

Lindis Brun

## **Et godt psykososialt miljø for alle elever?**

*En kvantitativ studie som ser på sammenhengen mellom rapportering av mobbing, ensomhet, elevstøtte, lærerstøtte og tilhørighet, og det å være jente eller gutt med spesialundervisning versus å være jente eller gutt som ikke har spesialundervisning.*

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Audhild Løhre

Juni 2020



Lindis Brun

## **Et godt psykososialt miljø for alle elever?**

*En kvantitativ studie som ser på sammenhengen mellom rapportering av mobbing, ensomhet, elevstøtte, lærerstøtte og tilhørighet, og det å være jente eller gutt med spesialundervisning versus å være jente eller gutt som ikke har spesialundervisning.*

Masteroppgave i Spesialpedagogikk  
Veileder: Audhild Løhre  
Juni 2020

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



**NTNU**

Kunnskap for en bedre verden



## SAMMENDRAG

Den inkluderende skolen blir stadig debattert mellom profilerte skoleforskere. Politikken handler om inkludering og at alle elever skal være i vanlig skole og klasse med sosialt og faglig utbytte. Samtidig peker forskning på at elever med særskilte behov kan bli ekskludert og marginalisert (Haug, 2014). Hensikten med denne studien er å undersøke hvordan elever med spesialundervisning opplever det psykososiale miljøet på skolen sammenlignet med elever uten spesialundervisning. Dette blir belyst gjennom kvantitativ forskningsmetode, hvor det empiriske grunnlaget i denne oppgaven har tatt utgangspunkt i data fra prosjektet *The Function Of Special Education*. Utvalget er et bekvemmelighetsutvalg som representerer 98 skoler, 16 ulike kommuner og 5 fylker i Sør-Norge. Data i denne studien er hentet fra den første spørreundersøkelsen (T1) og i alt var det 3015 elever som deltok.

Spesialundervisning er studiens todelte avhengige variabel, med ja eller nei ut fra om eleven har spesialundervisning eller ikke. Videre er det valgt ut bakgrunnsvariabler (kjønn og klassetrinn), belastende variabler (mobbing og ensomhet), støttende variabler (lærer støtte og elev støtte) og variabelen tilhørighet. For å belyse elevenes opplevelse av det psykososiale miljøet blir variablene analysert gjennom deskriptiv statistikk, t-tester, korrelasjonsanalyser og logistisk regresjonsanalyser.

Resultatene viser til dels likhetstrekk mellom både gutter og jenter med og uten spesialundervisning. Tilhørighet oppleves og rapporteres likt for elevgruppene og hadde ingen individuell forklaringskraft når det, i tillegg til klassetrinn, også ble kontrollert for de øvrige forklaringsvariablene. Tilhørighet influerte heller ikke på forholdet mellom forklaringsvariablene og den todelte avhengige spesialundervisningsvariabelen, verken hos gutter eller jenter. Ensomhet viste seg også å ha like stor betydning for jenter med og uten spesialundervisning når det kontrolleres for de øvrige variablene og klassetrinn.

Elever med og uten spesialundervisning viser noe ulikt bilde når det gjelder de øvrige forklaringsvariablene. Når det gjelder jenter med og uten spesialundervisning, viste resultatene at jenter med spesialundervisning opplever og rapporterer statistisk signifikant forskjellig når det kommer til mobbing og lærer støtte, til tross for at variablene blir kontrollert for klassetrinn, ensomhet, elev støtte og tilhørighet. Her så vi at jenter med spesialundervisning nesten har dobbelt så stor sannsynlighet til å rapportere at de blir mobbet og at de opplever nesten tre ganger så mye støtte fra læreren sin sammenlignet med jenter uten spesialundervisning. Når det gjelder gutter med spesialundervisning ser det ut til at guttene muligens kan oppleve et betydelig dårligere psykososialt miljø enn gutter uten spesialundervisning. De rapporterer høyere grad av ensomhet, mer mobbing, mindre elev støtte og svakere tilhørighet (de to siste variablene er grensesignifikante) når hver enkelt variabel kun kontrolleres for klassetrinn. Når de inkluderte variablene samlet representerer det psykososiale miljøet, er det kun mobbing som skiller gutter med og uten spesialundervisning.



## FORORD

Denne masteravhandlingen markerer slutten på et femårig studie innenfor lærerutdanning og spesialpedagogikk ved NTNU. Utdanningsløpet har vært en berg- og dalbane. Årene har vært utfordrende til tider, men det har også vært noen lærerike og innholdsrike år jeg ikke ville vært foruten. Spesialundervisning og inkludering har vært tema som har interessert meg i hele utdanningsløpet og denne masteravhandlingen har gitt meg muligheten til å ta en dypdykk i et tema jeg har funnet interessant og engasjerende over lang tid.

I løpet av prosessen med masteroppgaven har jeg hatt god drahjelp av en rekke mennesker som jeg ønsker å takke. Jeg ønsker først og fremst å rette en stor takk for all hjelp til min veileder Audhild Løhre ved institutt for lærerutdanning. Du tok meg i mot med åpne armer når prosessen med masteroppgaven ikke gikk som den skulle og det er jeg utrolig takknemlig for. Dine råd, spørsmål og konstruktive kritikk har vært gull verdt. Jeg hadde ikke klart dette uten deg. Jeg vil også takke kjæreste, familie og venner som alltid er der for meg. Takk for all støtte når ting har stått på som verst og for at dere har fått meg på andre tanker når jeg ikke har sett lyset i tunellen. Spesielt takk til min søster som har lest korrektur.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til Norsk Senter For forskningsdata (NSD) og forskerne i SPEED-prosjektet for at jeg fikk tilgangen til datamaterialet fra *The Function Of Special Education*. Uten datamaterialet ville ikke denne oppgaven vært et faktum.

Trondheim, juni 2020  
Lindis Brun

*I samsvar med taushetserklæringen fra NSD er jeg nødt til å opplyse om at de data som er benyttet her er hentet fra "Funksjonen til spesialundervisninga, 2017". Undersøkelsen er gjennomført av Peder Haug og finansiert av Norges forskningsråd. Data er tilrettelagt og stilt til disposisjon i anonymisert form av NSD – Norsk senter for forskningsdata AS. Verken Peder Haug, Norges forskningsråd eller NSD er ansvarlig for analysen av dataene eller de tolkninger som er gjort her.*



# INNHOLDSFORTEGNELSE

<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>I</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>III</b>
<b>INNHOLDSFORTEGNELSE .....</b>	<b>V</b>
<b>TABELLOVERSIKT .....</b>	<b>VII</b>
<b>KAPITTEL 1. INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 BAKGRUNN OG AKTUALISERING .....</b>	<b>1</b>
<b>1.2 STUDIENS FORMÅL .....</b>	<b>1</b>
<b>1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING .....</b>	<b>2</b>
<b>KAPITTEL 2. TEORI.....</b>	<b>3</b>
<b>2.1 SPESIALUNDERVISNING, TILPASSET OPPLÆRING OG ORDINÆR OPPLÆRING ...</b>	<b>3</b>
2.1.1 <i>Spesialundervisning: fra spesialskoler, til integrering og inkludering .....</i>	<i>3</i>
2.1.2 <i>Spesialundervisning og ordinær opplæring .....</i>	<i>4</i>
2.1.3 <i>Spesialundervisningens utfordringer.....</i>	<i>4</i>
2.1.4 <i>Kan segregert spesialundervisning gi bedre opplevelser for eleven?.....</i>	<i>5</i>
<b>2.2 ELEVENES PSYKOSOSIALE MILJØ.....</b>	<b>6</b>
<b>2.3 BELASTNINGER.....</b>	<b>7</b>
2.3.1 <i>Mobbing .....</i>	<i>7</i>
2.3.2 <i>Ensomhet.....</i>	<i>8</i>
<b>2.4 STØTTE .....</b>	<b>9</b>
2.4.1 <i>Sosiale støtterelasjoner .....</i>	<i>9</i>
2.4.2 <i>Lærer støtte.....</i>	<i>9</i>
2.4.3 <i>De jevnaldrendes betydning og medelevstøtte.....</i>	<i>10</i>
<b>2.5 SKOLETILHØRIGHET.....</b>	<b>12</b>
<b>2.6 RESILIENS.....</b>	<b>12</b>
2.6.1 <i>Hvilke faktorer er beskyttende for de risikoutsatte elevene? .....</i>	<i>13</i>
<b>2.7 PROBLEMSTILLING .....</b>	<b>14</b>
<b>KAPITTEL 3. METODE .....</b>	<b>15</b>
<b>3.1 METODISK TILNÆRMING OG DESIGN .....</b>	<b>15</b>
<b>3.2 DATAMATERIALET .....</b>	<b>16</b>
<b>3.3 POPULASJON, UTVALG OG SVARPROSENT .....</b>	<b>16</b>
<b>3.4 KVALITETSSIKRING .....</b>	<b>17</b>
3.4.1 <i>Reliabilitet .....</i>	<i>18</i>
3.4.2 <i>Validitet .....</i>	<i>18</i>
<b>3.5 MÅLEINSTRUMENTENE.....</b>	<b>19</b>
<b>3.6 OPERASJONALISERING AV VARIABLER .....</b>	<b>20</b>
3.5.1 <i>Avhengig variabel: Spesialundervisning .....</i>	<i>20</i>
3.5.2 <i>Bakgrunnsvariabler.....</i>	<i>20</i>
3.5.3 <i>Mobbing .....</i>	<i>20</i>
3.5.4 <i>Ensomhet.....</i>	<i>20</i>
3.5.5 <i>Lærer støtte.....</i>	<i>20</i>
3.5.6 <i>Elevstøtte.....</i>	<i>21</i>
3.5.7 <i>Tilhørighet.....</i>	<i>21</i>
<b>3.7 STATISTISKE ANALYSER .....</b>	<b>22</b>
3.7.1 <i>Deskriptiv statistikk og t-test .....</i>	<i>22</i>
3.7.2 <i>Bivariate korrelasjoner .....</i>	<i>22</i>
3.7.3 <i>Logistisk regresjon.....</i>	<i>23</i>

3.8 ETISKE REFLEKSJONER .....	24
<b>KAPITTEL 4. RESULTATER .....</b>	<b>25</b>
4.1 DESKRIPTIV STATISTIKK OG RESULTATER PÅ T-TEST .....	25
4.2 KORRELASJONSANALYSE.....	27
4.3 LOGISTISK REGRESJONSANALYSE .....	29
4.4 OPPSUMMERING AV RESULTATER .....	33
<b>KAPITTEL 5. DISKUSJON .....</b>	<b>35</b>
5.1 SVAK TILHØRIGHET I SPESIALUNDERVISNING? .....	35
5.2 BELASTNINGER FOR OPPLEVELSEN AV ET GODT PSYKOSOSIALT MILJØ .....	36
5.3 SOSIALE STØTTERELASJONER PÅ SKOLEN.....	38
5.4 RESILIENSFREMMENDE TILTAK FOR ET GODT PSYKOSOSIALT MILJØ .....	40
5.5 STUDIENS STYRKER OG SVAKHETER.....	42
<b>KAPITTEL 6. AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....</b>	<b>44</b>
6.1 AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....	44
6.2 IMPLIKASJONER FOR PRAKSISFELTET OG VIDERE FORSKNING .....	45
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>47</b>
<b>VEDLEGG 1: TILGANG PÅ DATA FRA NSD.....</b>	<b>55</b>
<b>VEDLEGG 2: TAUSHETSERKLÆRING.....</b>	<b>56</b>
<b>VEDLEGG 3: VEILEDERERKLÆRING. ....</b>	<b>57</b>
<b>VEDLEGG 4: SPØRRESKJEMA .....</b>	<b>59</b>

## TABELLOVERSIKT

<b>Tabell 1:</b>	En oversikt over elever i utvalget
<b>Tabell 2:</b>	Prinsipal komponentanalyse av lærerstøtte
<b>Tabell 3:</b>	Prinsipal komponentanalyse av elevstøtte
<b>Tabell 4:</b>	Prinsipal komponentanalyse av tilhørighet
<b>Tabell 5:</b>	Deskriptiv statistikk for hele utvalget
<b>Tabell 6:</b>	Deskriptiv statistikk for gutter og jenter
<b>Tabell 7:</b>	Deskriptiv statistikk for jenter med og uten spesialundervisning
<b>Tabell 8:</b>	Deskriptiv statistikk for gutter med og uten spesialundervisning
<b>Tabell 9:</b>	Pearsons korrelasjon for jenter med og uten spesialundervisning
<b>Tabell 10:</b>	Pearsons korrelasjon for gutter med og uten spesialundervisning
<b>Tabell 11:</b>	Logistisk regresjonsanalyse for jenter, med spesialundervisning som avhengig variabel
<b>Tabell 12:</b>	Logistisk regresjonsanalyse for jenter, med spesialundervisning som avhengig variabel
<b>Tabell 13:</b>	Logistisk regresjonsanalyse for gutter, med spesialundervisning som avhengig variabel
<b>Tabell 14:</b>	Logistisk regresjonsanalyser for gutter, med spesialundervisning som avhengig variabel



# KAPITTEL 1. INNLEDNING

## 1.1 Bakgrunn og aktualisering

Mangfoldet av elever i skolen er stort og en av lærernes største utfordringer er å møte elevvariasjonen med en undervisning som gjør at alle elever får utbytte ut fra sine forutsetninger og behov (Haug, 2017a). Gjennom Salamanca erklæringen i 1994 ble en inkluderende skole visjonen innen skolepolitikken, og den skal bidra med å forebygge sosial ekskludering og marginalisering av sårbare grupper ved å gi alle barn tilgang til utdanning (Uthus, 2020).

