er store forskjeller i motivasjon og arbeidsinnsats hos elever som mottar spesialundervisning, og de elevene som ikke gjør det. Det er elevene som mottar spesialundervisning, som kommer dårligst ut, tross gode muligheter for individuell tilrettelegging. På bakgrunn av at motivasjon og innsats er viktige forutsetninger for læring, ser man på disse resultatene som bekymringsfulle.

Det er også gjort studie hvor det er sammenlignet elever som får spesialundervisning inkludert i det ordinære klasserommet og de som får det med segregert. Szumski og Firkowska-Mankiewicz (2010) fant i sin studie at elever med lettere generelle lærevansker som undervises i egne klasser, er mer motivert for læring, sammenlignet med liknende elever i de ordinære klassene.

2.2.3 Ensomhet

Siste faktoren jeg skal undersøke, er opplevd ensomhet. Løhre (2018) omtaler ensomhet som den negative responsen et individ kan føle, når det oppstår et misforhold mellom den sosiale kontakten man klarer å oppnå, og den sosiale kontakten man ønsker. Ensomhet har vist seg å være sterkt forbundet med mobbing, lavere selvvurd og dårlig helse. Elever

som har opplevd ensomhet, kan også senere oppleve seg ensom i grupper, og når man er fysisk med andre (Løhre, 2018).

Det påpekes at det er viktig å legge til rette for å fremme opplevelsen av skoletilhørighet blant barn og unge som opplever ensomhet. Dette på bakgrunn av at god tilhørighet har vist seg å øke sannsynligheten for å lykkes akademisk, men også for å bedre helsen. God tilhørighet kan opptre som et motsvar på de negative belastningene som kan komme av ensomhet (Løhre, 2018). Allerede i 1987 påpekte Antonovsky at det er viktig for vår psykiske helse at man opplever sammenheng og mening i tilværelsen (Antonovsky, 1987, referert i Uthus, 2017a). Elever med særskilte behov, kan til tider ha vansker med å oppleve sammenheng og mening med tilværelsen. De kan oppleve at de ikke strekker til sosialt sett, og kan dermed oppleve ensomhet i de ordinære klasserommene.

Det er flere som tidligere har forsket på ensomhet i skolen. Bossaert et al. (2012) fant at elever med spesialpedagogiske behov opplever mer ensomhet i skolen, enn elever som ikke har slike behov. Et annet sentralt funn, fra studier som bygger på det samme datamaterialet som jeg skal benytte, er at ensomhet har vist seg å være en av faktorene som får elever til å slutte i videregående opplæring (Mjaavatn & Frostad, 2014). Løhre (2018) viser i sin studie til at ensomhet er en negativ trussel mot ungdommers skoletilhørighet. Markussen (2010) har også funnet sammenheng mellom ensomhet og prestasjoner. I hans studie kommer det frem at elever som er ensom, deprimert eller ikke trives på skolen, ofte presterer faglig dårligere.

Elever med særskilte behov, som er fullt inkludert i ordinære klasser, rapporterer at de er mer utsatt for mobbing enn andre elever i den ordinære klassen (Luciano & Savage, 2007). Det kan medføre et misforhold mellom ønsket og oppnådd sosiale relasjoner, derav kan elever som er utsatt for mobbing, oppleve seg ensomme. I tillegg fant Grøgaard et al. (2004) i sin utvalgsundersøkelse, at integrert elever trives mindre enn de som får segregerte opplegg. Disse resultatene hentyder altså til at de som undervises i smågrupper eller enkeltvis ved siden av den ordinære klasseromsstrukturen opplever mindre ensomhet, til tross for fysisk atskillelse.

2.3 Hypoteser

De to forskningsspørsmålene jeg ønsker å undersøke er, som beskrevet innledningsvis:

1. *I hvilken grad er det forskjeller i egenvurdering av psykososiale forhold (selvverd, selvvurdering av kompetanse, indre motivasjon, ensomhet) blant elever i 10.klasse som mottar ekstra hjelp og støtte og de som ikke gjør det?*
2. *I hvilken grad er det forskjeller i egenvurderinger av psykososiale forhold innad i elevgruppen ut fra om ekstra hjelp og støtte differensieres organisatorisk eller pedagogisk?*

Disse forskningsspørsmålene tar for seg flere faktorer ved eleven og dens psykososiale forhold, som kan påvirke og påvirkes av deres skolesituasjon. På bakgrunn av teorien, tidligere forskning og egne erfaringer fra klasserommet, vil jeg komme med noen antakelser. I forbindelse med spørsmål 1, er min hypotese at elevene som mottar ekstra hjelp og støtte vil komme dårligere ut enn de som ikke mottar ekstra hjelp og støtte. Jeg forventer i utgangspunktet at det er større forskjell mellom de to gruppene når det kommer til selvvurdering av kompetanse, enn selvverd. Jeg har og en antakelse om at ensomheten

er større blant de som får ekstra hjelp og støtte, mens opplevelsen av indre motivasjon kanskje er jevnere blant gruppene.

I forbindelse med spørsmål 2 antar jeg at det ikke er store forskjeller på alle målte psykososiale faktorer. Her antar jeg at selvverd ligger jevnt hos alle gruppene, men at selvvurdering av egen kompetanse er noe høyere hos elevene som får all ekstra hjelp og støtte i klasserommet. Videre har jeg en antakelse om at elever som får tettere oppfølging utenfor det ordinære klasserommet opplever høyere grad av indre motivasjon. Når det kommer til ensomhet, har jeg en mistanke om at det også her slår litt dårligere ut hos de som får ekstra hjelp og støtte i klasserommet. Dette er blant annet på bakgrunn av at de, som nevnt over, har vist seg å være mer utsatt for mobbing.

3 Metode

I den kommende delen vil jeg presentere og argumentere for valg knyttet til forskningsmetode. Forskningsmetode handler om de fremgangsmåtene som er benyttet for å besvare studiens forskningsspørsmål (Kleven & Hjordemaal, 2018). Ringdal (2018) har i sin bok om samfunnsvitenskapelig forskning, laget en skjematisk oversikt over forskningsprosessen. Han viser til seks hovedtrinn i en forskningsprosess, hvorav de to første trinnene innebærer at man har en idé og omstiller denne idéen til en faglig problemstilling. De to foregående delene er resultatet av de to første trinnene i forskningsprosessen. Videre i denne metoddelen vil jeg utdype de resterende trinnene knyttet til forskningsprosessen. Jeg vil utdype valg av design, beskrive populasjonen og utvalget som studien bygger på. Jeg vil også presentere og kommentere måleinstrumentet som er benyttet. Deretter vil jeg beskrive de statistiske analysene jeg har gjennomført for å kunne besvare forskningsspørsmålene. Avslutningsvis i dette kapitlet, vil jeg komme med drøftinger knyttet opp mot etikk og kvalitet.

3.1 Forskningsstrategi og design

Innen det samfunnsvitenskapelige forskningsfeltet skilles det i hovedsak mellom to ulike forskningsstrategier. Den ene strategien kalles kvalitativ og bygger fortrinnsvis på tekstdata, den andre knyttes som regel til talldata og kalles kvantitativ strategi (Ringdal, 2018). Datamaterialet som ligger til grunn for denne undersøkelsen er hentet inn gjennom en spørreundersøkelse og er videre registrert som talldata. Dette, samt studiens mål og forskningsspørsmål, medfører at min studie knyttes opp mot den kvantitative strategien.

Gjennom en kvantitativ strategi kan man studere en større gruppe enn ved den kvalitative. Ringdal (2018) viser til at man i den kvantitative forskningsstrategien går ut fra at fenomener i den sosiale verden er så stabile, at målinger og kvantitative beskrivelser kan generaliseres ut fra et utvalg, men likevel blir meningsfulle og gyldige for en større populasjon. Målet for denne studien er således å danne et generalisert bilde på forskjeller ved elevers psykososiale faktorer, ut fra om elevene får spesialundervisning eller ikke. Det er vanskelig og tidkrevende å involvere alle mulige i populasjonen, derfor vil man danne et slikt bilde, ved å undersøke et utvalg fra populasjonen. Populasjonen jeg ønsker å se på, er ungdomsskoleelever i Trøndelag (se 3.2.2 for mer informasjon om populasjon og utvalg).

Ringdal (2018) påpeker videre at design, også kalt forskningsopplegg, er en grov skisse av undersøkelsen. Her også finnes det ulike valg forskeren kan velge mellom. Min oppgave bygger i utgangspunktet på en longitudinell designstudie i regi av NTNU og den tidligere fylkeskommune, Sør-Trøndelag. Dette er et tidsdesign, i dette tilfellet vil det si at forskerne har fulgt én eller flere enheter over en lengre periode, hvor de har samlet data ved flere tidspunkt (Ringdal, 2018). Den første spørreundersøkelsen ble gjennomført våren 2015, elevene var da i gang med innspurten av 10.trinn. Det er videre gjennomført undersøkelser av dette årskullet gjennom deres år i videregående skole. Det er kun spørreundersøkelsen fra våren 2015 som er aktuell for meg å benytte. Min studie kan således ses på som en tverrsnittstudie. Dette ut fra kjennetegn som Ringdal (2018) påpeker. Studien innebærer datainnsamling ved kun ett tidspunkt, baserer seg på et representativt utvalg, og målet er å se etter og beskrive sammenheng mellom ulike faktorer.

3.2 Datamaterialet

3.2.1 Datainnsamling og registrering

Det finnes ulike typer data, derav også ulike måter å samle data inn på. I denne studien benytter jeg allerede foreliggende data, også kalt sekundærdata (Ringdal, 2018). Det vil si at jeg ikke har samlet datamaterialet til studien selv, men jeg benytter datamateriale som er samlet inn av andre. I studien brukes datamateriale som er samlet av forskergruppen Livet i skolen (LiS).

LiS har, i samarbeid med Sør-Trøndelag fylkeskommune, fulgt et elevkull i Trøndelag. Elevene er fulgt fra 10.trinn og ut videregående opplæring. For å samle datamaterialet, benyttet de seg av spørreundersøkelser. Det ble i 2015 samlet inn svar fra 10. klassinger ved 12 ulike ungdomsskoler i Sør-Trøndelag. Spørreundersøkelsen ble gjennomført ved at prosjektgruppen besøkte de aktuelle skolene. De var tilgjengelige for elevene underveis, for blant annet å kunne oppklare eventuelle spørsmål (Frostad & Mjaavatn, 2019). LiS fulgte opp med spørreundersøkelse for dette kullet gjennom deres tid i videregående opplæring. I denne studien, er det kun data fra den første spørreundersøkelsen som er aktuelt å benytte.

For at man skal kunne benytte seg av og analysere datamaterialet må det registreres. Kvantitativ data, som dette, registreres i datamatriser og presenteres som tallkoder.

3.2.2 Populasjon og utvalg

Med populasjon menes det i forskningssammenheng en gruppe med spesifikke egenskaper som er definert eller beskrevet slik at det er enkelt å avgjøre hvem som tilhører populasjonen eller ikke (Valås, 2006). En av de spesifikke egenskapene for denne studien, er at populasjonen skulle være 10.klassinger i Sør-Trøndelag det aktuelle året. Valås (2006) påpeker videre at et utvalg, er noen (gjerne tilfeldig) utvalgte fra populasjonen. Utvalget som denne studien bygger på, utgjør 1247 elever ved 10. trinn i gamle Sør-Trøndelag. De representerer 12 trønderske ungdomsskoler. Utvalget er det McQueen og Knussen (2006) kaller et bekvemmelighetsutvalg. Det vil si at forskeren av praktiske og økonomiske årsaker, velger utvalg ut fra hva man har tilgjengelig.

Ikke alle elevene som ble spurt om å delta, valgte å besvare spørreundersøkelsen. Alle spurte elevene utgjør et bruttoutvalg (Ringdal, 2018). Nettoutvalget består av de som faktisk besvarer spørreundersøkelsen. Frafallet vil da være forskjellen mellom brutto- og nettoutvalget (Ringdal, 2018). Populasjon, bruttoutvalget, nettoutvalget og svarprosenten for denne studien er visualisert i tabell 1. Tallene for utvalget er hentet fra prosjektlederne, mens tallet for populasjonen er hentet fra Utdanningsdirektoratet (u.å.).

Elever ved 10.trinn	
Populasjon	3578
Bruttoutvalg	1422
Nettutvalg	1247
Svarprosent	88

Tabell 1: Populasjon, bruttoutvalg, nettoutvalg og svarprosent. Tall for Sør-Trøndelag

3.2.3 Representativanalyse

Når man skal gjøre resultatene man presenterer gyldige for en større gruppe enn man studerer, er det viktig at man sjekker generaliseringens gyldighet. Gyldighet er avhengig av om utvalget er representativt for populasjonen (Kleven & Hjordemaal, 2018). I forrige del viste jeg til at dette kunne ses på som et bekvemmelighetsutvalg. Et slikt utvalg er i utgangspunktet ikke representativt, noe som kan begrense mulighetene for generalisering. Dette er bant annet knyttet til studiens ytre validitet. Ytre validitet forteller i hvilken grad resultatene til utvalget, kan generaliseres til populasjonen. Det påpekes at en studies ytre validitet kan styrkes av en tilfredsstillende svarprosent (Ringdal, 2013). Jeg vil kort presentere analysen knyttet til om utvalget kan ses gyldig for populasjonen.

Slik det kommer frem av tabell 1, har denne spørreundersøkelsen en svarprosent på 88. Dette regnes som godt, da svarprosent over 60 regnes som tilfredsstillende (Ringdal, 2013). Det var både by- og bygdeskoler med i utvalget. Til tross for at både by og bygd er representert, er det viktig å ha i tankene at forholdet mellom antallet var annerledes da denne undersøkelsen ble gjennomført i gamle Sør-Trøndelag, enn det er i dag etter sammenslåingen. Det er nå kommet til flere bygdeskoler, jeg fokuserer derfor hovedsakelig på gamle Sør-Trøndelag. Når det kommer til fordelingen av gutter og jenter, er det omtrent like mange av hvert kjønn. Dette stemmer godt over ens med populasjonen.

