

Doktoravhandlinger ved NTNU, 2021:48

Lillian Kirkvold

# Lærernes forventninger til elever med spesialpedagogiske behov

En kvantitativ studie av spesialpedagogiske kategoriers effekt på lærernes forventninger

**NTNU**  
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Avhandling for graden  
philosophiae doctor  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden



Lillian Kirkvold

# Lærernes forventninger til elever med spesialpedagogiske behov

En kvantitativ studie av spesialpedagogiske kategoriers effekt på lærernes forventninger

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, mars 2021

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

**NTNU**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Avhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring

© Lillian Kirkvold

ISBN 978-82-326-6968-4 (trykt utg.)

ISBN 978-82-326-5827-5 (elektr. utg.)

ISSN 1503-8181 (trykt utg.)

ISSN 2703-8084 (online ver.)

Doktoravhandling ved NTNU, 2021:48

Trykket av NTNU Grafisk senter



## Sammendrag

Utgangspunktet i denne avhandlingen er dilemmaet omkring identifisering av spesialpedagogiske behov hos elever. Spesialpedagogiske kategorier som benyttes kan medføre at læreren får lavere forventninger til elever med spesialpedagogiske behov enn andre elever. Sentralt her er å utforske hvilken effekt den spesialpedagogiske kategorien kan ha på lærernes forventninger til disse elevene. Avhandlingen består av delstudie 1 som er en utvikling og validering av instrumentet «Teachers' Expectations Scale» (TES), mens delstudie 2 har følgende problemstilling: *Hvilken effekt har opplysninger om elevens spesialpedagogiske kategori, vanskebeskrivelse og kjønn på lærerens sosiale og faglige forventninger?*

Empirien ble innsamlet ved hjelp av et selvutviklet spørreskjema der lærere på 1. - 4. trinn deltok. Skolene som deltok ble tilfeldig trukket ut. Det ble benyttet et  $2 \times 3 \times 2$  faktorielt design (gutt/jente x dysleksi/ADHD [attention deficit hyperactivity disorder] / ODD [opposisjonell atferdsforstyrrelse] x uten kategori/med kategori) med 12 ulike varianter av et portrett av en fiktiv elev på 9 år. Respondentene skulle i etterkant av å ha lest portrettet svare på 23 påstander (TES) om hva de forventet omkring elevens utvikling både sosialt og faglig. Valideringen av TES viste at instrumentet har god validitet. Faktoranalyser viste støtte for forventninger som et multidimensjonalt begrep i tråd med teori og tidligere forskning. En modell med tre faktorer hadde best tilpasning til data. Skalaene hadde god reliabilitet og ble benevnt: Prosocial atferd, antisosial atferd og faglige ferdigheter.

Den spesialpedagogiske kategorien hadde ingen effekt på lærernes forventninger, med unntak av forventning om antisosial atferd. Der ble lærerne mer negative når kategorien var oppgitt. Videre var det signifikante forskjeller mellom lærernes forventninger når det gjaldt type vanske som ble beskrevet i portrettet. Det var ingen signifikante forskjeller når det gjaldt elevens kjønn. Lærernes erfaring hadde effekt på forventningene, med unntak av forventninger til antisosial atferd. Spesialpedagogisk kompetanse hadde ikke effekt på forventningene som lærerne dannet seg.

Drøftingen ser disse funnene i lys av flere teoretiske perspektiver, tidligere forskning, samt opp mot noen spesialpedagogiske utfordringer i en inkluderende skole for alle.



## Summary

This thesis is based on the dilemma that may occur as a result of identifying students' special educational needs. A special educational needs label for one student may lead their teacher to have lower expectations for the student compared to other students. It is crucial to explore the effects of a special educational needs label on teachers' expectations of students with special educational needs. The first study in this thesis developed and validated the Teachers' Expectations Scale (TES) instrument. The second study explored the following research question: What effect does information regarding a students' special educational needs label, difficulty description and gender have on teachers' social and academic expectations?

Data was collected through a self-developed questionnaire that teachers in first through fourth grade completed. The participating schools were randomly selected. A 2 x 3 x 2 factorial design (boy/girl x dyslexia/attention deficit hyperactivity disorder/oppositional defiant disorder x no label/with label) with 12 different types of profiles of a nine-year-old child was utilised. After reading the profile of a fictitious student, teachers responded to and answered 23 questions regarding their prediction of the student's future academic achievement, prosocial behaviour and antisocial behaviour. The factor structure of the TES was examined, and the results demonstrated that a three-factor model was the best fit. Cronbach's alpha values demonstrated that each of the three subscales was internally reliable and could suggest reasonable construct validity.

The findings supported that the presence of a special educational needs label only had an effect on teachers' expectations regarding antisocial behaviour. Teachers reacted with more negative responses when answering questions related to this type of expectations. Furthermore, this study found significant effects regarding the expectations and description of the label in the portrait. There were no significant effects regarding the gender of the student. In general, teachers' prior experience influenced their expectations, but this was not the case when it came to predicting antisocial behaviour. Teachers with special educational competence had no significant effect on expectations, in general.

The discussion examines the results in conjunction with theoretical perspectives and existing research. Challenges related to creating an inclusive school are also topics to consider when exploring the identification dilemma.



## Forord

Med dette forordet ønsker jeg å takke alle som har vært på den krevende, men spennende reisen mot en ferdig avhandling.

Takk til Institutt for pedagogikk og livslang læring (eller Pedagogisk institutt som det het den gang da) for å ta sjansen, og deretter fortsette sjansespillet når oddsene for ferdigstillelse ble dårligere og dårligere. Gjengen i 1. etasje i paviljong C på Dragvoll inkluderer alle som har enten hatt kontor der eller vært nedom eller innom i løpet av årene jeg hadde tilholdssted der. Takk til dere for minnerike opplevelser.

Takk til veilederne mine! Sip Jan Pijl var biveileder i stipendiatperioden, men rakk å pensjonere seg lenge før jeg ble ferdig. Derfor må særlig hovedveileder Per Frostad takkes (og beundres!) for å ikke forlate et nærmest havarert vrak og sliten kaptein i retning ukjent farvann. Tålmodig og stødig navigering til havn ble gitt selv om skjulte farer dukket opp i en eviglang seilas. Man skal ikke undervurdere betydningen av en god navigatør på en slik ferd.

Takk til Kyrre Svarva ved fakultetet sin IT-avdeling for uvurderlig hjelp med spørreskjemaene både før og etter datainnsamlingen. Takk til sluttleser Mirjam Harketstad Olsen ved UiT for konstruktiv kritikk i en fase der det var nyttig å få innspill på veien videre.

Skolene og lærerne som takket ja til å delta i studien og brukte dyrebar tid til å fylle inn spørreskjemaet fortjener alle en stor takk for innsatsen. Også skolene som ikke kunne delta fordi rektorene mente at lærerne hadde nok å gjøre ga meg verdifull innsikt underveis i prosessen. Takk til Wenche Hildal som hjalp meg med å ta kontakt med potensielle, deltakende skoler.

Lærerutdanningen på Rotvoll (nå Institutt for lærerutdanning ved NTNU)– for et vendepunkt! Både ansatte og studenter må takkes for å ta imot meg med åpne armer på et tidspunkt i livet da det var viktig med en ny start. Takk til seksjonsledelsen for tilrettelegging slik at det var mulig å komme i mål. Kolleger på ulike undervisningsteam og andre samarbeidspartnere har bidratt med imponerende grad av støtte og opplevelse av å være inkludert. Delingskulturen har rådet og samarbeidet har vært berikende. Sammen har vi fulgt mange flotte lærerstudenter

på veien. Deling av hverandres personlige opp- og nedturer må heller ikke underkjennes i denne sammenhengen. Takk for alle disse «turene» vi har delt til dere alle sammen! En spesiell takk til Åsa, Gro Marte, Karen Birgitte og Anne Lise – hvilken gjeng <3

Jeg ønsker også å takke venner og slekt som har støttet meg underveis på mange forskjellige måter, og bidratt med andre perspektiver utenfor den litt vel selvsentrerte akademiske boblen.

Takk til Liverpool F. C. som står som et symbol på hva dedikasjon og tro kan resultere i hvis man står sammen selv gjennom de mørkeste stormene. Ventetiden kan være lang og med mange nedturer underveis. Betydningen av håpet om at drømmen kan nås til slutt vil være en viktig motivasjonsfaktor for å holde hodet høyt mens det blåser fra alle kanter. Walk on!

De siste takknemlige takkene går til familien min. Una og Julian som sprer glede i hver eneste støvete og nedslitte krok i huset, og som minner meg på å ha det gøy. Hver latterkrampe omfavnes og minnes evig. Kjære Anders. Det ble til slutt, men det krevde sitt på mange måter. Takk for uendelig med kjærighet og tålmodighet!

Dragvoll/Rotvoll/Kalvskinnet, september 2020

Lillian Kirkvold

# Innhold

Sammendrag.....	iii
Summary .....	v
Forord.....	vii
Innhold .....	ix
Liste over figurer.....	xii
1 Innledning.....	1
1.1 Kort bakgrunn.....	1
1.2 Formålet med studien .....	3
1.3 Problemstillinger og forskningsspørsmål .....	4
1.3.1 Avgrensning av studien .....	5
1.4 Avhandlingens oppbygning.....	7
2 Kunnskapsgrunnlag.....	9
2.1 Lærernes forventninger .....	10
2.1.1 Forventningseffekter .....	14
2.1.2 Lærernes forventninger til egen undervisning .....	17
2.1.3 Lave forventninger til elever med spesialpedagogiske behov .....	19
2.1.4 Spesialpedagogiske behov i en inkluderende skole .....	20
2.1.5 Spesialundervisning .....	23
2.2 Ulike perspektiver på inkludering .....	34
2.2.1 Ulike dimensjoner ved inkludering .....	34
2.3 Ulike forståelser av elever med spesialpedagogiske behov.....	38
2.3.1 Individualistisk (medisinsk) forståelse .....	38
2.3.2 En sosial forståelse .....	39
2.3.3 En relasjonell forståelse .....	41
2.4 Kategorisering av spesialpedagogiske behov .....	45
2.4.1 Sosial kategorisering .....	45
2.4.2 Stereotypier .....	47
2.4.3 Stigmatisering.....	49
2.4.4 Ekskludering og normalitet .....	50
2.4.5 Identifisering og kategorisering av spesialpedagogiske behov .....	54
2.5 Identifikasjonsdilemmaet .....	60
2.6 Sammenhengen mellom lærernes forventninger og spesialpedagogiske kategorier .....	63

2.6.1	Kategorien som kilde til lærenes forventninger .....	63
2.6.2	Tre sentrale studier .....	65
2.7	Oppsummering .....	69
3	Metode.....	71
3.1	Forskningsdesign.....	71
3.2	Kontekst .....	72
3.3	Utvikling av instrumentet.....	74
3.3.1	Bakgrunn for utviklingen av instrumentet .....	74
3.3.2	Spørreskjemaets form og innhold .....	78
3.4	Framgangsmåte .....	80
3.4.1	Utvalg og utvalgsriterier.....	80
3.4.2	Deltakelse og gjennomføring .....	82
3.4.3	Frafallsanalyse.....	83
3.4.4	Etiske forhold ved spørreundersøkelsen .....	85
3.5	Datakvalitet og forbehold over tolkning av resultat .....	86
3.6	Reliabilitet .....	86
3.7	Validitet.....	86
3.7.1	Begrepsvaliditet.....	87
3.7.2	Indre validitet .....	88
3.7.3	Statistisk validitet .....	90
3.7.4	Ytre validitet.....	90
3.8	Analyse av innsamlet data.....	92
3.8.1	Behandling og koding av spørreskjema .....	92
3.8.2	Valg av analysemetoder .....	92
4	Resultater fra undersøkelsen .....	95
4.1	Delstudie 1: Validering av instrumentet av TES.....	95
4.1.1	Eksplorerende faktoranalyse (EFA).....	96
4.1.2	Konfirmerende faktoranalyse (CFA) .....	99
4.1.3	Oppsummering av hovedfunn (delstudie 1).....	104
4.2	Delstudie 2: Hvilke opplysninger har effekt på lærerens forventninger?.....	105
4.2.1	Effekt av vanskebeskrivelse x kategori på forventningene .....	107
4.2.2	Effekt av vanskebeskrivelse og kjønn på forventningene .....	111
4.2.3	Effekter av ulike bakgrunnsvariabler hos læreren på forventningene.....	115
4.2.4	Oppsummering av hovedfunn (delstudie 2).....	119



5	Drøfting .....	120
5.1	Drøfting av måleinstrumentet TES.....	120
5.2	Hvilke opplysninger har effekt på lærerens forventninger? .....	122
5.2.1	Effekten av den spesialpedagogiske kategorien.....	122
5.2.2	Effekten av vanskebeskrivelsen .....	126
5.2.3	Effekten av elevens kjønn .....	132
5.2.4	Effekten av lærernes erfaring og kompetanse .....	133
5.3	Generell drøfting av lærernes forventninger .....	141
5.3.1	Faglige og sosiale forventninger .....	141
5.3.2	Identifikasjonsdilemmaet– en kilde til nye svar? .....	148
5.4	Drøfting av validitet og vitenskapsteoretisk tilnærming .....	157
5.4.1	Studiens validitet .....	157
5.4.2	Studiens vitenskapsteoretiske tilnærming .....	161
6	Avslutning .....	163
6.1	Implikasjoner og avsluttende refleksjoner.....	164
7	Litteraturliste .....	167
Del 2 Vedlegg.....		183
Vedlegg 1 Diverse deskriptiv statistikk (forventninger).....		2
Vedlegg 2 Informasjonsskriv til lærerne.....		4
Vedlegg 3 Elevportrettene .....		6
Vedlegg 4 NSD .....		10
Vedlegg 5 Spørreundersøkelsen.....		12

## Liste over figurer

<b>Figur 4.1</b> Konfirmerende faktoranalyse, modell 1 .....	100
<b>Figur 4.2</b> Konfirmerende faktoranalyse, modell 2 .....	101
<b>Figur 4.3</b> Konfirmerende faktoranalyse, modell 3 .....	102
<b>Figur 4.4</b> Konfirmerende faktoranalyse, modell 4 .....	103
<b>Figur 4.5</b> Kategori x vanskebeskrivelse på prososial atferd.....	108
<b>Figur 4.6</b> Kategori x vanskebeskrivelse på antisosial atferd .....	109
<b>Figur 4.7</b> Kategori x vanskebeskrivelse på faglige ferdigheter.....	110
<b>Figur 4.8</b> Kjønn x vanskebeskrivelse på prososial atferd.....	112
<b>Figur 4.9</b> Vanskebeskrivelse x kjønn på antisosial atferd .....	114
<b>Figur 4.10</b> Vanskebeskrivelse x kjønn på faglige ferdigheter.....	115
<b>Figur 5.1</b> De ulike dimensjonene i lærernes forventninger .....	146

## Liste over tabeller

<b>Tabell 3.1</b> Prognostic Outlook Scale (Stinnett et al., 1999) .....	75
<b>Tabell 3.2</b> Teachers' expectations of students' success (Tournaki, 2003) .....	77
<b>Tabell 3.3</b> Oversikt over de ulike portrettvariantene .....	79
<b>Tabell 3.4</b> Oversikt over fordelingen av antall respondenter per portrett .....	83
<b>Tabell 3.5</b> Årsaker til å ikke delta i undersøkelsen.....	84
<b>Tabell 4.1</b> Variabler og faktorladninger av en uspesifisert faktoranalyse .....	97
<b>Tabell 4.2</b> Korrelasjon mellom de tre dimensjonene i TES (modell 3).....	104
<b>Tabell 4.3</b> Deskriptiv statistikk over lærernes forventninger .....	106
<b>Tabell 4.4</b> Deskriptiv statistikk over forventninger etter vanskebeskrivelser .....	106
<b>Tabell 4.5</b> Deskriptiv statistikk over forventninger etter elevens kjønn.....	106
<b>Tabell 4.6</b> Deskriptiv statistikk over forventningstypene (uten/med kategori) .....	107
<b>Tabell 4.7</b> Kategori x vanskebeskrivelse på forventninger .....	107
<b>Tabell 4.8</b> Vanskebeskrivelse x elevkjønn på forventninger.....	111
<b>Tabell 4.9</b> Deskriptiv statistikk over forventninger etter erfaring .....	115
<b>Tabell 4.10</b> Deskriptiv statistikk over forventninger etter kompetanse.....	116
<b>Tabell 4.11</b> Læreres erfaring x vanskebeskrivelse på forventninger.....	116
<b>Tabell 4.12</b> Spesialpedagogisk kompetanse x vanskebeskrivelser på forventninger .....	118



# 1 Innledning

## 1.1 Kort bakgrunn

Læreren vil tidlig danne seg forventninger om hvordan elevene vil lykkes i skolen. Lærernes forventninger er oppfatninger lærere danner seg omkring både elevens faglige utbytte og generell klasseromsatferd framover (Brophy, 1998). Dette er naturlige prosesser basert på elevens deltakelse i faglige aktiviteter, samt vurdering av det faglige utbyttet. Studier har avdekket at faktorer som elevens kjønn, etnisk tilhørighet, sosioøkonomisk status, utseende og andre personlige karakteristikk har vist seg å ha en effekt på lærernes forventninger (Jones, 1990). Elever med spesialpedagogiske behov kan være en sårbar elevgruppe der mange kan oppleve at læreren deres har lave forventninger til hva de er i stand til å mestre både faglig og sosialt. De blir oftere utsatt for lave faglige krav og utydelige forventninger fra sine lærere (Haug, 2017a). I tillegg settes hjelpen i gang for sent (Barneombudet, 2017; Nordahl, 2018). Studier viser til at lærerne er mer støttende og gir mer faglige utfordringer til elever de har høye forventninger til (Good & Brophy, 2008; Weinstein, 2002). Det kan være grunn til bekymring for elever som av ulike årsaker strever på skolen. Særlig viser det seg at elever som presterer lavt ofte vil fortsette å prestere lavt, samt at elever som tilhører en gruppe som forventes å gjøre det dårlig sannsynligvis gjør det dårlig (Good & Brophy, 2008).

Utover ulike personlige karakteristikk hos eleven kan også en tildelt kategori ha en betydning for lærernes forventninger (Freeman & Algozzine, 1980). Mange av de tildelte spesialpedagogiske kategoriene som benyttes for å beskrive elevenes vansker er medisinsk baserte, men det benyttes også mange andre formelle og uformelle vanskekategorier for å beskrive elever som har ulike spesialpedagogiske behov. Kategorien kan bli knyttet til personen slik at andre ser på denne personen på en negativ måte gjennom denne kategoriseringen (Norwich, 1999). Selv om mer formelle kategorier blir gitt av instanser som har denne myndigheten, vil det også foregå en mer uformell kategorisering av elever i skolen. En studie av Hjørne og Säljö (2008) viser til hvordan lærere i «elevhålsoteam» kategoriserte og årsaksforklarer elevens vansker, og hvordan dette kan innvirke på lærernes forventninger til elevene. Forskerne fant stor grad av individrettede problembeskrivelser som plasserte vansken hos eleven slik at læreren og skolen ble fritatt for ansvar. Pedagogiske analyser av hva eleven strevde med, når vanskene oppsto og hvordan vanskene ytret seg var lite synlig. Lærernes samtaler om elevens vansker bar preg av å være forenklet, generelt og abstrakt. Det

rådet også det forskerne omtalte som en «diagnostisk kultur» blant lærerne. Dette skjedde selv om det i teammøtene som forskerne observerte ikke forelå en formell spesialpedagogisk kategori. Ofte ble kategorier som «svak», «umoden», «skoletrøtt», «umotivert» og «lite begavet» benyttet, kategorier som siktet mot elevens motivasjon, evnenivå, modenhet og konsentrasjonsevne. Disse uformelle kategoriene virket å være allment kjent blant kollegiet og kategoriene virket å være tilstrekkelige for å beskrive behovene som elevene hadde. De uformelle kategoriene ble også derfor tolket som en forklaring på vanskene som elevene hadde. Det pekes her på at de kategoriserte elevene på bakgrunn av dette ikke klarte å oppfylle skolens og lærernes forventninger til elevrollen. I den forbindelse kan gruppen av elever som har spesialpedagogiske behov forventes å fortsette med lave prestasjoner, både individuelt og kollektivt (Good & Brophy, 2008). Problemdiagnostikk kan medføre at elevens ressurser og muligheter blir usynliggjorte slik at vanskene får mest oppmerksomhet, et problemorientert perspektiv (Befring, 2012).

Elever med spesialpedagogiske behov opplever lave forventninger og krav både i den ordinære opplæringen og ved spesialundervisning. Dette kan føre til uheldige konsekvenser for videre læring og utvikling (Haug, 2017a). Spesialundervisning er en rettighet i opplæringsloven § 5-1 (Opplæringslova, 1998). Spesialundervisning kan uttrykkes som en opplæring, både undervisningsorganisering og praktisk undervisningsvirksomhet, av elever med spesialpedagogiske behov (Morken, 2012). Mens spesialpedagogiske behov ofte tolkes som ekstra behov i forhold til selve opplæringen, vil funksjonsnedsettelse innebære behov også utover selve opplæringssituasjonen (Pijl, Frostad & Flem, 2008). I tillegg til et formelt enkeltvedtak om rett til spesialundervisning kan også andre elever som får tilrettelegging i klassen på et mer individuelt plan sies å ha spesialpedagogiske behov. Det skilles således mellom en formalavgrensning og en praksisavgrensning (Markussen, Strømstad, Carlsten, Hausstätter & Nordahl, 2007). Omfanget av hvor mange elever som har et formelt enkeltvedtak om spesialundervisning var i 2018/2019 på 7,8 % av alle elever i grunnskolen, mot 5,92 % i skoleåret 2006/2007. I mellomtiden var det en «topp» der 8,6 % av elevene fikk spesialundervisning i skoleårene 11/12 og 12/13 (Utdanningsdirektoratet, 2006-2020). I realiteten er det også, som nevnt, en del elever som mottar det mange velger å betegne som spesialundervisning, men som ikke har enkeltvedtak. Denne gruppen er det vanskelig å få eksakt innsikt i omfanget av, men skolenes ressursregnskap kan gi en pekepinn på dette (Pijl et al., 2008).

Når begrepet elever med spesialundervisning benyttes i denne avhandlingen betyr det elever som har enkeltvedtak med rett til spesialundervisning, altså en formalavgrensning. Når begrepet elever med spesialpedagogiske behov brukes innbefatter dette også elever som kan ha vansker slik at de har behov for en annen tilrettelegging selv det ikke foreligger et formelt enkeltvedtak, en praksisavgrensning. Det disse elevene har til felles er at de får eller har vansker i skolen. Noen ganger kan det også være at skolen får vansker med dem. Ellers er denne gruppen langt fra homogen siden de individuelle variasjonene er store (Strømstad, Nes & Skogen, 2004).

## **1.2 Formålet med studien**

I doktorgradsprosjektet har jeg valgt å ha søkelys på lærernes forventninger til elever med spesialpedagogiske behov for å se nærmere på hvordan spesialpedagogiske kategorier kan innvirke på forventningene som lærerne danner seg. Rapporter om lave forventninger til elever med spesialpedagogiske behov, samt en bekymring knyttet til bruken av kategorier for å beskrive elevenes vansker utgjør således et ønske om å undersøke denne mulige sammenhengen videre. Delstudie 1 omhandler å utvikle et måleinstrument som kunne benyttes for å undersøke lærernes forventninger. I delstudie 2 var formålet videre å se nærmere på hva lærere forventer av elever med spesialpedagogiske behov og spesialpedagogiske kategoriers mulige effekt på forventningene.

I denne avhandlingen er det tatt utgangspunkt i dilemmaet omkring identifisering av spesialpedagogiske behov hos elever. Dilemmaet oppstår når det må vurderes negative konsekvenser av to «motpoler». Enten å identifisere elevens behov (som gjerne ender i en spesialpedagogisk kategori) slik at eleven får adekvat hjelp, men risikere stigmatisering og ekskludering. Eller å ikke identifisere behovene for å unngå stigmatisering og ekskludering, men da risikere en usynliggjøring av elevens behov (Norwich, 2013a). Jeg kommer nærmere inn på dette dilemmaet og disse begrepene i teorikapittelet. Spesialpedagogiske kategorier kan medføre at læreren har/får lavere forventninger til elevene, slik jeg har påpekt tidligere. Det kan være uheldig for elevens muligheter for videre utvikling hvis lærerens forventninger blir urealistisk lave. Fokuset her er derfor på å utforske mulige forskjeller i lærernes forventninger til elevens faglige og sosiale utvikling og hvorvidt den spesialpedagogiske kategorien har innvirkning på dette. Dette kan gi en dypere forståelse av hva som former lærernes forventninger. Videre kan dette skape en bevisstgjøring omkring lærernes forventninger til

elever med spesialpedagogiske behov i en inkluderende skole der alle elever må gis gode betingelser for videre utvikling. Inkludering forutsetter at elevene skal ha en selvfølgelig plass på skolen, og føle denne selv (Olsen, 2014). Inkludering omhandler det å få alle elever til å føle tilhørighet og at man kan delta i fellesskapet på lik linje med alle andre. Inkludering dreier seg også om at skolen må tilpasse seg alle elevene og ikke bare tilpasse seg nesten alle (Tøssebro, 2004). Inkludering gjelder generelt som målsetting for alle elever, men i denne avhandlingen vil inkludering hovedsakelig avgrensnes til et fokus på elever med spesialpedagogiske behov.

### **1.3 Problemstillinger og forskningsspørsmål**

Først blir det å utvikle og validere et instrument som måler lærernes forventninger fokus i delstudie 1. Deretter følger delstudie 2 som omhandler å se nærmere på hvilken effekt spesialpedagogiske kategorier har på lærernes sosiale og faglige forventninger til elever med spesialpedagogiske behov.

#### **Delstudie 1:**

Den første delstudien tar for seg instrumentet som er benyttet til å forsøksvis måle lærernes forventninger i denne studien. Tidligere måleinstrumenter var delvis utdaterte og var ikke tilpasset norske forhold. Et instrument som benyttes må vurderes slik at det kan sannsynliggjøres at forventningsbegrepet er operasjonalisert på en tilfredsstillende måte. Det er sentralt å unngå at det teoretiske begrepet og måten begrepet har blitt operasjonalisert på har en uoverensstemmelse. Denne delstudien validerer instrumentet Teachers' Expectations Scale (TES) som har blitt benyttet i spørreundersøkelsen.

#### **Delstudie 2:**

Hovedfokuset her omhandler effekten av spesialpedagogiske kategorier på forventningene lærere danner seg. Som tidligere nevnt, viser forskning til at lærere har lavere forventninger til elever som har spesialpedagogiske behov enn elever som ikke har det. Denne studien har ikke et formål om å sammenligne lærernes forventninger, men ønsker å undersøke om den spesialpedagogiske kategorien har en effekt for elever med spesialpedagogiske behov.

Problemstillingen er følgende slik: *Hvilken effekt har opplysninger om elevens*



*spesialpedagogiske kategori, vanskebeskrivelse og kjønn på lærerens sosiale og faglige forventninger?*

### **Forskningsspørsmål:**

a: Hvilken effekt har vanskebeskrivelse og kategori på forventning om prososial atferd, antisosial atferd og faglige ferdigheter, og er det en samspillseffekt mellom vanskebeskrivelse og kategori?

b: Hvilken effekt har vanskebeskrivelse og kjønn på forventning om prososial atferd, antisosial atferd og faglige ferdigheter, og er det her en samspillseffekt mellom vanskebeskrivelse og kjønn?

c: Hvilke effekter har ulike bakgrunnsvariabler hos læreren på forventninger om prososial atferd, antisosial atferd og faglige ferdigheter?

Bakgrunnen for forskningsspørsmålene blir begrunnet i 2.6.2, samt i metodekapittelet.

#### **1.3.1 Avgrensning av studien**

Hovedfokuset er på lærerens forventninger til elever med spesialpedagogiske behov. Dog ses dette i lys av noen sentrale styringsdokumenter og utfordringer i den inkluderende skolen som utgjør aktuelle rammebetingelser i denne sammenhengen. Det er ikke et hovedmål å identifisere og beskrive alle rammefaktorer som en lærer må forholde seg til og som kan tenkes påvirke lærernes forventninger. Avhandlingen er basert på relevante rapporter som påpeker de mest sentrale utfordringene i den inkluderende skolen sett i et spesialpedagogisk lys. Selv om inkludering ikke gjelder særskilt for elever med spesialpedagogiske behov, er dette en avgrensning som har blitt gjort siden det er bekymring omkring lave forventninger til disse elevene. Avhandlingens tematikk plasserer seg derfor i en spesialpedagogisk sammenheng. Siden hovedfokuset ligger på læreren, vil elevperspektivet likevel være noe til stede underveis der det er naturlig. Større analyser av politiske føringer og skolens virksomhet blir ikke trukket inn i omfattende grad, kun der dette er vesentlig for å belyse sentrale funn. Et relasjonelt perspektiv legges til grunn, men på grunn av en del begrensninger i selve designet

som benyttes vil det være en mer individualistisk tilnærming i empirigrunnlaget. Dette blir imidlertid drøftet senere.

En annen avgrensning som er gjort gjelder utvalget og hvem og hva funnene kan være gyldige for. Siden utvalget er hentet fra grunnskolen, nærmere bestemt lærere som var kontaktlærere på 1.- 4. trinn, blir det drøftet senere i oppgaven om funn likevel kan angå lærere på andre årstrinn, andre skoleslag eller andre ansatte på skolen. De utvalgte spesialpedagogiske kategoriene og vanskebeskrivelsene benyttet i studien representerer ikke alle elever med spesialpedagogiske behov, men avgrensningen har blitt gjort i lys av lignende avgrensninger i tidligere studier. Det presiseres når funn gjelder en spesifikk type vanske, men ofte er det mest hensiktsmessig å omtale alle de tre vansketypene her som elever med spesialpedagogiske behov selv om det i en slik sammenheng blir et noe avgrenset fokus.

Flere teoretiske perspektiver er benyttet, men det er mange andre alternative perspektiver som kunne ha blitt trukket inn for å belyse tematikkens kompleksitet i en desto større grad av helhetlig tilnærming eller gått mer i dybden på enkelte. Ulike teorier og teoretiske perspektiver har kommet til, falt fra i det stille, blitt gjenfunnet eller aktivt forkastet underveis. Her er det delvis empirien som har styrt hva som oppleves som relevant, men også aktuell teori benyttet i tidligere forskning om sammenfallende tematikk. Kompleksiteten har derfor medført bortvalg av teori som også kan være aktuell i denne sammenhengen.

## **1.4 Avhandlingens oppbygning**

Kapittel 2 gir en innføring i temaer knyttet til fokuset i avhandlingen. Først blir forventningsbegrepet og lærernes forventninger gjort rede for, samt forskning som viser til at det er knyttet lave forventninger til elever med spesialpedagogiske behov. Dette kontekstualiseres så i en historisk og ideologisk utvikling av en inkluderende skole der en redegjørelse for spesialundervisning og spesialpedagogikk inngår. Spesialpedagogiske utfordringer tilknyttet inkludering i dagens skole blir beskrevet, samt ulike dimensjoner i inkluderingsbegrepet. Elever med spesialpedagogiske behov og ulike forståelser av disse følger etter dette. Kapitlet gir videre en presentasjon av ulike teoretiske perspektiver og tidligere forskning som kan belyse kategoriseringens negative og positive effekter. Dette inkluderer en redegjørelse for sentrale begreper slik som kategorisering, stigmatisering, stereotypier og normalitet. Avslutningsvis er fokuset på identifikasjonsdilemmaet, og på den mulige sammenhengen mellom spesialpedagogiske kategorier og lærernes forventninger. En kort oppsummering av relevant forskning gis også her.

Kapittel 3 er et metodekapittel som beskriver metoden og designet for denne studien, samt ulike metodiske valg når det gjelder utvalg, datainnsamling og utarbeidelse av spørreskjema. Innledningsvis vil studien settes i en vitenskapsteoretisk tilnærming i form av kritisk realisme. Det reflekteres også omkring forskningsetiske retningslinjer og over studiens validitet og reliabilitet. Til slutt er det en oversikt over hvilke statistiske analyser som ble foretatt, og hvilke statistiske verktøy som har blitt benyttet.

Kapittel 4 presenterer funnene i denne studien. Kapitlet er delt opp i to deler hvor det først er en validering av instrumentet som har blitt benyttet. Deretter presenteres funn knyttet til problemstillingen i delstudie 2. Forskningsspørsmålene danner strukturen her.

I kapittel 5 drøftes funnene opp mot relevant teori og forskning som ble presentert i kapittel 2. Her drøftes validiteten av instrumentet som skulle måle lærernes forventninger i det som utgjorde delstudie 1. Deretter blir ulike funn knyttet til delstudie 2 drøftet i lys av relevant teori. Det følger så en generell drøfting over avhandlingens hovedtematikk, samt en metodisk og vitenskapsteoretisk drøfting til slutt.

Kapittel 6 inneholder en konklusjon med svar på problemstillingene, implikasjoner og avsluttende refleksjoner omkring tematikken i avhandlingen.



## 2 Kunnskapsgrunnlag

I arbeidet med denne avhandlingen ble det relativt tidlig klart at det ville bli vanskelig å posisjonere seg innenfor et bestemt teoretisk perspektiv eller benytte kun en teoretisk innfallsvinkel for å belyse det komplekse fokuset jeg har her. Morgan (i Jacobsen, 2005) stiller spørsmålsteget om det er lurt at resultater blir fortolket ved hjelp av bare én teori. Kompleksiteten i mye av det som studeres av fenomener innenfor samfunnsvitenskapelige fag fordrer at man bør belyse det med flere ulike teorier slik at forståelsen ikke blir for unyansert. Det kan likevel være riktig å belyse noe ved hjelp av én teori, såkalt «avskjerming», men ofte er det behov for å bruke flere teorier slik at de utfyller hverandre eller at de sammen kan utgjøre en syntese. Ulike teorier kan også benyttes til posisjonering slik at de konkurrerer med hverandre. Alle teorier kan også ha begrensninger, slik at man bør vurdere behovet for flere teorier opp mot hva man ønsker å oppnå (Jacobsen, 2005). I denne delen ønsker jeg derfor å beskrive et utvalg av ulike teoretiske perspektiver som kan bidra med ulik innsikt i kompleksiteten på dette området. Disse utgjør til sammen et teoretisk rammeverk som jeg vil forsøke å forstå empirien min ut ifra i drøftingsdelen. De teoretiske perspektivene nedenfor er hentet både fra sosiologi, psykologi og andre relevante fagfelt. Det er ikke av sentral betydning hvilket fagfelt de ulike teoretiske perspektivene tilhører, men det vil bli nevnt der det er naturlig. De ulike teoretiske innfallsvinklene er i tråd med synet på teori innenfor kritisk realisme som beskriver samfunnsvitenskap som et åpent system (i motsetning til naturvitenskap som er et lukket system). Et åpent system fordrer bruken av flere teorier for vise kompleksiteten ved å utfylle hverandre (Scott & Bhaskar, 2015).

Først i dette kapitlet er det sentralt å gå nærmere inn på hva lærernes forventninger er, hvordan de oppstår og hvilke konsekvenser de kan ha. Deretter blir fokuset på å kontekstualisere hva som ligger i begrepet elever med spesialpedagogiske behov i en inkluderende skole. Dette er en gruppe som det viser seg å være knyttet lave forventninger til. Elever med spesialpedagogiske behov er en kategorisert gruppe ofte med flere underkategoriseringer slik at det blir naturlig videre i kapitlet å se nærmere på kategorisering som fenomen generelt, samt i en spesialpedagogisk sammenheng. Innenfor ulike teoretiske perspektiver på kategorisering er det relevant å beskrive begreper som stigmatisering, normalitet, samt andre aktuelle begreper/forhold som er aktuelle i tilknytning til tematikken. Avslutningsvis vil identifikasjonsdilemmaet presenteres før det utforskes mulige effekter spesialpedagogiske kategorier kan ha på lærernes forventninger.

## 2.1 Lærernes forventninger

Brophy (1998) definerer forventninger til å være slutninger om hva som skjer i fremtiden basert på tidligere informasjon og erfaringer (s. 9). Forventninger er altså ulike oppfatninger om framtiden og blir sett på som byggeklosser i vår kognisjon. De sørger for å gi oss informasjon hurtig og krever dermed lite av hjernens prosesseringskapasitet (Roese & Sherman, 2013). Videre beskrives forventninger til å ha en tendens til å være selvpoppnående ved at de påvirker persepsjonen vår. Man legger merke til det som forventes, mens det som ikke forventes ikke vektlegges i like stor grad når noe persiperes. Også tolkningen påvirkes siden tolkningen lett blir i samsvar med det som forventes. Slik kan forventninger vedvare selv om tolkningene kan være fordreide (Brophy, 1998).

I nybehavioristiske læringsteorier framheves det at stimuli ikke nødvendigvis automatisk fremkaller en bestemt form for respons. Stimuli har en effekt på responsen siden forventninger blir dannet eller forandrer seg basert på stimuli, altså det skjer en tolkning. Forventningene kan likevel ha en effekt på forløsningen eller undertrykkingen av en atferd (respons) siden man kan ha en forventning omkring mulige konsekvenser av atferden (Trusz & Babel, 2016). Stimuli vil i denne sammenhengen omhandle informasjon og erfaringer som danner et utgangspunkt for forventninger, som igjen medfører en respons. Tidlig klassisk behaviorisme (Watson, 1913, 1919 i Trusz & Babel, 2016) mente at sammenhengen mellom stimuli og respons var en mer automatisert prosess der ulike stimuli medførte tydelige forventninger om hvilken respons som etterfulgte hvilke stimuli. Videre har forventninger vist seg å være en sentral del i ulike sosiale læringsteorier, der blant annet Bandura (1977) fokuserte på forventninger ved å skille mellom forventning om utfall (outcome) og forventning om mestring (efficacy). Forventninger om mestring innebærer en overbevisning om at atferden kan ha betydning for utfallet. Et eksempel her kan være at man ser at det å ha en vennlig innstilling når man skal spørre noen om en tjeneste kan ha en effekt på om personen svarer ja. Trusz og Babel (2016) hevder at forventninger om utfall (stimulusforventninger) vil innebære at stimuli ikke forandres på samme måten siden man har en forventning om at atferden ikke spiller en rolle på utfallet og det er derved mer gitt hva som kommer til å skje. De mener videre at det kan skilles mellom intrapersonlige forventninger (forventninger om seg selv) og interpersonlige forventninger (forventninger om andre). Avhandlingen vil hovedsakelig fokusere på interpersonlige forventninger, men disse må til dels sees i sammenheng med forventninger om seg selv. Heretter blir lærerens

interpersonlige forventninger benevnt kun som forventninger, så fremt annet ikke blir spesifisert.

I en skolesetting blir forventninger som lærere kan ha til sine elever definert slik: «(...) inferences that teachers make about the present and future academic achievement and general classroom behaviour of their students» (Brophy & Good, 1974, s. 32). Lærere utvikler som vi ser forventninger omkring faglige ferdigheter, men former også forventninger til elevens sosiale atferd. Eksempler på hva lærere kan danne seg forventninger om er elevenes oppnåelse av læringsmål (og om dette er aldersadekvat), samarbeid med andre elever, hvilke læringsaktiviteter som kan passe, kvaliteten på elevarbeid og at undervisning og elevens innsats vil være betydningsfull for hvordan eleven gjør det. I tillegg til individuelle forventninger har en lærer også generelle forventninger til hele gruppen/klassen (Brophy, 1998).

Flere studier framhever at høye forventninger til elevene er viktig. Særlig høye, faglige forventninger blir trukket fram som en sentral faktor for læring for alle elever (Nordahl & Hausstätter, 2009). Nordenbo et al. (2010) støtter dette med å hevde at lave akademiske forventninger er lite gunstig for å skape en god skole. De utdyper hva som ligger i dette slik: «A good school focuses on academic achievement and high expectations, high pupil engagement exists and negative peer pressure is absent. Teachers rate attentiveness and have established a ‘learning climate’» (s. 154). Et godt læringsmiljø kan dempe utviklingen av lave forventninger ved å ha en variasjon av læringsaktiviteter, fleksible mål og lite fokus på prestasjoner (Good & Nichols, 2001).

Betydningen av at lærerne har høye forventninger ser ut til å være betydningsfullt for elevenes utvikling, men temaet ser ikke ut til å ha blitt viet mye oppmerksomhet i sentrale styringsdokumenter her i Norge tidligere. Nå i ny, overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2018) står følgende fremhevet om forventninger:

Skolens forventninger til den enkelte elev om innsats og mestring påvirker læring og tro på egne evner og muligheter. Det er derfor avgjørende at skolen møter alle elever med ambisiøse, men realistiske forventninger, og at lærere utviser et profesjonelt skjønn når de vurderer elevenes læring. (s. 15)

Det poengteres at det er en sammenheng mellom forventninger og hvilke konsekvenser dette vil få for eleven. Videre i samme dokument kobles betydningen av forventninger opp mot

vurdering der den også nevner viktigheten av tydelige forventninger når det gjelder vurderingssituasjoner. I Barneombudet sin rapport og Nordahl-rapporten brukes imidlertid begrepet lave og høye forventninger når lærernes forventninger omtales (Barneombudet, 2017; Nordahl, 2018). Hovedfokuset har her vært på en bekymring knyttet til lave forventninger til elever med spesialpedagogiske behov.

Positive forventninger fra andre, her lærer, er viktig og et viktig ledd i å ha egne mestringsforventninger for eleven selv (Bandura, 1977). Bandura mener at det er avgjørende i de første skoleårene at elevene møter en lærer som hjelper dem med å forme oppfatningene elevene har til egen mestring. Dette bør skje før elevene begynner å sammenligne seg i større grad med jevnaldrende når de blir eldre. Elevenes mestringsforventninger formes blant annet av lærerens skolefaglige forventninger til de og hvordan læreren støtter og vurderer elevene (Bandura, 1977; Nordahl & Manger, 2005). Lave forventninger til elever kan føre til at de opplever færre og mindre verdifulle mestringsopplevelser basert på handlinger og valg som læreren foretar seg i det daglige (Rubie-Davies, 2010).

Studier viser til at lærere er mer støttende til elever de har høye forventninger til ved å lytte mer og bekrefte mer med kroppsspråket. Elever de forventer mindre av får enklere spørsmål, mindre hjelp og mottar mindre ros hvis de svarer riktig. Utover dette får elever det er knyttet lave forventninger til mindre tid til å svare på spørsmål og læreren lar andre elever få sjansen til å svare heller enn å omformulere spørsmålet eller gi hint. Det er også vist til at lærerne i mindre grad benytter svar og ideer fra elever som de forventer lite av (Good & Brophy, 2008; Woolfolk, 2004). Weinstein (2002) har undersøkt hvordan elever oppfatter og tydelig beskriver hvordan lærerne deres behandler elever ulikt basert på grad av forventninger om prestasjoner og evner. Elever som det var knyttet høye forventninger til fikk mer utfordrende oppgaver, fikk lederansvar ved gruppearbeid og ble i mindre grad holdt under oppsyn av sine lærere. Elevene som ble intervjuet mente at lærernes atferd avslørte elevenes status ved at læreren uttrykte mer positiv atferd mot elever som var forventet å prestere høyt. Good og Brophy (2008) viser også til samme tendens der elever som forventes å ha gode evner får flere faglige utfordringer, støtte og mer ansvar for egen læring enn elever man antar har lavere evner og forutsetninger. Good og Brophy poengterer imidlertid at disse skillene i en lærers atferd mot elever som mottar lave eller høye forventninger ikke nødvendigvis skjer i alle klasserom og hos alle lærere. Det trenger heller ikke å være en bevisst forskjellsbehandling fra lærerens side. En elevs eventuelle negative atferd og lite konstruktive bidrag spiller også inn og kan gjøre det utfordrende for læreren å ta tak i elevens ideer eller



svar. Lærere kan, ifølge Weinstein (2002), ha en tendens til å i stor grad behandle elevene ulikt basert på om det er høye eller lave forventninger til elevene, mens andre lærere behandler elever relativt likt uavhengig av forventningene de har til dem. Videre er det identifisert seks områder læreres forventninger kan komme til uttrykk på: Måten det undervises på, hvordan de motiverer elevene, måten de evaluerer elevene, tilpasninger i læringsmål, typen relasjoner som dyrkes og elevenes grad av selvstendighet. En nyansering Good og Brophy (2008) gjør er at for noen elever så vil de kanskje ha behov for bruk av enklere spørsmål og hjelp som er mer individuelt rettet og som er så spesifikk som mulig. På den måten vil en lærer gjøre forskjell på tilnæringsmåte ut ifra hva som oppfattes som elevens behov, noe som kan være annerledes enn hva situasjonen er for elever som forventes å prestere godt. Slik sett kan dette være en begrunnet og realistisk tilpasning til elevens evner og forutsetninger. De mener likevel at det er en fare ved å «senke» type støtte og omfanget av støtten til elever som ikke presterer godt siden det kan medføre at progresjonen går saktere enn nødvendig. Selv om fokuset i tidligere forskning ofte har vært på uheldige konsekvenser av lave forventninger vil det ikke være slik at konsekvensene blir ufordelaktige for eleven hvis forventningene er realistiske lave, men de bør være positive. Forskningslitteraturen har også i liten grad hatt fokus på at høye forventninger kan være urealistiske høye slik at eleven ikke klarer å innfri forventningene. For høye forventninger til elevene kan øke prestasjonspresset, og kan potensielt være lite gunstig hvis eleven ikke opplever mestring. Realistiske utfordringer som kan mestres med rimelig innsats er noe som gir forventning om egen mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 199). Læreren har således en sentral rolle i å gi realistiske utfordringer basert på lærerens positive forventninger til eleven. Slik vil det også skapes gode lærer-elevrelasjoner.

Sunde og Raaheim (2009) fant i en intervjustudie av mannlige arbeidstakere med kort utdanning at de opplevde skolegangen og relasjonen til læreren som utfordrende fordi de opplevde at lærerne hadde lave forventninger til hva de kunne oppnå. Deres bakgrunn, sosialt og kulturelt, var gjerne annerledes enn lærernes mer akademiske bakgrunn. I tillegg kom det også fram at de strevde med lesing og skriving. Informantene opplevde at lærerne ikke viste nok aksept og forståelse for elever som kunne hevde seg meget godt i mer praktiske fag, men som kanskje ble sett på som urolige og lite motiverte i de teoretiske fagene. Påfølgende vurdering medfører dermed en sortering av elever som mestrer lærernes (og samfunnets) forventninger og de som faller utenfor, underbygd av om hjemmet også er rustet og rustet elevene inn i den akademiske tradisjonen som skolen er preget av. Slik kan skolen være en

oppretholdende faktor for sosial ulikhet og sosiale skiller i befolkningen og det blir utfordrende for elever å bryte med de lave forventningene som de blir møtt med gjennom skoleløpet. Jussim, Smith, Madon og Palumbo (1998) viser i tråd med denne studien til at elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn, samt en forhistorikk med lave prestasjoner, kan gi lave forventninger og medføre negative konsekvenser for eleven videre for eleven på skolen. Vedrørende kjønn viser forskning av Bye og Jussim (1993) at mange lærere oppfatter jenter som mer samarbeidsvillige og behagelige å være sammen med siden de avbryter mindre enn gutter. Dette kan hos lærere medføre en forventning om at jenter yter større innsats og bryr seg mer om hvordan de gjør det i skolen.

### **2.1.1 Forventningseffekter**

Forventningseffekter kan forekomme på to ulike måter, den ene er selvoppfyllende profetier og den andre er når lærerne får forventninger som er rimelig presise når de innledningsvis gjør seg opp tanker om deres elevers evner og responderer til disse. Dette er naturlige prosesser som skjer i større eller mindre grad automatisk hos lærere. Det oppstår likevel en utfordring med presise forventninger når de opprinnelige forventningene ikke endrer seg i takt med at eleven forandrer seg (Woolfolk, 2004). Slike «vedvarende» forventningseffekter opptrer oftere enn selvoppfyllende profetier, og kan gi uheldige konsekvenser for elever som ikke opplever at læreren ser elevens forbedring (Cooper & David, 1984; Good & Brophy, 2008). En selvoppfyllende profeti skjer når det vi forventer om noe eller noen, og dette blir slik vi trodde det skulle bli (Jussim, 1986). Denne profetien er i starten en falsk antagelse av situasjonen basert eksempelvis på en type oppførsel som fører til ny oppførsel som igjen gjør den første falske antagelsen sann (Merton, 1948). Overført til en skolesetting vil dette si at en selvoppfyllende profeti skjer når en lærer har forventninger om en elevs fremtidige prestasjoner, og disse forventningene er en konsekvens av lærerens opprinnelige inntrykk av elevens prestasjoner (Jussim, 1986).

I det kontroversielle eksperimentet «Pygmalion in the Classroom» (Rosenthal & Jacobson, 1968) fant forskerne ut at lærernes høye forventninger medførte at elevene fikk et godt resultat selv om disse forventningene i utgangspunktet var plantet hos lærerne. Dette eksperimentet på barneskolen Oak School ble i ettertid hyppig omtalt, omdiskutert og etterprøvd. Mer i detalj gikk eksperimentet ut på at noen lærere fikk beskjed om at noen av deres elever skulle «blomstre» intellektuelt i det kommende året. Disse elevene var imidlertid

tilfeldig plukket ut av forskerne. En intelligestest ble tatt på alle elevene ved oppstart, et halvt år og til slutt ett år senere. De elevene som lærerne forventet skulle blomstre hadde høyere skåre enn de andre elevene. Dette ble stående som et eksempel på at lærere kan skape seg (grunnløse) forventninger om en elev basert på informasjon som gis, som igjen førte til at læreren begynte å behandle disse elevene annerledes enn de andre. Disse signalene som lærerne sendte ut til elevene om forventninger om framgang førte til elevene faktisk fikk framgang på intelligestesten (Rosenthal & Jacobson, 1968). Resultatet ble tolket som en liten revolusjon angående viktigheten (og mulighetene) av høye forventninger til sine elever. Imidlertid lot ikke resultatet seg videre repetere i andre settinger slik at det vokste fram en skepsis mot dette fenomenet (Brophy, 1983). Selv om lærere har både høye og lave forventninger knyttet til elevenes læring, er det ikke automatisk at disse vil føre til selvoppfyllende profetier. Dette kan skyldes både at lærerne ikke kommuniserer ut disse forventningene på en tydelig/konsistent nok måte eller at elevene rett og slett ikke aksepterer disse forventningene. Det kan derfor tyde på at det er individuelle forskjeller i hvordan både lærerne og elever uttrykker og mottar slike forventninger (Good & Brophy, 2008; Good & Nichols, 2001).

Raudenbusch i Good og Brophy (2008) fant i en reviewstudie at forventningseffekter skjedde i størst grad på de to laveste klassetrinnene (1. og 2. trinn), enn på de påfølgende klassetrinnene. Det skjedde en sterkere effekt igjen i 7. trinn da elevene gjerne startet på ungdomsskolen, noe som kan knyttes til overgangen til en ny skole og nye lærere (Jussim & Harber, 2005). Sannsynligvis vil det også være størst forventningseffekter tidlig i skoleåret (Cooper & Good, 1983 i Good & Brophy, 2008). En forklaring på dette kan være at lærere må benytte seg av informasjonen som er tilgjengelig der og da for å danne så nøyaktige forventninger som mulig. En forventning som viser seg å være unøyaktig eller feil vil ofte korrigeres naturlig når det foreligger ny informasjon. Hvis læreren ikke aktivt justerer forventningen, men rigid holder på opprinnelig oppfatning av eleven, vil det i større grad kunne skje en større forventningseffekt. Selv om de fleste lærere utvikler og deretter vedlikeholder realistiske forventninger tidlig i møte med elever, er det andre som danner rigide oppfatninger basert på førsteinntrykket. Dette kan medføre at læreren behandler eleven lite individuelt ut ifra elevens behov. En tredje variant er lærere som har forventninger som forandres lett og tilpasser disse fortløpende basert på ny informasjon som dukker opp. Slik oppstår det da minimalt med forventningseffekter siden læreren aktivt tilpasser forventningene underveis (Brophy, 1983).

Harris og Rosenthal (1985) viser hvordan forventningseffekten kan utvikle seg i klasserommet i en modell bestående av fire faktorer som læreren er involvert i. Klimaet i klasserommet som læreren skaper med sin undervisning og klasseledelse vil være en sentral faktor da det kan ha betydning om klimaet er negativt eller positivt med tanke på sosial og faglig læring. Lærerens grad av konstruktive tilbakemeldinger og støtte til elevene er en annen faktor. Tid og kvalitet på undervisningen hver enkelt elev får virker også inn. Til sist fremheves betydningen av hvordan og hvilke muligheter læreren gir elevene til utvikling og respons på denne. Det siste kan for eksempel gå på om læreren gir elevene nok tid til å tenke og hvem som får svare i plenum.

Good og Brophy (2008) foreslår en modell som skal vise prosessen forut for at en selvoppfyllende profeti kan slå til. De antar at det ikke bare er selve forventningen som forårsaker en selvoppfyllende profeti, men at det heller er selve atferden som forventningen utløser som er opphavet. Modellen viser i seks steg at lærernes forventninger som skapes tidlig i skoleåret vedvarer. Dette fører videre til at lærerne oppfører seg ulikt mot elevene sine basert på de ulike forventningene. Elevene oppfatter dette og oppfører seg deretter i tråd med disse forventningene så lenge læreren ikke endrer innstilling eller at eleven gjør motstand. Deretter vil dette forsterke lærerens forventninger siden forventningene blir «bekreftet» og dette vil til slutt påvirke elevenes innsats og utbytte. Alle disse elementene må skje før en selvoppfyllende profeti slår til. Rist (1970) fant også at lave forventninger har en tendens til å bestå (men blir ikke verre) over tid slik at lærerens rolle i dette blir sentral. Tidligere forventninger læreren har hatt påvirker sannsynligvis også fremtidige forventninger, slik at lave forventninger kan synes å være vanskelig å bli kvitt i enkelte tilfeller.

Forventningseffekter har verken blitt fullstendig bekreftet eller fullstendig avkreftet av forskere til tross for utallige forsøk på å foreta lignende undersøkelser for å undersøke effekten av forventninger. Diskusjonene omkring selvoppfyllende profetier har foregått over flere tiår og fortsetter å være kontroversielt (Brophy, 1983; Jussim & Harber, 2005). Utfordringene i det å skulle predikere effekten av læreres forventninger er forårsaket av måten forventningene samspiller med lærerens oppfatninger omkring læring og undervisning, og hvordan forventningene kan påvirke holdningene lærerne har til elevene. Relativt like forventninger kan medføre ulik atferd mot ulike elever, samtidig som elevens fortolkninger av og respons til denne atferden vil også variere (Brophy, 1983). Selv om forskning på forventningseffekter er vanskelig å forfølge på grunn av kompleksiteten er likevel tematikken dette fenomenet reiser sentralt å undersøke videre. Det er et behov for mer kunnskap om

hvordan forventninger oppstår hos lærere og hvilke konsekvenser ulike forventninger kan få for elevenes utvikling (Brophy, 1983, s. 654). Jussim og Harber (2005) utførte en oversiktsstudie med fokus på lærerforventninger og den mulige koblingen til selvoppfyllende profetier. De fant at selvoppfyllende profetier kan oppstå oftere og være mer virkningsfulle hvis det er snakk om elever som tilhører en sårbar gruppe. Elever som har spesialpedagogiske behov kan være ekstra utsatt for forventningseffekter. Hvilken rolle spiller læreren i dette?

### **2.1.2 Lærernes forventninger til egen undervisning**

Forventninger og oppfatninger hjelper lærere med å fokusere oppmerksomheten og organisere kapasiteten i hukommelsen, noe som fører til at lærere kan bli oppmerksomme på og husker i større grad informasjonen som passer til de opprinnelige, første forventningene. Det har vist seg at når lærere opplever at elevens resultat ikke stemmer overens med læreren sine forventninger, kan læreren rasjonalisere og attribuere dette resultatet til årsaker som ligger utenfor elevens kontroll, som for eksempel at en prøve var for enkel hvis en elev «plutselig» gjør det bedre (Brophy, 1983). Dette kan ses i sammenheng med at læreres forventninger til sine elever viser seg å gi en mindre forventningseffekt hos erfarne lærere. Dette gjelder både erfaring gitt som antall år og erfaring som i tid sammen med elevene. Begge disse variantene av erfaring gir et større grunnlag å bygge forventningene på og lengre tid til å eventuelt justere de (Jussim et al., 1998). Slik «vet» læreren at det kan være forhold som eleven ikke selv har kontroll over og derfor kan ikke forventninger basere seg på tilfeldige hendelser.

Lærernes oppfatninger omkring sin egen evne til å gi adekvat opplæring vil innvirke på om forventningseffekter dannes (Jussim et al., 1998). Lærernes forventning om egen mestring vil innebære at de selv har tro på at de kan hjelpe alle elever, også de som strever (Bandura, 1977). Dette medfører at lærerne arbeider hardt og er utholden i møte med elever som kan slite. Dette kan gi motiverte elever og et godt klassemiljø hvor læreren er opptatt med å legge til rette for mestring for elevene og lytter til deres behov (Woolfolk, 2004). Lave mestringsforventninger hos læreren kan innebære at læreren føler at det er lite som kan gjøres for å hjelpe elever som strever. Dette kan føre til at læreren kan bli utålmodig hvis eleven virker umotivert og gir uttrykk av å ikke forstå noe i undervisningen. Det er også en tendens til at læreren plasserer årsaken til at elever ikke er motiverte eller ikke mestrer på faktorer utenfor lærerens kontroll, slik som til elevens innsats eller hjemmeforhold. Kontroll og

negative sanksjoner kan også være en tendens lærere viser når de har liten tro på at de selv har en avgjørende rolle (Manger, 2009; Woolfolk, 2004).

Lave forventninger om mestring hos læreren selv kan henge sammen med at de når et slags metningspunkt, ofte referert til som «teacher tolerance». I et vanlig klasserom er det et stort mangfold av elever med ulike karakteristikk, både faglig og sosialt. «Teacher tolerance» blir forklart av Gerber (1988) som en begrenset mengde av elevkarakteristikk som læreren har kapasitet til å samtidig forholde seg til på en god og effektiv måte. Stort mangfold av elevvariasjoner i klassen for læreren på en gang kan medføre situasjoner der læreren ikke kognitivt sett blir i stand til å møte de unike behovene til alle elevene. Dette vil ha betydning også for å forme positive, realistiske forventninger til hver unike elev. Store individuelle forskjeller mellom elevene i en klasse, der enkelte skiller seg negativt ut, kan bli en ekstra påkjenning i en travel hverdag. Jussim et al. (1998) peker på at forventningseffekter har større sannsynlighet for å inntreffe i klasser med et høyt elevantall enn i mindre klasser. De viser til Gilbert og Osborne (1989) som fremhever at flere elever gjør at læreren bruker mer av deres kognitive kapasitet og at det da er lettere å danne seg forventninger på feil grunnlag. I kapittel 2.6.1 vil det komme en gjennomgang omkring ulike kilder til lærernes forventninger og ulike feilkilder.

I neste delkapittel rettes fokuset på forskning som viser at lærere har lave forventninger til elever med spesialpedagogiske behov sammenlignet med elever som ikke har spesialpedagogiske behov. Tendensene man ser til koblinger mellom lave forventninger og lave prestasjoner i skolen, samt mellom forekomsten av høye forventninger til elever som presterer godt, peker på en bekymring omkring elever som av ulike grunner ikke presterer like høyt som andre siden det da kan være urealistiske, lavere forventninger til dem. Mange av disse elevene kan ha behov for spesialundervisning fordi de ikke har tilfredsstillende utbytte av opplæringen.

### 2.1.3 Lave forventninger til elever med spesialpedagogiske behov

Forskning viser at det ofte er lave forventninger til elever som mottar spesialundervisning. Barneombudet (2017) sin rapport «Uten mål og mening» beskriver hvordan elever blir tatt ut av klasserommet fordi undervisningen der er for vanskelig, mens spesialundervisningen gjerne blir for enkel. I en intervjustudie av lærere (Festøy & Haug, 2017) beskrives hvordan lærerne oppfatter at elever med spesialpedagogiske behov ikke klarer å nyttiggjøre seg det som foregår i den ordinære opplæringen. Selv om lærerne ser at elevene, ved ekstra tilpassing, har forutsetninger for å lære, ble ikke dette tatt hensyn til i den ordinære opplæringen. De ekstra tilpassningene som ble gjort bar også preg av å være på et lavere nivå. Det kan tyde på at lærerne har lavere forventninger til elevene som strever i den ordinære opplæringen. Lærerne vurderte elever som de mente hadde behov for spesialundervisning til å i liten grad kunne nyttiggjøre seg det som foregikk i den ordinære undervisningen, samtidig tok de ikke hensyn til elevens behov for tilpasninger i den ordinære undervisningen. Hjelpen disse elevene fikk i ordinær undervisningssetting var mer instrumentell enn det de andre fikk. I spesialundervisningen var tilpassningene lagt til et lavere faglig nivå, noe som kan bety at lærerne senket forventningene i en slik setting. Slike lave krav og forventninger kan medføre at elevene får lav motivasjon og innsats, få muligheter til medvirkning og generelt liten lyst til å lære (Festøy & Haug, 2017). Nes (2017) viser at kontaktlærere oftere gir negative beskrivelser av elever som får spesialundervisning både når det gjelder faglige, sosiale og personlige karakteristikk. Sammenlignet med andre elever har altså elever med spesialundervisning lavere forventninger knyttet til seg, men elevene rapporterer om at relasjonen med læreren er god. Haug (2017a) tolker dette som at læreren er ettergivende, har lave faglige krav og formidler utydelige forventninger slik at elevene blir værende i en lite læringsfremmende komfortsone.

Studiene det vises til her har i liten grad fokusert på hvordan lavere forventninger oppstår, og om disse er realistiske eller urealistiske lave. I den forbindelse vil det i det påfølgende kapitlet ses nærmere på hva som kan ligge til grunn for lave forventninger til elever med spesialpedagogiske behov i lys av ideologien om den inkluderende skolen. Spesialundervisning kan benyttes som et virkemiddel for inkludering, samtidig som den også kan ha motsatt effekt. Ivaretagelsen av elevens behov skjer i en kontekst. Rammene som ligger til grunn for spesialundervisning kan det således være sentralt å danne seg et bilde av for å få et innblikk i konteksten som lærernes forventninger oppstår i og baserer seg på.

### 2.1.4 Spesialpedagogiske behov i en inkluderende skole

I denne delen vil det innledningsvis kort trekkes noen historiske linjer som er sentrale for å forstå hva spesialpedagogiske behov innebærer og hvorfor det kan være knyttet lave forventninger til elevgruppe som ofte har spesialundervisning. Dagens skole, hvor visjonen om inkludering står sentralt, er preget av ulike perspektiver på inkludering, og hva som forstås med spesialpedagogiske behov. Det vil pekes på noen utfordringer som den inkluderende skolen står ovenfor i dag for å kontekstualisere lærernes forventninger og hvordan disse kan oppstå. Denne beskrivelsen vil ikke være fullstendig. Dette er også hovedsakelig avgrenset til en spesialpedagogisk sammenheng.