Skolen skal ha rom for alle, men man kan likevel sette spørsmålsteget ved om rom for alle i realiteten betyr alle elever, eller om det er noen som faller utenfor fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2015). Grunnskolens informasjonssystem viser at omlag 8% av alle elever i skolen mottar spesialundervisning, og omtrent 60% av spesialundervisningen foregår i små grupper eller en-til-en-undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2018). Forskning peker på at det spesialpedagogiske systemet i dag er ekskluderende og lite funksjonelt (Nordahl, 2018). De elevene som får spesialundervisning uttrykker ofte at de har en mindre gunstig situasjon på skolen enn de elevene som ikke mottar spesialundervisning. Et resultat av dette kan være at elevene som mottar spesialundervisning kan stå i fare for å bli stigmatisert, ekskludert og marginalisert, som igjen vil kunne ha negative innvirkninger på det psykososiale læringsmiljøet til elevene (Haug, 2017b).

Når man studerer elevenes psykososiale miljø er elevperspektivet en av mange aktuelle tilnærminger. Det er viktig å studere hvordan *elevene selv* opplever sin situasjon og hvilken støtte eller belastninger de møter på skolen. Inkludering vektlegges ofte gjennom elevenes deltakelse i den ordinære undervisningen på skolen og segregerte opplæringstiltak blir sjelden fremhevet positivt i diskusjonen om den inkluderende skolen. Uthus (2020) påpeker at elevenes opplevelse av å være inkludert på skolen er en *subjektiv opplevelse* hos den enkelte. En bør derfor ha et utvidet systemorientert perspektiv, hvor en i vurderingen av inkludering både vurderer ordinær undervisning og segregerte tiltak.

## 1.2 Studiens formål

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan elever som mottar spesialundervisning (etter sakkyndig vurdering og enkeltvedtak) opplever det psykososiale miljøet på skolen sett i forhold til elever som ikke har spesialundervisning. Jeg har valgt ut fem forklaringsvariabler som antas å være assosiert med elevenes opplevelse av det psykososiale miljøet. Variablene mobbing og ensomhet (belastende variabler) antas å ha en negativ assosiasjon med elevenes opplevelse av et godt psykososialt miljø, mens de støttende variablene (lærer støtte og elevstøtte) og tilhørighet antas å ha positive assosiasjoner. Studien vil undersøke hvorvidt det er forskjeller i opplevelsen av det psykososiale miljøet mellom elever med spesialundervisning og elever uten spesialundervisning. Studien vil også undersøke om det forekommer forskjeller mellom jenter og gutter.

For å undersøke dette, har jeg valgt å benytte meg av foreliggende datamateriale fra prosjektet *"The function of special education"*, et samarbeidsprosjekt mellom Høgskolen i Volda og Høgskolen i Hedmark. Datamaterialet som blir benyttet er innhentet ved bruk av en nettbasert surveyundersøkelse og ble samlet inn fra 98 skoler i tilsammen 16 kommuner og fem fylker i Sør-Norge. Surveyundersøkelsen ble sendt ut til 3015 elever på 5., 6., 8., og 9. klassetrinn.

Interessen for å studere dette kommer av at spesialundervisning gjelder mange elever og at det stadig rapporteres at elever med spesialundervisning opplever et dårligere psykososialt skolemiljø enn andre elever (Nordahl & Hausstätter, 2009; Barneombudet, 2017; Nordahl; 2018). Som fremtidig spesialpedagog anser jeg det som viktig å undersøke hvordan det psykososiale skolemiljøet oppleves for elever med spesialundervisning.

### **1.3 Oppgavens oppbygging**

Denne oppgaven består av seks kapitler. I kapittel 2 kommer en presentasjon av det teoretiske grunnlaget og tidligere forskning som er relevant i denne studien. Fokuset vil rettes mot teori og forskning knyttet til spesialundervisning, elevenes psykososiale miljø, belastninger (mobbing og ensomhet), støtterelasjoner, tilhørighet og resiliens. Studiens forskningsspørsmål vil presenteres avslutningsvis i dette kapitlet. Kapittel 3 tar for seg oppgavens metodiske innfallsvinkel. Her vil det bli gitt en nærmere beskrivelse av metodisk tilnærming og design, innsamling av data og utvalg. Kvalitet i studien står sentralt og aspekter som reliabilitet og validitet vil derfor kommenteres. Videre vil jeg gjøre rede for måleinstrumentene og variablene som blir benyttet, samt prinsippal komponentanalyse for de ulike variablene. Deretter vil jeg presentere de statistiske analysene som blir benyttet i studien. Dette inkluderer deskriptiv statistikk, t-test, korrelasjonsanalyse og logistisk regresjonsanalyse. Avslutningsvis vil jeg vise til etiske betraktninger knyttet til mitt studie, samt refleksjon rundt min rolle i forskningsprosjektet. I kapittel 4 vil resultatene fra de statistiske analysene bli presentert gjennom tabeller og beskrivelser. Disse resultatene vil videre bli diskutert i kapittel 5 opp mot teori og tidligere forskning. Deretter vil jeg gå nærmere inn på hvordan resiliensfremmende tiltak kan bedre skolehverdagen i forhold til mobbing, ensomhet, lærerstøtte og elevstøtte. Avslutningsvis i kapitlet vil studiens styrker og svakheter kommenteres. Kapittel 6 vil inneholde avsluttende kommentarer og refleksjon rundt implikasjoner og videre forskning.

## KAPITTEL 2. TEORI

I dette kapitlet vil jeg presentere de teoretiske perspektivene og tidligere forskning som er relevant for studien. Kapitlet starter med en kort innføring i historikk knyttet til spesialundervisning for så å se på sammenhengen mellom tilpasset opplæring, spesialundervisning og ordinær undervisning. Videre vil det bli redegjort for utfordringer knyttet til spesialundervisning og et fokus på om segregerte opplæringstiltak kan være en innvending mot at alle elever skal inkluderes i ordinær klasse. I denne studien står elevenes psykososiale miljø sentralt, faktorer som anses som belastninger og støttende i forhold til elevenes opplevelse av et godt psykososialt miljø vil beskrives nærmere. Deretter vil det bli presentert teori knyttet til tilhørighet og resiliens. Avslutningsvis vil jeg vise til de forskningsspørsmål som jeg ønsker å belyse gjennom denne studien.

### 2.1 Spesialundervisning, tilpasset opplæring og ordinær opplæring

Spesialundervisning har vært et tema for diskusjon over lang tid. Dette feltet representerer forhold knyttet til forskjellighet og vanskelige valg når det gjelder å identifisere og respondere på elevers ulikhet (Mathiesen & Vedøy, 2012). Et klassisk dilemma som skisseres av Haug (1999) er knyttet til individ-felleskap. Et ensidig fokus på enkeltindivider kan resultere i at fellesskapet bryter sammen, og motsatt kan et ensidig fokus på fellesskapet føre til at variasjon og mangfold "stenges inne", og dermed begrenser individet.

#### 2.1.1 Spesialundervisning: fra spesialskoler, til integrering og inkludering

Allerede fra skoleloven av 1739 ble elever som ikke passet inn i skolen omtalt som ikke-dannelsesdyktige, og fikk ikke være med i den ordinære opplæringen (Johnsen, 2000). Spesialskoler ble vurdert til å gi gode rammer for opplæring for elever med særskilte behov helt siden andre verdenskrig (Uthus, 2020).

Det mest vidtrekkende tiltaket i norsk spesialundervisning kom i 1975. Statlige spesialskoler skulle legges ned, og skillet mellom ikke-opplæringsdyktige og opplæringsdyktige ble tatt bort. Samme året ble reglene om spesialundervisning tatt inn i grunnskoleloven §8. En skolepolitisk kursendring fant sted med fokus på integrering, nærhet og normalitet. Resultatet av integrering som rettesnor var at blant annet særlov- og særlovsforvaltningssystemet ble avskaffet. Dette innebar at opplæringsrettighetene til alle barn, uavhengig deres funksjonsstyrke, skulle bli ivaretatt og at alle skulle få realisert sine rettigheter til å tilhøre det sosiale fellesskapet og skolen i nærmiljøet (Befring, 2012). Da integreringsreformen ble evaluert viste det seg at gjennomføringen av integrering ble krevende. Både pedagogisk og ressursmessig var ikke reformen realistisk, og det viste seg at elevene som ble overflyttet til ordinær opplæring ikke hadde blitt en del av fellesskapet i den grad det var håpet (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1985). Inkluderingsbegrepet oppsto som en følge av at integreringsreformen ikke viste seg å fungere. Norge skrev under Salamanca-erklæringen fra 1994 og fra da var inkludering et sentralt prinsipp i skolen (Haug, 2017a). Fellesskap, deltakelse, faglig utbytte og sosialt utbytte ble sentralt i skolepolitikken. Det ble et økt fokus på at alle elever skulle være en del av fellesskapet og at mangfoldet skulle løftets fram (Befring, 2012).

### **2.1.2 Spesialundervisning og ordinær opplæring**

Tilpasset opplæring er et sentralt prinsipp i norsk skolepolitikk og omfavner både den ordinære opplæringen og spesialundervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Som det følger av § 1-3 i opplæringsloven (1998) skal opplæringen tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger. Dette gjelder både organisering av opplæring, pedagogiske metoder og progresjon. Skolen består av et enormt mangfold elever og ikke alle elever kan få et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Som det følger av § 5-1 i opplæringslova (1998), har disse elevene rett til spesialundervisning:

*Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven (Opplæringslova, 1998, § 5-1).*

For at en elev skal få vedtak om spesialundervisning, må elever jf. § 5-3 i opplæringslova (1998) ha gjennomgått en sakkyndig vurdering. Spesialundervisningen skal sikre bedre vilkår for læring og utvikling for denne elevgruppen enn det de får i den ordinære opplæringa (Haug, 2017b). Behovet for spesialundervisning vil på den andre siden være avhengig av kvaliteten på den ordinære opplæringen (NOU 2019:23). Dersom den ordinære opplæringen er god (organisatorisk og pedagogisk), kan dette resultere i det mindre behov for spesialundervisning.