3.2.4 Måleinstrument og spørreskjema

Individuelle egenskaper som blant annet holdninger, verdier og erfaringer er vanskelig å observere og måle direkte. Vi kaller slike variabler for latente (Field, 2018). For å kunne måle slike latente variabler, må man gjøre de operasjonelle. En slik prosess starter gjerne med et spørreskjema, hvor man forsøker å dekke ulike aspekter ved et begrep gjennom flere spørsmål (indikatorer). Dersom kvaliteten i operasjonaliseringa skal karakteriseres som god, forutsettes det at man klarer å ta vare på det teoretiske begrepet. De variablene jeg ønsker å studere i denne studien er såkalte latente variabler. Dette, og valget om å benytte den kvantitative metoden, gjør det naturlig å ta i bruk et spørreskjema som måleinstrument for å kunne besvare min problemstilling.

Det poengteres at en slik operasjonaliseringsprosess er utfordrende, det er derfor lurt å undersøke om det finnes et ferdig instrument. Gjerne et som er testet om dekker de egenskapene man ønsker å undersøke tidligere. Måleinstrumentet jeg benyttet for denne oppgaven, er hentet fra et spørreskjema som ble utarbeidet av Per Frostad og Per Egil Mjaavatn som prosjektledere. Som nevnt tidligere gjennomførte de denne spørreundersøkelse ved flere ungdomsskoler våren 2015. De utformet spørreskjemaet basert på tidligere utprøvde instrument, men tilføyde også egne spørsmål.

Det er flere måleproblem en forsker bør ta hensyn til i en slik prosess. Noen av disse er knyttet til spørreskjemaet og dets utforming. Det er blant annet enkelt å skaffe sikre opplysninger knyttet til blant annet alder, eller hvilken skole man tilhører. Det kan derimot være vanskeligere å få dekkende opplysninger om latente egenskaper. Dette påvirkes av flere faktorer. Det kan påvirkes av hvordan spørsmålene er formulert, om de faste svaralternativene er passende, men også viljen og evnen deltakeren har til å svare godt og ærlig (Kleven & Hjordemaal, 2018). Jeg vil med bakgrunn i dette komme med en kort vurdering av spørreskjemaet.

Ringdal (2018) påpeker at et spørreskjema bør åpne med «lette, nøytrale og ufarlige spørsmål» (s. 207) for å motivere respondenten. Dette mener jeg denne undersøkelsen klarer gjennom de første spørsmålene under kategorien bakgrunnsopplysninger. Videre påpekes det at man bør spørre om en ting av gangen, og at man ikke skal splitte opp tema (Ringdal, 2018). Etter min vurdering er også dette overholdt. Spørreskjemaet som her er benyttet, bestod av omtrent 90 spørsmål. De var formulert som lukkede spørsmål. Spørsmålene kan kort oppsummert knyttes til temaene selvoppfatning, motivasjon, forventninger til vgs, tilhørighet, sosial/faglig støtte, ensomhet og prosessen knyttet til valg på vgs. De valgte spørsmålene omhandler selvoppfatning, motivasjon og ensomhet.

Et kjennetegn ved de spørsmålene jeg skal benytte, er at svaralternativene er delt i en sekspunktsskala, som går fra svært usant til svært sant. Det å benytte faste svaralternativer oppleves både effektivt og tidsbesparende for besvarer, i tillegg til at det letter bearbeidingen av skjemaet for forskeren (Kleven & Hjordemaal, 2018). Kleven og Hjordemaal (2018) påpeker også at det er en fordel med faste svaralternativer, da det sikrer samme presisjonsnivå på svarene som er gitt. På en annen side, kan de oppleves negativt, da det ikke er åpent for et nyansert eller utfyllende svar. Med forskerøyne på, anser jeg det også som en fordel at svaralternativene er av partall, og ikke har et nøytralt midtpunkt. Dette tvinger de som besvarer undersøkelsen til å ta et standpunkt som heller i en retning. I den kommende delen vil jeg gi en nærmere begrunnelse, beskrivelse og vurdering av de valgte variablene.

3.2.5 Studiens utvalgte variabler

Elevene ble som nevnt, stilt omtrent 90 spørsmål. Det er både enkeltspørsmål som samler bakgrunnsinformasjon, men også grupper av spørsmål, som ønsker å utfylle hverandre, for å dekke en egenskap. Termen «variabel» benyttes i denne sammenhengen om et spørsmål, eller en gruppe av spørsmål som ønsker å måle en bestemt egenskap (Valås, 2006). Jeg har, for denne studien, valgt å fokusere på spørsmålet knyttet til om eleven får ekstra hjelp og støtte, og noen grupper av spørsmål som kan knyttes til psykososiale faktorer ved eleven. Ut fra innholdet i spørsmålene kan de kategoriseres i fem variabler. Disse har fått navnene «ekstra hjelp og støtte», «selvverd», «selvvurdering av kompetanse», «indre motivasjon» og «ensomhet». Jeg vil videre i denne delen beskrive variablene, gjøre en vurdering av spørsmålene/påstandene som er benyttet og argumentere for hvorfor jeg har valgt den aktuelle variabelen.

Ekstra hjelp og støtte

Spørsmålet om eleven får ekstra hjelp og støtte, er et av de innledende spørsmålene knyttet til bakgrunnsopplysninger. Dette spørsmålet har de fire svaralternativer; 1. Nei, 2. Ja, i klassen, 3. Ja, utenom klassen, 4. Ja, både i og utenom klassen. En ulempe ved denne variabelen, kan sies å være at den ikke forteller noe om omfanget eller fagområde. Den forteller kun om eleven får ekstra hjelp og støtte i noen av skolefagene, og hvor dette eventuelt blir gjennomført. Jeg mener likevel denne variabelen er egnet opp mot min problemstilling, da den henviser til organiseringsformen av undervisninga. For denne oppgaven anser jeg det ikke som ønskelig å skille mellom mengde og fagområder, selv om dette også kunne vært interessant å undersøke. Med bakgrunn i problemstillingen, vurderer jeg denne variabelen som bedre egnet enn spørsmål knyttet til om eleven har individuell opplæringsplan (IOP). Dette på bakgrunn av at jeg har erfart at elever som har en IOP, ikke nødvendigvis får ekstra hjelp og støtte i den form jeg ønsker å undersøke. Flere av mine tidligere elever har hatt IOP, hvor støtte skjedde gjennom tilgang til digitale

verktøy og programvarer, og dermed ikke noe som direkte påvirker den delen av organiseringen og differensieringen av undervisninga som jeg fokuserer på i denne studien.

I skoleåret 2014/2015 var det 421 elever ved 10-trinn i Sør-Trøndelag som fikk spesialundervisning (Statistisk sentralbyrå, 2020). Dette utgjør omtrent 12% av populasjonen. For dette utvalget finner jeg at det er omtrent 10 % som har IOP, og 26% som får ekstra hjelp og støtte. Dette er noe avvikende, men ikke overraskende. Da det er flere som får ekstra hjelp og støtte gjennom retten til tilpasset opplæring og spesialundervisning, enn bare de som etter §5-1 har rett til spesialundervisning. I praksis utnyttes ofte de eventuelle ressursene på flere elever, dersom det er gjennomførbart. Dette kommer også frem av datamaterialet for studien, hvor lærerne har svart at det er elever uten IOP, som får ekstra hjelp og støtte. En annen grunn til at det kan være flere på denne variabelen, er at elever som har særskilt språkopplæring, slik som morsmål, særskilt norskopplæring og tospråklig fagopplæring, kan anse dette som ekstra hjelp og støtte.

Selvverd

Variabelen selvverd er målt gjennom fire påstander, hvorav to er positivt formulert og to negativt. Alle fire påstandene er benyttet i andre spørreskjemaer tidligere. En av påstandene er hentet fra Valås (1999). De resterende er hentet fra «Self Description Questionnaire-I», som er utviklet av Marsh (1990). Det er et omfattende spørreskjema som tar for seg alle områder av selvoppfatning hos elever.

Etter min mening er disse påstandene nært knyttet til den teoretiske definisjonen av begrepet. Påstandene dekker områder som går på om eleven godtar seg selv og ønsker å være slik, men også om man ønsker å være annerledes eller er misfornøyd med seg selv. Denne måten å vinkle påstandene på, vil kunne kontrollere for hva elevene faktisk tenker om seg selv. Dersom det ikke er samsvar mellom svarene, kan det tyde på at eleven er usikker.

Jeg velger å fokusere på selvverd på bakgrunn av tidligere forskning, som blant annet har vist seg å være av betydning for elevenes læring (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Selvverd handler også om hvordan elevene har det med seg selv, og vil derav påvirke deres trivsel og helse (Creemers & Scholte et al., 2012; Kaplan, 1980; Smedema & Catalano et al., 2010; Ystgaard, 1993, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 73). Derfor er det sentralt at vi i skolen klarer å legge til rette for at elevene skal utvikle godt selvverd, og ikke være de som bryter det ned.

Selvvurdering av kompetanse

Variabelen selvvurdering av kompetanse er også målt gjennom fire påstander, hvorav alle er positivt formulert. Alle fire påstandene er benyttet i andre spørreskjemaer tidligere. Det er blant annet tatt utgangspunkt i PISA-undersøkelsene (OECD, 2009), men også Tafarodi og Swanns (1995) «Self-liking/Self Competence Scale» og Deci og Ryans (2002) «Self-Determination Theory». Svaralternativene er her de samme som ved selvverd.

Påstandene dekker aspekter av begrepet som omhandler hvordan de vurderer sine evner, og om de kan få til de oppgavene de får, om de takler nye utfordringer og klarer vanskelige oppgaver. De dekker også hvordan de vurderer seg selv knyttet til flere emner. Av dette vurderer jeg også denne gruppen av påstander som dekkende av sitt teoretiske begrep.

Selvurdering av kompetanse er en av de valgte undervariabel av elevenes selvoppfatning. Slik som selvverd, er også dette viktig for å kunne mestre. God selvurdering av kompetanse og troen på at man mestrer de oppgavene man står overfor kan også påvirke vår motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Indre motivasjon

Variabelen indre motivasjon er målt gjennom fire påstander, hvorav alle er positivt formulert. Påstandene er hentet fra Deci og Ryan (1985; 2002). Det er også her benyttet svaralternativene i en sekspunktsskala, som går fra svært usant til svært sant.

Med utgangspunkt i den teoretiske definisjonen av begrepet, kan det argumenteres for at det er noen mangler for å dekke begrepet fullt ut. De fire påstandene tar for seg om elevene liker fagene og skolearbeidet, de skal også besvare om skolefagene interesserer dem, og om skolearbeidet er lystbetont. Påstandene får frem om elevene er motivert for skolearbeid i seg selv, men ikke helt om de tre sentrale psykologiske faktorene, som Deci og Ryan (2000) viser til, er dekt.

En av grunnene til at denne variabelen er valgt, er på bakgrunn av hvor viktig motivasjon har vist seg å være i forbindelse med læring og utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2015; Tjomsland & Viig, 2015), men også hvor sentral den er i forbindelse med senere skole- og utdanningsrelaterte valg (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Ensomhet

Variabelen ensomhet er målt gjennom fem påstander, hvorav alle er negativt formulert. Alle fire påstandene er tidligere benyttet i en norsk versjon av «The Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire» (Asher & Wheeler, 1985; Valås, 1999). Svaralternativene er, som de andre variablene, delt i en sekspunktsskala, som går fra svært usant til svært sant. Denne skiller seg noe fra de andre, da høyere skår her er negativt.

De benyttede påstandene dekker elevenes opplevelse av å ikke ha noen å snakke med, om de går mye alene, og ikke har noen å være med. Det er også direkte knyttet til om de påstår at de er ensomme, og om de har venner. En utfordring med denne gruppen av påstander, sett i lys av teorien, er manglende fokus på forholdet mellom ønsket og oppnådd sosial kontakt. Det teoretiske begrepet fokuserer på at dette er et sentralt skille, når det kommer til å oppleve seg ensom. Dette på bakgrunn av at man ikke nødvendigvis opplever ensomhet selv om man er alene i friminuttene. Dette kan være ønskelig.

Jeg vippet mellom å benytte denne variabelen og trivsel. Jeg endte opp med denne, på bakgrunn av forskningslitteraturen, men også en vurdering på at jeg mente denne variabelen var bedre målt. I tillegg vurderte jeg det dit at jeg ønsket å fokusere på om spesialundervisning og dens organisering er med på å utvikle en byrde, eller læringshemmende faktor for elevene.

3.3 Statistiske analyser

Jeg vil i denne delen presentere og argumentere for de statistiske undersøkelsene jeg har gjennomført. Alle statistiske analysene jeg har gjennomført er gjort i dataprogrammet SPSS (IBM SPSS Statistics, versjon 27.0). Jeg har gjennomført faktoranalyser, sjekket indre konsistens, korrelasjonsanalyser, sjekket deskriptiv statistikk, t-tester og enveis variansanalyse.

3.3.1 Kvalitetssikring av sammensatte mål

Som jeg har vært inne på tidligere i denne metodedel, er det flere sentrale begreper i pedagogikken som ikke er direkte observerbare. Det er likevel ønskelig å studere disse variablene. For å kunne studere latente begreper, må man finne indikatorer knyttet til begrepet som kan observeres. Det er i slike situasjoner viktig å være bevisst at disse indikatorene ikke nødvendigvis dekker begrepet fullt ut, indikatorene kan også være smittet av andre begreper. En alvorlig side ved det som kalles målingsproblemet, knyttes til hvilke indikatorer man skal la representere et begrep (Kleven & Hjordemaal, 2018).

I teorien benyttes to måter til å definere begreper knyttet til forskning på. Den første måten handler om en teoretisk definisjon, som er en avgrensning av begrepet i forhold til andre begreper. For å kunne måle dette teoretiske begrepet, må det en operasjonalisering til. Den operasjonelle definisjonen viser hvordan man ønsker å måle det teoretiske begrepet (Ringdal, 2018). Operasjonalisering handler altså om å finne de målbare indikatorer for et teoretisk begrep, og er grunnlaget for å danne et sammensatt mål på det begrepet.

I del 3.2 viste jeg hvordan det teoretiske begrepet er forsøkt definert og målt gjennom å sette sammen ulike påstander. Målet er at disse indikatorene skal settes sammen og danne en indeks for det teoretiske begrepet (Kleven & Hjordemaal, 2018). Da dette regnes som et målingsproblem, blir det nødvendig å gjennomføre en kvalitetssikring av disse sammensatte målene før de benyttes i statistiske analyser.