#### En inkluderende skole

For å kunne få kunnskap om spesialpedagogikkens rolle og spesialundervisning i en inkluderende skole i dag trenger vi å vite noe om dens opprinnelse og utvikling fordi kategorisering av spesialpedagogiske behov har vært en vanlig praksis. Over 100 år med politiske debatter og påfølgende lovendringer har ført til at stadig flere barn har fått bli med i en stadig rausere «skole for alle» (Haug, 1999). Alle elever har rett til å gå på sin nærskole og tilhøre en klasse (eller basisgruppe) i henhold til §8-1 og 8-2 (Opplæringslova, 1998), men veien dit har bydd på varierende praksis. Befring og Tangen sier dette om spesialpedagogikkens bakgrunn: «Historisk har det spesialpedagogiske fagområdet sitt utspring i særlige institusjonstiltak for barn og ungdom i sosial krise eller med evne-, syns- og hørselsproblemer» (2001, s. 13). Spesialpedagogikken har imidlertid endret rolle og synet på elever med spesialpedagogiske behov har endret seg. Når det norske samfunnet begynte å formalisere utdanning ble det raskt et behov for å si noe om hvem denne opplæringen var for. Mange barn ble ikke regnet med i hvem som kunne nyttiggjøre seg og være skikket til skolegang. Lov om spesialskoler kom i 1951 og med den skulle staten sørge for at det ble gitt undervisningstilbud til ulike grupper av elever med funksjonshemming i egne skoler. Likevel var det fortsatt noen grupper som ble ansett til å ikke nyttiggjøre seg opplæring. Antall spesialskoler økte markant fram til 80-tallet (Briseid, 2006; Olsen, 2013).

Forståelsen for at mange av elevene som var i spesialskoler kunne ha gode muligheter for læring i den ordinære skolen vokste seg samtidig større i samme tidsrom, både nasjonalt og internasjonalt. Ved bruk av hjelpeundervisning kunne man lokalt tilrettelegge den ordinære skolen for flere enn man tidligere hadde tenkt «passet inn». Spesialskolesystemet opplevde



deretter en stadig større motstand i de påfølgende tiårene. Blom-komiteen leverte i 1970 en innstilling som framhevet integrering som en sentral målsetting for den norske skolen og at spesialskolene derved ble overflødige. Dokumentet ble avgjørende i formingen av en skole for alle. Integrering skulle i henhold til komiteens definisjon omfatte tilhørighet i et sosialt fellesskap, delaktighet i godene i fellesskapet, samt medansvar for oppgaver og forpliktelser (Briseid, 2006). Basert på innstillingen Blom-komiteen kom med ble lov om spesialskoler fra 1951 og loven om folkeskolen slått sammen. Elevene skulle nå i størst mulig grad få gå på sin nærmiljøskole og få opplæring i samsvar med sine evner og forutsetninger (Nordahl & Overland, 1997). Flere grupper av elever som tidligere var kategorisert til å ikke være «opplæringsdyktige» ble nå integrert inn i skolefellesskapet ved sin nærskole. En endring i skoleloven medførte at alle elever nå fikk gå på den skolen de tilhørte geografisk, så langt det var mulig (Briseid, 2006). Da segregering var det rådende perspektivet fikk altså elever med kategoriserte spesialpedagogiske behov sitt opplæringstilbud på egne spesialskoler eller institusjoner. Dette var en bevisst ideologi for å forsøke å gi elever med spesialpedagogiske behov og/eller ulike funksjonsnedsettelse gode muligheter for utvikling. Målet var altså ikke isolering, men den ble da en konsekvens av segregeringen (Dalen, 2006).

Etter en lengre periode med integrering ble det tydelig at integrering ikke ble så vellykket for mange av de elevene som nå ble fysisk plassert inn i en klasse. Mange opplevde å bli tatt ut av den ordinære undervisningen og havnet på utsiden av klassefellesskapet (Haug, 1999). En erkjennelse av at integreringsreformene som var satt i gang i flere land, deriblant Norge, ikke hadde vært så vellykket som man hadde håpet på, førte til nye runder med debatter omkring integreringens funksjon (Strømstad et al., 2004). Integreringsfasen dreiet seg hovedsakelig om å lage plass og få til tiltak for elever med spesialpedagogiske behov i sin nærskole og medførte dermed en reform av spesialundervisningen (Olsen, 2013). Likevel skjedde det i realiteten lite med den lovde satsningen på ressurser og spesialpedagogisk kompetanse ute i skolene (Haug, 2017a).

Internasjonale strømninger omkring integreringens begrensninger ble tatt opp i Salamanca-erklæringen (1994). Denne satte fokus på inkluderingsbegrepet (Strømstad et al., 2004), og Norge forpliktet seg senere til å følge denne intensjonen om å arbeide for en skole for alle (Olsen, 2013). Erklæringen uttaler at inkludering er et sentralt hjelpemiddel for å hindre diskriminering og for å skape et inkluderende samfunn (UNESCO, 1994). Her er det skolene som skal sørge for å tilpasse seg og utvikle seg slik at de kan møte mangfoldet i elevenes behov, forutsetninger og bakgrunner. Det er ikke bare eleven som må tilpasse seg

skolen, men skolen må også komme de ulike elevene i møte (Nilsen, 2017b). For at inkluderingsstanken skal realiseres så må skolen forandre seg og omfavne alle elever uansett individuelle forutsetninger og vanskegrupper. Her i Norge kan inkludering sees på som en utvidelse av enhetsskoletanken, som integrering i utgangspunktet også var (Strømstad et al., 2004).

Inkludering henger tett sammen med det pedagogiske prinsippet om tilpasset opplæring (Morken, 2016). I Opplæringsloven § 1-3 (1998) står det at opplæringen av elevene skal foregå slik at den blir tilpasset hver enkelt elevs evner og forutsetninger. Læreren må ha kompetanse i å tilrettelegge undervisningen slik at den favner alle elevene i klassen. Denne paragrafen om tilpasset opplæring er sentral når det gjelder å skape en skole som skal inkludere alle (Garm, 2004). Kunnskapsløftet i 2006 gjorde tilpasset opplæring til et prinsipp som skulle gjelde i hele grunnskolen og som også skulle være et middel for læring. Dette begrepet fører seg inn i en lang rekke av betegnelser som har vært brukt for å beskrive en intensjon om en skole for alle, ikke bare nesten alle (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2008). Tilpasset opplæring er, i tillegg til et pedagogisk prinsipp, også et formål og et virkemiddel for å skape en inkluderende skole. Det er veien til målet som er sentralt siden alle elever lærer på ulike måter og trenger derfor tilpasning på veien (Hausstätter, 2012; Nilsen & Bjørnsrud, 2008). Tilpasset opplæring fordrer at opplæringen differensieres for å møte mangfoldet av behov. Dette kan skje ved å differensiere pedagogisk der det gjøres tiltak innenfor den ordinære opplæringen som skjer i klassen eller ved organisatorisk differensiering som går ut på å gruppere elever etter evner eller nivå (Imsen, 2016).

I ny, overordnet del av læreplanen (2017a) poengteres det at tilpasset opplæring er gjeldende for alle elever, at det skal skje i et fellesskap og tiltak skal iverksettes hurtig når det er behov for tilrettelegging. Fra dagens forståelse av begrepet, som vi ser ovenfor, har det ifølge Jenssen og Lillejord (2009) vært en historisk utvikling gjennom flere epoker. Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning henger sammen med ulike politiske og ideologiske strømninger som ønsker den inkluderende skolen. Synet på hva spesialundervisning er vil preges av dette (Hausstätter, 2012). Spesialundervisningen må på bakgrunn av dette sees på som en del av den tilpassede opplæringen, siden den tilpassede opplæringen gjelder alle elever i skolen (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2017b).

### 2.1.5 Spesialundervisning

I Opplæringsloven, paragraf 5-1, står det presisert at elever har rett til spesialundervisning når de ikke får eller kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen (Opplæringslova, 1998). Elever kan altså få ytterligere tilpasset undervisning der målene for opplæringen også kan avvike fra læreplanen for fag. Spesialundervisning er en lovfestet individuell rettighet basert på en saksgang hvor Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) utreder og tilråder om eleven har behov for spesialundervisning eller ikke basert på en sakkyndig vurdering av elevens utbytte av den ordinære opplæringen. Elever som vurderes å ha spesialpedagogiske behov kan etter sakkyndig vurdering få et enkeltvedtak av skoleeier og dermed utløses en rett til spesialundervisning. Rettigheten utløser ulike plikter for skoleeier og gir dessuten eleven og foreldre/foresatte sentrale rettigheter. Basert på enkeltvedtaket lages arbeidsverktøyet individuell opplæringsplan (IOP) for skolens ansatte. Her beskrives blant annet mål, innhold, samt hvordan opplæringen skal organiseres. En IOP må samordnes med planen for den ordinære opplæringen (Olsen, Saabye & Kongstein, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Vurderingen tilknyttet tilfredsstillende utbytte er basert på skjønn og kan føre til at det vil forekomme lokale variasjoner i vurderingen av hvem som får spesialundervisning eller ikke. Grensene for hvem som får spesialundervisning kan bli vage og til dels flytende på de ulike skolene (Bachmann & Haug, 2006). Skolen må vurdere elevens utbytte både objektivt (sammenligning av andre elevers læringsutbytte) og subjektivt. Hva som ligger i andre elevers læringsutbytte er vagt, og kan naturlig nok variere geografisk og med hvem man definerer disse andre til å være. Den subjektive vurderingen innebærer at skolen må danne seg en oppfatning av elevens utviklingsmuligheter med realistiske opplæringsmål slik at et forsvarlig, likeverdig utbytte av opplæringen sikres. Her må altså skolen, både objektivt og subjektivt, se på hvilke forventninger det er til eleven og ut i fra dette vurdere hvilke endringer fra den ordinære opplæringen det er behov for (Olsen et al., 2016; Utdanningsdirektoratet, 2017b). Med likeverdig opplæring menes at alle skal ha et likeverdig tilbud, men det betyr ikke at alle skal ha det samme tilbudet i form av likhet (Nilsen, 2017a). All tilrettelegging for eleven må skje ut fra hensynet til barnets beste, slik det står nedfelt i FNs barnekonvensjon. Forpliktelsen angående dette hensynet er tydelig også i norsk lov da Barnekonvensjonen ble del av norsk lov i 2003 (FN, 1989).

Det kan, som nevnt innledningsvis, være en utfordring å definere hvem som i realiteten har spesialundervisning selv om det ligger en klar juridisk føring i opplæringsloven

hvor elever som har enkeltvedtak har spesialundervisning, en formalavgrensning. Praksisavgrensning vil innebære at elever uten enkeltvedtak om spesialundervisning kan ha opplegg som kan minne om spesialundervisning. Undervisningen er organisert annerledes, har en ulik form og innhold som gjør at behovet for spesialundervisning blir vurdert ut ifra det som skjer i klasserommet til vanlig (Markussen et al., 2007). Denne elevgruppen blir ofte referert til som gråsoneelever. Med dette menes elever som ikke har store nok utfordringer til å bli henvist til PP-tjenesten for utredning av behov for spesialundervisning som en rettighet, men som likevel har behov for ekstra tilrettelegging i løpet av skoledagen. Denne elevgruppen får sjelden ekstra midler selv om denne tilpasningen oppleves som ressurskrevende og gir lærere dårlig samvittighet. Det er en oppfatning av at andelen «gråsoneelever» stiger, mens det samtidig er en tendens til at skolene mottar ressurser for mer definerte utfordringer. Skolene får ikke i like stor grad ressurser til å arbeide forebyggende (Strøm, Haugsbakken & Borge, 2009). Behovet for spesialundervisning kan altså bli vurdert ut ifra det som skjer i klasserommet til vanlig og er ikke alltid knyttet til en formell rettighet (Markussen et al., 2007). Eksempelvis er ikke svært evnerike elever omfattet av rettigheten til spesialundervisning selv om de godt kan oppleve lite tilfredsstillende utbytte av den ordinære, tilpassede opplæringen. I en utvidet forståelse vil disse elevene også omfattes av spesialpedagogiske tiltak selv om de ikke har enkeltvedtak om spesialundervisning (Idsøe & Skogen, 2011). Det kan også være særskilte behov som oppstår i kortere perioder uten at det går via sakkyndig vurdering, men vanligvis er spesialundervisning ofte et vedvarende tilbud (Riksrevisjonen, 2011).

Veileder for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2017b) fremhever at den individuelle rettigheten til spesialundervisning er nært koblet til elevens behov for særskilt tilpasning av opplæringen og det er derfor selve behovet for spesialundervisning som vurderes, ikke eventuelt selve årsaken til behovet. Årsaken til behovet kan for eksempel være en medisinsk diagnose eller vanskekategori. Diagnosen eller vanskekategorien skal ikke være vesentlig for om en elev skal ha rett til spesialundervisning eller være et grunnlag for å avvise rett til spesialundervisning. Veilederen poengterer videre at når elevens behov skal kartlegges kan diagnosen være et hjelpemiddel. Vurderingen av elevens behov skal være individuell og blir lett skjønnsmessig siden det er utfordrende å si noe om kriteriene for når det er tilfredsstillende utbytte eller ikke på generell basis. Vanskene kan variere både i omfang og i art. Grensene for når det er et tilfredsstillende utbytte blir en vurderingssak for skolene (Olsen et al., 2016; Utdanningsdirektoratet, 2017b). Det er altså en vurdering av tilfredsstillende

utbytte av den ordinære undervisningen som skal ligge til grunn for om en elev skal få rett til spesialundervisning. Framhevingen av at pedagogiske begrunnelser skal være det sentrale, og ikke medisinske, blir kanskje likevel ikke fulgt da en undersøkelse fant ut at kun 0,1% som får spesialundervisning ikke har blitt kategorisert til en diagnose eller vanskekategori. Denne sammenhengen er likevel ganske logisk med tanke på at det gjerne er elever som strever med noe som blir henvist (Nordahl & Hausstätter, 2009). En rapport fra 2012 peker på en oppfatning om at det har skjedd en økning i bruken av diagnoser, og at det er en sterkere trend til at diagnoser nærmest automatisk medfører spesialundervisning (Mathiesen & Vedøy, 2012). Dette kan tolkes dithen at diagnoser og vanskekategorier er tettere forbundet med rettigheten i praksis, enn hva lovteksten har som mål.

Synspunktet på tilpasset opplæring som et overordnet prinsipp kan tolkes dithen at spesialundervisning blir overflødig siden alle elever likevel favnes av tilpasset opplæring. Slik kan spesialundervisningen bli sett på som en trussel for inkludering (Uthus, 2018b). I stortingsmeldingen *Kultur for læring* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) ble spørsmålet om vi trenger spesialundervisning i en inkluderende skole stilt. Videre ble det blant annet i en NOU av Midtlyngutvalget noen år senere lansert forslag om å erstatte retten til spesialundervisning med en rett til ekstra tilrettelegging (NOU 2009: 18). I senere tid har en rapport fra ekspertutvalget for barn og unge med særskilte tilrettelegging (Nordahl, 2018) gått enda et skritt videre med å ta til orde for å fjerne retten til spesialundervisning fra opplæringsloven. Alle disse forslagene har blitt møtt med debatt og motstand fra ulike hold slik at retten til spesialundervisning fortsatt skal bestå (Meld. St. 6 (2019-2020)). Morken (2012) stiller spørsmål om hvorvidt rettsvernet blir tilstrekkelig for elevene hvis retten til spesialundervisning fjernes. Kan en slik rettighet erstattes av et overordnet prinsipp om tilpasset opplæring for alle? Spesialundervisning blir sett på som viktig for å realisere inkludering og tilpasset opplæring når den ordinære opplæringen kanskje ikke klarer å sørge for en slik individuell tilpassing som det er behov for, samt at ressursene knyttet til den ordinære undervisningen også kan være begrenset. Videre stiller han spørsmålsteget ved om den ordinære opplæringen gir tilfredsstillende utbytte for alle eller vil det likevel være noen som vil ha behov for mer individualisert hjelp av fagfolk med spisskompetanse (Morken, 2012).

For mange elever med enkeltvedtak er spesialundervisning noe som må betraktes som et tiltak som supplerer den ordinære opplæringen. Spesialundervisning tildeles ofte som ressurs gitt som antall timer og GSI viser til at 68 % av elever med enkeltvedtak om

spesialundervisning har sju timer eller mindre per uke i skoleåret 18/19 (Utdanningsdirektoratet, 2006-2020). Kvaliteten på den ordinære opplæringen vil kunne være viktig også for de aller fleste elevene med spesialundervisning siden timeomfanget av selve spesialundervisningen er begrenset. Behovet for generell pedagogisk kompetanse og kompetanse i spesialpedagogikk er to ulike kompetanser som er nødvendig å finne i et hvert klasserom i en inkluderende skole (Haug, 2017a; Hausstätter, 2012). Et sterkt individfokus i den ordinære opplæringen kan medføre at elever med store utfordringer tas ut av klassen, og det vil være mindre behov for å endre kvaliteten på den ordinære opplæringen (Knudsmoen, Løken, Nordahl & Overland, 2011). Spesialundervisning kan sies å ha en dobbel funksjon der den hjelper elever med spesialpedagogiske behov, samtidig som den har en funksjon som avlastet for den ordinære opplæringen (Haug, 2015).

Spesialundervisning kan lett bli tolket som ekskluderende fordi måten spesialundervisning blir gjennomført på kan medføre behov for å ta ut enkeltelever eller små grupper fra den ordinære klasseromsundervisningen i enkelte tilfeller. Hvis spesialundervisning blir oppfattet og gjennomført ensidig på denne måten blir det en konflikt mellom inkludering og spesialundervisning som gjør at det blir ønskelig å dempe antall henvisninger til PP-tjenesten. En annen måte å betrakte forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning på er at noen elever vil ha behov for ekstra hjelp utover den ordinære opplæringen for å ha mulighet til å delta på en likeverdig måte i skole og samfunnet. Spesialundervisning blir da en av flere tiltak eller strategier for å lykkes med den inkluderende skolen og er sånn sett en forutsetning for å inkludere alle (Hausstätter, 2012).

Tall fra GSI (Utdanningsdirektoratet, 2006-2020) fra skoleåret 18/19 viser at rundt 7 % av alle elever som har enkeltvedtak om spesialundervisning får dette i faste avdelinger rundt omkring på skolene. Skoler oppgir at de benytter seg av alternativ opplæringsarena en eller flere dager i uken, men det er ikke benyttet i stor grad. For 1.-7. trinn er det oppgitt at dette gjelder kun 2 %, mens det på 8.-10. trinn har økt noe til 3,5 %. Totalt gjelder dette tiltaket i hovedsak for gutter (rundt 77 %), ifølge tall skolene selv har rapportert inn. I tillegg finnes det tall på hvordan spesialundervisningen er organisert (gjelder 1.-10. trinn). Mest brukt er spesialundervisning i klassen, mens grupper på 2-5 er mest vanlig utover dette. Spesialundervisning organisert for elever alene er den nest minst brukte måten å organisere på. Større grupper på mer enn seks elever er minst vanlig for elever med spesialundervisning. Fordelingen blant kjønn er relativt likt her, selv det prosentvis er en liten tendens til at noen flere jenter enn gutter får spesialundervisning utenfor klassen. Av de elevene som har

assistent er det 68 % av disse som er gutter. Det er også mest vanlig at når det først benyttes assistent, så gjelder dette majoriteten av skoletimene i løpet av skoleåret. Langt flere gutter enn jenter mottar spesialundervisning. I skoleåret 18/19 var 68 % av de som mottar spesialundervisning gutter. Denne tendensen har vært relativt stabil over flere år.

Kjønnsforskjellen øker med elevenes alder og på ungdomstrinnet er det 50 % flere gutter enn jenter som har enkeltvedtak (Utdanningsdirektoratet, 2006-2020). Stoltenberg-utvalgets rapport (NOU 2019: 3) viser også til at guttene er overrepresenterte når det gjelder spesialpedagogiske tiltak og når det gjelder å ikke fullføre videregående. Den høye andelen gutter med spesialundervisning kan skyldes at skolene for sent tar tak i vanskene slik at det oppstår atferdsvansker som en konsekvens og først da blir det satt i gang tiltak, mens jenter får ved faglige vansker (Mathiesen & Vedøy, 2012).

Spesialpedagogikk og spesialundervisning henger tett sammen, men det er likevel forskjell på disse to. Der spesialundervisning hovedsakelig er knyttet til en rettighet med påfølgende tilrettelegging gjerne både pedagogisk og organisatorisk, handler spesialpedagogikken om noe mer enn selve tilretteleggingen som foregår. Som fag, profesjon og fokus på kunnskapsutvikling favner spesialpedagogiske virksomheten langt mer selv om den naturligvis har stor sammenheng med det faglige grunnlaget for spesialundervisningen (Morken, 2012). Befring (2019, s. 51) løfter fram spesialpedagogikkens flerfaglige identitet og viser til at dette utgjør et bredt kompetansegrunnlag for å ivareta opplæring og læring for en sårbar gruppe. Spesialpedagogisk kompetanse innebærer faglig innsikt fra blant annet pedagogikk, helsefag, etikk, samt biologiske og teknologiske kunnskapsområder. Morken (2012) mener at fokuset på å bedre vilkårene for grupper av sårbare elever som lett kan havne utenfor fellesskapet har vært en av spesialpedagogikkens viktigste fanesaker og har bidratt til å utfordre etablerte pedagogiske praksiser og verdier som kan være preget av politiske føringer. Spesialpedagogikken har opparbeidet seg en fagkunnskap som det er behov for i skolene. Det vil være nødvendig med spisskompetanse, hjelpemidler og undervisningsmateriell som er tilpasset ulike vansker (Skogen, 2008). Behovet for lærere med spesialpedagogisk kompetanse er fremhevet flere steder sammen med bekymringen for at det er lite spesialpedagogikk i grunnskolelærerutdanningen (Haug, 2017b; Meld. St. 6 (2019-2020); Nilsen, 2015; Nordahl, 2018).

Lærere kan sies å være en nøkkelfaktor for å lykkes med en inkluderende skole (Mitchell, 2014). Det kan være forståelig hvis du allerede har hendene fulle og selv mangler spesialpedagogisk kompetanse å ønske å overlate elever med spesialpedagogiske behov til

andre som har mer kompetanse og tid til å ta seg av dem (Pijl, 2014). Kompetansen lærerne har er viktig for å lykkes med spesialundervisning slik at unødvendige segregerende praksiser ikke utvikler seg og at kvaliteten på spesialundervisningen blir god. Både kompetanse og ressurser slik som tid og antall elever, trekkes frem som hinder i den ordinære opplæringen for elever med spesialpedagogiske behov (Nilsen, 2015). Stortingsmeldingen «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» (Meld. St. 6 (2019-2020)) viser til betydningen av at elever med spesialpedagogiske behov får det tilbudet de har krav på i tide, og at oppfølgingen foregår ved hjelp av ansatte med relevant kompetanse. Rundt halvparten av spesialundervisningen blir gjort av assistenter og skolene benytter over 60 % av assistenttimene til spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2006-2020). Assistentbruken i store skoler er størst, men det har også vært en økning på små skoler. Hvis skolen har høy andel elever som har rett til spesialundervisning vil dette bidra til at bruken av assistenter øker (Strøm et al., 2009). Evalueringer av Kunnskapsløftet trekker også fram at noen assistenter har et stort ansvar sammenlignet med deres kompetansenivå (Nordahl & Hausstätter, 2009). Mange assistenter kan gjøre en uvurderlig jobb og har nære relasjoner til eleven med spesialpedagogiske behov, men kvaliteten på spesialundervisningen kan tenkes å øke hvis kompetansen hos de involverte forbedres og/eller at det stilles krav til at det hovedsakelig er personell med relevant pedagogisk eller spesialpedagogisk kompetanse som gjennomfører spesialundervisningen (Meld. St. 6 (2019-2020)). Det stilles per i dag ingen krav til formell utdanning for assistenter, men opplæringsloven (§ 10-11) presiserer at de ikke skal ha ansvar alene for elevenes opplæring (Opplæringslova, 1998). Det er ingen forskjell på krav til pedagogisk og faglig kompetanse når det gjelder ordinær undervisning og spesialundervisning. Stortingsmeldingen «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» peker videre på at det er ønskelig å se på om det bør være egne kompetansekrav når det gjelder de som gjennomfører spesialundervisning slik som blant annet Stoltenberg-utvalget lanserer forslag om (NOU 2019: 3). Stortingsmeldingen etterlyser også et behov for at PP-tjenesten i større grad kan presisere tydeligere i sine sakkyndige vurderinger hvilken kompetanse som bør knyttes til gjennomføringen av spesialundervisningen (Meld. St. 6 (2019-2020)). Dette for å unngå at skoleeier prioriterer billigere assistenter fremfor pedagoger med relevant kompetanse (Nordahl, 2018). En NIFU-rapport (Waagene, Larsen, Vaagland & Federici, 2017) viser til at pedagogene er hovedsakelig de som gir spesialundervisning, men på en tredjedel av skolene er det spesialpedagoger som gir tilbudet. Når skolelederne ble spurt om hvem som faktisk er med på



gjennomføringen av spesialundervisningen er det assistentene som kommer inn i bildet. Haug (2017a) poengterer at økende bruk av assistenter i kombinasjon med lærere som ikke har relevant spesialpedagogisk kompetanse er en avgjørende utfordring i å arbeide med å øke utbytte av spesialundervisningen.

Mangel på samarbeid mellom lærere og spesialpedagoger kan også medføre utfordringer for god kvalitet på både ordinær undervisning og spesialundervisning. Det viser seg at samarbeidet er sjeldent og lite samordnet mellom de som har ansvaret. Dette medfører en lite forutsigbar skolehverdag for en gruppe sårbare elever. Lærerne peker selv på manglende ressurser, særlig tid, som en forklaring på hvorfor det blir slik (Festøy & Haug, 2017). En slik ansvarssplittelse er uheldig blant annet med tanke på elevens opplevelse av inkludering. Samtidig pekes det på av Uthus (2017) at lærernes rammebetingelser er avgjørende for å skape en inkluderende skole der spesialundervisning av høy kvalitet må ha gode vilkår. Lærere og spesialpedagoger er i dagens skole prisgitte en målstyring av skolen som fokuserer på elevenes målbare prestasjoner, og det får uheldige konsekvenser for elever med spesialpedagogiske behov som da kanskje ikke klarer å møte forventningene i det høytpresterende fellesskapet. Samarbeid og felles ansvar for alle elevene fordrer både fornyet tillit og et handlingsrom for alle involverte parter. Samtidig må det unike ved hver enkelt elev blir sett på som noe positivt slik at opplæringen tilpasses mangfoldet uten at det går på bekostning av enkelte elevers individuelle premisser. I lærernes praksis og i sine pedagogiske refleksjoner er personlige holdninger, motivasjon og kompetanse tett sammenvevde (Kershner, 2014). God, tilpasset opplæring fordrer lærere som har innsikt i hver enkelt elevs sine evner og forutsetninger for læring og det en elev mestrer eller eventuelt strever med må læreren gjøre seg kjent med, også eventuelle vanskekategorier. Dette er avgjørende for å vurdere både innhold, ulike arbeidsformer og hvilken progresjon som passer eleven best. I tillegg må læreren se elevens læring i relasjon til andre faktorer rundt eleven som skal være en del av et fellesskap. Læreren må også reflektere over sin egen påvirkning på elevens læring og trivsel (Haug, 2017b).

Den spesialpedagogiske praksisen handler ikke utelukkende om retten til spesialundervisning. Den spesialpedagogiske virksomheten favner langt større. Forebyggende arbeid, rådgivning og rehabilitering er noen områder som også tilfaller spesialpedagogikken. Samtidig kan spesialundervisning være prisgitt en del rammefaktorer som har lite med faget å gjøre (Morken, 2012). Nilsen (2017a) mener at tilpasset opplæring i møte med mangfoldet av elever fører til at sammenhengen mellom intensjonene gjort overordnet og hvordan det blir

realisert i praksis er heller liten. Like kompetansemål med påfølgende like vurderinger foregår på samme måte som for alle andre. Individuelle forutsetninger trekkes ofte ikke inn. At det i en skole for alle likevel er et behov for enkeltvedtak og en individuell opplæringsplan (IOP) blir paradoksalt når læreplanen og en skole som skal passe for alle likevel ikke er tilpasset alle elevene. Intensjonen virker å være mer i retning av likhet, enn av likeverd.

Økning i bruken av spesialundervisning?

I innledningen vises det til at det i en del år var en økning i antall enkeltvedtak om spesialundervisning og at det kunne være en sammenheng med endringene i skolen. Dette var i kjølvannet av Kunnskapsløftet (Nordahl & Hausstätter, 2009). Tallene har nå stabilisert seg på rundt 7,8, men var oppe i 8,6 på det aller høyest i skoleåret 2012/13 (Utdanningsdirektoratet, 2006-2020). Likevel trekkes det fram at andelen enkeltvedtak er høyt i forhold til ressursbruken i den norske skolen sammenlignet med tilsvarende land (Strøm et al., 2009). I IRIS-rapporten Spesialundervisning – drivere og dilemma ble fem drivere identifisert. Alle kan medvirke til økning i bruken av enkeltvedtak (Mathiesen & Vedøy, 2012). Selv om økningen i antall enkeltvedtak nå i ettertid har stabilisert seg noe er det interessant å se hvilke drivere som ble trukket fram som mulige årsaker på økningen, da flere av disse kan være relevante for å beskrive konteksten som lærernes forventninger oppstår i. Driverne er identifisert basert på ulike sentrale rapporter, styringsdokumenter, intervju av skoleeiere, skoleledere, lærere og PP-tjenesten spredt utover fem kommuner.

Den første driveren omhandler at manglende ressurser i skolesektoren kan føre til at skolene ikke tilpasser opplæringen godt nok, og mange elever må henvises for å få ressurser til hjelp. En undersøkelse gjort av Senter for økonomisk forskning (Strøm et al., 2009) viser til at siden grunnskolen er prisgitt kommunens økonomiske rammebetingelser vil måten kommunen fordeler midlene kunne si noe om hvordan ressursene blir brukt i skolen. Kommuner med høyt inntektsnivå fører til høyere antall lærertimer per elev enn kommuner med lavere inntektsnivå. God økonomi medfører positive ringvirkninger slik som IKT-personell og det å erstatte assistenter med lærere. I tillegg er det undersøkt om andelen enkeltvedtak kan ha en sammenheng med hvilken type kommunale styringssystem som benyttes uten at det ble funnet klare sammenhenger her. Presset kommuneøkonomi kan gi en økning i henvisninger og enkeltvedtak når den generelle økonomien er trang. Paradoksalt vil økt spesialundervisning kunne føre til at det blir mindre å rutte med til den ordinære undervisningen noe som igjen kan utløse ytterligere behov for spesialundervisning

(Knudsmoen et al., 2011; Nordahl & Hausstätter, 2009). Avhengig av kommunenes styringssystem vil det kunne være forskjell på om skolene er ramrefinansierte med egen ramme for spesialundervisning eller om midlene tildeles utenfor rammen når det gjelder om enkeltvedtak faktisk fører til økte ressurser. Førstnevnte vil da i liten grad kunne føre til større bevilgninger, heller en reduksjon siden midlene må spres utover på flere (Bonesrønning, Iversen & Pettersen, 2011). Økonomiske føringer har også vært gjenstand for drøfting i en del politiske dokumenter der det blant annet i Stortingsmelding nr. 18 – Læring og fellesskap (Meld. St. 18 (2010-2011)) trekkes fram at kommunenes styringssystemer kan påvirke omfanget av spesialundervisning hvis det er egne, øremerkede midler som gjør at spesialundervisning utløser tilgang til denne potten. Generelt virker det å være en bekymring angående den høye andelen enkeltvedtak, men Uthus (2018a) utfordrer denne bekymringen ved å utforske det hun kaller en myte om det i det hele tatt er riktig å se en høy andel spesialundervisning som ensbetydende negativt da noen vil trenge en fleksibel inkluderende skole som ser elevenes behov. Behovene for tilrettelegging må ivareta både hensynet til individet og se eleven som en del av et fellesskap. Skoler som prioriterer spesialpedagogiske tiltak kan være et kvalitetsstempel og trenger ikke å tolkes dithen at skolen mislykkes med sin tilpassede opplæring.

Den andre driveren denne rapporten identifiserte er at foreldre har blitt mer klar over barns rettigheter og krever mer av opplæringen. Foreldre kan se det som fordelaktig at deres barn blir henvist fordi dette vil utløse ressurser som kanskje ikke vil gis hvis retten til spesialundervisning ikke utløses (Strøm et al., 2009). Skoleeiere mener at samfunnets individualisering og rettsliggjøring kan være en medvirkende årsak til at spesialundervisning øker. Foreldre er mer opplyste om rettighetene slik at de krever mer og står i posisjon til å klage, men de følger ikke nødvendigvis opp skolearbeidet så godt hjemme. Samtidig er det forhold i hjemmet og endrede familiestrukturer som medfører mindre stabilitet slik at flere elever blir urolige på skolen nå enn tidligere (Mathiesen & Vedøy, 2012).

Tredje og fjerde driver omhandler konsekvensene av Kunnskapsløftet og et økt fokus på nasjonale og internasjonale tester. «Pisa-sjokket» kan ha medført at flere behov for spesialundervisning har blitt avdekket i en skole med stadig økt søkelys på måloppnåelse og teoretisering som medfører at det blir utfordrende å ivareta elever med ulike behov. Samtidig eller som følge av at kvaliteten på utdanningen blir målt som utbytte. Det kan føre til at elever med spesialundervisning som potensielt kan gjøre det dårlig på ulike tester blir tatt ut (Mathiesen & Vedøy, 2012). Verdier som fellesskap og likeverd står i kontrast til

individualitet og konkurranse slik vi ser i dagens skole (Mathiesen & Vedøy, 2012). Den inkluderende skolen kan sies å ha tapt terreng i møte med en skole som har endret fokus fra å fokusere på selve læringsprosessen til et økt fokus på resultatene av læringen. Målstyring og resultatorientering har satt sitt preg på den norske skolen etter det berømte «PISA-sjokket» tilbake i 2001. Vi har fått en skole med et økt søkelys på et kunnskapssamfunn preget av individualisering. «Skolen for alle» har nå blitt mer preget av individuell måloppnåelse der utslaget kan bli ytre motiverte elever (Imsen & Volekmar, 2014). Den ordinære opplæringen i en prestasjonsorientert skole blir i liten grad tilpasset de elevene som har andre læringsforutsetninger. Det som ofte dominerer i spesialundervisningen er at mange elever ikke får realisert læringspotensialet sitt, samtidig som at læringstrykket kan være for avansert for mange elever i den ordinære opplæringen. Disse to formene for læringstrykk medfører et lite tilpasset læringsmiljø (Festøy & Haug, 2017). Det har også vært en dreining fra mer tradisjonell lærerstyrt tavleundervisning til arbeidsmåter som er mer aktiviserende for elevene. Det er også et økt fokus på oppgaveløsning individuelt (Klette, 2004).

Den siste, og femte driveren er en oppfatning av at det er en økning i bruken av diagnoser. Dette gjelder særlig atferdsproblematikk og ADHD, der gutter er overrepresentert. Enkelte undersøkelser viser til at nær halvparten av alle som mottar spesialundervisning er knyttet til diverse atferdsproblematikk (Markussen et al., 2007; Mathiesen & Vedøy, 2012). Dette kan skyldes at det er lav kvalitet på den ordinære opplæringen slik at spesialundervisning blir en måte for skolene å hindre at disse elevene forstyrrer resten av klassen uten at det nødvendigvis tas tak i hvorfor elever utvikler denne typen vansker. I noen tilfeller kan det være tilleggsvansker som egentlig skyldes faglig tilkortkomning. Det pekes også på at siden rettighetene til barna har fått større fokus noe som kan bidra til at det «forventes» en diagnose blant foreldre etter en henvisningsprosess (Knudsmoen et al., 2011; Mathiesen & Vedøy, 2012).

Utover disse fem driverne for spesialundervisning er det også andre utfordringer som blir trukket fram. Nordahl-rapporten viser til at spesialundervisningen ikke har den ønskede effekten når det gjelder læringsutbytte (Nordahl, 2018). Svak klasseledelse kombinert med lav kompetanse i tilpasset opplæring kan forklare noe av årsaken til at spesialundervisningen økte i en periode og ofte viser til liten effekt (Mathiesen & Vedøy, 2012; Nordahl & Hausstätter, 2009). Festøy og Haug (2017) finner at elevene får en skolehverdag som er lite sammenhengende både faglig og organisatorisk. På grunn av dette kan rollen deres i læringsfellesskapet bli tilbaketrasket/perifer. Det kan tenktes at elevene kjenner lite

tilhørighet. Over halvparten av elever som får spesialundervisning mottar denne utenfor den ordinære klassen. De siste årene har imidlertid prosentandelen som hovedsakelig får spesialundervisning i klassen økt (Utdanningsdirektoratet, 2006-2020). Studier har funnet at elever som mottar spesialundervisning har lavere trivsel, viser mer utagerende atferd og føler mindre tilhørighet. Lav innsats og motivasjon trekkes også fram. Beskrivelsene av denne situasjonen gir likevel ikke en forklaring på at det er spesialundervisningen som kan lastes (Lekhal, 2017). Det er få studier, særlig i nordiske land, som gjør annet enn å beskrive elevenes situasjon og dermed blir innsikten i hvorfor det er slik mindre tilgjengelig viten for oss (Lekhal, 2017). Det foregår lite systematisk vurdering av effekten av spesialundervisning på skolene slik at spesialundervisning med lav kvalitet kan i utgangspunktet vedvare over flere skoleår (Knudsmoen et al., 2011). Kvaliteten på spesialundervisningen kan tenkes å henge sammen med hvordan skolen forholder seg til inkluderingsbegrepet.

## **2.2 Ulike perspektiver på inkludering**

Inkludering kan sees på en reaksjon på og som et alternativ til måten det har blitt drevet spesialundervisning på tidligere der det ofte var et mangel- og vanskefokus. Avgrensningen av inkludering til å gjelde bare de elevene som har funksjonsnedsettelse/lærevansker vil i verste fall medføre kun et bytte av begrep fra integrering til inkludering, og vil ikke føre med seg noe reel endring i praksis slik som det var tiltenkt å gjøre. Å gi en god, allmenn undervisning vil medføre at behovet for alternativ opplæring vil minske, siden undervisningen er tilpasset alle elever (Haug, 2003). Høy kvalitet på den ordinære opplæringen medfører at færre trenger særskilte tiltak, mens er kvaliteten lav blir behovet for større tilrettelegging større. Dette refereres ofte til som komplementaritetsmodellen: Hvis systemet er godt nok vil ikke elever med spesialpedagogiske behov være et fenomen lengre siden kvaliteten på opplæringen er god nok for alle (Bachmann & Haug, 2006; Festøy & Haug, 2017; Moen, 2018). Samtidig er det en fare ved å bare satse på å at «systemet» fungerer siden særskilte, individuelle behov kan bli usynliggjort. Viktig spesialpedagogisk kompetanse kan gå tapt i ønsket etter å tilrettelegge for alle i en ordinær setting. Det etterspørres muligheter for en saklig differensiering (basert på pedagogiske begrunnelser) ut fra enkeltelevers behov for annen organisering og tilrettelegging der elevens evner og forutsetninger blir vurdert. Mister man enkelte elevers og gruppers behov i jakten på en utopi som aldri kan realiseres fullt ut? Det kan stilles spørsmål ved om man egentlig kan oppnå full inkludering der alle er i det samme klasserommet hele tiden (Kauffman & Hallahan, 2004). Individuelle vurderinger av den enkelte elevs behov og læringsmiljø kan lett havne i skyggen av systemer som bestreber seg mot full inkludering i en tilpasset skole for alle. I dette ligger det en antakelse omkring inkludering som flerdimensjonalt fordi inkludering ikke er et statisk begrep.

### **2.2.1 Ulike dimensjoner ved inkludering**

Stortingsmeldingen «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» fremhever at inkluderende fellesskap omhandler alle elevers opplevelse av å høre til og ha en naturlig plass i fellesskapet. Fleksible løsninger må tas i bruk slik at alle kan få være seg selv og ut fra sine egne forutsetninger få mulighet til å nå sitt læringspotensial (Meld. St. 6 (2019-2020)). En tidligere stortingsmelding (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 85) fremhevet at overordnede prinsipper i skolen er en likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring. Der tilpasset opplæring er en rettighet i Opplæringsloven (1998), finnes det ikke

noen lignende formulering i lovverket som direkte er knyttet til en rettighet om et inkluderende læringsmiljø. Tilpasset opplæring kan ses på som en forutsetning for en inkluderende skole. Ulike dimensjoner ved inkludering vil måtte innebære både et faglig, sosialt og kulturelt fellesskap (Strømstad et al., 2004). Nilsen (2017b) utdyper med at det er et dynamisk samspill mellom alle disse dimensjonene. Videre sier Olsen (2013) at dimensjonene henger tett sammen og vil også påvirke hverandre på en slik måte at de kan symboliseres som «inkluderings treenighet» der også den organisatoriske kommer med som en ekstra dimensjon som danner basis for de andre tre. Hvordan skolen organiserer læringsmiljøet blir av betydning og er en forutsetning for hvordan den enkelte elev kan oppleve seg inkludert i en eller flere av de tre dimensjonene. Qvortrup (2012) mener at det også er viktig å løfte fram den psykiske inkluderingen (opplevd inkludering) i tillegg til den fysiske (i eller utenfor skolen) og den sosiale deltakelsen i fellesskapet. Barna er del av ulike sosiale fellesskap i løpet av skoledagen noe som medfører at det er bedre å snakke om ulike grader av inkludering og ekskludering. Dette foregår kontinuerlig i løpet av skoledagen og på fritiden. Det er derfor mer komplekst enn enten er man inkludert eller ekskludert fra fellesskapet. Dette heller mot en helhetlig forståelse av inkluderingsbegrepet (Uthus, 2018b). Innebærer ikke inkludering også en forståelse og opplevelse av ekskludering siden det er vanskelig å forestille seg det ene uten å ha erfart det andre? Intensjonen med inkludering er altså noe annet enn opplevelsen av inkludering hos det enkelte individet. Olsen (2013) omtaler intensjonen som et ideologisk perspektiv (utenfra-perspektiv) og det erfarte perspektivet som et innenfra-perspektiv.

Tanken og ønsket om en inkluderende skole har preget den norske skolen i stor grad, men selve tolkningen og praksisen rundt ideologien er altså preget av både usikkerhet og har skapt friksjoner. En ideologisk målsetting om inkludering av alle medfører utfordringer når de skal realiseres. Begrepet kan lett bli upresist og lite entydig, selv om det er lett å slutte seg til det rent ideologisk. Slike honnørord kan derfor lett bli slagord, mens utfordringene dukker opp i praksisfeltet (Morken, 2016). Inkludering har mange ulike forståelser og medfører at det å enes om en definisjon er utfordrende (Nordahl, 2018). I tillegg er inkluderingsbegrepet preget av en politisk ideologisk tilnærming og blir lett vagt for de som skal realisere dette i en inkluderende skole for alle. Inkludering fordrer nye verdier som gjør at skolene må arbeide systematisk og prioritere annerledes med tanke på å sikre deltakelse, samvær, samarbeid og utbytte for alle elevene (Haug, 2003). Inkludering kan sees som et politisk begrep hvor innholdet kan variere ut i fra hvilket perspektiv man legger til grunn (Olsen, 2014). Norge har inkludering høyt opp på den politiske agendaen, men det viser seg at det likevel er stor

avstand mellom ideologi og praksis. Inkludering bør betraktes som en kontinuerlig prosess, mener Ainscow et al. (2006).

Inkludering består av flere dimensjoner og kan forstås på flere nivå. Begrepet blir tvetydig i sin mening og innebærer at begrepet blir abstrakt og vanskelig å få til i praksis (Norwich, 2013a). Å forstå inkluderingsbegrepet som et endimensjonalt begrep fører lett til at det blir tolket som en dikotomi mellom enten å være ekskludert eller å være inkludert. Det er mer snakk om ulike prosesser som omhandler både ekskludering og inkludering. Disse prosessene må analyseres og forstås i å se på hele det mangfoldige fellesskapet og ikke kun for enkelte grupperinger innad i et fellesskap (Vislie, 2004). Kompleksiteten i begrepet må også favne at man kan oppleve inkludering i noen grupper eller settinger, samt ekskludering i andre grupper og settinger (Norwich, 2013a). Inkludering er et ansvar som må tas på flere ulike nivå. Skolekulturen, strategier og praksiser må være inkluderende (Booth & Ainscow, 1998). Den inkluderende skolen har store utfordringer i å realisere ideologien og det bør skapes en kollektiv kultur for at dette skal virkeliggjøres. Det må skje endringer som preger både det fysiske, sosiale og pedagogiske miljøet. Ikke minst må det skje store endringer i systemet, i selve organisasjonen, hvis man vil forsøke å nå idealet om den inkluderende skolen (Haug, 2003; Norwich, 2014).

Ainscow et al. (2006) forsøker å vise at inkludering kan sees på som en gradering fra de som definerer inkludering smalt ut ifra vanskekatogier angående læring, til de som refererer til inkludering for sårbare grupper som kan risikere ekskludering. Videre kan man se på inkludering som gjeldende og viktig for absolutt alle. I stor grad omhandler det også prinsipielle verdier i samfunnet. Verdiene som trekkes fram som betydningsfulle utgjør en blanding av begreper som oppfattes som sentrale i dagens samfunn, men som også overfører godt etablerte begreper fra tidligere. Det pekes ofte på et gap mellom inkludering som ideologi og hvordan inkludering praktiseres. Verdiene som ofte knyttes til inkludering er mangfoldige, og kan gjøre det vanskelig å redegjøre for hva de vil innebære i praksis når de preges av en slik tvetydighet (Norwich, 2014). På den måten blir det utfordrende å få til et fellesskap som favner alle når mangfoldet av elevvariasjoner ikke møtes der visjonen skal realiseres (Nilsen, 2017a). Det er gjerne en enighet på papiret, men kompleksiteten i begrepet vises først når det skal praktiseres. En inkluderende skole kjennetegnes av en rekke spenninger i praksisfeltet. Dette til tross for at alle i utgangspunktet vil være enige i at inkludering er en viktig verdi på lik linje med for eksempel menneskerettigheter og demokrati (Norwich, 2014).



Norwich (2014) uttrykker to perspektiver på inkludering der en mer radikal forståelse av inkluderingsbegrepet ser inkludering som en universell verdi som overskygger andre perspektiver. Dette medfører et enhetlig perspektiv hvor synet på inkludering blir rigid og det oppstår en dikotomi mellom å enten være ekskludert (negativt) eller å være inkludert (positivt). Her ser man altså ikke at det er nyanser mellom disse to ytterpunktene (Norwich, 2014). I dette perspektivet blir inkludering tolket dithen at eleven må være i klasserommet for å være en naturlig del av fellesskapet (Festøy & Haug, 2017). Et mer pluralistisk perspektiv ser at det er sammenhenger mellom disse og at det ikke er snakk om enten ekskludering eller inkludering for en elev. Her ser man at det kan eksistere en opplevelse av begge deler. Dette perspektivet vil medføre spenninger og dilemmaer, men løsningen på disse må sees i lys av ulike perspektiver (Norwich, 2014). Festøy og Haug (2017) mener at dette perspektivet medfører at plassering i klasserommet ikke nødvendigvis er det som kan bestemme om man er inkludert eller ikke. Andre faktorer enn organisering er også viktig i forståelsen av hvordan inkludering oppleves for den enkelte. Kanskje kan det å alltid være i klasserommet oppleves som ekskluderende siden det er utfordrende å på sikt ikke mestre det alle andre mestrer. Uthus (2014) fant i sin studie at spesialpedagogene så både muligheter og begrensninger for elever med spesialpedagogiske behov både i den ordinære og i den segregerte opplæringen. Inkludering ensbetydende med at alle til enhver tid skal være en del av den ordinære opplæringen blir derfor for unyansert. Inkludering vedrører også ulike perspektiver på elever med spesialpedagogiske behov fordi perspektivene kan si noe om hva som gjøres av tilrettelegging for en opplevelse av inkludering.

## **2.3 Ulike forståelser av elever med spesialpedagogiske behov**

Noen tolkninger av den inkluderende skole (det enhetlige perspektivet) har forsøkt å se bort ifra vansker og utfordringer som finnes hos elever som har ulike spesialpedagogiske behov begrunnet i et ønske om å unngå uheldige vanskeforståelser (Norwich, 2014). En systemorientert tilnærming vil forsøke å arbeide forebyggende og gjelde alle elevene, mens et individperspektiv fokuserer på individuelle forutsetninger. Sistnevnte blir ofte referert til som et medisinsk, kategorisk eller patologisk perspektiv og blir kritisert for å plassere «skyld» for de særskilte behovene hos individet og se vekk fra konteksten de er i. Perspektivet kan tolkes til å ha en mangel- og problemfokus som kan medføre overdiagnostisering (Moen, 2018). De to ulike perspektivene individ-system blir lett en dikotomi som gjør at vi mister det helhetlige perspektivet. Selv om utfordringen en elev har kan være ut ifra et biologisk forhold, må man se etter løsningen på vansken hos både individet og systemet. Strukturelle og relasjonelle forhold vil også spille inn, og må følgelig analyseres. Debatten omkring begrepsbruk og ulike forståelser av elever med spesialpedagogiske behov kan vi finne sentrert omkring to ulike perspektiver eller modeller som har medført ideologiske debatter. Norwich (2013a) viser til den individuelle og den sosiale modellen som utgjør ulike forståelser for hvordan man skal forstå spesialpedagogiske behov. Disse utdypes i det følgende der det relasjonelle perspektivet beskrives til slutt som en mulig «løsning» på motsetningene som de andre to forståelsene peker på.

### **2.3.1 Individualistisk (medisinsk) forståelse**

Den individualistiske (medisinske) modellen kjennetegnes av at en vanske er av individuell eller medisinsk art og at dette kan profesjonelle aktører og andre involverte behandle eller hjelpe individet med. Begrensningene hos individet, for eksempel utviklingshemming, sykdom eller sansetap, medfører at det fokuseres på å gjøre situasjonen for individet mest mulig normalt ved å finne ut årsaken til vansken og finne passende tiltak (Haegele & Hodge, 2016). Slik blir en funksjonsnedsettelse eller andre vansker sett på som et biologisk forhold og har lite med fysiske, politiske eller sosiokulturelle kontekster å gjøre. Vansken blir først og fremst et hinder hos individet på mikronivå (Brittain, 2004).

Nordahl og Hausstätter (2009) ser at den individualistiske modellen kan deles i to underkategorier. En ubetinget vanskeforståelse hvor man betrakter en vanske ut ifra biologiske forhold med søkelys på diagnoser og hvor denne forståelsen preget skolen i en tid

der elever var segregerte i spesialskoler. Vanskene som individene opplever kan dempes eller til dels motvirkes ved å gjøre tilrettelegginger i miljøet, ifølge den betingede vanskeforståelsen. Ved vurdering av behov for spesialundervisning er det denne forståelsen som ligger til grunn for dagens fokus på elevens behov og muligheter hvor god tilrettelegging i det pedagogiske miljøet vil være betydningsfullt. Den medisinske diagnosen blir her ofte det som avgjør hva slags tilrettelegging som passer for eleven. Dette utløser ressurser slik at det medisinske (og andre involverte) hjelpeapparatet blir nøkkelen til å få tilgang til disse ressursene (Haegele & Hodge, 2016).

Kritikk av den individualistiske (medisinske) modellen innebærer ulike aspekter. Modellen sies å skape avvik siden den tillegger problemet hos individet som med sine vansker ikke er som de normale andre. Påvirkningen det medisinske hjelpeapparatet har i form av makt til å avgjøre ressursbruk er problematisk siden en slik prosess medfører at individet kategoriseres ut ifra kroppens tilkortkomning. Dette tar lite hensyn til individets personlige ønsker og medvirkning til egen situasjon. Slik kan kategorien de plasseres inn i føles svært begrensende og definerende (Haegele & Hodge, 2016).

### **2.3.2 En sosial forståelse**

Den sosiale modellen oppsto som et kritisk alternativ til den individualistiske modellen som ble oppfattet å ha et snevert fokus. Fokus kun på problemer hos individet gjør at samfunnskonteksten ikke blir tillagt betydning. Det kan være hindringer i samfunnet som skaper vansker for enkelte individer (Norwich, 2013a). Eksempel på dette er bygninger som er vanskelig tilgjengelige for mennesker med funksjonsnedsettelse. Tilpasninger av skolebygninger i form av heis for å sikre god tilgjengelighet skaper et samfunn og en skole der alle kan oppholde seg uten fysiske hindringer. Teknologiske framskritt gir talegjennkjenningsprogrammer som igjen medfører tilgang til viktig informasjon og sørger for likeverdig deltakelse og muligheter. Dette er eksempler på ulike tilpasninger som samfunnet kan gjøre for å sikre likeverdig deltakelse for alle. Universell utforming av offentlige og private virksomheter er et viktig virkemiddel for å skape en skole som er tilgjengelig for mennesker med funksjonsnedsettelse (*Regjeringens handlingsplan for universell utforming 2015-2019*, 2009). Slike samfunnsmessige tilpasninger er avgjørende for å skape inkludering, og hvis et individ opplever ekskludering er det samfunnsskapt barrierer som må adresseres. Å fjerne slike barrierer vil endre fokuset vekk fra individet som har begrensninger til at det er

samfunnsskapte hindringer som medfører vansker for individet. På den måten er den sosiale modellen opptatt av å skille mellom individuelle funksjonsnedsettelse og samfunnsskapte funksjonshemninger (Tøssebro, 2010). Ifølge Brittain (2004) vil menneskers holdninger bli mer positive når politiske prioriteringer sørger for bedre tilgjengelighet og tilrettelegging i form av å fjerne barrierer som hindrer likeverdig deltakelse. Sosiologen Mike Oliver regnes som en av de som argumenterte sterkest for den sosiale modellen med ønske om å bedre vilkårene for mennesker med funksjonshemninger slik at de kunne oppleve medvirkning og frigjøring i sitt eget liv i et samfunn som tilrettelegger for alle. Dette i kontrast til å være prisgitt profesjonelle aktørers søken etter årsaksforklaringer i individets tilkortkomning og ekskluderende praksis (Oliver referert i Norwich, 2013a). Elever med spesialpedagogiske behov oppstår fordi det er for lite tilfredsstillende tilpasninger som gjøres i skolen (og resten av samfunnet).

Den sosiale modellen kan også deles i to underkategorier. Den politiske vanskeforståelsen fokuserer på avgjørelser og praksiser basert på politisk nivå som medfører vansker for noen. Undertrykking skjer når det foregår ekskluderende praksiser av minoritetsgrupper i samfunnet. Forståelsen av vansker innebærer at samfunnet i stor grad driver negativ forskjellsbehandling og favoriserer noen. Den sosial konstruerte vanskeforståelsen mener at vansker blir skapt (konstruert) gjennom vår kunnskap om samfunnet. Vanske er et fenomen, og oppfatningene av hva som er en vanske er noe vi har kommet fram til og som fortsetter å utvikle seg. Hvorfor vi har denne forståelsen er det sentrale i denne modellen. Hovedfokuset er ikke å komme fram til løsninger, men analysere fenomenet vansker (Nordahl & Hausstätter, 2009).

Begrepsbruken er sentral i den sosiale modellen i forhold til hva som er mest korrekt å si. For eksempel vil begrepet «funksjonshemmede mennesker» (disabled people på engelsk) sees på som den beste måten å omtale denne gruppen på siden dette signaliserer at det er samfunnet som hindrer/hemmer de og ikke deres funksjonsnedsettelse. Å omtale gruppen som «mennesker med funksjonshemming» vil være det samme som å si at individet eier problemet slik en individuell, medisinsk modell impliserer. Derimot kan denne begrepsbruken argumenteres mot fordi at ved å si «mennesker med funksjonshemninger» vil innebære å vedkjenne en likhet og et fellesskap med alle mennesker som alle deler felles rettigheter (Norwich, 2013a).

Modellen kan oppfattes som et ytterliggående perspektiv, men den finnes også i mer moderate former. Modellen har fått stor internasjonal innflytelse der den ser den medisinske

modellen som undertrykkende for individet (Tøssebro, 2010). Oliver (2013) anser i ettertid at mange har tatt denne forståelsen av den sosiale modellen vel langt der de ønsker å fjerne den individualistiske modellen. Det var aldri hans intensjon, men trekker fram at den sosiale modellen er essensiell for å ha et stadig fokus på barrierer i samfunnet. Disse må endres for å bedre vilkårene for mennesker med funksjonshemninger. Denne modifiseringen av Oliver er i tråd med mye av det som trekkes fram av kritikk til modellen. Det ensidige fokuset på samfunnets barrierer skaper en avstand mellom den medisinske og sosiale modellen på funksjonshemming. Det skaper en kunstig dikotomi som er kilden til mye av kritikken som er rettet mot den sosiale modellen (Norwich, 2013a).

### **2.3.3 En relasjonell forståelse**

Shakespeare (2006) mener at framveksten av den medisinske og den sosiale modellen har ført til en overdrevet polarisering. Han ser nødvendigheten av den sosiale modellen med dens fokus på samfunnsmessige barrierer og opprettelse av politiske føringer, men ser også en del kritiske aspekter ved den sosiale modellen som bør belyses. Han peker på at modellen gir følgende alvorlige konsekvenser: Hvis undertrykkelse er det samme som funksjonshemming da vil det være unødvendig med analyse av grunnlaget for funksjonsnedsettelsen og organisering basert på dette. Hvorfor noen har funksjonshemninger blir som en uheldig konsekvens mindre viktig. Videre hvis funksjonshemmingen kun omhandler samfunnsmessige barrierer da vil ikke medisinsk forskning, utvikling av medisin og/eller tiltak som kan hjelpe mot medisinske problemer være nødvendig. Til slutt, hvis funksjonshemming kun omhandler sosial ekskludering vil det ikke være noe poeng å vite noe om hvor mange som har det siden det heller vil prioriteres å fjerne barrierer generelt (Shakespeare, 2006). Dette kan gå utover å møte ulike individuelle behov siden det ikke vil være like viktig i denne sammenhengen (Haegele & Hodge, 2016).

Dikotomien mellom disse to modellene kan betraktes som uheldig i praksis. Det trengs en mer nyansert forståelse der man ser på samspillet mellom ulike faktorer, både individuelt og samfunnsmessig. I tillegg bør man se på den konkrete situasjonen og hvordan den samspiller med individuelle egenskaper og omgivelsene (Shakespeare, 2006; Tøssebro, 2010). Den relasjonelle modellen ser ut til å være den som bryter ned dikotomien noe (Norwich, 2013a). En relasjonell forståelse innebærer en mer moderat sosial modell som peker på betydningen av at det er samsvar mellom kravene i samfunnet og funksjonsevnen til individet

slik at deltakelse kan sikres (Tøssebro, 2010). Slik kan man si at funksjonshemming kan være basert på både ulike personlige og sosiale effekter. På den ene siden er de personlige opplevelsene av vansker som individet møter rundt seg fordi man har en redusert funksjonsevne. På den andre siden vil individet også møte barrierer i ulike sosiale settinger. Relasjonen mellom disse to medfører erkjennelsen av at det vil være forskjellige opplevelser fordi både individet, miljøet og konteksten vil variere (Reindal, 2008).

I skandinavisk sammenheng er den relasjonelle modellen gjenspeilet i GAP-modellen og denne har vært benyttet i lengre tid enn det har i land utenfor de skandinaviske landene (Tøssebro, 2010). Grue (2014) beskriver gapet som «rommet» mellom de individuelle forutsetningene hos individet og kravene vi finner i samfunnet. Dette rommet kan bli mindre når de individuelle forutsetningene styrkes og/eller samfunnets krav endres. Ved hjelp av ulike grep kan altså gapet minimeres, selv om det nødvendigvis ikke betyr at hverken individets forutsetninger (eller samfunnets krav) alltid kan elimineres fullstendig. GAP-modellen blir lite presis siden den ikke er detaljert i forhold til hva som ligger i individuelle forutsetninger og da blir den medisinske modellen igjen avgjørende for å si noe om hva som er individuelle forutsetninger og hva som er samfunnsskap.

Grue (2014) mener videre at en modell som i større grad favner både individets biologiske forutsetninger og dets samspill med omgivelsene er ICF. Verdens helseorganisasjon (WHO) sitt klassifiseringsskjema ICF-CY – International Classification of Functioning for Children and Young People (WHO, 2001) er et rammeverk der fokuset utvider fra diagnose og vanskekategorier slik vi finner i WHO sin ICD (International Classification of Diseases) og den amerikanske DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder), over til også å se på fungering i ulike sosiale kontekster (Simeonsson, 2009). ICF integrerer både den medisinske og den sosiale modellen, mens ICD (og DSM) ble sterkt kritisert av de som talte for den sosiale modellen. I tråd med det relasjonelle perspektivet har fokuset dreiet mer over på et perspektiv som ser på både biologiske, psykologiske og sosiale forhold. Ved å klassifisere flere ulike forhold når det gjelder en persons fungering i sine miljø, også utover skolesammenheng, blir ICF mer opptatt av det relasjonelle. ICF-modellen blir således en modell som samspiller både på flere nivå og er mer flerfaglig enn tidligere klassifiseringsverktøy (Maxwell, Granlund & Augustine, 2018; Norwich, 2013b). Uthus (2017) ser også at WHO med ICF løfter fram et mer helhetlig perspektiv der det sosiale systemet og ulike individuelle forutsetninger er i stadig interaksjon og dermed gjensidig avhengig. Likevel har ICF møtt kritikk ved å til dels opprettholde et

fokus på en mengde begrensninger individuelt sett, mens deltakelse (restriksjoner i samfunnet) ikke har den samme tyngden (Tøssebro, 2010). Maxwell et al. (2018) etterlyser et større fokus på hva deltakelse vil innebære i modellen, særlig den subjektive opplevelsen. Reindal (2008) har sett på hvordan myndiggjøring og autonomi kommer lite tydelig fram, samt hvordan undertrykkende faktorer ikke blir tillagt stor vekt. På den måten har ikke ICF helt klart å ta inn kritikken fra den sosiale modellen. ICF sitt klassifiseringsrammeverk kan være et bedre egnet verktøy for å undersøke inkludering siden den favner bredere enn tilsvarende, tidligere system. Selv om ICF kan benyttes i utdanningssektoren (er i utgangspunktet for alle elever ikke bare elever med spesialpedagogiske behov) finnes det foreløpig lite teoretiske analyser og fullstendige modeller som ser nærmere på kategorisering i skolesammenheng (Norwich, 2013b).