### **2.1.3 Spesialundervisningens utfordringer**

Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging kom i 2018 med rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Nordahl, 2018). En av hensiktene med rapporten er at inkludering er et grunnleggende prinsipp, men at mange barn og unge i dag ikke får tilstrekkelig hjelp eller støtte, og mangler opplevelsen av en inkluderende praksis. De rapporterer om en rekke utfordringer i dagens tilbud for elever med behov for ekstra tilrettelegging i skolen. Noen av utfordringene det pekes på er at tilbudet om spesialundervisning ikke alltid realiserer læringspotensialet til elevene og at mange barn og unge møter ansatte i skolen uten formell pedagogisk kompetanse. Rapporten påpeker også at dårligere trivsel, mer negativ atferd, svakere relasjoner til medelever og dårligere progresjon er fremtredende hos elever med spesialundervisning (Nordahl, 2018).

Ifølge Haug (2017b) lever spesialundervisningen sitt eget liv, på siden av det som ellers skjer i klassen og på skolen. Han påpeker at elever som får spesialundervisning er sårbare, og at elevene står i fare for ekskludering og stigmatisering. Pjil, Frostad og Flem (2008) har forsket på den sosiale rollen til elever med spesialundervisning. Resultatet viser også tendenser til at elever med spesialundervisning har utfordringer med det sosiale miljøet på skolen ved at de blir mindre sosialt aksepterte, har færre venner og færre sosiale interaksjoner med medelever.

I 2017 ble opplæringslovutvalget oppnevnt ved kongelig resolusjon for å revidere opplæringsloven (NOU 2019:23). Utvalget påpeker at dagens opplæringslov på mange måter er et velfungerende regelverk, men at det også er utfordringer knyttet til dagens regelverk for grunnskoleopplæringen. En av utfordringene utvalget peker på er spesialundervisning. Det foreslås en omfattende reform hvor ressurser og kompetanse



flyttes tett på skolene, at rettighetene til spesialundervisning endres og at flere skal få raskere og bedre hjelp. Ifølge utvalget er det behov for et nytt helhetlig system hvor elevene får hjelp og støtte der de er. Hjelp skal iverksettes tidlig, hjelpen skal være i et inkluderende fellesskap og lærerne som gir tilrettelegging skal ha relevant og formell pedagogisk kompetanse (NOU 2019:23, s. 352). Utvalget påpeker også at begrepet "spesialundervisning" oppleves som stigmatiserende ved at det kan gi assosiasjoner om at noen ikke er "normale" og trenger noe spesielt. De foreslår derfor at "individuell tilrettelagt opplæring" innføres som den nye betegnelsen for spesialundervisning.

#### **2.1.4 Kan segregert spesialundervisning gi bedre opplevelser for eleven?**

Uthus (2017) har forsket på muligheter og begrensninger i den inkluderende skolen. Hun vektlegger at inkludering gir muligheter for læring og utvikling for mange elever med særskilte behov. Om eleven har best av undervisning i segregerte tiltak eller innenfor skolens ordinære opplæring vil være avhengig av elevmangfoldet, kvaliteten på opplæringstilbudet, og ikke minst så vil det være avhengig av *eleven selv* (Uthus, 2017).

I lys av prinsippet om inkludering diskuteres det ofte omkring organiseringen av spesialundervisning. Til tross for at elevene representerer et mangfold av individuelle forskjeller som vil ha betydning for om målet om inkludering lykkes, vektlegger altså inkluderingsideologien at alle elevene skal være samlet i et læringsfellesskap (Uthus, 2014). Det er viktig å rette fokuset mot at opplevelsen av å være inkludert og oppleve gode læringsbetingelser er individuelt anliggende. Dette innebærer at en positiv opplevelse av læringsbetingelser for en elev, kan være læringsbetingelser som hemmer læring eller oppleves segregerende for en annen elev (Uthus, 2014, s. 35). Til tross for at skoler legger til rette for et inkluderende læringsmiljø, er det ikke dermed sagt at eleven selv opplever å være inkludert. Dette tatt i betraktning så kan det være muligheter for at segregerte opplæringstiltak bedre ivaretar den subjektive siden ved inkludering for *noen* elever (Statped, 2020). I det videre vil jeg vise til noen teorier som kan belyse dette nærmere. Her vil jeg ta for meg Festingers (1954) sosiale sammenligningsteori, Rosenbergs (1977; 1979) teori om et dissonant miljø og sosial bytteteori av Thibaut og Kelley (1959) og Homans (1961).

##### *Sosial sammenligningsteori*

Vi sammenligner oss konstant med de menneskene som er rundt oss i vårt sosiale nettverk, og for å forsvare egen selvoppfatning sammenligner man seg ofte med de personene som er mest lik seg selv (Festinger, 1954). De personene man ofte ønsker å sammenligne seg med kaller Festinger for *referansegruppe*. Fjellstad (1993) har forsket på selvoppfatning, sosial sammenligning og forsvar hos elever som er tilknyttet både en spesialklasse og en vanlig klasse. Resultatet av hans forskning viser at til tross for at elevene har mulighet til sosial sammenligning både i spesialklasse og vanlig klasse, var det spesialklassen som ble brukt mest som referansegruppe for elevene. Årsaken til dette hang sammen med at spesialklassen ga elevene opplevelse av trygghet, tilhørighet og sosial- og faglig mestring, mens den ordinære opplæringen ga opplevelser av mistrivsel, utrygghet og lavere sosiale- og faglige mestringsopplevelser. Å gå i spesialklasse blir ofte problematisert fordi elever kan oppleve en stemplingseffekt. Studien viste derimot at elevene opplevde en stemplingseffekt av å være i ordinær klasse fordi her fikk elevene en følelse av å være annerledes og at de ikke mestret det samme som de andre (Fjellstad, 1993; Uthus, 2014).

### *Et dissonant miljø*

Når elever opplever å skille seg ut fra miljøet på en eller annen måte, kan en snakke om et *dissonant miljø* ifølge Rosenberg (1977; 1979). Elever er deltakere i et sosialt system og det i sosiale systemet mottar elever åpne og skjulte signaler om hvilke verdier som verdsettes (Uthus, 2020). Dissonanseffekten handler om hvordan vi føler oss i forhold til den konteksten vi er i og om relasjonen mellom individet og miljøet. Rosenberg poengterer samtidig at det er ikke miljøet i seg selv som er dissonant, men miljøet er dissonant for den personen som opplever å skille seg ut. Elever med spesialundervisning kan oppleve å for eksempel skille seg ut på faglige- eller sosiale ferdigheter innenfor den ordinære undervisningen sammenlignet med elever uten spesialundervisning. Eleven kan da føle at en skiller seg ut fra miljøet i klassen og dette kan vekke en følelse av ubehag. Ifølge Rosenberg (1977; 1979) vil det være naturlig for elevene å plassere seg innenfor referansegrupper en kan relatere seg til, og som er mest mulig lik seg selv på flere områder. Den samme eleven kan oppleve å ikke være i et dissonant miljø når eleven er sammen med andre elever med spesialundervisning, som også har særskilte behov. Her er det muligheter for at elevene har flere likhetstrekk.

### *Sosial bytteteori*

Elevenes posisjon i klassen kan også forstås gjennom sosial bytteteori, utviklet av Thibaut og Kelley (1959) og Homans (1961). I sosial bytteteori vektlegges det at sosiale relasjoner dannes med bakgrunn i det utbytte som relasjonen forventer å gi. Utbyttet kan enten være i form av belønninger eller kostnader. Belønninger er alle forhold i relasjonen som bidrar til behag og tilfredshet i samspillsituasjonen (Thibaut og Kelley, 1959). Når en relasjon fører til utrygghet eller er et hinder for å gjøre det vi helst vil, betraktes ofte relasjonen som en kostnad. Elever tenderer til å foretrekker de relasjonene som gir positivt utbytte, og relasjoner som betraktes som kostnader fører ofte til brutte relasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Med utgangspunkt i den forskjelligheten elever med spesielle behov representerer, kan det i et inkluderingsperspektiv være en utfordring å sørge for at denne elevgruppen blir betraktet som verdifull og interessante for sine medelever (Uthus, 2017, s. 37).

## **2.2 Elevenes psykososiale miljø**

Opplæringsloven (1998) kapittel 9a vektlegger at skolen skal legge til rette for at elevene opplever et godt fysisk- og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Det psykososiale miljøet omhandler elevenes og personalets opplevelse av de mellommenneskelige forholdene og det sosiale miljøet på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.1). Opplevelsen av det psykososiale miljøet vil være subjektivt og noen elever vil tåle mer enn andre. Denne opplevelsen vil være et resultat som avhenger av både sosiale og individuelle faktorer (Svartdal, 2018). Elevenes opplevelse av det psykososiale miljøet vil kunne påvirkes av en rekke forhold. I et *godt psykososialt miljø* opplever eleven trygghet og sosial tilhørighet, og hvor de ikke utsettes for mobbing, diskriminering eller trakassering (Utdanningsdirektoratet, 2016). Olsen og Mikkelsen (2015) vektlegger blant annet sosial støtte, tilhørighet og sosialt nettverk som nøkkelbegreper for å forstå hva som kjennetegner et godt psykososialt miljø.

Forskning viser at elever med spesielle pedagogiske behov kan risikerer å oppleve betydelig dårligere psykososialt miljø gjennom skolegangen (Department for Education, 2010, Van Cleave and Davis, 2006). Elevene er overrepresentert når det kommer til mobbing (Monchy, Pjil & Zandberg, 2004), opplever lavere aksept fra jevnaldrende og

har ofte færre venner (Frostad og Pjil, 2007). Peder Haug (2017b) har gjennomført en kvantitativ studie hvor han har studert læringsmiljøet (brukes synonymt med elevenes psykososiale miljø) for elever som får spesialundervisning. Han påpeker at mange elever som har spesialundervisning uttrykker en mindre gunstig situasjon i skolen enn de elevene som ikke har spesialundervisning. Funnene indikerer at, ut fra elevenes erfaringer, har ikke skolen oppfylt forutsetningen om at alle elever skal få oppleve et miljø med positivt engasjement og gode relasjoner. Svarene fra elevene tyder på at forutsetningene for inkludering ikke er gode ifølge Haug (2017b). I det følgende vil jeg først rette fokuset mot forhold som kan virke belastende for elevenes opplevelse av et *godt* psykososialt miljø, og deretter vil jeg se på forhold som kan virke støttende.

## **2.3 Belastninger**

I denne studien er det to variabler som blir antatt belastende for elevenes opplevelse av et godt psykososialt miljø på skolen: mobbing og ensomhet. Nedenfor vil det komme en presentasjon av teori og empiri knyttet til disse.

### **2.3.1 Mobbing**

Dan Olweus (1992) er en sentral forsker innen mobbing. Han betegner mobbing som negative, uvennlige og aggressive handlinger, og at disse handlingene gjentas over tid. Forholdet mellom den som mobber og den som blir mobbet er ofte preget av en ubalanse i styrkeforholdet. Med dette menes at mobbeofferet ofte ikke er i stand til å forsvare seg fysisk eller psykisk i den aktuelle situasjonen. Olweus (1992) setter et skille mellom direkte- og indirekte mobbing. Fysiske og verbale angrep som å slå, lugge og kommentere negativt er eksempler på det han kaller direkte mobbing. Indirekte mobbing er mer skjult og kan for eksempel innebære at en elev blir utestengt eller avvist.

Mobbing kan føre til negative konsekvenser for elever, for lærere og for hele skolekonteksten (Havik, 2017). Det kan dreie seg om fiendtlige klasseromsmiljø, forstyrrede læringsprosesser og mangel på trygghet. Flere studier viser at å være mobbeoffer er korrelert med fysiske og psykiske helseproblemer. Eksempler på ulike helseproblemer inkluderer lav selvtillit, nedsatt tilfredshet med livet og ensomhet, samt alvorlige tilfeller som depresjon og angst (Arseneault, Bowes, & Shakoor, 2010; Hawker & Boulton, 2000; Bond, Carlin, Thomas, Rubin, & Patton, 2001).