I forskning er det tre egenskaper som testes for å kvalitetssikre om et sammensatt mål fungerer tilfredsstillende. For å kunne si noe om dette må man teste målenes dimensjonalitet, reliabilitet og validitet. Dimensjonalitet sjekker om et sett med indikatorer måler en eller flere dimensjoner. Dette er her målt gjennom en prinsipal komponentanalyse (PKA). Denne testteknikken ser etter måter å redusere eller samle indikatorer på (Pallant, 2016). For å kunne verifisere at datasettet er passende for dette, må man sjekke at Kaiser-Meyer-Olkin målet er .6 eller høyere, at Bartlett's Test av Sphericity er signifikant ($< .05$), og se etter korrelasjoner som er .3 og høyere (Pallant, 2016). Videre er vi kun interessert i å benytte komponenter som har en egenverdi på 1 eller mere. Før vi kan ta en endelig beslutning for hvilke komponenter som skal utgjøre det sammensatte målet sjekker vi faktorladninger, vi ønsker her faktorladninger over .3, og at en komponent i hovedsak kun lader over .3 på ett mål. Ideelt sett ønsker vi tre eller flere komponenter (Pallant, 2016). Resultatene fra denne analysen presenteres i del 4.1.

Videre må indikatorenes begrepsvaliditet sjekkes. For å være valid, må den være reliabel (Field, 2018). God pålitelighet, eller reliabilitet, handler om at data er lite påvirket av tilfeldige målefeil. Det forteller derimot ikke noe om påliteligheten opp mot andre mulige feilkilder (Kleven & Hjordemaal, 2018). Reliabilitet handler om i hvilken grad indikatorene i skalaen måler det samme, dette måles ofte gjennom å sjekke for intern konsistens. Den indre konsistensen er her målt med cronbach's alfaverdi. Verdien varier mellom 0 og 1. 0 indikerer at all observasjon stammer fra tilfeldig målefeil, 1 indikerer derimot at observasjonen er uten tilfeldige målefeil. Cronbach's alfaverdi fra .7 er anbefalt, men verdien er sensitiv og avhenger av antall indikatorer (Devellis, 2012, referert i Pallant, 2016, s. 101). Begrepsvaliditet forteller noe om samsvaret mellom det teoretiske definerte begrepet og det man har lyktes i å operasjonalisere, altså hva vi ønsker å måle og hva vi faktisk har lyktes i å måle.

3.3.2 Univariante deskriptive analyser

Etter å ha kvalitetssikret de sammensatte målene, vil jeg gjennomføre univariate deskriptive analyser. Med univariate analyser menes analyser der en variabel måles (Field, 2018). Deskriptiv statistikk vil si beskrivende statistikk som gir informasjon om ulike sider ved utvalgets svar ved den gitte variabelen (Valås, 2006). Jeg vil altså i denne delen se på og beskrive målene hver for seg. Beskrivende statistikk er nødvendig når det kommer til å vurdere kvaliteten av datamaterialet (Valås, 2006). Gjennom slike analyser kan man si noe om fordelingsmønster, både hvor tyngden ligger og hvordan spredningen er.

Frekvensfordelinger gir et godt, og nødvendig førsteinnblikk. Dette gir likevel bare et bilde på hvordan svarene til elevene fordeler seg på skalaen. Derfor er det også nødvendig med en mer detaljert, matematisk beskrivelse av dataen. Dette får man blant annet gjennom å regne ut gjennomsnitt, skjevhet og standardavvik. Gjennomsnittet er et mål på hvor «tyngden» av datasettet ligger. Tallet for skjevhet forteller oss om fordelingen heller mot en av sidene. En fordeling kan være høyre- eller vestreskjev, men også tilnærmet normalfordelt, eller symmetrisk. Standardavvik på sin side, er et mål for spredningen i fordelingen (Kleven & Hjordemaal, 2018).

3.3.3 T-test og Cohens d (effektstørrelse)

Så langt har jeg kommentert hvilke analyser jeg bør gjennomføre med en variabel. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, er det også behov for å gjennomføre analyser hvor man ser på variablene og sammenligner de på andre måter. Det kan blant annet skje gjennom å teste statistiske hypoteser. Det er i slike situasjoner vanlig å benytte t-test, som sammenligner to populasjonsgjennomsnitt (Ringdal, 2018). I denne studien vil det her undersøkes om det er signifikant forskjell mellom elevgruppen som får ekstra støtte og elevgruppen som ikke får det, når det kommer til de individuelle variablene som omhandler psykososiale forhold hos elevene. Jeg vil benytte en T-test beregnet for to uavhengige populasjoner.

Ofte sier man seg ikke fornøyd med å sjekke om resultatene er signifikante, men man ønsker også å se hvilken effekt det kan sies å ha. For å måle effektstørrelsen ved sammenligninger av ulike grupper, benyttes cohen's d. Cohen (1988) foreslår at en verdi på .2 regnes som lav, .5 regnes som medium, og .8 regnes som høy effektstørrelse. Effektstørrelsen gir en indikasjon på styrken av forskjellen mellom gruppene.

3.3.4 Enveis variansanalyse

Dersom man ønsker å se på flere enn to gruppegjennomsnitt samtidig, lønner det seg å benytte en enveis variansanalyse. Dette er en generalisering av t-testen (Ringdal, 2018). Ut fra svaralternativene for spørsmålet knyttet til ekstra hjelp og støtte og forskningsspørsmål nummer to, kreves det undersøkelser og sammenligninger av flere enn to grupper. I den forbindelse anbefales det blant annet av Valås (2006), at man benytter ANOVA fremfor flere t-tester hvor man kun kan sammenligne to grupper av gangen. Gjennom ANOVA testen beregnes det et F-forhold, som representerer avviket mellom grupper delt på avviket i gruppene. Et stort F-forhold indikerer da større variasjon mellom gruppene, enn i hver enkelt gruppe. En signifikant F-test indikerer at vi kan forkaste nullhypotesen, om ingen forskjell i populasjonsgjennomsnittene (Pallant, 2016).

Gjennom ANOVA-testen er det altså mulig å si noe om signifikante forskjeller, men ikke blant hvilke grupper det er forskjeller. For å kunne finne ut hvilke grupper som har ulike gjennomsnitt på en variabel, benyttes en post-hoc-test (Ringdal, 2018). For denne undersøkelsen vil jeg benytte Scheffe, gjennom denne vil jeg altså kunne si noe om mellom hvilke grupper forskjellene er signifikante. Scheffes metode må her benyttes på grunn av ulike gruppestørrelser. Denne metoden gjør korrigeringer for ulike gruppestørrelser (Pallant, 2016).

3.4 Etikk og kvalitet

Gjennom del 3 er det allerede påpekt noe som kan knyttes opp mot etikk og kvalitet. Uthus (2017a) påpekte i forbindelse med sin forskning at det er vanskelig å undersøke elevenes utbytte av opplæringen i lys av organiseringsformen, dette er blant annet begrunnet i mangfoldet og variasjonene blant elevene. Slik samfunnet generelt, er også elever med behov for ekstra hjelp og støtte en stor og uensartet gruppe. Noen tiltak som fungerer positivt for enkelte, kan oppleves utfordrende eller ekstra belastende for andre.

På bakgrunn av at forskningsresultatene alltid er forbundet med ulik grad av usikkerhet (Kleven & Hjordemaal, 2018), er etikk, kvalitet og utfordringer knyttet til forskningen viktige tema. Jeg ønsker derfor å gi det noe større plass i oppgaven. I den kommende delen vil jeg presentere og poengtere noen etiske retningslinjer, vise til hvilke vurderinger jeg har gjort gjennom prosessen, og hvordan jeg har prøvd å imøtekomme forventninger knyttet til dette. Jeg vil så avslutte delen med å se nærmere på mulige målefeil.

3.4.1 Forskningsetiske retningslinjer

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer. Disse retningslinjene henviser til det mangfoldet av verdier, normer og ordninger som er med på å regulere den vitenskapelige virksomheten (Torp, 2018). I tillegg til å følge disse retningslinjene, er dette prosjektet meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Godkjenning fra NSD finnes i vedlegg 1. Retningslinjene innebærer blant annet et krav om informert og fritt samtykke. Dersom barna som skal delta i forskningen er under 15 år, er det vanligvis nødvendig med foreldrenes samtykke. For å imøtekomme disse retningslinjene, fikk rektorene tilsendt et informasjonsskriv om spørreundersøkelsen (vedlegg 2), som de videresendte til elever og foresatte. Det ble blant annet påpekt at det var frivillig å delta, og elevene hadde tid til å bestemme seg før selve utfyllingen av spørreundersøkelsen. Videre i forskningsprosessen er det viktig at den innsamlede personlige informasjonen forblir anonymisert og konfidensielt. For å imøtekomme dette, er det kun de deltakende skolene som er navngitt. Det er svært vanskelig å koble personer fra datamaterialet til individene.

3.4.2 Mulige målefeil

Den kvantitative metoden jeg har benyttet, innebærer studier av mennesker, men med avstand til menneskene. Det kan av den grunn oppstå målefeil, ved det Podsakoff (2003) viser til som forhold ved personene. Selv om deltakere fra prosjektet var behjelpelige underveis og kunne oppklare eventuelle spørsmål knyttet til spørreundersøkelsen, vil resultatene gi begrenset tilgang til nærmere forklaringer på hvorfor man finner de endringene og sammenhengene man gjør. Det kan også, tross forklaring underveis, oppstå misforståelser mellom forsker og deltaker. Deltakeren kan også oppleve usikkerhet knyttet til selvrapportering og vurdering av egen situasjon. Deltakernes svar kan også påvirkes av hvor de er, hvem de er med, og hvordan de har det den aktuelle dagen.

Mulige målefeil kan oppstå av ulike årsaker. En av disse årsakene refereres til som manglende data (Missing data). Når man gjennomfører studier knyttet til mennesker, er det sjeldent at man får fullstendig informasjon fra alle deltakerne. Av kvalitetsmessige årsaker, er det derfor viktig å sjekke for manglende data i datamaterialet. Dersom en eller flere av variablene har mye uventet manglede svar, bør man reflektere rundt dette og vurdere om dette er tilfeldige eller systematiske mangler (Pallant, 2016). Slike målefeil, kan oppstå av forhold knyttet til spørsmålene eller påstandene og oppbyggingen av spørreskjemaet (Podsakoff, 2003). Hvordan de er formulert og presentert kan påvirke deltakerens evne til å besvare best mulig. Hvor komplekse, tvetydige og lange de er, kan påvirke svarene. Plassering i spørreskjemaet kan også ha en betydning, man bør blant annet åpne med enkle, ufarlige spørsmål (Ringdal, 2018).

I forbindelse med t-testing og variansanalyser, er meningen å teste hypoteser. Knyttet opp mot slike tester er det alltid en mulighet for å konkludere feil. I teorien skilles det mellom to typer av feil knyttet til hypotesetester, disse refereres til feil av type I og type II. Type I-feil er når man avviser nullhypotesen om ingen variasjon, selv om den er sann. Dette skjer når vi tror det er forskjell mellom gruppene, men det ikke er det. Denne typen av feil kan minimaliseres ved å sette passende alfa-level. Velger vi derimot å ikke avvise nullhypotesen når den er falsk, snakker vi om type-II feil. Det er her snakk om at vi ikke tror det er forskjell, men det i virkeligheten er det. (Pallant, 2016).

Det er ønskelige at testen vi benytter skal identifisere riktig om det er forskjell mellom gruppene. Dette kalles teststyrke («the power of a test»). Teststyrken avhenger av utvalgsstørrelsen (Pallant, 2016), signifikansnivået, reliabiliteten og effektstørrelsen (Cohen, 1988). Ifølge Stevens (1996, referert i Pallant, 2016, s. 342) anses utvalget som stort, ved mer enn 100 deltakere. Ved store utvalg vil ikke styrken være et problem. Det vil si at teststyrken knyttet til denne studien ikke påvirkes negativt i lys av utvalgets størrelse, da dette anses som et stort utvalg. Videre er det relevant å se på validitet og reliabilitet. Av disse begrepene, er det validitet som er det mest generelle. Høy reliabilitet vil si at flere målinger med det samme måleinstrumentet gir samme resultat. Høy reliabilitet er også en forutsetning for høy validitet. Høy begrepsvaliditet innebærer at man måler det man ønsker å måle (Ringdal, 2018). Et annet sentralt begrep når det kommer til å måle kvaliteten, er den målte effektstørrelsen. Effektstørrelse vil si i hvilken grad med målte fenomenet eksisterer (Cohen, 1988). Det finnes flere mål på effektstørrelsen. De vanligste å benytte når det kommer til tester som sammenligner grupper, er partial eta squared og Cohen's d (Pallant, 2016). IBM SPSS kan beregne begge disse. Eta squared representerer proporsjonen av varians i den avhengige variabelen som er forklart av uavhengige variabelen (Pallant, 2016). Cohen's d presenterer forskjellen mellom gruppene når det kommer til standardavviksenheter (Pallant, 2016).

Cheung og Slavin (2016) påpeker at det er viktig å være bevisst hvordan forskningsdesignet kan påvirke de rapporterte effektstørrelsene. I sine studier fant de at effektstørrelsen var signifikant høyere i kvasiekspesimenter enn i randomiserte eksperimenter. Når det kommer til hvor stor effektstørrelsen er, har de funnet at utvalgets størrelse har innvirkning. I studier med få deltakere ble effektstørrelsen dobbelt så stor som i studier med store utvalg. Stor effektstørrelse vil derfor ha mindre å si i en studie med lite utvalg. Basert på de funn fra denne studien, er det viktig at både forskere og politikere tar hensyn til design, utvalgsstørrelse, måleinstrument og type publisering når man sammenligner effektstørrelser fra ulike utdanningsprogram.

Kvaliteten på analyseresultater, kan også sjekkes for ved å utføre utdypende tester. I forbindelse med ANOVA-testen jeg har gjennomført her, kan det være en utfordring at det ikke er gjennomført en ANCOVA, som forlengelse av variansanalysen. Denne testen utforsker forskjellene mellom gruppen samtidig som den statistisk kontrollerer for en eller flere tilleggsvariabler. En tilleggsvariabel bør være en variabel som forskeren mistenker at kan påvirke resultatene til den avhengige variabelen (Pallant, 2016). Selv om denne analysen kunne styrket resultatene, er det i samråd med veiledere, besluttet å ikke vie plass til, og fokusere på denne analysen. Vi vurderte det dit hen, at det blant annet ikke ville være utslagsgivende for resultatene i oppgaven.