Grue (2014) mener at den perfekte modellen finnes ikke siden alle har sine styrker og svakheter, samt at de bidrar med sine perspektiv. ICF er likevel en modell som klarer å favne flere ulike perspektiver samtidig og er ikke låst til den medisinsk-sosiale aksen. Både individuelle forutsetninger slik som kroppen, sykdommer, skader, samt ulike miljømessige betingelser er tatt med i betraktning. Samtidig pekes det på både det politiske, kulturelle og sosiale systemet som man er en del av. Slik blir samfunnets krav beskrevet i modellen som ulike miljøfaktorer som bidrar til inkludering eller ekskludering. Det advares mot å sette den medisinske og den sosiale modellen opp mot hverandre, mener blant annet Shakespeare (2006). Han mener videre at både forhold hos individet og i samfunnet må inngå i en relasjonell forståelse slik ICF forsøker å gjøre. Ensidig fokus på enten den ene eller den andre modellen gjør at vi mister kompleksiteten i vår forståelse. En relasjonell forståelse vil i større grad kunne ta for seg den komplekse virkeligheten som også vil variere fra individ til individ. En person med funksjonsnedsettelse vil ikke nødvendigvis oppleve de samme barrierene, enten hos seg selv eller i samfunnet, som en annen person med tilsvarende funksjonsnedsettelse. Uansett hvor mye samfunnet tilrettelegger for å minske funksjonsnedsettelser vil det være noen som likevel har begrensninger ved egen kropp, sliter med sykdom eller opplever andre forhold som fortsatt er en utfordring for individet. S. J. Williams (1999) mener at en slik kompleksitet kan favnes i større grad ved hjelp av den relasjonelle modellen. Den ytterliggående, sosiale modellen har på mange måter fjernet betydningen av kroppen vi lever i (for eksempel at det finnes funksjonsnedsettelser hos den enkelte). Det er ønskelig å bygge bro mellom kroppen og samfunnet slik at man unngår reduksjonisme i den ene eller andre retningen. Norwich (2014) mener det er viktig at man

balanserer disse to perspektivene noe for å unngå utallige fragmenterte perspektiver som ikke fører noe sted i søken etter en optimal løsning for en inkluderende skole. I delkapittel 2.5 vil de ulike perspektivene reflekteres i et dilemma som omhandler identifisering av elever med spesialpedagogiske behov. I en identifiseringsprosess vil det skje kategorisering av disse behovene, ofte i form av ulike vanske kategorier. Før dilemmaet blir beskrevet mer i dybden er det først nødvendig å se nærmere på hva som ligger i kategorisering av spesialpedagogiske behov. Dette vil innebære utforsking av et mer individualistisk perspektiv for å se nærmere på positive og negative konsekvenser av kategorisering i en spesialpedagogisk sammenheng.



## **2.4 Kategorisering av spesialpedagogiske behov**

Inkludering som ideologi gjør at spesialpedagogikkens kategoriserende praksis blir omdiskutert (Morken, 2012). Den sosiale modellens kritikk av kategoriseringens begrensninger er en viktig faktor å ta hensyn til, samtidig bør det anerkjennes at en spesialpedagogisk kategori kan bety nødvendig hjelp for det enkelte individ. Det relasjonelle perspektivet forsøker nettopp å balansere disse to faktorene. I lys av dette blir det å fjerne all spesialpedagogisk kategorisering hverken en fullgod løsning eller en reell mulighet i praksis. Det vil alltid være noen som trenger betydelig spisskompetanse og tilrettelegging utover det som vil passe for de fleste. Mange elever har behov i opplæringen som er mer felles for alle, deretter er det noen behov som er mer knyttet til undergrupper av læringsutfordringer som elever kan ha. Til slutt vil det også være noen behov som er relativt unike for hvert enkelte individ (Haug, 2015; Norwich, 2013a; Norwich & Lewis, 2007). I lærerens yrkesutøvelse vil ulike oppfatninger og forventninger av elevenes faglige og sosiale utvikling være en viktig bestanddel og kategoriseringsprosesser vil måtte inngå i dette.

Videre i teorikapittelet er det sentralt å gå nærmere inn på hva den sosiale modellen peker på av kategoriens begrensninger for å nyansere dette opp mot mulighetene knyttet til kategorisering som den individualistiske modellen peker på. I fortsettelsen blir det fokus på kategorisering av elever med spesialpedagogiske behov, men først vil det dog bli beskrevet noen generelle sentrale begreper og teori knyttet til kategorisering som fenomen. Dette for å få innsikt i hva som kan være utfordringer og muligheter knyttet til kategorisering av elever med spesialpedagogiske behov og den mulige sammenhengen med lærernes forventninger.

### **2.4.1 Sosial kategorisering**

Identifisering er oppfatninger vi har av likheter og ulikheter. Identifisering blir slik sett en forutsetning for videre klassifisering (Jenkins, 2000). Dette skjer i sammenvevde prosesser der det i interaksjon med andre skjer en klassifisering både av seg selv og av andre. Klassifiseringen er kognitivt hierarkisk siden to mennesker kan være ulike på et nivå, men likevel ha noe til felles på et metanivå. Klassifiseringen vil også være gradert ved hjelp av ulike kriterier for klassifikasjon og avhengig av den sosiale konteksten. Jenkins mener videre at en identifisering av seg selv skjer i et kontinuerlig samspill mellom indre og ytre oppfatninger av hvem man er. Vår identitet formes av oppfatninger av hvem andre er, hvem andre mener de er, samt en oppfatning av at vi vet hva de andre mener de er. Slik er vi del av

et kollektiv, både som individer og medlemmer. En slik stadig pågående kartlegging av oss selv og andre er en multidimensjonal klassifisering av den verden vi lever i. Identifisering må betraktes som noe vi hele tiden gjør, en prosess, ifølge Jenkins (2014). Jenkins (2000) mener at vår klassifisering av oss selv og andre er subjektiv, men likevel nødvendig for å skape orden og danner grunnlaget for vår kunnskap om en verden i stadig endring. Orden skapes gjennom identifisering av seg selv eller andre i grupper der «medlemskapet» i gruppen ofte er kjent for medlemmene (indre orientert). Den andre formen for identifisering som er mer kollektivt preget, en ytre identifisering av andre inn i kategorier. Ifølge Hinton (2000) er all persepsjon en kategoriseringsprosess. Kategorisering er en medfødt egenskap som er effektivt for oss fordi vi da kan håndtere større mengder informasjon. Evnen vår til å kategorisere er avgjørende for de kognitive funksjonene våre, og nyttig fordi vi har kognitive begrensninger som medfører et behov for filtrering av sanseinntrykk (Hinton, 2000).

Allerede som små barn erfarer vi at verden rundt oss består av en rekke kategorier og læres opp til at alt kan inngå i et sirlig system av kategorier. Menneskelige egenskaper lar seg imidlertid ikke alltid like lett kategoriseres i faste kategorier som andre objekter, selv om også slike kategoriseringer er nødvendige for å ha en viss orden i alt det vi oppfatter rundt oss. Det kan også være at man selv opplever det som urimelig å bli kategorisert inn i en gruppe man har liten tilhørighet til ellers. Ofte vil de aller fleste kategoriseringer som benyttes kunne problematiseres på mange ulike måter, selv om kategorisering er en nødvendig funksjon for oss (Jenkins, 2000). Ved hjelp av mentale skjema dannes kategoriseringer av andre når vi vurderer og forsøker å systematisere mennesker vi møter i skjemaene våre. Skjemaene er bygd opp av kategorier vi har erfaringer med tidligere og som vi dermed kan håndtere. Hvis vi møter noen som ikke passer inn i skjemaet vårt kan de bli oppfattet som avvikende og fremmede (Bauman, 2005; Jenkins, 2000). Vi både kategoriserer andre og blir kategorisert, og dette er kognitive prosesser som forenkler virkeligheten. Slik kan kategorisering også bli problematisk og medfører viktige diskusjoner omkring kategoriseringens konsekvenser (Hinton, 2000; Morken, 2012). Jenkins (2014) hevder likevel at kategorier ikke vil alltid være kjent for «medlemmene» eller hvis den er kjent så kan kategorien ignoreres. Kategoriseringen kan være vel så viktig for den som kategoriserer som for den som blir kategorisert. Det ligger dog en potensiell mulighet for at kategoriseringen kan gi konsekvenser for den kategoriserte, selv om disse kan være ubevisste og ubetydelige for den enkelte. Han skiller derfor mellom nominale og virtuelle dimensjoner av identifisering for å forklare hvorfor en kategorisering ikke nødvendigvis behøver å være av betydning for det kategoriserte individet. Den nominale

dimensjonen omhandler hvordan kategorien er navngitt og definert, mens den virtuelle dimensjonen omhandler hvordan «medlemmer» blir behandlet eller oppfører seg i henhold til kategorien. Den sistnevnte dimensjonen innebærer en form for erfaring med kategorien. Selv om noen deler samme nominale identiteten, trenger ikke dette å bety det samme for alle disse. Ulike konsekvenser og erfaringer utgjør ulike virtuelle dimensjoner innad i en kategori. Selv om en gruppe eller kategori er sosialt konstruert, vil de likevel oppleves som virkelige (Jenkins, 2014). Den subjektive opplevelsen det kategoriserte individet har innenfor gruppen vil altså variere, fordi det er flere faktorer som samvirker. Både individuelle, institusjonelle og strukturelle faktorer vil påvirke opplevelsen av kategorisering (Kristiansen, 2007). I en skolesammenheng vil dette være relevant siden både uformelle og formelle aspekter ved skolens hverdag innebærer kategoriseringer i ulike grupperinger, både av ansatte, elever, andre relevante institusjoner og enkeltpersoner knyttet til skolen (Hjørne & Säljö, 2008).

Mennesker kategoriser ikke hverandre nødvendigvis med onde hensikter, men kategoriseringen er en del av en naturlig prosess som former identiteten vår. Begreper vi bruker knytter mennesker sammen og deler dem, derfor forutsetter identitetsdannelsen vår bruk av sosial kategorisering som en differensiering. Å utvikle den sosiale identiteten vil kreve at vi tilknytter oss noen kategorier, samt avgrenser oss i forhold til andre. For å definere oss selv trenger vi å både definere oss som «normale», samt å skille seg fra det som man ikke definerer seg med, det «unormale». Når disse skillene eller kategoriene mellom «oss» og «de» blir så forenklet, kan de beskrives som stereotypier (Jenkins, 2014).

## **2.4.2 Stereotypier**

Når vi kategoriserer noen blir tanker og følelser mot denne personen raskt aktivert, basert på tidligere erfaringer med kategorien (Stangor, 2000). En følge av kategorisering er at forskjeller mellom grupper kan forsterkes, samtidig som forskjeller innad i en gruppe kan minskes (Hinton, 2000). Kategorisering kan føre til at forskjeller innad i en gruppe blir usynliggjort, og slik dannes stereotypier. En definisjon av stereotypier er: «Stereotypes refer to people's beliefs about the attributes of members of social groups; they are the cognitive categories people use when thinking about groups and about individuals from those groups» (Jussim, Nelson, Manis & Soffin, 1995, s. 228). Hinton (2000) viser til at vi bearbeider informasjon på to måter: enten bevisst og oppmerksomt eller gjennom en automatisk bearbeiding. Den sistnevnte er lite fleksibel og medfører en rekke kognitive snarveier som er

effektive, men som kan medføre feilslutninger. En slutning om at alle i en gruppe som deler et kjennetegn er like innebærer en homogenisering av en gruppe. Dette kan da medføre at individuelle forskjeller mellom menneskene i gruppen blir sett bort fra og det kan oppstå en stereotyp oppfatning av denne kategorien mennesker. Dette kan være relativt presise slutninger, men Hinton viser også til at vi kan tolke at det er en sammenheng selv om det ikke er det (illusorisk korrelasjon).

Stereotypier er et resultat av sosial kategorisering. Disse oppfatningene kan være både positive og negative. Fordommer oppstår hvis oppfatningene om og holdningene mot denne gruppen er av negativ art (Stangor, 2000). Både fordommer og stereotypier er altså et resultat av sosial kategorisering. Når vi tenker på personer som medlemmer i en gruppe og ikke som unike individer, kategoriserer vi de på bakgrunn av det gruppen har til felles av en eller flere egenskaper eller kjennetegn. Dette kan være for eksempel på bakgrunn av fysiske karakteristikk som medlemmene i gruppen angivelig deler. Hvis vi blir bedre kjent med personen som vi kategoriserer inn i en bestemt stereotypi, kan det hende at vi må underkategorisere personen for å kunne plassere personen videre på bakgrunn av andre egenskaper personen også innehar. Vi plasserer personen i et logisk hierarki av sosiale kategorier så langt det lar seg gjøre (Stangor, 2000).

Utviklingen av stereotypier skjer i en toveis prosess, der vi sorterer mennesker i grupper, kategorisering. Dermed betrakter vi oss i grupper vi tilhører selv (inngrupper), som noe annerledes enn grupper vi ikke tilhører (utgrupper). Disse stereotypiene vi lager oss, hjelper oss og sparer oss både tid og krefter når vi skal prosessere informasjon om andre. Kategoriseringen av mennesker gjør til at vi overestimerer eller feilbedømmer forskjellen mellom grupper og forskjeller innad i grupper. Den sosiale kategoriseringen kan gjøre det utfordrende for oss å plassere individer som ikke oppfyller og bekrefter våre stereotypier om gruppen. I tillegg har vi en tendens til å tenke at medlemmer i en utgruppe er mer like enn medlemmene i sin egen inngruppe, en «outgroup homogeneity effect» (Linville, Fischer & Salovey, 1989). Stereotypier kan betraktes som både et kulturelt og et individuelt fenomen, hvor begge to gir et mer fullstendig bilde av stereotypiseringsprosessen enn om man betrakter de løsrevet fra hverandre. Det som starter som en individuell oppfatning om noen, kan bli tatt opp i kulturen og «leve videre» på egen hånd. Den kulturelle oppfatningen vil påvirke de sosiale prosessene mer enn de enkelte individuelle oppfatningene (Stangor, 2000). En kategoriseringsprosess medfører at noe ikke lengre er ukjent, og kategorien utløser deretter en rekke slutninger og antakelser om personen, altså forventninger til hvordan en person er

(Hinton, 2000). Stereotypier kan lede til upresise forventinger til individene innad i den kategoriserte gruppen, men det viser seg at vi har en evne til å danne relativt presise oppfatninger om andre (Jussim & Stevens, 2016). Likevel kan feilaktige, negative slutninger om «den andre» som annerledes medføre fordommer som kan oppleves som stigmatiserende.

### 2.4.3 Stigmatisering

Goffman (1986) mente at en negativt oppfattet kategori medfører en risiko for at det oppstår et stigma siden det vil mangle aksept for den kategoriserte personen. Stigma reduserer noen fra å være « a whole and usual person to a tainted, discounted one' and identifies the person as a deviant» (Goffman, 1986, s. 12). Stigmatisering skjer når en egenskap er såpass mindre verdt at forskjellen mellom den fiktive og den faktiske sosiale identiteten blir stor. Stigma er ikke det samme som avvik, fordi at avvik er noe som skiller seg fra det normale og trenger ikke å bare være negativt (Major & Eccleston, 2005). Alle avvik trenger ikke nødvendigvis å være stigmatiserende, men koblet sammen med en negativ oppfatning blir avvik et stigma (Morken, 2012). Et stigma vil alltid være å betrakte som noe negativt ved en person. Goffman mente at vi tror ikke at en person med et stigma er helt menneskelig, personen blir devaluert av andre og opplever et statustap (1986, s. 15). Stigmatisering innebærer altså at negative, avvikende egenskaper knyttes til individet basert på en tildelt kategori (eng. label). Et stigma, som Goffman forklarer videre, er en form for sammenheng mellom egenskapen (karakteristikken til personen) og stereotypien. Stigma oppstår i samspill med andres oppfatninger av deg eller kategorien du tilhører, og stigmatisering skjer når andre nedvurderer deg i form av å stemple deg negativt. Goffman mente at stigmatisering skjer når karakteristikk hos et individ er med på å diskreditere eller skjemme ut individet. Leary i (K. Williams, Forgas & Hoppel, 2005) presiserer at stigmatisering ikke er noe individet selv er skyld i, men at noen egenskaper eller kategorier blir av andre sett på som noe de ikke ønsker å assosiere seg med. Dette kan skje ved at de vil unngå kontakt med medlemmer som de anser hører til i en kategori som er avvikende fra deres egen, og forsøker altså å ekskludere og minimere kontakten. Stigmatisering skjer når det underforstått oppstår en form for «enighet» blant noen om at relasjon med medlemmer av en bestemt kategori ikke bør verdsettes. I den forbindelse kan det nevnes at stigmabegrepet stammer opprinnelig fra det antikke Hellas, hvor noen mennesker fikk brennmerker eller lignende for å markere at de var foraktelige

mennesker som andre burde holde seg unna. Dette kunne for eksempel være slaver, kriminelle eller lignende som ble merket/stemplet (Goffman, 1986; Hymel, 1986).

Sosiale kategorier blir ofte fremstilt som løsrevet fra et menneske når det snakkes om for eksempel kjønn, etnisitet, funksjonsnedsettelse og lignende. Hva er det et menneske er mer av enn noe annet? Er et individ en kvinne fremfor innvandrer, eller er det at et individ er funksjonshemmet den kategorien som blir mest fremtredende og som vektlegges mest? De ulike sosiale kategoriene samspiller slik sett på ulike nivåer (Grönvik & Söder, 2008). Kategoriene vi omgir oss med er integrert i ulike maktdimensjoner. Kategorier kan overstyre andre kategorier og til og med avsette hverandre. Disse kategoriene lar seg ikke oppsummere, de er avhengig av situasjonen og konteksten (Kofoed, 2008). Stigmatisering handler om makten hos den eller de som diskrediterer andre basert på kategorien de blir tilskrevet, en sorteringsfunksjon som går utover selve kategoriseringen som foregår. Kategorisering er også språk og ordene som benyttes for å beskrive andre kan være språklig handling og makt som kan fungere stigmatiserende selv når de blir sett på som selvfølgelig (Morken, 2012).

#### **2.4.4 Ekskludering og normalitet**

Enkelte avvik kan bli så avgjørende at de blir definerende for personen. Personen blir ikke da lenger en person med avvik, men en avvikende person. Personen blir i verste fall preget av opplevelsen som avvikende. Dermed blir personen plassert i en stereotypi, og avviket kan bli del av personens sosiale identitet (Svendsen, 2010). Vedrørende sosiale kategoriseringer og utviklingen av stereotyper finnes det elementer i vurderinger av hva som er normalt og hva som er avvikende fra normalen. Hva jeg identifiserer meg som og hva jeg ikke identifiserer meg med kan oppleves som ulikt. Samtidig med fremveksten av det som ofte refereres til som den moderne tid har det skjedd en økning i form av mer fokus på systematisk kategorisering av hva som blir sett på som avvikende (Eriksen, 2006). Jenkins (2000) viser til at, utover en indre og samspillspreget variant av identifisering, vil det også skje en institusjonell kategorisering som kan tolkes som samfunnsmessige rangeringer, symboler, verdier og lignende som benyttes. Den institusjonelle kategoriseringen virker sammen og er ikke av betydning uten de andre to. Slik kan også kategorisering sees på som samfunnsstrukturer som kan ha innvirkning på kategoriernes konsekvenser og motsatt.

Å få et innblikk i hvordan mennesker forholder seg til hverandre er viktig kunnskap siden det hjelper oss til å forstå hvorfor noen blir tatt inn i varmen mens andre blir



avvik, sier mer om samfunnet enn om avvikerne ifølge Morken (2012). Avvik blir ofte definert som et sosialt fenomen, der man blir tilskrevet en sosial rolle som avviker. Avvikende atferd eller tilstander vil altså være avvikende hvis noen mener at den er det. Synet på avvik som et sosialt fenomen er noe som kjennetegner et interaksjonistisk perspektiv, da avvik består av flere fortolkninger og sosiale reaksjoner fra både den avvikende og fra den eller de som betrakter denne personen som avviker. Avvik innebærer altså et brudd med det som blir sett på som normalt, ofte brudd på en eller flere sosiale normer (Weinberg & Rubington, 2005). Normalitetens fremvekst som en form for klassifisering av hva som er normalt og ikke, kan spores tilbake til 1700-tallet. I den vestlige delen av verden skjedde det en fremvekst i forsøkene på å finne teknikker som kunne måle og deretter kunne klassifisere normalitet på bakgrunn av denne målingen. Avvik kunne kvantifiseres ved hjelp av statistiske metoder, og denne klassifiseringen ble et redskap for oversikt og kontroll. Den omtalte og omstridte normalfordelingskurven ble en retningslinje for at det normale var å være middels, altså ble det sett på som mest normalt å være mest lik alle andre (Eriksen, 2006).

Skolene har egne kulturer hvor det finnes egne fortolkninger av hva som er normalt og hva som avviker fra denne normalitetsrammen. Kofoed (2008) beskriver «pupilness» som måten man er og blir elev på. Å bli en elev består i å utvikle kunnskap om konteksten barna befinner seg i, altså en sosial rolle som elev. Dette skjer ved at eleven møter og opptrer i en mengde forskjellige situasjoner som krever ferdigheter innenfor makt, selvdisiplin og sosialt samspill med medelever. Å bli en elev vil også innebære at barnet har akademiske kvalifikasjoner og de kravene som læreplanen stiller. Men dette er ikke de eneste kravene som «pupilness» innebærer. Barnet må også lære seg å utvikle kunnskap om kulturen på den aktuelle skolen. Denne måten å beskrive hvordan barnet blir sosialisert inn i en bestemt rolle, kan betraktes som nært knyttet til begrepet normalitet. Kofoed sier videre at normalitet defineres ut ifra avvik, da det som blir sett på som upassende og galt blir retningslinjer for hva normalitet da kan være. Alle elever i skolen kommer selvsagt i rollen som elever, men de utfører «pupilness» forskjellig. Normalitet omhandler i stor grad prosessen hvor noe blir oppfattet som noe naturlig, mens noe annet blir kategorisert som nærmest utenkelig.

I møte med det som er annerledes vil vi vise ulike holdninger og disse vil også kunne være aktuelle i en spesialpedagogisk sammenheng. Morken (2012) viser til blant annet fremmedfrykt i møte med noe eller noen som avviker fra det vi er kjent med. Det gir seg utslag i negative holdninger slik som redsel og avsky. Frykten som oppstår skaper et ønske om å fjerne seg fra det avvikende eller skjermes det som skremmer oss. En annen form for



holdning mot det avvikende er når det som er fremmed for oss blir vurdert positivt og eksotisk. Da blir det som er annerledes både spennende og interessant. Her er det mer positive fordommer som blir aktivisert, men det bli lett overpositive reaksjoner som kan medføre kikkermentalitet og en distanse mellom det man selv identifiserer seg med og det som da er ulikt. En tredje type holdning er å forsøke å forstå andre kulturer/grupperinger ut ifra deres premisser (relativisme) slik at man ikke bruker sin egen forståelsesramme som utgangspunkt (etnosentrisme). Den relative holdningen er positiv og ønsker å akseptere andre som likeverdige, samtidig kan kritikkverdige forhold i en kultur lett bli sett vekk fra når det å forstå kulturen blir hovedfokuset. Et eksempel her er når man har motvilje mot å kritisere eller gå imot synspunkter som en funksjonshemmet ytrer. Nært forbundet med relativisme finner vi normalitetssentrisme der det som er annerledes umulig kan oppfattes som like bra som det man selv oppfatter som positivt gjennom sin egen normalitet. Slik dannes det fordommer mot for eksempel å kunne ha et bra liv hvis man sitter i rullestol og ikke kan bestige fjell (slik som man normalt tenker at det gjøres). Egne standarder blir lett målestokken for hvordan andre også bør leve livet, og er ikke standarden mulig blir det betraktet som avvikende. En femte variant av holdninger til avvik er å se vekk fra ulikhetene, altså normalisering som fornektning. Her er alle like og det er viktig å ikke fremheve det som er ulikt sider det splitter mer enn det forener. Dette vil usynliggjøre ulikhetene. Til slutt nevner Morken at paternalisme er en type holdning vi finner igjen i spesialpedagogikken og handler om å innta en faderlig, altså beskyttende, holdning som lett kan medføre overformynderi. Selv om det kan være ment godt kan det lett oppstå en bedrevitende holdning. Personen vet bedre, passer på og bryr seg på en slik måte at forholdet ikke lengre er likeverdig. Sistnevnte har også blitt omtalt som «bubble kids», altså at voksne hjelper barnet i så stor grad det kan hindre inkludering ifølge Ferguson, Meyer, Jeanchild, Juniper og Zingo referert i Uthus (2017).

Det foregår en hverdagslige segregering overalt i samfunnet vårt (Christie, 1989 referert i Morken, 2016). Vi velger aktivt hvem vi vil omgås når vi har anledning, og da blir også noen valgt bort. Hvis du står ovenfor et valg mellom å være med noen du identifiserer deg med versus noen du ikke identifiserer deg med – hvem velger du da? Slike forestillinger om normalitet vil kunne få både små og store konsekvenser i form av beslutninger som vil prege miljøet vi skaper rundt oss. Måten skolebygg bygges og organiseres på til hvordan opplæringen foregår, skjer ofte i form av en forestilling om hva som er normalt. På den måten kan det som er annerledes ekskluderes og genererer gjerne større ulikheter (Tøssebro, 2010). Noen blir alltid valgt bort i ulike sosiale sammenhenger og på den måten kan slike

kategoriserende praksiser medføre stigmatisering for den som ikke blir regnet med i det gode selskap. Normalitetsidealet som er gjeldende i skolen vil sette klare rammer for hva vi tolker som normalt og for hva som faller på utsiden av dette. Oppdelingen i normalt-avvikende er en kategorisering som lett kan føre til flere underkategoriseringer (Strømstad et al., 2004). Foucault (1991) hevdet at stadig mer blir sett på som avvikende i samfunnet vårt. Vi leter etter det som er avvikende, for deretter å klassifisere dette som unormalt. Dette skaper sosial kontroll og gjør verden mer forutsigbar for oss. De unormale som skilles ut fra de som er normale. Denne kategoriseringen av individer i bestemte grupper kan medføre både negative og positive konsekvenser for de det gjelder. Kanskje kan slike kategoriseringer medføre at vi tenker annerledes om menneskene som tilhører en kategori enn om de hadde tilfalt en helt annen kategori, særlig hvis den oppleves som avvikende fra normalen? Hvor lett kan en slik kategori påvirke hvordan vi tenker om og oppfører oss mot et individ innenfor en gruppe som deler et kjennetegn eller egenskap? Kategorier som benyttes for å beskrive (og forklare) elevens vansker fører til konkrete tiltak som vil kunne ha avgjørende betydning for elevens liv videre (Hjörne & Säljö, 2008).

#### **2.4.5 Identifisering og kategorisering av spesialpedagogiske behov**

Identifisering av behov eller «vansker» kan gå i to faser der den første vil innebære å oppdage en vanske eller funksjonsnedsettelse og deretter må det avgjøres hva dette betyr for ekstra ressurser (Norwich, 2013a). Identifisering av en vanske eller funksjonsnedsettelse vil ofte innebære at vansken klassifiseres inn i en eller flere kategorier. Hausstätter (2010) har utarbeidet en kategorisering av hvordan ulike vansker kan oppstå og ser en tredeling mellom fagprovoserte, biologisk provosert eller sosialt provoserte vansker og hva disse fordrer av spesialpedagogiske tiltak. Med tanke på at elever ofte kan ha mer enn en vanske vil disse tre skillene ikke nødvendigvis gi mening i praksisfeltet, og både kategoriene og avgrensningene mellom de er derfor omstridt. Likevel er det viktig å vite noe om hva som kategoriseres for å vite mer om kategoriens muligheter og begrensninger.

Kategoriene som benyttes i skolen kan være basert på utdanningsmessige behov (for eksempel lære vansker) eller medisinsk basert (for eksempel autismespekterforstyrrelser, ADHD). Å kategorisere hvordan spesialpedagogiske behov bør tas hensyn til i opplæringen sammen med eventuelle underliggende syndromer, funksjonsnedsettelser eller sykdommer er relevant for hvordan man skal tilrettelegge på best mulig måte for barnet (Norwich, 2013b).

Norwich viser videre til at hensikten med kategorisering ofte er et administrativt behov for å tildele ressurser, samt tilpasninger i forhold til læreplanmål, plassering og planlegging av undervisningen for elever med omfattende vansker. Han viser til at bruken av kategorier i skolen kan sies å ha fem funksjoner. Den første går på om det er tydelige kjennetegn som er koblet til kategorien slik at den gir mening. Den andre går på om kategorien gir en felles plattform for kommunikasjon og forståelse av den bestemte vansken. Tredje funksjon omhandler om kategorien er betydningsfull og har nytte for selve opplæringen. Fjerde funksjon ser på beslutningsgrunnlaget for å tilføre ekstra ressurser. Siste funksjon ser på om kategoriseringen gir et positivt selvbilde for eleven, samt om det medfører solidaritet med de som har denne vansken. Alle disse funksjonene henger sammen, men kan også fungere separat fra hverandre. Kategorien dysleksi kan for eksempel gi et positivt selvbilde for en elev (forklaring på vanskene sine), men trenger nødvendigvis ikke gi nok informasjon til at den har særlig nyttig i opplæringen uten annen informasjon i tillegg. En annen elev kan imidlertid ha en helt annen opplevelse av å tilhøre samme kategori (Norwich, 2013a).

Å definere hvem som tilhører gruppen «elever med spesialpedagogiske behov» er ikke en enkel oppgave. Det er et begrep som kan forstås på ulike måter både politisk, innenfor forskning og i praksis (Wilson, 2002). Det disse elevene har til felles er at de får eller har vansker i skolen, både faglig og sosialt. Noen ganger kan det også være at skolen får vansker med dem. Dette er de mest iøynefallende trekkene, men ellers er denne gruppen langt fra homogen. De individuelle variasjonene er store (Strømstad, Nes & Skogen, 2004). Det kan være elever med ulike sansetap, syndromer og andre formelle medisinske diagnoser, men det kan også være mer uformelle kategorier i form av vanskekategorier slik som spesifikke lese- og skrivevansker. Selv innenfor en og samme diagnose eller vanskekategori kan det være store, individuelle forskjeller med ulike behov for tilpasninger i opplæringen. Skolen kan framprovosere vansker og kan være et produkt av hvordan skolen ikke klarer å tilpasse seg alle elever. Skolen kan gjennom sin måte å organisere opplæringen på og hvordan holdningene kommer til uttrykk på være med å definere hvilke elever som vil lykkes eller ikke (Befring, 2012).

Kristiansen (2007) mener at begrepet «elever med spesialpedagogiske behov» er en kategorisering i seg selv, på den måten at den skaper en dikotomi mellom elever som ikke har behov og de som har spesialpedagogiske behov. Sistnevnte kan da oppfattes som avvikende fra det som er normalt, altså det å ikke ha slike behov. Når vi ser slik på denne oppdelingen av mangfoldet vi finner i et hvert klasserom, blir det ganske paradoksalt. Alle elever har behov,

men det er altså noen som har ekstra behov. Ved å stille opp to grupper opp mot hverandre slik som dette, vil man miste muligheten til å ha en skala der det er mer glidende overganger. Å se på kategorier som noe som ikke utelukker andre kategorier blir sentralt slik at virkeligheten fremstår mere helhetlig. Kategorier er ikke frittstående og uavhengige hverandre. Ved å bruke denne tilnærmingen på kategorier slipper vi unna det som ser ut til å være en kunstig inndeling der noe er «enten-eller». Et alternativ til dette er å heller fokusere på et kontinuum av individuelle behov slik Norwich (2013a) løfter fram. Identifisering av elever med spesialpedagogiske behov kan på bakgrunn av dette, som tidligere nevnt, sees i lys av et kontinuum hvor tre dimensjoner kan identifiseres. Det finnes behov som alle har og det finnes videre behov som er spesifikke for ulike undergrupper. Videre vil det også finnes svært unike, individuelle behov (Norwich, 2013a).

Det kan stilles spørsmål ved hvor «vellykket» innføringen av begrepet «elever med spesialpedagogiske behov» har vært, hvis tanken var at det skulle minske bruken av eller behovet for spesialpedagogiske kategorier. Betegnelsen Special Educational Needs (SEN) ble innført i Storbritannia i et forsøk på å fjerne seg fra praksisen med en mengde medisinske vanskekategorier. SEN som begrep skulle bidra til et fokus på individuelle behov som elever har i opplæringen. Begrensningene skulle i mindre grad være i fokus. Ulike behov i opplæringen ligger langs et kontinuum og at den spesifikke medisinske diagnosen ikke nødvendigvis medførte behov for ekstra ressurser og tilrettelegging for alle som delte denne diagnosen. En vurdering av behov måtte derfor ta inn over seg andre vurderinger siden det foregår en interaksjon eller relasjon mellom eleven sine styrker og utfordringer og støtte og barrierer som finnes i miljøet rundt eleven (Norwich, 2013a). Begrepet elever med særskilte/spesielle behov ble også innført i Norge og tilsvarer SEN som begrep og tankegangen bak innføringen av det. Sett i et historisk, internasjonalt tilbakeblikk ble begrepet innført for å nettopp gi et alternativt begrepsapparat der fokuset skulle bort fra de negative avvikskategoriene som den gangen ble benyttet. Warnock-rapporten lanserte begrepet på 70-tallet der det i Storbritannia ble innført i lovverket i 1981. Deretter fikk begrepet raskt innflytelse internasjonalt. I Norge ble denne kategorien gradvis mer etablert i kjølvannet av Blomkomiteen sin innstilling fra 1971 der fokuset ble flyttet fra årsaker og over til pedagogiske behov og løsninger (Haug, 1999).

I arbeidet med SEN-begrepet i Warnock-rapporten ble de oppmerksomme på et dilemma i det å på den ene siden unngå begrensningene som fulgte med kategorier og på den andre siden også ivareta mulighetene som oppstår i det å bli identifisert. Dette ble senere

referert til som «dilemmas of difference» av Minow (1990). Dette dilemmaet beskrives nærmere i delkapittel 2.5. Mange ønsket å gå fullstendig bort fra et kategoriseringssystem, men ett viktig argument ble til slutt at kategorier var et sikkerhetsnett med tanke på barnets rettigheter der tilpasset opplæringen til sine unike, individuelle behov ble sentralt (Norwich, 2013a). Ved å innføre SEN skulle fokuset heretter ligge på individuelle behov som elever har i opplæringen og ikke på begrensningene i hva de ikke kunne gjøre. Den formelle medisinske diagnosen eller andre spesialpedagogiske kategorier vil ikke nødvendigvis automatisk medføre behov for ekstra ressurser og tilrettelegging for alle som deler samme kategori. En vurdering av behov for spesialundervisning må derfor benytte flere andre vurderinger siden det foregår en interaksjon eller relasjon mellom eleven sine styrker og utfordringer og støtte og barrierer som finnes i miljøet rundt eleven. Dette refereres til, som nevnt tidligere, som et relasjonelt og kontekstuel perspektiv. Dette utvider på mange måter det mer tradisjonelle individ- og vanskeorienterte perspektivet (det kategoriske perspektivet) (Norwich, 2013a).

SEN-begrepet ble oppfattet som en ny «super-kategori» som erstattet behovet for andre negativt ladede underkategorier. Kritikken mot SEN-begrepet kom imidlertid raskt og det ble blant annet påpekt at det ble en kamuflerende betegnelse som likevel medførte behov for mer presise underkategorier. Begrepet beskrives som både uklart, omfattende og kritiseres på den måten for at det er et relativt begrep som kan gjelde alle elever siden alle elever kan sies å ha individuelle behov (Morken, 2012). På mange måter ble begrepet oppfattet som unødvendig selv om man anså begrepet som mindre negativt enn de ulike vanskekategoriene. Slike kritiske, sosiologiske perspektiver påpekte at kategorien SEN fortsatt var tvetydig og gjorde det vanskelig å vite hvem som har særskilte behov i opplæringen. Det kan være mange årsaker til at noen trenger ekstra ressurser. Utfordringer barnet har kan like gjerne ligge på skolenivå eller politisk nivå og interaksjonen mellom disse (Norwich, 2013a).

Elever med spesialpedagogiske behov er altså en kategorisering der det er en dikotomi mellom de som har slike behov og de som ikke har det (Strømstad et al., 2004). Bruken av slike kategorier på elever med spesialpedagogiske behov har vært og er fortsatt kontroversiell. Selv om mange kategorier som benyttes ikke nødvendigvis har noen betydning for eleven, vil kategoriene uansett inngå i en kompleks situasjon der mange andre faktorer kan påvirke elevenes opplevelse av kategorien. Alle mulighetene som finnes vil ha noen ufordelaktige konsekvenser (Norwich, 1999; Norwich, 2008). Særlig risikoen for at stigmatisering kan forekomme i en spesialpedagogisk sammenheng er bekymringsfullt siden stigmatisering er en av flere negative konsekvenser som kan oppstå når man blir tildelt en spesialpedagogisk

kategori (Norwich, 2008). Uheldige konsekvenser som blir fremhevet er ofte knyttet til om kategoriseringen har stigmatiserende effekter. Signaliseres det at det er noe feil og avvikende med eleven oppstår gjerne et stigma, ifølge Goffman (1986). Lave forventninger, stereotypier og mer negative relasjoner med lærerne er andre momenter som blir beskrevet som begrensninger ved kategorisering (Blum & Bakken, 2010; Kuther, 1994). Riddick (2000) poengterer at det vil gjerne eksistere kategoriseringer selv om den formelle kategoriseringen fjernes. Uformell kategorisering kan være vel så stigmatiserende. Løsningen om å fjerne spesialpedagogisk kategorisering trenger nødvendigvis ikke å bli så vellykket på lang sikt. Et eksempel her kan være en elev som bli oppfattet som dum og lat, men som faktisk kan ha en spesifikk lese- og skrivevanske. Videre fremhever Riddick følgende: «(...) you still have the same problems whether you are labelled or not, the key question is whether the label enhances or detracts from the way you perceive yourself and are perceived by others» (2000, s. 661). Det er ikke sikkert at en elev med en slik kategori vil bli behandlet på en annen, ikke-stigmatiserende måte hvis vedkommende ikke hadde blitt tildelt denne kategorien. Fravær av en mer formell spesialpedagogisk kategori kan utløse andre mer uformelle kategoriseringer som kan være like så stigmatiserende og ekskluderende. Den subjektive opplevelsen det kategoriserte individet har innenfor gruppen vil variere, fordi det er flere faktorer som samvirker. Som nevnt tidligere, vil både individuelle, institusjonelle og strukturelle faktorer vil påvirke denne opplevelsen av kategorisering (Kristiansen, 2007, s. 46). Det kan argumenteres med at mer «objektive» medisinske kriterier, slik man gjerne finner i en medisinsk diagnose, kan medføre at fokuset flyttes vekk fra den stigmatiserende funksjonen spesialundervisning kan ha fordi vansken bli mer legitim. Fokuset på vanskekategorier som blir betraktet som mer vitenskapelige og årsaksforklaringen blir ikke like knyttet til eksempelvis oppdragelse og andre familieforhold slik uformelle kategorier som benyttes i skolen kan assosieres med (Mathiesen & Vedøy, 2012).

Söder (1989) påpeker at sosiologiske teorier knyttet til kategorier (engelsk: labels) har medført at å unngå slike kategoriseringer er sentralt i ideologiske tanker om den inkluderende skolen. Kategoriseringer i form av merkelapper (ofte brukt begrep i sosiologi) er stigmatiserende og virker ekskluderende. Han mener imidlertid at faren i dette synet er at man overvurderer hva som kan oppnås gjennom en ikke-kategoriserende politikk. Det vil også kunne påføre negative konsekvenser ved en slik løsning. Lauchlan og Boyle (2007) undersøkte om bruken av kategorier er nyttig i forhold til spesialundervisning og konkluderte med at kategorier ofte er lite nyttig for de som arbeidet med spesialundervisning i praksis. De

supplerer imidlertid med at kategorier kan gi positive muligheter for noen elever, og særlig hvis elevene og deres foreldre blir involvert i prosessen der selve kategorien blir diskutert. Her er det nok ikke alle kategorier som kan diskuteres på denne måten, men samtidig er det viktig å reflektere over begrepsbruken og velge det som er minst negativt ladet.

Over tid vil likevel de fleste kategorier som benyttes få en negativ klang og skape negative assosiasjoner. Forståelsen og opplevelsen av kategorien vil gradvis endre seg, gjerne i negativ retning, og en «labelling cycle» oppstår (Hastings, Sonuga-Barke & Remington, 1993). Det oppstår etter hvert et behov for å erstatte begrepet med noe som ikke oppfattes som like belastende. Den tidligere omtalte begrepet «elever med spesialpedagogiske behov» var i utgangspunktet tenkt til å være en kategori som skulle signalisere at det å ha slike behov er noe positivt. Kritikken dette begrepet har fått tyder imidlertid på at denne kategorien også oppleves negativt ladet, som på sikt kan medføre at den byttes ut til en annen kategori til noe som oppleves mer positivt (Norwich, 1999). Lignende tendenser har vi også sett når det gjelder tidligere tiders nedsettende kategorier slik som «åndssvake» og «idioter». Disse oppfattes nå som svært nedsettende og diskriminerende kategorier, og har for lengst blitt erstattet med begrepet «utviklingshemning» som blir oppfattet mer positivt (Kittelsaa, 2011). Slik fjernes begreper og kategorier som oppfattes som problematiske og lite akseptable. De nye ordene kan likevel på et senere tidspunkt oppfattes som diskriminerende slik at de må erstattes med andre, mer positive ord for å unngå at mennesker føler seg stigmatiserte og ekskluderte på bakgrunn av kategoriseringen. Et eksempel fra nyere tid er forslagene til endringer i opplæringsloven (NOU 2019: 23) der det blant annet argumenteres for at «tilpasset opplæring» bør byttes ut med «universell opplæring», og at «uttrykket «spesialundervisning» oppleves som stigmatiserende og kan bidra til ekskludering» (s. 366). Videre argumenteres dette videre med at: «Uttrykket spesialundervisning kan gi unødvendige assosiasjoner om at noen ikke er «normale», og derfor trenger noe spesielt.» (s. 370). Selv om det også foreligger andre argumenter bak ønsket om å endre begrepsbruken til «individuell tilrettelagt opplæring», er likevel argumentasjonen om begrepsbytte knyttet til negative assosiasjoner og uheldige konsekvenser av eksisterende begrepsbruk. Løsningen som lanseres er derfor å endre begrepsbruken. Slik oppstår det en «labelling cycle», ifølge Hastings et al. (1993).

## 2.5 Identifikasjonsdilemmaet

Kategoriseringens rolle i den inkluderende skolen og begrepene som brukes, er som vist til, omdiskutert og skaper spenninger i et praksisfelt som må forholde seg til både positive og negative konsekvenser av kategoriene. Det oppstår flere spenninger i prosessen når man skal få til inkludering i praksis og mange av disse kan karakteriseres som dilemmaer (Norwich, 2008). Samspeillet mellom den ordinære opplæringen og spesialundervisning i en inkluderende skole byr på mangfoldige utfordringer og muligheter. En sentral utfordring er balansen mellom å ivareta det unike individet i et fellesskap. Her kommer differensiering inn som et viktig pedagogisk prinsipp og er en form for positiv forskjellsbehandling. Dette fordrer både organisatorisk og pedagogisk differensiering for å tilpasse opplæringen til de ulike elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Et kritisk blikk på differensiering ser at det genererer urettferdighet, lavere status, ekskluderende prosesser og ulikheter. Et positivt blikk på differensiering vurderer derimot differensiering som sentralt for akseptering av individuelle forskjeller i form av behov og interesser. Det oppstår et dilemma her siden det er negative konsekvenser både ved å forholde seg til det ene perspektivet og det andre perspektivet. Spenningsforhold mellom verdier som inkludering og individualitet kommer til syne når differensiering skal praktiseres (Norwich, 2013b). For å oppsummere kjernen i dette dilemmaet er følgende sitat om «Dilemmas of difference» treffende: «When does treating people differently emphasize their differences and stigmatise or hinder them on that basis? And when does treating people the same become insensitive to their difference and likely to stigmatise or hinder them on that basis?» (Minow, 1990, s. 20). Sitatet fokuserer på hvordan vi enten forsøker å enten overse forskjeller eller behandler de som er forskjellige på en negativ måte. Det blir motsigende å ville behandle alle helt likt, samtidig som man ønsker å behandle de ulikt (Dyson, 2001). I spesialpedagogikken kommer det ofte frem ulike dilemmaer i spenningsfeltet mellom ideologier og praksis slik som ulike forståelser det er vist til tidligere. Norwich (2008) identifiserte tre sentrale dilemmaer som oppstår basert på spenninger mellom ulike perspektiver og posisjoner angående inkludering. Disse har han benevnt som: Identifikasjonsdilemmaet, innholds dilemmaet og organiseringsdilemmaet. Denne avhandlingen er fokusert hovedsakelig rundt identifikasjonsdilemmaet. Valget mellom å identifisere, gjennom for eksempel diagnostisering eller i ulike vanskegrupper, elever som har spesialpedagogiske behov eller å ikke identifisere disse er et sentralt dilemma i skolen. Førstnevnte kan øke sannsynligheten for stigmatisering og i verste fall ekskludering fra sine



jevnaaldrende, men eleven får den hjelpen som trengs basert på sine behov. Identifiserer man elevens vansker kan de andre elevene og lærerne betrakte eleven som annerledes, men uten identifisering kan elever med spesialpedagogiske behov blir usynliggjort siden det er ikke sikkert at den ordinære opplæringen er tilfredsstillende (Haug, 1999; Mathiesen & Vedøy, 2012; Norwich, 2008).

Spesialundervisning medfører at elevens vansker må identifiseres og kategoriseres på en eller annen måte for at rettigheten utløses, selv om det i utgangspunktet kun er en vurdering av tilfredsstillende utbytte som vurderes. Dilemmaet vil, satt på spissen, derfor handle om eleven bør ha eller ikke bør ha spesialundervisning og de konsekvenser av det ene eller andre valget medfører på kort og lang sikt. Valget mellom å identifisere eller ikke kan ikke bare vurderes ut ifra eleven, men bør sees i sammenheng med resten av klassens, lærernes og skolens behov (Mathiesen & Vedøy, 2012). Lauchlan og Boyle (2007) ser flere begrensninger med bruk av kategorier, men de ser også et behov for at kategorier eksisterer for å vurdere blant annet behov og dertil ressurstildeling. I den forbindelse etterspør de et etisk rammeverk som kan benyttes for å vurdere kategoriernes muligheter og begrensninger.

Kategoriene som benyttes i det spesialpedagogiske feltet kan bli sett på som hindringsmekanismer for inkluderende fellesskap siden de kan medføre ekskludering. Kategoriene bør heller bidra til en positiv differensiering der man må sørge for at ekskludering unngås (Olsen, 2014). Selv om spenningsfeltet mellom ideologi og praksis er tydelig i spesialpedagogikken vil det fortsatt være enkelte elever som vil ha behov for tilrettelegging og gode tiltak selv om den ordinære opplæringen er godt tilpasset. Det vil være noen som har spesialpedagogiske behov som er viktig å identifisere slik at de får den hjelpen de trenger. I et slikt spenningsfelt kan ulike perspektiver komplettere hverandre heller enn å stå i et motsetningsforhold til hverandre. I vurderinger av om den inkluderende skolen er inkluderende for alle blir det ekstra viktig å se etter eventuelle forskjeller mellom idealer og realiteter. Slik kan vi balansere et samfunnsperspektiv der også individet er i fokus (Morken, 2012). Kompleksiteten i et dilemma er ofte stor, og det finnes ikke noe konkret svar på hvordan det skal løses. Det handler om å reflektere, balansere, vurdere og inngå kompromiss. Her må man tåle å stå i at det ikke finnes optimale løsninger (Norwich, 2008). Dilemmaer medfører at man må selvstendig og aktivt tenke nyansert i hver enkelt situasjon. Slik kan et dilemma være en kilde til ny innsikt og læring (Morken, 2012).

Det er vanskelig å skulle svare på hvem som har rett i ulike interessekonflikter og spenningsforhold i form av forståelser og perspektiver. Å avgjøre hvem som har det mest

riktige svaret er vanskelig å avgjøre da alle peker på relevante aspekter som man bør ta hensyn til. Kanskje er det også feil fokus å søke å finne ett riktig svar her? Man bør heller konsentrere seg om å finne ut hvordan vi skal forholde oss til slike motsetninger som ofte oppstår i en debatt eller i praksis, og hvordan vi kan håndtere dette problemet ved å «vokte seg for ytterpunktene» uten å gå for en gylden middelvei. Kun i refleksjonen over ulike motsetninger og risikoer kan vi finne løsninger (Foros, 2006, s. 21-22). Det å stå i et slikt spenningsforhold er krevende, og en måte å løse dette på er et begrep hentet fra den franske filosofen Jacques Derrida. Dekonstruksjon av kunnskapen vi har må til. Det vil si at alle begreper og forestillinger må belyses med et kritisk blikk (Foros, 2006). Det er viktig å utfordre dilemmaene, ikke konservere de ved å tenke at man må velge side. Ved å drøfte dilemmaer vil man kanskje aldri få entydige svar. Likevel er det viktig å reflektere og være villig til holdnings- og handlingsendring. Først da kan man unngå moralisering som ulike modeller eller perspektiver lett kan føre til (Norwich, 2008).

Dilemmaet om hvorvidt vi skal identifisere elever med spesialpedagogiske behov lar seg vanskelig besvare på en enkel måte. Situasjonen for disse elevene er komplekse, og det er mange hensyn man må ta. En inkluderende skole skal ivareta hensynet til alle elever, men som vi har sett finnes det ulike synspunkt på hvordan man best ivaretar behovene til de som kan havne i en sårbar situasjon, nemlig elever med spesialpedagogiske behov. Ifølge Morken (2012) bør de ulike begrepene og kategoriene som til enhver tid oppfattes som politisk korrekte ikke bli til hinder for spesialpedagogikkens og spesialundervisningens eksistens. Han sier videre at: «Spesialpedagogikkens målgrupper forsvinner ikke bare fordi vi endrer begrepsbruk, og opplæringstilbudets kvalitet bedres ikke automatisk av nye betegnelser» (s. 155). Videre mener han at spesialpedagogikken har fokus på elever som kanskje står i fare for å bli usynliggjorte og forsømte i den inkluderende skolen. Ansatte med spesialpedagogisk spisskompetanse har gode forutsetninger til å se sårbare barn, samt ha et kritisk blikk på en pedagogisk praksis der elever får opplæring under kritikkverdige forhold. Kompetansen og verdiene spesialpedagogikken kjennetegnes med er en viktig forutsetning for å realisere den inkluderende skolen. Dagens skolen opplever også et politisk press der prestasjoner og målstyring er sentrale verdier (Morken, 2012). Dilemmaet gjenspeiler motsetningene mellom individ og system slik de ulike forståelsene av elever med spesialpedagogiske behov, som vist til tidligere i 2.3. Slik kan det relasjonelle perspektivet være en tilnærming som også kan ivareta et helhetlig blikk inn i dilemmaets uløselighet, siden polariserte tilnærminger vil være lite hensiktsmessige.

## **2.6 Sammenhengen mellom lærernes forventninger og spesialpedagogiske kategorier**

Dilemmaet omkring identifisering av elever med spesialpedagogiske behov innbefatter en bekymring omkring kategoriseringens negative sider slik som lave forventninger fra lærerens side. Å analysere sammenhengen mellom ulike kilder til forventninger og hva disse kildene gjør med lærernes forventninger er en relativt kompleks oppgave, men det er viktig for å få til en inkluderende skole der alle elever har en naturlig plass selv om noen har en eller flere spesialpedagogiske kategorier knyttet til seg (Tournaki, 2003). Daglig foretar vi slutninger og oppfatninger omkring kategoriserte mennesker som gjerne kan medføre stereotypiske forventninger (Hinton, 2000), og lærere er nok ikke noe unntak her. I det neste spesifiseres kategoriernes mulige rolle i dannelsen av lærerens forventninger til elever med spesialpedagogiske behov.

### **2.6.1 Kategorien som kilde til lærenes forventninger**

Spesialpedagogiske kategorier og deres potensial som kilde vedrørende forming av forventninger er viktig tematikk å utforske videre fordi det finnes en velbegrunnet bekymring og empiri som peker på at lærere har lavere forventninger til elever med spesialpedagogiske behov enn elever uten (Thelen, Burns & Christiansen, 2003). Tematikken omkring lave forventninger knyttet til elever med kategoriserte spesialpedagogiske behov bør undersøkes videre på grunn av potensielle negative konsekvenser for elevene. For eksempel ble elever med en spesialpedagogisk kategori som «emosjonelle vansker» vurdert mer negativt av lærere enn elever med andre vanskebetegnelser (Foster, Ysseldyke & Reese, 1975; Stinnett, Bull, Koonce & Aldridge, 1999).

Forventninger lærere har til sine elever er komplekse, men studier har vist at spesialpedagogiske kategorier kan spille en sentral rolle når forventningene lærerne har til elever formes. Likevel viser studier sprikende og lite konsistente resultater når det gjelder effekten slike spesialpedagogiske kategorier kan ha på lærernes forventninger (Kuther, 1994). Freeman og Algozzine (1980) mener at det er to kategorier av elevkarakteristikker som kan spille en rolle når det gjelder hvordan forventninger dannes: Personlige karakteristikker og tildelte kategorier (labels på engelsk). Begge kan gi en feilaktig effekt på lærerens vurderinger og interaksjon med elevene hvis forventningen ikke er sann eller ikke realistisk hvis den er basert på informasjonen som er tilgjengelig (Freeman & Algozzine, 1980, s. 589). Dusek og

Joseph (1983) fant også at forventninger kan være både realistiske (sanne) eller urealistiske (falske).

Fox og Stinnett (1996) forklarer «labelling bias» (kategoriseringsfeil) som en ikke sann eller urealistisk forventning som læreren kan utvikle basert på en bestemt kategori individet har. Feilkildene kan romme mange ulike faktorer som kan påvirke lærernes forventninger, men en kategori kan altså være en mulig feilkilde (Brophy & Good, 1974; Jussim, 2012). Jussim (2012, s. 7) ser urealistiske forventninger som oppfatninger som påvirker eller forvrenger (feilkilde) oppfattelsen og bedømmelsen en person gjør av andre. Feilaktige forventninger kan føre til både positive og negative effekter (Babel & Trusz, 2016; Foster et al., 1975). Det er altså også mulige fordelaktige effekter å se nærmere på i denne sammenhengen (Fernald & Gettys, 1980; Mukuria & Bakken, 2010). Forskning har ofte dreid seg om å avdekke de negative kategoriseringseffektene. En definisjon av kategoriseringseffekter (labeling effects) er som følger:

Labeling effects refer to phenomena whereby perceivers' interpretations, evaluations, or judgments of different targets depends on the groups to which the individual targets belong (or seem to belong). Applying a label to a target (e.g., homosexual, schizophrenic, disadvantaged, etc.) often influences how perceivers judge and evaluate that target. (Jussim et al., 1995, s. 228)

Denne definisjonen sier ikke noe om effekten er negativ eller positiv, men viser til at det skjer noe annerledes i hvordan andre oppfatter det kategoriserte individet enn om individet ikke har en slik kategori. Kategorien har da en effekt siden den framkaller andre måter å tenke om individet når det foreligger en kategori. Kategoriseringseffekten må her forstås som en mer spesifikk forventningseffekt som fokuserer på effekter basert kun på kategorien de tilhører som hovedkilde.

I kontrollerte eksperiment ble forventninger påvirket av informasjon om elevens etniske opprinnelse, kjønn, sosioøkonomiske status, fysiske utseende, tidlige prestasjoner, personlige karakteristikk og mer (Jones, 1990). I virkeligheten vil nok lærere danne seg inntrykk av elevene sine basert på hvordan de deltar i klasseromsaktiviteter. Konteksten som forventningene oppstår i er derfor viktig å ta med i betraktning (Dusek & Joseph, 1983). De sier videre at «teachers do not form expectations in the void of other information» (s. 342), og at det er den daglige samspillet med elevene som danner og kanskje også forandrer

forventningene. Disse forventningene kan være baserte på informasjon som er tilgjengelig og logiske, men de kan også dannes basert på informasjon og inntrykk som er feilaktige eller lite relevante (Fox & Stinnett, 1996). Vil en spesialpedagogisk kategori medføre at læreren vurderer og danner andre forventninger til en kategorisert elev enn om eleven ikke hadde en slik kategori? Kan man finne en slik kategoriseringseffekt hvis man undersøker dette? Og kan en kategoriseringseffekt være en kategoriseringsfeil? Hvordan skal man måle lærernes forventninger på en god måte? Disse spørsmålene dannet utgangspunkt for det som var tematikken for avhandlingen, og i søket etter tidligere forskning på området vil det i det påfølgende beskrives tre sentrale studier som denne studien blant annet er inspirert av. Disse studiene ser på hvilken effekt ulike elevopplysninger, deriblant en kategorisert vanske, har effekt på forventningene som lærerne danner seg.

### **2.6.2 Tre sentrale studier**

Tidligere forskning som dannet grunnlag for denne studien, var særlig tre studier som undersøkte effekter av blant annet ulike spesialpedagogiske kategorier. Måtene disse tre studiene har undersøkt effekten av kategorier medfører at lærere (respondentene i studien) må vurdere hva de tenker om ulike påstander basert på opplysninger de har fått i et fiktivt elevportrett. Måleinstrumentene benyttet i disse tre studiene vil beskrives nærmere i metodedelens utvikling av eget måleinstrument gjennomgå mer i detalj. Her gis kun en kort gjennomgang av relevante funn.

«Prognostic Outlook Scale» ble benyttet av Stinnett et al. (1999) og testet effekten av ulike kategorier, kjønn, etnisitet, plassering i ordinær klasse eller spesialscole/klasse, og om kategorien var tilgjengelig for informanten eller ikke. Resultatene viste at lærerne vurderte elever med alvorlige atferdsvansker mer negativt når kategorien ikke var oppgitt når det gjaldt forventninger knyttet til en skala som berørte atferdsmessige utfordringer. På skalaen «generell tilpasning» var det en signifikant interaksjon mellom kjønn x etnisitet x kategorien, og en signifikant hovedeffekt på kjønn på en interpersonlig skala. Her ble jenter vurdert til å i større grad kunne tilpasse seg mer sosialt enn gutter (Stinnett et al., 1999). Se tabell 3.1 i metodekapittelet for oversikt over de ulike påstandene som ble benyttet i denne studien og hvordan påstandene inngikk i ulike skaler av forventninger som læreren kan ha.

Thelen og hennes kollegaer (2003) lot 409 informanter (elever på videregående, studenter og lærere) lese et portrett av en elev som enten ikke hadde en spesialpedagogisk

kategori eller en av tre kategorier (lærevansker, mild utviklingshemming eller emosjonelle vansker). Forventninger til den kategoriserte eleven med utviklingshemming var mindre fordelaktig når atferd og faglige aspekter var vurdert, men mer fordelaktige når det gjaldt det forskerne kalte interpersonlige områder. For tilstedeværelse av kategorien emosjonelle vansker ble det generelt lavere forventninger enn de andre to kategoriene. Kjønn var ikke undersøkt som en faktor her.

Tournaki (2003) undersøkte hvordan 384 amerikanske lærere i ordinær utdanning responderte etter å ha lest et elevportrett. Lærerne benyttet irrelevant informasjon (som å forutsi lavere faglig suksess når den fiktive eleven framsto med lave samarbeidsferdigheter, men uten faglige vansker). De benyttet relevant informasjon (større sosial suksess for elever som har gode samarbeidsferdigheter) når de predikerte elevens framtidige utvikling. Lærerne viste seg også å la kjønn påvirke hvilke forventninger de skapte seg i noen tilfeller. Kategorien hadde en mer negativ effekt på jenter enn på gutter. Dette drøftes opp mot at andelen gutter med spesialundervisning er høyere enn for jenter slik at når en jente har en spesialpedagogisk kategori er dette avvikende og tolkes som negativt for senere faglig utvikling. Se tabell 3.2 i metodekapittelet for en oversikt over hvilke spørsmål som ble benyttet i denne studien.

Utover disse tre studiene har forskere funnet ut at feilkilder som påvirket forventningene lærerne hadde kunne variere fra studie til studie, samt at det kan se ut til at den spesifikke kategorien som ble benyttet var sentral for å forstå disse variasjonene i forskningsresultatene. Kategorier som uttrykte vansker knyttet til atferd eller emosjoner ga flere negative forventninger blant lærerne enn andre typer vansker (Foster et al., 1975; Stinnett et al., 1999). På den måten impliserer forskning at elevens atferd kan ha større effekt på forventningene hos lærerne enn selve kategorien som ble benyttet (Cornett-Ruiz & Hendricks, 1993; Levin, Arluke & Smith, 1982; Siegel, 1992). På bakgrunn av dette vil fokuset på mulige negative effekter av lærernes forventninger til elever med atferdsvansker være en særlig grunn til bekymring. Noen studier har for eksempel funnet ut at det er atferden eleven viser som fører til negative reaksjoner fra andre, heller enn selve kategorien (Bianco, 2005). Forskning viser at elever som fikk kategorien «lærevansker» hadde signifikant lavere selvfølelse etter at de fikk kategorien enn de hadde før de fikk den, mens elever uten lærevansker ikke rapportert noen endring i samme tidsrom (MacMaster, Donovan & MacIntyre, 2002). En norsk rapport (Nordahl & Hausstätter, 2009) viser til at elever som hadde spesialundervisning skåret signifikant dårligere enn andre elever på nesten alle områder

som ble målt i undersøkelsen. Disse elevene trivdes dårligere på skolen enn alle andre grupper av elever, de viste en atferd som oppfattes som lite hensiktsmessige, de opplevde å ha et dårligere forhold til medelever, de hadde lavere motivasjon og innsats i fagene og dermed et dårligere læringsutbytte. De elevgruppene som kom dårligst ut på alle resultatområdene er elever med atferdsvansker både med og uten ADHD-diagnose.

Basert på tidligere forskning har denne studien sett på om tre ulike spesialpedagogiske kategorier har effekt på læreres forventninger til fiktive elever presenterte i et portrett. Disse spesialpedagogiske kategoriene var dysleksi, ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) og opposisjonell atferdsforstyrrelse (ODD). Dysleksi (ofte referert til som en spesifikk lese- og skrivevanske) innebærer vansker med ordlesing og dette er forårsaket av en bakenforliggende fonologisk svikt. Dysleksi kan påvirke leseforståelsen og påvirke barnets ordforråd noe som kan gi store konsekvenser (Lyster, 2019). Begrepet dysleksi benyttes ofte selv om det ikke finnes som eget begrep i diagnosemanualer. Det er utfordringer knyttet til å definere hva som er dysleksi siden det ikke finnes klare medisinske kriterier, samt at utfordringene barnet opplever kan likeså godt skyldes dårlig tilpasset opplæring (Lyster, Melby-Lervåg & Hofslundsengen, 2019). ADHD (Attention deficit hyperactivity disorder) er en funksjonsforstyrrelse som tilskrives ubalanse i hjernekjernen og som gir en væremåte som påvirker hvordan barnet fungerer og utvikler seg. Symptomene er vedvarende uoppmerksomhet og/eller hyperaktivitet/impulsivitet og dette kan medføre utfordringer med impulskontroll, konsentrasjon og uro. Disse vanskene påvirker elevens fungering både faglig og sosialt (Rønhovde, 2018). ADHD finnes som betegnelse i DSM-V (Diagnostic Statistical Manual of Mental Disorders). Opposisjonell atferdsforstyrrelse (ofte referert til som ODD (Oppositional Defiant Disorder) også i Norge) opptrer oftest i barnealder og kjennetegnes av vedvarende og alvorlig grad av ulydighet, aggressivitet og dyssosial atferd. Atferden bryter med sosiale forventninger og normer i forhold til barnets alder. Denne betegnelsen finnes i både ICD og DSM (American Psychiatric Association, 2013; WHO, 2015).