Tidligere forskning indikerer at mobbeofre opplever mindre støtte fra jevnaldrende enn ikke-ofre (Perren & Alsaker, 2006; Rigby, 2000). Mobbeofre som mottar moderat sosial støtte fra jevnaldrende har mindre angst eller depresjon (Holt & Espelage, 2007). Dette indikerer at et avgjørende element i forebygging og intervensjon av mobbing er å hjelpe ofre å opprette og opprettholde vennskap. Det er viktig å ha venner og ikke være ensom, og lærere bør oppmuntre elevene til å utvikle et støttenettverk ifølge Havik (2017). Videre viser tidligere forskning viser at lærerstøtte er viktig for at de elevene som blir mobbet ikke skal utvikle negative følger (De Wit, Karioja, Rye, & Shain, 2011). Samtidig finnes det indikasjoner på at i de tilfeller hvor elever som blir mobbet har en god relasjon til sine medelever, har lærerens emosjonelle støtte og tilsyn mindre betydning (Havik, 2017)

Elever som får spesialundervisning er ofte en utsatt gruppe for å bli mobbet. Et dybdeintervju av Quvang (2009) viser at elever som må "pendle" mellom allmenn- og spesialundervisning hadde størst utfordringer med mobbing. Den danske studien har god

overensstemmelse med funnene til Nordahl og Haustätter (2009) som har gjennomført en kvantitative studie om spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Det viste seg å være signifikante forskjeller på elever som mottar spesialundervisning og elever uten spesialundervisning på samtlige målte variabler. Elever i spesialundervisning rapporterte blant annet høyere grad av mobbing og dårligere trivsel.

### **2.3.2 Ensomhet**

Ensomhet innebærer en følelse av emosjonelt ubehag og oppstår når det ikke er samsvar mellom de relasjonene man har og de man ønsker seg (Peplau & Perlman, 1982). Ensomhet er en subjektiv følelse (Jong-Gierveld van Tilburg & Dykstra, 2006). Denne følelsen kan oppstå når man føler seg avvist eller misforstått av andre, mangler egnede sosiale partnere å dele aktiviteter med og når man føler seg fremmedgjort. Samtidig kan også elever være alene uten å føle seg ensom, og motsatt kan elever føle seg alene i en mengde (Halvorsen, 2008).

Ensomhet blant barn ser ut til å være utbredt. En litteraturstudie viser at omtrent 10-15% av barn og ungdommer føler seg ensomme (Galanaki & Vassilopoulou, 2007). Utbredelsen av ensomhet tenderer til å være høyest i ungdomsårene (Perlman & Landolt, 1999). Betydelige endringer i den sosiale verden, andre forventinger og andre roller i overgangen fra barn til ungdom kan ha sammenheng med høyere grad av ensomhet i denne tiden (Heinrich & Gullone, 2006). Sammenlignet med menn, er kvinner mer tilbøyelig til å erkjenne sin ensomhet ifølge Borys og Perlman (1985). Dette bekreftes også i en survey undersøkelse av Weiss (1973). Når respondentene ble spurt direkte om de var ensom eller ikke, viste resultatet det det var kvinner som hadde høyest skåre på ensomhet. Motsatt finner en i andre undersøkelser som har målt ensomhet ved å benytte UCLA LonelinessScale. Skalaen, som tilnærmer seg ensomhet gjennom indirekte spørsmål til respondenten, at det ikke er noen kjønnsforskjeller i rapportert ensomhet (Russel, Peplau & Cutrona, 1980).

Der hvor noen studier skisserer en positiv sosial situasjon for elever med spesialundervisning (Avramidis, 2010), peker andre på risikoen (Frostad & Pjil, 2007). En av risikoene er ensomhet. Forskning viser at elever med spesialundervisning opplever høyere grad av ensomhet enn elever uten spesialundervisning (Pjil, Skaalvik & Skaalvik, 2010). Høye nivåer av ensomhet blant elever med særskilte behov i vanlige skoler kan være et tegn på lav grad av sosial deltakelse og innebærer at disse elevene kan være sosialt utsatt. Studier viser at lite støtte fra venner er en risikofaktor for å utvikle psykiske plager (Holsen, 2009). Dette bekreftes også av Parker og Asher (1993) som påpeker at elever som opplever gjensidig vennskap rapporterer lavere nivå av ensomhet enn elever som ikke opplever gjensidige vennskap.

For å vite hvilke tiltak som kan bidra til å hjelpe de ensomme elevene, må man ha en forståelse for hva som fører til at elevene opplever å være ensomme. Individuelle faktorer som er assosiert med ensomhet er beskjedenhet, lav selvfølelse og dårlige sosiale ferdigheter, mens ytre faktorer som kan føre til at elevene opplever å være ensom er mangel på sosial støtte og gode vennskap (Perlman & Peplau, 1981). Intervensjoner som kan lette ensomhetsbelastningen hos elevene er å forbedre elevenes sosiale ferdigheter, gi sosial støtte, legge til rette for sosial samhandling og endre sosial kognisjon (Masi, Chen, Hawkley, & Cacioppo, 2011). Alle tiltakene har vist seg å ha positiv effekt (Masi et al., 2011).

## 2.4 Støtte

I denne studien er det to variabler som blir antatt støttende for elevenes opplevelse av et godt psykososialt miljø: lærerstøtte og elevstøtte. Nedenfor vil det komme teori og empiri knyttet til sosiale støtterelasjoner, lærerstøtte og elevstøtte.

### 2.4.1 Sosiale støtterelasjoner

De sosiale relasjonene mellom elevene og mellom lærer og elev er et særdeles viktig aspekt ved læringsmiljøet til elevene. Elevenes læringsmiljø på skolen kan betraktes som elevenes opplevelse av *miljøet, atmosfæren og de sosiale interaksjonene* som finner sted på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Skolen er en arena for utvikling av sosiale nettverk. De sosiale relasjonene som dannes kan enten ha et emosjonelt aspekt eller et kognitivt aspekt. Det emosjonelle aspektet innebærer relasjonenes betydning for elevenes trygghet, trivsel og tilhørighet på skolen, mens det kognitive aspektet innebærer relasjonenes betydning for læringsprosessen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Noen relasjoner er viktigere enn andre og dette er personer som får en signifikant posisjon hos eleven (Frønes, 2006). At noen har en signifikant posisjon hos eleven betyr at personen er mer betydningsfull for eleven enn andre. Det er gjennom de gode relasjonene at sosial støtte finner sted. Den viktigste sosiale støtten mottas fra medelever, venner, foreldre og lærere (Danielsen, Samdal, Hetland & Wold, 2009; Tian, Zhao & Huebner, 2015). Ifølge Cobb (1976) kan sosial støtte beskrives ved hjelp av tre viktige komponenter: det å føle seg likt, føle seg verdifull og føle tilhørighet i et sosialt nettverk. Farmer og Farmer (1996) mener at man overordnet kan betrakte sosial støtte som sosiale prosesser som bidrar til at elevene utvikler seg faglig og sosialt. I forskningssammenheng skilles det ofte mellom emosjonell og instrumentell støtte (Malecki & Demaray, 2003). Disse to formene for støtte skal jeg komme inn på i det følgende.

### 2.4.2 Lærerstøtte

Halland (2015) omtaler relasjonen mellom elev og lærer som "limet" i skolen. Forholdet elevene har til læreren har fått økt oppmerksomhet i pedagogisk debatt og forskning de senere årene (Federici & Skaalvik, 2013). Flere forskere hevder at en trygg tilknytningsrelasjon til læreren kan være viktig for en positiv og sosial utvikling (Mjaavatn, Bruseth & Frostad, 2019; Drugli, 2012). Borelli, Crowley, David, Anderson og Mayes (2010) påpeker at dersom det utvikles en ambivalent tilknytning mellom lærer og elev, kan dette resultere i en negativ og fryktpreget lærer-elev-relasjon.

Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev kan ha stor betydning for hvilken helhetlig opplevelse elevene har av skolen (Federici & Skaalvik, 2013). Kvaliteten på relasjonen vil ha en sammenheng med hvordan eleven opplever sosial støtte fra læreren og hvordan den sosiale støtten oppleves, vil være avhengig av elevens subjektive opplevelse (Luckner & Pianta, 2011). Suldo et al. (2009) har i en studie undersøkt hvordan elevene selv karakteriserer en lærer som gir god støtte. I intervjuundersøkelsen viste det seg at elevene blant annet beskrev støttende lærere som interesserte, omsorgsfulle og respektfulle. Elevene vektla også at en lærer som viser god støtte hjelper de å forstå fagstoffet, gir mestringsopplevelser og gir informative tilbakemeldinger. Det kan trekkes linjer fra disse funnene til de to typer sosial støtte som vektlegges i forskningslitteraturen: emosjonell støtte og instrumentell støtte. *Emosjonell støtte* handler om det medmenneskelige aspektet ved relasjoner og innebærer hvilken

opplevelse eleven har av å være verdsatt, respektert og føler seg trygg sammen med lærerne (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Den emosjonelle støtten innebærer følelsesmessig støtte som omsorg, empati og kjærlighet fra lærerne. *Instrumentell støtte* relateres ofte til det mer faglige på skolen. Dette innebærer hvilken opplevelse eleven har av å få råd, hjelp og veiledning i skolearbeidet, i tillegg til faglig tilrettelegging og optimale utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I forskning antydes det at det er uklare grenser mellom elevenes opplevelse av instrumentell- og emosjonell støtte fra læreren. Suldo et al. (2009) viser til at det er sterke korrelasjoner mellom emosjonell- og instrumentell støtte. Den sterke korrelasjonen kan skyldes at elever også opplever læreren som emosjonelt støttende når læreren gir god instrumentell støtte (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Semmer, Elfering, Jacobshagen og Perrot (2008) påpeker at en støttende lærer formidler både emosjonell- og instrumentell støtte. Når elever møter en lærer som er støttende, er ofte elevene mer støttende ovenfor hverandre (Hughes & Chen, 2011).

En god relasjon mellom lærer og elev anses som viktig for alle elever, men særlig viktig for elever med spesialundervisning ettersom denne elevgruppen kan ses på som en særlig utsatt gruppe (Nes, 2017). Elever med spesialundervisning kan ofte ha lavere forventninger, lavere selvvurd og dermed redusert kapasitet i forhold til sosiale- og faglige prestasjoner (Nes, 2017; Giota, Lundborg og Emanuelsson, 2009). Disse elevene kan derfor ha en større gevinst av en god relasjon til læreren. Studier viser at elever med spesialundervisning i store trekk trives med læreren sin (Grøgaard, Hatlevik og Markussen 2004, Haustätter og Nordahl, 2009; Solli, 2004). Noen unntak er det likevel: elever med utagerende atferdsvansker kommer dårligere ut når det gjelder forholdet til læreren (Drugli 2013; Hausätter og Nordahl, 2009), og det kan se ut til at lærere gir mest positive tilbakemelding og støtte til elever som klarer å tilpasse seg skolens forventninger og krav (Kester & Letchworth, 1972).

En studie av Lietaert, Roorda, Laevers, Verschueren og De Fraine (2015) viste at gutter rapporterte om lavere støtte fra læreren sin enn jenter. Motsatt viser andre studier at gutter får mer oppmerksomhet fra læreren enn jenter (Manger, 2011). Økt oppmerksomhet kan ifølge Bakken (2008) ha en sammenheng med at gutter ofte viser mer forstyrrende atferd og at læreren bruker oppmerksomhet til å få ro i undervisningen. Webster-Stratton (1999) påpeker også at oppmerksomheten gutter får ofte er av negativ karakter. Lærerens støtte til jenter er ofte i form av skryt for skolearbeid og arbeidsro (Sadker & Sadker, 1994). Jentene har også et større ønske om anerkjennelse i klasserommet sammenlignet med gutter (Igoe og Sullivan, 1991). Forskning viser også tvetydige meninger om støtterelasjonenes betydning når det gjelder kjønn. En studie hvor fokuset var å se om kjønn spilte en rolle på kvaliteten på forholdet mellom lærer-elev viste det seg at lærerstøtte var viktigst for jenter (McCormick & O'Conner, 2015). Løhre, Moksnes og Lillefjell (2014) har derimot funnet av lærerstøtte er sterkt assosiert med trivsel for gutter og at gutter som opplevde tilstrekkelig med lærerstøtte nesten rapportere tre ganger høyere trivsel enn gutter som opplever minimalt med lærerstøtte.