4 Resultater

I denne delen vil jeg presentere resultatene fra de statistiske analysene. Jeg vil først redegjøre for kvalitetssikringen som er gjort av de sammensatte målene, før jeg kommenterer de beskrivende og deskriptive analysene. Deretter kommer det resultater fra korrelasjonsanalysene, og ulike analyser som sammenligner de ulike gruppene. Etter jeg har redegjort for, og kommentert de ulike resultatene, vil jeg gjøre et forsøk på å besvare forskningsspørsmålene, og kommentere hypotesene.

4.1 Kvalitetssikring av sammensatte mål

Kvalitetssikring av de sammensatte målene er som nevnt, en forutsetning for å videre kunne gjennomføre gode statistiske analyser av materialet. Jeg har gjennomført en prinsippal komponentanalyse (PKA), sjekket cronbach's alfa, og testet indikatorenes indre konsistens/korrelasjon. I forbindelse med PKA, hadde jeg på forhånd en forventning om at komponentene skal korrelere, og benyttet derfor oblikk-rotasjon. Jeg har videre valgt at lave faktorladninger under .30 ikke skal vises i analyseresultatet. Resultatene fra dette presenteres og kommenteres i under.

Indikatorer	Ensom	Imot	Sege	Sekom
Jeg har ingen å snakke med i klassen	.83			
Jeg blir gående mye for meg selv i friminuttene	.82			
Jeg har ingen på skolen som jeg kan være sammen med	.85			
Jeg føler meg ensom på skolen	.74			
Jeg har ingen venner i klassen	.82			
Jeg liker å holde på med skolearbeid		.87		
Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene		.85		
Fagene vi har på skolen interesserer meg		.83		
Jeg synes skolearbeidet er lystbetont		.90		
Jeg godtar meg selv slik jeg er			.84	
Jeg vil helst være slik jeg er			.87	
Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes			.87	
Jeg er ofte misfornøyd med meg selv			.84	
Jeg har gode evner, så jeg kan få til det meste				.74
Jeg takler utfordringen med å lære nytt stoff på skolen				.69
Jeg gjør det bra på en rekke områder				.81
Når jeg setter meg ned for å lære noe virkelig vanskelig, kan jeg klare det				.75
Egenverdi	5.6	3.4	2.1	1.1
% av varians	32.6	19.8	12.5	6.6
Cronbach's alfa	.87	.90	.89	.80

Tabell 2: Prinsippal komponentanalyse hvor oblikk-rotasjon (direct oblimin) er benyttet. Faktorladninger under .3 er ikke vist i tabellen. Kaiser-Meyer-Olkin: .88.

Av komponentanalysen kommer det tydelig frem at det er fire adskilte komponenter. Det kommer også frem at de indikatorene som er tiltenkt å måle samme begrep, lader godt sammen. Ingen av indikatorene lader over .3 på flere komponenter, dette indikerer at indikatorene ikke er oppsiktsvekkende flerdimensjonale, og måler ikke mer enn ett begrep. Cronbach's alfa forteller hvor tett variablene er forbundet som gruppe. Vi sier at cronbach's alfa er tilfredsstillende dersom verdien er $.70 < \alpha < .95$. Cronbach's alfa er her med på å styrke målets reliabilitet. Alle komponentene har her en tilfredsstillende reliabilitet, da samtlige komponenter i dette tilfellet, har alfaverdi mellom [.80 - .90].

Korrelasjonsanalysene indikerer at indikatorene stort sett tilfredsstiller kravene Field (2018) viser til. Alle korrelasjonene er positive, og de fleste er av middels styrke (.3 - .6). Noen av korrelasjonsverdiene er like over .7. Intern korrelasjon av indikatorene knyttet til ensomhet ligger i intervallet [.53 - .65]. Når det kommer til indre motivasjon, ligger det i intervallet [.66 - .77]. I forbindelse med selvoppfatning befinner seg i intervallet [.63 - .73]. Intern korrelasjon av indikatorene knyttet til selv vurdering av kompetanse ligger i intervallet [.44 - .59]. Se vedlegg 3 for tabellene fra de interne korrelasjonsanalysene.

4.2 Beskrivelser av variablene

I denne delen vil jeg presentere og beskrive de variablene jeg benytter i min studie. Jeg starter med den uavhengige bakgrunnsvariabelen knyttet til om elevene får ekstra hjelp og støtte eller ikke. Deretter tar jeg for meg de de fire avhengige variablene, hvor jeg både vil se på hele utvalget samlet, men også delt etter den uavhengige variabelen.

I forbindelse med bakgrunnsvariabelen, knyttet til om de får ekstra hjelp og støtte i noen fag, er det omtrent 7% som ikke har besvart. Svarene fra de som har besvart, fordeler seg prosentvis slik:

	Nei	Ja, i klasse	Ja, utenfor klasse	Ja, både i og utenfor
Får du ekstra hjelp og støtte?	74	10	6	10

Tabell 3: Andeler av elever som får ekstra hjelp og støtte i og utenfor klassen (N = 1247).

Kort oppsummert er det altså rundt 26% av elevene ved 10.trinn i Trøndelag som får ekstra hjelp og støtte i noen skolefag, når man tar utgangspunkt i dette utvalget.

Tabell 4 viser til matematiske beskrivelser av de avhengige variablene, sett på utvalget samlet sett. Som jeg nevnte i forrige del, er alle variablene målt med en sekspunktsskala, som går fra svært usant til svært sant. Det er mellom .6% - .9% av utvalget som ikke har besvart spørsmål knyttet til disse variablene.

Variabel	N	Gjennomsnitt	Skjevhet	Std.avvik
Ensomhet	1240	1.41	2.68	.81
Indre motivasjon	1236	3.21	-.04	1.12
Selvverd	1238	4.44	-.77	1.26
Selv vurdering av kompetanse	1237	4.49	-.57	.95

Tabell 4: Deskriptiv statistikk.

Av tabell 4 kommer det frem at elevenes gjennomsnittlige vurdering av selvverd og kompetanse er jevnt, og ligger relativt høyt. Begge har noe høyreskjev fordeling, som poengterer at fordelingen trekker mot høye verdier. Dette gjelder også indre motivasjon, men i mindre grad. Denne variabelen har både lavere gjennomsnitt og mindre skjevhet enn de to førstnevnte. Ser man derimot på ensomhet ser man en svært venstreskjev fordeling, i tillegg har denne variabelen svært lavt gjennomsnitt. Dette indikerer at få opplever ensomhet på skolen.

4.3 Ekstra hjelp og støtte og psykososiale forhold

Når jeg splitter elevgruppen ut fra om de får ekstra hjelp og støtte eller ikke, ser variablene slik ut:

Variabel	Ekstra	N	Gjennomsnitt	Skjevhet	Std.avvik
Ensomhet	Nei	856	1.32	3.36	.70
	Ja	301	1.62	1.91	.98
Indre motivasjon	Nei	857	3.27	-.13	1.12
	Ja	302	3.11	.19	1.12
Selvverd	Nei	857	4.49	-.88	1.26
	Ja	302	4.27	-.47	1.24
Selvvurdering av kompetanse	Nei	857	4.65	-.70	.90
	Ja	302	4.05	-.14	.97

Tabell 5: Deskriptiv statistikk. Skille mellom elever som får ekstra hjelp og støtte, og de som ikke får det.

Av tabell 5, ser vi at det er flere elever som ikke får ekstra hjelp og støtte, enn de som får det. Det kommer også frem at populasjonsgjennomsnittet for de som får ekstra hjelp og støtte, er dårligere på alle de målte variablene. Jeg vil videre gjennomføre t-test for å tallfeste forskjellen mellom gruppen som får ekstra støtte og gruppen som ikke får det. T-testen vil kunne fortelle om det er signifikante forskjeller mellom de ulike gruppene. Dersom signifikansverdien er lavere enn .05 er gruppene signifikant forskjellige. Videre vil Cohen's d fortelle hvor stor effekten er.

En T-test for to uavhengige grupper er gjennomført for å sammenligne faktorer knyttet til psykososiale forhold ved elevene, ut fra om de får ekstra hjelp og støtte eller ikke. Deskriptiv statistikk for de to gruppene er presentert i tabell 5. I tabell 6 presenteres resultatene fra T-testen, gjennom gjennomsnittsforskjellen (Md), 95% konfidensintervallet (95% KI), frihetsgradene (t(df)), signifikansverdi for tohalet test (p) og effektstørrelse (Cohen's d).

Variabel	Md	95% KI	T(df)=t	p	Cohen's d
Ensomhet	-.30	[-.40 - -.19]	T(1155) = -5.65	.00	-.38
Indre motivasjon	.15	[.00 - .30]	T(1157) = 2.02	.04	.14
Selvverd	.22	[.06 - .39]	T(1157) = 2.62	.01	.18
Selvvurdering av kompetanse	.59	[.47 - .71]	T(1157) = 9.67	.00	.65

Tabell 6: T-test. Skille mellom elever som får ekstra hjelp og støtte, og de som ikke får det.

Av tabell 6 kommer det frem at det i forhold til alle målte variablene, er signifikant forskjell mellom de som får ekstra støtte og ikke (sig lavere enn .05). Effektstørrelse er en måte å måle størrelsen på en observert effekt. Cohen's d er et slikt mål. Fra tabellen kan vi se at den observerte effekten knyttet til indre motivasjon og selvvverd, er svært svak. Observert effekt knyttet til ensomhet er svak, mens observert effekt knyttet til selvvurdering av kompetanse er moderat.

Denne T-testen viser at det er signifikante forskjeller når det kommer til elevenes psykososiale miljø, det viser seg at elever som får en form for ekstra hjelp og støtte i løpet av skoledagen, skårer signifikant dårligere ved alle målte variabler, men at effekten er varierende. Med dette som bakgrunn, ønsker jeg å undersøke om en organiseringsform kan sies å skape større forskjeller. Jeg splitter derfor elevgruppen som får ekstra hjelp og støtte inn etter hvordan dette organiseres, og vil nå gjennomføre en ANOVA med påfølgende post-hoc test.

4.4 Pedagogisk og organisatorisk differensiering og psykososiale forhold

En enveis variansanalyse er gjennomført for å undersøke om det er signifikante forskjeller mellom de som får ekstra hjelp og støtte i klasserommet, utenfor klasserommet, begge deler og de som ikke får ekstra hjelp og støtte. De målte faktorene er knyttet til psykososiale forhold ved eleven. Resultatene presenteres i tabell 7 ved gruppestørrelse (N), gruppens gjennomsnitt (M), frihetsgraden (F(df)), signifikansverdi (p) og effektstørrelse gjennom Eta-squared (Es).

Variabel	Ekstra støtte	N	M	F(df)	p	Es
Ensomhet	Nei	856	1.32	F(3, 1153) = 7.89	.00	.03
	Ja, i klassen	116	1.68			
	Ja, utenfor	72	1.51			
	Ja, begge	113	1.61			
Indre motivasjon	Nei	857	3.27	F(3, 1155) = 3.24	.02	.01
	Ja, i klassen	116	3.11			
	Ja, utenfor	72	2.88			
	Ja, begge	114	3.27			
Selvvverd	Nei	857	4.49	F(3, 1155) = 3.83	.01	.01
	Ja, i klassen	116	4.14			
	Ja, utenfor	72	4.16			
	Ja, begge	114	4.47			
Selvvurdering av kompetanse	Nei	857	4.65	F(3, 1155) = 34.49	.00	.08
	Ja, i klassen	116	4.10			
	Ja, utenfor	72	3.78			
	Ja, begge	114	4.18			

Tabell 7: ANOVA. Skille mellom organisatorisk og pedagogisk differensiering.

Denne enveis variansanalysen viser at det er signifikant forskjell ($p < .05$) mellom noen av gruppene når det kommer til de målte variablene for elevenes psykososiale miljø. Vi kan dermed konkludere med at populasjonsgjennomsnittene ikke er like. Disse resultatene

viser ikke hvilke grupper det er signifikante forskjeller mellom. For å finne det, må man utføre en post-hoc-test. Jeg har benyttet Scheffes, og resultatene er presentert i tabell 8.

Variabel	Ekstra	Ekstra	Differanse	Sig
Ensomhet	Nei	Ja, i klassen	-.36*	.00
		Ja, utenom	-.19	.25
		Ja, både og	-.29*	.00
	Ja, i klassen	Ja, utenom	.17	.57
		Ja, både og	.07	.94
	Ja, utenom	Ja, både og	-.10	.87
Indre motivasjon	Nei	Ja, i klassen	.15	.59
		Ja, utenom	.39*	.04
		Ja, både og	-.01	1
	Ja, i klassen	Ja, utenom	.24	.56
		Ja, både og	.16	.76
	Ja, utenom	Ja, både og	-.40	.13
Selvverd	Nei	Ja, i klassen	.35*	.05
		Ja, utenom	.33	.20
		Ja, både og	.02	1
	Ja, i klassen	Ja, utenom	-.02	1
		Ja, både og	-.33	.28
	Ja, utenom	Ja, både og	-.31	.44
Selvvurdering av kompetanse	Nei	Ja, i klassen	.55*	.00
		Ja, utenom	.87*	.00
		Ja, både og	.46*	.00
	Ja, i klassen	Ja, utenom	.32	.13
		Ja, både og	-.08	.93
	Ja, utenom	Ja, både og	-.41*	.03

Tabell 8: Post-hoc-test. * Populasjonsgjennomsnittene er signifikant på .05 nivå.

Post-hoc testen indikerer at gruppegjennomsnittet for de som ikke mottar ekstra hjelp og støtte var signifikant bedre enn de elevgruppene som får ekstra hjelp og støtte i klassen og de som får ekstra hjelp og støtte både i og utenom klassen, når det kommer til ensomhet. Videre ser vi at nei-gruppen skårer signifikant bedre enn de som får ekstra hjelp og støtte utenom klassen, når det kommer til indre motivasjon. Når det kommer til selvvurd, er det signifikant forskjell mellom de som får ekstra hjelp og støtte i klassen og de som ikke får ekstra hjelp og støtte. Når det derimot er snakk om selvvurdering av kompetanse, kommer alle gruppene som mottar ekstra hjelp og støtte signifikant dårligere ut enn nei-gruppen. I tillegg er det signifikant forskjell mellom de som er utenfor klassen og de som er både i og utenfor klassen i forbindelse med selvvurdering av kompetanse.