Ulike typer av atferdsvansker (ADHD er ikke en atferdsvanske, men kan ha følgevansker som kan bli oppfattet som det) ser ut til å kunne ha betydning for utvikling av lavere forventninger hos lærere, mens dysleksi er i denne sammenhengen med som en annerledes type vanskekategori for å sammenligne en eventuell effekt opp mot de andre kategoriene. Sammen med disse tre ulike kategoriene vil det variere om selve kategorien er nevnt eller om det kun er en kort beskrivelse av elevens vansker som blir presentert for lærerne i denne undersøkelsen. Å skille kategorien fra de personlige karakteristikene som

blir beskrevet for lærerne i denne studien (slik som atferd) på denne måten er sentralt for å finne ut om det er en effekt av kategoriseringen (Kuther, 1994; Milich & McAninch, 1992).

En annen relevant variabel å undersøke i denne studien er elevens kjønn. Noen studier viser til at kjønn kan påvirke hvordan lærere (og medelever) danner ulike oppfatninger og forventninger (Stinnett et al., 1999; Tournaki, 2003). Det finnes også studier som ikke fant noen signifikante forskjeller mellom jenter og gutter (McAninch, Manolis, Milich & Harris, 1993). Kjønn er en interessant variabel å se på i denne sammenhengen. Vi har sett tidligere i teoridelen at flere gutter har spesialundervisning enn jenter og at lærere har lavere forventninger til elever med spesialpedagogiske behov. Hvordan kan elevens kjønn være av betydning for hvordan lærere oppfatter eleven og deretter former forventningene sine?

Basert på informasjon om mulige negative effekter av kategorisering, samt bekymringen omkring kategori som en potensiell feilkilde når forventninger formes, må man designe en studie som kan undersøke hvordan en spesifikk kategori kan ha effekt på lærernes forventninger. Et slikt design må derfor kontrollere informasjonen som blir gitt til lærerne i studien slik at det i så stor grad som mulig kan sjekkes hvilken reell effekt den spesialpedagogiske kategorien kan ha. Er forventningene lærerne danner seg realistiske eller urealistiske? Det er imidlertid viktig å være klar over begrensningene i en slik studie med tanke på å generalisere disse resultatene til å være gyldige til alle typer kategorier benyttet i skolen og i spesialpedagogiske settinger. Dette blir videre et tema i kapittel 3, samt i drøftingskapittelet.

I tillegg til andre begrensninger i undersøkelsen av denne tematikken oppstår det utfordringer knyttet til å undersøke lærernes forventninger i en mest mulig helhetlig tilnærming. Selve undersøkelsen legger seg således i en individualistisk forståelsesramme siden designet har fokus på å kontrollere individuelle opplysninger om eleven og undersøke blant annet effekten av den spesialpedagogiske kategorien. Kontekstuelle faktorer trekkes ikke direkte inn i selve designet. Dette blir ivare tatt mer inn i drøftingsdelen der det søkes å drøfte tematikken ved hjelp av en mer relasjonell forståelse.



## **2.7 Oppsummering**

Det teoretiske kunnskapsgrunnlaget i denne avhandlingen er mangfoldig, og har berørt både tidligere forskning og ulike teoretiske perspektiver. Lærernes forventninger har blitt beskrevet, samt ulike forventningseffekter som kan oppstå. Bekymringen som tidligere forskning viser til angående lave forventninger til elever med spesialpedagogiske behov medførte at det var nødvendig å si noe om hvem disse elevene er og hvordan situasjonen er i dagens skole som skal oppleves som inkluderende for alle. Inkludering er utfordrende å definere slik at ulike dimensjoner ved inkludering og ulike forståelser av elever med spesialpedagogiske behov har vært en relevant tematikk. Videre var det sentralt å se nærmere på hvordan kategorisering av elever med spesialpedagogiske behov skjer. Dette i lys av teori omkring kategorisering generelt, og hvordan kategorisering kan medføre stereotyper, stigmatisering og ekskludering. Sammenhengen mellom spesialpedagogiske kategorier og lærernes forventninger rammes inn av identifikasjonsdilemmaet som begrunner hvorfor det er viktig å se nærmere på kategoriens mulige effekt på lærernes forventninger. Til slutt i teorikapittelet var det en teoretisk gjennomgang av relevante studier som teoretisk begrunnet valg av variablene i studien.



## 3 Metode

I dette kapittelet vil ulike metodiske valg som ble gjort i planleggingen, gjennomføringen og i analysen av innsamlet empiri bli beskrevet. Det vitenskapsteoretiske perspektivet er også beskrevet i dette kapittelet.

### 3.1 *Forskningsdesign*

Datamaterialet i denne avhandlingen er samlet inn og analysert ved bruk av kvantitativ metode. Kvantitativ metode er kjennetegnet ved at data framstilles som tall, både som tallstørrelser og/eller symboler for ord. Disse blir samlet inn i en mer lukket og strukturert tilnærming og deretter analysert statistisk. I motsetning er kvalitative data fremstilt ved hjelp av tekstdata. Innsamlingen av empiri vil gjøres med mer nærhet til det som studeres, være fleksibel og induktiv. Kvantitativ metode er mer strukturert, deduktiv, og ofte basert på større utvalg. Selv om metodene kan fremstå som ulike når det gjelder datainnsamling og tolkning, finnes det ulik grad av for eksempel åpenhet, samt muligheter til å blande disse to metodene i et design tilpasset formålet (Jacobsen, 2005; Ringdal, 2018). Kvalitativ og kvantitativ metode kan utfylle hverandre. Hensikten med studien bør styre valg av hensiktsmessig metode (Kleven, 2011b).

Undersøkelsen ble foretatt i en begrenset tidsperiode, og er ment å beskrive situasjonen på et gitt tidspunkt, et øyeblikksbilde. Slike forskningsopplegg kalles gjerne for et tverrsnittsstudie siden man ikke henter informasjon gjentatte ganger. Dette benyttes ofte når man foretar kvantitative spørreundersøkelser der målet er å beskrive et fenomen eller lignende her og nå (Ringdal, 2018). Tverrsnittsstudier utelukker at man kan følge utvikling over tid, slik som man gjerne gjør i tidsseriestudier eller panelundersøkelser (Jacobsen, 2005). Siden jeg var interessert i å studere samspillseffekter mellom flere uavhengige variabler («årsaksfaktorer») samtidig ble et faktorielt design mest hensiktsmessig. Faktorielle design ser på hovedeffekten og ulike samspillseffekter mellom variablene (Ringdal, 2018). Mer detaljer er forklart senere i underkapittel 3.3.2.

Datainnsamlingsmetoden er en spørreundersøkelse med et spørreskjema som ble utviklet til formålet. Valg med tanke på design må man ta ut i fra både metodologiske og praktiske hensyn (Lund, 2002b). Å benytte seg av spørreundersøkelse medfører at man på en systematisk måte kan stille utvalget standardiserte spørsmål slik at man kan analysere disse

statistisk (Ringdal, 2018). En spørreundersøkelse med selvutfylling gir både muligheter og ulemper. Disse vil bli omhandlet nærmere senere i kapittelet.

Andre valg knyttet til utvalg, utforming og gjennomføring av spørreskjemaet blir beskrevet mer i detalj gjennom dette metodekapittelet. Før den tid vil studien bli satt inn i en vitenskapsteoretisk kontekst. I metodekapittelet blir også undersøkelsens validitet og reliabilitet behandlet, samt etiske spørsmål som er aktuelle i forbindelse med denne undersøkelsen. Til slutt blir det også en beskrivelse av hvordan innsamlet data skal analyseres i resultatkapittelet.

### **3.2 Kontekst**

Den vitenskapsteoretiske tilnærmingen i denne studien er kritisk realisme. Tilnærmingen er ansett som høyt akseptert innenfor kvantitativ forskning (Lund, 2002b). I denne tilnærmingen ligger det at vi har en ufullkommen persepsjon av virkeligheten og vi må være bevisste mulige feilkilder i våre slutninger. Virkeligheten finnes og er ikke konstruert selv om vår kunnskap om og språkliggjøring av den er det. Virkeligheten finnes uavhengig av hvordan vi setter ord på den (Hjardemaal, 2011). Dette medfører at vi aldri kan si helt sikkert at det vi tolker og våre slutninger basert på tolkningene er korrekte. Ved en kritisk og systematisk tilnærming kan man ta høyde for dette i tenkning og bruk av ulike metoder i forskning (Lund, 2002b). I motsetning til kritisk realisme finner vi sosialkonstruksjonismen som inntar en helt annen vitenskapsteoretisk tilnærming. Sammen med kritisk realisme er disse to retningene blitt sentrale i senere tid innenfor samfunnsvitenskapelige fag. Sosialkonstruksjonismen fokuserer på at virkeligheten er sosiale konstruksjoner preget av måten vi kommuniserer på. Språket vi benytter fører til at en objektiv virkelighet synes å være noe vi ikke kan nærme oss uten å gå gjennom vår konstruerte kunnskap om den (Hjardemaal, 2011). Kritisk realisme argumenterer derimot for at vi kan nærme oss gyldig kunnskap selv om denne kunnskapen oppstår i en sosial og historisk sammenheng. Kunnskapen kan problematiseres slik at vi ikke foretar slutninger vi ikke har belegg for å gjøre. Den kan, ifølge Bhaskar (1978) betraktes som å ha tre nivåer (domener) innenfor en kritisk realistisk retning. Disse er virkelighetens domene, det faktiske domenet og det empiriske domenet som til sammen utgjør et komplekst samspill siden mye av det som skjer ved en bestemt hendelse foregår på forskjellige nivåer (eller i ulike domener). Det er flere ulike faktorer som kan samvirke til at noe skjer. Dette er også årsaken til at vi kan oppfatte en hendelse ulikt. Vi persiperer ulikt og legger merke til

forskjellige faktorer som vi tolker til å være årsaken til en hendelse. Årsak – virkning blir likevel mulig å sannsynliggjøre i en slik tenkning siden man kan identifisere at noe vil skje basert på noe annet man kan identifisere. Noe er altså mer sannsynlige årsaker enn andre forhold. På den måten kan man si noe om sannsynligheten selv om vi aldri kan si at noe er helt sikkert. Man har imidlertid mulighet til å si noe om at enkelte faktorer i større eller varierende grad kan spille inn i et årsaksforhold selv om det ikke kan forutsees fullt og helt. Å avlede (dedusere) virkninger av enkelte årsaksfaktorer vil by på utfordringer siden de ulike årsaksfaktorene er vevd i hverandre slik at å isolere en enkelt faktor vil ikke gjenspeile den kompleksiteten som finnes (Hjardemaal, 2011).

Hvilke konsekvenser får så kritisk realisme når det gjelder forskningsmetode? «Anbefalingen» her ligger i abduksjon som er en vekselvirkning mellom teori og empiri i forsøk på å stadig avdekke mer av helheten (svaret). Eksperimentelle tilnærminger vil også være positivt på grunn av muligheten til å kontrollere noen variabler (Hjardemaal, 2011). Forventninger som begrep framstår raskt som et komplekst fenomen som kan ha ulike årsaker, slik som beskrevet i teorikapittelet. Sannsynligvis er det også vanskelig å si noe om hva forventninger baserer seg på, men det er mulig å likevel identifisere en del faktorer som sannsynligvis kan bidra. Å isolere enkeltfaktorer vil også være utfordrende, men likevel er det interessant å se etter noen tendenser som kan gi større innsikt i denne kompleksiteten. Teorier, ofte basert på empiriske studier, har på ulike måter forsøkt å avdekke ulike sider av forventninger. Å avdekke årsakssammenhenger vil medføre usikkerhet, men det er likevel en del logiske slutninger man kan dra ut ifra hva teori og empiri forteller oss. «Noe» utløser en forventning, samtidig kan en forventning igjen prege senere forventninger. En forventning kan deretter bli en kilde til nye forventninger som enten er i tråd med eller som skiller seg fra den opprinnelige forventningen. Slik foregår mye i et kontinuerlig samspill der kildene til forventningene består av faktorer som vi aldri helt vil kunne identifisere fullt ut. Teori og tidligere forskning har forsøkt å samle ulike forventningskildene i noen mer forskbare kategorier som gjør det mulig for oss å forske på fenomenet. Likevel er man vel vitende om at vi sannsynligvis ikke klarer å avdekke hele kompleksiteten av det abstrakte fenomenet forventninger og hvordan vi betrakter andre mennesker, selv om vi inntar en kritisk og systematisk tilnærming og veksler mellom teori og empiri.

Kritisk realisme aksepterer denne kompleksiteten i hvordan vi betrakter verden og ser at det kan finnes en virkelighet der noen mennesker har funksjonsnedsettelse uavhengig av vi tenker om, omtaler eller lar strukturer i samfunnet «bestemme» hva som skaper

funksjonshemminger (Shakespeare, 2006). Bhaskar i Scott og Bhaskar (2015) mente at det var betydningsfullt å se mekanismene på ulike nivåer der ingen nivåer konkurrer med hverandre for å nettopp kunne utforske en helhetlig forståelse av hva som skaper eller hindrer deltakelse i samfunnet. Dette kan være alt fra fysiske og biologiske forhold til sosioøkonomiske, kulturelle og normative forhold som spiller sammen interaksjonistisk.

### **3.3 Utvikling av instrumentet**

I utviklingen av måleinstrumentet som benyttes i studien var det flere valg og trinn underveis mot et ferdig utviklet instrument som kunne brukes for å samle inn empiri. Først vil det her bli en kort gjennomgang av sentrale teoretiske innspill og empiriske undersøkelser som har ligget til grunn for studien. Deretter kommer en beskrivelse av utforming og innhold av selve spørreundersøkelsen.

#### **3.3.1 Bakgrunn for utviklingen av instrumentet**

Etter å ha foretatt nødvendige søk etter tidligere forskning på området var det tendens til at få hadde diskutert og vurdert teoretiske operasjonaliseringer av forventninger hos lærerne grundig, særlig de siste tiårene. I tillegg var det meste orientert rundt konsekvensene av lærernes forventninger og da hovedsakelig selvoppfyllende profetier. Det meste av studier var også flere tiår tilbake i tid i en skolesetting som sannsynligvis er ulik det vi kjenner til i dag. Ingen tilsvarende studier har blitt utført her i Norge, slik at dette medførte et behov for å utvikle et instrument tilpasset dagens skole og norske forhold.

Søk etter tidligere studier de siste 30 årene medførte at særlig tre studier ble interessante å se nærmere på da disse anså forventninger som et multidimensjonalt begrep (se også 2.6.2 for en mer teoretisk gjennomgang av disse). Ingen studier ble funnet hvor fokus på at forventninger var utelukkende et endimensjonalt begrep, men noen av disse hadde kun fokus på enten sosiale eller faglige aspekter i sine studier uten at de redegjorde nærmere for dette valget av fokus. Operasjonaliseringene av begrepet forventninger fremstår ofte som noe vage i forskningen som har blitt gjennomgått.

I den første studien som ble vurdert som relevant benyttet Fox og Stinnett (1996) seg av instrumentet «*Prognostic Outlook Scale*». Denne testet effekten av forventninger til ulike spesialpedagogiske kategorier (*behavioural disorder, emotionally disturbed, and emotional-*

*behavioural disorder*), i tillegg til kjønn, rase, segregert eller integrert opplæring, og tilgjengeligheten til diagnosen (om diagnosen sto oppgitt eller ikke). Totalt leste 363 lærerstudenter et portrett og besvarte et spørreskjema som inneholdt ni spørsmål benyttet også i en tidligere studie (Fox & Stinnett, 1996). Spørsmålene var graderte fra 1 (ekstremt usannsynlig) til 100 (ekstremt sannsynlig). Faktorene var vennsforhold, forstyrrende atferd, og en generell tilpasning (denne ladet høyt på begge de to andre faktorene (se tabell 3.1). En prinsippal komponent analyse (PCA; varimax rotering) ble gjennomført og faktorene utgjorde 62.7% av variansen (Fox & Stinnett, 1996; Stinnett et al., 1999). Dette instrumentet fokuserte på forventninger som et sosialt aspekt, både i forhold til det prososiale (vennsforhold) og en mer antisosial faktor (forstyrrende atferd). En nærmere titt på disse faktorene førte til at jeg så at noen av disse spørsmålene er mer relatert til en faglig faktor enn til det sosiale slik det framstår i dette instrumentet.

**Tabell 3.1** *Prognostic Outlook Scale (Stinnett et al., 1999)*

---

Peer Relationship Items
This child will develop adequate and appropriate peer relationships.
This child will develop adequate and appropriate relationships with family.
This child will develop adequate and appropriate relationships with school staff.
This child will obtain a high school diploma.
This child will obtain and hold a job for a reasonable length of time (1 year or more).
Behavioural Disruptiveness Items
This child will continue to be a disruptive force in the classroom.
This child will have problems with law enforcement authorities in the future.
This child will need constant supervision by teachers to be successful in school.
Overall Level of Adjustment Item
What is this child's overall level of adjustment?

---

I en lignende studie av Thelen et al. (2003) ble 409 lærere spurt om å lese et portrett som omhandler et barn som enten ikke hadde en spesialpedagogisk kategori eller som hadde en av tre kategorier (learning disability, mild mental retardation, or emotional disturbance). Deretter skulle lærere svare på et spørreskjema som var relativt likt som i studien til Fox og Stinnett (1996). Thelen et al. la til ett nytt spørsmål ('Tom will be held back a year in school.'). De trakk også ut et spørsmål fra Fox og Stinnett (1996) sin faktor vedrørende vennsforhold. Dette var det spørsmålet som gikk på om barnet ville klare å få et vitnemål fra videregående

skole. Denne endringen medførte en tredje faktor i deres instrument, der den tredje ble kalt akademiske forventninger. De to andre faktorene ble betegnet som interpersonlig og atferdsforventning (disse er i stor grad sammenlignbar med Fox og Stinnett sine betegnelser på faktorene sine). Resultatet av en konfirmerende faktoranalyse (CFA) med tre faktorer i modellen var sammenfallende med deres hypotese om at forventninger til elever lar seg best beskrives i tre faktorer,  $\chi^2(24) = 113.47$ , goodness-of-fit index = .94, comparative fit index (CFI) = .87.

I Tournaki sin studie (2003) ble 384 lærere i ordinær skole spurt om å lese et portrett (på rundt 50 ord) hvor en elev ble beskrevet. Fire egenskaper hos eleven ble studert for å se om disse hadde en effekt på lærernes oppfatninger av om eleven ville lykkes i framtiden. Kjønn, ulike grader av leseferdigheter (*learning disabilities, learning difficulties, and no academic failure*), sosial atferd (*cooperative and friendly or uncooperative and aggressive*), og oppmerksomhet (oppmerksom eller uoppmerksom) ble manipulert i dette eksperimentet. Spørreskjemaet besto av ni påstander som respondentene skulle indikere grad av enighet til (se tabell 3.2). Disse ni er relativt ulike fra de som ble benyttet i Prognostic Outlook Scale av Fox og Stinnett (1996). En prinsippal axis faktor analyse, med en orthogonal varimax rotering, foreslo en løsning med to faktorer, hvor de to faktorene utgjorde 51.8% av variansen. Den første faktoren, «social success», hadde tre items. Den andre, «academic success», besto av seks items (Tournaki, 2003). Studien konkluderte med at forventninger hadde både en sosial og en akademisk (faglig) dimensjon, noe som også teoretiske definisjoner av forventningsbegrepet omhandler (Brophy & Good, 1974).



**Tabell 3.2** *Teachers' expectations of students' success (Tournaki, 2003)*

---

Social success
(Mike/Kate) will be socially accepted by (his/her) peers.
(Mike's/Kate's) laziness will prevent (him/her) from achieving.
(Mike's/Kate's) teacher will have a difficult time dealing with (Mike's/Kate's) behaviour.
Academic success
The best placement for (Mike/Kate) will be a special education class.
(Mike/Kate) will benefit from the service of a reading specialist.
Two years from now, (Mike/Kate) will be reading on grade level.
(Mike/Kate) will perform poorly on standardised tests.
The teacher who works with (Mike/Kate) will need specialised training.
(Mike/Kate) will complete (his/her) current grade successfully.

---

I etterkant av gjennomgåelsen av relevante studier som målte læreres forventninger ble de nevnte studiene interessante å hente videre inspirasjon fra. Innholdet i majoriteten av spørsmålene ble vurdert til å være relevante i videre planlegging av et nytt instrument tilpasset dagens skole og norske forhold. Alle tre studiene indikerte at lærernes forventninger ikke kunne bli sett på som et endimensjonalt begrep. Lærernes oppfatning av elevene er for komplekse og sannsynligheten for å betrakte denne som endimensjonal blir liten. Måten lærere ser på deres elever blir ofte sett på som flerdimensjonal også i teorien (Brophy & Good, 1974; Hoge, 1984). På bakgrunn av disse funnene var det nødvendig å utvikle et instrument som inneholder mer enn en dimensjon av lærernes forventninger og som hadde både en sosial og en akademisk dimensjon. Den sosiale dimensjonen bør sannsynligvis også bli splittet i en dimensjon som omhandler positiv atferd (prososial) og en annen som omhandler mer negativ atferd (antisosial), slik som i studien til Stinnett et al. (1999).

Et instrument som bare består av ni spørsmål og som i tillegg skal dekke to eller helst tre dimensjoner kan bli sett på som litt tynt grunnlag for å oppnå en sterk Cronbachs alfa (Pallant, 2010). Det var på bakgrunn av dette et behov for et større tilfang av spørsmålene når instrumentet sannsynligvis kunne dekke tre dimensjoner. Det er anbefalt å ha minst 3-5 spørsmål (Ringdal, 2018). De ulike spørsmålene i de tre instrumentene fra studiene som nylig ble presentert ble sett i sammenheng og justert til å bli mer like i sin uttrykksform enn det de opprinnelig var. De aller fleste trengte også å bli justert slik at de ble mer sammenfallende til det norske skolesystemet og det norske språket. Eksempelvis måtte spørsmålet som gikk på å få «high school diploma» erstattes med å fullføre videregående skole. Det å ta høyere

utdanning ble tatt inn som et helt nytt item. En annen justering var å slette noen av spørsmålene, slik som «The best placement for the student will be in a special educational class», fordi bruken av spesialklasser er lite vanlig i norsk sammenheng. Noen helt nye spørsmål ble også laget for å totalt sett øke antall spørsmål i de planlagte dimensjonene. Resultatet ble til slutt at instrumentet framsto som et mer eller mindre nytt instrument som ble kalt Teachers' Expectations Scale (TES). Også måten å gradere svarkategoriene på ble ulikt de andre tre instrumentene. TES besto til slutt med 23 spørsmål, og svarkategoriene ble seksdelte med en gradering fra svært usannsynlig til svært sannsynlig.

I tidligere kontrollerte eksperiment viste det seg at lærere var påvirket av informasjon om studentenes etnisitet, kjønn, sosioøkonomisk status, rase, fysisk utseende (appearance), tidligere resultater, personlige karakteristikk, navn og kategori når forventninger dannes (Dusek & Joseph, 1983; Fox & Stinnett, 1996; Freeman & Algozzine, 1980; Jones, 1990). I min studie, som også benyttet seg av et skriftlig portrett av en fiktiv elev, var informasjon om etnisitet og utseende fraværende. Informasjon om sosioøkonomisk bakgrunn ble heller ikke gitt direkte i portrettet, men portrettet gir heller ingen hint om at familien tilhører enten veldig lav eller høy sosioøkonomisk status. Informasjon vedrørende tidligere resultater og personlige egenskaper var heller ikke gitt direkte i portrettet. Beskrivelsene omkring eleven var like i alle portrettene, med unntak den informasjonen som gikk direkte på elevens utfordringer knyttet til en av tre typer av vansker. Eleven var enten gutt eller jente, men var ikke navngitt slik at ikke lærerne skulle danne seg et inntrykk av eleven basert på eleven sitt fornavn. Portrettene som ble benyttet inneholdt mer informasjon enn i de andre studiene, og hadde et omfang fra 409-593 ord. Familiens sammensetning og elevens fritidsinteresser ble også kort beskrevet. Dette var likt for alle variantene av portrettet. Ansatte som arbeidet i Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) vurderte etter gjennomlesing at elevportrettene ble sett som å være virkelighetsnære før spørreundersøkelsen ble ferdigstilt. Se vedlegg 3 for de ulike elevportrettene.

### **3.3.2 Spørreskjemaets form og innhold**

Det ble benyttet et  $2 \times 3 \times 2$  faktorielt design (gutt/jente, dysleksi/ADHD [attention deficit hyperactivity disorder] /opposisjonell atferdsforstyrrelse [ODD], uten kategori/med kategori) basert på opplysninger om en fiktiv elev i et portrett. Se tabell 3.3 for en oversikt på hvordan designet var satt opp.

**Tabell 3.3** *Oversikt over de ulike portrettvariantene*

<b>Kjønn</b>	<b>Vanskebeskrivelse</b>	<b>Med/uten kategori</b>
GUTT	DYSLEKSI	MED KATEGORI
		UTEN KATEGORI
	ADHD	MED KATEGORI
		UTEN KATEGORI
	OPPOSISJONELL ATFERDSFORSTYRRELSE (ODD)	MED KATEGORI
		UTEN KATEGORI
JENTE	DYSLEKSI	MED KATEGORI
		UTEN KATEGORI
	ADHD	MED KATEGORI
		UTEN KATEGORI
	OPPOSISJONELL ATFERDSFORSTYRRELSE (ODD)	MED KATEGORI
		UTEN KATEGORI

Et faktorielt design er et eksperiment der effekten av en eller flere uavhengige variabler på en avhengig variabel måles, samt at man kan se på en eventuell interaksjonseffekt mellom de uavhengige variablene. Et slikt design kan medføre at forståelsen omkring interaksjoner mellom uavhengige variabler øker. Slik dannes et mer helhetlig bilde av fenomenet som undersøkes enn å kun fokusere på effekten mellom uavhengig variabel og avhengig variabel (Gall, Gall & Borg, 2003). Lærerne ble tilfeldig fordelt til å svare på ett av de 12 ulike spørreskjemaene som inneholdt et portrett av en fiktiv elev. Å benytte et portrett eller vignett er kort historie eller beskrivelse av en eller flere fiktive personer som benyttes som et utgangspunkt for videre respons (Finch, 1987). Både spørreundersøkelser med faste spørsmål, intervju og lignende kan etterfølge portrettet. Portrettet kan være skriftlig tekst, et bilde eller andre måter å formidle en beskrivelse på slik som en video. Ofte benyttes slike portretter for å undersøke holdninger, oppfatninger og inntrykk (Hughes & Huby, 2002).

Innledningsvis inneholdt spørreskjemaet også en kort del hvor det var spørsmål om ulike demografiske forhold (bakgrunnsvariabler). Først ble de bedt om å svare på noen spørsmål som ga litt informasjon om dem selv slik som alder, kjønn, antall år som lærer, erfaring og kompetanse i forhold til spesialundervisning. Deretter fulgte noen få spørsmål om klassestørrelsen, antall elever totalt på skolen og lignende. Etter at de hadde svart på denne delen fikk de lese et portrett av en fiktiv elev i grunnskolen. I alle portrettene var eleven 9 år og bakgrunnsinformasjonen var ellers lik i alle portrettene. Unntak var det som gikk spesifikt på elevens utfordringer/vansker, om den spesialpedagogiske kategorien var oppgitt eller ikke, samt elevens kjønn, slik vist til i tabell 3.3.

For å undersøke om lærerne hadde med seg tidligere erfaringer med elever som hadde tilsvarende vansker som eleven i portrettet, ble de spurt om de kunne angi i hvilken grad de hadde møtt en lignende elev tidligere. De fleste lærerne (94,1 %) sa at de til en viss grad eller mer hadde erfaring med en lignende elev tidligere. Det er slik sett grunn til å tro at de ulike vanskegruppene (kategoriene) som ble benyttet i studien er relativt godt kjent for respondentene slik at de kunne relatere seg til elevene som ble presenterte.

### **3.4 Framgangsmåte**

I prosessen der empiri skulle samles inn var det sentralt å ta avgjørelser angående respondentene i utvalget, hvordan respondentene skulle nås og oppfølging av skolene som deltok i form av enkle måter for skolene å returnere spørreskjemaene på. I tillegg ble det gjort en liten frafallsanalyse siden det var langt færre lærere som svarte på utsendte spørreskjema enn det skolene hadde sagt var mulig deltakelse. Ved forskning som berører ulike holdninger og personlige oppfatninger hos respondentene er det også gjort rede for ulike etiske betraktninger knyttet til studien.

#### **3.4.1 Utvalg og utvalgsriterier**

Utvalget ble tilfeldig trukket blant alle barneskoler i Norge høsten 2012. Geografisk spredning ble sikret da 300 skoler ble trukket ut basert på en adresseliste over alle skoler i Norge hentet fra en nettressurs (Pedlex, 2012). Skolene ble kontaktet per telefon og e-post. Det viste seg å være en utfordring å komme i kontakt med skolene og rektor. Alle skolene ble forsøkt kontaktet, 48 skoler bekreftet at de ønsket å delta, mens 115 skoler ville ikke delta i undersøkelsen (se egen beskrivelse omkring frafall under 3.4.3). Tre forsøk på kontakt til ulike tidspunkt/tider ble forsøkt på hver av de resterende skolene som ble trukket ut, samt at det også ble sendt ut e-poster. Det ble sendt ut forespørsel om deltakelse sammen med selve spørreskjemaene også til de man ikke fikk tak i. Det ble totalt sendt ut spørreskjemaer til 173 skoler (i alt 1200 eksemplarer av spørreskjemaene). Av disse ga 15 beskjed om at de ikke kunne besvare/være med på undersøkelsen likevel, mens 53 skoler returnerte utfylte spørreskjemaer. Resten av skolene ga ingen respons, og disse ble dermed betraktet som trukket fra undersøkelsen. Antall returnerte spørreskjemaer ble til slutt 325 etter at det ble purret en gang til rektor/hovedansvarlig på skolen. Svarprosenten er da på kun 27,1 %, men i

realiteten er svarprosenten høyere. Selv om dette tallet er lavt er det viktig å poengtere at selv om rektorene ønsket at alle kontaktlærerne på 1. - 4. trinn skulle delta, er det ikke sikkert at alle disse samtykket og faktisk fylte ut skjemaet. I tillegg var skolene som det ikke lyktes å komme i kontakt med på forhånd sannsynligvis ikke interessert i å delta selv om de fikk tilsendt forespørsel skriftlig og spørreskjema. Svarprosenten er noe usikker siden det mest sannsynlig ble sendt ut flere spørreskjema enn det i realiteten var belegg for å sende ut. Antall spørreskjema sendt ut til de skolene som man ikke fikk kontakt med på forhånd var også basert på et gjennomsnittlig antall lærere på 1. – 4. trinn med utgangspunkt i elevtallet skolen sto oppgitt med på deres nettsider eller lignende. Det ble sendt med noen ekstra spørreskjema utover antall lærere som skolens nettsider indikerte var lærere på 1. – 4. trinn.

Av de 325 som returnerte ferdige utfylte spørreskjema var det 298 kvinner og 26 menn (1 hadde ikke krysset av for kjønn). Kjønnfordelingen av lærere var i skoleåret 2012/13 fordelt på rundt 74 % kvinner og 26 % menn (Utdanningsdirektoratet, 2006-2020), slik at det lave antallet menn i undersøkelsen gjenspeiler delvis fordelingen av kvinner og menn ute i skolene. Gjennomsnittsalderen var på 45,13 år og alderen var spredd fra 24 til 67 år. Antall år med erfaring som lærer ga et gjennomsnitt på 15,88, med et standardavvik på 9,791. I utvalget var det to lærere som var i sine første år som lærere, mens en lærer oppga å ha 44 år med erfaring fra yrket sitt. I spørreundersøkelsen ble det også kartlagt omfanget av spesialpedagogisk utdanning som lærerne hadde (kategorisert til å ha 30 studiepoeng eller mer). I utvalget hadde 68,6 % ikke noe spesialpedagogisk utdanning. Kun 32,3 % av lærerne hadde spesialpedagogisk utdanning i utvalget i form av studiepoeng. Noen flere (rundt 10 lærere) hadde enkeltkurs knyttet til relevante vanskeområder og diverse praktisk erfaring som de selv anså som relevant spesialpedagogisk kompetanse.

Lærerne skulle selv fylle inn hva de var utdannet som og 35,7 % oppgir at de er utdannet som adjunker, mens 23,1 % er i tillegg adjunker med opprykk. 19,1 % oppga at de var utdannet som førskolelærere (nå kalt barnehagelærere). 2,2 % oppga at de var spesialpedagoger som arbeidet som kontaktlærer. 7,7 % oppga at de var allmennlærere. Resten var diverse andre kategorier av titler/utdanninger. Lærerne i utvalget arbeidet hovedsakelig på følgende trinn: 1. trinn = 25,2 %, 2. trinn = 24,6 %, 3. trinn = 25,8 %, og på 4. trinn = 22,5%. Noen arbeidet imidlertid på mer enn ett trinn, da disse hadde sitt arbeidssted på små skoler hvor flere trinn var slått sammen.

Antall elever i sin klasse/gruppe var gjennomsnittlig på 19,9 elever med et standardavvik på 8,082. Det kan tenkes at enkelte respondenter hadde oppgitt trinnstørrelsen

slik at gjennomsnittet ikke stemmer helt med det som er realiteten (maksimalt antall som var oppgitt var på 70 elever). Ved å se på andre mål for sentraltendens finner man støtte i den antakelsen siden median er 18 og modus (typetallet) er 16 elever. I klassen/gruppen sin hadde 49,5 % av lærerne elever som har ekstra ressurser uten enkeltvedtak med et snitt på 1,98 elever (SD = 1,374). Elever med enkeltvedtak var det 62,5 % av lærerne som hadde i sine klasser. Gjennomsnittlig antall elever med enkeltvedtak i klassene var 1,80 (SD=1,059).

Antall elever på skolen varierte fra 33 på den minste skolen til 750 på den største skolen. Gjennomsnittlig antall elever på skolene var 274,21. Noen skoler var rene barneskoler, mens andre hadde både barne- og ungdomstrinn. Rene ungdomsskoler ble naturlig nok ikke inviterte til å delta i undersøkelsen. Respondentene representerte skoler med geografisk spredning fra hele Norge (minus Svalbard). Respondentene skulle også besvare om de karakteriserte skolene best som en skole i en by eller tettsted. Her oppga 32,6 % at skolen var i en by, mens 61,2 % oppga at plasseringen av skolen best kunne karakteriseres som et tettsted.

Majoriteten av skolene var organiserte som tradisjonelle klasserom. Denne romløsningen hadde 82,5 % av skolene som deltok i undersøkelsen. Åpen løsning var det 3,7 % som krysset av for, mens 12 % oppga å ha en kombinasjon av begge typene ved skolen. Andre romløsninger var det fire skoler (1,2 %) som krysset av for, og det framgår ikke av undersøkelsen hva dette vil innebære av type organisering. Her var det to respondenter som ikke besvarte dette spørsmålet.

### **3.4.2 Deltakelse og gjennomføring**

Brev og e-post ble benyttet for å få kontakt med rektorer, samt henvendelse per telefon for å få skoler til å delta i undersøkelsen. I tillegg til de skolene som hadde bekreftet sin deltakelse, ble det sendt ut invitasjon til de andre som det ikke ble oppnådd kontakt med per telefon eller e-post (beskrevet i 3.4.1).

**Tabell 3.4** Oversikt over fordelingen av antall respondenter per portrett

Variant nr.	N	%	Variant nr.	N	%
1	34	10,5	7	23	7,1
2	26	8,0	8	21	6,5
3	34	10,5	9	18	5,5
4	34	10,5	10	27	8,3
5	29	8,9	11	27	8,6
6	27	8,3	12	24	7,4

I tabellen over er det en oversikt over hvordan antall respondenter ble fordelt på de 12 ulike variantene av spørreskjemaet. Det er en differanse på 16 respondenter mellom de variantene som har flest (34) og variantene der det er færrest respondenter (18). Fordelingen her virker tilfeldig, selv om det er flere som besvarte spørreskjema der det ikke var en kategori i portrettet (n = 184) enn der det var kategori presentert i portrettet (n = 140). Variantene med partall har spesialpedagogisk kategori oppgitt i portrettet.

### 3.4.3 Frafallsanalyse

Rektorer takket nei til at lærerne på skolen sin skulle delta av ulike grunner (se oversikt under i tabell 3.5). Interessen for selve tematikken var til stede, men de aller fleste av de som ikke ønsket å delta mente at det ville ta unødvendig mye tid og ta fokus vekk fra arbeidsoppgavene til lærerne. Andre steder var det også lærerne som hadde bedt rektor om å takke nei til slike henvendelser fordi de ofte får tilsvarende henvendelser. Det kan være en fare for at det oppstår en systematisk skjevhet angående hvem og hvorfor som takker nei til å delta. Skolene som takket nei ble bedt om å angi hovedårsaken til at de avsto å delta.

**Tabell 3.5** Årsaker til å ikke delta i undersøkelsen

Årsak:	Antall:
Vil ikke belaste lærerne	4
Ikke interessert	4
Har deltatt på mange andre undersøkelser tidligere i år	4
Avtale med andre høyskoler/universitet	3
Liten skole/få lærere	73
Ikke kapasitet/tid	12
Mye sykefravær/vikarer	2
Ungdomsskole	6
Er med i et annet prosjekt	2
Lærerne har bedt rektor om å si nei	2
Ikke aktuelt (generelt)	3

Mange av de skolene som ble trukket var små skoler med få lærere. Selv om skolestørrelsen ikke var et kriterium for å delta i undersøkelsen var det likevel mange av rektorene som mente at deres skole ikke passet eller at de muligens var bekymret for om anonymiteten til skolen og lærerne kunne ivaretas på grunn av dette. Den andre store grupperingen av årsaker kan tolkes mot at mange rektorer innser at arbeidsdagene til lærerne er under stort press når det gjelder tiden de føler de har til rådighet utover det som benyttes til planlegging og gjennomføring av undervisningen. I tillegg var det langt færre lærere som faktisk sendte inn spørreskjemaet enn det som var sagt var mulig antall på skolene av rektorene. Her er det vanskelig å spekulere omkring årsaken, men noen av begrunnelsene vi ser ovenfor kan også spille en rolle på individnivå.



### 3.4.4 Etiske forhold ved spørreundersøkelsen

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har retningslinjer som omhandler forskningsetiske retningslinjer for blant annet pedagogikk (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2006). Disse har det vært en klar intensjon om å følge gjennom hele forskningsprosessen. Alle respondenter var voksne, og de ble informerte om hva hensikten med undersøkelsen var og at det var frivillig å sende inn utfylt spørreundersøkelse (se informasjonsskriv til lærerne i vedlegg 2). Å trekke seg fra undersøkelsen i etterkant var imidlertid ikke mulig da de innsendte spørreskjemaene var anonyme. Som respondent i denne spørreundersøkelsen var altså anonymiteten overholdt og det er ikke mulig å spore opp noen av respondentene eller skolene de jobber på i ettertid. Spørsmålenes art gikk hovedsakelig ut på diverse bakgrunnsinformasjon om læreren som ikke var direkte personopplysninger eller av sensitiv art. Studien ble funnet ikke meldepliktig av NSD (se vedlegg 4), siden indirekte personopplysning vanskelig kunne spores tilbake til en spesifikk skole og enkeltlærer når det ikke er oppgitt konkrete kommuner, bare landsdeler i spørreundersøkelsen. Av annen informasjon som ble samlet inn omhandlet det klasse- og ca. skolestørrelse, og selve spørsmålene knyttet til det fiktive portrettet. Noen av de ulike spørsmålene som gikk på hva læreren tenkte om fremtiden til den fiktive elev kunne oppleves som ubehagelige. Det ligger nok ikke veldig naturlig for noen å utad vurdere sannsynligheten for at en elev for eksempel kan begå lovbrudd i fremtiden. Likevel skapes forventninger om ulike ting ubevisst og blir dermed sentrale i henhold til avhandlingens tematikk. Noe få respondenter uttrykte i et kommentarfelt på slutten av spørreskjemaet at de syntes disse spørsmålene var vanskelige å svare på.

Av etiske hensyn ble det ikke benyttet ekte elever som grunnlag for at lærerne skulle vurdere og si noe om sine forventninger om denne eleven. Det vil si at ingen bilder eller video ble vist til respondentene, samt at portrettene er ikke basert på reelle enkeltelever. Bruken av skrevne portretter trekkes ofte fram som ufordelaktig sammenlignet med ekte mennesker i autentiske situasjoner. Likevel er det etiske og praktiske fordeler ved å bruke slike fiktive portretter. Det kan være enklere å forholde seg til konstruerte portretter for respondentene siden tematikken kan være for sensitiv hvis det oppleves for ekte (Hughes & Huby, 2002). Et spørsmål til ettertanke er om slike spørsmål lærerne måtte forholde seg til kunne føre til at de ble bevisstgjort omkring hvordan de tenker angående sine egne elever.

### **3.5 Datakvalitet og forbehold over tolkning av resultat**

Spørreskjemaet skulle fange opp lærernes forventninger til elever med ulike spesialpedagogiske kategorier. Eleven ble presentert i et portrett og lærerne skulle deretter vurdere ulike utsagn etter at de hadde lest dette portrettet. Det må vurderes hvordan sentrale begreper skal operasjonaliseres, hva som skal måles og hvordan skal man gjøre dette på best mulig måte. Nedenfor kommer en gjennomgang av reliabilitet og validitet som sier noe om pålitelige og gyldige aspekter ved denne undersøkelsen.

### **3.6 Reliabilitet**

Reliabilitet innebærer at man ved gjentatte målinger med ett og samme instrument skal gi det samme resultatet, altså indre konsistens. Det vil si at instrumentet skal være lite påvirket av tilfeldige målingsfeil. At reliabiliteten er høy er en forutsetning for at man skal kunne oppnå høy validitet (Ringdal, 2018). Indikatorer på god reliabilitet er konsistens, stabilitet og nøyaktighet (Kleven, 2002a). Cronbachs alfa er en teknikk som ser på graden av indre konsistens mellom spørsmålene som man mener skal inngå i en skala. I denne studien fikk de tre skalaene høy alfa: Prososial atferd ( $\alpha = .904$ ), antisosial atferd ( $\alpha = .856$ ), og faglige ferdigheter ( $\alpha = .813$ ). Alle disse tre befinner seg over et anbefalt minstekrav for Cronbachs alfa på 0.7. Dette tyder på god indre konsistens. Reliabilitetsmålet går fra 0 til 1, og jo høyere alfa jo sterkere sammenheng er det mellom spørsmålene (Ringdal, 2018).

### **3.7 Validitet**

Både kvaliteten på datamaterialet og slutningene som trekkes fra datamaterialet er viktige krav som må imøtekommes for å ha valide forskningsresultater. Graden av validitet omhandler både å vurdere kvaliteten til datamaterialet og til slutningene som en forsker trekker i etterkant. Det er slutningene, ikke selve undersøkelsen som kan vurderes til å ha god validitet (Lund, 2002b). Cook og Campbell (1979) utviklet et validitetssystem som gjelder generelt for kausale undersøkelser (årsak/effekt-sammenhenger), men deler av det er også relevant for undersøkelser som hovedsakelig er beskrivende. Systemet gir en metodologisk referanseramme for å vurdere fire typer av validitet som bør møtes for å oppnå valide slutninger. Disse ulike aspektene ved validitet er: Statistisk validitet, indre validitet,

begrepsvaliditet og ytre validitet. Innenfor disse fire typene finnes det potensielle feilfaktorer som kan sees på som mulige trusler mot å oppnå valide slutninger i kausale undersøkelser (Lund, 2002b). Jeg vil nå se nærmere på disse validitetstypene og se de i relasjon til min studie.

### 3.7.1 Begrepsvaliditet

Den mest grunnleggende formen for validitet er begrepsvaliditet, og henger nøye sammen med hvordan variabelen er operasjonalisert (Nyeng, 2012). Begrepsvaliditet går ut på om det som måles faktisk er det som er ønskelig å måle. Her blir den teoretiske betydningen viktig siden validitet er et generelt begrep som i større grad må vurderes i form av ulike aspekter av validitetsbegrepet heller enn å måles konkret. Uavhengig og avhengig variabler som måler relevante begreper i forskningsproblemet gir god begrepsvaliditet (Lund, 2002b).

Variabelen lærerens forventninger har blitt operasjonalisert slik at det er et fenomen som inneholder flere dimensjoner i form av forventninger om prososial atferd, antisosial atferd og en dimensjon som går på faglige ferdigheter. Dette er i tråd med tidligere forskning, samt mer teoretiske definisjoner av begrepet som har tilsvarende oppdeling av begrepet forventninger som et multidimensjonalt begrep. Samsvar mellom forventninger som et teoretisk begrep og det operasjonaliserte begrepet innebærer god begrepsvaliditet.

Tilfeldige og systematiske målefeil er eksempler på trusler mot begrepsvaliditet (Kleven, 2002a). Kan disse påvirke resultatene i studien? Tilfeldige feil har ingen direkte påvirkning på resultatet av en studie (Nyeng, 2012), men kan ha betydning for reliabiliteten. Eksempler på tilfeldige feil i studien kan være at læreren hadde det travelt, var i dårlig humør eller lignende forhold som kan tenke seg å påvirke utfallet hos noen av lærerne. Dette kan også ha noe å si for studiens reliabilitet. Likevel vil slike tilfeldige feil utjevne seg når utvalget er stort nok og sannsynligvis ikke påvirke resultatet nevneverdig. I hvor stor grad den enkelte lærer hadde tidligere erfaringer med egenskapene og utfordringene eleven i portrettet vil også kunne spille inn. En uerfaren lærer vil kanskje ha færre tidligere elever å knytte sine forventninger til, da det sjelden vil være slik at en lærer lager seg forventninger utelukkende basert på kun opplysningene presentert i portrettet. I spørreskjemaet var det et spørsmål som gikk på i hvilken grad portrettet fikk læreren til å tenke på en elev man hadde møtt tidligere. Her var gjennomsnittet på 3,73 (sd = ,882) noe som indikerer at de aller fleste lærerne hadde i stor grad møtt en slik elev tidligere da 1 indikerte i svært liten grad og 5 indikerte i svært stor

grad. For å sjekke om en lærer var uerfaren (arbeidet som lærer i fem år eller færre) eller om læreren var erfaren (arbeidet mer enn fem år) ble en t-test benyttet. T-test viste at det ikke er signifikante gruppeforskjeller ( $t = -1.504$ ,  $df = 319$ ,  $sig. = .133$ ), samt at ikke antas at det i utvalget spiller noen rolle om man er uerfaren eller erfaren som lærer når det gjelder kjennskap til eleven de fikk presentert i portrettet. Det er på bakgrunn av dette lite grunn til å tro at lærerens tidligere kjennskap til lignende typer elever vil gi noe annet utslag enn tilfeldige feil og ikke kan sees på som en systematisk feil.

Systematiske målefeil skjer når systematisk underrepresenterte sider ved begrepet og at målingen blir påvirket av forhold som er irrelevante for det begrepet som skal måles (Kleven, 2002a). Systematiske feil i denne studien kan være operasjonaliseringen av begrepet/fenomenet lærerens forventninger som er basert på en teoretisk definisjon og tidligere forskning. Begrepet har imidlertid ikke vært testet i utstrakt grad på en systematisk og kritisk måte tidligere da forskningsfeltet har hatt mer fokus på konsekvensene av lærernes forventninger enn utforskning av selve begrepet. En systematisk feil kan være at begrepet ikke er operasjonalisert slik at det rommer hele fenomenet, men kun dekker deler av det. Kanskje kan operasjonaliseringen føre til et skjevt bilde, siden man har et noe tynt grunnlag å basere operasjonaliseringen på.

### **3.7.2 Indre validitet**

Indre validitet omhandler når man skal tolke om det er et årsaksforhold eller ikke mellom variabler. Der begrepsvaliditet ser på validiteten til variablene enkeltvis, vil indre validitet se på relasjoner mellom variabler og man kan stole på at tolkningen av at det er en relasjon. (Kleven, 2011a). Mulige tolkninger omkring årsaksforhold innebærer alltid en usikkerhet knyttet til tolkningen av sammenheng/kausaltet. Holdbare slutninger har god indre validitet når vi kan stole på denne tolkningen (Lund, 2002b). Slutninger knyttet til årsaksforhold mellom de uavhengige og avhengige variablene drøftes senere i avhandlingen. Begrunnelsene for valg av variablene som inngår i årsaksforholdet som undersøkes er basert på tidligere forskning og teori. Muligheten for at det kan finnes andre mer relevante uavhengige variabler som kan tolkes til å ha en relasjon med lærernes forventninger er til stede. Det har derfor ikke en hensikt å fremsette relasjonene mellom de uavhengige og avhengige variablene som en gitt relasjon som utelukker andre mulige årsaksforhold. Spesialpedagogiske kategorier kan ha et

årsaksforhold med lærernes forventninger, men det trenger ikke bety at dette er den eneste mulige slutningen.

Trusler mot den indre validiteten kan være at det finnes en del alternative tolkninger som man må vurdere kritisk når kausalitet hevdes. Poenget her er at man må vurdere hvilke andre forklaringer av resultatene som kan være mulige. Det kan være ulike andre faktorer som kan ha påvirket utfallet. Selv om man forsøker å kontrollere opplysningene som lærerne får, kan vi ikke vite om lærerne legger noe helt annet til grunn for sine forventninger og at det er dette som egentlig innvirker på forventningene. Vi kan heller ikke alltid finne ut av påvirkningen disse faktorene har basert på de opplysningene vi har tilgjengelig. Disse truslene kan innebære at respondentene ikke er like i utgangspunktet og ikke tilfeldig fordelt i gruppene som skal sammenlignes (Kleven, 2011a).

I et eksperiment har man gode muligheter til å si noe sikkert om et årsaksforhold. Den indre validiteten blir bedre jo mer kontroll man har over selve eksperimentet (Ringdal, 2018). I denne studien har jeg brukt et faktorielt design hvor lærere skulle bli tilfeldig fordelt på de ulike spørreskjemaene. Skolene er tilfeldige trukket, og det var i utgangspunktet også tilfeldig hvilke varianter av spørreskjemaet skolene fikk tilsendt siden det ikke var tydelig merket at spørreskjemaene var noe ulike. At det var ulike varianter kom ikke tydelig fram før eventuelt flere lærere ved samme skole fylte ut skjemaet og samtalte omkring portrettene. Det er derfor mulig at kriteriene for en randomisert fordeling ikke er oppfylt, og at studien heller bør omtales som et kvasi-eksperiment selv om designet inkluderer en manipulering av variabler (Gall et al., 2003; Lund, 2002a). I et ikke-eksperimentelt design vil det ikke være en slik manipulering av variabler, og uttalelser om ulike årsaksforhold vil kun peke på mulige påvirkningsfaktorer som ligger bakover i tid. Det er også gråsoner mellom kvasi- og ikke-eksperimentelle design, men basert på ønsket om å styre (manipulere) informasjonen som blir gitt til lærerne for å undersøke hvilke effekter disse kan gi, vil det være grunnlag for å omtale denne studien som et kvasi-eksperiment (Kleven, 2002b).

Rektorene kan også ha fordelt spørreskjema basert på egne kriterier, slik som å velge ut lærere som svarer på en slik måte at ikke skolen blir stilt i et uheldig lys eller velge de som ikke er travle. Lærere kunne også ha valgt bort å svare på skjemaer der portrettet omhandlet en vanske de var enten negativt eller positivt innstilt til etter å ha funnet ut at portrettene var ulike. En variant av spørreskjemaet hadde elevportrett som ikke hadde oppgitt en spesialpedagogisk kategori, mens den andre varianten hadde oppgitt dette. Slik sett er lærerne som fikk varianten uten kategori en kontrollgruppe, og den siste her eksperimentgruppen. Slik

kan man undersøke forskjeller gitt i informasjonen disse to lærergruppene fikk, noe som problemstillingen i denne studien søker å gjøre. Siden det ikke var noen pre- og post-test her, vil likevel ikke dette designet kunne kvalifisere som et rent eksperimentelt design siden man ikke vet om gruppene virkelig kan sies å være sammenlignbare slik man avdekker ved for eksempel en pre-test (Kleven, 2011a). Av informasjonen man har basert på diverse bakgrunnsvariabler er det ikke noe som tyder på at det er forskjeller mellom disse to gruppene som fikk portrett med og uten spesialpedagogisk kategori.

### **3.7.3 Statistisk validitet**

Denne formen for validitet innebærer om styrken på sammenhengen mellom to variabler er rimelig sterk og statistisk signifikant. Det avgjøres skjønsmessig hva «rimelig sterk» betyr og dette kan være ulikt på ulike forskningsområder. Tolkninger er mer liberale i samfunnsvitenskap enn i naturvitenskap siden kompleksiteten er større (Lund, 2002b). Statistisk validitet er en nødvendig betingelse for de andre tre typene validitet, ifølge Cook og Campbell (1979), selv om den statistiske validiteten kan være tilfredsstillende uavhengig av de andre typene av validitet.

Trusler mot statistisk validitet kan være brudd på statistiske forutsetninger og lav statistisk styrke. Statistisk validitet sier ikke noe om den kausale sammenhengen, men ser på sammenhengen mellom den uavhengige og avhengige variabel (Lund, 2002b). Statistisk validitet i undersøkelsen finner man ved å se på om styrken på sammenhengen mellom den uavhengige og den avhengige variabelen har en signifikant sammenheng og er rimelig sterk. Dette gjøres ved hjelp av signifikanstesting og mål på effektstørrelse, og disse sier noe om sammenhengen er liten og ubetydelig eller stor og betydelig.

### **3.7.4 Ytre validitet**

Kleven (2011b) sier at når det gjelder ytre validitet er det sentralt å stille spørsmål omkring følgende: I hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Hvilke personer er resultatet gyldig for? Hvilke situasjoner er resultatet gyldig i? Er resultatene gyldige bare for akkurat dette utvalget av lærere eller kan man generalisere til flere? Hvor representativt er dette utvalget for populasjonen av lærere? Konteksten har også sannsynligvis vært i endring siden lærerne besvarte spørreundersøkelsen, slik at det øyeblikksbilde når spørreundersøkelsen ble fylt ut kan ha endret seg siden den gang. Man må derfor stille spørsmålstegn ved påstander om at

resultatet er gyldig for hele populasjonen. Det er ikke sikkert at resultatet er gyldig for andre enn akkurat de som deltok i akkurat den konteksten studien har foregått i. Utvalget er her kontaktlærere på 1. - 4. trinn slik at populasjonen her er ikke alle lærere i grunnskolen eller videregående. I utgangspunktet var dette et tilfeldig utvalg av skoler basert på automatisk generert trekking. Hvilke lærere som rektor ba om å svare er det knyttet noe mer usikkerhet til. Rektor ble bedt om å gi spørreskjemaet til alle kontaktlærere på 1. – 4. trinn, men man kan ikke være sikker på om det faktisk ble gjort eller at noen lærere ikke ønsket å svare av ulike årsaker. Skolene som ble trukket viste seg i ettertid å ha god geografisk spredning og ulik størrelse. Også fordelingen av skoler i mer urbane og rurale strøk var representert i utvalget. Dette burde gjenspeile skolesituasjonen i Norge på disse punktene. Kjønnfordeling blant lærerne er det knyttet mer usikkerhet til, da det var svært få menn som besvarte spørreundersøkelsen. Selv om skolene ser ut til å være et tilfeldig utvalg, er det knyttet større usikkerhet til om lærerne er representative når menn her er underrepresenterte.

Frivillighetsproblemet omhandler at deltakelsen i denne studien var frivillig, men dette kan også påvirke representativitetsutfordringer. Hvordan kan man være sikker på at det ikke er ulikheter mellom de som valgte å svare og de som ikke ønsket å delta. Sistnevnte gruppe hadde sikkert sine begrunnelser for avslaget. Lærerne som svarte kan også ha begrunnelser for hvorfor de ønsket å delta. Ble de pålagt av rektor, var særlig interessert i tematikken eller andre årsaker som kan ha betydningen for om utvalget er representativt? Dette er det vanskelig å finne noen klare svar på.

Antallet respondenter er også av betydning her, da svarprosenten ble betydelig lavere enn ønsket. Generalisering ved så lav svarprosent blir således mer usikker enn om alle hadde svart. Kan det tenkes at noen grupper av lærere har vært mer villig enn andre lærere til å svare på et slikt spørreskjema? Igjen kan man bare vurdere dette opp mot informasjonen man har tilgjengelig i spørreskjemaet, og der finnes det ingen klare mønstre i de ulike bakgrunnsvariablene som skulle tilsi dette. Her er det imidlertid mye informasjon som ikke er tilgjengelig for å vurdere om det er noen mønstre her som kan være av betydning.

Det kan argumenteres for at resultatene i denne studien kan være gyldige i en større sammenheng selv om utvalget er relativt lite på grunn av lav svarprosent, men at det da dreier seg mer om en skjønsmessig eller teoretisk generalisering heller enn en statistisk generalisering. Sistnevnte forutsetter et sannsynlighetsutvalg (Kleven, 2011b).

### **3.8 Analyse av innsamlet data**

Empirigrunnlaget er relativt omfattende og fordret ulike måter å analysere på i denne studien. I det følgende blir de ulike analysene kort beskrevet. Dette er ikke en fullstendig beskrivelse av ulike analysemetoder, men det henvises til relevant litteratur underveis for mer grundige forklaringer.

#### **3.8.1 Behandling og koding av spørreskjema**

Spørreskjemaene ble optisk lest av skanner og overført til SPSS ved hjelp av programmet Eyes & Hands for Forms, samt manuelt kontrollert ved hjelp av fysiske stikkprøver. Denne prosessen førte til at alle utfyllingene i spørreskjemaene, både avkryssninger, tall og tekst ble optisk lest. Der programmet stoppet ved doble avkryssninger og utydelige tall ble disse tolket og godkjent manuelt. Kommentarfeltet bakerst i spørreundersøkelsen ga noen kvalitative tekstsvar. Dette ble transkribert siden det var vanskelig å tolke det som var automatisk scannet inn. Disse tekstsvarene er ikke med i datagrunnlaget i denne avhandlingen annet enn til bruk til å vurdere instrumentet som ble benyttet i studien (relevante kommentarer på selve spørsmålene/portrettet).

#### **3.8.2 Valg av analysemetoder**

De statistiske analysene i denne studien ble foretatt ved hjelp av statistikkprogrammet IBM Statistics SPSS versjon 23, 25 og 26, samt AMOS versjon 22 og 24. Måleinstrumentet ble validert gjennom flere faktoranalyser, samt reliabilitetsanalyser. En skala skal være endimensjonal, det vil si at den ikke måler mer enn ett teoretisk begrep. Forventninger kan deles inn i flere typer/underkategorier noe som gjør at det er nødvendig å identifisere disse dimensjonene. Faktoranalyser kan hjelpe til med å sjekke dette (Ringdal, 2018).

Faktorstrukturen i TES ble derfor undersøkt ved hjelp av prinsipale komponenters metode (PCA) og konfirmerende faktoranalyse (CFA). PCA er en vanlig metode for uttrekning av faktorer, men den er egentlig ikke en faktoranalyse slik som maximum likelihood method og principal axis factoring. Likevel blir både framgangsmåten og resultatene ofte relativt like til slutt (Ulleberg & Nordvik, 2001). PCA ble valgt framfor faktoranalyse siden resultatene viser seg å fremstå som relativt like selv om dette er to ulike teknikker (Blunch, 2008).



Konfirmerende faktoranalyse (CFA) er metode som kan benyttes til å evaluere ulike modeller som bruker en mengde indikatorer på god tilpasning. Eksempler på indikatorer er CFI, root mean square error of approximation (RMSEA) og Tucker-Lewis Index (TLI). I tillegg benyttes kjikvadrattester (Blunch, 2008). Verdier på CFI og TLI større enn .90 og er sagt å indikerere en god tilpasning «good fit». En RMSEA verdi mellom .00 og .05 indikerer en god tilpasning av modellen. En verdi mellom .05 og .10 indikerer en akseptabel tilpasning når det gjelder modellen, mens en verdi større enn .10 anslår at modellen trenger å revurderes (Christophersen, 2012).

Reliabiliteten på skalaene ble testet ved å benytte Cronbachs alfa. Cronbachs alfa er en verdi som ikke bør overstige .70 for å inneha en akseptabel indre konsistens (Pallant, 2010). Dataene ser ut til å være pålitelige siden verdiene anses å være tilfredsstillende. Faktorene ble benevnt som prososial atferd ( $\alpha = .904$ , 10 items), akademiske ferdigheter ( $\alpha = .813$ , 6 items), og antisosial atferd ( $\alpha = .856$ , 6 items).

Ved tilfeller der det mangler data (avglemt eller ikke ønsket å krysse av) ble det foretatt en «Missing value analysis». Little's MCAR testen ble brukt til å teste om data manglet helt tilfeldig eller ikke. Testen viste at de manglende verdiene var fullstendig tilfeldige (Chi-Square = 254.277, df = 304, p = .983).

Det ble også foretatt ulike deskriptive analyser og diverse slutningsstatistikk slik som toveis ANOVA for å undersøke de ulike forskningsspørsmålene i denne studien. På grunn av et lite utvalg måtte ANOVA med to faktorer brukes til å analysere empirien knyttet til portrettene (og ikke tre faktorer slik som designet legger opp til). For å analysere et faktorielt design har ANOVA (analysis of variance) blitt benyttet for å se om forskjellene mellom gjennomsnittsskårene var statistisk signifikante (Gall et al., 2003). Det kan også anvendes ANCOVA (analysis of covariance) eller multippel regresjonsanalyse, men siden andre sammenlignbare studier også har benyttet ANOVA var det mest nærliggende å velge dette for å se om det var sammenfallende tendenser.



## 4 Resultater fra undersøkelsen

Funnene i denne avhandlingen vil forsøke å besvare problemstillingene i de to delstudiene. Første del i resultatkapittelet omhandler en validering av instrumentet TES (Teachers' Expectations Scale), der ulike faktoranalyser av TES inngår for å vurdere om instrumentet er egnet til videre analyser. Valg med tanke på faktorstrukturen blir redegjort for ved hjelp av både PCA og CFA. Andre del presenterer funnene fra delstudie 2 der problemstillingen er som følgende: *Hvilken effekt har opplysninger om elevens spesialpedagogiske kategori, vanskebeskrivelse og kjønn på lærerens sosiale og faglige forventninger?* Hver delstudie etterfølges av en kort oppsummering av hovedfunn.