#### **2.4.3 De jevnaldrendes betydning og medelevstøtte**

De interaksjonene og det fellesskapet som etableres mellom elevene er avgjørende for hvordan skolen oppleves (Arnesen, Ogden & Sørlie, 2006). Skolen anses som en viktig arena hvor kulturen mellom barn og ungdom utspiller seg (Aagre, 2014). For barn og unge vil det være positivt å ha et sosialt nettverk som er støttende og at man føler seg akseptert av jevnaldrende. For barn er det viktig "å være en av dem" (Pedersen, 1998). Barn søker ofte sosial støtte fra medelever enten av instrumentelle årsaker (råd for å

løse problemer) eller av emosjonelle årsaker (emosjonell støtte, empati og forståelse) (Torgersen 1995). Sosial støtte fra medelever inkluderer basale behov som intimitet, sosial tilhørighet og verdsetting (Kvello, 2006). Særlig i ungdomsårene vil betydningen av vennskap og ens sosiale status få større betydning, da man gjerne i denne perioden tilbringer mindre tid med familie og søker mer kontakt og deltakelse med jevnaldrende (Deci & Ryan, 2000; Heinrich & Gullone, 2006). Dette er gjerne en tid hvor man kan bli sårbar for negative vurderinger i miljøet og reagerer ofte sterkt på negative signaler fra andre (Skaalvik & Skaalvik 2013).

Stabile vennskap er noe av det viktigste for barn og unges positive emosjonelle og sosiale utvikling. Vennskap kan ses på som et emosjonelt bånd mellom to personer (Hasanbegovic, 2012) og i et intervju med Øksnes (2015) uttrykker barndomssosiologen Corsaro at vennskap dreier seg om å dele og å gjøre ting sammen. Corsaro vektlegger spesielt den emosjonelle komponenten i et vennskap. Den emosjonelle komponenten innebærer at venner deler gleder, samtaler og er en trygg person man kan snakke sammen med. Samtidig påpeker Jenkinson (1997) at vennskap bygger på spontanitet mellom mennesker som deler mål, interesser, verdier og måter å betrakte verden på. På bakgrunn av dette er Jenkinson kritisk til om alle elever har muligheten til å oppleve ekte vennskap og tilhørighet dersom alle inkluderes i et og samme fellesskap.

Vennskap gir barn erfaring med å tilhøre et fellesskap utenfor familien (Øiestad, 2012) og Karlsen (2004) hevder at en nær venn kan være positivt i forhold til å stå bedre rustet gjennom barne- og ungdomstiden. Tilnærmingen til hva et vennskap er, er ofte ulik for jenter og gutter. Et vesentlig skille mellom vennskap hos gutter og jenter er at jenter ofte har færre og mer eksklusive venner (Belle 1989; Brown, Way & Duff 1999). Bø (2012) viser også til at jenter ofte er mer opptatt av kvaliteten heller enn kvantiteten i vennskap, og at vennskapet mellom jenter er basert på fortrolighet og støtte. Gutteres vennskap er ofte innenfor større grupper og handler mer om popularitet og status (Baumeister & Sommer 1997; Bø, 2012).

I en studie gjennomført av Kiefer, Alley og Ellerbrock (2015) viste resultatet indikasjoner på at medelevstøtte har betydning for elevenes tilhørighet, motivasjon og engasjement. Studien indikerte også at medelevstøtte er positivt for elevenes akademiske- og sosiale utvikling. Løhre (2018) har foretatt et litteratursøk for å undersøke tilhørighet i skolen og hvilken betydning ensomhet og vennskap har for opplevelsen av ungdoms skoletilhørighet. Studien viste at ensomhet kan være en trussel mot elevenes tilhørighet, og at vennskap synes å gi utilstrekkelig motvekt (Løhre, 2018).

Den nasjonale rapporten fra Ungdata viser at flertallet av elever har jevnaldrende de omgås med og oppgir også at de har gode venner å støtte seg til (Bakken, 2019). Det er positivt å se at undersøkelsen viser at ni av ti ungdomsskoleelever har minst en god venn de kan støtte seg på. Denne andelen varierer også lite med kjønn og alder. På den andre siden viser resultatet fra samme undersøkelse av en av ti ungdomsskoleelever gir uttrykk for mangel på fortrolige venner eller at de har ingen de vil kalle venner (Bakken, 2019). To av ti gutter og tre av ti jenter uttrykker at de syntes det er vanskelig å få venner. Når det gjelder elever med spesialundervisning, viser Barneombudet fagrapport (2017) at elever med spesialundervisning i grunnskolen rapporterer at de har få eller ingen venner i den vanlige klassen og at de opplever å bli oversett. Samme rapport viser at mange blir ekskludert fra klassens fellesskap fordi de har sosiale utfordringer og flere av elevene rapporterer at de har utfordringer med å holde på de vennene de får.

## 2.5 Skoletilhørighet

Begrepet tilhørighet handler om å *høre til* eller ha en *tilknytning* til et fellesskap (Bø & Helle, 2013). Opplevelse av tilhørighet er av Baumeister og Leary (1995) blitt definert som i hvilken grad en føler seg inkludert, akseptert og støttet av andre i en rekke sosiale omgivelser, for eksempel i skolekonteksten. De vektlegger at tilhørighet er et grunnleggende behov og at varige, positive og signifikante mellommenneskelige relasjoner er grunnlaget for tilhørighet. Kvaliteten på relasjonene er ofte viktigere enn kvantiteten. I Wingspread-deklarasjonen rettes det fokus mot tre forutsetninger for at elever skal oppleve skoletilhørighet: elevene må møtes med høye faglige forventninger og faglig støtte, det må være positive relasjoner mellom elever og voksne og skolen må oppleves som fysisk- og emosjonelt trygg (Wingspread Declaration, 2004).

Resultatene fra flere studier viser at skoletilhørighet er relatert til positive akademiske, psykologiske, atferdsmessige og sosiale utfall (Bond et al. 2007; Goodenow 1993; McGraw, Moore, Fuller & Bates, 2008). Bond et al. (2007) fant ut av ungdommer som rapporterte liten grad av tilhørighet på ungdomstrinnet, hadde større sannsynlighet for å få psykiske helseproblemer, droppe ut av skolen og delta i rusbruk senere i livet. Å oppleve å høre til på skolen er også sterkt relatert til faglig motivasjon og prestasjon (Goodenow 1993), engasjement i skolen (Furrer og Skinner 2003), sosial kompetanse (Murray og Greenberg 2000) og atferd (Bond et al. 2007).

En rekke forskning har rettet fokuset mot opplevelsen av å høre til for elever med spesielle utdanningsbehov. Disse studiene antyder at inkluderende undervisning, med passende støtte, kan styrke følelsen av tilhørighet for denne elevgruppen (Goodwin & Watkinson, 2000). På den andre siden har forskere som Ellis, Hart og Small-McGinley (1998) og Williams og Downing (1998) hevdet at segregert spesialundervisning kan svekke opplevelsen av tilhørighet. Utdanningsdirektoratet understreker at det er mulig for elevene som mottar spesialundervisning å deles inn i mindre grupper/eneundervisning ved behov (Utdanningsdirektoratet, 2017). På samme tid understrekes det at organiseringen har en viktig funksjon i forbindelse med inkludering, og dersom elever tas ut av basisgruppen eller klassen, kan dette føre til at elevens sosiale tilhørighet til gruppen svekkes. Nordahl og ekspertgruppen (2018) og Barneombudet (2017) mener at dagens spesialundervisning er ekskluderende. I fagrapporten "Uten mål og mening?" rapporterer barneombudet om elever med spesialundervisning som opplever å bli plassert i "oppbevaringsgrupper" og dermed havner utenfor det sosiale miljøet. Nordahl og ekspertgruppen har sammenfallende konklusjoner. De påpeker at organiseringen av spesialundervisning fører til at elevene opplever manglende tilhørighet i et fellesskap med andre barn og unge.

## 2.6 Resiliens

Resiliens omtales som evnen til å hente seg inn og få en positiv utvikling (Olsen og Traavik, 2010). For å kunne snakke om et resilient barn, er en nødvendig forutsetning at barnet har vært utsatt for en risiko som kan føre til psykiske helseproblemer og avvik. Eksempler på risiko kan være omsorgssvikt, mishandling, rusmisbruk og mobbing. En av de fremste resiliensforskerne, Martin Rutter, definerer resiliens som:



*Resiliens er prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer og avvik (Olsen og Traavik, 2010, s. 27).*

Risiko- og beskyttelsesfaktorer står sentralt i resiliensforskningen. Risikofaktorer er forhold hos eleven eller i omgivelsene rundt eleven som kan gi økt sannsynlighet for en negativ utvikling (Olsen og Traavik, 2010). Motsatt reduserer beskyttelsesfaktorer sannsynligheten for negativ utvikling. På skolen vil det være både oppdriftsfaktorer som løfter elevene (Løhre, 2018), mens andre krefter vil ha en belastende innvirkning. Luthar (2006) hevder at resiliens hviler på gode relasjoner og at gode relasjoner er en sentral faktor for utvikling av en resiliert tilpasning. Eksisterende kunnskapsgrunnlag viser også at skoletilhørighet er gunstig for elevene (Monahan, Oesterle & Hawkins., 2010). Motsatt har forskning vist at dersom elever opplever mobbing og ensomhet kan dette predikere psykiske helseplager (Arseneault, Bowes, & Shakoor, 2010; Hawker & Boulton, 2000; Bond, Carlin, Thomas, Rubin, & Patton, 2001). Mobbing og ensomhet kan derfor være en trussel mot en resiliert utvikling.

### **2.6.1 Hvilke faktorer er beskyttende for de risikoutsatte elevene?**

Olsen og Traavik (2010) trekker frem en rekke forhold som skolen kan gjøre for å legge til rette for at utsatte elever skal få en resiliert utvikling.

Skolen er en arena for mestring, inkludering og sosial tilknytning. Berg (2005) trekker frem noen av elevenes grunnleggende behov på skolen. Disse er følgende:

- Å oppleve seg sett og verdsatt som individ
- Å oppleve seg selv om et mestrende individ
- Å oppleve seg godtatt og inkludert i det sosiale fellesskapet

Berg (2005) påpeker at dersom skolen ikke klarer å dekke disse grunnleggende behovene, har elevenes psykiske helse dårlige utviklingskår. Helsefremmende tankegang bør gjennomsyre lærernes holdninger og atferd ovenfor elevene. Olsen og Traavik (2010) peker på det relasjonelle perspektivet og det sosiale-emosjonelle perspektivet som sentrale områder som spesielt bør vektlegges. I arbeidet med dette er særlig *den gode lærer* viktig.

Gjennom gode elev-lærer relasjoner kan læreren danne et godt grunnlag for læring og positiv utvikling. Der hvor læreren har positive relasjoner til sine elever, fører dette til godt klassemiljø og godt sosialt klima mellom elevene (Olsen og Traavik, 2010). Læreren bør støtte opp om relasjonelle bånd mellom seg selv og den enkelte elev. Det har vist seg at god kontakt mellom lærer og elev har en forebyggende effekt mot mobbing, i tillegg påvirker god kontakt med mellom lærer og elever også samspillet mellom elevene i klassen. Læreren blir en rollemodell for hvordan en skal oppføre seg mot andre elever i klassen (Hughes og Chen, 2011)

Videre vektlegges det at læreren bør sørge for et godt psykososialt miljø som skaper trygghet, inkludering, verdsetting og toleranse for ulikheter. Olsen og Traavik (2010) påpeker at læreren bør sørge for en autoritativ klasseledelse hvor læreren ser hver enkelt elev, viser respekt, gir positive tilbakemeldinger, er tydelig og viser varme. Læreren bør videre være proaktiv og dermed ha overblikk over hva som skjer i klassen og gripe inn når det trengs.