Det er altså på bakgrunn av dette datamaterialet, få signifikante forskjeller mellom elevgruppene som mottar ekstra hjelp og støtte ut fra hvordan det organiseres. Det er kun ved selvvurdering av kompetanse at det er forskjell mellom gruppene som får ekstra hjelp og støtte. Alle gruppene som får ekstra hjelp og støtte skiller seg ikke signifikant fra nei-gruppen på alle målte variablene, men alle gruppene kommer signifikant dårligere ut på minst en av de målte variablene, sett opp mot nei-gruppen.

4.5 Besvarelse på studiens forskningsspørsmål

1. *I hvilken grad er det forskjeller i egenvurdering av psykososiale forhold (selvverd, selvvurdering av kompetanse, indre motivasjon, ensomhet) blant elever i 10.klasse som mottar ekstra hjelp og støtte og de som ikke gjør det?*

I forbindelse med det første forskningsspørsmålet for denne studien, kan det konkluderes med at det er forskjell i egenvurdering av psykososiale forhold blant elevene i 10.klasse, på bakgrunn av om de får ekstra hjelp og støtte eller ikke. De som får ekstra hjelp og støtte vurderer egne psykososiale forhold lavere, på alle målte variabler. Det er likevel ulik grad på de forskjellige variablene. Det er størst effekt på variabelen som omhandler selvvurdering av kompetanse, dernest finner vi nest størst effekt når det kommer til ensomhet. Det er lav effekt på de to siste, som er selvverd og indre motivasjon. Disse resultatene stemmer ganske godt over ens med mine antakelser.

2. *I hvilken grad er det forskjeller i egenvurderinger av psykososiale forhold innad i elevgruppen ut fra om ekstra hjelp og støtte differensieres organisatorisk eller pedagogisk?*

Når det kommer til forskningsspørsmål to, er det i liten grad forskjell mellom gruppene når det kommer til egenvurdering av psykososiale forhold. Det er kun ved variabelen om selvvurdering av kompetanse at det er signifikant forskjell mellom noen av gruppene som får ekstra hjelp og støtte. Det er elevgruppen som får det utenfor klasserommet, som kommer dårligst ut. På denne variabelen skiller alle gruppene som får ekstra hjelp og støtte seg negativt fra elevgruppen som ikke får det. I forbindelse med selvverd er det ingen forskjell mellom gruppene som får ekstra hjelp og støtte. Det er likevel interessant å se at det kun er de som får det i klassen som skiller seg markant dårligere fra nei-gruppen. Det samme gjør de også når det kommer til ensomhet, men det gjør og elevgruppen som får ekstra hjelp og støtte både i og utenom klassen. Det er også her i liten grad forskjell mellom gruppene som får ekstra hjelp og støtte. Når det kommer til indre motivasjon, er det som ved de andre variablene, liten forskjell mellom gruppene som får ekstra hjelp og støtte. Ved denne variabelen er det kun de som får ekstra hjelp og støtte utenfor klasserommet som kommer signifikant dårligere ut enn nei-gruppen. I forbindelse med dette forskningsspørsmålet er det i større grad avvik fra mine antakelser. Det er likevel noen av hypotesene som er bekreftet, blant annet at det er liten forskjell når det kommer til selvverd, og at elevene som får ekstra hjelp og støtte i klasserommet har høyere vurdering av kompetanse enn de utenfor.

5 Drøfting

Jeg startet denne oppgaven med å henvise til resultatene fra en rapport, hvor Nordahl og Hausstätter (2009) viser til at elevene som mottar spesialundervisning skiller seg markant fra elevene som ikke får det. Elevgruppen som fikk spesialundervisning, rapporterte i 2009 om dårligere motivasjon og trivsel, samt at de opplevde mer mobbing. Resultatene fra T-testen, som er presentert i del 4.3, viser til at elevgruppen som får ekstra hjelp og støtte i denne studien, også rapporterer om signifikant dårligere situasjon i skolen. Dette gjaldt for alle de målte variablene. Mine resultater samsvarer her med resultatene til blant annet Nordahl og Hausstätter (2009), men også andre studier jeg har vist til tidligere i denne oppgaven. I tidligere forskning, knyttet til forskjellen mellom de som får ekstra hjelp og støtte, og de som ikke får det, er det lite motstridende resultater. Ser man derimot på skillet som oppstår av hvordan det organiseres og differensieres, har tidligere forskning i større grad ulike og motstridende funn. Dette medfører også at mine resultater naturlig vil skille seg fra noen, men og være lik andre. I den kommende delen vil jeg drøfte de viktigste funnene fra studien, i lys av tidligere forskning og teori, men også av egne refleksjoner.

I denne studien står elevenes psykososiale helse sentralt. Som definisjonen tilsier, handler dette både om psykiske og sosiale forhold, som påvirker vår helse og mentale fungering (Svartdal, 2020). Allerede her i defineringen av begrepet, ser man antydninger til at psykososiale faktorer kan påvirke hvordan man fungerer og har det i skolen. De har også innvirkning på hverandre. Dette er bekreftet av flere norske og internasjonale studier. Til tross for at de målte psykososiale faktorene henger sammen, og kan påvirke hverandre, velger jeg videre i denne delen, drøfte de målte faktorene hver for seg. Avslutningsvis vil jeg gjøre noen samlede drøftinger knyttet til mine resultater og fagets mål og egenart.

5.1 Selvoppfatning

I forbindelse med selvoppfatning, som er en fellesbetegnelse for tanker, oppfatninger og følelser vi har til oss selv (Rosenberg 1979, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 26), har jeg valgt å undersøke to underliggende begreper. Det er skilt mellom den generelle vurderingen av selvverd og en mer skolespesifikk egenvurdering av kompetanse. Slik som tidligere forskning har funnet (slik som Pijl et al., 2008; Schwab, 2015), er det også av denne studiens resultater, grunnlag for å si at elever som får spesialundervisning har lavere selvverd og vurdering av egen kompetanse, enn de som ikke får det. Jeg vil i det følgende drøfte dette opp mot tidligere forskningslitteratur og teori.

På bakgrunn av at selvverd blant annet handler om den relasjonen man har til seg selv (Duesund, 1995), og følelsen av å ha verdi (Skaalvik & Skaalvik, 2017), i tillegg til å bli sett på som et menneskelig behov (Covington, 1984), er det urovekkende at elever som i utgangspunktet strever med skolen, har lavere selvverd enn de andre. Dette kan tyde på at vi i skolen har en vei å gå, når det kommer til å akseptere og verdsette ulikhet og merkbare forskjeller. Det viser seg at man ofte søker anerkjennelse fra andre, dersom man har lavt selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Dersom samfunnet, og særlig de som jobber med barn og unge, er bevisst dette, kan det benyttes som en mulighet for å øke selvverdet hos individet. Klarer vi å fokusere på at alle har samme verdi, tross at man ikke mestrer det samme, tror jeg man er på rett vei for å kunne motarbeide lavt selvverd på bakgrunn av sine begrensninger. Jeg tror også det er sunt å vise at alle kan gjøre feil, eller møte utfordringer man ikke mestrer. En lærer bør være bevisst dette, da med teoretisk bakgrunn i Meads speilingsteori (Mead, 1974, referert i Uthus, 2017a, s. 135). Gjennom

speilingsteorien påpekes det at tanker og handlinger kan speiles ut fra hvordan vi observerer andre, og hva de gjør. Dersom elever opplever at lærere eller andre medelever kan gjøre feil og akseptere dette, tror jeg flere kan utvikle trygghet og aksept ovenfor egne feil og utfordringer.

På bakgrunn av funn som tilsier at et godt selvvverd har en klar sammenheng med vår psykiske helse (Creemers & Scholte et al., 2012; Kaplan, 1980; Smedema & Catalano et al., 2010; Ystgaard, 1993, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 73), kan det ut fra mine resultater argumenteres for at elever som mottar ekstra hjelp og støtte, kan ha noe dårligere psykisk helse, sammenlignet med de som ikke får det. Dette kan videre påvirke deres skolegang negativt.

Det er også viktig å gjøre vurderinger av om det er skolen som påvirker selvverdet negativt. Selvverdet kan hovedsakelig trues av to forhold (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Det første omhandlet det jeg var innom i tidligere, hvor andres meninger og holdninger kan påvirke ens selvvverd. Det andre forholdet, er når det er mismatch mellom elevenes mestring og de faglige kravene de står overfor. Med utgangspunkt i dette, kan det argumenteres for at elevene som får ekstra hjelp og støtte ikke alltid får faglige krav tilpasset egne ferdigheter. Dette trenger ikke bare være knyttet til oppgavens vanskegrad. Det kan også knyttes til faktorer som tidsbegrensning, mengde, arbeidsvilkår med mer. Det kan også komme av at det klassemiljøet de er en del av, er preget av en prestasjonsorientert holdning, fremfor en inkluderende holdning. I det prestasjonsorienterte klasserommet er det gode, høye karakterer som gjelder. Dette kan oppleves utfordrende for elever med lærevansker og andre utfordringer knyttet til faglige prestasjoner.

I tidligere studier har det vist seg at et godt selvvverd og opplevd mestring, er sentrale faktorer når det kommer til motivasjon og læring (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Også den faglige selvvurderingen har vist seg å være avgjørende for faglig mestring (Markussen, 2010). Siri (2015) viste til resultater som sa at elevene med særskilte behov, som er på fulltid i den ordinære klassen, uttrykte bedre selvvurdering av faglig kompetanse, og selvbilde enn de som var delvis eller helt segregert. Bakker et al. (2007) fant derimot noe motstridende funn. De så at elever med særskilte behov i det ordinære klasserommet sammenlignet seg med sine medelever, og opplevde seg derav mindre kompetent. Elevene i segregerte grupper sammenlignet seg også med de tilgjengelige elevene, men vurderte da sin egen kompetanse høyere, enn elevene med særskilte behov i ordinære klasser. Resultatene i denne studien, skiller seg fra begge disse studiene. Når det kommer til selvvverd, er det kun elevene som får ekstra hjelp og støtte i klasserommet som skiller seg signifikant dårligere ut enn nei-gruppen. Dette er delvis i tråd med resultatene til Daniel og King (1997). Det er ikke forskjell mellom gruppene som mottar ekstra hjelp og støtte. Det kan argumenteres for dette, på bakgrunn av Festingers sosiale sammenligningsteori. Denne teorien handler om at mennesker ser etter synlige likheter og ulikheter (referert i Uthus, 2017a). Elevene som er i klasserommet, kan dermed lettere påvirkes negativt av at de ser synlige ulikheter. Dette kan også argumenteres for gjennom resultatene Straume og Moe (2020) fant, hvor elevene som får spesialundervisning uttrykte at nivået var for lett i spesialundervisningen, men for vanskelig i det ordinære. Dersom elevene i klassen sammenligner seg og sine oppgaver, med det ordinære opplegget, kan det medføre at de anser seg selv som dårligere. Det kan og oppstå et ønske om å være mer lik de andre (Uthus, 2017a), og dermed prøve seg på det ordinære opplegget, som i utgangspunktet er for vanskelig. Derimot kan elevene som får tilpasset, eget opplegg og

tettere oppfølging utenfor det ordinære opplegget, oppleve at de mestrer oppgavene de står ovenfor, og videre vurdere sin kompetanse på bakgrunn av mestring, og ikke sammenligning.

Flere tidligere studier har funnet at heterogene klasser, har vist seg å være det mest positive for elevenes faglige resultater (Grøgaard 2000, 2002; Karsten et al., 2001; Markussen, 2000; Mitchell, 2008). I denne studien har jeg ikke sjekket for hvordan elevene gjør det faglig, jeg har derimot sammenlignet hvordan de vurderer egen kompetanse. I mine analyser kommer det frem at alle gruppene som får ekstra hjelp og støtte vurderer egen kompetanse dårligere enn nei-gruppen. Og ikke overraskende, skåret de elevene som får ekstra hjelp og støtte utenfor klassen dårligst av alle. De skåret signifikant dårligere enn både nei-gruppen og elevgruppen som får ekstra hjelp og støtte både i og utenfor klassen. Jeg skriver at dette ikke er overraskende på bakgrunn av erfaring, da det ofte er de elevene med størst faglig avvik som tas ut av klassen for å jobbe med fagstoff. Dette kan både anses positivt og negativt. Det er negativt at de ikke vurderer seg selv til å ha kompetanse, det kan også tyde på at de ikke opplever mestring i fagene. Noe som igjen fører til spørsmålet om spesialundervisningen fungerer godt nok. På en annen side kan det være positivt, sett i lys av at trygghet og selvakseptering kan medføre at man våger å se sine sterke, men også svake sider (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Selv om de vurderer egen faglige kompetanse negativt, trenger ikke være urovekkende i seg selv. Dette kan være et uttrykk for at elevene har utviklet god refleksjon, og ser seg selv og sine begrensninger. Det som er viktig for at det skal være en positiv ting, er at dette ikke påvirker andre deler av selvoppfatningen negativt. Det er også fint om man kan være bevisst egne begrensninger, og slik finne muligheter andre plasser. Kanskje er det ikke faglig, teoretisk stoff denne eleven skal holde på med, men mer praktiske oppgaver. Jeg tror det er gjennom å være bevisst egne begrensninger, ønsker og mestringer at man virkelig kan finne noe man trives med og ønsker å holde på med senere i livet. For at dette skal kunne virke positivt inn på elevene som ikke mestrer alt skolefaglige, er det viktig at det arbeides med aksept av forskjellige egenskaper, og at man ikke nedvurderer yrker og livsstiler som ikke krever høyere akademisk utdanning.

Uthus (2017a) argumenterer for at faglig utbytte kan påvirkes positivt på bakgrunn av Meads speilingsteori. Elevene kan ta etter hverandre og lære av hverandre. På en annen side kan de også påvirkes negativt av behovet for å være lik jevnaldrende. Gjennom sammenligning og liten tro på seg selv, kan man oppleve å komme til kort, både når det kommer til sosiale og faglige ferdigheter. Flere studier har funnet at de ikke faglig sett presterer like godt som de elevene som ikke har behov for ekstra hjelp og støtte (Dyssegaard et al., 2013; Good & Brophy, 2008; Markussen, 2010). Som Straume og Moe (2020) viser til, kan elevene i slike situasjoner også vurdere seg selv som dummet i klassen. De kan også oppleve å ikke være inkludert eller føle tilhørighet, da de opplever seg som ensomme og alene om de ikke mestrer som de elevene de har tilgjengelige til å sammenligne seg med. Orth og Robins (2014) viste til at et høyt selvverd kan medføre positive konsekvenser i forbindelse med arbeid og helse i fremtiden. Derimot har et lavt selvverd, vist seg å være tettere forbundet med negative følelser som depresjon og ensomhet, som kan medføre negative konsekvenser når det kommer til arbeid og helse (Orth et al., 2012; Orth & Robins, 2013). Dette viser hvor tett forbundet vår selvoppfatning og opplevd ensomhet kan være. Jeg har ikke sjekket korrelasjon mellom disse faktorene, men det viser seg at elevene som mottar ekstra hjelp og støtte, både har dårligere selvoppfatning og opplever mer ensomhet. Jeg vil videre drøfte rundt resultatene for ensomhet.