### 4.1 Delstudie 1: Validering av instrumentet av TES

Instrumentet som benyttes for å undersøke lærernes forventninger er basert på en tankegang om at lærerne kan ha ulike typer forventninger, både omkring elevens faglig og sosiale utvikling. Dette synet samsvarer med tidligere forskning på området og definisjonen som er å finne hos Brophy (1998). Basert på flere spørsmål om ulike forventninger er det tenkt at disse kan nyansere og fange flere aspekter ved det teoretiske og abstrakte begrepet forventninger. Sammensatte mål består av to eller flere spørsmål (variabler) og svarene reflekterer verdiene på dette abstrakte begrepet som da blir en latent variabel som vi ikke kan måle direkte. Sammensatte mål må valideres blant annet ved hjelp av å teste ut faktorstrukturen og måle skalaens reliabilitet (Ringdal, 2018). Operasjonaliseringen av begrepet «lærernes forventninger» fordrer en analyse av hvilke og hvor mange faktorer som kan identifiseres ved hjelp av instrumentet som har blitt benyttet.

En faktoranalyse er egentlig en rekke forskjellige teknikker/analyser som kan gjøres for å avdekke mønstre av samvariasjon mellom mange variabler (her spørsmål i spørreundersøkelsen) slik at de blir samlet i færre grupper for å forenkle. Dette gir sammensatte mål i form av skala (Ringdal, 2018). En skala er et latent teoretisk begrep som samler flere direkte observerte variabler som skal si noe om den latente variabelen indirekte (Ulleberg & Nordvik, 2001). Analyseteknikken benyttes for å skaffe seg innsikt i hvordan disse observerte variablene struktureres ved å se på korrelasjonen mellom den observerte variabelen og den latente variabelen, faktoren. Slik kan man finne mønstre på grunnlag av korrelasjoner mellom de observerte variablene og få en faktorstruktur der en faktor reflekterer

et sett av observerte variabler som alle måler den samme faktoren (Bjerkan, 2007). Dette refereres ofte til som en skala.

Instrumentet TES består av 23 spørsmål som ble testet ved hjelp av to ulike varianter av faktoranalyser for å undersøke faktorstrukturen. Som nevnt tidligere er det teoretisk og empirisk sannsynlig at forventninger ikke er et endimensjonalt begrep, men det er usikkert hvor mange dimensjoner forventninger kan tenkes å inneholde. Faktorstrukturen ble først testet ved å kjøre en eksplorerende faktoranalyse (EFA). Denne har som formål å gruppere sammen korrelerte variabler i faktorer (komponenter). Den beskriver og oppsummer grupperinger av variabler, men avgjørelsen av antall faktorer er basert på tolkninger av forskeren (Tabachnick & Fidell, 2007). Den andre varianten, bekreftende faktoranalyse (CFA), ble så benyttet til å teste en modell basert på det antallet faktorer som teori (og delvis EFA) indikerte. I tillegg ble det også testet noen andre varianter av modellen sjekket for å se hvilken som hadde høyest grad av varians i variablene som inngikk. EFA ga i utgangspunktet noen uklare svar i forhold til optimal løsning, og ble derfor en støtte når de ulike modellene i CFA ble bygget opp (Ringdal, 2018; Ulleberg & Nordvik, 2001).

#### **4.1.1 Eksplorerende faktoranalyse (EFA)**

Ved benyttelse av en faktoranalyse er det flere valg når det gjelder hvilken metode som skal brukes for uttrekning av faktorer. Her har prinsipale komponenters metode (PCA) blitt brukt og denne er en av de vanligste å bruke (Ulleberg & Nordvik, 2001). PCA viste at Kaiser-Meyer-Olkin [KMO] = .911. Bartlett's test var signifikant. PCA (oblimin med Kaiser normalisation) av lærernes forventninger avdekket fire faktorer (egentlig her komponenter siden PCA er en komponentanalyse) som alle hadde en Eigenvalue større enn 1.0. Disse forklarte hver for seg 35.8 %, 11.0 %, 7.4 % og 5.1 % av variansen. Til sammen forklarte disse fire faktorene 59.3 % av variansen. Gjennomsnittlig kommunalitet etter uttrekningen var på .57. Hvis gjennomsnittlig kommunalitet er større eller lik 0.6 og utvalgsstørrelsen overskrider 250, da kan Kaisers kriterium benyttes for å beholde faktorer med en Eigenvalue på over 1 (Field, 2009). En grafisk fremstilling av Eigenvalue til alle faktorene (Cattells scree plot) ga vagere resultater, men kurven begynte å flate ut etter to og fire faktorer. Monte Carlo parallell analyse (Pallant, 2010) ble gjennomført for å videre finne støtte i avgjørelsen omkring antall faktorer. Her var det bare tre komponenter som hadde Eigenvalue som gikk utover kriterieverdien for en tilfeldig generert datamatrise av det samme antallet variabler og

utvalgsstørrelse (23 variabler  $\times$  325 respondenter). Siden ingen helt klare anbefalinger var å finne fra prinsipale komponenters metode (PCA), måtte reliabilitet og teoretiske betraktninger når det gjaldt variablene også tas i betraktning før avgjørelsen ble tatt. Faktorene ble benevnt prososial atferd ( $\alpha = .904$ , 7 variabler), antisosial atferd ( $\alpha = .856$ , 6 variabler) og faglige ferdigheter ( $\alpha = .813$ , 6 variabler). Disse hadde alle høy grad av reliabilitet. Den fjerde faktoren hadde imidlertid lavere reliabilitet ( $\alpha = .626$ ), og disse variablene var heller ikke teoretisk ulik variablene som grupperte seg i faktor en. I tillegg var variabel ni ikke over grensen på .40 når det gjaldt faktorladningen. Denne variabelen ble fjernet fra videre analyser siden den ladet lavt på to faktorer og kan regnes som tvetydig formulert.

**Tabell 4.1** *Variabler og faktorladninger av en uspesifisert faktoranalyse*

		<b>Pattern Matrix.</b>			
Nr	Item	<i>Faktor</i>	<i>Faktor</i>	<i>Faktor</i>	<i>Faktor</i>
		1	2	3	4
<i>Hvor sannsynlig tror du det er at denne eleven...</i>					
12	være sosialt akseptert av andre i klassen/trinnet på ungdomsskolen	.831			
10	være en populær elev på ungdomsskolen	.801			
11	klare å tilpasse seg skolebyttet sosialt ved ungdomsskolestart	.796			
17	være sosialt inkludert på ungdomsskolen	.706			
5	ha jevnlig kontakt med jevnaldrende på fritiden i tiden fremover	.605			
3	samarbeide godt med andre i gruppearbeid i klassen din	.591			
15	ha en eller flere venner i klassen/trinnet på ungdomsskolen	.572			.455
7	havne i konflikt med jevnaldrende i klassen din		.870		
6	ofte forstyrre de andre i timene dine		.842		
19	være en utfordring for lærerne på ungdomsskolen		.674		
1	havne i konflikt med sine foreldre/foresatte i fremtiden		.658		
14	ha problemer med håndhevelse av lover og regler i samfunnet		.586		.422
18	havne i fengsel		.525		.470
21	trengte spesialundervisning på ungdomsskolen <sup>(a)</sup>			-.733	
16	få karakterer under gjennomsnittet ved utgangen av ungdomsskolen <sup>(a)</sup>			-.693	
4	ha tilfredsstillende lese- og skriveferdigheter som voksen			-.583	
8	fullføre videregående skole			-.576	
2	gjøre det over middels på ordinære prøver på ungdomsskolen			-.560	
13	ta høyere utdanning	.431		-.517	
9	<i>skaffe seg jobb og beholde den i minst to år som voksen</i>				
22	være i ordinær klasse på ungdomsskolen				.632
23	få seg kjæreste på ungdomsskolen				.559
20	ha gode relasjoner til lærerne sine på ungdomsskolen				.433

*Merknad.*  $N = 325$ . <sup>(a)</sup> Variabel ble reversert.

Ladninger under .40 er utelatt

PCA ble kjørt en gang til for å se om faktorstrukturen ble bedre når uttrekningen av antall faktorer ble spesifisert til å være en trefaktorløsning. De tre faktorene forklarte da 54.25 % av variansen. Cronbachs alfa for faktor en (inkludert tre variabler fra faktor fire) var .898 (.902 hvis variabel nr 23 ble fjernet). En løsning med tre faktorer der variablene fra faktor fire ble innlemmet så ut til å være den beste og en tilfredsstillende løsning. Selv om Cronbachs alfa når det gjaldt faktor en (prososial atferd) ble noe redusert fra .904 til .898, var reliabiliteten fortsatt godt over det anbefalte kriteriet på .70 (Ringdal, 2018). Faktorene ga også mening teoretisk basert på tidligere definisjoner og forskning på forventninger hos lærere. Denne løsningen gjorde det mulig å beholde de fleste variablene i instrumentet, men det var et par av variablene som ladet på to faktorer da prososial og antisosial atferd er uttrykk for kontraster, men har mye fellestrekk teoretisk. Faktorene ble foreløpig benevnt prososial atferd ( $\alpha = .904$ , ti variabler), faglige ferdigheter ( $\alpha = .813$ , seks variabler) og antisosial atferd ( $\alpha = .856$ , seks variabler). Alle faktorene hadde høy grad av reliabilitet.

For å kontrollere ulik informasjon som lærerne skulle basere sine forventninger i portrettene ble flere PCA (oblimin med Kaiser normalisation) også kjørt med en variant der filen ble splittet slik at den fiktive elevens kjønn, type spesialpedagogisk kategori og om kategorien var oppgitt eller ikke ble holdt fra hverandre. Når det gjaldt kjønn ble KMO målt til .90 for portrettene der det var en gutt og tilsvarende .868 når det var en jente i portrettet. Bartlett's test var signifikant for begge. For portretter med gutt hadde fire faktorer Eigenvalue over Kaisers kriterium på 1 (forklarte 61.71 % av samlet varians). For portrett der eleven var en jente hadde fem komponenter Eigenvalues over Kaisers kriterium på 1 (forklarte 63.83% av samlet varians). Visualisering ved hjelp av Scree plot tegnet en kurve som begynte å flate ut etter to og fire faktorer for gutter og etter både to, tre og fem faktorer for jenteportrettene. Dette resultatet viser en lignende gruppering av variable for både gutter og jenter, men for jenteportrett var to av variablene som omhandler prososial atferd (variabel 3 og 20) ble funnet å tilhøre faktoren som omhandler faglige ferdigheter. En lignende prosedyre ble utført (funksjonen «split file» i SPSS) der med eller uten spesialpedagogisk kategori og de tre ulike kategoriene. Faktorstrukturene var like, men noen av variablene var mer utfordrende å plassere enn når filen ikke var splittet. For eksempel ble påstanden om at en elev uten spesialpedagogisk kategori skulle ta høyere utdanning sett på som en prososial faktor til tross for at den tilsynelatende handler om elevens faglige ferdigheter. For en elev der den spesialpedagogiske kategorien ble oppgitt i portrettet ble for eksempel variabel 16 og 23 sett

på som en egen faktor utover de andre. Likevel ble majoriteten av variablene gruppert i tilsvarende faktorstrukturer som når filen ikke ble splittet i de ulike variantene i portrettet. Når det gjaldt ulike typer av de spesialpedagogiske kategoriene, klarte ikke SPSS å finne en klar faktorstruktur etter 25 gjentakelser for både dysleksi og ADHD. For ODD ble det et resultat, men en vag faktorstruktur ble presentert. Variabler som omhandlet faglige ferdigheter, var spredt omkring både på den prososiale og den antisosiale faktoren.

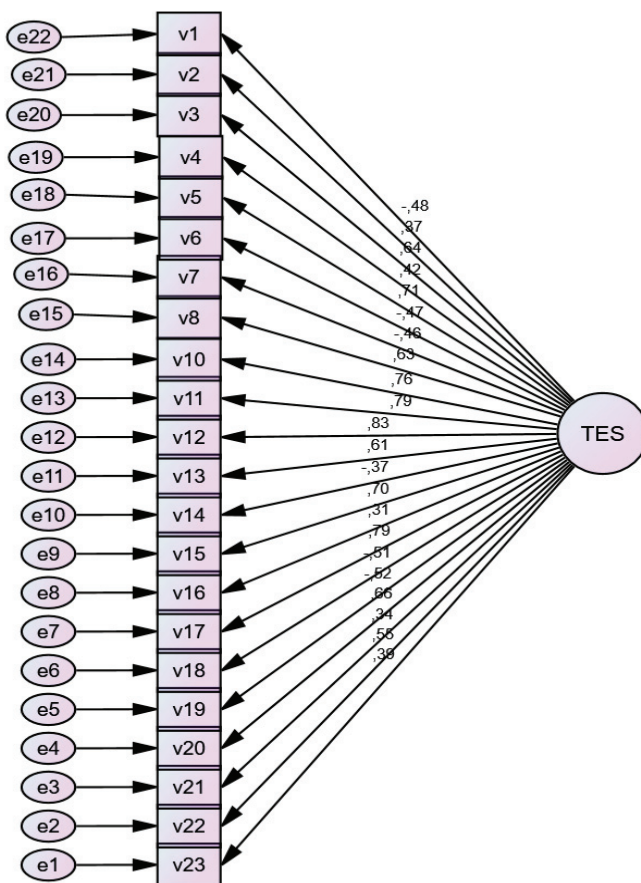
#### **4.1.2 Konfirmerende faktoranalyse (CFA)**

Entydige forslag til antall faktorer var noe vanskelig å utlede fra den eksplorerende faktoranalysen. Den gir heller ikke et grunnlag for å bestemme antall faktorer, men kun informasjon som kan benyttes til å bestemme antall faktorer (Ringdal, 2018). Resultatet av PCA kan altså bli sett på som tentativt uten at man kan si noe bestemt om antall faktorer, selv om den ga noen indikasjoner (Worthington & Whittaker, 2006). Eksplorerende faktoranalyse er også mer vanlig å benytte i tidlige faser når man utforsker datasettet (Pallant, 2010). For å støtte avgjørelsen omkring hvor mange faktorer som er aktuelle kan man kjøre konfirmerende faktoranalyse når mer konkrete analyser tar form. Tabachnick og Fidell (2007) mener at konfirmerende faktoranalyse (CFA) er et sett av ulike teknikker som kan benyttes når det er behov for å teste eller bestemme mer spesifikke hypoteser eller teorier når det gjelder den underliggende strukturen i et sett med variabler. Basert på funnene i den mer åpne, eksplorerende faktoranalysen ble ulike modeller testet videre for å finne den beste faktorstrukturen ved hjelp av konfirmerende faktoranalyse. Antall faktorer blir da definert på forhånd, men det betyr ikke at funnene i den eksplorerende analysen har styrt den konfirmerende. Den har, sammen med teori og tidligere forskning, vært med på å danne et grunnlag for den mer teoribaserte, konfirmerende faktoranalysen. Her ble «maximum likelihood estimation» benyttet for å estimere alle modellene. Analysene ble gjort ved hjelp av programmet IBM SPSS AMOS.

Analysene av faktorstrukturene i TES undersøkte om TES kan bli sett på som endimensjonalt (en indeks som gjelder for forventninger generelt) eller om det var behov for to eller flere faktorer når det gjaldt lærernes forventninger. Modell 1 (figur 4.1) hadde ikke god tilpasning til data, slik at det er ikke noe som tilsier at det bare er en latent variabel her,  $\chi^2(209, N = 325) = 1266.528, p = .000, RMSEA = .125, CFI = .681, TLI = .613$ . Modell 2 (figur 4.2) var basert på den opprinnelige forslaget om to faktorer, en sosial og en faglig orientert

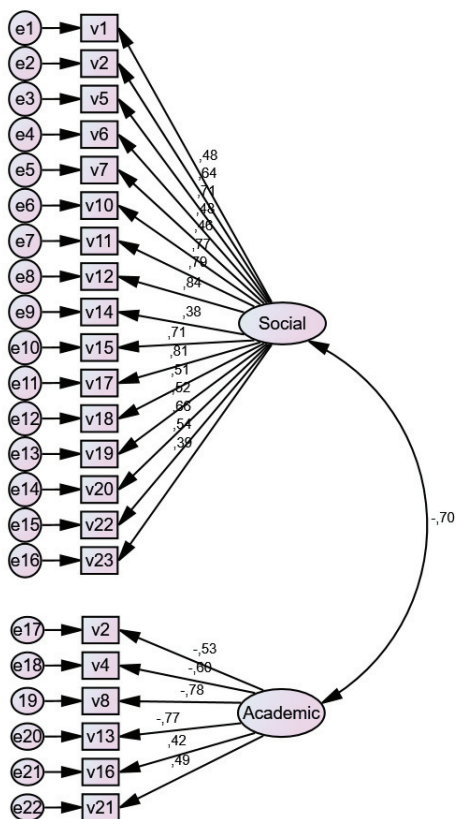
(Tournaki, 2003), men den var heller ikke optimal med tanke på god tilpasning til data,  $\chi^2$  (208,  $N = 325$ ) = 1082.081,  $p = .000$ , RMSEA = .114, CFI = .736, TLI = .679.

Figur 4.1 Konfirmerende faktoranalyse, modell 1



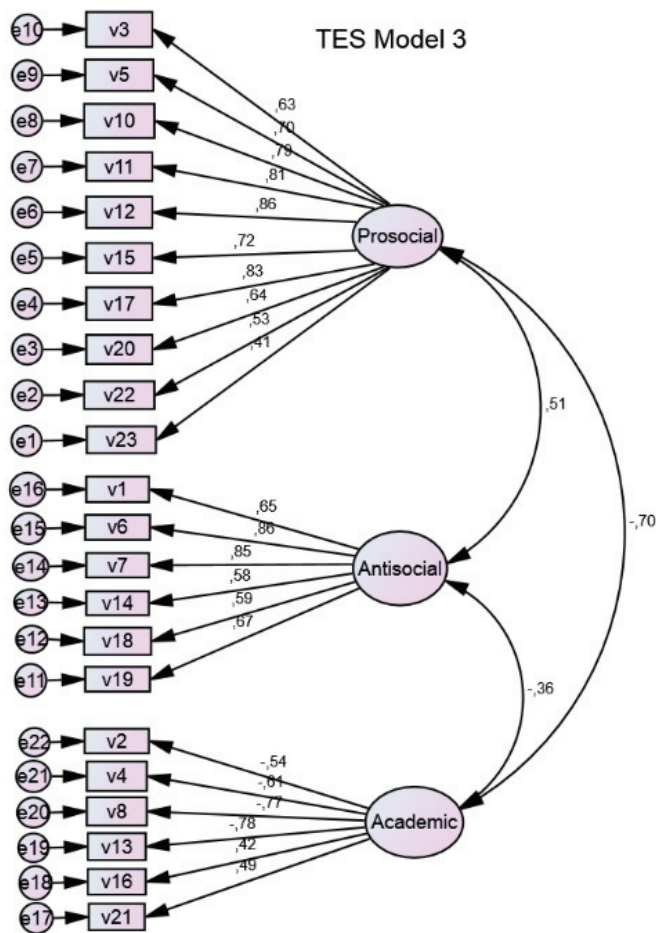


Figur 4.2 Konfirmerende faktoranalyse, modell 2



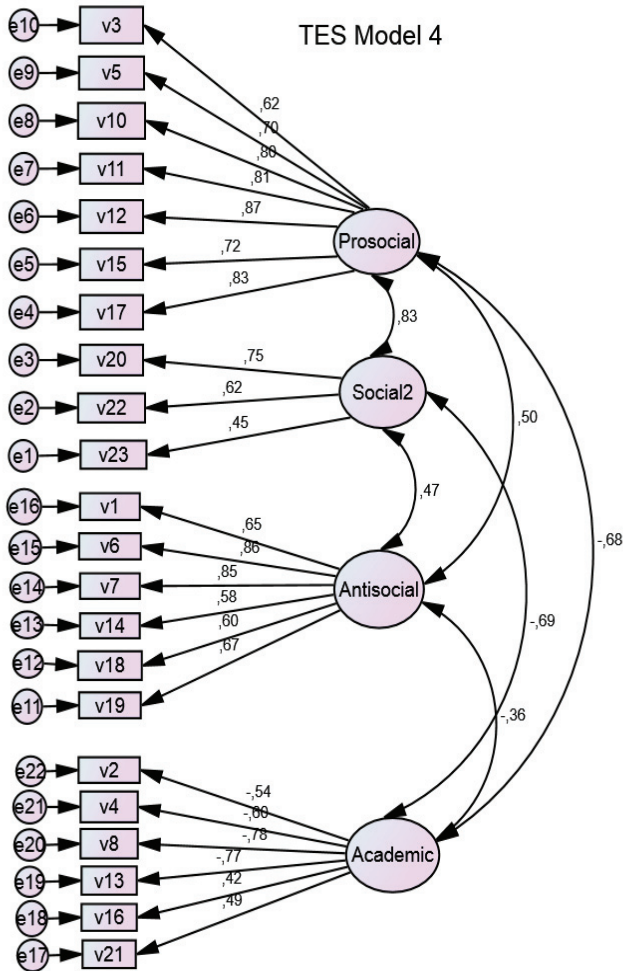
Modell 3 (figur 4.3) definerer tre hovedfaktorer ifølge funnene i PCA og dette støttes av teori og tidligere forskning. Denne modellen hadde en god tilpasning til data,  $\chi^2 (206, N = 325) = 606.7, p = .000, RMSEA = .077, CFI = .879, TLI = .851$ . Kjikvadrattest ( $\chi^2 = 606.7$ ) hadde en  $p$ -verdi på .000, noe som indikerer at modellen ikke er blant de med best tilpasning til data. Imidlertid er dette normalt når utvalget er høyt. En rekke andre mål på beste tilpasning til data eksisterer og kan være en bedre måte å sjekke tilpasningen til modellen i dette tilfellet (Cramer, 2003). Verdien RMSEA var på .077 og det reflekterer en akseptabel tilpasning angående modellen.

Figur 4.3 Konfirmerende faktoranalyse, modell 3



Et fjerde alternative ble også sjekket. Modell 4 (figur 4.4) med fire faktorer lik den første faktoranalysen (PCA) ble kjørt. Resultatene var som følger:  $\chi^2(203, N = 325) = 579.986, p = .000, RMSEA = .076, CFI = .886, TLI = .858$ . Modell 3 ser derimot ut til å ha bedre tilpasning siden høy kovarians (.83) mellom de to «sosiale» dimensjonene var ikke tilfredsstillende i modell 4 (se figur 4.4).

Figur 4.4 Konfirmerende faktoranalyse, modell 4



Korrelasjonene mellom de tre forventningsindeksene i modell tre er presentert i tabell 4.2. Alle de tre skalaene viser signifikante, moderate korrelasjoner. Dette indikerer støtte for tre separate, men korrelerte dimensjoner på lærernes forventninger.

**Tabell 4.2** Korrelasjon mellom de tre dimensjonene i TES (modell 3)

Dimensjon	1	2	3
Prososial	—		
Antisosial	-.51**	—	
Faglig	.70**	-.36**	—

\*\*Korrelasjonen er signifikant på .01 nivå (2-halet).

#### 4.1.3 Oppsummering av hovedfunn (delstudie 1)

For å oppsummere, resultatene etter analysene av modellene i CFA sannsynliggjør ytterligere at TES er et multidimensjonalt konstrukt. Navnene på skalaene ble til slutt tilnærmet lik benevnningen brukt i studien til Thelen et al. (2003): prososial atferd, antisosial atferd og faglige ferdigheter. Prososial atferd inkluderer positive atferd (for eksempel «være sosialt akseptert av andre i klassen/trinnet på ungdomsskolen»), mens antisosial atferd er atferd som ofte blir oppfattet negativt (for eksempel «havne i konflikt med jevnaldrende i klassen din»). Faglige ferdigheter inkluderer ulike påstander omkring hvor godt eleven vil håndtere skolefaglige utfordringer og arbeidsliv (for eksempel «ta høyere utdanning»). Reliabiliteten vurderes som god for alle de tre skalaene.

## 4.2 Delstudie 2: Hvilke opplysninger har effekt på lærerens forventninger?

I denne delen er fokuset på forventningene som lærerne danner seg etter å ha lest elevportrettet i spørreundersøkelsen når det gjelder prososial og antisosial atferd, samt faglige ferdigheter. Basert på informasjonen respondentene fikk i portrettet skulle de oppgi grader (1= svært usannsynlig til 6= svært sannsynlig) av hvor sannsynlig lærerne mente at de ulike påstandene var for denne eleven. Hvilken effekt har informasjonen som blir gitt i portrettet på forventningene (prososial atferd, antisosial atferd og faglige ferdigheter)? Informasjonen som blir gitt (kjønn, vanskebeskrivelse og med/uten kategori) er de uavhengige variablene, mens forventningene er den avhengige variabelen i analysene. Ved hjelp av toveis ANOVA får man testet effekter av to uavhengige variabler på den avhengige variabelen (her ulike typer forventninger), samt at det kan identifiseres mulige samspillseffekter mellom de to uavhengige variablene.

Levenes test sjekker en av forutsetningene for å benytte ANOVA. Den viser ved enkelte analyser i det påfølgende at variansen til den avhengige variabelen på tvers av gruppene ikke er lik. Tolkningen av resultatene må da gjøres med forsiktighet, samtidig anbefaler likevel Field (2009) å gjennomføre ANOVA da ulike grep som kan gjøres for å håndtere ulik varians trenger ikke å innebære en vesentlig forskjell på resultatene. Ulik varians vil bli nevnt der det er tilfelle i de kommende analysene.

Først blir imidlertid litt deskriptiv statistikk presentert som viser gjennomsnitt og standardavvik for de ulike forventningene, og deretter de ulike forventningene og de uavhengige variablene, se tabell 4.3 – 4.6. Se ellers vedlegg 1 for deskriptiv statistikk for hvert enkelt item i instrumentet TES.

**Tabell 4.3** *Deskriptiv statistikk over lærernes forventninger*

	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>Prososial atferd</b>	309	39,71	6,29
<b>Antisosial atferd</b>	308	22,81	4,87
<b>Faglige ferdigheter</b>	313	21,24	3,76

**Tabell 4.4** *Deskriptiv statistikk over forventninger etter vanskebeskrivelser*

		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>Dysleksi</b>	Prososial atferd	99	43,35	5,67
	Antisosial atferd	98	18,80	5,13
	Faglige ferdigheter	99	21,03	3,54
<b>ADHD</b>	Prososial atferd	105	38,71	4,80
	Antisosial atferd	105	23,69	3,36
	Faglige ferdigheter	107	22,23	3,60
<b>ODD</b>	Prososial atferd	105	37,27	6,65
	Antisosial atferd	105	25,70	3,15
	Faglige ferdigheter	107	20,45	3,94

**Tabell 4.5** *Deskriptiv statistikk over forventninger etter elevens kjønn*

		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>Gutt</b>	Prososial atferd	175	39,64	6,58
	Antisosial atferd	175	22,80	4,80
	Faglige ferdigheter	179	21,31	3,85
<b>Jente</b>	Prososial atferd	134	39,80	5,92
	Antisosial atferd	133	22,83	4,99
	Faglige ferdigheter	134	21,15	3,66

**Tabell 4.6** Deskriptiv statistikk over forventningstypene (uten/med kategori)

		N	M	SD
<b>Uten kategori</b>	Prososial atferd	152	40,03	6,53
	Antisosial atferd	149	22,48	5,27
	Faglige ferdigheter	152	21,34	3,83
<b>Med kategori</b>	Prososial atferd	157	39,39	6,06
	Antisosial atferd	159	23,13	4,46
	Faglige ferdigheter	161	21,16	3,71

#### 4.2.1 Effekt av vanskebeskrivelse x kategori på forventningene

Forskningsspørsmål a var følgende: *Hvilken effekt har vanskebeskrivelse og kategori på forventning om antisosial atferd, antisosial atferd og faglige ferdigheter, og er det en samspillseffekt mellom vanskebeskrivelse og kategori?* Her ble det kjørt toveis ANOVA for å se om vanskebeskrivelse og med/uten spesialpedagogisk kategori hadde en effekt på ulike typer forventninger. Se oversikt over alle analysene i tabell 4.7.

**Tabell 4.7** Kategori x vanskebeskrivelse på forventninger

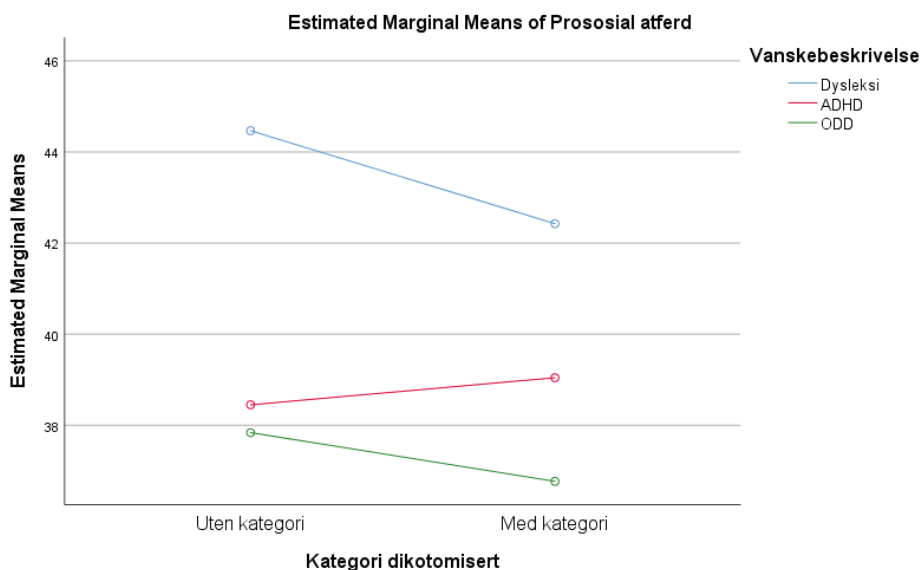
		df	F	p.	Partial Eta Squared
Prososial atferd	Kategori	1	1.630	.203	.005
	Vanskebeskrivelse	2	31.375	.000	.172
	Kategori x Vanskebeskrivelse	2	1.364	.257	.009
	Error	303			
	Total	309			
Antisosial atferd	Kategori	1	4.027	.046	.013
	Vanskebeskrivelse	2	82.840	.000	.354
	Kategori x Vanskebeskrivelse	2	.503	.605	.003
	Error	302			
	Total	308			
Faglige ferdigheter	Kategori	1	.036	.851	.000
	Vanskebeskrivelse	2	6.372	.002	.040
	Kategori x Vanskebeskrivelse	2	.092	.912	.001
	Error	307			
	Total	313			

### Forventinger til prososial atferd

Toveis ANOVA ble videre kjørt for å undersøke effekten de to uavhengige variablene kategoriens tilstedeværelse og vanskebeskrivelse kunne ha på forventninger knyttet til prososial atferd. Betydningen av at den spesialpedagogiske kategorien var presentert eller ikke ga ikke hovedeffekt som statistisk signifikant,  $F(1, 303) = 1,630, p = .203$ , og effektstørrelsen var liten (partial eta squared = .005). Det var imidlertid en statistisk signifikant hovedeffekt når det gjaldt vanskebeskrivelse,  $F(2, 303) = 31.375, p = .000$ , men effektstørrelsen var relativt liten (partial eta squared = .172). Samspillseffekten mellom kategori og vanskebeskrivelse var ikke statistisk signifikant,  $F(2, 303) = 1.364, p = .257$ , og effektstørrelsen var også lav (partial eta squared = .009).

Post-hoc test ved bruk av Tukey HSD indikerte at gjennomsnittskårene for dysleksi ( $M = 43.35, SD = 5.670$ ) var signifikant forskjellig fra ADHD ( $M = 38.71, SD = 4.799$ ) og ODD ( $M = 37.27, SD = 6.292$ ), men ikke mellom ADHD og ODD. Det er signifikante forskjeller mellom hvordan lærere har høyere forventninger til en elev med dysleksi enn en elev med ODD når det gjelder prososiale ferdigheter.

Figur 4.5 Kategori x vanskebeskrivelse på prososial atferd



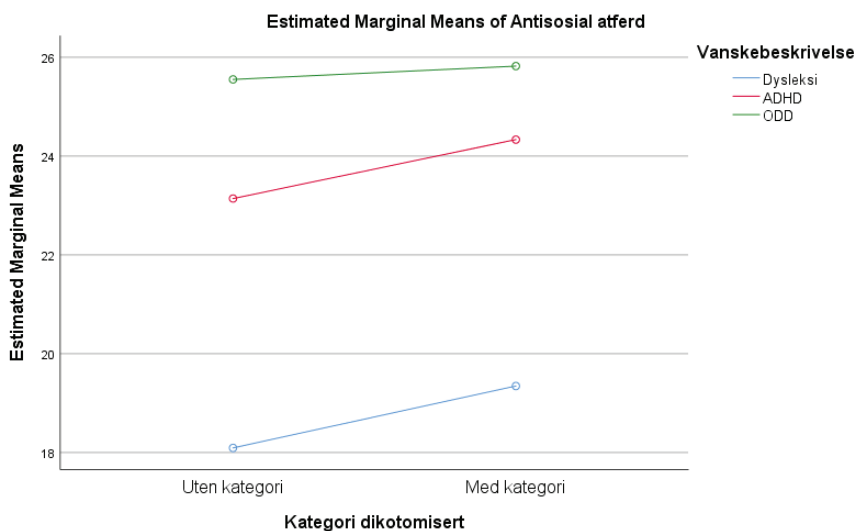


### Forventninger til antisosial atferd

For kategori til stede eller ikke var det kun en signifikant hovedeffekt på forventning om antisosial atferd,  $F(1, 302) = 4.027, p = .046$ , men effektstørrelsen var liten (partial eta squared = .013). Lærerne har høyere forventninger til at elev uten kategori har/utvikler antisosial atferd. Effektstørrelsen var liten, så dette er likevel ikke en betydelig forskjell på kategoriens effekt. Det var en signifikant hovedeffekt for vanskebeskrivelse  $F(2, 302) = 82.840, p = .000$ , og effektstørrelsen var liten til medium (partial eta squared = .354) slik at forskjeller mellom vanskebeskrivelsene var større. Samspillseffekten mellom de to uavhengige variablene var ikke statistisk signifikante,  $F(2, 302) = .503, p = .605$ , med en svært liten effektstørrelse (partial eta squared = .003).

Sammenligning av gjennomsnittsskårene for de ulike typene av vansker ble gjort ved hjelp av en Post-hoc test (Tukey HSD) som indikerte at gjennomsnittsskåren for dysleksi ( $M = 18.80, SD = 5.131$ ) var signifikant forskjellig fra ADHD ( $M = 23.69, SD = 3.361$ ) og ODD ( $M = 25.70, SD = 3.150$ ), og det var også signifikant forskjell mellom ADHD og ODD. Lærere vurderte elev med dysleksi høyere (her: lave forventninger til at eleven skulle utvikle antisosial atferd) enn elev med ADHD. Elev med ODD fikk lavest forventninger knyttet til antisosial atferd. Her forventes det mer antisosial atferd enn for de andre vanskebeskrivelsene.

Figur 4.6 Kategori x vanskebeskrivelse på antisosial atferd

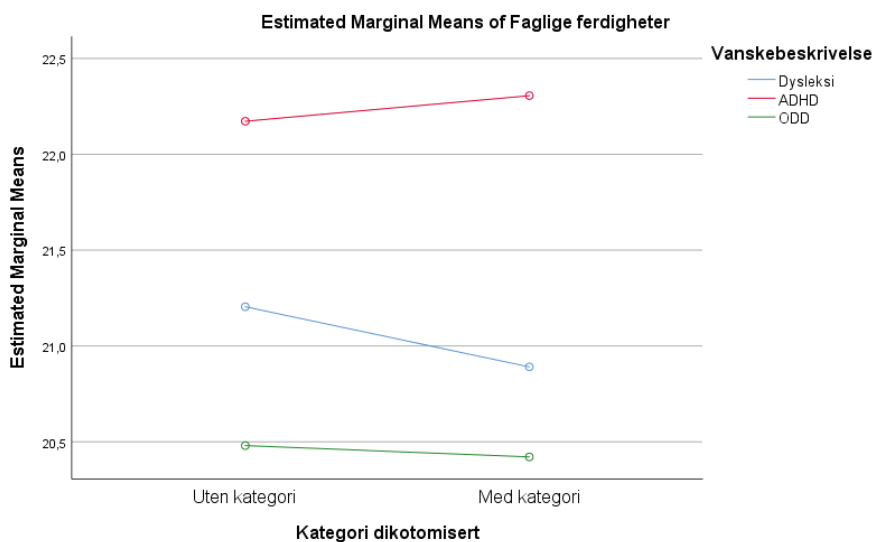


## Forventninger til faglige ferdigheter

Sist testes effekter på faglige ferdigheter hos eleven i portrettet. Toveis ANOVA undersøkte effekten av kategori og vanskebeskrivelse på denne typen av forventninger. Kategoriens tilstedeværelse som hovedeffekt var ikke statistisk signifikant,  $F(1, 307) = .036$ ,  $p = .851$ , og effektstørrelsen var svært liten (partial eta squared = .000). Det var imidlertid signifikant hovedeffekt når det gjaldt vanskebeskrivelse,  $F(1, 307) = 6.372$ ,  $p = .002$ , men effektstørrelsen var liten (partial eta squared = .040). Samspillseffekten mellom kategori og vanskebeskrivelsen var ikke statistisk signifikant,  $F(2, 307) = .092$ ,  $p = .912$ , og effektstørrelsen var også svært liten (partial eta squared = .001).

Post-hoc sammenligning av gruppegjennomsnitt (Tukey HSD) indikerte at gjennomsnittsskåren for dysleksi ( $M = 21.03$ ,  $SD = 3.535$ ) ikke var signifikant forskjellig fra ADHD ( $M = 22.23$ ,  $SD = 3.597$ ), og ikke signifikant forskjellig fra ODD ( $M = 20.45$ ,  $SD = 3.944$ ). Mellom vanskebeskrivelsen ADHD og ODD var det imidlertid signifikante forskjeller vedrørende at lærere vurderte elever med ADHD mer positivt (høyere forventninger) enn en elev med ODD. Mellom gruppen elev med dysleksi og ADHD var det nesten signifikant forskjell ( $p = .059$ ).

**Figur 4.7** Kategori x vanskebeskrivelse på faglige ferdigheter



#### 4.2.2 Effekt av vanskebeskrivelse og kjønn på forventningene

I tillegg til å undersøke effektene av kategori og vanskebeskrivelse (der vanskebeskrivelse hadde hovedeffekt på forventninger) var det interessant å se nærmere på om elevens kjønn også kunne ha en hovedeffekt på lærernes forventninger. Forsknings spørsmål b var som følger: *Hvilken effekt har vanskebeskrivelse og kjønn på forventning om prososial atferd, antisosial atferd og faglige ferdigheter, og er det her en samspillseffekt mellom vanskebeskrivelse og kjønn?* Analyser for å finne svar på dette forsknings spørsmålet ble foretatt ved hjelp av toveis ANOVA for å undersøke om de ulike vanskebeskrivelsene og kjønn hadde betydning for forventningene. Se tabell 4.8 for sammendrag av resultatene. Forklaring av disse blir strukturert etter de ulike typene av forventninger nedenfor.

**Tabell 4.8** *Vanskebeskrivelse x elevkjønn på forventninger*

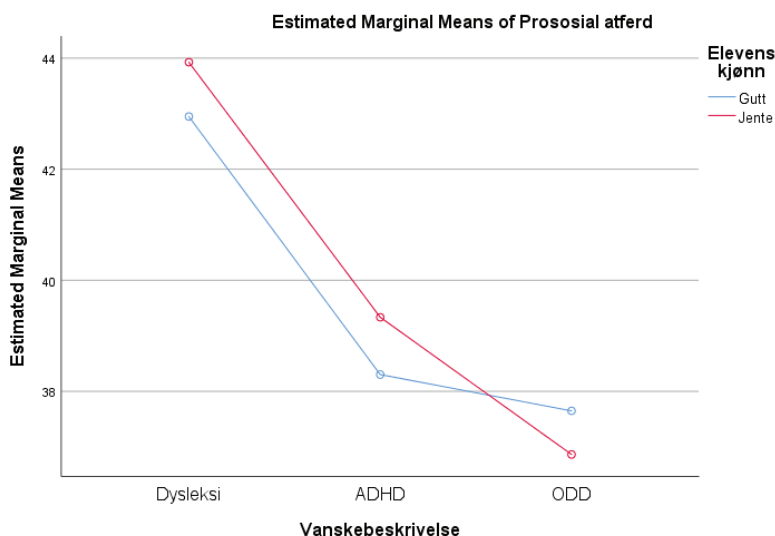
		df	F	p.	Partial Eta Squared
Prososial atferd	Vanskebeskrivelse	2	30,758	.000	.169
	Elevkjønn	1	,378	.539	.001
	Vanskebeskrivelse x elevkjønn	2	.825	.439	.005
	Error	303			
	Total	309			
Antisosial atferd	Vanskebeskrivelse	2	86,969	.000	.365
	Elevkjønn	1	.351	.554	.001
	Vanskebeskrivelse x elevkjønn	2	4,834	.009	.031
	Error	302			
	Total	308			
Faglige ferdigheter	Vanskebeskrivelse	2	5,576	.004	.035
	Elevkjønn	1	.012	.913	.000
	Vanskebeskrivelse x elevkjønn	2	1.220	.297	.009
	Error	307			
	Total	313			

### Prososial atferd

Det var forskjell på lærernes forventninger omkring prososial atferd når det gjaldt de tre ulike vanskebeskrivelsene,  $F(2, 309) = 30,758, p = .000$ . Effektstørrelsen var liten, men ikke ubetydelig (partial eta squared = .169). Det var ikke signifikant forskjell på elevens kjønn i portrettet,  $F(1, 309) = ,825, p = .439$ . Effektstørrelsen var liten (partial eta squared = .001) slik at den faktiske forskjellen i gjennomsnittsverdiene til kjønn var relativt liten til tross for at forskjellen var statistisk signifikant. Samspillseffekten mellom vanskebeskrivelsene og elevens kjønn var ikke statistisk signifikant,  $F(2, 309) = .825, p = .439$ . Effektstørrelsen var også svært liten (partial eta squared = .005). Kjønn ser ikke ut til å ha noen effekt på lærernes forventninger.

Sammenligning av gruppene av vanskebeskrivelsene indikerte, ved hjelp av en Post Hoc test (Tukey HSD), at forskjellen i gjennomsnittsskåren for dysleksi ( $M = 43,35, SD = 5,670$ ) var signifikant forskjellig fra ADHD ( $M = 38,71, SD = 4,799$ ) og ODD ( $M = 37,27, SD = 6,652$ ). Respondentene hadde høyere forventninger til en elev med dysleksi når det gjaldt prososiale ferdigheter enn for en elev med ADHD og ODD. Levenes test som sjekker en av forutsetningene for å benytte ANOVA viser imidlertid her at variansen til den avhengige variabelen på tvers av gruppene ikke er lik. Tolkningen av resultatene i denne analysen må gjøres med forsiktighet.

**Figur 4.8** *Kjønn x vanskebeskrivelse på prososial atferd*

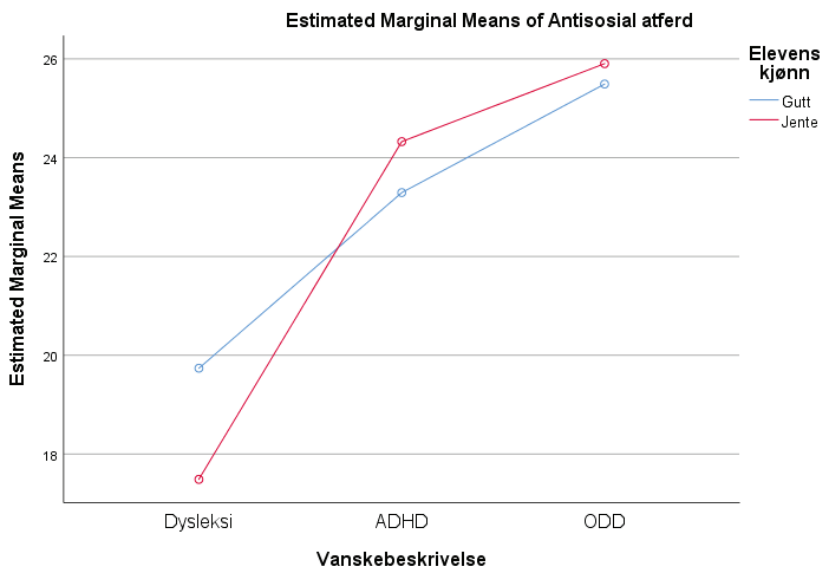


### **Antisosial atferd**

Det var forskjell på lærernes forventninger omkring antisosial atferd når det gjaldt de tre ulike vanskebeskrivelsene,  $F(2, 308) = 86,696, p = .000$ . Det var ikke signifikant forskjell på elevens kjønn oppgitt i portrettet,  $F(1, 308) = ,351, p = .554$ . Effektstørrelsen var liten til medium på vanskebeskrivelsene og svært liten på kjønn (partial eta squared = .365 og .001). Den faktiske forskjellen i gjennomsnittsverdiene til de tre vanskebeskrivelsene var derfor av en viss betydning, mens kjønn i svært liten grad er av betydning for lærernes forventninger her. Når det gjaldt forventning om antisosial atferd var samspillseffekten mellom tilstedeværelsen av vanskebeskrivelse og kjønn statistisk signifikant,  $F(2, 308) = 4,834, p = .009$ . Dette gjelder for dysleksi og kjønn der lærerne har høyere forventninger knyttet til gutt med dysleksi enn for jente med dysleksi. Det vil si at lærerne forventer at en gutt med dysleksi vil i større grad ha/utvikle antisosial atferd, men effektstørrelsen er for liten til å kunne tolke denne sammenhengen som betydelig (partial eta squared = .031).

Sammenligning av gruppene av vanskebeskrivelser indikerte, ved hjelp av en Post Hoc test (Tukey HSD), at forskjellen i gjennomsnittsskåren for dysleksi ( $M = 18,80, SD = 5,131$ ) var signifikant forskjellig fra ADHD ( $M = 23,69, SD = 3,361$ ) og ODD ( $M = 25,70, SD = 3,150$ ). Respondentene hadde høyere forventninger (mer negative forventninger) til en elev med dysleksi når det gjaldt antisosiale ferdigheter enn for en elev med ADHD, og en elev med ADHD ga høyere forventninger enn elev med ODD. Se dette visualisert i figur 4.9.

**Figur 4.9** Vanskebeskrivelse x kjønn på antisosial atferd

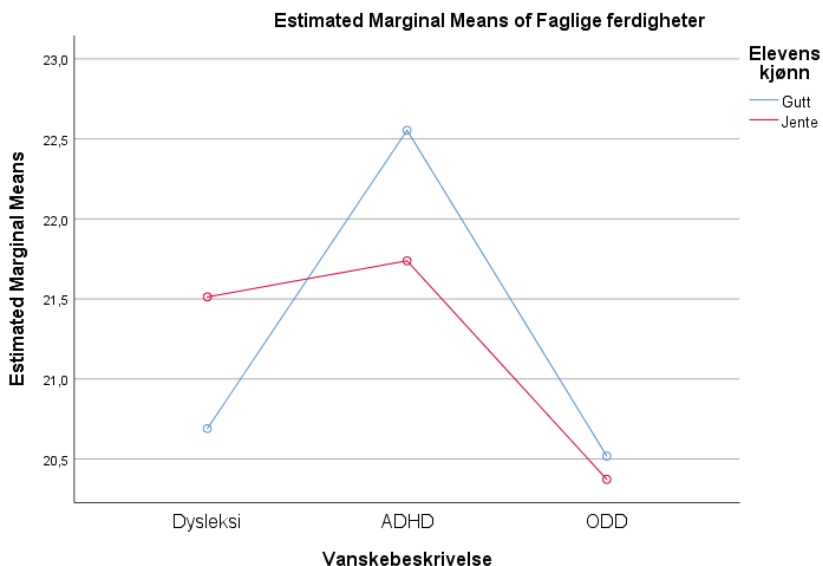


### Faglige ferdigheter

Det var forskjell på lærernes forventninger omkring faglige ferdigheter når det gjaldt de tre ulike vanskebeskrivelsene,  $F(2, 313) = 5,576, p = .004$ . Det var ikke signifikant forskjell på elevens kjønn i portrettet,  $F(1, 313) = ,012, p = .913$ , se figur 4.10. Effektstørrelsen var lave på begge de to uavhengige variablene (partial eta squared = .034 og .000). Den faktiske forskjellen i gjennomsnittsverdiene til de tre vanskebeskrivelsene var liten til tross for at forskjellen var statistisk signifikant når det gjaldt vanskebeskrivelsene. Lærernes forventninger til faglige ferdigheter viste at det heller ikke var en samspillseffekt mellom tilstedeværelsen av vanske og kjønn,  $F(2, 313) = 1,220, p = .297$ , og effektstørrelsen var også liten (partial eta squared = .009).

Sammenligning av gruppene av vanskebeskrivelser indikerte, ved hjelp av en Post Hoc test (Tukey HSD), at forskjellen i gjennomsnittsskåren for ADHD ( $M = 22,23, SD = 3,597$ ) var signifikant forskjellig fra ODD ( $M = 20,45, SD = 3,944$ ). Respondentene hadde høyere faglige forventninger til en elev med ADHD enn når det gjaldt for en elev med dysleksi eller ODD. Forskjellen mellom elev med dysleksi og ADHD var signifikant på 10 % nivået ( $p = ,058$ ), så det kan være en tendens til at det er forskjell mellom dysleksi og ADHD også slik grafen viser i figur 4.10.

**Figur 4.10** Vanskebeskrivelse x kjønn på faglige ferdigheter



### 4.2.3 Effekter av ulike bakgrunnsvariabler hos læreren på forventningene

Forskningsspørsmål c er som følger: *Hvilke effekter har ulike bakgrunnsvariabler hos læreren på forventninger om prososial atferd, antisosial atferd og faglige ferdigheter?* Det er lærernes erfaring og spesialpedagogiske kompetanse som er benyttet som sentrale bakgrunnsvariabler her. Deskriptiv statistikk er presentert i tabellene 4.9 og 4.10 nedenfor.

**Tabell 4.9** Deskriptiv statistikk over forventninger etter erfaring

		N	M	SD
<b>1-10 år med erfaring</b>	Prososial atferd	102	39,85	6,57
	Antisosial atferd	103	23,15	5,04
	Faglige ferdigheter	103	21,86	3,57
<b>11-20 år med erfaring</b>	Prososial atferd	130	40,38	5,56
	Antisosial atferd	130	22,84	4,38
	Faglige ferdigheter	132	21,34	3,64
<b>21+ år med erfaring</b>	Prososial atferd	75	38,17	6,90
	Antisosial atferd	73	22,27	5,51
	Faglige ferdigheter	76	20,12	4,02

**Tabell 4.10** Deskriptiv statistikk over forventninger etter kompetanse

		N	M	SD
<b>Ingen formell spesialpedagogisk kompetanse</b>	Prososial atferd	183	39,70	5,87
	Antisosial atferd	181	22,72	4,79
	Faglige ferdigheter	186	21,59	3,51
<b>Noe spesialpedagogisk kompetanse</b>	Prososial atferd	95	39,81	6,87
	Antisosial atferd	97	22,88	5,37
	Faglige ferdigheter	96	20,79	3,97
<b>Formell spesialpedagogisk kompetanse</b>	Prososial atferd	31	39,45	7,00
	Antisosial atferd	30	23,20	3,69
	Faglige ferdigheter	31	20,55	4,43

### Lærernes erfaring

Lærernes erfaring i yrket sitt sjekkes for å undersøke om det er av betydning hvor mange år de har arbeidet som lærer. Antall år er her kategorisert i SPSS der intervall på 10 år ga tre grupperinger av erfaringer (1-10 år, 11-20 år og 21+) slik at det skulle bli omtrentlig like mange lærere i hver gruppe slik at forutsetningene for å benytte ANOVA som analysemetode i størst mulig grad møtes. Se oversikt over funnene i tabell 4.11. Funnene presenteres så nærmere.

**Tabell 4.11** Læreres erfaring x vanskebeskrivelse på forventninger

		df	F	p.	Partial Eta Squared
Prososial atferd	Vanskebeskrivelse	2	34,206	.000	.022
	Erfaring	2	3,277	.039	.187
	Vanskebeskrivelse x erfaring	4	1,522	.196	.020
	Error	298			
	Total	307			
Antisosial atferd	Vanskebeskrivelse	2	82,143	.000	.356
	Erfaring	2	1,188	.306	.008
	Vanskebeskrivelse x erfaring	4	1,360	.248	.018
	Error	297			
	Total	306			
Faglige ferdigheter	Vanskebeskrivelse	2	7,185	.001	.045
	Erfaring	2	5,390	.005	.034
	Vanskebeskrivelse x erfaring	4	.456	.768	.006
	Error	302			
	Total	311			



Forventninger angående prososial atferd viste som tidligere at vanskebeskrivelse har hovedeffekt,  $F(2, 307) = 34,206, p = .000$ . Lærernes erfaring viser også en hovedeffekt på de prososiale forventningene,  $F(2, 307) = 3,277, p = .039$ . Effektstørrelsen på disse to uavhengige variablene var liten, men erfaring (partiell eta squared = .187) hadde en større betydning enn vanskebeskrivelsen (partial eta squared = .022). Samspillseffekt mellom vanskebeskrivelse og lærernes erfaring var ikke til stede her,  $F(4, 309) = 1,522, p = .196$ , og effektstørrelsen var liten (partial eta squared = .020). Post hoc test (Tukey) viser signifikante forskjeller mellom lærere med 11-20 års erfaring ( $M = 40,38, SD = 5,56$ ) og de som har mer enn 21 års erfaring ( $M = 38,17, SD = 6,904$ ). Lærere med mer enn 21 års erfaring ser ut til å ha lavere forventninger til elevens prososiale atferd enn kolleger som har mindre erfaring. Lærere med 1-10 års erfaring har et gjennomsnitt på 39,85 ( $SD = 6,56$ ).

Forventninger til antisosial atferd viser at det kun var vanskebeskrivelsen som var signifikant forskjellig,  $F(2, 308) = 82,143, p = .000$ . Dette var slik som man så under funnene i problemstilling b. Effektstørrelsen her var liten til medium (partial eta squared = .356) slik at for antisosial atferd var vanskebeskrivelsen som var gitt av en viss betydning. Lærernes erfaring var heller ikke signifikant,  $F(2, 308) = 1,188, p = .306$ , når det gjaldt lærernes forventning til antisosial atferd. Effektstørrelsen var også svært liten (partial eta squared = .008). Ingen samspillseffekt,  $F(4, 308) = 1,360, p = .248$  mellom vanskebeskrivelse og erfaring, og effektstørrelsen er svært liten (partial eta squared = .018). Lærernes erfaring ser ikke ut til å ha hovedeffekt på hvordan de vurderer elevens antisosiale atferd da det er kun beskrivelsen av vanskebeskrivelsen som har hovedeffekt på forventningene her.

Vedrørende forventninger til elevens faglige ferdigheter har begge de uavhengige variablene en hovedeffekt. Vanskebeskrivelse er signifikant,  $F(2, 313) = 7,185, p = .001$ , men effektstørrelsen er liten (partial eta squared = .045). Lærernes erfaring,  $F(2, 313) = 5,390, p = .005$ , har også en signifikant hovedeffekt når det gjelder faglige ferdigheter. Erfaring gir også en liten effektstørrelse (partial eta squared = .034). Selv om vanskebeskrivelse og erfaring har signifikante effekter på de faglige forventningene, er likevel disse i svært liten grad betydningsfulle. Det er ingen signifikant samspillseffekt mellom de to uavhengige variablene,  $F(4, 313) = ,456, p = .768$ . Effektstørrelsen er liten (partial eta squared = .006). En post hoc test viser at det er signifikante forskjeller mellom lærere som har mindre enn 10 år med erfaring ( $M = 21,86, SD = 3,57$ ) og de lærerne som har mest erfaring i utvalget ( $M = 20,12, SD = 4,02$ ). Sammenligning av gjennomsnittsskårene viser at dette gjelder hovedsakelig

vanskebeskrivelsen av dysleksi og ODD. Forskjellen mellom antall år med erfaring er ikke like stor når det gjelder ADHD.

### Lærerens kompetanse

Den spesialpedagogiske kompetansen hos lærerne ble kategorisert i tre grupperinger ut fra om de enten ikke har noe formell kompetanse, har noe formell kompetanse (til og med 30 studiepoeng og/eller relevante kurs eller lignende), og de som har mer enn 30 studiepoeng.

**Tabell 4.12** *Spesialpedagogisk kompetanse x vanskebeskrivelser på forventninger*

		df	F	p.	Partial Eta Squared
Prososial atferd	Vanskebeskrivelse	2	14,907	.000	.090
	Kompetanse	2	,197	.821	.001
	Vanskebeskrivelse x kompetanse	4	1,823	.124	.024
	Error	300			
	Total	309			
Antisosial atferd	Vanskebeskrivelse	2	44,243	.000	.228
	Kompetanse	2	,538	.585	.004
	Vanskebeskrivelse x kompetanse	4	2,168	.073	.028
	Error	299			
	Total	308			
Faglige ferdigheter	Vanskebeskrivelse	2	3,586	.029	.023
	Kompetanse	2	1.930	.147	.013
	Vanskebeskrivelse x kompetanse	4	1.710	.148	.006
	Error	304			
	Total	313			

Toveis ANOVA viser her at det kun er vanskebeskrivelse som er signifikant forskjellig når det gjelder å ha hovedeffekt på de ulike forventningene. Effektstørrelsene er også liten for alle variablene her. Betydningen av vanskebeskrivelsen er unntaket, som vist til tidligere. Basert på funn tyder det på at grad av spesialpedagogisk kompetanse ikke har hovedeffekt på forventningene lærerne danner seg etter å ha lest portrettet. Resultatene er ikke signifikante, og effektstørrelsene er svært liten. Det er heller ikke signifikante samspillseffekter her. I utvalget er det imidlertid relativt få som har spesialpedagogisk kompetanse slik at disse resultatene må tolkes med varsomhet.

#### 4.2.4 Oppsummering av hovedfunn (delstudie 2)

Problemstillingen her var som følgende: *Hvilken effekt har opplysninger om elevens spesialpedagogiske kategori, vanskebeskrivelse og kjønn på lærerens sosiale og faglige forventninger?*

**Forskningsspørsmål a var som følger:** *Hvilken effekt har vanskebeskrivelse og kategori på forventning om prososial atferd, antisosial atferd og faglige ferdigheter, og er det en samspillseffekt mellom vanskebeskrivelse og kategori?*

Hovedfunnene her tyder på at det er signifikante forskjeller mellom lærernes forventninger når det gjelder hvordan elevens vanske ble beskrevet i portrettet. Hvorvidt den spesialpedagogiske kategorien var til stede eller ikke i portrettet hadde ingen hovedeffekt på lærernes forventninger når det gjelder prososial atferd og faglige ferdigheter. Når det gjaldt antisosial atferd var det signifikante forskjeller mellom når det var med og uten kategori i portrettet. Lærerne ble mer negative når kategorien var oppgitt. Det var generelt lavere forventninger til elevens faglige ferdigheter sammenlignet med forventninger til de to sosiale typene.

**Forskningsspørsmål b undersøkte følgende:** *Hvilken effekt har vanskebeskrivelse og kjønn på forventning om prososial atferd, antisosial atferd og faglige ferdigheter, og er det her en samspillseffekt mellom vanskebeskrivelse og kjønn?*

Vanskebeskrivelsene var også her signifikant forskjellig fra hverandre, men det var ingen signifikante forskjeller når det gjaldt elevens kjønn. Det var imidlertid en samspillseffekt mellom kjønn og vanskebeskrivelse på antisosial atferd (kjønn x dysleksi). Lærerne hadde høyere forventninger til gutt med dysleksi enn til jente med dysleksi.

**Forskningsspørsmål c undersøkte til slutt:** *Hvilke effekter har ulike bakgrunnsvariabler hos læreren på forventning om prososial atferd, antisosial atferd og faglige ferdigheter?*

Lærernes erfaringer hadde hovedeffekt på forventninger omkring prososial atferd og faglige ferdigheter, men ikke når det gjaldt antisosial atferd. Spesialpedagogisk kompetanse hadde ikke hovedeffekt på forventningene som lærerne dannet seg.

## 5 Drøfting

I dette kapittelet vil de to delstudiene drøftes hver for seg, deretter følger en mer overordnet drøfting om avhandlingens hovedfunn og tematikk. Til slutt drøftes studiens validitet og vitenskapsteoretiske tilnærming.

### 5.1 *Drøfting av måleinstrumentet TES*

Delstudie 1 hadde som formål å utforske faktorstrukturen i instrumentet (TES) som ble benyttet i studien for å vurdere validiteten til instrumentet som skulle måle lærernes forventninger. Valideringen viste hvor utfordrende det kan være å lage et instrument som skal måle et fenomen. Lærernes forventninger er ikke enkel å få et godt bilde av på grunn av dets kompleksitet. Det ser likevel ut til å bestå av flere typer forventninger som omfatter faglige og sosiale aspekter. I denne studien ble faktorstrukturen bestående av tre faktorer, to som omhandler sosiale forventninger og en faglig faktor. Flere varianter faktoranalyser ble kjørt for å finne den modellen av faktorstrukturer som passet best. Det ble ikke funnet støtte i å betrakte forventninger som et endimensjonalt begrep, hverken teoretisk eller i analysene som ble gjort i denne studien. En modell av bare to faktorer ble testet (sosial og faglig), men heller ikke denne viste seg å være den beste løsningen. Resultatene av faktoranalysene viste best støtte for at TES er et multidimensjonalt begrep, samt at en modell med tre faktorer ser ut til å være den beste løsningen her. Resultatene ga en løsning med tre faktorer, og denne løsningen hadde en tilpasning som er vurdert som akseptabel. Denne faktorstrukturen er sammenlignbar med tidligere forskning som har blitt gjort (Fox & Stinnett, 1996; Stinnett et al., 1999; Thelen et al., 2003; Tournaki, 2003). Faktorene i TES korrelerte moderat med hverandre. Dette støtter opp under at det her er tre separate dimensjoner som også korrelerer med hverandre siden det omhandler det samme fenomenet forventninger. Validiteten til instrumentet kan likevel være avhengig av for eksempel de ulike portrettene som hadde ulik informasjon til lærerne. Andre typer av vanskebeskrivelser enn de som ble benyttet kan gi andre resultater i en faktoranalyse. Likevel er det ikke noe som tyder på at forventninger er utelukkende et endimensjonalt begrep. Konklusjonen her er at forventninger må betraktes som et multidimensjonalt begrep, og at instrumentet benyttet i denne studien favner dette aspektet.

Cronbachs alfa, som er et mål på korrelasjon, viser her at hver av de tre faktorene demonstrerer verdier som viser at skalaene som ble opprettet hadde god indre validitet og indikerer en fornuftig begrepsvaliditet. Alle de tre forventningsskalaene hadde høy reliabilitet

(alle større enn .856). Dette er derfor godt over kriteriet som ligger på .70. Noen av enkeltvariablene ladet på mer enn en faktor. Dette resulterte i at variabel 9 ble fjernet siden det var marginale forskjeller på hvor denne ladet høyest. Variabel 2 og 13 ladet både på den prososiale og den faglige faktoren, men disse faktorladningene hadde større differanse mellom seg slik at det å fjerne disse to medførte ikke at Cronbachs alfa ble høyere. Dette indikerer at lærere har hatt litt ulike fortolkninger av noen av spørsmålene, kanskje påvirket av implisitt og/eller eksplisitt informasjon i portrettene. Omfanget av informasjonen som var tilgjengelig for lærerne i utvalget var begrenset, men likevel kontrollert på grunn av studiens design. Dette utelukker likevel ikke at forventningene som dannes kan være ulik de som lærerne kunne ha dannet hvis det hadde vært ekte elever i realistiske situasjoner (Dusek & Joseph, 1983).