## 2.7 Problemstilling

Problemstillingen for denne studien er utarbeidet med utgangspunkt i den teori og forskning som er blitt presentert i dette kapitlet. I denne studien er hensikten å se hvordan elever som mottar spesialundervisning (etter sakkyndig vurdering og enkeltvedtak) opplever det psykososiale miljøet på skolen sett i forhold til elever som ikke har spesialundervisning. Variablene som blir undersøkt opp dette er mobbing, ensomhet, lærerstøtte, elevstøtte og tilhørighet. Formålet er å undersøke om det er forskjeller i opplevelsen av det psykososiale miljøet hos elever med spesialundervisning sammenlignet med elever uten spesialundervisning. Jeg ønsker også å undersøke om det forekommer kjønnsforskjeller.

For å belyse dette tar studien utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

- 1) *Er det signifikante forskjeller i gjennomsnittskårene for mobbing, ensomhet, lærerstøtte, elevstøtte og tilhørighet hos jenter med spesialundervisning og jenter uten spesialundervisning?*
- 2) *Er det signifikante forskjeller i gjennomsnittskårene for mobbing, ensomhet, lærerstøtte, elevstøtte og tilhørighet hos gutter med spesialundervisning og gutter uten spesialundervisning?*
- 3) *Hvilken sammenheng er det mellom jenters rapportering av forklaringsvariablene opplevd mobbing, ensomhet, elevstøtte og lærerstøtte, og det å ha spesialundervisning versus ikke å ha spesialundervisning?*
- 4) *Hvilken sammenheng er det mellom gutters rapportering av forklaringsvariablene opplevd mobbing, ensomhet, elevstøtte og lærerstøtte, og det å ha spesialundervisning versus ikke å ha spesialundervisning?*
- 5) *Hvilken sammenheng er det mellom jenters rapportering av opplevd tilhørighet og det å ha spesialundervisning versus ikke å ha spesialundervisning når det kontrolleres for mobbing, ensomhet, elevstøtte og lærerstøtte, og hvordan påvirker opplevelsen av tilhørighet assosiasjonene mellom de øvrige forklaringsvariablene og den todelte avhengige variabelen?*
- 6) *Hvilken sammenheng er det mellom gutters rapportering av opplevd tilhørighet og det å ha spesialundervisning versus ikke å ha spesialundervisning når det kontrolleres for mobbing, ensomhet, elevstøtte og lærerstøtte, og hvordan påvirker opplevelsen av tilhørighet assosiasjonene mellom de øvrige forklaringsvariablene og den todelte avhengige variabelen?*

## KAPITTEL 3. METODE

I dette kapitlet vil de metodiske aspektene ved oppgaven bli nærmere beskrevet. Studiens metodiske tilnærming og design, datainnsamling og utvalg vil bli presentert. Deretter vil det bli gjort rede for oppgavens måleinstrument. Dette inkluderer også kvalitetssikring av måleinstrumentene gjennom vurdering av reliabilitet og validitet, valg og operasjonalisering av variabler og prinsippal komponentanalyse. Det har blitt gjennomført en rekke statistiske analyser som det vil bli beskrevet nærmere: deskriptiv analyse, t-test, korrelasjonsanalyse og logistisk regresjonsanalyse. Avslutningsvis vil jeg vise til etiske betraktninger knyttet til min studie.

### 3.1 Metodisk tilnærming og design

Kvantitativ- og kvalitativ forskningsmetode er to tilnærminger til samfunnsvitenskapelig forskning. Kvantitativ forskningsmetode er basert på talldata og krever et relativt stort antall enheter, mens en kvalitativ forskningsmetode er basert på tekstdata og kan være basert på få informanter (Ringdal, 2013). Kvalitativ forskningsmetode er ofte induktiv og med utgangspunkt i informantens situasjon forsøker forskeren å finne nøkkelbegreper som kan gi forståelse for det informasjonen beskriver (Ringdal, 2013). Ettersom man i kvalitativ forskningsmetode ofte baserer undersøkelsen på få informanter, er et kjennetegn ved metoden at man har nærhet til det som studeres. Observasjon eller intervju blir ofte benyttet og disse gir muligheter til at man kan få dybdekunnskap om de fenomener man studerer. Kvantitativ forskningsmetode skiller seg fra den kvalitative forskningsmetoden med at den først og fremst er deduktiv (teoristyrte). At metoden er deduktiv innebærer at man avleder/stiller hypoteser eller spørsmål ut fra teoretiske perspektiver som er relevante for det man ønsker å studere. I kvantitativ metode er spørreundersøkelser en av strategiene som kan benyttes for å samle inn data og dette gjør at nærhet til det som studeres ikke er mulig (Ringdal, 2013). Avstand mellom forsker og enheter er derfor et typisk kjennetegn ved kvantitativ metode.

Hvilken forskningsmetode som benyttes, gjøres på bakgrunn av studiens hensikt og problemstilling. Haug (2017a) viser til at mye av forskningen om spesialundervisning er kvalitativt orientert og med en relativt avgrenset mengde informanter. Dette feltet er komplekst og sammensatt. I denne studien er hensikten å undersøke om det er forskjeller i opplevelsen av det psykososiale miljøet hos elever med spesialundervisning sammenlignet med elever uten spesialundervisning. Med et ønske om å gå i bredden, undersøke et relativt stort antall enheter og se om det finnes generaliserbare tendenser gjør det nærliggende å velge kvantitativ forskningsmetode. Datamaterialet i SPEED-prosjektet er innhentet gjennom to systematiske og standardiserte surveyundersøkelser. Alle elevene fikk samme spørreskjemaet og det var de samme elevene som mottok skjemaet i begge undersøkelsen. Til tross for at dette gir meg muligheten til å benytte et longitudinell design og dermed se på endring/sammenheng over tid, har valget falt på å benytte et tverrsnittsdesign. Et tverrsnittsdesign baserer seg på data fra en bestemt analyseenheter og på et bestemt tidspunkt (Ringdal, 2013). I denne studien har jeg valgt å benytte data og respondenter fra den første spørreundersøkelsen (T1).

## 3.2 Datamaterialet

Det kvantitative datamaterialet som blir benyttet kommer fra prosjektet «The function of special education» (SPEED-prosjektet). Dette var et fireårig forskningsprosjekt i regi av Høgskolen i Hedmark og Høgskolen i Volda. Prosjektet ble finansiert av Norges forskningsråd og ble startet opp i 2012. Bakgrunnen for prosjektet henger sammen med det at opp mot en tredel av elevene i skolen ikke syntes å passe inn der, og at det er lite kunnskap om innhold, arbeidsmåter, organisering og utbytte av spesialundervisning (Haug, 2017a). Prosjektets formål var i hovedsak å få et svar på hva spesialundervisning handler om og hvilken funksjon den har.

SPEED-prosjektet har både en kvantitativ- og en kvalitativ tilnærming. Ettersom jeg skal ta utgangspunkt i det kvantitative datamaterialet, er det dette som vil bli nærmere beskrevet. Det kvantitative datamaterialet har blitt samlet inn gjennom en surveyundersøkelse hvor informasjon fra respondentene er innhentet med spørreskjema. I forbindelse med surveyundersøkelsen ble det benyttet et forskningsdesign med to målepunkt som har et års mellomrom (T1 og T2) (Haug, 2017a). Dette ga forskerne i prosjektet muligheter for å se utvikling over tid. Kartleggingen ble gjennomført av elever på 5., 6., 8., og 9. klassesetrinn. Det var de samme elevene som deltok i T2, men da gikk elevene på 6., 7., 9. og 10. klassesetrinn. Surveyundersøkelsen ble gjennomført på både elever med spesialundervisning og elever i ordinær undervisning. For å kunne knytte sammen data om hver enkelt elev ble alle elever tildelt et id-nummer og forskerne i prosjektet hadde ikke tilgang til id-nummer og navn. I tillegg til elevene, gjennomførte også tre andre informantgrupper surveyundersøkelsen: kontaktlærere, foreldre og andre lærere på skolen (Haug, 2017a).

I datainnsamlingen fikk både elever, kontaktlærere, andre lærere og foreldre spørsmål knyttet til elevenes situasjon på skolen, læringsmiljøet, undervisninga og læringsutbyttet (Haug, 2017a). De fire informantgruppene fikk ikke det samme spørreskjemaet. Spørreskjemaet til elevene var standardisert og alle elevene fikk derfor de samme spørsmålene stilt på samme måte. Ifølge Ringdal (2013) er dette viktig for å kunne sammenligne de svarene man får og for å kunne si noe om generelle tendenser. Elevene selv har gitt uttrykk for sine erfaringer på skolen, lærerne har vurdert elevenes faglige- og sosiale ferdigheter og foreldrene har gitt uttrykk for hvordan de opplever at sine barn har det på skolen og hvordan de selv opplever skole-hjem-samarbeidet (Haug, 2017a). Spørsmålene som er blitt stilt i surveyundersøkelsen er hentet fra måleinstrument som er benyttet tidligere både internasjonalt og nasjonalt.

## 3.3 Populasjon, utvalg og svarprosent

En kvantitativ tilnærming baserer seg på store, representative utvalg og en ønsker å finne resultater som kan gjelde for en hel populasjon (Ringdal, 2013). Den mengden enheter undersøkelsen skal gi informasjon om er populasjonen. Om en kan generalisere resultatet til populasjonen vil være avhengig av utvalget, størrelsen på utvalget og hvorvidt utvalget er representativt eller ikke. Måten utvalget er trukket på er derfor en viktig faktor i forhold til utvalgets representativitet og hvorvidt en kan generalisere (Rindal, 2013). Statistisk generalisering forutsetter et sannsynlighetsutvalg hvor hver enhet har samme sannsynlighet for å bli trukket ut.

I denne oppgaven er det benyttet data som er samlet inn ved 98 skoler, i til sammen 16 kommuner og fem fylker i Sør-Norge. Utvalget er trukket på grunnlag av tilgjengelighet og beliggenhet, og må derfor betraktes som et bekvemmelighetsutvalg jf. McQueen & Knussen (2016). På grunn av dette kan ikke utvalget anses som representativt.

Utvalget ble undersøkt ved å benytte frekvenstabell i SPSS. Det var i alt 3015 elever som fikk spørreskjema. Av de 3015 elevene, var det 2484 elever som besvarte undersøkelsen. Dette gir en svarprosent på 82,4 %. Babbie (1973) vektlegger at en responsprosent på minst 50% er tilstrekkelig, en responsprosent på 60% er bra og en responsprosent på 70% eller mer er veldig bra. En svarprosent på 82,4 % gir et godt utgangspunkt for denne studien.

**Tabell 1:** En oversikt over elever i utvalget

	<b>Antall elever</b>
Spesialundervisning (sakkyndig vurdering og enkeltvedtak)	209
Ikke spesialundervisning etter sakkyndig vurdering og enkeltvedtak	2275
Total	2484
Missing	531
Totalt	3015

Som det fremkommer i Tabell 1 er det 2275 elever som ikke har spesialundervisning etter sakkyndig vurdering og enkeltvedtak. Av elevene i denne studien er det 209 som har spesialundervisning etter sakkyndig vurdering og enkeltvedtak. 142 av elevene med spesialundervisning, har spesialundervisning mer enn 4 timer i uka.

Spesialundervisningen organiseres ulikt for elevene. Det er 76 elever som får spesialundervisning i klassen (49 gutter og 20 jenter), 95 elever får spesialundervisningen i mindre grupper utenfor klassen (65 gutter og 29 jenter), og 36 av elevene får spesialundervisningen alene utenfor klassen, også her er det flere gutter (22) enn jenter (11). Hos både guttene og jentene med spesialundervisning, er det lærere uten spesialpedagogisk utdanning som i flest tilfeller har hovedansvaret for å gjennomføre spesialundervisningen. I tillegg har 70 gutter med spesialundervisning og 27 jenter med spesialundervisning assistent en eller flere timer per uke.