5.2 Ensomhet

Den negative opplevelsen av ensomhet, kan oppstå når det er misforhold mellom ønsket og oppnådd sosial kontakt (Løhre, 2018). Noen av resultatene knyttet til ensomhet, fra denne studien samsvarer med Bossaert et al. (2012), hvor det viser seg at elever med behov for ekstra hjelp og støtte, opplever mer ensomhet i skolen, enn elever som ikke har dette behovet. Tidligere studier har ikke bare vist at det opplever mer ensomhet, men også er mindre lykkelige (Uusitalo-Malmivaara et al., 2016). Med tanke på at ensomhet er en negativ og uønsket situasjon, er ikke dette resultatet bra. Det er leit at skolen ikke klarer å legge til rette, slik at man kan unngå slike forskjeller. Videre er det også urovekkende med tanke på at ensomhet har vist seg å ha en sterk og negativ sammenheng med opplevelse av tilhørighet (Løhre, 2018). Det har og vist seg at elever med god helse og trivsel på skolen, oppnår bedre faglige resultater (Markussen, 2010; Tjomsland & Viig, 2015). Her ser vi konturer av en ond sirkel, uavhengig av hva som inntreffer først, vil elevene kunne komme negativt ut av dette. En annen negativ virkning dette kan ha er, som Mjaavatn & Frostad (2014) fant, at ensomhet, lav trivsel og tilhørighet er funnet som sentrale faktorer i forhold til å slutte på skolen. I dagens samfunn, er det blant annet vanskelig å få seg jobb, dersom man ikke har nødvendig skolebakgrunn. Noe kritikk til dette, vil jeg si er at de teoretiske skolefagene ikke nødvendigvis er for alle, men de kan likevel være gode praktikere. Antonovsky (1987, referert i Uthus 2017a) skrev at det er nødvendig å oppleve mening med tilværelsen. Jeg opplever at flere elever som ikke trives eller mestrer skolen, ikke opplever det meningsfylt å være på skolen, når de heller kunne vært på et verksted, eller andre praktiske arbeidsplasser og heller lært gjennom denne situasjonen.

Skolens målsetting er å være en inkluderende skole med plass til alle og fremme trivsel, læring og god helse for alle (Opplæringslova, 1998). Som jeg har sett på tidligere i denne oppgaven, er inkludering mer enn bare fysisk tilstedeværelse (Olsen, 2015; Qvortrup, 2012). Det er flere grunner til at dette er sentralt å tenke på i skolehverdagen. En av grunnene er, som jeg har vært innom tidligere, at det først er når eleven opplever seg inkludert, at inkluderingen er vellykket. En annen grunn til å ha dette i tankene, er at den fysiske tilstedeværelsen, ikke trenger å være nok for å oppleve seg inkludert. Løhre (2018) viste til at elever som tidligere hadde opplevd ensomhet, kunne oppleve seg ensom på tross av at man var fysisk med andre. Et tredje, og relatert argument for å jobbe med utgangspunkt i at inkludering er mer enn bare det fysiske, er at det å oppleve tilhørighet, kan bli et motsvar på de negative belastningene som kommer av ensomhet (Løhre, 2018). Det at elevene som får ekstra hjelp og støtte er utsatt for en mer sårbar psykososial situasjon i skolen, er ikke tilfredsstillende. Alle elever har rett til et trygt og godt psykososialt skolemiljø (Opplæringslova, 1998). Det at tidligere rapporter viser til at elevene med spesialundervisning er mer utsatt for mobbing (Luciano & Savage, 2007; Nordahl & Hausstätter, 2009), og at det i denne studien finner at elevene som får ekstra hjelp og støtte opplever mer ensomhet i skolen, er urovekkende. Da mobbing og ensomhet er to faktorer som har vist seg å påvirke elevenes helse negativt.

Markussen et al. (2009) fant i sin studie at elevene med spesialundervisning trives like godt som de andre elevene. Dette gjaldt både elever som fikk all spesialundervisning inne i klassen og de som fikk deler av den utenfor klassen. Det kan argumenteres for at dette spriker, men også stemmer noe overens med mine resultater. Jeg har ikke rettet fokuset mot trivsel, men derimot en negativ motpart, ensomhet. Elevene som får ekstra hjelp og støtte skiller seg her fra de andre, men jeg fant ikke forskjell mellom elevgruppene som får ekstra hjelp og støtte når det kommer til opplevd ensomhet. Dette samsvarer ikke helt

med Szumski & Firkowska-Mankiewicz (2010) og Grøgaard et al. (2004), som fant at elever i egne spesialklasser eller som fikk egne segregerte opplegg, vurderte sin situasjon bedre enn tilsvarende elever i ordinære klasser.

Tross liten forskjell mellom gruppen som var i klasserommet og de som var utenfor klasserommet når de mottok ekstra hjelp og støtte, er det interessant å se at det er elevgruppene som får ekstra hjelp og støtte i klassen, og de som får det både i og utenfor klassen, som er signifikant mer ensomme enn nei-gruppa. Dette støtter opp utsagnet til Olsen (2015) om at inkludering er mer enn bare fysisk plassering. Uthus (2017a) argumenterer for at fysisk inkludering gjennom berikelsesperspektivet. Jeg er til dels enig i at dette er positivt, men det er viktig å huske at det ikke alltid slår positivt ut for alle elever. I berikelsesperspektivet er fokuset rettet mot interaksjon mellom individer som er forskjellige. Nå skal det sies at alle er forskjellige, men noen er likevel mer synlig annerledes, og man kan ha utfordringer med å se at de andre skiller seg fra hverandre. Dersom en selv opplever å være svært ulik det som oppleves som normalen, kan det være utfordrende å finne sin plass i det store fellesskapet, derfor kan elevene oppleve ensomhet, til tross for fysisk inkludering. Dersom elevene også kan se at andre har sine vansker og utfordringer, tror jeg det i større grad er mulighet for å lykkes på bakgrunn av berikelsesperspektivet. Tanken bak berikelsesperspektivet er at vi kan utvikle oss og øke livserfaring gjennom samspill med andre som er ulike fra oss selv. Det er i teorien positivt rettet, men jeg tror det i praksis, kan oppstå negative følelser på bakgrunn av å utvikle seg og se andres ferdigheter. Straume og Moe (2020) viser til forskning hvor det kommer frem at elever som får ekstra hjelp og støtte føler seg «dummest i klassen» når de er i det ordinære klasserommet. Sett i lys av berikelsesperspektivet, kan deres livserfaring her medføre at de utvikler blant annet ensomhet eller lavere selvverd. Denne tanken, kan delvis støttes av Markussen et al. (2009), da de skrev at elevene med behov for spesialundervisning kunne tape sosial på å være ensom i et større fellesskap. De ser de andre, utvikler et ønske om å være med, men de ikke slipper til.

Dårligere motivasjon og selvpoppfatning, kombinert med mer opplevd ensomhet er ikke det beste for eleven, det er heller ikke i tråd med spesialpedagogikkens mål. Da disse faktorene er sentrale for elevenes utvikling og læring. Disse faktorene kan slik sett ses på som læringshemmende barrierer for deres læring. Disse resultatene peker også på at vi i den inkluderende skolen ikke er i mål, når det kommer til sosial utjevning. Det er ikke optimalt at en elevgruppe som har faglige utfordringer, også skal ha utfordringer når det kommer til psykososiale faktorer. Jeg vil videre gjøre ytterligere drøftinger knyttet opp mot resultatene for indre motivasjon.

5.3 Indre motivasjon

Også når det kommer til elevenes indre motivasjon for skolearbeid, kommer elever som får ekstra hjelp og støtte signifikant dårligere ut, enn de som ikke får det. Dette samsvarer blant annet med resultatene til Nordahl og Hausstätter (2009), men kan også sies å være et uttrykk for like resultat som McCoy & Banks (2012), som fant at flere elever med særskilte behov, ikke likte skolen. Som flere av de andre faktorene, er dette ugunstig for elevenes læring og utvikling, da motivasjon er en viktig forutsetning for dette (Skaalvik & Skaalvik, 2015; Tjomsland & Viig, 2015). Motivasjon er det som styrer aktiviteten, og holder den ved like (Manger, 2013; Woolfolk, 2004). På bakgrunn av dette, ser vi igjen at deres psykososiale forhold, her motivasjon, kan virke negativt på deres læring, utvikling og situasjon i skolen. Motivasjon er også sentralt for fremtidens valg og utfall i forbindelse

med skole (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Her, som ved ensomhet, kommer det frem hvor viktig de psykososiale faktorene kan være for å fullføre skolegang. Det er også viktig å se det fra en annen vinkel, nemlig hvordan skolen og miljøet de er en del av, kan påvirke motivasjonen.

Deci og Ryan (2000) viste til tre nærliggende begreper knyttet til indre motivasjon. Blant disse er tilhørighet nevnt. Det at elevene som mottar ekstra hjelp og støtte ikke har like høy indre motivasjon som andre elever, kan mulig komme av denne sammenhengen. Deres opplevelse av tilhørighet, kan påvirkes av skolesituasjon deres. Tilhørighet er nært knyttet til inkludering. Dersom elevene ikke opplever tilhørighet, enten det måtte være fysisk, sosialt, faglig eller psykisk (Qvortrup, 2012), kan deres indre motivasjon således påvirkes negativt. De andre faktorene som Deci og Ryan (2000) påpeker er sentrale når det kommer til indre motivasjon, er autonomi og kompetanse. Det at elevene som får ekstra hjelp og støtte rapporterer om lavere indre motivasjon, kan være et uttrykk for at de ikke opplever å få være med å bestemme eller ikke opplever å være kompetente. Dette kan virke negativt senere i livet, da selvbestemmelse kan være sentralt for vår selvstendighet.

Szumski & Firkowska-Mankiewicz (2010) viste til resultater hvor de fant at elevene i egne spesialklasser følte seg mer komfortable i skolen, vurderte relasjoner til andre elever og lærere høyere og var mer motivert for læring. Dette er noe motstridende fra mine funn. Når det kommer til mine resultater, er det kun elevgruppen som får ekstra hjelp og støtte utenfor den ordinære klassen, som skårer signifikant dårligere enn nei-gruppa. Det finnes likevel ikke signifikante forskjeller mellom de ulike elevgruppene som får ekstra hjelp og støtte. Dette kan tyde på tre komponentene Deci og Ryan (2000) viser til, er noe bedre dekt hos elevene i det ordinære klasserommet, men ikke betydelig bedre. Disse resultatene kan også til en viss grad være med å støtte opp om Ogdens (2015) argument om at det ikke er segregerte tiltak i seg selv som er problematiske. De som får ekstra hjelp og støtte utenfor klassen, skiller seg ikke signifikant dårligere fra de andre elevgruppene som får ekstra hjelp og støtte. Ogdens (2015) påpekte at det gjerne er senere i livet at slik organisering kan slå negativt ut, når de skal bli en del av et større samfunn i verden. De skal ofte ut i arbeid og må gjennomføre andre daglige gjøremål. Dersom de ikke har trent opp sosiale ferdigheter gjennom sin skolegang, kan denne overgangen bli brå og vanskelig. Skolegang handler ikke bare om å utvikle faglige ferdigheter, men er også en sosialisering- og demokratiseringsprosess.

5.4 Ekstra hjelp og støtte i den inkluderende skolen

På bakgrunn av de målte psykososiale forholdene, kan det argumenteres for at elevene som får ekstra hjelp og støtte, opplever flere utfordringer knyttet til det psykososiale miljøet, enn elever som ikke får det. Med tanke på at norsk skole skal være inkluderende, er dette bekymringsfulle funn, da det psykososiale miljøet er en sentral faktor for om man føler seg inkludert (NOU 2015:2). Det er som Qvortrup (2012) definerte det, ikke før man føler seg inkludert, at inkluderingen er vellykket. Historisk sett er spesialundervisning og inkludering, et mye omdiskutert tema. I del 2.1 viste jeg kort til den historiske utviklingen av den inkluderende skolen. Gjennom dens utvikling påpekes det at integrering ikke var godt nok (NOU 2001:22), og inkludering ble sett på som nødvendig. Men fungerer inkluderingen godt nok? Gjennom inkluderingsbegrepet ble det påpekt at det skal være akseptabelt å være annerledes i fellesskapet (UNESCO, 1994). Dette innebærer i skolen, at man må jobbe for at elevene skal akseptere hverandres ulikheter, uansett hva de måtte

være. Det at elever som får ekstra hjelp og støtte, og spesialundervisning opplever mer ensomhet og dårligere selvværd, kan tyde på at dette ikke er godt nok formidlet til elevene. Både den det gjelder og de rundt. Elevens selvværd vil kunne påvirkes negativt dersom man ikke opplever at dens egenskaper og kvaliteter er gode nok i forhold til andre, eller akseptert av andre. Mobbing kan også være et uttrykk for at man ikke aksepterer eller forstår forskjellene mellom individene i gruppen.

Det at man i et inkluderingsperspektiv skal få være annerledes, vil naturlig nok gi rom for ulike tilpasninger og differensieringer. Slik Olsen (2015) og Qvortrup (2012) påpeker det, handler ikke inkludering bare om den fysiske plasseringen. Det handler like mye, eller kanskje også mer, om den enkeltes opplevelse av å ha en plass i fellesskapet. Jeg tror ikke man trenger å være med fellesskapet hele tiden, for å kunne oppleve å ha en plass der. Jeg tror derimot det er viktigere å oppleve mestring, føle seg hørt og sett, og unngå negative belastninger som mobbing og ensomhet. Med dette havner vi inn på det som er et av skolens hovedprinsipper, nemlig likeverdig opplæring. Som NOU 2009:18 påpeker, handler ikke dette om lik opplæring, men det kreves faktisk forskjellsbehandling, for å kunne tilpasse og gi likeverdig opplæring til alle ut fra den enkeltes behov. Dette er i tråd med Bachmann & Haugs (2006) påpekning om at én undervisningstype ikke nødvendigvis er det som passer alle elevene best. Det som fungerer godt hos en, kan være nedbrytende hos en annen. Dette er også viktig å tenke på, for å imøtekomme kravet om å bygge sin praksis på etiske verdier og profesjonelle skjønn.