Videre vil sannsynligvis lærere danne sine forventninger basert på mer informasjon i virkeligheten enn det et slikt portrett som er benyttet her kan romme. Likevel vil det å kontrollere informasjonen som blir gitt i et elevportrett gi et design som medfører at en del informasjon kan holdes under kontroll. Dette vil være enklere i et mer eksperimentelt design enn om lærerne skulle ha benyttet reelle elever som utgangspunkt her (Good & Nichols, 2001). Å måle lærernes forventninger uten å gi de en elev å knytte det til vil være problematisk. Ulike kilder til forventningene kan påvirke faktorstrukturen og det kan gjøre det utfordrende å validere et instrument som tar sikte på å måle lærernes forventninger til elever basert på noen utvalgte opplysninger. Basert på dette vil det å benytte et fiktivt elevportrett være en fruktbar løsning selv om dette ikke vil kunne tilsvare en ekte elev som læreren vil kjenne til i virkeligheten. Portrettene kan ha blitt utformet stereotypiske eller inneholde opplysninger som kan ha effekt uten at det var tilsiktet eller mulig å kontrollere. Beskrivelse av en «typisk» elev er utfordrende slik at det ble lagt vekt på å ikke velge svært detaljerte beskrivelser og heller ha en kort og generell introduksjon. Majoriteten av portrettet var viet vanskebeskrivelsen for å ivareta denne utfordringen.

De ulike typene av vansker som ble benyttet i portrettene kan medføre at faktorstrukturen også er preget av dette. Vanskebeskrivelsene er ikke direkte sammenlignbare slik at hvis utvalget hadde vært større kunne man ha kjørt faktoranalyse for hver vanskebeskrivelse for å se om det gir utslag på faktorstrukturen. Dette ble forsøkt, men ga ikke store utslag. I tillegg kan det å benytte helt andre vanskebeskrivelser eller annen informasjon i portrettet gi en annen faktorstruktur. Samtidig kan lærernes forventninger dannes på bakgrunn av helt annen informasjon enn det som ble gitt i portrettet. Her kan hver

enkelt lærers erfaring og lignende kunne spille inn uten at det er mulig å kontrollere for alt. Et måleinstrument som skal måle lærernes forventninger må være basert på de spesifikke opplysningene som kan påvirke lærernes forventninger for å kunne undersøke effekten de kan ha. Selv om ulik informasjon i portrettene ikke medfører store forskjeller i selve faktorstrukturen, må de uansett vurderes med i videre analyse og utvikling av dette måleinstrumentet. Instrumentet TES har god begrepsvaliditet fordi det er sannsynlig at det som har blitt målt og operasjonaliseringen av begrepet har overensstemmelse.

## **5.2 Hvilke opplysninger har effekt på lærerens forventninger?**

I denne delen vil studiens tematikk, reflektert i delstudie 2, bli drøftet ved hjelp av funn og teori. Kapittelet er strukturert etter hovedfunn som har utgangspunkt i de enkelte forskningsspørsmålene.

### **5.2.1 Effekten av den spesialpedagogiske kategorien**

En generell hovedtendens var at det ikke var signifikante forskjeller mellom når den spesialpedagogiske kategorien sto i portrettet eller ikke på lærernes forventninger. Effektstørrelsen var også svært liten når det gjaldt betydningen som den spesialpedagogiske kategorien hadde på de tre typene av forventninger. Unntaket var forventninger knyttet til antisosial atferd som var signifikant, men effektstørrelsen var liten. Den var likevel noe større enn for de andre forventningstypene. Det er lite som tyder på at det er en kategoriseringseffekt til stede her. Likevel var det en tendens til at når den spesialpedagogiske kategorien var oppgitt forventet lærerne mer antisosial atferd enn når den spesialpedagogiske kategorien ikke var oppgitt. Dette gjaldt for alle vansketypene. Kategoriseringseffekter skjer når en lærers vurderinger endres på bakgrunn av en elevs kategori på en slik måte at det ikke hadde skjedd slik hvis kategorien ikke forelå (Jussim et al., 1995). Resultatene i denne studien viser ikke til en slik tydelig kategoriseringseffekt, men dette må også tolkes i lys av annen informasjon som ble gitt i elevportrettet. Lærerne har i større grad vektlagt beskrivelsene av utfordringer eleven strever med heller enn hvilken kategori som forelå i variantene der den spesialpedagogiske kategorien var oppgitt. Det kan tenkes at uten beskrivelse av vansker ville lærerne lagt mer vekt på den spesialpedagogiske kategorien. En viss tendens til at kategoriens tilstedeværelse spiller inn på forventninger til antisosial atferd kan forsiktig tolkes ut av disse funnene. Dette

kan ses i lys av tidligere forskning (Cornett-Ruiz & Hendricks, 1993; Foster et al., 1975; Jones, 1990; Levin et al., 1982; Siegel, 1992; Stinnett et al., 1999) som fant at kilder som påvirker lærernes forventninger varierer fra studie til studie avhengig av den spesifikke kategorien som ble brukt. Særlig kategorier av vanskebeskrivelser som refererte til ulike varianter av atferdsvansker hadde størst tendens til å ha effekt på forventningene. Dette har også blitt tolket til å bety at det ikke nødvendigvis er selve kategorien som forårsaker endring av forventning, men lærerens negative reaksjoner til atferden (Bianco, 2005). Hva kategorien impliserer er vel så sentralt i hva lærerne benytter som grunnlag for sine forventninger (Kuther, 1994; Milich & McAninch, 1992). Bruken av kategorien dysleksi var en måte å se om lærerne hadde andre forventninger til denne eleven enn en elev med ADHD eller ODD i denne studien fordi den i utgangspunktet er en faglig vanske. Bruk av andre spesialpedagogiske kategorier i elevportrettene kunne ha medført andre effekter på lærerforventningene. Siden effekten av tilstedeværelsen av den spesialpedagogiske kategorien i portrettet var lite betydningsfull er det liten grunn til å tro at det er selve kategorien som innvirker på lærernes forventninger. En kategori vil alltid medføre assosiasjoner og fortolkes. Dette funnet er i tråd med den nevnte forskningen der atferden som kategorien impliserer tillegges større vekt enn selve kategorien. Unntaket blir likevel her når forventningene er knyttet til antisosial atferd som kategorien hadde en viss effekt på. Det kan tenkes at dette skyldes at kategoriens tilstedeværelse i større grad ga inntrykk av å være en vanske som da var mer alvorlig siden eleven allerede var formelt kategorisert. Elever som strever så mye at de har blitt henvist til PP-tjenesten kan tolkes av lærerne til å uttrykke frustrasjon i form av antisosial atferd.

I portrettet ble kategorien presentert rett etter vanskebeskrivelsen noe som kan påvirke hva som preger lærerne i større eller mindre grad. Rekkefølgen informasjon blir gitt i kan her ha hatt betydning, men lærerne hadde hele tiden portrettet tilgjengelig mens de fylte ut resten av spørreskjemaet slik at de kunne gå tilbake hvis om ønskelig. Opplysningen omkring den spesialpedagogiske kategorien var også fremhevet med linjeskift og fet skrift. Likevel kan lærerne ha foretatt egne uformelle kategoriseringer av eleven de leste om. Studien til Hjørne og Säljö (2008) viste til at det på skolene var en «diagnostisk kultur» og at disse forenklede og abstrakte kategoriene ble sentrale for lærerne i å beskrive elevens behov. Skolens hverdag innebærer kategorisering på mange forskjellige vis. Dette vil være basert både på utdanningsmessige og medisinske behov. Bruken av kategorier i skolen fyller også flere relevante funksjoner i skolens hverdag for lærerne og elevene (Norwich, 2013a, 2013b). I

praksis vil det være mer enn en formell spesialpedagogisk kategori som tillegges betydning når lærere danner seg forventninger om elevens sosiale og faglige utvikling. Det kan tenkes at vanskebeskrivelsen som ble gitt (før den spesialpedagogiske kategorien) kan ha bidratt til at uformelle kategoriseringsprosesser skjedde og derved ble den mer formelle spesialpedagogiske kategorien av mindre betydning.

Funnene viser at selve kategorien har spilt en mindre viktig rolle i de forventningene lærerne har dannet seg etter å ha lest elevportrettet. Dusek og Joseph (1983) viser til at forventninger oppstår gjerne i en kontekst slik som i klasserommet der elevene deltar i et samspill. Denne kontekstualiseringen vil mangle i et fiktivt elevportrett slik at det å danne seg forventninger uten en naturlig kontekst kan medføre en annerledes situasjon for lærerne som ofte vil ha mer informasjon tilgjengelig i virkeligheten. Forventninger baseres alltid på «noe», og i et slikt fiktivt portrett kan lærerne i utgangspunktet kun bruke informasjonen de får oppgitt der som kilde til sine forventninger. Sannsynligvis vil dette bety noe begrensede muligheter for andre kilder til lærernes forventninger, selv om det er mulig å i større grad kontrollere hva som skaper forventningene når informasjonen er kontrollert i et fiktivt portrett. I virkeligheten er det likevel lite sannsynlig at lærere kun har elevens kategori å forholde seg til når forventninger dannes. Dusek og Joseph (1983) viser også til at forventninger sjelden oppstår i mangel av annen informasjon. Når lærerne danner seg inntrykk av elevene sine vil lærere benytte seg av all informasjon som er tilgjengelig og som betraktes som logisk der og da. Den spesialpedagogiske kategorien er en del av informasjonen læreren har tilgjengelig, men det vil finnes annen informasjon som vil tilføye og utdype inntrykket av eleven utover informasjonen som kan ligge i den spesialpedagogiske kategorien. Denne informasjonen kan være realistisk (sann). På en annen side kan tolkningen av informasjonen være urealistisk (feil) ved at forventningene dannes på usanne premisser (Fox & Stinnett, 1996). Dette blir drøftet nærmere i delkapittel 5.3.1.

Sannsynligvis er det mer enn en enkeltkilde (slik som en kategori) som bidrar i kompleksiteten når lærernes forventninger dannes. Likevel er det naturlig å anta at en kategori (formell gitt av PP-tjenesten eller lignende) vil tillegges vekt siden den i lærernes øyne er gitt av profesjonelle aktører som har mandat til å for eksempel stille en diagnose eller plassere en elev i en vanskekategori. Retten til spesialundervisning er ikke knyttet til en spesialpedagogisk kategori, men ansees som et hjelpemiddel for å kartlegge elevens behov. Pedagogiske begrunnelser skal være det som gir grunnlaget for å vurdere tilfredsstillende utbytte, men det finnes tette koblinger mellom vanske kategorier og retten til



spesialundervisning i praksis (Olsen et al., 2016; Utdanningsdirektoratet, 2017b). På bakgrunn av dette vil den spesialpedagogiske kategorien være nært knyttet til den sakkyndige vurderingen og hva som tilrådes av tiltak. På en annen side vil ikke PP-tjenesten eller andre instanser sitte på like omfattende informasjon om eleven som en lærer gjerne gjør etter å ha fulgt eleven i lengre tid. Vurdering av om eleven har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen baserer seg på en skjønnsmessig vurdering hvor det ikke finnes faste kriterier. Det er ikke sikkert at lærere alltid vil tillegge en spesialpedagogisk kategori større betydning enn det de selv observerer i hverdagen. På den måten kan den spesialpedagogiske kategorien (formelle) til dels være viktig med tanke på enkeltvedtak (og tildeling av ressurser), men ikke når det gjelder selve klasseromspraksisen. Skolene må vurdere elevenes utbytte objektivt der det sammenlignes med andre elevers læringsutbytte, men også subjektiv i form av realistiske opplæringsmål for hver enkelt elev (Olsen et al., 2016). Den sakkyndige vurderingen vil gi innspill, men erstatter ikke vurderingene som skolen og læreren som skal lage en individuell opplæringsplan (IOP). Den spesialpedagogiske kategoriens betydning vil på bakgrunn av dette kunne dempes siden det også foreligger annen relevant informasjon om eleven og miljøet som tas med i betraktning.

Norwich (2013a) viser til at identifisering av en elevs vansker gjerne går i to faser. Først avdekkes vansker og eventuelle funksjonsnedsettelse. Dette er læreren delaktig i hvis det viser seg at eleven strever på skolen og læreren ser betydning av å henvise eleven til PP-tjenesten når den ordinære, tilpassede opplæringen ikke vurderes som tilfredsstillende. Andre fase innebærer i større grad en avgjørelse knyttet til ressursfordeling noe som læreren i liten grad er involvert i. Her er det PP-tjenesten som kommer med en anbefaling i form av en sakkyndig vurdering og deretter følger skoleeier (ofte rektor) opp med et enkeltvedtak basert på den sakkyndige vurderingen (Olsen et al., 2016). Forskjellen i hvem som er involverte i disse to fasene vil være mulig å benytte som en forklaring på hvorfor lærerne ikke har latt elevenes kategori påvirke seg i vesentlig grad her. Så lenge det også var annen informasjon tilgjengelig i elevportrettet, slik som en beskrivelse av vanskebeskrivelsen, var det mer realistisk for læreren å benytte seg av dette (slik man gjør i praksis). En mer formell kategori kan ofte oppfattes som for generell til at den gjør særlig praktisk nytte. Lærerne er heller ikke deltakende i slike prosesser. Morken (2012) peker på hvordan behovet for mer presise underkategorier oppstår når det benyttes en generell kategori som elever med spesialpedagogiske behov eller andre store vanskekategorier. Utover selve kategorien må læreren ha god kjennskap til elevenes evner og forutsetninger for å kunne tilpasse opplæringen.

Befring (2012) påpeker hvordan det innenfor samme vanskekategori så kan de individuelle behovene for tilpasninger være forskjellige. Kategorien kan gi lite informasjon om selve eleven og hvordan skolen klarer å tilrettelegge for en god opplæring tilpasset ulike individuelle behov. Effekten av den spesialpedagogiske kategorien på lærernes forventninger er her liten, men forventet basert på at lærere vil benytte seg av mer utfyllende informasjon om eleven når/hvis dette er tilgjengelig.

### **5.2.2 Effekten av vanskebeskrivelsen**

Det var et generelt funn at det ofte var signifikante forskjeller angående de ulike vanskebeskrivelsene, og dette var uavhengig av om kategorien var til stede eller ikke. Lærerne hadde høyere, mer positive forventninger til elev med dysleksi enn elev med ADHD. Lavest forventninger var det knyttet til elev med ODD. Mer spesifikt når det gjaldt de prososiale forventningene var det elev med dysleksi som lærerne hadde høyest forventninger til. Effektstørrelsen var liten, men det kan tyde på at vanskebeskrivelsen har en viss betydning for hva som formes av prososiale forventninger. Vanskebeskrivelsen dysleksi kommer også bedre ut når det gjaldt lave forventninger til utviklingen av antisosial atferd, og her er effektstørrelsen større slik at de ulike vanskebeskrivelsene har en betydningsfull effekt på antisosiale forventninger hos læreren. Forventninger til faglige ferdigheter ga et litt annet bilde for elev med ADHD ble vurdert til å i større grad lykkes enn elev med dysleksi og ODD. Effektstørrelsen var likevel liten her, så forskjellen mellom de ulike vanskebeskrivelsene ser ikke ut til å være betydningsfulle ved faglige ferdigheter. Det er naturlig at dysleksi her knyttes til noe lavere faglige forventninger enn ved de to forventningstypene som primært er mer orienterte mot sosiale vansker. Likevel er forskjellen noe overraskende siden dysleksi nødvendigvis ikke trenger å bety generelle vansker med å lære eller å ikke lykkes faglig på skolen generelt (Lyster, 2019). For elev med vanskebeskrivelse dysleksi svarer alle lærerne at de til en viss grad eller mer får de til å tenke på en elev de har møtt tidligere når de har lest om eleven i portrettet. Dette kan tyde på at lærerne har erfaring med tilsvarende elever tidligere. Dysleksi kan medføre faglige utfordringer, men de lave forventningene som kommer til uttrykk her kan også ligge på forhold utenfor eleven selv. Lærerne kan basere forventningene sine på tanker om hvilke muligheter og utfordringer som ligger i opplæringen for denne eleven nå og fremover. Eksempler på ulike vurderinger som læreren kan gjøre er knyttet til hvordan opplæringen er organisert og

hvordan ressursene er fordelt på skolen. Læreren kan se begrensninger hos seg når det gjelder å hjelpe denne eleven. I tillegg kan læreren også tro på begrensninger i ungdomsskolens og den videregående skolens muligheter til å tilpasse opplæringen godt nok for at elever med dysleksi vil lykkes faglig.

ADHD innebærer konsentrasjonsvansker og hyperaktivitet som kan påvirke mulighetene i fag som krever mye stillesitting, og der det legges opp til lite variasjon i læringsaktiviteter og lignende (American Psychiatric Association, 2013; Rønhovde, 2018). Trolig vurderer lærerne disse utfordringene til å i liten grad ha betydning for å lykkes faglig siden de faglige forventningene er noe høyere enn for de andre to vanskebeskrivelsene. Det må tolkes positivt at lærere er optimistiske på vegne av elever med ADHD. Dette kan tyde på at lærere opplever at de har god kompetanse og erfaring i å tilpasse opplæringen for disse elevene. Videre kan det tolkes at de ser ressursene hos eleven til tross for utfordringer som ADHD kan medføre både for eleven selv, medelever og læreren på skolen hvis tilretteleggingen er lite hensiktsmessig. Lærernes gjennomsnittsalder var på 45,13 år ( $SD=10,405$ ) og hadde gjennomsnittlig 15,88 år med erfaring som lærer ( $SD=9,791$ ). Dette kan tyde på at de fleste lærerne i utvalget har erfart flere av disse vanskebeskrivelsene i løpet av sitt arbeid som lærer.

ODD er i utgangspunktet en atferdsvanske (American Psychiatric Association, 2013; WHO, 2015), slik at det er egentlig ikke grunn til å ha lavest faglige forventninger til elev med ODD. Det kan tenkes at lærerne vurderer at denne typen atferdsvanske er såpass alvorlig at den vil også innvirke på elevens faglige fungering. Tendensen til at lærerne er pessimistiske på vegne av elevens muligheter til å lykkes faglig når eleven har ODD kan tolkes slik at lærerne ser for seg at elevens vansker bare vil forverre seg framover. Lærernes tanker om tiltak og andre faktorer de legger til grunn for forventningene fanger ikke spørreundersøkelsen opp. Lærerne har ikke fått mulighet til å formidle hva de tar hensyn til, men det tyder på at lærerne mener at elevens vansker ikke vil endres i like stor grad for vanskebeskrivelsen dysleksi og ODD når det gjelder faglig utvikling. Det tolkes her (basert på beskrivelser av vansken) at eleven i mindre grad vil lykkes faglig hvis det er snakk om dysleksi og ODD. ADHD er en vanskebeskrivelse som i større grad fører til høyere, faglige forventninger. Det er mulig at lærere i mindre grad kjenner til denne vanskebeskrivelsen og/eller kjenner at de selv eller andre vil klare å hjelpe en elev med ODD i like stor grad som dysleksi eller ADHD.

Lærernes differensiering mellom ulike vanskebeskrivelser tyder på at de har noe kunnskap om de ulike kjennetegnene og gjør seg noen tanker om situasjonen for eleven basert

på elever de har møtt før eller annen kunnskap om vanskebeskrivelsen. Mentale skjemaer baseres på tidligere erfaringer. Når lærerne leser portrettet vil det raskt aktiveres en kategoriseringsprosess som tar utgangspunkt i noe som gjenkjennes i tidligere skjema. Hvis noe ikke gjenkjennes vil det lett oppfattes som annerledes og fremmed (Bauman, 2005; Jenkins, 2000). Når lærerne her i større grad tar tak i beskrivelsen av vanskebeskrivelsen heller enn kategorien kan dette tyde på at informasjonen knyttet til beskrivelsen oppleves som relevant i mangel på annen kontekstuell informasjon. Dette kan gjøre den spesialpedagogiske kategorien mer overflødig siden det foreligger mer utfyllende informasjon selv der kategorien var oppgitt. Basert på opplysningene vil lærerne kunne gjøre seg en oppfatning av hvilken type vanske det er snakk om siden de sannsynligvis kjenner igjen vansken fra før. Lærerne foretar her trolig en mer uformell spesialpedagogisk kategorisering basert på erfaring av noe lignende. Sannsynligvis er lærernes tidligere kjennskap til lignende vanskebeskrivelser noe de benytter seg av i vurderingen av eleven, samt kunnskap omkring typiske trekk ved en slik vanskebeskrivelse. En elev som strever med lesing og skriving vil ofte kunne trenge en del generelle tiltak uavhengig av om eleven har blitt henvist eller ikke. Elev som viser vansker knyttet til konsentrasjon, hyperaktivitet eller utagering vil også medføre at lærere tyr til sin erfaring og kunnskap om slike vansker når de leser portrettet.

Funnene man ser knyttet til forventningene ser ut til å tyde på sammenfallende oppfatninger omkring elevens sosiale og faglige fungering hos lærerne i utvalget selv der den spesialpedagogiske kategorien ikke var oppgitt i portrettet. Det kan derfor tenkes at lærere har stereotypiske oppfatninger omkring vanskebeskrivelsene som har blitt benyttet i studien. Disse oppfatningene kan i stor grad være realistiske ut ifra sentrale kjennetegn som vanskebeskrivelsene faktisk innebærer og være basert på kunnskap hos læreren. Dette trenger altså ikke å bety at dette er negative stereotyper siden stereotyper også kan være positive (Stangor, 2000). Generelle oppfatninger av en vanskebeskrivelse kan være et nyttig hjelpemiddel for å hjelpe en elev fordi det kan sørge for god tilpasset opplæring på et generelt grunnlag. Forskjellene mellom vanskegruppene kan tyde på at lærerne har stereotypiske oppfatninger selv om selve kategorien ikke er av betydning her. Stereotyper kan være både positive og negative, men innebærer likevel en tendens til å forenkle og generalisere (Stangor, 2000). Dette kan medføre at lærerne tyr til sosial kategorisering av vanskebeskrivelsene i portrettet de leser, og de danner seg en oppfatning av hvilken kategori dette er snakk om. Selv om man sorterer elever inn i en gruppe (her vanskegruppe) trenger ikke det nødvendigvis bety noe negativt i utgangspunktet da slik sosial kategorisering er en naturlig kognitiv prosess som

gjør at vi kan håndtere store mengder med informasjon (Hinton, 2000). På en annen side kan det lett oppstå negative stereotypier (Stangor, 2000) som kan lede til stigmatisering og fordommer mot en gruppe av elever som har samme vansker der elevens individuelle forutsetninger og behov kommer i bakgrunnen. Det er viktig å poengtere at lærerne i utvalget hadde svært begrenset med informasjon omkring eleven slik at de måtte forholde seg til portrettet og hadde ingen mulighet til å bringe inn kunnskap om individuelle forutsetninger i en større kontekst. Ulikheter innad i utvalget når det gjelder deres vurderinger viser likevel at lærerne tyr til noe mer enn den informasjonen som ble gitt i et kontrollert design slik som her.

Et spørsmål basert på dette blir da om den kategoriserte vanskebeskrivelsen betraktes som annerledes enn andre elevgrupper? Det kan lett oppstå et skille mellom det som anses som normalt i en gruppe og det som er unormalt og avvikende i en annen gruppe (Svendsen, 2010). Slik blir elever grovkategorisert i form av de som har eller ikke har noen vansker. Denne formen for uformell kategorisering er en større kilde til bekymring enn den formelle (som i virkeligheten ofte skjer senere). «Skaden» har allerede skjedd slik det ble beskrevet i studien til Hjørne og Säljö (2008) hvis kategorien medfører forenklede og negative slutninger som grunnlag for forventningene (Hinton, 2000). Hjørne og Säljö (2008) viser i sin studie til slike tilsvarende uformelle kategoriseringsprosesser når lærerne samsnakket om elevenes vansker i fellesskap. Da ble kategorien nærmest selvforklarende selv om kategorien var generell, abstrakt og var lite begrunnet ut ifra en pedagogisk analyse. Norwich (2013b) viser til at kategoriseringens funksjon i skolen innebærer blant annet at kategorien må ha tydelige kjennetegn for at den skal gi mening slik at den medfører en felles forståelse for vansken som letter kommunikasjonen omkring den. Utover dette er det også sentralt om den er av betydning og er nyttig knyttet til opplæringen. Beskrivelsen av vanskebeskrivelsen har i denne studien en hovedeffekt på forventningene slik at det kan virke som om beskrivelsen fører til en kategoriseringsprosess som gir et grunnlag for en kategori som er gjenkjennbar for lærerne i form av at det skapes en forståelse av hva kategorien innebærer for eleven faglig og sosialt.

Lærernes bruk av vanskebeskrivelse foran selve kategorien når de danner seg forventninger medfører en uformell kategoriseringsprosess som både kan være meningsfull og nyttig for lærerne, samtidig som kategoriseringen kan medføre stereotypiske oppfatninger av eleven. Stereotypiske oppfatninger av ulike vanskegrupper kan være baserte på kjente, forskningsbaserte kjennetegn. Stereotypiene vil derfor til dels være presise og nyttige på et generelt nivå. Presise stereotypier er mer vanlig enn vi tror (Jussim & Stevens, 2016). Likevel

vil en vanskegruppe være heterogene slik at stereotypier lett blir for generelle. Individuelle behov innad i gruppen kan lett ignoreres. Hinton (2000) viser til at informasjon kan bearbeides automatisk slik at effektive kognitive snarveier lett kan gi feilslutninger. En tenkelig feilslutning er hvis en lærer på bakgrunn av sin egen uformelle kategorisering gjør forenklete slutninger basert på en kategori som blir for generell og abstrakt til å se enkeltelevers behov som ulik andre elever med samme vanske (Norwich, 2013a). Hvis kategorien blir en stereotypisk oppfatning kan det være en fare for at det oppstår spesifikke forventninger til en hel gruppe med elever som «tilhører» samme generelle kategori. Slik vil det kunne oppstå lavere forventninger til elever med en bestemt type spesialpedagogisk kategori eller spesialpedagogiske behov generelt. Tidligere forskning viser til en slik generell tendens (Barneombudet, 2017; Haug, 2017a; Nordahl, 2018; Thelen et al., 2003). Stereotypier kan som vi ser være individuelle oppfatninger, men kan også være et kulturelt fenomen (Stangor, 2000) som i denne forbindelse kan knyttes til kulturen innad i lærerkollegiet. Ved en skole kan det være kulturelle oppfatninger av hva som er «typisk» for ulike spesialpedagogiske kategorier, noe som kan innvirke på lærernes forventninger.

Bevisst og oppmerksom bearbeiding av hva informasjon om en elev gjør med lærerens kategoriseringsprosesser kan hindre at det skjer feilaktige slutninger. Også utvikling av negative, individuelle og kollektive stereotypier kan hindres slik, ifølge Hinton (2000). Stangor (2002) mener at kategorisering lett kan medføre en overestimering eller at vi feilbedømmer ulikheter mellom grupper og ulikheter innad i grupper. Kategoriseringen lærere gjør kan derfor gi et ufullstendig bilde av eleven, selv om man i utgangspunktet danner seg flere underkategorier etter hvert som man blir bedre kjent med eleven. Slike logiske hierarki medfører blant annet et behov for å underkategorisere elever med spesialpedagogiske behov for å få et mer presist bilde av det eleven strever med. Denne tendensen pekte man blant annet på ved innføringen av SEN-begrepet i sin tid (Norwich, 2013a) der man raskt så et behov for ytterligere presise kategorier utover «superkategorien» SEN. Differensieringen lærerne gjør vedrørende de ulike vanskebeskrivelsene kan være et resultat av en bevisst og oppmerksom bearbeiding av informasjonen de får i elevportrettet. Selv om kategoriseringen kan være relativt presis og meningsfull for lærere kan det også være en automatisert prosess som kan gi feilslutninger som fører til lite realistiske forventninger. Den uformelle kategorien kan bli en feilkilde (Freeman & Algozzine, 1980; Hinton, 2000). Hvis en lærer utvikler en usann eller urealistisk forventning basert på en bestemt elevkategori skjer en kategoriseringsfeil (labelling bias) (Fox & Stinnett, 1996). Til tross for at den (formelle) spesialpedagogiske kategorien

ikke utløste stor effekt på lærernes forventninger, vil det derimot kunne tenkes at den uformelle kategoriseringen som skjer når lærerne leser elevportrettet likevel kan utløse en slik kategoriseringsfeil. I praksis vil læreren ha mer informasjon tilgjengelig enn i et slikt portrett, men kategorien kan styre lærerens forventninger selv om mer informasjon også kommer med i betraktning.

Å fjerne spesialpedagogiske kategorier kan utløse ytterligere uformelle kategoriseringer, noe Riddick (2000) fremhever som en lite gunstig situasjon for eleven det gjelder. De subjektive opplevelsene av kategoriene vil også være ulike, selv innad i en vanskekategori. Dette fremgår som en av de fem funksjonene som kategorisering fyller, ifølge Norwich (2013a). Jenkins (2014) viser også til at selve kategorien kan være viktigere for den eller de som kategoriserer, enn for den kategoriserte. Han skiller derfor mellom den nominale og den virtuelle dimensjonen av kategorisering. Der kategorien kun eksisterer som en betegnelse vil ikke individet nødvendigvis erfare dette selv. Først når man opplever å bli behandlet annerledes erfarer individet kategorien sin. Dette vil erfares ulikt fra individ til individ. Kristiansen (2007) peker på hvordan den subjektive opplevelsen vil variere fordi flere faktorer vil påvirke den. Både individuelle, institusjonelle og strukturelle faktorer spiller inn på opplevelsen. Samme spesialpedagogiske kategori vil innebære ulike opplevelser for elever, så det vil bli et unyansert bilde av situasjonen å argumentere for å fjerne spesialpedagogiske kategorier. Söder (1989) er kritisk til hva en ikke-kategoriserende politikk vil medføre på sikt, og Jenkins (2000) viser videre til at det også skjer en institusjonell kategorisering i samfunnet. Å kun fjerne de formelle spesialpedagogiske kategoriene vil sannsynligvis ikke fjerne samfunnsmessige rangeringer, verdier, symboler og andre samfunnsmessige og kulturelle forhold. I tillegg er all kategorisering, som nevnt, helt nødvendig for oss mennesker på grunn av våre kognitive begrensninger (Hinton, 2000). Det vil være vanskelig for en lærer å ikke kategorisere når læreren leste elevportrettet. Sannsynligvis vil det være et enda større behov for kategorisering i virkeligheten når informasjonsmengden øker.

### 5.2.3 Effekten av elevens kjønn

Elevens kjønn i portrettet hadde ikke statistisk signifikant hovedeffekt på forventningene som lærerne dannet seg, og effektstørrelsen var liten for alle tre forventningene. Det utledes derfor at kjønn ikke hadde stor effekt på forventningene til lærerne i utvalget. Kjønn kunne muligens ha hatt mer effekt hvis ikke vanskebeskrivelsene var til stede, slik Good og Brophy (2008) viser til når lærere benytter seg av tilgjengelig informasjon når forventningene dannes.

Stinnett et al. (1999) fant at jenter ble vurdert mer positivt enn gutter når det gjaldt sosiale ferdigheter. Gjennomsnittene i denne studien viser derimot at det er en tendens til at jente med dysleksi blir vurdert mer positivt faglig enn gutt, men ellers forventet lærerne mer positiv sosial atferd for gutt enn for jente. Denne tendensen kan tolkes i retning av at lærerne betrakter kombinasjonen jente med ADHD eller ODD som noe mer uvanlig. Dette kan videre tolkes som at lærerne mener at alvorlighetsgraden er høyere når en jente har en av disse to vanskebeskrivelsene. Disse tendensene er ikke statistisk signifikante og må derfor tolkes med forsiktighet. Tournaki (2003) fant at kategorier hadde en større negativ effekt på lærernes forventninger til jenter, og drøftet om dette kunne skyldes at jenter med vansker blir oppfattet som mer alarmerende slik at dette er med på å senke de faglige forventningene. Statistikk fra den norske skolen viser til at andelen gutter med enkeltvedtak om spesialundervisning er høyere enn for jenter (Utdanningsdirektoratet, 2006-2020). Lærere vil, basert på en erfaring knyttet til at det er flere gutter som har spesialundervisning enn jenter, kunne oppfatte at det er mer uvanlig for en jente å ha slike vansker. Mentale skjemaer baserer seg på kategorier vi kjenner til, og det som er ukjent kan bli mer utfordrende å få til å passe inn i eksisterende skjema (Bauman, 2005). Dette kan være en forklaring på hvorfor lærere har en tendens til å reagere mer negativt når en jente har ADHD eller ODD siden jenter får tiltak basert på faglige vansker, mens det for gutter kan være at tiltak ved faglige vansker blir satt i gang så sent at antisosial atferd blir utviklet som en konsekvens (Mathiesen & Vedøy, 2012). Funn viser samspillseffekt mellom kjønn og vanskebeskrivelse på forventninger til antisosial atferd, selv om effektstørrelsen var liten. For gutt med dysleksi forventer lærerne antisosial atferd i noe større grad enn for jente med samme vanskebeskrivelse. Imidlertid endrer bildet seg noe når det gjelder en gutt med dysleksi som lærerne hadde lavere faglige forventninger sammenlignet med en jente med dysleksi. Her kan det virke som om lærere er mer pessimistiske på vegne av gutter når det gjelder forventninger om faglige ferdigheter hvis gutten har dysleksi. Her er effektstørrelsen svært liten, så disse eventuelle forskjellene må tolkes med forsiktighet. Basert på tidligere forskning fant Sunde og Raaheim (2009) at



lærerne aksepterte i liten grad gutter som ble oppfattet som urolige og umotiverte. De ble sett på som utfordrende i mer teoretiske fag, men guttene kunne hevde seg i de praktiske fagene. Lærerne kan vurdere at en jente, på tross av faglige vansker knyttet til dysleksi, likevel kan mestre faglige utfordringer i større grad enn en gutt. Jenter anses som å ha bedre sosiale ferdigheter slik Stinnett et al. (1999) og Bye og Jussim (1993) viser til. Dette kan benyttes som en ressurs i møte med sine faglige utfordringer. Videre kan jenter få mer adekvat hjelp og støtte til å utvikle seg videre. Dette gjelder ikke hvis jente har ADHD eller ODD i denne studien, da det er en tendens til at forventningene til de faglige ferdighetene blir noe lavere enn for gutter.

#### **5.2.4 Effekten av lærernes erfaring og kompetanse**

Lærernes erfaring viste seg å ha betydning når det gjaldt forventninger til prososial atferd og faglige ferdigheter. Effekttørrelsene var lave, men var av en viss betydning når det gjaldt prososial atferd. Lærerne med lengst erfaring hadde generelt de laveste forventningene. Dette funnet er noe overraskende fordi det er lett å tenke at med mer erfaring vil man kunne se flere muligheter på vegne av eleven, samt kunne ha god kompetanse i å differensiere og tilpasse opplæringen. Som relativt ny lærer kan det tenkes at man er litt usikker på hva som bør forventes av elevene og hva man skal vektlegge av informasjon. Brophy (1983) viser til at forventninger er til stor hjelp for lærere siden de bygger på tidligere forventninger. Mer erfaring som lærer vil ifølge dette innebære at hvis noe er utenfor elevens (og kanskje også lærerens) kontroll vil ikke erfarne lærere i like stor grad ta hensyn til tilfeldige hendelser. Potensielt gir det vedvarende forventningseffekter hvis forventninger ikke justeres etter at ny informasjon kommer til (Cooper & David, 1984; Good & Brophy, 2008). Erfarne lærere justerer sine forventninger basert på et solid grunnlag både når det gjelder antall år som lærer og tiden man tilbringer med elevene. Tilfeldige forhold og hendelser blir tillagt lite vekt fordi man allerede har etablert en varig oppfatning av hva man kan forvente av eleven (Jussim et al., 1998). Uerfarne lærere kan i større grad påvirkes av informasjon som ikke trenger å være betydningsfull. Særlig i starten av skoleåret når elevene er nye for læreren har man funnet de største forventningseffektene ved at læreren ikke justerer forventningene i takt med ny informasjon (Good & Brophy, 2008; Jussim & Harber, 2005). Rigide forventninger gir større forventningseffekter fordi disse ikke justeres etter at ny informasjon kommer til (Brophy, 1998), noe som også kan skje erfarne lærere. Dette funnet kan tolkes som om lærerne i

utvalget har en sammenfallende oppfatning av hva som kan forventes av elever med de spesialpedagogiske kategoriene som har blitt benyttet her.

Forventningene kan være presise basert nettopp på erfaring, og sannsynligvis vedvarer lærerens lave forventninger til elevene hvis det erfarer at det er lite som oppfattes som mulig å gjøre for å hjelpe elever som strever faglig. Særlig kan dette tenkes å gjelde hvis læreren benytter seg av stereotypiske oppfatninger av en elevgruppe, slik at individuelle variasjoner ikke sees og forskjellen mellom elever som strever og de som det er knyttet høyere forventninger til forsterkes. Selv om stereotypier har utgangspunkt i naturlige kognitive prosesser der erfaring spiller en sentral rolle, kan disse medføre feilaktige representasjoner (Hinton, 2000) av elever med spesialpedagogiske behov som en gruppe det er knyttet lave forventninger til. På individnivå trenger det ikke å være slik. Likevel kan det lett oppstå kulturelle oppfatninger innad der lærere deler de samme oppfatningene og forventningene om denne elevgruppen. Stangor (2000) viser til at slike kulturelle oppfatninger har en større tilbøyelighet til å vedvare og påvirke sosiale prosesser enn individuelle oppfatninger. Erfaring som lærer preges både av individuelle og kulturelle oppfatninger. Basert på dette kan det tenkes at kulturelle oppfatninger omkring en elevgruppe som blir kategoriserte som elever med spesialpedagogiske behov lett kan befestes seg i lærerkollegiet og vedvare. På bakgrunn av dette kan det være bekymringsfullt at erfarne lærere danner seg lavere forventninger enn sine mer uerfarne kolleger fordi forventninger nettopp baseres på erfaring som muligens tilsier at de ser et lavere potensiale for elever med spesialpedagogiske behov når det gjelder prososial atferd og faglige ferdigheter. Riktignok kan erfarne lærere ha mer nøyaktige forventninger slik at det er en mer realistisk tilnærming som de erfarne lærerne legger til grunn for hva de anser som elevens potensiale. Dette skjer gjerne gjennom en bevisst og oppmerksom bearbeiding av informasjon som gir presise slutninger (Hinton, 2000). På en annen side kan det likevel være grunnløse forventninger som baserer seg på en stereotypisk og feilaktig oppfatning av elever med spesialpedagogiske behov som således medfører at læreren behandler alle elever med spesialpedagogiske behov på en lite hensiktsmessig måte. En selvoppfyllende profeti kan derfor inntre når lærerne tror at en elev med spesialpedagogiske behov generelt ikke vil innfri de sosiale og faglige forventningene læreren har til elevene. Lærerens handlinger kan deretter bli i tråd med denne oppfatningen (Jussim, 1986; Merton, 1948; Rosenthal & Jacobson, 1968).

Erfaring blir her både en fordel for den erfarne læreren fordi kategoriseringen går raskere siden de mentale skjemaene bygges opp av erfaring (Bauman, 2005; Jenkins, 2000).

På en annen side blir erfaring en ulempe ved at man ubevisst kan ta kognitive snarveier som kan føre til stereotypiske oppfatninger som kan være et resultat av automatisk bearbeiding som kan lede til feilslutninger (Hinton, 2000). Dette blir ytterligere utfordrende når elever som har blitt tildelt en spesialpedagogisk kategori blir negativt oppfattet siden det kan oppstå et stigma, ifølge Goffman (1986). En slik nedvurdering av en kategorisert gruppe elever skjer når det oppstår en «enighet» blant noen om at de som blir tilskrevet en negativ kategori ikke er like mye verdt som andre (Leary referert i K. Williams et al., 2005). I sammenheng med studiens tematikk kan Goffman sine betraktninger knyttes til at forventninger til sosiale og faglige ferdigheter innbefatter en oppfatning av hva som er verdsatt av læreren (og resten av samfunnet) vedrørende slike ferdigheter. Slik vil lave forventninger til elever med spesialpedagogiske behov baseres på en kategorisering der negative, avvikende behov devalueres og stigmatiseres. Funnene tyder på at erfarne lærere i større grad kan ha en negativ oppfatning av spesialpedagogiske behov. Det kan være at de tenker at behovene vanligvis avviker fra andre elevers behov. Mer uerfarne lærere har muligens ikke rukket å etablere slike standarder for normalitet i forbindelse med hva som skal forventes eller ikke av elevene.

Individuelle variasjoner i hvordan lærere uttrykker forventninger (Good & Brophy, 2008; Good & Nichols, 2001) gjør at erfaring som eneste forklaring på ulikheter i forventningene til en usikker tolkning. Forventninger om antisosial atferd ser ikke ut til å ha en klar sammenheng med antall år med erfaring som lærer. Det er sannsynlig at andre årsaksfaktorer kan ha effekter også. Antisosial atferd er atferd som bryter med normer for god oppførsel og betraktes som atferd som avviker fra det akseptable. En slik atferd blir lett oppfattet som avvikende, og den som viser en slik atferd kan bli sett på som en avvikler som bryter sosiale normer (Weinberg & Rubington, 2005). Lærernes erfaring vil ikke nødvendigvis innvirke på hvordan man vurderer hva som er akseptabel atferd eller ikke. Kanskje fordi det eksisterer en felles forståelse eller kultur på skolen for hva som fyller deres forventninger til «pupilness». Møter man ikke disse forventningene avviker man fra normalitetsrammen (Kofoed, 2008), og oppfyller ikke normalitetsidealet i skolen (Strømstad et al., 2004). Antisosial atferd kan oppfattes som et sosialt avvik (Becker, 1973), og selv om det er vanskelig å finne en bestemt standard for normalitet i form av absolutt avvik kan man se kulturelle betraktninger som kan betegnes som relative avvik (Eriksen, 2006). Det er kanskje en felles forståelse som eksisterer i skolen der det er klare oppfatninger av hva slags atferd som er sammenfallende med forventningene til elevrollen. Antisosial atferd vil uavhengig av vanskebeskrivelse, og om dette er en kategorisert vanske, være lite ønskelig av

lærerne siden atferden ikke er forenlig med måten det drives skole på og hva som er ønskelig atferd i det sosiale samspillet i fellesskapet. Antisosial atferd blir i en slik sammenheng kategorisert som et relativt avvik, samtidig som det kan være lav kvalitet på den pedagogiske praksisen som utløser den antisosiale atferden. Når mulighetene ikke er til stede for å realisere sitt potensiale, omtales dette som et pseudo-avvik (Dalen, 2006; Morken, 2012). Lærernes relativt samstemte forventninger til elevens antisosiale atferd kan betegnes som et uttrykk både som en lik oppfatning av slik atferd som avvikende i en skolesammenheng, men kan også innebære et uttrykk for at de vurderer sin egen kompetanse som utilstrekkelig selv etter å ha arbeidet i skolen i mange år. Dette vil også være prisgitt ulike rammebetingelser som antall elever i klassen, skolens økonomi og arbeidsforhold og lignende. Slik kan det i skolene oppstå det Becker (1973) omtaler som sosialt avvik, der man blir tilskrevet en rolle som avviker. En kategorisering av elever som avvikende sosialt vil innebære ulike reaksjoner fra andre, samt hos den «avvikende» selv. Det må presiseres at lærerne i utvalget ikke forventet stor grad av antisosial atferd til eleven de leste om.

Lærers erfaring er som vist til ikke utslagsgivende når det gjelder om erfaring har effekt på forventninger til antisosial atferd. Effekttørrelsen er svært liten. Det ser ikke ut til å være erfaring som har hovedeffekt her siden lærerne svarer relativt likt på disse forventningene uavhengig av om de er erfarne eller ikke. Dette kan tolkes som at det kan finnes en felles forståelse av kategoriens implikasjoner. Linville et al. (1989) viser til «outgroup homogeneity effects» der man oppfatter medlemmer i en utgruppe som mer like enn i de som er i sin egen inngruppe. Læreren kan muligens tenkes å identifisere seg mer med elever som ikke har spesialpedagogiske behov. Slik kan det skje en avgrensning der elever med spesialpedagogiske behov skiller seg negativt fra det læreren selv anser som normalt og ønskelig. Jenkins (2000, 2014) poengterer at slike klassifiseringer er, og at sosiale klassifiseringer vil medføre at vi inndeler mennesker i typer eller kategorier. Hinton (2000) sitt poeng om at all persepsjon er en kategoriseringsprosess indikerer derfor at lærere ikke vil kunne unngå kategoriseringsprosesser selv om de prøver aldri så mye. Kategorier medfører forenklinger, og disse kan bli problematiske hvis det nettopp råder en kollektiv oppfatning av en gruppe av elever som ikke passer inn i lærers inngruppe. Dette kan knyttes til en normalitetsstandard som kan være kontekststøttet (Eriksen, 2006), men hvis konteksten består av et lærerkollegium med en kulturell, stereotypisk oppfatning av elever med spesialpedagogiske behov blir kategorisering problematisk og mulige konsekvenser bør diskuteres (Morken, 2012). Det pekes på en økt systematisk kategorisering av hva som blir

sett på som avvikende (Eriksen, 2006; Foucault, 1991), og disse kategoriene vil også innebære elementer av makt og risiko for stigmatisering. Avvik trenger nødvendigvis ikke å innebære stigma hvis det ikke er knyttet en negativ oppfatning til avviket (Major & Eccleston, 2005; Morken, 2012). Læreres forventninger til elever med spesialpedagogiske behov kan «avvike» fra deres forventninger til elever som ikke har spesialpedagogiske behov, men dette trenger ikke å bety at lærerne har en negativ oppfatning slik at et stigma oppstår. Grönvik og Söder (2008) peker på at kategorier samspiller på flere ulike nivå. Slik kan kategorier være avhengig av både situasjoner og konteksten slik Kofoed (2008) beskriver, og derfor kan kategorier også innebære flere forskjellige maktdimensjoner. Forestillinger om normalitet vil få negative konsekvenser for hvordan skolen tilpasser opplæringen, og kan bety ekskluderende praksiser hvis det er knyttet lave forventninger til en elevgruppe som ikke havner innenfor normalitetsidealet i skolen (Strømstad et al., 2004).

Basert på tidligere erfaringer, både individuelt og kollektivt, vil lærerne kanskje ha lettere for å forutsi hvordan det vil gå med eleven faglig, enn en elev man ikke har observert i et sosialt spill med andre. Slike felles, lave forventninger til det faglige kan være mulig å benevne som en felles forståelse av et faglig avvik. Forventningene til det faglige potensialet til eleven kan være begrenset av et snevert syn på hvilke muligheter som finnes i skolen der skolens økonomi kan være en sentral faktor (Strøm et al., 2009). Slik trenger de lave forventningene ikke nødvendigvis være et realistisk bilde av mulighetene hos eleven selv, men preges av mer ytre faktorer. En tydelig lav forventning til faglige prestasjoner, basert på et portrett der informasjonen om eleven er begrenset, kan tyde på at lærere raskere danner seg et negativt inntrykk av elevens faglige muligheter sammenlignet med hva som skjer ved vurdering av de sosiale forventningene. Hvor mye av dette skyldes faktorer hos læreren er vanskelig å si noe om. Det kan tyde på at skolen ikke klarer å tilpasse opplæringen godt nok for elever som strever. Her kan også vurderinger av selvopplevd kompetanse på å tilpasse opplæringen til elever som strever faglig komme i betraktning, samt hvilke muligheter som finnes på skolen. Rammefaktorer vil kunne spille en rolle her.

En opplevelse av utilstrekkelighet hos lærerne i møte med elever som strever faglig kan i tillegg henge sammen med en lav «teacher tolerance», en kognitiv overbelastning (Gerber, 1988). En mulig årsak til at den kognitive overbelastningen blir for stor er at lærere mangler tilstrekkelig kompetanse i å håndtere elever som ikke mestrer den faglige og sosiale standarden som er i klassen ellers. Tross dette er det ingen funn i denne studien som viser at spesialpedagogisk kompetanse har en hovedeffekt på forventningene som lærerne danner seg,

selv om det er noen tendenser. Mangfoldet i elevvariasjoner den enkelte lærer møter i de daglige møtene med elevene sine kan medføre at det går en grense for hvor mye hensyn eller individuelle tilpasninger man har kapasitet til når undervisning planlegges og gjennomføres. Slik blir det utfordrende for læreren å møte de ulike behovene, særlig hvis det er behov som i stor grad er ulik resten av klassens sine behov, samt eventuelt bryter med sosiale normer. En elev med spesialpedagogiske behov vil kunne bety at læreren ikke alltid vil ha mulighet til å tilpasse opplæringen godt nok hvis det også er mange andre rammebetingelser som skaper utfordringer. På den måten vil læreren trolig se flere muligheter for å skape et sosialt inkluderende klassemiljø som også inkluderer en elev med spesialpedagogiske behov på en tilfredsstillende måte, enn mulighetene for å gi en god tilpasset opplæring i et faglig fellesskap. Ytterligere faglige tilpasninger krever tilførsel av ressurser. Bidrag fra en assistent kan kanskje tolkes til å være sosialt enn faglig orientert.

Undersøkelser (Festøy & Haug, 2017) viser til at elever i liten grad kunne nyttiggjøre seg ordinær opplæring og at spesialundervisningen ble for enkel. Praksisen ute i skolene med utstrakt bruk av assistenter virker ikke å bidra til en stor positiv endring på elevens utbytte av opplæringen. Det kan da medføre at hjelpen elevene får av læreren (og assistenten) er mer instrumentell enn hva de andre elevene får. En mulig forklaring her er at man kan se tegn på at kapasiteten er full hos læreren slik Gerber (1988) beskriver. Den spesialpedagogiske kompetansen kan havne i bakgrunnen når lærerens kognitive kapasitet blir overbelastet på grunn av ulike uheldige rammefaktorer som hindrer læreren i å utnytte kompetansen sin på en hensiktsmessig måte. Utvalget består av kontaktlærere som har ansvaret også for elever med spesialpedagogiske behov. Uavhengig av hvordan spesialundervisningen organiseres på skolen vil denne læreren ha innflytelse på elevens hverdag. Uthus (2017) påpeker betydningen av godt samarbeid og felles ansvar for elever med spesialpedagogiske behov, men dette fordrer gode rammebetingelser. Antall elever læreren har i klassen sin kan være en faktor som bidrar til en travel og krevende skolehverdag for læreren der deres kognitive kapasitet blir satt på prøve (Jussim et al., 1998). Dette kan få innvirkning på forventningene som dannes og realismen i disse. Samarbeidet med spesialpedagog, og eventuelt assistent, kan derfor bli lite hensiktsmessig hvis det er mange elever og lite tid til både elevene, spesialpedagogen og assistenten. Assistentens rolle får med det en betydning i å støtte eleven slik at eleven kan være i klasserommet ut ifra sosiale vurderinger. De faglige ambisjonene på vegne av eleven kan således senkes på bakgrunn av uheldige rammefaktorer. Ansvarssplittelse basert på mangel på samarbeid har lærere selv pekt på skyldes manglende

ressurser, der særlig tid blir fremhevet som en forklaring på at elever med spesialpedagogiske behov ikke får tilfredsstillende utbytte hverken i ordinær opplæring eller ved spesialundervisning (Festøy og Haug, 2017).

Lærerens erfaring kan også spille inn på lærernes forventninger om egen evne til å gi en god opplæring til alle elevene. Jussim et al. (1998) mener at lærerens forventninger til seg selv spiller en rolle for hvilke forventninger om elevene som dannes og potensielle forventningseffekter. Bandura (1977) forklarer at mestringsforventninger hos læreren vil innebære en tro på at man vil kunne hjelpe også elever som strever med å tilrettelegge godt. Læreren er mer tilbøyelig til å ville stå på for eleven og legge godt til rette for at elever skal mestre ulike utfordringer i opplæringssituasjonen. Dette får positiv innvirkning på læringsmiljøet og motivasjonen hos elevene. Antisozial atferd kan derimot skape en utfordring for læreren og gi lave mestringsforventninger. Lærerens lave mestringsforventninger til seg selv vil komme til uttrykk som en utålmodig lærer som i liten grad ser potensiale hos eleven og plasseres årsaken til elevens vansker til å skyldes eleven selv eller hjemmeforhold. Lite refleksjon omkring egen rolle og påvirkningskraft, samt økt bruk av kontroll og negative sanksjoner kan gi læreren en følelse av maktesløshet (Manger, 2009; Woolfolk, 2004). Slik kan man få en utpreget individualistisk forståelse av en vanske der den antisosiale atferden blir et hinder hos eleven (Brittain, 2004). Nordahl og Hausstätter (2009) omtaler dette som en ubetinget vanskeforståelse der det i liten grad gjøres tilrettelegginger i miljøet. Bruken av formelle spesialpedagogiske kategorier gitt av hjelpeapparatet og betydningen dette har knyttet til ressursbruk kan medføre at eleven lett kategoriseres begrenset og definerende ut ifra årsaker på individnivå (Haegele & Hodge, 2016).

Lærerne hadde, uavhengig av erfaring, relativt like forventninger til antisozial atferd. Kan det skyldes at lærere opplever til dels lave mestringsforventninger knyttet til elever som viser antisozial atferd? Hvis det er tilfelle vil læreren trolig plassere årsaken til at eleven er lite motivert eller strever på faktorer som er utenfor lærerens kontroll, slik Manger (2009) og Woolfolk (2004) viser til. Høye mestringsforventninger hos læreren kan derimot føre til at læreren ser den negative atferden i lys av ulike kontekstuelle faktorer. Slik kan læreren løfte blikket ut over individuelle forklaringsmåter over til systemiske faktorer som kan forebygges og hjelpe eleven ved å fjerne barrierer som hindrer at eleven får utnyttet potensialet sitt. En slik sosial forståelse (Brittain, 2004; Norwich, 2013a; Oliver, 2013; Tøssebro, 2010) vil legge grunnlag for tilpasninger i skolen og opplæringssituasjonen som kan gi bedre betingelser for å

lykkes for eleven enn å fokusere på individets begrensninger. I lys av dette kan det også argumenteres for at lærere som har høye mestringsforventninger til seg selv i større grad også ser sin egen rolle som betydningsfull, samt at det er en gjensidig relasjon mellom individet og miljøet som læreren er en del av. Slik sett kan lærere med høye mestringsforventninger kunne tolkes til å kunne inneha en større grad av relasjonell forståelse (Norwich, 2013a; Reindal, 2008; Shakespeare, 2006; Tøssebro, 2010). Dette gir lærere som har en helhetlig tilnærming i møte med elever som viser antisosial atferd og kan derfor analysere konteksten som atferden oppstår i større grad. At lærere har god spesialpedagogisk kompetanse vil kunne være sentralt for at lærerne opplever å mestre opplæring av elever som viser antisosial atferd. Kompetansen ga ikke en hovedeffekt på lærernes forventninger til antisosial atferd, men det var på 10 % nivået en signifikant samspillseffekt mellom vanskebeskrivelse og kompetanse på lærernes forventninger til antisosial atferd, men effektstørrelsen var svært liten. En svært forsiktig tolkning her kan være at kompetanse på ulike typer vansker kan være av en viss betydning. Lærere med spesialpedagogisk kompetanse vil muligens ha mer positive oppfatning og holdninger til elever med spesialpedagogiske behov. Slik oppstår ikke negative stereotyper og stigmatiserende kategorier like lett, og utvikler seg i mindre grad enn hos lærere uten spesialpedagogisk kompetanse. Lærernes forventninger til elever med spesialpedagogiske behov kan derfor bli mer positive, samtidig som de er realistiske fordi læreren har en helhetlig tilnærming basert på en forståelse av flere faktorer og hvordan disse samspiller i et fellesskap. Haug (2017b) fremhever hvordan lærernes innsikt er betydningsfull for å gi en god, tilpasset opplæring. Nilsen (2015) peker på at kompetansen læreren innehar er viktig for god spesialundervisning, samt for å hindre at segregerende tiltak unngås hvis det ikke er nødvendig.



### **5.3 Generell drøfting av lærernes forventninger**

Her ses sentrale funn i studien i lys av ulike teoretiske perspektiver på inkludering, identifikasjonsdilemmaet, forventninger og kategorisering.

#### **5.3.1 Faglige og sosiale forventninger**

I denne studien har det ikke vært mulig å sammenligne elever med spesialpedagogiske behov og elever uten for å finne ut om elever med spesialpedagogiske behov har lavere forventninger enn elever uten. Det som funnene kan vise til er variasjoner mellom de tre ulike vansketypene når det gjelder de forskjellige forventningene, som tidligere drøftet i 5.2.2. Denne differensieringen i forventninger kan være realistiske basert på presise oppfatninger av hva elevens vansker vil innebære. Utover dette kan tendenser i funnene tyde på at de faglige forventningene ser ut til å være noe lavere for alle vanskebeskrivelsene sammenlignet med forventningene til prososial atferd til eleven. Det er ikke grunn til å tro at det er knyttet større grad av usikkerhet til lærernes forventninger faglig enn sosialt. I denne studien har det ikke vært en hensikt å undersøke forskjeller mellom de ulike typene av forventningene som et forskningsspørsmål. Basert på en teoretisk drøfting og tidligere forskning vil det likevel ses på mulige konsekvenser hvis lærere har lavere faglige enn sosiale forventninger. Haug (2017a) viser til at lærerne signaliserer utydelige forventninger, blir ettergivende og har lave faglige krav til elever med spesialundervisning. Elever rapporterer til tross for dette om gode relasjoner med læreren (Nes, 2017), noe som da kan tyde på at en god lærer-elevrelasjon er ansett som en prioritet for læreren. Kan resultatene i studien tyde på at læreren erkjenner eller håper at det er mer sannsynlig at eleven lykkes med sosial fungering enn den faglige fungeringen? Lærerne kan vurdere at det er høye krav til det faglige nivået i skolen og i samfunnet ellers. Kanskje rommer ikke dette elever som har spesialpedagogiske behov i like stor grad? Den ordinære opplæringen i en prestasjonsorientert skole viser seg å være lite tilpasset elever med spesialpedagogiske behov. Lærernes faglige forventninger kan preges av dette siden læringspotensialet hos eleven i liten grad kan realiseres når læringstrykket er så høyt (Festøy & Haug, 2017). Lærerne kan vurdere opplæringen som gis i dagens skole til å gi lite muligheter for god tilpasset opplæring for disse elevene. Den ordinære opplæringen er for lite tilpasset og spesialundervisningen drives på en lite hensiktsmessig måte med blant annet ufaglærte assistenter (Nordahl, 2018). Denne situasjonen kan tenkes å prege hvilke muligheter lærerne ser på vegne av eleven og kan bidra som en demper på forventningene siden god

tilpasset opplæring for alle innenfor dagens rammer for den ordinære opplæringen kan se ut til å være begrenset.

Spesialundervisning er kjent for å ha en avlastningsfunksjon (Haug, 2017a). Skolen kan velge å la en assistent ha oppfølging av eleven for å avlaste læreren. Statistikk fra skolene (Utdanningsdirektoratet, 2006-2020) viser til at assistentbruk er vanlig for majoriteten av elever med enkeltvedtak om spesialundervisning. Denne måten å tilpasse opplæringen på kan fjerne noe av behovet for spesialundervisning, men det pekes på at ansvaret på assistenter uten spesialpedagogisk kompetanse er uforholdsmessig stort (Nordahl & Hausstätter, 2009). Både ressurser, som tid og antall elever i klassen, og kompetanse trekkes ofte fram som sentralt for at opplæringen og spesialundervisning blir av god kvalitet (Nilsen, 2017a). Assistentbruk trenger ikke å være den beste løsningen for eleven hvis dette innebærer en assistent uten relevant faglig kompetanse. Opplæringen kan bli dårlig tilpasset slik at eleven i liten grad klarer å nyttiggjøre seg det som foregår og ender opp med å være et tiltak som isolerer eleven i klasserommet. Ainscow et al. (2006) viser til at det oppstår flere spenninger i prosessen med å realisere inkludering i praksis. Det høye omfanget av assistentbruk kan tolkes som en måte å forholde seg til noen av disse spenningene på siden assistent er en billigere løsning enn å benytte en kvalifisert spesialpedagog. Assistenten kan samtidig sørge for en tettere, sosial oppfølging av eleven enn læreren vil få til. I tillegg unngår man segregerende praksiser som innebærer å fjerne eleven fra klassefelleskapet. Kan vi her se tegn til en skole hvor lærerne forventer at elevene, med assistentbruk, kommer til å mestre sosiale situasjoner og vil sannsynligvis oppleve sosial inkludering, mens faglig inkludering er mer urealistisk å få til?

Tidligere norske studier (Barneombudet, 2017; Festøy & Haug, 2017; Nes, 2017; Nordahl, 2018) viser til at lærere har lave krav og forventninger til elever med spesialundervisning sammenlignet med elever uten. I disse studiene har det ikke blitt differensiert mellom sosiale og faglige forventninger, men basert på sammenhengen det omtales i tolkes det her at det hovedsakelig er faglige forventninger det er snakk om. Betydningen av høye forventninger er trukket fram av flere (Bandura, 1977; Nordahl & Hausstätter, 2009; Nordenbo et al., 2010) som viktig for elevens læring og egne mestringsforventninger. Bandura (1977) viser til hvordan blant annet andres forventninger til deg er viktig for å få positive mestringsforventninger. Det er avgjørende at elevene får gode mestringsforventninger allerede tidlig i skoleløpet. Lærerne i utvalget er kontaktlærere på 1.-4. trinn. Rollen lærerne har knyttet til å støtte og vurdere elevene slik at elevene utvikler

positive mestringsforventninger må ikke undervurderes (Nordahl & Manger, 2005). Lærernes handlinger og valg baserer seg på forventningene de har til elevene. Lave forventninger utgjør slik sett være en potensiell kilde til lave mestringsopplevelser for elevene (Rubie-Davies, 2010). På dette grunnlag utledes det som bekymringsfullt at lærere kan se ut til å ha noe lavere faglige enn sosiale forventninger til elever med spesialpedagogiske behov. Særlig hvis disse er lite realistiske og av den negative sorten. Negative, faglige forventninger vil være uheldig for alle elever, også de som ikke har enkeltvedtak om spesialundervisning. Utover dette kan også lærerens intensjon om at forventningene deres er like høye til alle elevene sine oppleves kvalitativt ulikt for eleven det gjelder. Weinstein (2002) har vist til hvordan elever oppfatter at læreren behandler elevene ulikt og at dette gir elevene antydninger omkring statusen den enkelte elev har i klassehierarkiet. Dette blir tydelig ved at de som presterer høyt har også de høyeste forventningene fra læreren som behandler dem forskjellig fra de som læreren forventer mindre til. Slik differensiering kan være nødvendig for å gi en realistisk opplæring, men blir uheldig hvis det medfører få og lite verdifulle mestringsopplevelser for eleven (Rubie-Davies, 2010) basert på manglende faglige utfordringer (Good & Brophy, 2008). Hvis eleven merker at læreren har liten tro på at du skal mestre læringsaktivitetene som foregår i klassen, men heller ikke får spesialundervisning av kompetente personer, da havner en elev med spesialpedagogiske behov i en uheldig situasjon. På en annen side er det også mulige fordelaktige effekter av kategorisering (Mukuria & Bakken, 2010). En spesialpedagogisk kategori kan innebære at læreren får nyttig informasjon om relevante tilpasninger til elevens behov. Slik kan en spesialpedagogisk kategori, sammen med annen informasjon, være viktig for et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Forventningene kan være basert på relevant informasjon ut fra kategorien. Den spesialpedagogiske kategorien kan føre til et økt fokus på at eleven trenger andre tilpasninger enn mange av de andre elevene i klassen. Slik kan forventningene som dannes kunne bli mer realistiske og positive fordi læreren ser at tilpasningene som gjøres vil komme eleven til gode.