I utvalget var det missing data på 17,6 % av elevene (tabell 1). Dette utgjør et frafall på totalt 531 elever. Frafall kan føre til utvalgsfeil ved undersøkelsen og dette kan føre til at utvalget ikke er representativt for populasjonen (Ringdal, 2013). Frafallet *kan* skyldes at elever var borte eller ikke fikk lov å delta i undersøkelsen.

### **3.4 Kvalitetssikring**

Måling i samfunnsvitenskap handler om å knytte målbare indikatorer til teoretiske begreper (Ringdal, 2013). Ved å gjøre teorier testbare kan man bygge broer over gapet mellom teori og virkelighet (Blalock, 1968) Mange av de begrepene man ønsker å måle kan kun måles indirekte og de kan ha flere latente betydninger. For de begreper som kun kan måles indirekte, favner man betydningen av slike begreper best gjennom å benytte seg av sammensatte mål. For å sørge for at de sammensatte målene er gode, er det nødvendig å vurdere kvaliteten på disse. Egenskaper som benyttes til å vurdere kvaliteten til et mål er reliabilitet og validitet (Ringdal, 2013).

### 3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om at studien er pålitelig, stabil og konsistent (Ringdal, 2013). Knyttet til målingen som er gjort i studien, handler reliabilitet om målesikkerheten til måleinstrumentene. Dersom måleinstrumentene har høy reliabilitet, gir dette indikasjoner på at måleinstrumentene måler det som er ønskelig og at gjentatte målinger med det samme måleinstrumentet vil gi samme resultater.

Reliabiliteten kan vurderes gjennom parallelle tester, test-retest og indre konsistens (Cronbachs alpha). Sistnevnte er det mest brukte målet for å vurdere reliabiliteten til faktorene og for troverdig operasjonalisering (Ringdal, 2013). Gjennom Cronbachs alpha undersøker man den interne konsistensen mellom itemsene og dette vil gi informasjon om hvor tett forbundet et sett av items er som gruppe (Clausen & Johansen, 2012). En anbefalt nedre grense for en akseptabel alpha er .70. Analysen av indre konsistens viste en tilfredsstillende og til dels svært godt alpha på variablene lærerstøtte ( $\alpha = .86$ ), elevstøtte ( $\alpha = .80$ ) og tilhørighet ( $\alpha = .72$ ). To av variablene, mobbing og ensomhet, ble kun målt gjennom et item, og er derfor ikke aktuell for reliabilitetsanalyse.

### 3.4.2 Validitet

Reliabilitet er en viktig fasett for å måle skalaens kvalitet, men validitet blir ofte vektlagt som det avgjørende. Ringdal (2013) påpeker at til tross for at en skala har høy reliabilitet, betyr ikke dette at målet er valid. Validitet handler om gyldighet og hvorvidt man måler det man har ment å måle (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2011). I denne oppgaven vil følgende validitetsbegreper bli brukt for å vurdere forskningens kvalitet: statistisk validitet, innholdsvaliditet, begrepsvaliditet og ytre validitet.

Dersom resultatene som fremkommer har tallmessig nøyaktighet, feilfrihet og er representative, snakker vi om statistisk validitet (Lund & Haugen, 2006). P-verdi er en beregning av sannsynligheten for at et resultat ikke skyldes tilfeldigheter og at resultatet er gyldig (Bjørnnes & Gjevjon, 2019). Den statistiske validiteten i denne studien er forsøkt ivare tatt gjennom å benytte signifikanttesting (p-verdi) i t-tester, korrelasjonsanalyser og regresjonsanalyser.

Vurdering av innholdsvaliditeten gjøres derimot gjennom en subjektiv vurdering av forskeren selv (Ringdal, 2013). Ved operasjonalisering reduseres rikdommen i det teoretiske begrepet for å sørge for at det begrepet man ønsker å måle er empirisk håndterlig. Det er sjeldent det blir fullt samsvar mellom begrepet slik det er operasjonalisert og slik det er definert teoretisk. For å ivareta innholdsvaliditeten har jeg benyttet sammensatte mål og forsøkt å velge ut items som gir en rimelig dekning av de viktigste aspektene ved de begrepene jeg har ønsket å måle jf. Ringdal (2013). Innholdsvaliditeten er også nært knyttet opp til begrepsvaliditeten. Begrepsvaliditet refererer til i hvilken grad det en måler, samsvarer med det en ønsker å måle. Dette innebærer hvor god begrepsoperasjonaliseringen vi har foretatt er og dermed om det er samsvar mellom teoretisk- og operasjonell definisjon (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2010). Begrepsvaliditet kan måles ved å benytte prinsipal komponentanalyse. Når teoretiske begreper operasjonaliseres, er det en fordel at skalaen er endimensjonal (Ringdal, 2013). Dette innebærer at itemsene er homogene og kun måler en dimensjon av begrepet. En eksplorerende prinsipal komponentanalyse har blitt benyttet for å kvalitetssikre begrepsvaliditeten og dermed undersøke hvor gode de utvalgte itemsene er. I en eksplorerende prinsipal komponentanalyse er ikke faktorene forhåndsbestemt og analysen har til hensikt å undersøke om det er relasjoner mellom

variablene (Bjerkan, 2012). Varimax har blitt benyttet som rotasjon for å forenkle faktormønstret. Den prinsipale komponentanalysen viste at de utvalgte itemsene ladet høyest på det begrepet de var ment å lade på, og analysen viste dermed et faktormønster som er i samsvar med det operasjonelle begrepet.

*Ytre validitet (generaliserbarhet)* innebærer spørsmålet om i hvilken grad resultatene kun er gyldig for det utvalget en har undersøkt, eller om det kan generaliseres til en større populasjon (Ringdal, 2013). Den ytre validiteten er avhengig av et representativt utvalg. Utvalget i denne oppgaven er et bekvemmelighetsutvalg og kravet til statistisk generalisering er derfor ikke oppfylt. Samtidig kan antall respondenter (N) og svarprosent være forhold som kan ha innvirkninger på den ytre validiteten. Selv om utvalget i studien er et bekvemmelighetsutvalg, har det høy N (3015) og en høy svarprosent (82,4 %). I tillegg favner studien om et bredt spekter av skoler (store og små), by og land, og skolene ligger i ulike deler av Norge med ulik kulturell og næringsmessig bakgrunn. Resultatet fra utvalget i studien kan derfor også være gyldig utenfor utvalget, men man må være varsom med å trekke slutninger om generalisering.

### **3.5 Måleinstrumentene**

Måling handler om å knytte teoretiske begreper til empiriske indikatorer. De spørsmål som jeg ønsker å belyse i denne oppgaven må derfor gjøres om til målbare begreper (operasjonalisering). De begrepene som skal operasjonaliseres, må ha en definert meningsfull teoretisk avgrensning jf. Ringdal (2013).

Måleinstrumentene som er blitt benyttet i denne oppgaven er hentet fra et spørreskjema som er satt sammen av forskerne i SPEED-prosjektet. Spørreskjemaet som er anvendt er hentet fra måleinstrument som er blitt benyttet tidligere, både nasjonalt og internasjonalt (Haug, 2017a). Det at variablene allerede er operasjonalisert er en fordel ettersom de operasjonaliserte variablene da allerede er utprøvd og kvalitetstestet. Spørsmålene i spørreskjemaet bestod av lukkede spørsmål.

I denne oppgaven har jeg en todelt avhengig variabel: elever med spesialundervisning etter sakkyndig vurdering og enkeltvedtak og elever uten spesialundervisning. Den avhengige variabelen er valgt av den grunn at jeg med denne oppgaven ønsker å sammenligne hvordan opplevelsen av det psykososiale miljøet på skolen er for disse to elevgruppene. Bakgrunnsvariabler i denne studien er kjønn og klassetrinn. Videre har jeg valgt ut fem forklaringsvariabler som jeg ønsker å undersøke i forhold til elevenes opplevelse av det psykososiale miljøet. Mobbing og ensomhet er de to første forklaringsvariablene. Disse variablene betegnes som belastende variabler fordi de antas å ha en negativ assosiasjon med elevenes opplevelse av et godt psykososialt miljø på skolen. Studien tar også for seg elevenes opplevelse av lærerstøtte og elevstøtte. Disse variablene betegnes som støttevariabler av den grunn at de antas å ha en positiv assosiasjon med elevenes opplevelse av et godt psykososialt miljø på skolen. Tidligere forskning har dessuten vist at dersom man ikke har venner å støtte seg til, kan dette være en risikofaktor for negative følger som ensomhet (Holse, 2009; Boivin, Hymel & Bukowski, 1995; Hymel, Bowker & Woody, 1993). Den siste forklaringsvariabelen som er valgt er tilhørighet. Baumeister og Leary (1995) vektlegger at tilhørighet er et grunnleggende behov for mennesker, og at varige, positive og signifikante mellommenneskelige relasjoner er grunnlaget for tilhørighet.

## 3.6 Operasjonalisering av variabler

I denne studien benyttes det til sammen åtte variabler og nedenfor følger en beskrivelse av disse. Variabler som er blitt benyttet i denne studien er spesialundervisning (todelt avhengig variabel), kjønn og klasstrinn (bakgrunnsvariabler) og forklaringsvariabler (ensomhet, mobbing, lærerstøtte, elevstøtte og tilhørighet). For tre av de åtte variablene vil det nedenfor følge en oversikt over operasjonaliseringen av variablene. Dette vil presenteres gjennom tabeller som viser hvilke items variablene består av og faktorladninger fra den prinsipale komponentanalysen. Under hver tabell blir Cronbachs alpha for skalaen presentert. Skalaens svaralternativer vil også bli beskrevet.

### 3.5.1 Avhengig variabel: Spesialundervisning

Den avhengige variabelen i denne studien er spesialundervisning. Denne er todelt: elever med spesialundervisning og elever uten spesialundervisning. Denne variabelen skulle besvares av kontaktlæreren. Kontaktlæreren ble presentert for tre svaralternativer hvor 1 = ja, 2 = nei og 3 = usikker. Denne variabelen ble dummykodet hvor ja = 1 og nei og usikker = 0. Svaralternativene nei og usikker ble slått sammen, og i de tilfeller hvor kontaktlærer har svart at de er usikker på om eleven har spesialundervisning etter enkeltvedtak, blir derfor betraktet som om eleven ikke har spesialundervisning.

### 3.5.2 Bakgrunnsvariabler

I regresjonsanalysene kontrollerte jeg for bakgrunnsvariablene kjønn og klasstrinn. Kjønn er en dikotom variabel med svaralternativene "gutt" og "jente". "Gutt" er skåret som 1 og "jente" er skåret som 2. Klasstrinn er en ordinal variabel med svaralternativene "5 klasse", "6 klasse", "8.klasse" og "9.klasse"

### 3.5.3 Mobbing

Variabelen mobbing er basert på ett spørsmål: *"Jeg blir ofte mobbet og plaget av andre elever"*. Elevene ble presentert for en firepunkts skala hvor JA = helt enig, ja = nesten enig, nei = litt uenig og NEI = helt uenig. Skåreverdiene av denne variabelen ble reversert for å gjøre tolkningen av de statistiske analysene logisk. Dette innebærer at lave verdier indikerer at elevene ikke opplever å bli mobbet og plaget av andre og høye verdier indikerer at de blir det. Ettersom målingen av mobbing kun er basert på ett item var det uaktuelt å gjennomføre prinsipal komponentanalyse og reliabilitetsanalyse på denne variabelen.

### 3.5.4 Ensomhet

Variabelen ensomhet er basert på ett spørsmål (*"Jeg føler meg ensom på skolen"*) fra en skala som tidligere er benyttet av Sørli og Nordahl (1998). Svaralternativene var gradert fra 1 = svært ofte til 5 = aldri, men disse ble reversert slik at 1 = aldri og 5 = svært ofte. Skåreverdiene av denne variabelen ble reversert for å gjøre tolkningen av de statistiske analysene logisk. Dette innebærer at lave verdier indikerer at elevene ikke opplever å være ensom og høye verdier indikerer at de er ensom. Ettersom målingen av ensomhet kun er basert på ett item var det ikke aktuelt å gjennomføre prinsipal komponentanalyse og reliabilitetsanalyse på denne variabelen.