Lærere har et ansvar, ovenfor sine elever, for at opplæring og undervisning skjer i samsvar med skolens verdigrunnlag og målsetting. Gjennom oppgaven er det lagt vekt på de tre overordnede verdiene, inkluderende, tilpasset og likeverdig opplæring. Hovedpoenget med disse verdiene, er å sikre at elevene får ta del i fellesskapet på en likeverdig måte, hvor alle får like muligheter til å utvikle seg. Disse er tett forbundet og kan påvirke hverandre, men de henger også tett sammen med målsettingen for spesialundervisning. Her viste jeg til to overordnede mål. Disse går ut på at undervisningen skal redusere vansker og barrierer som finnes, men også forebygge at vansker og barrierer får utviklet seg (Tangen, 2012). Resultatene fra denne studien indikerer at dette målet ikke er nådd, men at det ikke er særlig utslagsgivende ut fra hvordan elevene får det differensiert. Ut fra dette dukker det opp nye spørsmål, hva kan det da være? Kanskje må vi snu på det og ikke undersøke hva, og hvordan spesialundervisningen foregår, men hvordan holdninger og aksept jobbes med hos de andre elevene også? Med inkluderingsbegrepet ønsket UNESCO (1994) å åpne samfunnet, forebygge mot diskriminering, og jobbe for sosial utjevning. Det er sentralt at man jobber med dette fra flere vinkler, det er ikke bare at de som tidligere har vært utenfor skal inn, men de som alltid har vært inkludert, må endre seg for de nye situasjonene. Her spiller lærere og andre ansatte i skolen en svært sentral rolle, hvilke verdier, holdninger og krav vi gir, kan være utslagsgivende for hva elevene aksepterer, og hvordan de utvikler seg. Ansatte i skolen, må som forbilder, og blant annet jobbe for å skape gode relasjoner med alle elevene, basert på deres egenart (NOU 2009:18), og dette kan medføre forskjellsbehandling. Dersom dette skjer, eller når dette skjer, tror jeg det kan være avgjørende hvordan vi tar det opp med elevene. Jeg tror ikke vi får ønsket utvikling, aksept og forståelse for ulikhet, dersom vi kun benytter argumenter som: «slik er det bare», «fordi jeg sier det», eller «det er jeg som bestemmer».

En annen sentral faktor når det kommer til signaler man sender, er de signalene politikere og ledere sender. Uthus (2017a) poengterte at kapital og kapasitet er en utfordring når det kommer til segregert opplæring. Basert på min tid i skolehverdagen, vil jeg komme

med en antakelse om at dette ikke kun gjelder det segregerte tilbudet, men også påvirke tilbudet til de som ønsker å være i ordinære klasserom. Det at politikere og ledere ikke prioriterer spesialundervisning og ekstra hjelp og støtte, er med på å sende feil signal til elevene. Det at man stues bort på kott, lite attraktive rom og eventuelt uten nødvendige midler, kan oppleves krenkende, men og gi en opplevelse av at man er mindre verdt. Dersom dette er regelen, og ikke unntaket ute i skolen, er det ikke rart elever som har behov for ekstra hjelp og støtte vurderer sine psykososiale forhold lavere enn resten. Det kan argumenteres for dette med bakgrunn i Meads speilingsteori (Mead, 1974, referert i Uthus, 2017a). Dersom man opplever at andre ikke prioriterer og legger til rette for ens behov, kan det slå negativt ut.

Som formål med denne studien var jeg innledningsvis innom Heimdal og Horgens utsagn fra 2004, hvor det påpekes at elever med spesialpedagogiske behov overlates til spesialpedagogens makt, og er av den grunn til dels avhengig av pedagogens syn på undervisning. Spørsmålet knyttet innenfor-utenfor er et sentralt diskusjonsemne når det kommer til organisering av tilpasset undervisning og spesialundervisning. Både tidligere forskning og teori innen temaet er som jeg har sett på, svært sprikende. Først og fremst, vil jeg påpeke at dette kan komme av at elevene også er svært forskjellige. Noe av det første vi ble introdusert for i lærerutdanningen er nemlig dette, hvor forskjellige elevenes behov er. En tilnærming kan fungere for en, men ikke en annen. Derfor er det viktig å ta dette med i betraktning når man faktisk gjennomfører differensiering i undervisningen. Jeg har valgt å fokusere på ungdomstrinnet, og en annen viktig faktor her er at elevene ofte har egne tanker om læring og utvikling. Dette er også noe en bør ta med i vurderingen når man planlegger. Få elevene på lag, la de medvirke og lytt til deres stemmer. De kjenner ofte seg selv godt. På en annen side tror jeg det er lett for elevene å ønske seg tilpasninger hvor det ikke er synlig at de gjør noe annet, er borte fra klassen, men de ønsker heller ikke vise seg svakere enn medelevene. Dette kan være med å påvirke hvordan de ønsker undervisningen skal foregå. Kanskje blir deres sosiale inkludering negativt påvirket ved at de tas ut av klassen.

6 Oppsummering og veien videre

I denne avsluttende delen, vil jeg kort oppsummere oppgavens funn, kommentere begrensninger knyttet til studien og oppsummere hva jeg anser som mulige nye studier ut fra mine funn og mangler.

6.1 Oppsummering av oppgavens funn

Det har til tider vært et negativt rettet fokus mot spesialundervisning og ekstra hjelp og støtte gjennom denne oppgaven, men misforstå meg rett, jeg er ikke mot spesialundervisning, tilpasninger og differensiering, jeg mener bare at elevene fortjener at vi klarer å finne en tilfredsstillende måte å gjennomføre dette på. Frem til vi finner en tilfredsstillende måte og imøtekomme alle elevene på, er det viktig at vi i skolen, men også resten av samfunnet, klarer å ha en inkluderende holdning, hvor vi aksepterer ulikheter og ser det verdifulle i hver enkelt. Gjennom denne oppgaven har jeg sett at det, i samsvar med tidligere forskning, er forskjell i elevers selvoppfatning, både når det kommer til selvverd og selvvurdering av kompetanse, men også elevenes indre motivasjon og opplevd ensomhet. Av hovedskillene jeg har sett på, er det elevgruppen som får ekstra hjelp og støtte som kommer dårligst ut.

Disse resultatene gir grunn for bekymring. Hva er det med spesialundervisningen som medfører at elever opplever en dårligere situasjon i skolen? Slik det kommer frem av denne studiens resultater, er det ikke en organisatorisk og pedagogisk differensiering som på alle målte faktorer viser seg å være mer «skadelig» for elevenes psykososiale forhold. Derimot kommer det frem at de påvirker ulike aspekter ved det psykososiale ulikt. Jeg har altså gjennom denne studien ikke funnet et entydig svar på dette, men resultatene indikerer at det ikke er utslagsgivende på alle målte faktorer, om elevene får spesialundervisning i klassen, eller mer individuelt utenfor klassen. Av resultatene fra denne studien og erfaring, støtter jeg utsagnet til Bachmann og Haug (2006). De påpekte hvor viktig det er å huske at én type undervisning ikke nødvendigvis er det som passer alle elevene best. Dette feltet er langt fra ferdig utforsket, og på bakgrunn av min studie, og tanker gjort underveis, vil jeg kommentere noen områder som kunne vært utforsket videre.

6.2 Videre forskning

Av disse resultatene, henger jeg meg på spørsmålet om spesialundervisningen fungerer godt nok, og hvordan kan vi eventuelt arbeide for å øke faktorer som motivasjon, trivsel og selvoppfatning hos elever som ikke helt har funnet sin plass i skolen, eller har individuelle forutsetninger som kan gjøre det vanskeligere for dem å oppnå tilfredsstillende faglig utbytte i den ordinære undervisningen?

I denne studien fant jeg at elever som får ekstra hjelp og støtte har en mindre gunstig skolesituasjon sammenlignet med de som ikke får det, men det er få forskjeller mellom de som får det pedagogisk og organisatorisk differensiert. For å bygge videre på denne studien kunne det vært interessant å sett om det er forskjeller på bakgrunn av kjønn, eller på bakgrunn av hvilken utfordring, vanske eller diagnose eleven har.

En annen vinkling dette kunne hatt, er å undersøke noe liknende, men da kvalitativt. Det kunne for eksempel vært interessant og hørt om erfaringer til de elevene som får ekstra hjelp og støtte i klasserommet, versus erfaringene til de som får det utenfor. Hva det er

med denne organiseringsformen de liker og ikke liker. Gjennom en slik tilnærming, kunne man gått mer i dybden hos noen elever.

Den siste tanken jeg har i forbindelse med dette, er knyttet til det krysspreset som har oppstått i forbindelse med prestasjonsskolen og inkluderingskolen. Hvordan dette kommer til uttrykk på skolen, kan naturlig nok påvirke elevenes læringsmiljø og det klassemiljøet man er en del av. Av den grunn, kunne det vært interessant å utforske hvordan elever med spesialpedagogiske behov påvirkes av klassemiljøet. Påvirkes de mer negativt i et klassemiljø hvor høye prestasjoner og konkurranse står sterkere enn inkludering, samhold og utvikling?

Litteraturliste

- Asher, S. R., & Wheeler, V. A. (1985). Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 500–505.
- Askheim, O.P. (2012). Empowerment i helse- og sosialfaglig arbeid: floskel, styringsverktøy, eller frigjøringsstrategi. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bakker, J.T.A., Denessen, E., Bosman, A.M.T., Krijger, E.-M. & Bouts, L. (2007). Sociometric Status and Self- Image of Children with Specific and General Learning Disabilities in Dutch General and Special Education Classes. *Learning Disability Quarterly*, 30(1), 47-62. <https://doi.org/10.2307/30035515>
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Befring, Edvard. (1997). The Enrichment Perspective. *Remedial and Special Education*, 18(3), 182–187. <https://doi.org/10.1177/074193259701800307>
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S.J., & Petry, K. (2012). Loneliness among students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 1888–1897. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.05.010>
- Cheung, A.C.K., & Slavin, R.E. (2016). How methodological features affect effect sizes in education. *Educational Researcher*, 45(5), 283–292. <https://doi.org/10.3102/0013189X16656615>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. edition). New York: Academic Press.
- Covington, M.V. (1984). The Self-Worth Theory of Achievement Motivation: Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 85(1), 4-20. <https://doi.org/10.1086/461388>
- Daniel, L.G. & King, D.A. (1997). Impact of Inclusion Education on Academic Achievement, Student Behavior and Self-Esteem, and Parental Attitudes. *Journal of Educational Research*, 91(2), 67-80. <https://doi.org/10.1080/00220679709597524>
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (Red.). (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Dyssegaard, C.B., Larsen, M.S., & Tiftikci, N. (2013). Effekt og pædagogisk innsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. Systematisk review. København: IUP, Aarhus Universitet.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th edition). Los Angeles: SAGE.
- Frostad, P. & Mjaavatn, P.E. (2019). *Utdanningsvalg og fremtidig yrke – En rapport til Kompetansebehovsutvalget fra et prosjekt ved videregående skoler i Trøndelag*. (IPLs rapportserie 1), NTNU.
- Good, T.L., & Brophy, J.E. (2008). *Looking in Classrooms*. (10th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Grøgaard, J.B. (2000). *Organisatoriske løsninger i videregående opplæring: Fungerer integrering bedre enn segregering?* (2000:4). Oslo: Forskningsstiftelsen Fafo.
- Grøgaard, J.B. (2002): Integreerte eller segregerte undervisningsopplegg i videregående opplæring: Hvilke gir best resultater? *Tidsskrift for ungdomsforskning* 2(2): 83–108.
- Grøgaard, J.B., Markussen, E., & Hatlevik, I.K.R. (2004). *Eleven i fokus?: en brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak* (9/2004). NIFU STEP.
- Haug, P. (2017). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *FoU i praksis*, 11(1), 41-62.
- Heimdal, E.C. & Horgen, T. (2004). Å måle det umålelige. Individuelle opplæringsplaner for elever med sterk multifunksjonshemming. *Spesialpedagogikk* (5), 42-49.
- Jahnsen, H. & Nergaard, S.E. (2013, 25. november). En inkluderende skole. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/en-inkluderende-skole/>
- Karsten, S., Peetsma, T., Roeleveld, J. & Vergeer, M. (2001). The Dutch policy of integration put to the test: differences in academic and psychosocial development of pupils in special and mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 16(3), 193-205. <https://doi.org/10.1080/08856250110074364>
- Kleven, T.A. & Hjørdemaal, F.R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen.pdf>
- Lingås, L.G. (2013). *Ansvar for likeverd. Etikk i tverrfaglig arbeid med habilitering og rehabilitering*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal.