Studier viser til at lærerens lave forventninger har en tendens til å bestå utover skoleåret (Good & Brophy, 2008; Rist, 1970). Rollen læreren har for å utvikle et læringsfremmende miljø med fokus på både sosial og faglig læring for alle elevene i klassen er betydningsfull (Harris & Rosenthal, 1985). Læreren kan la lave, faglige forventninger knyttet til elever med spesialpedagogiske behov ubevisst vedvare. Det kan potensielt ha negative konsekvenser for elevene det gjelder. Lærerens forventninger sier noe om oppfatninger om fremtiden (Brophy, 1998). Kan det hende at lærerne ikke tror på at det

bedrer seg for eleven senere i skoleløpet? Slik kan det skapes vedvarende forventningseffekter av tidlige, lave faglige forventninger (Cooper & David, 1984; Good & Brophy, 2008; Woolfolk, 2004). Lave forventninger trenger ikke å være tilsiktet fra lærerens side, men læreren har en sentral rolle i å danne seg realistiske og positive forventninger til alle elevene sine. I en elevgruppe hvor det kan være stor variasjon i den faglige progresjonen vil det være av betydning hvordan læreren er bevisst sine forventninger. Forskjellene mellom de vanskebeskrivelsene som er benyttet i denne studien tyder på at lærerne ser for seg ulike faglige scenarier for disse elevene basert på hva vanskene går ut på. Lærerens forventninger baserer seg blant annet på om eleven vil kunne mestre det faglige nivået i klassen. Hvis eleven ikke klarer å møte den faglige standarden gitt av nasjonale (og internasjonale) føringer, skolens og lærerens tolkninger av disse, er det naturlig at forventningene senkes. Selv om slike forventninger kan være presise, vil det være uheldig hvis læreren ikke ser elevens forbedring eller lar feilkilder være en base for forventningene (Woolfolk, 2004). Forventninger kan korrigeres naturlig etter hvert som læreren får ny informasjon, men hvis ikke læreren aktivt justerer forventningene sine kan forventningene bli rigid og bekreftende. Slik kan læreren behandle elevens behov lite individuelt fordi forventningen er unøyaktig og lite fleksibel. Dette kan gi vedvarende forventningseffekter der forventningene forblir lave selv om eleven utvikler seg (Brophy, 1983). Vedvarende forventningseffekter er mer vanlig enn selvoppfyllende profetier (Cooper & David, 1984; Good & Brophy, 2008). Hvis læreren på bakgrunn av tidlig informasjon om eleven, som for eksempel den spesialpedagogiske kategorien, tror at siden eleven har denne vansken så vil dette føre til at eleven vil streve faglig. En selvoppfyllende profeti skjer når læreren tror eleven kommer til å streve faglig og når læreren behandler eleven i tråd med det som var forventet skulle skje (Jussim, 1986; Merton, 1948; Rosenthal & Jacobson, 1968). Festøy og Haug (2017) så i sin studie at lave faglige forventninger kan medføre at tilpasninger som læreren gjør blir på et lavere nivå enn det som er nødvendig. Slik senkes de faglige kravene og dette kan gi en mer instrumentell hjelp fra lærerens side som på sikt kan føre til lav motivasjon og innsats hos eleven.

Basert på funn i denne studien er det ikke mulig å si noe om selvoppfyllende profetier kan oppstå siden lærernes forventninger er kun målt en gang. I tillegg er det kun en fiktiv elev forventningene handler om. Rist (1970) fant imidlertid at lave forventninger sjelden blir lavere enn de var i utgangspunktet. De forventningene lærerne dannet seg etter å ha lest elevportrettet kan på bakgrunn av dette vedvare hvis dette gjaldt en ekte elev, men forventningseffekter dannes i en sammensatt prosess. Harris og Rosenthal (1985) viser til fire

faktorer som samspiller i utviklingen og læreren har en aktiv rolle i alle disse. Det vil også være ulikt hvordan lærere uttrykker og hvordan elever mottar forventninger. Good og Brophy (2008) viser også til hvordan prosessen før en selvoppfylgende profeti slår til består av flere steg. Det vil basert på dette være en kompleks prosess som eventuelt fører til selvoppfylgende profetier. En annen nyansering er at like forventninger kan også føre til ulik atferd mot elever, samt at elevene vil respondere ulikt til lærerens forventninger (Brophy, 1983).

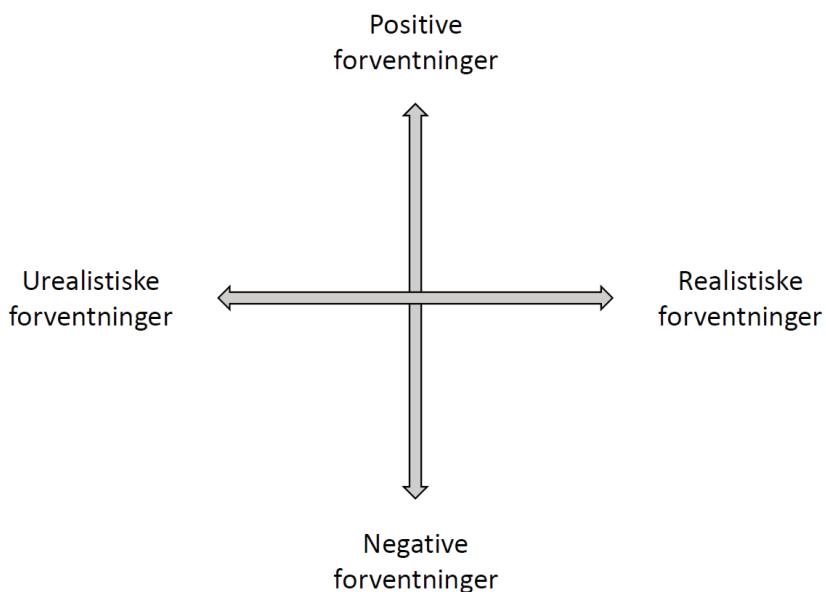
Selvoppfylgende profetier er komplekst og omdiskutert, men de kan oppstå i visse situasjoner særlig for sårbare grupper (Jussim & Harber, 2005). Muligheten for at upresise forventninger oppstår er til stede når lærernes forventninger dannes. Dette kan gi forventningseffekter som er vedvarende, men det vil være utfordrende å undersøke hvorvidt en selvoppfylgende profeti har oppstått. Å undersøke eventuelle forventningseffekter har ikke vært et formål i denne studien, men det er interessant å se på hva lærernes forventninger kan føre til i et teoretisk perspektiv.

De faglige og sosiale forventningene som lærerne danner seg vil handle om hva lærerne tenker kommer til å skje med eleven i fremtiden både på ungdomsskolen og i voksenlivet. Lærerne har i denne studien lest om en elev som bare er ni år. Hjørne og Säljö (2008) viser til at de kategoriene som benyttes på elever som strever medfører bestemte handlinger og tiltak som kan ha innflytelse på elevenes videre liv. De viser også til at læreres samtaler om elevers vansker ofte orienterer seg mot forhold hos eleven selv og det er i liten grad en refleksjon over egen praksis som lærer som ligger til grunn. Et slikt problemorientert perspektiv (Befring, 2012) kan innebære at forventningene baseres på feilaktige opplysninger som ikke gir lærerne informasjon om elevens individuelle, faktiske behov. På den måten kan kategoriseringen som lærerne selv foretar når de leser elevportrettet være lite funksjonelle, samtidig er det vanskelig å vite hvordan denne kategoriseringen har skjedd mens lærerne svarte på spørreundersøkelsen. Norwich (2013a) viser til at bruken av kategorier i skolen fyller flere funksjoner, men en uformell grovkategoriserende praksis vil i liten grad kunne møte disse funksjonene. Slik kan også urealistiske forventninger oppstå fordi de baserer seg på en oppfatning som ikke er presis nok.

På bakgrunn av funn og tematikk i denne studien kan man stille spørsmål om betegnelsene lave og høye forventninger som benyttes i dag er nyanserte nok. Det kan være mer hensiktsmessig å se forventninger som et fenomen med graderinger fra negative til positive forventninger i en dimensjon. En annen dimensjon omhandler graden av realisme, altså fra urealistiske til realistiske forventninger. De to dimensjonene av lærernes

forventninger har jeg visualisert i figur 5.1. Her blir variasjon mellom de to forventningsdimensjonene knyttet til to akser. Siden lærernes forventninger er et multidimensjonalt begrep kan heller ikke denne modellen betraktes å omhandle forventninger generelt. Bakgrunnen for de to aksene blir drøftet videre nedenfor figuren.

**Figur 5.1** De ulike dimensjonene i lærernes forventninger



Positive forventninger fra andre er en viktig kilde til utvikle høye mestringsforventninger hos eleven (Bandura, 1977). Positive forventninger kan likevel være både urealistiske og realistiske. Det vil ikke være riktig å ha de samme forventningene til alle elevene selv de er aldri så positive og høye. Ikke alle kan oppnå like resultater i alle fag på grunn av ulike forutsetninger og evner. En slik standardisering av forventningsnivå der kun de høyeste forventningene er ansett som riktig vil derfor stride mot prinsippet om tilpasset opplæring. Nilsen (2017a) peker på uoverensstemmelsen mellom intensjoner overordnet knyttet til tilpasset opplæring og hva som faktisk skjer i praksis. Individuelle forskjeller trekkes ikke inn i et system der det er like kompetansemål og vurdering for alle. Dette kan medføre at forventningene til elevene også kan risikeres å bli satt ut ifra den samme målestokken. Det forskjell på å ha de samme ambisjonene på vegne av alle elevene og det å ha forventninger tilpasset hver enkelt elev sitt potensiale. Dyson (2001) og Minow (1990)

påpeker samme paradokset i det at vi både ønsker å behandle alle likt, samtidig som vi ønsker å behandle alle ulikt. Ny, overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2018) framhever at ambisiøse, men realistiske forventninger er avgjørende for elevene. Basert på dette ser det ut til at styringsdokumentet ønsker å formidle en mer nyansert tilnærming siden realistiske forventninger er tilføyd. I begrepet ambisiøse ligger en positiv forventning, selv det kan være en kime til å sette forventningene for høyt og da medføre at de blir urealistiske likevel.

Forventninger må være realistiske, men at de er positive er viktigere hvis man legger Bandura (1977) sitt resonnement til grunn. Relativt sett vil noen elever ha lavere forventninger knyttet til seg, mens andre mottar høyere forventninger. Det betyr ikke at læreren ikke har noen forventninger til elever som av ulike årsaker strever på skolen. Forventningene kan være høye basert på utgangspunktet til denne eleven sammenlignet med andre elevene som ikke strever, relativt sett. Elever som klarer seg godt mottar kanskje høye forventninger, men disse kan godt være urealistiske for eleven å oppfylle. Å oppleve for høye og urealistiske forventninger fra læreren kan medføre en ugunstig situasjon der eleven ikke vil oppleve å imøtekomme lærerens forventninger til standarden som settes. Opplevelsen av å ikke mestre og ikke strekke til vil være uheldig for eleven hvis utfordringene blir for store (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Forventningene må ta utgangspunkt i at alle elever har et potensiale til å utvikle seg, og i det ligger alltid en positiv vinkling. Hvis disse forventningene i tillegg er realistiske vil det ha stor betydning for elevene. Det er trolig mer ufordelaktig hvis læreren har lave, negative forventninger til deg, både realistiske og urealistiske, enn om forventningene er positive (Dusek & Joseph, 1983; Freeman & Algozzine, 1980; Jussim, 2012). Tournaki (2003) viser til hvordan lærere både benytter seg av relevant og irrelevant informasjon når de danner seg forventninger om elevene. At lærere senker forventningene til elever som strever er en riktig konsekvens for å hindre urealistiske forventninger som de ikke kan mestre, men dette utelukker ikke at læreren samtidig bør se potensialet hos eleven og sørge for faglige utfordringer. Det er helt sentralt at lærernes forventninger er positive slik at elevene opplever at læreren deres har tro på at de mestrer. Det utledes av dette at lærere bør bevisstgjøres på hva som former forventningene deres, og være oppmerksomme på muligheten for å gjøre feilslutninger ved å benytte irrelevant informasjon. Kategorisering av elever med spesialpedagogiske behov kan være en feilkilde hvis konteksten som forventningene oppstår i ikke tas med i betraktning (Dusek & Joseph, 1983).

### 5.3.2 Identifikasjonsdilemmaet– en kilde til nye svar?

Å undersøke mulige løsninger på dilemmaet omkring identifisering handler om å se på de strukturelle forholdene i skolen. Identifisering er ansett som viktig for å finne ut hvilke behov eleven slik at adekvat hjelp kan gis. I denne prosessen skjer det både en uformell og en mer formell kategorisering. Det kan være både kategorier basert på utdanningsmessige behov eller medisinske behov (Norwich, 2013b). Baksiden ved å ikke identifisere elevens behov er en fare for usynliggjøring. En «vent å se holdning» på barneskolen ser ut til å gi en vedvarende trend der elevene får enkeltvedtak om spesialundervisning senere og ofte først på ungdomsskolen. Et betimelig spørsmål er da hvorfor blir ikke flere identifisert tidligere? Trolig forsøkes det på et kompromiss der man søker å balansere ulike behov. Skolen tilrettelegger den ordinære opplæringen (tilpasset opplæring) slik at opplæringen passer for alle. Dette vil i utgangspunktet kunne medføre et mindre omfang i antall enkeltvedtak og derfor ha en mulig økonomisk gevinst for skolen på kort sikt. På en annen side vil tilpasset opplæring i den ordinære opplæringen ikke alltid være tilstrekkelig for å sikre et tilfredsstillende utbytte for alle elever. Noen vil behøve spesialundervisning for å få et tilfredsstillende utbytte. Enkeltvedtak om spesialundervisning trenger ikke nødvendigvis å bety at den ordinære opplæringen ikke er god nok. Uthus (2018a) mener det er en misvisende negativ oppfatning av at høy andel av enkeltvedtak tolkes motat skolen mislykkes med tilpasset opplæring. Fleksible skoler som prioriterer spesialpedagogiske tiltak vil klare å ta hensyn både til individet og til fellesskapet. Slik vil det skapes en inkluderende skole der enkeltvedtak er en naturlig del av skolens virksomhet. Likevel er det bekymringer knyttet til stort omfang av enkeltvedtak. Undersøkelser viser til fem drivere som hovedårsaker til økningen man så i kjølvannet av Kunnskapsløftet (Nordahl & Hausstätter, 2009). Alt fra økonomiske rammer, konsekvenser av Kunnskapsløftet, målstyring og resultatorientering, foreldrenes krav er nevnt som mulige drivere for mange enkeltvedtak. Den siste driveren omhandler en oppfatning av en økning i antallet diagnoser (formelle, medisinske) og at det nærmest forventes en kategori av foreldrene (Knudsmoen et al., 2011; Mathiesen & Vedøy, 2012). Den spesialpedagogiske kategorien kan også betraktes som en forklaring på elevens vanske og derfor «fritar» foreldrene for skyld. Det kan tenkes at det også forventes det samme av lærerne og ledelsen slik at behovet til eleven blir rettferdiggjort når det foreligger en mer formell kategorisering med påfølgende ressurser. Dette har Lauchlan og Boyle (2007) vist til der de ser behovet for kategorisering for å vurdere elevens behov og passende ressurstildeling. De spesialpedagogiske kategoriene blir slik sett på som et «nødvendig onde». Hensikten med



kategorisering er ofte et administrativt behov, men vil også gi innspill til hvordan undervisningen bør foregå (Norwich, 2013b). Siden de individuelle variasjonene er store innad i en vanskekategori (Strømstad et al., 2004) vil de kategoriene som benyttes ikke gi tilstrekkelig med nyttig informasjon (Norwich, 2013a). Funn i denne studien ga også inntrykk av at lærere benytter seg mer av vanskebeskrivelsen enn informasjonen som den spesialpedagogiske kategorien ga. Dette kan tolkes mot at den spesialpedagogiske kategoriens oppgave er først og fremst knyttet til økte ressurser, men at den har ikke nødvendigvis har stor praktisk betydning. Annen mer utfyllende informasjon om eleven tillegges større vekt av lærerne når dette er tilgjengelig. En kategorisering av elevens behov virker ikke å være en sentral årsak til at lærere henviser til PP-tjenesten. På bakgrunn av dette tolkes det dithen at tanker om negative konsekvenser av identifisering av elever med spesialpedagogiske behov ikke utgjør en hovedgrunn til at lærerne ikke henviser elevene.

Enkeltvedtak om spesialundervisning vil på bakgrunn av en identifiseringsprosess av elevens behov hovedsakelig få en administrativ funksjon for økt ressurstilgang for å hjelpe elever med spesialpedagogiske behov utover hva læreren selv får til. Haug (2015) omtaler dette som spesialundervisningens dobbelte funksjon der den både gir eleven hjelp og avlaster den ordinære opplæringen. Når spesialundervisning kan se ut til å ofte settes i gang for sent kan dette skyldes at spesialundervisning forsøkes å unngås på grunn av at den er kostnadskrevende. Kommunenes styringssystem og en presset kommuneøkonomi har vist seg å ha betydning for hvordan ressursene til ordinær opplæring og spesialundervisning fordeles (Bonesrønning et al., 2011; Knudsmoen et al., 2011; Strøm et al., 2009). Mulighetene for å få ressurser til forebyggende arbeid blir ofte nedprioritert (Strøm et al., 2009). Elever i «gråsonen» vil kunne tenkes å utvikle større vansker enn nødvendig på grunn av at det ventes for lenge med å gi elevene med mulige spesialpedagogiske behov den hjelpen som er nødvendig. De økonomiske rammene vil likevel ikke alene forklare hvorfor identifisering av mulige spesialpedagogiske behov skjer sent i skoleløpet.

Prinsippet om tilpasset opplæring som et virkemiddel til å skape en inkluderende skole kan bidra i en tankegang om at spesialundervisning er lite ønskelig og noe man må avvente med å sette i gang lengst mulig. Hovedtanken bak inkluderingsbegrepet var at skolen også måtte tilpasse seg for å få til en skole for alle (Bachmann & Haug, 2006; Nilsen, 2017b). Tilpasset opplæring skulle møte mangfoldet av behov hos elevene ved hjelp av differensiering (Imsen, 2016). På den måten kan det tenkes at behovet for spesialundervisning vil minske. Komplementaritetsmodellen viser nettopp til hvordan høy kvalitet på den ordinære

opplæringen vil kunne minske behovet for spesialundervisning (Bachmann & Haug, 2006; Festøy & Haug, 2017; Haug, 2003; Moen, 2018). Det kan derfor tenkes at spesialundervisning er et tiltak som settes i gang for sent fordi det er en oppfatning av at tilpasset opplæring vil være tilstrekkelig, slik Hausstätter (2012) peker på når han beskriver to måter å se på forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Måten spesialundervisning ofte har blitt organisert på kan bli sett på som ekskluderende. Slik kan en konflikt mellom spesialundervisning og oppfatningen av inkludering skapes. En alternativ måte å se på forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning er å betrakte spesialundervisning som et supplement og da en forutsetning for den inkluderende skolen. Uthus (2018b) poengterer også hvordan spesialundervisning kan bli sett på som en trussel for inkludering. Å ikke identifisere elever som kan trenge spesialpedagogisk hjelp kan skyldes en optimistisk tro på mulighetene som ligger i god, tilpasset opplæring. Om denne oppfatningen skyldes i hovedsak politiske føringer, økonomiske hensyn eller lærerens overbevisning vil være vanskelig å si noe om, men sannsynligvis vil disse og andre mulige årsakssammenhenger samspille.

Tidlig identifisering kunne ha gitt riktig hjelp tidlig, men i stedet ventes det for lenge slik at behovet for hjelp har blitt større enn det kunne ha vært i utgangspunktet. Bruken av spesialpedagogiske kategorier kan bli sett på som hindringsmekanismer for inkludering (Olsen, 2014). Et forsøk på å unngå potensielt stigmatiserende identifisering kan føre til en usynliggjøring som kan gi eleven negative mestringserfaringer og lite opplevelse av å være inkludert i fellesskapet. Dette til tross for at ønsket var å hindre ekskludering i utgangspunktet. Forsøkene på å imøtekomme dilemmaet med å søke fordelene medfører sannsynligvis en forsterkning av ulempene på bekostning av fordelene. Slik blir et dilemma lett en felle der man søker de positive konsekvensene, men disse utjevnes av de negative konsekvensene. Det sosiale og fellesskapet kan komme i konflikt med en opplevelse av et faglig fellesskap. Hvis eleven ikke får spesialpedagogisk hjelp når utbyttet av den ordinære opplæringen ikke er tilfredsstillende, vil det å ikke mestre de faglige kravene eller ikke få faglige utfordringer kunne oppleves som ekskluderende selv om eleven er sammen med klassen sin. Dette kan skje selv om skolen samtidig forsøker å legge til rette for en sosial og kulturell inkludering. De ulike dimensjonene (Nilsen, 2017b; Olsen, 2013; Strømstad et al., 2004) samspiller dynamisk og vil nok oppleves som en dimensjon av inkludering for eleven. Inkludering innebærer å oppleve seg som en del av et fellesskap og kjenne på en selvfølgelig plass på skolen (Meld. St. 6 (2019-2020); Olsen, 2014). Qvortrup (2012) fremhever at elevene

deltar i ulike sosiale fellesskap i løpet av skoledagen. En konstant opplevelse av enten inkludering eller ekskludering vil på bakgrunn av dette være sjelden. Grader av disse vil variere i de ulike situasjonene elevene er i og hvem de er sammen med.

Identifikasjonsdilemmaet fremstiller inkludering som enten-eller vedrørende identifisering av spesialpedagogiske behov, slik Norwich (2014) peker på blir konsekvensen av et enhetlig perspektiv på inkludering. Dette kan tolkes til å skape et ideologisk, utenfra-perspektiv der inkludering lett blir et endimensjonalt begrep. Et erfart, innenfra-perspektiv (Olsen, 2013) vil kunne nyansere bildet, men dette gjør også inkluderingsbegrepet abstrakt og vanskelig å realisere i praksis når det både er individuelt og kontekstuell (Norwich, 2013a). Likevel vil et pluralistisk perspektiv se at det er ulike grader av inkludering, og at man kan oppleve å både være ekskludert og inkludert samtidig. Elevens egen oppfatning må derfor få være i fokus, og prinsippet om elevens beste må følgelig legges til grunn (FN, 1989). En oppfatning av inkludering som enten-eller blir for unyansert og tar ikke eleven på alvor. Kauffman og Hallahan (2004) spør om full inkludering i det hele tatt er mulig. I dette legger de inkludering som ensbetydende med en oppfatning av at alle er i det samme klasserommet slik det mer rigide enhetlige perspektivet legger opp til. Å ivareta et individ i fellesskapet vil innebære mer enn fysisk plassering. Differensiering som en positiv forskjellsbehandling (Skaalvik & Skaalvik, 2018) vil akseptere de individuelle forskjellene og trenger ikke å skape ekskludering og urettferdighet (Norwich, 2013b). Olsen (2014) mener at kategorisering kan slik sett ses på som en positiv differensiering som kan sørge for at ekskludering ikke oppstår. God tilpasset opplæring for elever med mulige spesialpedagogiske behov fordrer at behovene blir identifiserte slik at riktig hjelp kan iverksettes.

Skepsisen mot spesialundervisningens effekt (Nordahl, 2018) gjør at det kan oppstå en usynliggjøring av enkeltelevers behov som følgelig ikke alltid kan bli møtt utelukkende ved hjelp av en ufaglært assistent i den ordinære opplæringen. Dilemmaet omkring identifisering peker jo nettopp på at usynliggjøring kan skje, selv om skolen prøver å redde seg inn ved å innse at eleven trenger spesialundervisning senere. Hvis man heller legger en relasjonell forståelse til grunn kan man både sørge for gode tilpasninger som kommer alle elever til gode, samtidig som man ser de individuelle behovene som til enhver tid vil finnes. Kompleksiteten dette dilemmaet favner, viser at mange av perspektivene blir for snevre og unyanserte. Den relasjonelle forståelsen tar utgangspunkt i en kompleks virkelighet og med det unngås reduksjonisme slik ytterpunktene i dilemmaet lett kan føre til (Norwich, 2013a; Norwich, 2014; Shakespeare, 2006; S. J. Williams, 1999). GAP-modellen og WHO sin ICF er to forsøk

på å lage en mer helhetlig tilnærming (Grue, 2014; Tøssebro, 2010), og kan følgelig være nyttig i skolens sitt arbeid med å skape en inkluderende skole hvor alle får tilfredsstillende utbytte av opplæringen og opplever seg inkluderte. Fokuset på sosial fungering i ulike kontekster er også tatt inn som en faktor i ICF (Simeonsson, 2009), noe som kan knyttes til at inkludering kan oppleves ulikt for den enkelte i forskjellige grupper og settinger (Norwich, 2013a). Grue (2014) mener at ICF integrerer både den individualistiske og den sosiale forståelsen av elever med spesialpedagogiske behov, selv om ICD sitt klassifiseringsrammeverk også har blitt møtt med noe kritikk (Maxwell et al., 2018; Norwich, 2013b; Reindal, 2008; Tøssebro, 2010). Den sosiale forståelsen har kritisert den individualistiske forståelsen til å ha en vanskeforståelse som plasserer årsaken hos individet selv om dette fortsatt er en del av ICF. Bruken av kategoriseringsprosesser blir begrensende og definerende for individet (Haegle & Hodge, 2016), og spesialpedagogikkens kategoriserende praksis er omdiskutert i ideologien om den inkluderende skolen (Morken, 2012).

De spesialpedagogiske kategoriene bør ikke få ansvaret for at spesialundervisningen har liten effekt, da kompleksiteten favner bredere enn dette. Morken (2012) fremhever at spesialpedagogikkens målgruppe ikke vil forsvinne selv om begrepsbruken endres. Kvaliteten på opplæringen blir heller ikke bedre ved kun å erstatte begrepene med nye begrep. Tidligere i drøftingen er det vist til at en ikke-kategoriserende praksis kan være vel så utfordrende. Tanker om at enkelte kategorier og begreper bør byttes ut på grunn av negative assosiasjoner fortsettes å aktualiseres. Dette er nyttige refleksjoner man trenger for å belyse et komplekst dilemma uten entydige svar. Hastings et al. (1993) viser til fenomenet «labelling cycle» der det over tid vil skje en endring i hvordan en kategori eller et begrep forstås og oppleves. Spesialpedagogikken har flere eksempler på at slike endringer har skjedd (Kittelsaa, 2011; Norwich, 1999), og kommer til å skje igjen senere. Historikk fra de tidligste kategoriseringene av hvem som kunne nyttiggjøre seg skolegang, via spesialskolesystemet, til dagens skole for alle viser til mange eksempler på ulike kategoriseringer som har blitt erstattet av andre begreper som ønsker å beskrive en skole for alle (Buli-Holmberg et al., 2008). Forslagene til ny begrepsbruk i opplæringsloven (NOU 2019: 23) viser at refleksjoner omkring potensielle negative assosiasjoner knyttet til begrepsbruk og kategoriseringsprosesser foregår til enhver tid. Begrepsbruken knyttet til det spesialpedagogiske feltet preges av stadige endringer i tråd med ideologiske målsettinger om inkludering (Morken, 2012) og perspektiver på hvordan man skal forstå spesialpedagogiske behov (Norwich, 2013a).

Hvem disse elevene med spesialpedagogiske behov er vil ikke være lett å definere. Dette kan forstås på mange måter (Wilson, 2002). Det er også omstridt i hvilken grad endringen fra medisinske vanskekategorier til et begrep som ikke skulle fokusere på begrensningene hos individet har blitt vellykket (Mathiesen & Vedøy, 2012; Nordahl & Hausstätter, 2009; Norwich, 2013a). SEN-begrepet (Special Educational Needs) skulle minske bruken av kategorier, men begrepet ble oppfattet som uklart. Fortsatt er det et behov for underkategoriseringer til tross for at intensjonen var det motsatte (Morken, 2012). Teori som kan knyttes til dette er hvordan kategorisering er en nødvendig egenskap for å håndtere informasjon effektivt (Hinton, 2000). Slik kan kategorien «elever med spesialpedagogiske behov» bli for unyansert og være lite nyttig i praksis. Både uformelle og formelle underkategorier kan oppstå som et behov for mer «presise» kategorier. Dikotomien mellom å enten ha spesialpedagogiske behov eller å ikke ha slike behov blir også benyttet som et argument for at SEN-begrepet ble for kategorisk enten-eller (Kristiansen, 2007; Strømstad et al., 2004). Det argumenteres for at individuelle behov heller bør ses på som et kontinuum av behov. Tanken bak SEN-begrepet var nettopp en individuell vurdering som måtte ses i relasjon til miljøet og konteksten. Betegnelsen ble imidlertid kamuflerende, og medførte deretter utfordringer med å vite hvem som egentlig hadde spesialpedagogiske behov siden tolkningene av og variasjonen blant elevens vansker innad i SEN-gruppen var store (Norwich, 2013a). Til og med i arbeidet med denne avhandlingen har det vært utfordrende å definere hvilke elever studien omfatter, samt at det var nødvendig å avgrense fokuset til ulike undergrupper av spesialpedagogiske behov for å kunne undersøke mulige effekter på lærernes forventninger. Dette er også kategorisering gjort nettopp fordi det var behov for kategorier som kunne oppfattes som presise og avgrenset nok til å være nyttig i forbindelse med formålet i studien. De tre kategoriene av spesialpedagogiske behov er ikke representative for alle variasjoner av vansker innad i kategorien elever med spesialpedagogiske behov, men avgrensningen var viktig fordi kategoriens funksjon i studien var knyttet til å gi tydelige kjennetegn slik at de ga mening for lærerne. Dette viser Norwich (2013b) til som en sentral funksjon i bruken av kategorier. Et individualistisk perspektiv ble slik sett en forutsetning for å undersøke de mulige effektene. Lærernes forventninger ses i et relasjonelt perspektiv ved å ha en bred teoretisk innfallsvinkel som kan belyse noen andre faktorer som kan tenkes å utfylle begrensningene som måtte ligge i studiens design.

Spenningsforholdene mellom ulike verdier knyttet til individ, fellesskap og hva som ligger i inkluderingsbegrepet kommer til uttrykk i praksis når det må differensieres, en positiv

forskjellsbehandling for å skape likeverdig opplæring (Norwich, 2013b; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Differensieringen er avhengig av en eller annen form for identifisering og kategorisering av elevenes behov. Lærernes lave forventninger og stereotypiske oppfatninger er beskrevet som begrensninger ved kategorisering (Blum & Bakken, 2010; Kuther, 1994), selv om dette nødvendigvis ikke trenger å være negativt hvis det reflekteres godt omkring realismen i forventningene og at forventningene er positive. Et etisk rammeverk som benyttes vedrørende mer formelle kategoriseringsprosesser kan være et forslag som kan ivareta et høyt refleksjonsnivå hos de som kategoriserer (Lauchlan & Boyle, 2007). I den forbindelse vil lærernes personlige holdninger, motivasjon og kompetanse fremheves som sentrale komponenter. Disse er sammenvevde i lærernes praksis og pedagogiske refleksjoner (Kershner, 2014), og gir et grunnlag for å vurdere muligheter og begrensninger vedrørende kategorisering i praksisfeltet. Spesialpedagogisk kompetanse må i denne sammenheng ses å være en sentral brikke i å gi lærerne et godt grunnlag for å ivareta opplæringen av elever med spesialpedagogiske behov i en inkluderende skole. Mitchell (2014) fremhever hvilken nøkkelfaktor læreren er i å lykkes med en inkluderende skole.

Lærernes holdninger til elever med spesialpedagogiske behov kan spille en rolle for hvordan lærere møter elever som strever. Morken (2012) viser til flere ulike holdninger der særlig normalitetssentrisme viser lærerens egen standard for hva som er akseptabelt og normalt. En slik holdning kan innebære at elever med spesialpedagogiske behov blir sett på som avvikende. Hvis oppfatningen av avviket er negativt kan stigmatisering oppstå (Goffman, 1986), og det oppstår et skille mellom «oss» og «de». Det kan da være lett å behandle alle elever med spesialpedagogiske behov som en homogen gruppe som det knyttes urealistiske, negative forventninger til. En annen relevant holdning i denne sammenheng er paternalisme. Dette er en beskyttende innstilling mot elevene som lett kan lede til overformynderi ved at læreren inntar en bedrevitende posisjon der man tror man innehar sannheten om hva som er barnets beste. Selv om dette er ment godt kan det føre til at læreren ikke ser barnets individuelle behov, men kanskje baserer man seg på tidligere erfaring om hva som var riktig da eller har en overbevisning om hva som er mulig å gjøre av tilrettelegging. Læreren kan også ende opp med å hjelpe eleven for mye slik at eleven blir lite selvstendig. Dette kan hindre inkludering, og elever omtales som «bubble kids» fordi de passes på for mye (Uthus, 2017). Lave krav og forventninger til elever med spesialpedagogiske behov (Festøy & Haug, 2017) kan tolkes ut ifra en slik paternalistisk holdning der å hjelpe eleven innebærer å senke kravene slik at eleven skal slippe å oppleve nederlag. Lave forventninger vil således

være et ønske om å tilpasse opplæringen til eleven slik at man blir helt sikker på at eleven vil meste de faglige utfordringene som gis. En mulig konsekvens er kanskje at forventningene senkes for mye?

Inkludering innebærer flere spenninger mellom ulike perspektiv som ofte står i et motsetningsforhold til hverandre. Å behandle et dilemma som et valg mellom to motpoler kan medføre en praksis der det handler om å måtte velge side, altså enten-eller (Norwich, 2008). Slik oppstår det en overdrevet polarisering (Shakespeare, 2006). Ytterpunktene har sine omkostninger, og ifølge Foros (2006) krever det å stå i et dilemma en refleksjon der risiko og motsetninger blir analysert med et kritisk blikk, en dekonstruksjon som kan gi ulike løsninger hver gang fordi hver elev og kontekst er unik. Søker man etter ett riktig svar blir dilemmaet konservert, mens det heller vil være sentralt å utfordre dilemmaet (Norwich, 2008). Innsikt i dette krever tid og anledning til å reflektere i løpet av arbeidsdagen for læreren, både alene og sammen med kolleger. Dilemma kan gi ny innsikt og læring, ifølge Morken (2012). En god hjelp kan være å reflektere ut ifra ulike forståelser og hva disse bidrar med av innsikt. Slik kan man få avdekket ulike sider ved et dilemma og skape en bevisstgjøring omkring egen praksis. Imidlertid kan modeller og perspektiver lett medføre moralisering ved at en modell eller et perspektiv ikke fanger helheten, og gir føringer for hvilken forståelse man har og at andre forståelser er feil. Norwich (2008) peker på at skillet som oppsto mellom den individualistiske (medisinske) forståelsen og den sosiale forståelsen var uheldig, og argumenterer for at det relasjonelle perspektivet kan løfte debatten bort fra to perspektiver som blir for unyanserte og skaper en uheldig dikotomi mellom individet på den ene siden og samfunnet på den andre. Det relasjonelle perspektivet ivaretar best kompleksiteten i dilemmaet med en helhetlig tilnærming (Moen, 2018). Dikotomien kan brytes ned noe ved hjelp av den relasjonelle forståelsen siden man oppnår en mer nyansert forståelse i spennet mellom individuelle egenskaper og samfunnsmessige forhold. Den konkrete situasjonen vil også innvirke på samspillet mellom individ og samfunn (Norwich, 2013a; Shakespeare, 2006; Tøssebro, 2010). Dette innebærer at skolene og lærerne må se etter riktige løsninger for hver enkelt elev, samt ha en fortløpende vurdering basert på konteksten og miljøet (Reindal, 2008). Morken (2012) omtaler et dilemma som noe vi må betrakte som en ny situasjon hver gang. Den vil kreve grundige analyser for å se etter forskjeller mellom idealer og realiteter. Videre viser Norwich (2008) til hvordan et dilemma aldri vil gi en optimal løsning. Å inngå kompromiss må inngå fordi det finnes ikke et konkret svar på dilemmaets uløselighet. For hver enkelt situasjon må refleksjon og vurderinger gjøres for å balansere de ulike konsekvensene. Løsninger må finnes

på nytt hver gang for å sørge for at eleven opplever seg som inkludert i fellesskapet, og opplever positive og realistiske forventninger fra læreren sin. Det er også sentralt at skolen og lærerne organiserer opplæringen på en slik måte at den ikke bidrar til å definere hvilke elever som vil lykkes eller ikke (Befring, 2012). Kategoriene som benyttes for å beskrive og forklare elevens vansker vil føre til tiltak som har betydning for elevens liv (Hjørne & Säljö, 2008).



## 5.4 Drøfting av validitet og vitenskapsteoretisk tilnærming

Her drøftes studiens validitet og den vitenskapelige tilnærmingen. Sentrale metodiske momenter i denne studien blir her drøftet i lys av Cook og Campell sine fire validitetstyper i sitt validitetssystem for kausale undersøkelser (1979). De ulike validitetstypene utgjør her strukturen i denne delen av drøftingen. Deretter blir studien drøftet i lys av kritisk realisme.

### 5.4.1 Studiens validitet

Statistisk validitet omhandler om styrken på sammenhengen mellom uavhengig og avhengig variabel er signifikant og rimelig sterk. Relasjonen mellom de ulike variablene kan tenkes å ha en sammenheng med lærernes forventninger. En eventuell statistisk sammenheng vil gi grunnlag for å predikere sammenhengen mellom uavhengig og avhengig variabel, men man kan fortsatt predikere feil selv om det er en statistisk sammenheng. Dette gjelder spesielt hvis den statistiske sammenhengen er svak, så vil også grunnlaget for å predikere være svakere (Kleven, 2011a). Lund (2002) viser til at trusler vedrørende statistisk validitet kan være brudd på statistiske forutsetninger, samt lav statistisk styrke. Dette innebærer at analyser som vedrører sammenhenger i denne studien må ses i sammenheng med eventuelle brudd på forutsetninger som er sentrale i de ulike statistiske analysene som har blitt gjort. Eventuelle brudd ble omtalt og gjort rede for underveis i resultatkapittelet. Der er det også vist til referanser som støtter hvorfor enkelte analyser likevel har blitt gjort. Et lite utvalg har medført lav statistisk styrke ved enkelte tilfeller, men tendensene som trer frem er aktuelle å drøfte med visse forbehold omkring dette. Statistisk validitet indikerer ikke en kausal sammenheng og ser kun på en statistisk sammenheng mellom den uavhengige og avhengige variabelen (Lund, 2002b). Designet i studien kan medføre et inntrykk av at det er kausale sammenhenger mellom kategori og forventninger, men analysemetodene som har blitt benyttet ser hovedsakelig på hvilken effekt den uavhengige variabelen har på den avhengige variabelen. Dette innebærer nødvendigvis ikke en kausal sammenheng, men kausale sammenhenger kan likevel ikke utelukkes.

Begrepsvaliditet henger tett sammen med vurderinger av hvordan variablene er operasjonaliserte (Nyeng, 2012), og en vurdering av studiens kvalitet fordrer refleksjoner omkring dette. Tilfeldige og systematiske målefeil kan ha innflytelse på resultatet slik at begrepsvaliditeten blir truet (Kleven, 2002a). Begrepsvaliditet vedrørende operasjonaliseringen av lærernes forventninger er allerede drøftet der validering av

instrumentet TES var tematikken tidligere i drøftingsdelen. Det finnes flere andre relevante begreper som har blitt benyttet i denne studien som medfører behov for å vurdere samsvaret mellom det teoretiske definerte begrepet og hvordan dette har blitt operasjonalisert i denne studien (Kleven, 2002a). Lærernes spesialpedagogiske kompetanse er et begrep som kan være vanskelig å operasjonalisere. Formelle kriterier slik som studiepoeng i spesialpedagogikk er en mulighet, men det er ikke sikkert at det er bare dette som kan tenkes å inkluderes her. Noen lærere fylte ut at de hadde praksiskompetanse («realkompetanse») slik at en differensiering mellom de med og de uten studiepoeng trenger ikke å være det mest riktige skillet. Mange oppga også at de hadde relevante kurs etc. som de selv vurderte som relevante i denne sammenhengen. I tillegg til disse personlige vurderingene av sin egen kompetanse kan det også være lokale forhold som kan innvirke på hva som anses som del av en spesialpedagogisk kompetanse slik som kompetansen hos andre ansatte på skolen og de ulike elevene som går på skolen og deres eventuelle vanskegrupper. Lokalt på en skole kan det vurderes slik at de har god kompetanse på for eksempel ADHD og lese- og skrivevansker på grunn av en eller flere elever som har gått eller går på skolen har hatt eller har disse vanskeområdene. Dette trenger ikke nødvendigvis å bety at skolen eller enkeltlærere har en bred spesialpedagogisk kompetanse. Befring (2019) fremhever nettopp spesialpedagogikkens flerfaglige identitet som sentralt for et bredt kompetansegrunnlag. I kompetansebegrepet ligger det sånn sett mer enn studiepoeng. Det er mange lærere uten formell spesialpedagogisk kompetanse som også kan ha god spesialpedagogisk erfaring, innsikt og forståelse etter flere år som lærere. Kolleger som har god spesialpedagogisk kompetanse eller en ledelse som har fokus på et inkluderende fellesskap og vilje til å lykkes med dette kan også innvirke på lærerens opplevelse av egen kompetanse. Samtidig trenger nødvendigvis ikke den selvopplevde kompetansen å bety at læreren praktiserer for elevens beste, noe som kan skyldes både personlige og ytre faktorer. Det uansett av betydning at lærere har en god spesialpedagogisk forståelse, gode holdninger og innsikt i elevens ulike behov ut ifra forutsetninger og evner. Lærernes spesialpedagogiske kompetanse er slik sett et begrep som er utfordrende å operasjonalisere. Det er likevel grunn til å tro at formelle studiepoeng i spesialpedagogiske fag er en allmenn akseptert avgrensning av hva som kan ligge i begrepet slik at lite tyder på systematiske målefeil i denne studien. Utover dette kan det være målefeil knyttet til spesialpedagogisk kompetanse slik som det er påpekt her. Målefeilene kan skyldes at en lærers selvopplevde kompetanse sannsynligvis vil variere individuelt og kan sannsynligvis betraktes som tilfeldig.

En vurdering av studiens indre validitet innebærer å se på hvilke alternative forklaringer som er mulige når det gjelder relasjoner mellom variabler og mulige årsaksforhold (Kleven, 2011a). Eksperimentelle tilnærminger er positivt for å kontrollere noen bestemte variabler. Designet i studien legger opp til å undersøke en sammenheng/effekt mellom ulike uavhengige variabler (kjønn, vanskebeskrivelse og tilstedeværelse av kategori) og lærernes forventninger som den avhengige variabelen. Relasjoner mellom variabler kan ha et årsaksforhold, men dette sier samtidig ikke noe om hvorfor det er slik (Kleven, 2011a). De ulike uavhengige variablene viste i mindre eller større grad å ha en effekt på lærernes forventninger, men det var særlig vanskebeskrivelsen i portrettet som ofte hadde en hovedeffekt på forventningene. På bakgrunn av funnene er det rimelig å anta at det er en relasjon mellom den uavhengige variabelen vanskebeskrivelse og forventninger. I drøftingen av dette funnet er det vist til et bredt spekter av mulige årsakstolkninger på denne relasjonen. (Kleven, 2011a). Alternative årsakstolkninger kan innebære å identifisere mulige «tredjevariabler» som er sannsynlige. Statistisk kontroll av andre relevante variabler som kan tenkes å ha effekt på lærernes forventninger, for eksempel ulike bakgrunnsvariabler hos læreren, kan være et bidrag til økt innsikt i kompleksiteten. Et av studiens formål var å undersøke hvilken effekt ulike uavhengige variabler har på lærernes forventninger. På bakgrunn av en vurdering av indre validitet er det indikasjoner på årsaksforhold uten at det deretter argumenteres for at årsakstolkningen av variablene undersøkt i studien er gyldig annet enn i dette gitte tilfellet. Lærernes forventninger til eleven kan eksistere på flere nivåer og kan skapes i flere ledd slik at de kan være et resultat av at flere ulike årsaksfaktorer samspiller i en kompleks sammenheng (Hjardemaal, 2011). Alle mulige årsaksfaktorer til at forventninger dannes lar seg vanskelig isolere helt. Disse er innvevde i hverandre slik blir det utfordrende å identifisere kun én årsak. Kompleksiteten innebærer utfordringer med å gi ett presist svar på akkurat hva det er som forårsaker at en forventning skapes eller endres. Dette medfører også at effektmål sjelden vil bli store i slike undersøkelser, selv om statistisk signifikans kan oppnås. Å avlede (dedusere) virkningen av enkeltårsaker blir noe som må gjøres med mange forbehold (Lund, 2002b). Selv om denne studien har søkelys på enkelte årsaksfaktorer betyr dette ikke at andre årsaksfaktorer ikke kan være betydningsfulle eller ha en rolle inn i det komplekse fenomenet. Det er heller ikke sikkert at de årsaksfaktorene benyttet her samspiller på samme nivå og samtidig, men det kan likevel sannsynliggjøres at en forventning skapes basert på noe som har skjedd forut. Informasjon om eleven vil være en naturlig kilde til at forventninger om eleven dannes (Freeman & Algozzine, 1980; Jones,

1990). Samtidig kan det være at det er helt andre årsaksfaktorer som ligger bak en forventning. Det kan også være at lærerens tolkning av vanskebeskrivelsen er preget av en eller flere andre årsaksfaktorer som det er vanskelig å identifisere og isolere. Lærerens holdninger til inkludering, tidligere erfaring, utdanning, følelser, forhold ved skolen og lignende kan for eksempel være med på å prege hvordan man tolker informasjonen som er oppgitt i spørreundersøkelsen. Listen over mulige medvirkende årsaker (Kleven, 2011a) vil alltid være ufullstendig siden det vil være noe som ikke kan identifiseres og analyseres inn i en modell over ulike årsaker til en forventning.

Ytre validitet innebærer generalisering av funn, samt vurdering av hvilken kontekst resultatene er gyldige i (Kleven, 2011b). De konklusjonene som trekkes om en større gruppe enn de som er med i undersøkelsen. Utvalget vurderes til å være delvis representativt. Dette baseres på at skolene er tilfeldig trukket ut, men at det ved den enkelte skole kan være ulike årsaker til at akkurat disse lærerne valgte å svare på spørreundersøkelsen. Den lave svarprosenten ga et lite utvalg slik at utvalgsstørrelsen gir ikke her umiddelbart generaliserbare resultater. Likevel er tematikken og funnene mulig å relatere til en populasjon bestående av alle kontaktlærere på 1.- 4. trinn. Om funnene her også kan generaliseres til lærere på andre trinn, skoleslag og lignende vil være vanskelig å gi et konkret svar på. De lærerne resultatene kan sies å være gyldig for er på bakgrunn av dette lærere på småskoletrinnet, samt med et litt større forbehold om lærere som hovedsakelig arbeider på mellomtrinnet. Lærere på ungdomstrinnet og videregående skole vil være i en litt annen posisjon med tanke på elevenes historikk, samt elevenes personlighet, evner og forutsetninger er muligens noe mer tydelig. Spørreundersøkelsen måtte derfor ha blitt tilpasset til en litt annen situasjon, både med tanke på elevens alder, kontekst og selve spørsmålsformuleringene. I tillegg til kontaktlærere kan også resultatene være gyldige også for faglærere. I virkeligheten kan assistenter og spesialpedagoger ha noe av de samme forventningene, men siden deres rolle er annerledes vil det sannsynligvis være ulikt. De innehar andre erfaringer og forventningene kan være baserte på at de enten kjenner en elev bedre eller mindre enn det læreren gjør. I et slikt fiktivt portrett kan derfor forventningene bli ulike, selv om de svarer på den samme spørreundersøkelsen. Ytre validitet omhandler også refleksjon over i hvilke situasjoner resultatene kan være gyldig i (Kleven, 2011b). Selv om det i denne studien avgrenses et fokus til småskoletrinnet, vil selve den overordnede tematikken være gyldig i langt større utstrekning i en skolesammenheng der det oppstår forventninger til elever. Også utover dette vil andre mennesker i elevens omgangskrets danne seg forventninger, slik at funn

her kan være gyldige i en større sammenheng selv om dette blir kun spekulasjoner. Dette blir da en mer skjønnsmessig eller teoretisk generalisering (Kleven, 2011b). Det vil være knyttet stor usikkerhet til disse variantene av generalisering siden det ikke kan gjøres statistisk generalisering på dette.

#### **5.4.2 Studiens vitenskapsteoretiske tilnærming**

Kritisk realisme framhever at vår persepsjon av virkeligheten aldri bli helt nøyaktig (Lund, 2002). Siden persepsjon er en kategoriseringsprosess vil sosial kategorisering innebære forenklede slutninger og antakelser som leder til visse forventninger. Ifølge Hinton (2000) kan stereotypier ses på som tankefeil, men ikke alle stereotypier er nødvendigvis feil (Jussim & Stevens, 2016). Stereotypier er uunnværlige for å unngå kognitiv overbelastning. Lærernes stereotypiske forventninger til elever som deler samme spesialpedagogiske kategori trenger ikke være feilaktige selv om forventningene er baserte på en forenklet klassifisering i utgangspunktet (Jenkins, 2014). Tolkningen av hva en spesialpedagogisk kategori vil innebære i praksis vil ha noen føringer for hva som er viktig å ta hensyn til i planlegging og gjennomføring av opplæringen. Selv om typiske kjennetegn ved formelle, spesialpedagogiske kategorier kan gi læreren nyttig informasjon kan en slik stereotypisk oppfatning også medføre slutninger og antakelser som medfører at reelle forskjeller innad i gruppen blir usynlig og forskjeller mellom elever som deler samme spesialpedagogiske kategori blir oppfattet som ulike de andre elevene (Hinton, 2000). En slik usynliggjøring av elevens individuelle behov innad i en gruppe kan være et resultat av at kategorien aktiverer en rekke antakelser og forventninger til eleven. Selv om læreren kan ha «rett» i mye, vil det lett oppstå feilaktige og ufullstendige slutninger om en kategorisert elev som kan oppleves som fordomsfullt og stigmatiserende (Hinton, 2000). Selv om vi aldri kan være helt sikre på om det vi tolker er en optimal gjengivelse av virkeligheten, vil det være sentralt at man er bevisst mulige feilkilder siden det er et komplekst samvirke mellom ulike nivåer eller domener når noe skjer (Bhaskar, 1978; Lund, 2002b). Når en forventning dannes (og endres) vil dette skje på flere ulike nivåer, og vil medføre at to lærere kan danne seg to helt ulike forventninger til en og samme elev siden vi persiperer ulikt i utgangspunktet. Der en lærer kan tolke årsaken til hvorfor en elev strever som et problem hos eleven og oppvekstvilkårene hjemme, kan en annen lærer se at eleven har behov for en mer praktisk og variert undervisning. Dette kan bety ulike forventninger vedrørende hva eleven er kapabel til og hva læreren kan gjøre for å hjelpe

eleven. Kausalitet er komplekst, men betyr ikke at vi ikke kan sannsynliggjøre at noe er mer sentralt enn andre faktorer (Hjardemaal, 2011). En lærer kan skaffe seg en helhetlig forståelse av hvilke faktorer som kan spille inn på sin egen forming av forventninger til sine elever slik at man kan identifisere sannsynlige kilder som ser ut til å være betydningsfulle. En lærer som er bevisst sine forenklete slutninger kan i større grad unngå illusoriske slutninger om sammenheng mellom kategori og hva som forventes av eleven (Hinton, 2000). I tråd med kritisk realisme vil en slik analytisk tilnærming medføre en økt innsikt i et fenomen og gi en mer helhetlig forståelse av hva som skjer i slike prosesser (Scott & Bhaskar, 2015).

I forskerrollen vil en kompleksitet som denne tematikken viser til være avhengig av en helhetlig tilnærming som da fordrer flere ulike teorier for å nyansere. Selv om det er mulig å avgrense fokuset sitt med å benytte en teori («avskjerming») (Jacobsen, 2005), ble dette vanskelig her da selve fenomenet som studeres gjør det utfordrende å avgrense fordi flere fenomener undersøkes i relasjon til hverandre. En teori som kunne belyse hele kompleksiteten ble ikke vurdert til å finnes. Tolkninger og slutninger har endret seg underveis i arbeidet med avhandlingen, og dette har også medført at valg av teori har vært i en endringsprosess. Selv om det er mye teori som har falt fra underveis, betyr ikke dette at de ikke er relevante. Avgrensninger må skje på grunn av omfanget, samt begrensninger i forskerens mulighet til å benytte seg av alle grundig nok. En utvelgelse av hva som best belyser funnene må aktivt gjøres av forskeren. Å bestrebe en mest mulig helhetlig forståelse vil likevel være viktig for å finne ut mest mulig om et fenomen, i tråd med kritisk realisme som vitenskapelig tilnærming (Scott & Bhaskar, 2015).

## 6 Avslutning

De to delstudiene omhandlet å utvikle et måleinstrument som kunne måle lærernes forventninger, samt å undersøke hvilke opplysninger som var gitt i elevportrettet som kunne ha effekt på lærernes forventninger. Sentralt var det å forstå mer av noen av de prosessene som kan innvirke på lærerens forventninger til elever med spesialpedagogiske behov der spesialpedagogiske kategorier har blitt framhevet som en relevant kilde når forventninger dannes. Delstudie 1 hadde fokus på måleinstrumentet som ble utviklet. *Teachers' Expectations Scale (TES)* vurderes til å kunne måle lærernes forventninger. Instrumentet består av tre ulike skalaer, noe som var i samsvar med bruken av lignende måleinstrumenter i tidligere forskning. De tre ulike forventningsskalaene hadde også god reliabilitet. I delstudie 2 så jeg på om spesialpedagogiske kategorier kunne ha en effekt på sosiale og faglige forventningene som lærerne dannet seg etter å ha lest om en fiktiv elev. Formålet var å undersøke effekten av ulike spesialpedagogiske kategorier på lærernes forventninger til elever med spesialpedagogiske behov. Den spesialpedagogiske kategorien viste seg å ha svært liten effekt på lærernes forventninger fordi vanskebeskrivelsen ble tillagt større vekt av lærerne. Elevens kjønn og lærerens spesialpedagogiske kompetanse hadde liten effekt på lærernes forventninger, mens lærerens erfaring hadde en viss effekt på forventningene.

Tolkninger av funn i denne studien tyder på at lærernes kategorier, basert på sine egne kategoriseringsprosesser, tillegges større vekt når forventningene formes. Det kan knyttes en større bekymring til uformelle kategorier enn formelle, spesialpedagogiske kategorier. Disse kan gi lite presise og stereotypiske forventninger, og kan medføre rigide og negative forventninger til elever med spesialpedagogiske behov som en kategorisert gruppe det er knyttet lave forventninger til. Likevel kan kategorien og annen tilgjengelig informasjon være en relevant kilde til å danne realistiske, positive forventninger. Lærerens erfaring blir trukket fram både som en ressurs når forventninger dannes, men også potensielt noe som kan skape automatiserte feilslutninger om kategoriserte elevgrupper. Forventninger baserer seg på tidligere erfaringer som læreren har dannet seg, men fordrer at læreren kan tilpasse forventningene i takt med den individuelle elevens utvikling. Hvis læreren har urealistiske, negative forventninger som medfører at de faglige kravene til eleven senkes, vil dette være svært uheldig for eleven.

## **6.1 Implikasjoner og avsluttende refleksjoner**

I denne avhandlingen gis det innblikk i en kompleks tematikk ved hjelp av tidligere forskning, ulike teoretiske perspektiver og funn fra egen spørreundersøkelse. Samlet gir dette grunn til mene at det er hensiktsmessig å øke bevisstheten omkring kategoriseringsprosesser som potensielt kan gi negative konsekvenser i form av urealistiske og/eller negative forventninger til elever med spesialpedagogiske behov. Selv om kategoriseringens begrensninger ofte trekkes fram i tidligere forskning er det viktig med en nyansert og helhetlig tilnærming. Kategorisering er en nødvendig kognitiv prosess som skjer hos oss alle i alt vi oppfatter. Kategorier har også sentrale funksjoner knyttet til skolens virksomhet og i lærerens arbeidshverdag. Økt innsikt i kategoriseringsprosesser kan bidra til en økt refleksjon i hvordan kategorisering innvirker på læreren kognitivt, affektivt og i sine handlinger. En viktig komponent i dette er forventningene som lærerne danner seg basert på kategorier eller sin egen kategorisering av elever. Lærernes forventninger til elevene er en tematikk som i liten grad er i fokus i dagens lærerutdanning. Mulighetene som ligger i mer kunnskap om forventninger i lærerutdanningen vil kunne hjelpe fremtidige lærere med en bevisstgjøring omkring sine forventninger til elever med spesialpedagogiske behov og hva disse kan medføre for elevene. I dette vil en spesialpedagogisk kompetanse kunne gi økt forståelse for mulighetene som alle elever har til å lære og utvikle seg. Identifisering av vansker og en spesialpedagogisk kategori kan utgjøre stor forskjell, og gi store muligheter for elevene hvis riktig kompetanse og tilrettelegging gis basert på elevens behov. En oppfatning av at formelle spesialpedagogiske kategorier kan ha en mulig stigmatiserende effekt kan være en årsak til at lærere venter med å henvise elever som har mulige spesialpedagogiske behov, samtidig som kommuneøkonomiens knapphet kan medføre økt bruk av ufaglært assistenter og nedprioritering av ressurskrevende spesialundervisning. Ut over dette bør også uformelle kategoriseringsprosesser hos lærere i løpet av en travel skolehverdag vies oppmerksomhet fordi de kan mulig gi opphav til individuelle og kollektive forventninger om urealistiske og/eller negative forventninger til potensialet hos elever med spesialpedagogiske behov.

Ubesvarte spørsmål som har dukket opp underveis i prosessen med avhandlingen omhandler å se på hvordan lærernes vurderinger av grad av måloppnåelse kan innvirke på forventningene til elever med spesialpedagogiske behov. Målstyringen som ble innført gjennom Kunnskapsløftet medførte i etterkant en økning i antall enkeltvedtak om spesialundervisning. Vurderinger av graden av måloppnåelse vil styre lærernes forventninger fordi elever som har lav måloppnåelse vil ha en lengre vei å klatre hvis målet egentlig tolkes



til å bety den høyeste måloppnåelsen. Kompetansemålenes implisitte budskap er at de må oppnås. Det er imidlertid naturlig at det er lavere forventninger til elever som av ulike årsaker strever på skolen. Hvis forventningene til mulighetene som ligger hos hver enkelt elev blir så lave at det medfører at potensialet ikke oppnås kan det være fordi læreren ikke tror at potensialet til å få høyere måloppnåelse er til stede, sammenlignet med elever som har høyere måloppnåelse. Slik kan det skapes et skille mellom elever som har lav måloppnåelse og elever som har grader av høyere måloppnåelse. Hvis eleven blir oppfattet til å ikke ha de evnene og forutsetningene som skolen forventer bør foreligge for å oppnå kompetansemålene blir det lett at de andre elevene får et forsprang. Ved å tidligere gi eleven som har mulige spesialpedagogiske behov den hjelpen som er nødvendig, vil avstanden til de andre kunne bli mindre. Slike mulige konsekvenser av vurderingspraksiser er relevant å utforske videre.

Et annet spørsmål som har dukket opp underveis er hvordan sakkyndige vurderinger, enkeltvedtak og individuelle opplæringsplaner (IOP) kan innvirke på lærernes forventninger. For en elev med rett til spesialundervisning skal det i en IOP beskrives mål for opplæringen. Disse målene bør være realistiske hvis de skal nås. Videre vil skolens evaluering av spesialundervisningen som gis handle i stor grad om vurdering av elevens utvikling sett i lys av målene som er satt i den individuelle opplæringsplanen. Settes målene så lave at de helt sikkert kan nås eller settes det for ambisiøse mål? Hvis eleven ikke oppnår målene vil dette bidra til at forventningene blir enda lavere? Evaluering i form av årsrapport til hjemmet og til kommunen kan medføre at man sikrer seg ved å sette for enkle mål på elevens vegne slik at målene nås. Disse prosessene vet vi ikke så mye om.

En siste refleksjon utover det som har blitt drøftet tidligere er knyttet til fortolkningen av begrepet «tilfredsstillende utbytte». Dette er en tolkning basert på skjønn. Det innebærer at det vil variere hva som tolkes å ligge i begrepet, samt hvor grensen går for når det er tilfredsstillende utbytte eller ikke. Ulike tolkninger vil kunne medføre ulike forventninger, og kan skape urealistiske og/eller negative forventninger avhengig av hvordan tolkningen gjøres. Å se nærmere på refleksjonene som gjøres i forbindelse med vurderingen kan bidra til å forstå mer av skolens objektive (læringsutbytte sammenlignes med andre) og subjektive vurderinger (læringsutbytte basert på elevens utviklingsmuligheter) av hva som ligger i et forsvarlig og likeverdig utbytte av opplæringen.

Tematikk og funn i denne avhandlingen peker på et behov for en større debatt som går mer i dybden på lærernes forventninger til elevene, og hva som kan innvirke på forventningene. For å belyse kompleksiteten videre må forskning se ytterligere på lærernes

rammebetingelser, samt hvordan forventninger til elevene kan dannes i et mer relasjonelt perspektiv. Også forskningen må løfte blikket ut av et individualistisk perspektiv. Det argumenteres likevel med at det er viktig å utforske både begrensninger og muligheter for å belyse et dilemma som kan medføre en uheldig polarisering av valgmulighetene. Forhåpentligvis kan tematikken i avhandlingen bidra med å dempe denne polariseringen slik at hver elev med mulige spesialpedagogiske behov får den hjelpen som trengs for at eleven skal oppleve seg inkludert.

Å argumentere for at spesialundervisning er stigmatiserende, ekskluderende, har liten effekt og er problemfokuserende er nødvendige argumenter som setter søkelyset på et komplekst felt som ikke har klare svar. Potensielle negative konsekvenser av å kategorisere elever bør alltid være en del av en helhetlig vurdering av elevens behov. Hvilke kategorier som benyttes når vansker og behov identifiseres og beskrives, samt hvilken funksjon den har, bør være del av en helhetlig, relasjonell tilnærming til hva som er til elevens beste. Bruken av spesialpedagogiske kategorier er ikke ensbetydende med at kategoriseringen medfører negative konsekvenser. Identifisering kan være en forutsetning for å få adekvat hjelp så tidlig som mulig. Usynliggjøring av elevens behov kan få store negative konsekvenser for eleven på sikt. Nyanseringene i utforskningen av identifikasjonsdilemmaet som har blitt gjort i denne studien vil kunne løfte frem betydningen av en helhetlig tilnærming som setter elevens opplevelse av inkludering først. Å ta et «oppgjør» med enten-eller-tenkningen synes å være en fruktbar måte å håndtere det å stå i et dilemma på. Slike dilemma kan med sin polariserende virkning lett bli et minefelt. Det er på tide å løfte fram nyansene, og se at det kan finnes et nytt svar for hver elev. Identifisering av elevens behov og en spesialpedagogisk kategori som er basert på solid kompetanse kan gi flere muligheter enn begrensninger. Dette må gjøres innenfor en relasjonell forståelsesramme. Forventningene som lærere danner seg til elevene må følgelig dannes basert på en nyansert og helhetlig tilnærming til elevens individuelle behov i et fellesskap der alle skal føle seg inkludert.

## 7 Litteraturliste

- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., ... Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5. utg.). Washington, D.C: American Psychiatric Association.
- Babel, P. & Trusz, S. (2016). Expectancy Effects. I S. Trusz & P. Babel (Red.), *Interpersonal and Intrapersonal Expectancies*. London: Routledge.
- Bachmann, K. E. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen. Barneombudets fagrapport 2017*. Hentet fra [http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo\\_rapport\\_enkelt sider.pdf](http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkelt sider.pdf)
- Bauman, Z. (2005). *Forspildte liv: Moderniteten og dens udstødte*. København: Reitzel.
- Becker, H. S. (1973). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. New York: Free Press.
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 33-58). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. (2019). Spesialpedagogikk - mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 51-73). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E. & Tangen, R. (2001). Spesialpedagogikk som fag og forskningsfelt. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 13-36). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Bhaskar, R. (1978). *A realist theory of science*. Hassocks: The Harvester Press.
- Bianco, M. (2005). The Effects of Disability Labels on Special Education and General Education Teachers' Referrals for Gifted Programs. *Learning Disability Quarterly*, 28(4), 285-293. <https://doi.org/10.2307/4126967>
- Bjerkan, A. M. (2007). Faktoranalyse. I T. A. Eikemo & T. H. Clausen (Red.), *Kvantitativ analyse med SPSS: en praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (s. 220-234). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Blum, C. & Bakken, J. P. (2010). Labeling of students with disabilities: Unwanted and not needed. I F. E. Obiakor, J. P. Bakken & A. F. Rotatori (Red.), *Current Issues and*

- Trends in Special Education: Identification, Assessment and Instruction* (19. utg., s. 115-125). UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Blunch, N. J. (2008). *Introduction to structural equation modelling using SPSS and AMOS*. Los Angeles: SAGE.
- Bonesrønning, H., Iversen, J. M. V. & Pettersen, I. (2011). *Kommunale skoleeiere: nye styringssystemer og endringer i ressursbruk* (bd. nr. 05/11). Trondheim: Senter for økonomisk forskning.
- Booth, T. & Ainscow, M. (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Briseid, L. G. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid: Fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Brittain, I. (2004). Perceptions of Disability and their Impact upon Involvement in Sport for People with Disabilities at all Levels. *Journal of Sport & Social Issues*, 28(4), 429-452. <https://doi.org/10.1177/0193723504268729>
- Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75(5), 631-661. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.5.631>
- Brophy, J. E. (1998). Introduction. I J. E. Brophy (Red.), *Advances in research on teaching: Expectations in the classroom* (bd. 7, s. ix-xvii). Bingley, UK: Emerald Group Publishing.
- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1974). *Teacher-student relationships: causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2008). Tilpasset opplæring ved starten av Kunnskapsløftet. En forundersøkelse med fokus på læreplanarbeidet, lærerrollen og skolelederrollen. *Spesialpedagogikk*, (06), 44-54.
- Cook, T. D. & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-Experimentation. Design & analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Cooper, H. M. & David, Y. H. T. (1984). Teacher Expectation Research: A Review with Implications for Classroom Instruction. *The Elementary School Journal*, 85(1), 77-89. <https://doi.org/10.1086/461393>
- Cornett-Ruiz, S. & Hendricks, B. (1993). Effects of Labeling and ADHD Behaviors on Peer and Teacher Judgements. *Journal of Educational Research*, 86(6), 349-355. <https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941228>

- Dalen, M. (2006). *"Så langt det er mulig og faglig forsvarlig -" : inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen* (4. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- De nasjonale forskningsetiske komiteer. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Dusek, J. B. & Joseph, G. (1983). The Bases of Teacher Expectancies: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 75(3), 327-346. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.3.327>
- Dyson, A. (2001). Special needs in the twenty-first century: where we've been and where we're going. *British Journal of Special Education*, 28(1), 24-29. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00200>
- Eriksen, T. H. (2006). Innledning: I de nøydes land. I T. H. Eriksen & J.-K. Breivik (Red.), *Normalitet* (s. 9-23). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fernald, C. D. & Gettys, L. (1980). Diagnostic Labels and Perceptions of Children's Behavior. *Journal of Clinical Child Psychology*, 9(3), 229-233. <https://doi.org/10.1080/15374418009532996>
- Festøy, A. R. F. & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. (s. 52-73). Oslo: Samlaget.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll)* (3. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Finch, J. (1987). The vignette technique in survey research. *Sociology*, 21(1), 105-114. <https://doi.org/10.1177/0038038587021001008>
- FN. (1989). *De forente nasjoners internasjonale konvensjon 20. november 1989 om barnets rettigheter (barnekonvensjonen)*. Hentet fra <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen>
- Foros, P. B. (2006). *Skolen i klemme: Dilemmaer og spenningsforhold*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Foster, G. G., Ysseldyke, J. E. & Reese, J. H. (1975). "I wouldn't Have Seen It If I Hadn't Believed It". *Exceptional Children*, 469-473. <https://doi.org/10.1177/001440297504100701>
- Foucault, M. (1991). *Galskapens historie i opplysningens tidsalder* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.

- Fox, J. & Stinnett, T. (1996). The effects of labeling bias on prognostic outlook for children as a function of diagnostic label and profession. *Psychology in the Schools*, 33(2), 143-152.
- Freeman, S. & Algozzine, B. (1980). Social Acceptability as a Function of Labels and Assigned Attributes. *American Journal of Mental Deficiency*, 84(6), 589-595.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. (2003). *Educational research: an introduction* (7. utg.). Boston: Allyn and Bacon.
- Garm, N. (2004). Den vanskelige inkluderingen. I T. Petterson, M. B. Postholm & J. Smidt (Red.), *Klasseledelse 2. utg* (s. s. 39-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gerber, M. M. (1988). Tolerance and technology of instruction: Implications for special education reform. *Exceptional Children*, 54(4), 309-314.  
<https://doi.org/10.1177/001440298805400404>
- Goffman, E. (1986). *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. New York: Simon & Schuster.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (2008). *Looking in Classrooms* (10. utg.). Boston: Pearson Education.
- Good, T. L. & Nichols, S. L. (2001). Expectancy Effects in the Classroom: A special focus on Improving the Reading Performance of Minority Students in First-Grade Classrooms. *Educational Psychologist*, 36(2), 113-126.  
[https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602\\_6](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_6)
- Grue, J. (2014). *Kroppsspråk: fremstillinger av funksjonshemming i kultur og samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Grönvik, L. & Söder, M. (2008). *Bara funktionshindrad?: funktionshinder och interseksjonalitet*. Malmö: Gleerups.
- Haegele, J. A. & Hodge, S. (2016). Disability Discourse: Overview and Critiques of the Medical and Social Models. *Quest*, 68(2), 193-206.  
<https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1143849>
- Harris, M. J. & Rosenthal, R. (1985). Mediation of Interpersonal Expectancy Effects: 31 Meta-Analyses. *Psychological Bulletin*, 97(3), 363-386. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.97.3.363>
- Hastings, R. P., Sonuga-Barke, E. J. S. & Remington, B. (1993). An analysis of labels for people with learning disabilities, 32(4), 463-465. <https://doi.org/doi:10.1111/j.2044-8260.1993.tb01081.x>

- Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskulen: grunnlag, utvikling og innhald*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Haug, P. (2003). Har spesialundervisninga ein plass i skulen for alle? *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 81(2), 86-94.
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1, 1-14.
- Haug, P. (2017a). Kva spesialundervisning handlar om, og kva funksjon den har. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning. Innhald og funksjon* (s. 386-411). Oslo: Samlaget.
- Haug, P. (2017b). Å møte mangfaldet i opplæringa. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning. Innhald og funksjon* (s. 9-30). Oslo: Samlaget.
- Hausstätter, R. S. (2010). Holdninger til elever som mottar spesialundervisning. I D. Wilson, B. Lie & R. S. Hausstätter (Red.), *Spesialundervisning i grunnskolen* (s. 75-85). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R. S. (2012). Grenseoppgangen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. I R. S. Hausstätter (Red.), *Inkluderende spesialundervisning* (s. 21-33). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hinton, P. R. (2000). *Stereotypes, cognition, and culture*. Hove: Psychology Press.
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven, K. Tveit & F. Hjardemaal (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg., s. 179-221). Oslo: Oslo Unipub.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla: Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts Akademiske Förlag.
- Hoge, R. D. (1984). The Definition and Measurement of Teacher Expectations: Problems and Prospects. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 9(2), 213-228. <https://doi.org/10.2307/1494604>
- Hughes, R. & Huby, M. (2002). The application of vignettes in social and nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 37(4), 382-386. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2002.02100.x>
- Hymel, S. (1986). Interpretations of Peer Behavior: Affective Bias in Childhood and Adolescence. *Child Development*, 57(2), 431-445. <https://doi.org/10.2307/1130599>
- Idsøe, E. C. & Skogen, K. (2011). *Våre evnerike barn: En utfordring for skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. & Volckmar, N. (2014). The Norwegian school for all: Historical emergence and neoliberal confrontation. I U. Blossing, G. Imsen & L. Moos (Red.), *The Nordic education model* (bd. 1, s. 35-55). Springer.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jenkins, R. (2000). Categorization: Identity, Social Process and Epistemology. *Current Sociology*, 48(3), 7-25. <https://doi.org/10.1177/0011392100048003003>
- Jenkins, R. (2014). *Social identity* (4. utg.). London: Routledge.
- Jenssen, E., S. & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge*, 3(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1040>
- Jones, E. E. (1990). *Interpersonal perception*. New York: W. H. Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Jussim, L. (1986). Self-Fulfilling Prophecies: A Theoretical and Integrative Review. *Psychological Review*, 93(4), 429-445. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.93.4.429>
- Jussim, L. (2012). *Social Perception and Social Reality: Why Accuracy Dominates Bias and Self-Fulfilling Prophecy*. Oxford: Oxford University Press.
- Jussim, L. & Harber, K. D. (2005). Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131-155. [https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902_3)
- Jussim, L., Nelson, T. E., Manis, M. & Soffin, S. (1995). Prejudice, stereotypes, and labeling effects: Sources of bias in person perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(2), 228-246. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.68.2.228>
- Jussim, L., Smith, A., Madon, S. & Palumbo, P. (1998). Teacher expectations. I J. E. Brophy (Red.), *Advances in research on teaching: Expectations in the classroom* (bd. 7, s. 1-48). Bingley, UK: Emerald Group Publishing.
- Jussim, L. & Stevens, S. T. (2016). Why accuracy dominates self-fulfilling prophecies and bias. I S. Trusz & P. Babel (Red.), *Interpersonal and intrapersonal expectancies* (s. 110-116). New York: Routledge.
- Kauffman, J. M. & Hallahan, D. P. (2004). *The Illusion of Full Inclusion; a comprehensive critique of a current special education bandwagon* (2. utg.). Austin Texas,: Pro-Ed.



- Kershner, R. (2014). What do Classroom Teachers Need to Know about Meeting Special Educational Needs? I L. Florian (Red.), *The SAGE Handbook of Special Education, Volume 2* (bd. 2, s. 841-857). London: SAGE.
- Kittelsaa, A. M. (2011). *Vanlig eller utviklingshemmet? Selvforståelse og andres forståelser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Klette, K. (2004). Lærerstyrt kateterundervisning fremdeles dominerende? Aktivitets- og arbeidsreformer i norske klasserom etter Reform 97. I K. Klette (Red.), *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole* (s. 21-37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (2002a). Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund, T. A. Kleven, T. Kvernbekk & K.-A. Christophersen (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 141-183). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (2002b). Ikke-eksperimentelle design. I T. Lund, T. A. Kleven, T. Kvernbekk & K.-A. Christophersen (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 265-286). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (2011a). Hvilke alternative forklaringer er mulige? Spørsmål om indre validitet. I T. A. Kleven, F. Hjørdemaal & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg., s. 103-121). Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2011b). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmål om ytre validitet. I T. A. Kleven, F. Hjørdemaal & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (2. utg., s. 123-138). Oslo: Unipub.
- Knudsmoen, H., Løken, G., Nordahl, T. & Overland, T. (2011). *"Tilfeldighetenes spill" : en kartlegging av spesialundervisning 1-4 timer pr. uke*. Elverum: Høgskolen i Hedmark. Hentet fra <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/133940>
- Kofoed, J. (2008). Appropriate Pupilness: Social categories intersecting in school. *Childhood*, 15, 415-430. <https://doi.org/10.1177/0907568208091671>
- Kristiansen, T. G. S. (2007). *Kunne det vært annerledes? Om kjønn, rase/etnisitet og interseksjonalitet i sosialt arbeid (masteroppgave)* Høgskolen i Bodø, Bodø.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Kuther, T. L. (1994). Diagnostic Classification of Children within the Educational System: Should It Be Eliminated? . I(s. 1-17).

- Lauchlan, F. & Boyle, C. (2007). Is the use of labels in special education helpful? *Support for Learning*, 22(1), 36-42. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2007.00443.x>
- Lekhal, R. (2017). Elever med vedtak om spesialundervisning. Hva vet vi, hvordan har de det, og trives de på skolen? I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: innhold og funksjon* (s. 368-385). Oslo: Samlaget.
- Levin, J., Arluke, A. & Smith, M. (1982). The Effects of Labeling Students upon Teachers' Expectations and Intentions. *The Journal of Social Psychology*, 118, 207-212. <https://doi.org/10.1080/00224545.1982.9922799>
- Linville, P. W., Fischer, G. W. & Salovey, P. (1989). Perceived distributions of the characteristics of in-group and out-group members: Empirical evidence and a computer simulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(2), 165-188. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.57.2.165>
- Lund, T. (2002a). Kvasi-eksperimentelle design. I T. Lund, T. A. Kleven, T. Kvernbekk & K.-A. Christophersen (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 219-264). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, T. (2002b). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I T. Lund, T. A. Kleven, T. Kvernbekk & K.-A. Christophersen (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 79-123). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lyster, S.-A. H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker: Hva vet vi? Hva gjør vi?* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lyster, S.-A. H., Melby-Lervåg, M. & Hofslundsengen, H. (2019). Lese- og skrivevansker. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 338-364). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- MacMaster, K., Donovan, L. A. & MacIntyre, P. D. (2002). The Effects of Being Diagnosed with a Learning Disability on Children's Self-Esteem. *Child Study Journal*, 32(2), 101-108. Hentet fra <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=ebfd7077-b45c-473f-bbd7-1cc79c5bf6c5%40pdc-v-sessmgr01>
- Major, B. & Eccleston, C. P. (2005). Stigma and Social Exclusion. I D. Abrams, M. A. Hogg & J. M. Marques (Red.), *The social psychology of inclusion and exclusion* (s. 63-87). New York: Psychology Press.
- Manger, T. (2009). Læring og forventning om mestring. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1* (s. 249-278). Bergen: Fagbokforlaget.

- Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T. C., Hausstätter, R. & Nordahl, T. (2007). *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007* (Rapport nr. 1 fra prosjektet: Gjennomgang av Spesialundervisning, Evaluering av Kunnskapsløftet NIFU STEP-rapport; 19-2007). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/279073>
- Mathiesen, I. H. & Vedøy, G. (2012). *Spesialundervisning - drivere og dilemma* (Rapport IRIS - 2012/017). Stavanger: IRIS, International Research Institute of Stavanger. Hentet fra <https://www.yumpu.com/no/document/read/23968607/iris-rapport-2012-017-spesialundervisning-drivere-og-dilemma>
- Maxwell, G. R., Granlund, M. & Augustine, L. (2018). Inclusion Through Participation: Understanding Participation in the International Classification of Functioning, Disability, and Health as a Methodological Research Tool for Investigating Inclusion. *Frontiers in Education*, 3(41), 1-16. <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00041>
- McAninch, C. B., Manolis, M. B., Milich, R. & Harris, M. J. (1993). Impression Formation in Children: Influence of Gender and Expectancy. *Child Development*, 64(5), 1492-1506. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02966.x>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap: tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov* (nr 18 (2010-2011)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Merton, R. (1948). The Self-Fulfilling Prophecy. *Antioch Review*, 8(2), 193-210. <https://doi.org/10.2307/4609267>
- Milich, R. & McAninch, C. B. (1992). Effects of stigmatizing information on children's peer relations: Believing is seeing. *School Psychology Review*, 21(3), 400. Hentet fra <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pbh&AN=9604164572&loginpage=Login.asp&site=ehost-live>
- Minow, M. (1990). *Making all the difference: inclusion, exclusion, and American Law*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies* (2. utg.). London; New York: Routledge.

- Moen, T. (2018). Individ- og systemrettet arbeid i PPT - er det behov for en alternativ begrepsbruk og forståelse? *Spesialpedagogikk*, 4, 4-12.
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer: en innføring* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Morken, I. (2016). Inkludering. I T. Strand, O. A. Kvamme & T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogiske fenomener: En innføring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Mukuria, G. M. & Bakken, J. P. (2010). Labeling of students with disabilities: Needed for students to get their needs met. I F. E. Obiakor, J. P. Bakken & A. F. Rotatori (Red.), *Current Issues and Trends in Special Education: Identification, Assessment and Instruction* (bd. 19, s. 101-114). UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Nes, K. (2017). Mer ekskludering på ungdomstrinnet? I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon* (s. 146-169). Oslo: Samlaget.
- Nilsen, S. (2015). Planleggingsarbeid i spesialundervisning. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen & K. Skogen (Red.), *Kultur for tilpasset opplæring: Skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid* (s. 108-131). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nilsen, S. (2017a). "Kom som du er, og bli som oss?". I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 38-64). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2017b). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. & Bjørnsrud, H. (2008). *Tilpasset opplæring: intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T. & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. & Overland, T. (1997). *Individuelle opplæringsplaner: Om tilpasset opplæring i en inkluderende skole*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Nordenbo, S. E., Holm, A., Elstad, E., Scheerens, J., Larsen, M. S., Uljens, M., ... Hauge, T. E. (2010). *Input, Process, and Learning in primary and lower secondary schools: a*

- systematic review carried out for The Nordic Indicator Workgroup (DNI) (No. 2010-06). Aarhus, Denmark Danish Clearinghouse for Educational Research.
- Norwich, B. (1999). The Connotation of Special Education Labels for Professionals in the Field. *British Journal of Special Education*, 26(4), 179-183.  
<https://doi.org/10.1111/1467-8527.00135>
- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives and future directions*. London: Routledge.
- Norwich, B. (2013a). *Addressing Tensions and Dilemmas in Inclusive Education: Living with Uncertainty*. London: Routledge.
- Norwich, B. (2013b). Categories of special educational needs. I L. Florian (Red.), *The SAGE Handbook of Special Education* (bd. 1, s. 55-71). London: SAGE.
- Norwich, B. (2014). Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 495-510.  
<https://doi.org/10.1080/0305764x.2014.963027>
- Norwich, B. & Lewis, A. (2007). How specialized is teaching children with disabilities and difficulties? *Journal of Curriculum Studies*, 39(2), 127-150.  
<https://doi.org/10.1080/00220270601161667>
- NOU 2009: 18. *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/4797c40751334fb2b06592a22925c487/nou-2009-18-rett-til-laering.pdf>
- NOU 2019: 3. *Nye sjanser - bedre læring: kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/?ch=1>
- NOU 2019: 23. *Ny opplæringslov*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/?ch=1>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Oliver, M. (2013). The social model of disability: thirty years on. *Disability & Society*, 28(7), 1024-1026. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.818773>
- Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Olsen, M. H. (2014). Inkluderende læringsmiljø: Hvorfor, hva og hvordan. I S. Germeten (Red.), *De utenfor. Forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning* (s. 39-58). Bergen: Fagbokforlaget.

- Olsen, M. H., Saabye, M. & Kongstein, C. (Red.). (2016). *Tilpasset opplæring og spesialundervisning*. Oslo: Pedlex.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS* (4. utg.). Maidenhead: McGraw-Hill.
- Pedlex. (2012). Skoleadresser. Hentet fra [http://skoleadresser.no/4daction/WA\\_Pedlex\\_Grupper/?R\\_Time=104643&Gr=130\\_140\\_150\\_151\\_152\\_180\\_185&Tittel=Alle%20grunnskoler&Find=&Bokstaver=&Org=&Ko=](http://skoleadresser.no/4daction/WA_Pedlex_Grupper/?R_Time=104643&Gr=130_140_150_151_152_180_185&Tittel=Alle%20grunnskoler&Find=&Bokstaver=&Org=&Ko=)
- Pijl, S. J. (2014). How Special Needs Funding Can Support Inclusive Education. I L. Florian (Red.), *The SAGE Handbook of Special Education* (2. utg., bd. 1, s. 251-261). London: SAGE.
- 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>
- Qvortrup, L. (2012). Inklusion - en definition. I L. Qvortrup & T. Næsby (Red.), *Er du med? - om inklusion i dagtilbud og skole. Seriehefte 5* (s. 5-16). Aalborg: Forskning og Udvikling UCN.
- Regjeringens handlingsplan for universell utforming 2015-2019. (2009). Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/b335313065f440f6bd7cc203a8e0ce2d/regjeringens-handlingsplan-for-universell-utforming-2015-2019-1.pdf>
- Reindal, S. M. (2008). A social relational model of disability: a theoretical framework for special needs education? *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 135-146. <https://doi.org/10.1080/08856250801947812>
- Riddick, B. (2000). An Examination of the Relationship Between Labelling and Stigmatisation with Special Reference to Dyslexia. *Disability & Society*, 15(4), 653-667. <https://doi.org/10.1080/09687590050058233>
- Riksrevisjonen. (2011). *Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen. Dokument nr. 37 (2010-2011a)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforl.

- Rist, R. C. (1970). Student Social Class and Teacher Expectations: The self-fulfilling Prophecy in Ghetto Education. *Harvard Educational Review*, 70(3), 411-451.  
<https://doi.org/10.17763/haer.70.3.1k062416102u2725>
- Roese, N. J. & Sherman, J. W. (2013). Expectancy. I A. W. Kruglanski & T. Higgins, E. (Red.), *Social Psychology: Handbook of Basic Principles* (bd. 2, s. 91-115). New York: The Guilford Press.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupil' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Rubie-Davies, C. M. (2010). Teacher Expectations and Perceptions of Student Attributes: Is There a Relationship? *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 121-135.  
<https://doi.org/10.1348/000709909X466334>
- Rønhovde, L. I. (2018). *Kan de ikke bare ta seg sammen: Om barn og unge med ADHD og Tourettes syndrom* (3. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Scott, D. & Bhaskar, R. (2015). *Roy Bhaskar : A Theory of Education*. Cham: Springer International Publishing AG. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-19836-1>
- Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs*. London: Routledge.
- Siegel, J. (1992). *Teachers' Attitudes toward Their Integrated Learning Handicapped Students: Relationship to Teacher Perception of Students' Behavior*. (Teachers' Attitudes).
- Simeonsson, R. J. (2009). ICF-CY: A Universal Tool for Documentation of Disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6(2), 70-72.  
<https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2009.00215.x>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2008). Begavede barn. Tar vi vare på dem i norsk skole? *Bedre skole*, (4), 90-91.
- Stangor, C. (2000). *Stereotypes and prejudice: Essential readings*. Philadelphia: Psychology Press.
- Stinnett, T. A., Bull, K. S., Koonce, D. A. & Aldridge, J. O. (1999). Effects of diagnostic label, race, gender, educational placement, and definitional information on prognostic outlook for children with behavior problems. *Psychology in the Schools*, 36(1), 51-59.  
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199901\)36:1<51::AID-PITS6>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199901)36:1<51::AID-PITS6>3.0.CO;2-3)
- Strøm, B., Haugsbakken, H. & Borge, L.-E. (2009). *Tidsbruk og organisering i grunnskolen: sluttrapport* (bd. nr. 04/09). Trondheim: Senter for økonomisk forskning.



- Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering? En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Sunde, E. & Raaheim, A. (2009). "Jeg hadde en dårlig lærer" En undersøkelse av skoleerfaringer blant mannlige arbeidstakere med kort utdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(5), 356-367.
- Svensden, L. F. H. (2010). Patologisering og stigmatisering. I S. Brinkmann (Red.), *Det diagnosticerede liv - sykdom uden grænser* (s. 58-74). Aarhus: Forlaget Klim.
- Söder, M. (1989). Disability as a social construct: the labelling approach revisited. *European Journal of Special Needs Education*, 4(2), 117-129.  
<https://doi.org/10.1080/0885625890040204>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5. utg.). Boston: Allyn and Bacon.
- Thelen, R. L., Burns, M. K. & Christiansen, N. D. (2003). Effects on High-Incidence Disability Labels on the Expectations of Teachers, Peers, and College Students. *Ethical Human Sciences and Services*, 5(3), 183-193. Hentet fra  
[https://scholar.google.no/scholar?cluster=3975050958993758745&hl=no&as\\_sdt=0.5](https://scholar.google.no/scholar?cluster=3975050958993758745&hl=no&as_sdt=0.5)
- Tournaki, N. (2003). Effects of Students Characteristics on Teachers' Predictions of Students Success. *The Journal of Educational Research*, 96(5), 310-319.  
<https://doi.org/10.1080/00220670309597643>
- Trusz, S. & Babel, P. (2016). Two perspectives on expectancies: an introduction. I S. Trusz & P. Babel (Red.), *Interpersonal and intrapersonal expectancies* (s. 1-19). London & New York: Routledge.
- Tøssebro, J. (2004). *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.
- Tøssebro, J. (2010). *Hva er funksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulleberg, P. & Nordvik, H. (2001). *Faktoranalyse*. Trondheim: Tapir.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring (Meld. St. nr. 30 (2003-2004))*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet. (2006-2020). Grunnskolens informasjonssystem (GSI). I. Hentet fra  
<https://gsi.udir.no>



- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Veilederen Spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Uthus, M. (2014). *Spesialpedagogenes oppfatning av sin rolle i en skole for alle: Idealer, realiteter og belastninger (Doktoravhandling, NTNU)* Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Uthus, M. (2017). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen* (s. 157-185). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Uthus, M. (2018a). Spesialpedagogikk - gamle myter og nye muligheter. *Spesialpedagogikk*, (4), 28-37.
- Uthus, M. (2018b). Spesialpedagogikk for morgendagens skole - nye mål og ny mening. *Spesialpedagogikk*, 4, 14-22.
- Vislie, L. (2004). Spesialpedagogikkens vilkår under moderniteten. *Utbildning & Demokrati*, 13(2), 13-44.
- Waagene, E., Larsen, E. H., Vaagland, K. & Federici, R. A. (2017). *Spørsmål til Skole-Norge høsten 2017: Analyser og resultat fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere*. Oslo: NIFU.
- Weinberg, M. S. & Rubington, E. (2005). *Deviance: the interactionist perspective* (9. utg.). Boston: Pearson/A&B.
- Weinstein, R. S. (2002). *Reaching higher: The power of expectations in schooling*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- WHO. (2001). *International classification of functioning, disability and health: ICF*. Geneva: World Health Organization.
- WHO. (2015). *ICD-10: den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer 2015*. Oslo: Helsedirektoratet.
- Williams, K., Forgas, J. P. & Hippel, W. v. (2005). *The Social outcast: ostracism, social exclusion, rejection, and bullying*. New York: Psychology Press.
- Williams, S. J. (1999). Is anybody there? Critical realism, chronic illness and the disability debate. *Sociology of Health & Illness*, 21(6), 797-819. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.00184>
- Woolfolk, A. E. (2004). *Educational psychology* (8. utg.). Boston: Allyn and Bacon.

Worthington, R. L. & Whittaker, T. A. (2006). Scale Development Research. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838. <https://doi.org/10.1177/0011000006288127>

## **Del 2 Vedlegg**

Vedlegg 1: Diverse deskriptiv statistikk (forventninger)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til lærerne

Vedlegg 3: Elevportrettene

Vedlegg 4: NSD

Vedlegg 5: Spørreskjemaet



## Vedlegg 1 Diverse deskriptiv statistikk (forventninger)

Variabler		Dysleksi		ADHD		ODD	
		(n=102)		(n= 108)		(n=107)	
		M	SD	M	SD	M	SD
<b>Prososial atferd</b>	... samarbeide godt med andre i gruppearbeid i klassen din	3,97	,888	3,56	,824	3,13	,1001
	... ha jevnlig kontakt med jevnaldrende på fritiden i tiden fremover	4,46	,908	3,86	,814	3,62	,997
	... være en populær elev på ungdomsskolen	4,00	,923	3,46	,814	3,25	,991
	... klare å tilpasse seg skolebyttet sosialt ved ungdomsskolestart	4,06	,839	3,56	,765	3,37	,896
	... være sosialt akseptert av andre i klassen/trinnet på ungdomsskolen	4,35	,740	3,81	,763	3,55	,937
	... ha en eller flere venner i klassen/trinnet på ungdomsskolen	4,76	,760	4,32	,747	4,09	,807
	... være sosialt inkludert på ungdomsskolen	4,35	,768	3,72	,708	3,51	,894
	... ha gode relasjoner til lærerne sine på ungdomsskolen	4,29	,792	3,93	,693	3,76	,878
	... være i ordinær klasse på ungdomsskolen	4,73	,823	4,52	,690	4,36	,806
	... få seg skjæreste på ungdomsskolen	4,49	,730	4,14	,852	4,29	,863
<b>Antisosial atferd</b>	... havne i konflikt med sine foreldre/foresatte i fremtiden	3,48	1,176	2,71	,986	2,08	,836
	... ofte forstyrre de andre i timene dine	3,49	1,088	2,37	,816	2,34	,911
	... havne i konflikt med jevnaldrende i klassen din	3,67	1,028	2,77	,913	2,36	,871
	... ha problemer med håndhevelse av lover og regler i samfunnet	4,08	1,208	3,36	,826	3,16	,782
	... havne i fengsel	4,84	,997	4,36	,906	3,89	,891
	... være en utfordring for lærerne på ungdomsskolen	3,55	1,123	2,67	,762	2,55	,804
<b>Faglige ferdigheter</b>	... gjøre det over middels på ordinære prøver på ungdomsskolen	3,26	,0783	3,65	,985	3,36	,924
	... ha tilfredsstillende lese- og skriveferdigheter som voksen	4,02	,890	4,43	,856	4,03	,895

... fullføre videregående	4,28	,905	4,21	,724	3,83	,976
... ta høyere utdanning	3,55	1,144	3,68	1,081	3,38	1,037
... få karakterer under gjennomsnittet ved utgangen av ungdomsskolen (r)	2,97	,741	3,13	,848	2,89	,801
... behøve spesialundervisning på ungdomsskolen (r)	2,98	,836	3,15	,775	2,95	,858

(r) = reversert

## Vedlegg 2 Informasjonsskriv til lærerne

### En inkluderende skole og lærernes rolle

Forskning viser at lærere spiller en viktig rolle når det gjelder inkludering av elever med særskilte behov i skolen. Det er interessant å se nærmere på hvordan lærere tenker og reflekterer over den inkluderende praksisen, samt å få et inntrykk av hvordan elever med særskilte behov blir vurdert av lærere. Formålet med denne undersøkelsen er å finne ut mer om hvordan lærere reflekterer og benytter informasjon de mottar om en elev, og hvordan dette videre skaper ulike inntrykk av elever. Det er interessant å finne ut mer om hvordan dere bruker denne informasjonen når dere skal planlegge, organisere og evaluere opplæringen for elever i klassen/gruppen din.

Undersøkelsen er anonym. I tillegg vil analysen av spørreskjemaene skje på gruppenivå (for eksempel landsdel, kjønn, alder o.l.). Ingen enkeltpersoner eller skoler vil derfor være mulig å identifisere. Resultatene fra undersøkelsen vil bli benyttet i en doktorgradsavhandling ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), samt publisert i artikkelform i internasjonale tidsskrifter.

Det er frivillig å delta i denne undersøkelsen. All informasjon vil bli behandlet i tråd med gjeldende forskningsetiske retningslinjer. Undersøkelsen er meldt til Personvernet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD), prosjektnummer 31683. Har du spørsmål omkring undersøkelsen, ta gjerne kontakt på telefonnummer: 73 59 81 91

Det er viktig at alle spørsmålene blir besvart underveis. Det sikrer at den videre analysen blir mer grundig og pålitelig. Noen ganger kan det være behov for å gå tilbake å lese informasjon på nytt. Det står du fritt til å gjøre. Det er ingen svar som er "rette" eller "gale" i denne sammenhengen. Det er dine meninger og synspunkter som er interessant og viktig for oss å få et inntrykk av. Svar derfor det du intuitivt tenkte på først når du leste spørsmålet.

Tusen takk for at du tar deg tid og er villig til å delta i undersøkelsen!

Lillian Kirkvold  
Stipendiat  
Pedagogisk institutt, NTNU  
[lillian.kirkvold@svt.ntnu.no](mailto:lillian.kirkvold@svt.ntnu.no)  
Tlf: 73 59 81 91

Per Frostad  
Professor, hovedveileder  
Pedagogisk institutt, NTNU

Sip Jan Pijl  
Professor, biveileder  
University of Groningen, Nederland  
Professor 2, Pedagogisk institutt, NTNU





### Vedlegg 3 Elevportrettene

Gutten er 9 år og går på X barneskole. Han bor med begge sine foreldre og har en lillesøster på 5 år. Kontakten med besteforeldre og annen slekt er hyppig og veldig verdsett, men han har relativt lite kontakt med andre barn i nabolaget. Deltar i både langrenn og korps.

Kartlegging av elevens leseferdigheter viser at han leser mye feil, og hopper ofte over småord ved høytlesning. Eleven uttaler ukjente og/eller lange ord feil, særlig når det er høytlesning foran de andre elevene. Han bruker lang tid på selve avkodingen, så lesehastigheten er til dels langsam. Eleven blir derfor sliten og litt utålmodig etter å bli ferdig. Han viser tegn på å mistriives i selve lesesituasjonen, og finner på unnskyldninger for å slippe unna. Lå under bekymringsgrensen for prøven "Kartlegging av leseferdighet" 3. trinn. Når eleven blir bedt om å gjenfortelle innholdet i det han har lest, er det lite som har blitt forstått. Foreldrene har fortalt under en foreldresamtale at barnet deres leser lite på fritiden, da ofte bare litt tegneserier.

Ved skriving skrives ofte ord slik de uttales, og enkelte bokstaver forveksles. Håndskriften hans er til dels uleselig når det forsøkes med løkkeskrift, men med blokkbokstaver ser det mer forståelig ut. Lærerne har inntrykk av at han skriver bare når det er absolutt nødvendig på skolen. Hvis det skal skrives noe når det er gruppeoppgaver, er han rask til å delegere dette til andre gruppe-medlemmer.

Ulike tester som skolen har gjort viser at eleven har noe mangelfull begrepslæring, men har gode kunnskaper om det som fenger. Eleven viser tegn til velutviklet fantasi. Språkutviklingen er ellers aldersadekvat, talen er tydelig og han har variert språkbruk tilpasset ulike sosiale situasjoner.

Lærerne i de ulike fagene melder om en interessert elev som ønsker å lære nytt stoff, men som ikke alltid får til å formidle denne kunnskapen skriftlig. Han deltar stort sett aktivt, men kan trekke seg noe tilbake hvis det spørres fra lekser eller gjennomgåelse av stoff elevene har arbeidet med på egenhånd i timene. Av fagene på skolen er det kroppsøving, kunst og håndverk og musikk som han uttrykker er sine favorittfag.

Syn og hørsel er blitt undersøkt ved regulær kontroll hos helsesøster, og det var ikke uttrykt noen bekymringer på bakgrunn av undersøkelserne derfra. Heller ikke motorisk synes det å være noen spesielle utfordringer. Sosialt fungerer denne eleven bra. Eleven har kanskje ikke det største kontaktnettet, men synes å ha flere å være sammen med i friminuttene.

Tilleggsopplysning: Gutten har fått diagnosen **Dysleksi** av PPT.

Jenta er 9 år og går på X barneskole. Hun bor med begge sine foreldre og har en lillesøster på 5 år. Kontakten med besteforeldre og annen slekt er hyppig og veldig verdsett, men hun har relativt lite kontakt med andre barn i nabolaget. Deltar aktivt i både langrenn og korps.

På skolen forteller tidligere lærere for denne eleven at hun så lenge de husker har vært urolig og tøyser en del i timene. Det kan virke som om eleven ikke hører etter ordentlig når beskjeder gis til klassen. Selv om eleven gjør arbeidsoppgavene sine, kan det ta påfallende lang tid å få det ferdigstilt. Eleven må følges opp tett i slike situasjoner, for hun er lett å distrahere. Hun er også glemsom og mister ofte ting som har betydning for skolearbeidet, slik som blyanter, skrivebøker etc. I løpet av det siste skoleåret har klassen tatt i bruk arbeidsplaner, noe som har ført til at denne eleven har strevd veldig med å organisere sine egne oppgaver. Eleven har ofte utsatt oppgavene lengst mulig, har skyldt på at arbeidsplanen har blitt borte eller at det var vanskelig å skjønne hva oppgavene besto i, når arbeidsplanen skulle vært ferdig. Man ser at eleven ofte har prøvd å begynne på de ulike oppgavene, men at det har stoppet opp underveis. Eleven lærer imidlertid raskt, men det varierer en del hva slags lærestoff som eleven klarer å konsentrere seg om over en lengre periode. Hun skriver og leser på et aldersadekvat nivå, men er avhengig av ro rundt seg for å få konsentrert seg skikkelig om arbeidsoppgavene. Utover dette er det ingen spesielle tegn til vansker rent faglig.

Lærerne i de ulike fagene melder om en elev som gjerne vil lære seg nytt stoff, men som ikke følger nok med i timene til at læringsutbyttet er tilfredsstillende. Hun deltar aktivt i timene, men kan ofte tulle og forstyrre undervisningen med kommentarer og lignende. Må ofte finne plassen sin, da hun har vansker med å sitte stille hele timen. Når det spørres fra lekser eller gjennomgåelse av stoff elevene har arbeidet med på egenhånd i timene, er det svært variabelt hva som har blitt gjort av selvstendig arbeid. Av fagene på skolen er det kroppsøving, kunst og håndverk og musikk som hun uttrykker er sine favorittfag.

Sosialt er denne eleven med i lek med noen få andre, men deltar sjelden i spontan lek sammen med mange barn. Eleven trekker seg da litt unna når det blir for mange rundt seg. Hun virker litt engstelig i slike situasjoner og søker heller mot mindre grupper eller finner på noe på egenhånd. Vil veldig gjerne holde på med på fysiske aktiviteter. Motorisk synes det ikke å være noen spesielle utfordringer, med unntak av at hun beskrives som en elev som ikke klarer å sitte stille i timene.

Foreldrene synes at hun er svært utålmodig i situasjoner som krever venting eller hvis planer må forandres. Hun trekker seg ofte tilbake til rommet sitt etter måltidene for å spille dataspill. Hun er ellers veldig snill mot lillesøsteren sin, men kan bli fort lei seg hvis noe føles urettferdig. Foreldrene synes det er litt vanskelig å følge med på hva barnet deres gjør av skolearbeid hjemme, da hun ikke forteller eller viser frem noe uten sterke oppfordringer fra deres side. Hun er stort sett blid, men har ofte humørsvingninger når ting tar tid eller butter i mot.

Tilleggsopplysning: Jenta har fått diagnosen **Oppmerksomhetsvansker (AD/HD)** av PPT.

Denne gutten er 9 år og går på X barneskole. Han bor med begge sine foreldre og har en lillesøster på 5 år. Kontakten med besteforeldre og annen slekt er hyppig og veldig verdsatt, men han har relativt lite kontakt med andre barn i nabolaget. Deltar i både langrenn og korps.

På skolen er denne gutten en elev som oppfattes som utfordrende på grunn av problematisk oppførsel og disiplinproblemer. Eleven blir lett sint og irritert når ting ikke går som planlagt. I timene blir de andre ofte forstyrret av denne eleven, særlig når det er individuelt arbeid som foregår. Enkelte medelever synes det er ok og litt morsomt, men de aller fleste har begynt å uttrykke misnøye mot denne elevens fremstøt. Eleven kan finne på å ta hevn eller komme med sinneutbrudd både i timene og i friminuttene. Liker dårlig regler og autoriteter, og sier raskt fra hvis noe oppfattes som urettferdig. Atferden til eleven provoserer og utfordrer de voksne i læringssituasjonene, da de synes det er vanskelig å få vedkommende til å høre etter. Voksne bruker mye tid på å roe ned eleven etter episoder hvor han har blitt frustrert. I løpet av det siste skoleåret har klassen tatt i bruk arbeidsplaner, noe som har ført til at eleven har strevd veldig med å organisere sine egne oppgaver. Eleven har ofte utsatt oppgavene lengst mulig, har skyldt på at arbeidsplanen har blitt borte eller at det var vanskelig å skjønne hva oppgavene besto i, når arbeidsplanen skulle være ferdig. Man ser at eleven ofte har prøvd å begynne på de ulike oppgavene, men at det har stoppet opp underveis. Av fagene på skolen er det kroppsøving, kunst og håndverk og musikk som han uttrykker er sine favorittfag.

Reduksjon i barnets sosiale fungering har skjedd over en periode på ca ett år. Hovedsaklig kommer dette til uttrykk gjennom verbale angrep på andre, men har også dyttet til andre barn ved et par tilfeller. Eleven kan virke litt usikker og engstelig i sosiale relasjoner, og er lite villig til å ta på seg skylden for egne handlinger, og dette kan skape problemer for andre. Han har blitt observert en del sammen med noen eldre elever.

Foreldrene synes at han er utålmodig og utviser provoserende atferd i situasjoner som krever venting eller hvis planer må forandres. De synes at barnet deres argumenterer eller bortforklarer episoder der de oppdager at for eksempel godteri eller andre småting har forsvunnet hjemme, og de opplever stadig at det blir vanskeligere å bestemme hjemme. Han trekker seg ofte tilbake til rommet sitt etter måltidene når det ikke er noe annet som skjer av organiserte aktiviteter. Han er ellers veldig snill mot lillesøsteren sin, men kan bli fort lei seg og sint hvis noe føles urettferdig. Sinnet blir da rettet mot foreldrene, og det har forekommet sinneutbrudd som foreldrene beskriver som litt uhyggelige.

Tilleggsopplysning: Gutten har fått diagnosen **Opposisjonell atferdsforstyrrelse (ODD)** av PPT.



## Vedlegg 4 NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Lillian Kirkvold  
Pedagogisk institutt  
NTNU  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 23.10.2012

Vår ref:31683 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.10.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

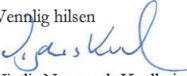
31683	<i>The Inclusive School and Labelling Effects</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Lillian Kirkvold

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html).

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

*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. kyrr.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uio.no

**Prosjektvurdering - Kommentar**

Prosjektnr: 31683

Det foreliggende prosjektet er en melding for en spørreundersøkelse til lærere som underviser på 1.-4. Utvalget er et landsomfattende representativt utvalg. Det vil bli sendt spørreskjema til min. 500 lærere.

Det gis skriftlig informasjon og utfylling av skjema er ensbetydende med samtykke til deltakelse.

Det er personvernombudets vurdering at spørreskjemaet i foreliggende versjon i seg selv ikke medfører innsamling/behandling av personopplysninger. Spørreskjemaet inneholder ikke spørsmål som direkte eller indirekte kan identifisere den enkelte lærer. Det vil heller ikke bli samlet inn og registrert opplysninger som kan identifisere enkeltelever. Skjemaet er heller ikke merket med et løpenummer som viser til en identifiserbar navneliste. I innsamlingsperioden vil en ha oversikt over hvilke skoler en har fått svar fra. Spørreskjemaene returneres i lukket konvolutt.

På bakgrunn av dette finner personvernombudet at prosjektet ikke er omfattet av meldeplikt all den tid den beskrevne prosedyren følges og undersøkelsen gjennomføres anonymt.









Lærerne i de ulike fagene melder om en elev som gjerne vil lære seg nytt stoff, men som ikke følger nok med i timene til at læringsutbyttet er tilfredsstillende. Hun deltar aktivt i timene, men kan ofte tulle og forstyrre undervisningen med kommentarer og lignende. Må ofte bes finne plassen sin, da hun har vansker med å sitte stille hele timen. Når det spørres fra lekser eller gjennomgåelse av stoff elevene har arbeidet med på egenhånd i timene, er det svært variabelt hva som har blitt gjort av selvstendig arbeid. Av fagene på skolen er det kroppsøving, kunst og håndverk og musikk som hun uttrykker er sine favorittfag.

Sosialt er denne eleven med i lek med noen få andre, men deltar sjelden i spontan lek sammen med mange barn. Eleven trekker seg da litt unna når det blir for mange rundt seg. Hun virker litt engstelig i slike situasjoner og søker heller mot mindre grupper eller finner på noe på egenhånd. Vil veldig gjerne holde på med på fysiske aktiviteter. Motorisk synes det ikke å være noen spesielle utfordringer, med unntak av at hun beskrives som en elev som ikke klarer å sitte stille i timene.

Foreldrene synes at hun er svært utålmodig i situasjoner som krever venting eller hvis planer må forandres. Hun trekker seg ofte tilbake til rommet sitt etter måltidene for å spille dataspill. Hun er ellers veldig snill mot lillesøsteren sin, men kan bli fort lei seg hvis noe føles urettferdig. Foreldrene synes det er litt vanskelig å følge med på hva barnet deres gjør av skolearbeid hjemme, da hun ikke forteller eller viser frem noe uten sterke oppfordringer fra deres side. Hun er stort sett blid, men har ofte humørsvingninger når ting tar tid eller butter i mot.

**Tilleggsopplysning:** Jenta har fått diagnosen *Oppmerksomhetsvansker (AD/HD)* av PPT.

15. I hvilken grad får dette portrettet deg til å tenke på en elev du har møtt tidligere? ⇒

<i>I svært liten grad</i> 1	<i>I liten grad</i> 2	<i>Til en viss grad</i> 3	<i>I stor grad</i> 4	<i>I svært stor grad</i> 5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Hvor enig er du i at denne eleven ble henvist? ⇒

<i>Svært uenig</i> 1	<i>Uenig</i> 2	<i>Litt uenig</i> 3	<i>Litt enig</i> 4	<i>Enig</i> 5	<i>Svært enig</i> 6
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Tenk på portrettet du nettopp har lest og vurder hvordan du mener at opplæringen for denne eleven bør foregå i din klasse. Hva synes *du* er best for denne eleven? *NB: Ett kryss!*

Elevens behov blir best ivare tatt med ordinær opplæring .....  1 ⇒ *Hopp til spm. 20.*

Elevens behov tilsier ekstra ressurser uten enkeltvedtak, «gråsoneelev» .....  2 ⇒ *Svar også på spm. 18 og 19.*

Elevens behov tilsier spesialundervisning etter enkeltvedtak .....  3 ⇒ *Svar også på spm. 18 og 19.*

18. *Hvis du mener at denne eleven bør få ekstra ressurser uten enkeltvedtak eller spesialundervisning etter enkeltvedtak:* I hvor stort omfang bør følgende organiseringsmåter benyttes i basisfagene norsk, matematikk og engelsk for denne eleven? Oppgi anslagsvis prosent av den totale undervisningsinnsatsen for eleven i en vanlig uke. *NB: Summen av alle prosentene du noterer skal bli 100%!*

1. Ordinær undervisning ⇒	<input type="text"/>	%	5. Enetimer med lærer ⇒	<input type="text"/>	%
2. Ekstra hjelp og støtte av faglærer i klassen ⇒	<input type="text"/>	%	6. Enetimer med assistent ⇒	<input type="text"/>	%
3. Ordinær undervisning med assistent ⇒	<input type="text"/>	%	7. Enetimer med spesialpedagog ⇒	<input type="text"/>	%
4. Smågrupper på inntil fem elever ⇒	<input type="text"/>	%	8. Alternativ opplæring (f. eks. spesialscole, praksis) ⇒	<input type="text"/>	%
9. Annet ↓	STORE BOKSTAVER, ett tegn pr. felt.				
<input type="text"/>					⇒ <input type="text"/>
					%

19. Hvordan synes du at følgende ekstratiltak passer for å hjelpe denne eleven?

Vurder hva du ville ha satset på ut fra de opplysningene du har fått i portrettet og dine refleksjoner omkring dette.

	Passer svært dårlig 1	Passer dårlig 2	Passer ganske dårlig 3	Passer ganske bra 4	Passer bra 5	Passer svært bra 6
1. Alternativ opplæringsarena .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Alternativ arbeidsplan.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Disponibelt rom for individuelt arbeid.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Egen datamaskin for tilrettelagt opplæring.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Hvor sannsynlig tror du det er at denne eleven vil ...

	Svært usann- synlig 1	Usann- synlig 2	Noe usann- synlig 3	Noe sann- synlig 4	Sann- synlig 5	Svært sann- synlig 6
1. ... havne i konflikt med sine foreldre/foresatte i fremtiden .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ... gjøre det over middels på ordinære prøver på ungdomsskolen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ... samarbeide godt med andre i gruppearbeid i klassen din.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ... ha tilfredsstillende lese- og skriveferdigheter som voksen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ... ha jevnlig kontakt med jevnaldrende på fritiden i tiden fremover.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ... ofte forstyrre de andre i timene dine.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ... havne i konflikt med jevnaldrende i klassen din .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ... fullføre videregående.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ... skaffe seg jobb og beholde den i minst to år som voksen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ... være en populær elev på ungdomsskolen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ... klare å tilpasse seg skolebyttet sosialt ved ungdomsskolestart.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ... være sosialt akseptert av andre i klassen/trinnet på ungdomsskolen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. ... ta høyere utdanning.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. ... ha problemer med håndhevelse av lover og regler i samfunnet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. ... ha en eller flere venner i klassen/trinnet på ungdomsskolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. ... få karakterer under gjennomsnittet ved utgangen av ungdomsskolen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. ... være sosialt inkludert på ungdomsskolen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. ... havne i fengsel .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. ... være en utfordring for lærerne på ungdomsskolen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. ... ha gode relasjoner til lærerne sine på ungdomsskolen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. ... behøve spesialpedagog på ungdomsskolen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. ... være i ordinær klasse på ungdomsskolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. ... få seg kjæreste på ungdomsskolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**NB: Resten av spørsmålene gjelder elever generelt, ikke bare eleven i elevportrettet.**

**HOLDNINGER TIL BRUK AV DIAGNOSER I SKOLEN**

21. Nedenfor finner du en rekke utsagn om diagnoser og bruken av dem i en inkluderende skole. At en elev har en diagnose betyr i denne sammenhengen at eleven har fått en eller flere diagnose(r) av lege/PPT/BUP, enten formelle medisinske diagnoser (AD/HD, blind etc.), og/eller mer uformelle betegnelser (lærevansker, atferds-vansker etc.). For hvert utsagn krysser du av for det svaralternativet som stemmer best med dine meninger.

	Svært u enig 1	U enig 2	Litt u enig 3	Litt enig 4	Enig 5	Svært enig 6
1. Elevens diagnoser har positiv betydning for hvordan jeg behandler denne eleven i klassen/gruppen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Diagnoser medfører at jeg forstår elevens vansker og atferd bedre.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Husk: Bare ett kryss på hvert spørsmål.

	Svært uenig 1	Uenig 2	Litt uenig 3	Litt enig 4	Enig 5	Svært enig 6
3. Diagnoser gjør det vanskelig å se hele eleven .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Diagnoser skaper negative forventninger til elevens prestasjoner.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Elever med diagnoser legger beslag på en uforholdsmessig stor del av min tankevirksomhet ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Bruken av diagnoser medfører at fokuset er mer på hva diagnosen innebærer, enn på elevens personlighet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Elever med diagnoser blir behandlet med mer tålmodighet i læringssituasjonen enn elever som befinner seg i «gråsonen» .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Bruken av diagnoser er en unødvendig belastning for elevene .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Jo mer kjennskap jeg har til en elev, jo mindre legger jeg vekt på selve diagnosen som eleven har .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Jeg har en kvalitativt annerledes relasjon til elever med diagnoser enn til de uten .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Hadde det vært mulig å få den hjelpen eleven trenger uten å måtte få en diagnose, hadde jeg heller foretrukket det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Sett bort fra nødvendigheten av diagnostisering for å få ekstra ressurser, så betyr selve diagnosen lite for min undervisning .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Jeg benytter diagnoser i minst mulig grad i planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Diagnoser er nødvendig for å gi eleven den faglige hjelpen han/hun trenger.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Diagnoser bør være nøkkelen til å få ressurser til spesialundervisning .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Diagnoser gjør det enklere å tilpasse opplæringen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Jeg lar diagnoser som elever i klassen/gruppen min har påvirke meg når jeg planlegger ordinær undervisning til klassen/gruppen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Diagnoser er noe jeg tar hensyn til i all gjennomføring av undervisning .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Jeg er forsiktig med å melde bekymring til skolens ledelse på grunn av hensynet til eventuelle negative effekter av diagnostiseringen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Jeg synes det er enklere å lage læringsmål når elevene har klart definerte vansker .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Diagnoser gir en for stereotypisk beskrivelse av individer .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Diagnosen og dens beskrivelse er nyttig når jeg skal utforme en IOP.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Diagnoser på elevene blir benyttet i alt for stor grad i skolen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Jeg synes det er positivt at elever får et navn på sine vansker.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. En diagnose hjelper eleven til å akseptere seg selv .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Diagnoser gjør det enklere å kommunisere med ulike hjelpeinstanser.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Diagnoser hjelper foreldrene slik at de ikke føler seg skyldige i deres barns vansker .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Diagnoser bør brukes minst mulig i skolen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Diagnoser forårsaker at medelever lettere mobber disse elevene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Diagnoser gjør det sosiale samspeillet i klassen/gruppen utfordrende .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Diagnoser kan virke stigmatiserende .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Jeg tror medelevene lettere aksepterer elever med en diagnose enn elever uten diagnose, men med de samme vanskene .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Husk: Bare ett kryss på hvert spørsmål.

	Svært uenig 1	Uenig 2	Litt uenig 3	Litt enig 4	Enig 5	Svært enig 6
33. Effekten diagnosen har hos medelever, er avhengig av hvordan jeg omtaler denne eleven ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Min behandling av elever med diagnoser påvirker også de andre elevene .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Medelever er sensitive for om elever med diagnoser blir behandlet forskjellig fra dem selv .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Når jeg drøfter enkeltelever med kollegaer, snakker jeg mer om elever med diagnoser enn om de uten .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. For å ansvarliggjøre skolen og resten av hjelpeapparatet er bruken av diagnoser et viktig hjelpemiddel .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Elever med diagnoser i min klasse/gruppe gjør at jeg får mer forståelse for mine behov for ressurser fra ledelsen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Kollegaer forstår mine utfordringer bedre når jeg har elever med diagnoser i klassen/ gruppen enn om ingen elever har det .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Samarbeidet med foreldrene er enklere når eleven har fått en diagnose enn når elevens utfordringer ikke er navngitt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## INKLUDERING OG TILPASSET OPPLÆRING

Inkludering og tilpasset opplæring er to begrep som ofte overlapper hverandre, og de er til dels forutsetninger for hverandre. Begge begrepene er sammensatte og innfløkte når det gjelder praksis. Nedenfor følger en del utsagn som er basert på disse begrepene, og vi ber deg krysse av for hvor uenig eller enig du er i hvert av disse. Elever med særskilte behov innbefatter både elever med enkeltvedtak og elever med ekstra ressurser i denne sammenhengen.

### Holdninger til inkludering:

22. For å skape en mer inkluderende virksomhet nevnes ofte begrepene fellesskap, deltakelse, demokrati og utbytte som sentrale i skolens arbeid.  
Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn?

	Svært uenig 1	Uenig 2	Litt uenig 3	Litt enig 4	Enig 5	Svært enig 6
1. Jeg synes at alle barn skal få et opplæringsstilbud ved sin lokale skole .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Alle elever bør får opplæring i klasserommet sammen med sine klassekamerater .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Jeg synes det er positivt med tilbud om alternative opplæringsarenaer for enkelte elever .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Det er gjennomførbart å undervise elever med ulike evner og forutsetninger i samme klasserom.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Jeg synes at individuelle behov er mer viktig enn klassens faglige fellesskap .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Det er en berikelse for alle i klassen å ha elever med særskilte behov der .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Elever som går på en skole som har lyktes med inkludering, vil bli mer tolerante for mennesker som er annerledes ellers i samfunnet .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Å ha elever med særskilte behov i klassen gjøre meg til en bedre lærer.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. For elever med særskilte behov vil det være positivt å være i en ordinær skole, da de får mer kontakt med sine jevnaldrende der .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Elevene får en opplæring som er av bedre kvalitet faglig i en spesialskole enn i den ordinære skolen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Det store mangfoldet i en ordinær skole fører til at alle drar nytte av sin erfaring med ulike typer mennesker senere i livet .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Alle elever skal ha rett til å ytre sin mening, og å bli hørt når det gjelder deres interesser i utdanningen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Husk: Bare ett kryss på hvert spørsmål.

- |  | Svært<br>uenig           | Uenig                    | Litt<br>uenig            | Litt<br>enig             | Enig                     | Svært<br>enig            |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|  | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        |
| 13. Det er viktig at alle foresatte har mulighet til å uttale seg om sitt barns skolehverdag.....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Jeg strekker meg langt for at alle elever skal få oppleve medbestemmelse.....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. I tilfeller hvor eleven selv har vansker med å ytre seg, er det viktig å danne seg et helhetlig bilde av opplærings situasjonen for denne eleven for å sikre medbestemmelse..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Alle elever har noe å bidra med i en inkluderende skole.....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Det er viktig at alle elever får oppleve at de er en del av det sosiale fellesskapet i klassen.....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Å få delta i det sosiale fellesskapet er like viktig som å få delta i det faglige fellesskapet.....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

### Holdninger til tilpasset opplæring:

Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp og gjelder for alle elever. All opplæring skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger. I praksis vil dette ofte medføre at det må være en bredde både i innhold og i hvordan dette kan organiseres for å favne alle. Spesialundervisning kan likevel benyttes når ordinær undervisning ikke er tilstrekkelig, selv om den er tilpasset. Det må foreligge et enkeltvedtak for at en elev skal få spesialundervisning.

- |   | Svært<br>uenig           | Uenig                    | Litt<br>uenig            | Litt<br>enig             | Enig                     | Svært<br>enig            |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        |
| 23. Her er en del utsagn om tilpasset opplæring som prinsipp og som praksis. Hvor enig eller uenig er du i hvert utsagn?                                    |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
| 1. Tilpasset opplæring skal gjelde i alle skolefag.....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Det er i basisfagene norsk, engelsk og matematikk at tilpasset opplæring er viktigst.....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Tilpasset opplæring ivaretar elevmangfoldet på en god måte.....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Når ordinær opplæring ikke er tilstrekkelig for en elev, bør spesialundervisning fortsatt være en lovfestet rettighet.....                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Spesialundervisning bør være en måte å sikre tilpasset opplæring på for elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen.....    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Jeg betrakter spesialundervisning som styrket tilpasset opplæring.....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Prinsippet om tilpasset opplæring medfører et mindre skille mellom ordinær undervisning og spesialundervisning.....                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Kvaliteten på den ordinære undervisningen er avgjørende for om det er behov for spesialundervisningen.....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Rammebetingelsene og ressursene ved min skole er viktige faktorer for at jeg skal lykkes med tilpasset opplæring.....                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Min skole har ikke en felles strategi for hvordan tilpasset opplæring skal gjøres i praksis..   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Ledelsen på skolen vektlegger andre sider ved tilpasset opplæring enn det jeg gjør.....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Ledelsen lar det bli opp til hver enkelt lærer å utvikle en praksis for tilpasset opplæring.....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Jeg planlegger tilpasset opplæring for elevene min alene.....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Tiden jeg benytter på pålagt papirarbeid som ikke er direkte knyttet til undervisningen, fjerner oppmerksomheten fra tilpasset opplæring i praksis..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Skolens økonomisituasjon bidrar til at flere får spesialundervisning.....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Større voksentetthet i klassen/gruppen min er avgjørende for å lykkes med tilpasset opplæring.....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Tilpasset opplæring gir økt læringsutbytte for alle elevene mine.....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Husk: Bare ett kryss på hvert spørsmål.

	Svært uenig	Uenig	Litt uenig	Litt enig	Enig	Svært enig
	1	2	3	4	5	6
18. Variert fellesundervisning gir best tilpasset opplæring for elevene mine .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Med tilpasset opplæring blir det mer individualisert undervisning i klassen/gruppen min ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Tilpasset opplæring fører til at undervisningen min blir mer nivå delt .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Jeg benytter nivådelte grupper som en måte å tilpasse opplæringen på .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Ulike former for inndeling av elevene ved skolen gir økte muligheter for tilpasset opplæring..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Jeg tilpasser undervisningen min på en slik måte at alle kan delta i opplegget .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. I fellesprosjekter blir alle elevene i klassen/gruppen inkludert, uansett evner og forutsetninger..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Jeg bruker mye ressurser på å få god kjennskap til det faglige nivået til elevene mine .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Tett individuell oppfølging av elevene mine er viktig for å få et bedre grunnlag for å tilpasse opplæringen til den enkelte .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Tilpasset opplæring gjør at jeg må sette meg grundigere inn i elevenes interesser, evner og forutsetninger .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Fellesundervisning er enklere når elevene har relativt like evner og forutsetninger, enn når det er stor spredning .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Gode relasjoner til elevene mine er viktig for å lykkes med tilpasset opplæring .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Jeg synes det er vanskelig å gjennomføre tilpasset opplæring i praksis .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Elever med atferdsproblematikk gjør det utfordrende for meg å lykkes med tilpasset opplæring .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Jeg synes det er enklere med tilpasset opplæring når det gjelder arbeidsplaner og lekser, enn i fellesundervisningen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Jeg synes at flerspråklighet/fremmedspråk hos elevene er en utfordring når det gjelder fellesundervisning .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Har du kommentarer til dette spørreskjemaet, kan du skrive her.

Vennligst ikke skriv noe som kan identifisere enkeltpersoner, verken deg selv eller andre.

ISBN 978-82-326-6968-4 (trykt utg.)  
ISBN 978-82-326-5827-5 (elektr. utg.)  
ISSN 1503-8181 (trykt utg.)  
ISSN 2703-8084 (online ver.)