- Luciano, S. & Savage, R.S. (2007). Bullying Risk in Children with Learning Difficulties in Inclusive Educational Settings. *Canadian Journal of School Psychology*. 22(1), 14 - 31. <https://doi.org/10.1177/0829573507301039>
- Løhre, A. (2018). Tilhørighet til skolen. Betydningen av ensomhet og vennskap. I M. Øksnes, E. Sundsdal, C. Haugen (red.), *Ungdom, danning og fellesskap. Samfunns- og kulturpedagogiske perspektiv* (s. 107-131). Oslo: Cappelen Damm.
- Manger, T. (2013). Motivasjon og læring. I S. Lillejord, T. Manger, & T. Nordahl (red.), *Livet i skolen 2: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap, 2, Lærerprofesjonalitet* (2. utg., s. 133-166). Bergen: Fagbokforlaget.
- Markussen, E. (2000). *Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående – hjelper det? Om segregering, inkludering og kompetanseoppnåelse i det første Reform 94-kullet.* (2000:341). Oslo: Forskningsstiftelsen Fafo.
- Markussen, E. (2010). Valg og gjennomføring av videregående opplæring før Kunnskapsløftet. *Acta Didactica Norge*, 4(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1057>
- Markussen, E., Frøseth, M.W. & Grøgaard, J.B. (2009). *Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet* (17/2009). NIFU STEP.
- Marsh, H.W. (1990). Self Description Questionnaire-1. SDQ1, Manual. Australia: University of Western Sydney, Macarthur.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education. Using evidence teaching strategies.* London: Routledge.
- Mjaavatn, P.E. & Frostad, P. (2014). Tanker om å slutte på videregående skole: er ensomhet en viktig faktor? *Spesialpedagogikk*, 79(1), 48-55.
- McCoy, S. & Banks, J. (2012). Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 81-97. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.640487>
- McQueen, R.A. & Knussen, C. (2006). *Introduction to Research Methods and Statistics in Psychology.* Harlow: Pearson.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R.S. (2009). Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet. (2/2009). Høgskolen i Hedmark. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/spesialundervisning_grskole.pdf
- NOU 2001:22. (2001). *Fra bruker til borger: En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer.* Sosial- og helsedepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/1e18b045dd9346849813392b34c9cdc1/no/pdfa/nou200120010022000dddpdfa.pdf>

- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til – Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- OECD. (2009). OECD Programme for International Student Assessment. Student Questionnaire. Paris: OECD.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olsen, M.H. (2015, 05.01). *To søyler i en inkluderende skole*. Utdanningsforskning.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/to-soyler-i-en-inkluderende-skole/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Orth U., Robins, R.W., & Widaman K.F. (2012). Life-Span Development of Self-Esteem and Its Effects on Important Life Outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 1271–1288. <https://doi.org/10.1037/a0025558>
- Orth, U. & Robins, R.W. (2013). Understanding the Link Between Low Self-Esteem and Depression. *Current Directions in Psychological Science: a Journal of the American Psychological Society*, 22(6), 455–460.
<https://doi.org/10.1177/09637214134927633>
- Orth, U. & Robins, R.W. (2014). The Development of Self-Esteem. *Current Directions in Psychological Science: a Journal of the American Psychological Society*, 23(5), 381–387. <https://doi.org/10.1177/0963721414547414>
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (6th ed.). Maidenhead: McGraw Hill Education.
- Pijl, S.J., Frostad, P. & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387–405.
<https://doi.org/10.1080/00313830802184558>
- Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N.P. (2003). Common Method Biases in Behavioral Research. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903.
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>

- Qvortrup, L. (2012). Inklusion – en definition. I T. Næsby (red.), *Er du med? - om inklusion i dagtilbud og skole*. Seriehefte 5 (s. 5-16) Aalborg: Forskning og Udvikling UCN.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ruijs, N. M., Van der Veen, I. & Peetsma, T.T.D. (2010) Inclusive Education and Students without Special Educational Needs. *Educational Research (Windsor)*, 52(4), 351 – 390. <https://doi.org/10.1080/00131881.2010.524749>
- Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*, 2015(43-44), 72-79. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.06.005>
- Siri, A. (2015). Inkludering – et pedagogisk og moralsk prosjekt. *Statped Magasinet*. 2015(1), 48-53.
- Skaalvik, E.M. & Fossen, I. (1995). *Tilpassing og differensiering. Idealer og realiteter i norsk grunnskole*. Trondheim: Tapir.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2017). Elevenes selvverd. I M. Uthus (red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. (s. 70-90). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skaalvik E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2020). 05232: *Elevar i grunnskoleutdanning, etter årstrinn, statistikkvariabel, år og region*. [Statistikk]. <https://www.ssb.no/statbank/table/08624/tableViewLayout1/>
- Straume, P. & Moe, E. (2020, 11. februar). *Barn kan bli utestengt på grunn av spesialundervisning*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/barn-kan-bli-utestengt-pa-grunn-av-spesialundervisning/>
- Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?* Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Svartdal, F. (2020, 12. juni). *Psykososial*. Store norske leksikon. <https://snl.no/psykososial>

- Szumski, G. & Firkowska-Mankiewicz, A. (2010). Is Polish Special Education Effective? Academic and Socioemotional Effects of Schooling in Special, Integrated and Regular Schools. *The New Educational Review*. 20(1), 248 – 260.
- Tafarodi, R.W & Swann, W.B. Jr. (1995). Self-liking and self-competence as dimensions of global self-esteem: initial validation of a measure. *Journal of Personality Assessment* 65(2) s. 322-342
- Tangen, R. (2012) Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk*. (s. 17-30). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Tjomsland, H.E., & Viig, N.G. (2015). *Læring og trivsel i en helsefremmende skole*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Torp, I.S. (2018, 04. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Tøssebro, J. (1997). Debatten om integrering av elever med sterk utviklingshemming – noen hovedtrekk. I J. Tøssebro (red.), *Den vanskelige integreringen*. (s. 158-180). Oslo: Universitetsforlaget.
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris: Unesco.
- Utdanningsdirektoratet (2021). Veilederen spesialundervisning. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet (u.å.). *Grunnskolen Informasjonssystem*. Hentet 15. april 2021 fra <https://qsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/68/unit/4493/>
- Uthus, M. (2017a). Den inkluderende skolen. I M. Uthus (red.), *Elevens psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. (s. 130-154). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Uthus, M (2017b). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I M. Uthus (red.), *Elevens psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. (s. 157-185). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Uthus, M., Moen, T., Sæteren, A.-L. & Kirkvold, L. (2018, 6. juni). Spesialundervisning mot nye mål og ny mening. *Adressa*. <https://www.adressa.no/meninger/kronikker/2018/06/06/Spesialundervisning-mot-nye-m%C3%A5l-og-ny-mening-16845617.ece>
- Uusitalo-Malmivaara, L., Kankaanpää, P., Mäkinen, T., Raeluoto, T., Rauttu, K., Tarhala, V. & Lehto, J.E. (2016). Are special education students happy? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(4), 419-437. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.599421>

- Valås, H. (1999). Students with learning disabilities and low-achieving students: Peer acceptance, loneliness, self-esteem, and depression, *Social Psychology of Education*, 3, 173-192.
- Valås, H. (2006). *Elementær statistikk. Kompendium*, NTNU.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35. <https://doi.org/10.1080/0885625082000042294>
- Wendelborg, C. (2017). Inkludering versus marginalisering. I M. Uthus (red.), *Elevens psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. (s. 110-129). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1 Søknad og godkjenning fra NSD

Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 3 Tabell over interne korrelasjoner

Per Frostad
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 05.05.2015

Vår ref: 42443 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.02.2015. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 03.05.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

42443	<i>Bortvalg i videregående skole</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Per Frostad</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Formålet med prosjektet er å kartlegge og innhente opplysninger om hvorfor elever velger bort å fortsette på skolen på videregående trinn.

Det må tas høyde for at det vil samles inn sensitive personopplysninger om helseforhold, jf personopplysningsloven § 2-8 c). Dette er en vurdering som er gjort i samråd med seksjonen, annen saksbehandler og seksjonsleder etter at disse også har vurdert saken inngående. Uttrykket «helseforhold» omfatter i henhold til lovens forarbeider opplysninger om "en persons tidligere, nåværende og fremtidige fysiske eller psykiske tilstand", jf. OT.prp.nr.92 [1998-1999] side 105. Også opplysninger om sosiale forhold kan falle inn under «helseforhold» dersom de sosiale forholdene påvirker helsen. Spørsmålene om selvoppfatning, selvverd og ensomhet vil etter ombudets vurdering kunne si noe om psykisk tilstand. Og i tillegg vil også spørsmålene om fysisk form og fysisk aktivitet kunne si noe om fysisk helsetilstand. Personvernombudet finner det dermed rimelig å anta at disse spørsmålene kan gi opplysninger om som faller inn under personopplysningslovens definisjon av helseforhold, samt at de kan oppleves inngripende og følsomme for enkelte elever.

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Foreldre/foresatte samtykker for sine barn der de er under 16 år. Personvernombudet finner informasjonsskrivene mottatt på epost datert 03.05.2015 til elever og foresatte tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår. Elever fylt 16 år kan selv samtykke til deltakelse i prosjektet og oppheve taushetsplikt vedrørende opplysninger om tilrettelagt opplæring. Vi viser her til at personer over 16 år selv kan samtykke til deltakelse i helseforskning og oppheving av helsepersonells taushetsplikt, jf. Helseforskningsloven § 17 og Helsepersonelloven § 22. Personvernombudet gjør oppmerksom på at elever med redusert samtykkekompetanse uansett alder må ha samtykke fra foresatte/verge.

Selv om foreldre/foresatte samtykker til barnets deltakelse, minner vi om at barnet også må gi sin aksept til deltakelse. Barnet bør få tilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det. Dette kan være vanskelig å formidle, da barn ofte er mer autoritetstro enn voksne. Frivillighetsaspektet må derfor særlig vektlegges i forhold til barn, og spesielt når forskningen foregår på eller i tilknytning til en organisasjon som barnet står i et avhengighetsforhold til, som for eksempel skole. Forespørselen må derfor alltid rettes på en slik måte at de forespurte ikke opplever press om å delta, gjerne ved å understreke at det ikke vil påvirke forholdet til skolen hvorvidt de ønsker å være med i studien eller ikke. Videre bør det planlegges et alternativt opplegg for de som ikke deltar. Dette er særlig relevant ved utfylling av spørreskjema i skoletiden.

Gjennomføringen av undersøkelsen i skolesammenheng må også ordnes på en slik måte at elevene ikke kan se hverandres besvarelser, elevene bør derfor plasseres på en slik måte som under eksamen eller andre lignende prøver.

I tillegg anbefaler personvernombudet at det gis opplysninger om hvordan og når man kan kontakte for eksempel helsesøster ved skolen eller andre instanser som kan fungere støttende og lyttende, om det skulle være nødvendig for elever som blir affisert av deltakelse i studien.

Det er prosjektleders ansvar at skolene gjennomfører undersøkelsen på en forskningsetisk og lovlig forsvarlig måte.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 01.07.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

Informasjon til elever og foresatte i 10. klasse.

På bakgrunn av at mange ungdommer velger å slutte i videregående skole før tiden ønsker vi som forskere ved NTNU å finne ut mer om din opplevelse av skolen. Dette ønsker vi å gjøre gjennom et spørreskjema om din opplevelse av ungdomsskolen og forberedelsen til VGS nå i vår, og et tilsvarende spørreskjema neste år om hvordan du har det på videregående skole.

Vi ønsker at du fyller ut et spørreskjema som tar ca 30 minutter å besvare. Dette vil skje ved at vi fra NTNU kommer til skolen din og får bruke en skoletime sammen med dere.

Spørsmålene på skjemaet handler om:

- Noen bakgrunnsopplysninger om deg og dine foreldres utdanningsnivå
- Din opplevelse av den hjelp og støtte du får på skolen
- Din motivasjon for skolen
- Din opplevelse av å mestre skolefagene
- Sosiale relasjoner på skolen
- Trivsel på skolen
- Hvordan du har opplevd det å skulle velge videregående skole og valg av linje

Det er frivillig å delta på undersøkelsen, og hvis du angrer deg etter at du har fylt ut skjemaet kan du bare gi beskjed om at du ønsker å trekke deg. Hvis du har fylt 16 år avgjør du selv om du vil være med, men dine foresatte skal også være informert om undersøkelsen. Hvis du ikke har fylt 16 år må dine foresatte gi samtykke til at du kan være med. Det gjør de ved å sende mail eller svarslipp til skolen eller mail eller sms til Per Frostad (kontaktinfo nederst i skrivefeltet).

Neste år vil vi gjerne at dere fyller ut et skjema på nytt med det samme innholdet. For at vi skal ha mulighet til å spore deg opp neste år, vil vi at du skriver navn på skjemaet. Vi kommer ikke til å vise skjemaet ditt til noen og vi kommer ikke til å lagre navnet ditt sammen med det du har skrevet. Det vil heller ikke på noe tidspunkt være mulig for andre enn oss forskere å knytte det du sier til navnet ditt, og vi har taushetsplikt.

Du samtykker i å være med på undersøkelsen ved å fylle ut spørreskjemaet. Skolen vil, hvis du gir tillatelse, gi opplysninger om du har spesielt tilrettelagt opplæring.

Alle opplysninger blir behandlet i samsvar med lover og forskrifter, og prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Ingen enkeltelever vil kunne være identifiserbare i rapporter fra studien. Bare forskere ved NTNU får tilgang på datamaterialet. Disse har taushetsplikt.

Prosjektet avsluttes 31.06.2016. Datamaterialet vil da bli anonymisert.

Har du spørsmål om undersøkelsen kan disse rettes til:
Professor Per Frostad. Pedagogisk institutt/NTNU, tlf. 73551151, per.frostad@svt.ntnu.no

Jeg/vi gir tillatelse til at: _____

kan delta på spørreundersøkelsen i regi av NTNU.

Navn på foresatte

Tillatelse kan også gis ved å sende en sms til 92861182, eller en mail til skolen eller til per.frostad@svt.ntnu.no

Merk mailen med elevens navn, skole og OK.

Tabeller over interne korrelasjoner.

	1	2	3	4	5
1. Jeg har ingen å snakke med i klassen	1	.59	.61	.54	.65
2. Jeg blir gående mye for meg selv i friminuttene		1	.62	.65	.54
3. Jeg har ingen på skolen som jeg kan være sammen med			1	.55	.60
4. Jeg føler meg ensom på skolen				1	.53
5. Jeg har ingen venner i klassen					1

Tabell 1. Intern korrelasjon av indikatorene knyttet til ensomhet.

	1	2	3	4
1. Jeg liker å holde på med skolearbeid	1	.72	.69	.68
2. Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene		1	.77	.68
3. Fagene vi har på skolen interesserer meg			1	.66
4. Jeg synes skolearbeidet er lystbetont				1

Tabell 2. Intern korrelasjon av indikatorene knyttet til indre motivasjon.

	1	2	3	4
1. Jeg godtar meg selv slik jeg er	1	.73	.65	.63
2. Jeg vil helst være slik jeg er		1	.67	.64
3. Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes			1	.70
4. Jeg er ofte misfornøyd med meg selv				1

Tabell 3. Intern korrelasjon av indikatorene knyttet til selvvverd.

	1	2	3	4
1. Jeg har gode evner, så jeg kan få til det meste	1	.44	.52	.49
2. Jeg takler utfordringen med å lære nytt stoff på skolen		1	.55	.59
3. Jeg gjør det bra på en rekke områder			1	.45
4. Når jeg setter meg ned for å lære noe virkelig vanskelig, kan jeg klare det				1

Tabell 4. Intern korrelasjon av indikatorene knyttet til selvvurdering av kompetanse.