### 3.5.5 Lærerstøtte

Variabelen lærerstøtte er en omsetning og tilpasning av "Classroom Environment Scale" Eccles og kollegaer (1989; 1993), videre revidert av Kjærstad (2020). Variabelen lærerstøtte har til hensikt å undersøke i hvilken grad elevene opplever instrumentell- og



emosjonell støtte fra læreren sin. Skalaen inneholder syv påstander og elevene skulle besvare en firepunkts skala fra 1 = helt uenig til 4 = helt enig. Høy skåre vil gi indikasjoner på at elevene opplever høy grad av støtte fra læreren.

**Tabell 2:** Prinsipal komponentanalyse av lærerstøtte

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

Cronbachs alpha ( $\alpha$ ) = .86

### 3.5.6 Elevstøtte

Variabelen elevstøtte tar for seg klassemiljøet som eksisterer for elevene (Haug, 2017a). Variabelen ble målt med et instrument fra Eccles og kollegaer (1989; 1993), og er videre revidert av Kjærstad (2020). Skalaen har til hensikt å måle elevenes opplevelse av sosiale forhold og hvordan de støtter hverandre i læringsarbeidet. Elevene ble presentert for fem påstander og skulle svare på en firepunkts skala fra "helt uenig" (1) til "enig" (4). Høy skåre vil gi indikasjoner på at elevene opplever høy grad av elevstøtte.

**Tabell 3:** Prinsipal komponentanalyse av elevstøtte

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

Cronbachs alpha ( $\alpha$ ) = .80

### 3.5.7 Tilhørighet

Variabelen tilhørighet har til hensikt å undersøke elevenes opplevelse av å høre til på skolen. Variabelen ble målt med en skala satt sammen av Kjærstad (2020). På påstandene "jeg liker meg godt i klassa", "jeg liker meg godt i friminuttene" og "jeg liker vanligvis å gå på skolen" ble elevene presentert for en firepunkts skala hvor 1) NEI = helt uenig, 2) nei = litt uenig, 3) ja = nesten enig og 4) JA = helt enig. På påstandene "læreren liker meg" og "klassekameratene liker meg" ble elevene presentert for en firepunkts skala fra 1= helt uenig til 4= helt enig. Høy skåre vil gi indikasjoner på at elevene opplever å høre til på skolen.

**Tabell 4:** Prinsipal komponentanalyse av tilhørighet

Items	Faktorladning
Jeg liker meg godt i klassa	.788
Jeg liker meg godt i friminuttene	.683
Jeg liker vanligvis å gå på skolen	.633
Læreren liker meg	.596
Klassekameratene liker meg	.728

Cronbachs alpha ( $\alpha$ ) = .72

### 3.7 Statistiske analyser

For å analysere de kvantitative dataene ble det benyttet SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) for Mac. I denne studien er det først og fremst gjennomført deskriptiv statistikk og t-tester. Videre er korrelasjonsanalyser blitt benyttet både for å beskrive sammenhenger mellom variablene i utvalget og til reliabilitetsmål. Logistisk regresjonsanalyser er blitt benyttet til å studere om det er statistisk signifikante sammenhenger. Det er viktig å presisere at det ikke er fullstendig data på alle elevene og på grunn av dette vil antallet kunne variere avhengig av hvilke variabler en operer med i ulike analyser. Resultater fra analysene er presentert i kapittel 4.

#### 3.7.1 Deskriptiv statistikk og t-test

Deskriptiv analyse vil benyttes for å få en oversikt over variablenes fordelinger og vise variablenes mønster (Ringdal, 2013). Dette gjør det mulig å vurdere kvaliteten på datamaterialet som skal benyttes i de videre analysene. I denne oppgaven vil de deskriptive analysene vise antall (N), gjennomsnitt, standardavvik, minimums- og maksimumsverdier for variablene. T-testen benyttes for å sammenligne gjennomsnittsskåren fra gruppene og vil gi informasjon om hvorvidt det er en statistisk signifikant forskjell gruppene som sammenlignes (Pallant, 2016). Det har ger blitt benyttet tohalet t-test for uavhengige utvalg.

#### 3.7.2 Bivariate korrelasjoner

Korrelasjonsanalyse blir benyttet for å se om det er statistisk sammenheng mellom to variabler (Ringdal, 2013). Korrelasjon gir ikke muligheter til å slutte fra samvariasjon til kausalitet, da korrelasjonen kan skyldes en eller flere utenforliggende variabler (Bollen, 1989). Korrelasjonsmålet vil derimot gi informasjon om styrken og retningen på samvariasjonen mellom variablene.

I denne studien er det kjørt fire korrelasjonsanalyser: en for jenter med spesialundervisning, en for jenter uten spesialundervisning, en for gutter med spesialundervisning og en for gutter uten spesialundervisning. Når det gjelder hvilket korrelasjonsmål som er benyttet, finnes det flere valgmuligheter og variablenes målnivå spiller inn. Pearsons r er det mest brukte korrelasjonsmålet og blir benyttet når variablene er på intervallnivå eller forholdstallsnivå (Ringdal, 2013). De fleste av mine variabler er på intervallnivå, bortsett fra variablene ensomhet og mobbing. Disse variablene er kun målt gjennom et item og er derfor på ordinalnivå. Pearsons r er robust, og derfor har valget falt på å likevel behandle alle variablene som om de er på intervallnivå. Av den grunn er det valgt å benytte Pearsons r som korrelasjonsmål for alle variablene.

Pearsons  $r$  vil variere mellom  $-1$  som minimumsverdi og  $+1$  som maksimumsverdi (Pallant, 2016). Dette innebærer at dersom samvariasjonen er positiv, betyr dette at når den ene variabelen øker, øker også den andre. En negativ samvariasjon innebærer på sin side at en økning i den ene variabelen, medfører en reduksjon i den andre variabelen. Styrken på korrelasjonen vil avhenge av verdien på korrelasjonskoeffisienten. En korrelasjonskoeffisient mellom  $0.00 - 0.19$  viser veldig svak korrelasjon,  $0.20-0.39$  viser svak korrelasjon,  $0.40 -0.69$  viser moderat korrelasjon,  $0.70- 0.89$  viser høy korrelasjon og  $0.90 - 1.00$  viser svært høy korrelasjon (Cohen & Holliday, 1982).

#### *Fravær av multikollinearitet*

Korrelasjonskoeffisienter høyere enn  $0.80$  regnes som så høy at de kan representere et problem i forhold til multikollinearitet (Field, 2013). Dersom noen variabler har en korrelasjonskoeffisient  $> 0.8$  kan det bli vanskelig å skille variablenes effekter fra hverandre (Eikemo & Clausen, 2012). Multikollinearitet kan også resultere i upresise estimater og for store signifikansverdier (Eikemo & Clausen, 2012). Ingen av korrelasjonene mellom variablene i denne studien er imidlertid så høye som  $0.8$ . Den høyeste korrelasjonen i korrelasjonsmatrisene, finner man mellom elevstøtte og tilhørighet (for jenter uten spesialundervisning) hvor  $r=.79$ . Det ble likevel besluttet å kjøre en kollinearitetanalyse med VIF (variansinflasjonsfaktor) og toleranseverdi. Den øvre grensen for VIF er  $10$  (Field, 2013) og toleranseverdiene bør ligge over  $.45$  (Pallant, 2016). Alle variablene i denne studien hadde VIF-verdier på  $2,22$  eller lavere og er derfor langt unna grensen på  $10$ . Kollinearitetsanalysen viste også toleranseverdier = eller  $>$  enn  $.45$ . På bakgrunn av dette kan det sies at det ikke foreligger noe problematik knyttet til multikollinearitet.

### **3.7.3 Logistisk regresjon**

I regresjonsanalyse er hensikten å undersøke om det er statistisk signifikant sammenheng mellom to variabler (Eikemo & Clausen, 2012). For å undersøke hvordan og i hvilken grad de uavhengige variablene påvirker den avhengige variabelen, ses den avhengige variabelen i lys av to eller flere uavhengige variabler. I de tilfeller hvor den avhengige variabelen kun har to verdier, er det hensiktsmessig å benytte logistisk regresjon (Menard, 2002). Logistisk regresjon er beregnet på situasjoner der en ønsker å studere sammenhengen mellom et sett forklaringsvariabler og et dikotomt avhengig utfall (Ringdal, 2013).

I denne studien er logistiske regresjonsanalyser blitt benyttet da den avhengige variabelen, spesialundervisning, kun tar to verdier (spesialundervisning/ikke spesialundervisning). Det er ønskelig å undersøke sammenhengen mellom de uavhengige variablene (ensomhet, mobbing, lærerstøtte, elevstøtte og tilhørighet) og den avhengige variabelen. Det har blitt gjennomført en rekke logistiske regresjonsanalyser og alle disse analysene er separate for gutter og jenter. Alle analysene er kontrollert for klassetrinn. Først har det blitt gjennomført analyser for hver enkelt av de uavhengige variablene (tabell 11 og tabell 13, venstre side). Deretter har det blitt gjennomført multivariate analyser for belastninger (mobbing og ensomhet) og støtte (lærerstøtte og elevstøtte) (høyre side av tabell 11a, 11b, 13a og 13b). For å studere de uavhengige variablenes individuelle betydning kontrollert for de øvrige forklaringsvariablene, har det blitt gjennomført en multivariat analyse med de uavhengige variablene ensomhet, mobbing, lærerstøtte og elevstøtte (tabell 12 og 14, venstre side) og en multivariat analyse med alle de uavhengige variablene (ensomhet, mobbing, lærerstøtte, elevstøtte og

tilhørighet) (tabell 12 og 14, høyre side).

Resultatene av regresjonsanalysene vil presenteres i kapittel 4. Odds, sannsynlighet og logit er sentrale begreper innenfor logistisk regresjon og er forskjellige måter å si det samme på ifølge Eikemo og Clausen (2012). Det vanlige er å ta utgangspunkt i odds ratioen. Resultatene fra regresjonsanalysene vil presenteres gjennom tabeller som viser odds ratio, konfidensintervall og p-verdi (signifikansnivå). Odds ratio, OR, betegner assosiasjonen og styrken på assosiasjonen mellom to odds. En høy odds ratio vil indikere at det er høyere sannsynlighet for at det fenomenet man studerer opptrer hos elever med spesialundervisning (verdi 1 på den avhengige variabelen) sammenlignet med elever uten spesialundervisning (verdi 0 på den avhengige variabelen) (Johannessen, 2009). Videre vil et 95% konfidensintervall (95% CI) bli rapportert for å kunne si noe om hvor pålitelige estimatene er. Et smalt konfidensintervall betyr at den målte sammenhengen er pålitelig, motsatt vil et vidt konfidensintervall bety at den målte sammenheng ikke er pålitelig (Ringdal, 2013). Det er i denne oppgaven valgt å benytte et femproSENTS signifikansnivå. P-verdier  $<0.05$  blir derfor ansett som statistisk signifikante.

### **3.8 Ethiske refleksjoner**

I vitenskapelig praksis er forskningsetikk de grunnleggende moralnormene (Ringdal, 2013). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, juss og teologi (NESH) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som fremmer god og ansvarlig forskning (Ringdal, 2013). Disse innebærer blant annet at forskeren må følge anerkjente forskningsetiske normer, forskeren må ta hensyn til deltakende personer i undersøkelsen, deltakerne i forskningen må gi sitt frie og informerte samtykke og dersom forskeren behandler personopplysninger er disse meldepliktig til Datatilsynet (Ringdal, 2013). Ettersom datamaterialet benyttet i denne studien er en del av et tidligere gjennomført samarbeidsprosjekt mellom Høgskolen i Hedmark og Høgskolen i Volda, var prosjektet allerede meldt inn og godkjent av Norsk sentrer for forskningsdata (NSD). Prosjektet fulgte dermed Personopplysningsloven §31 som stiller krav om at elektronisk behandling av personopplysninger er meldepliktig. SPEED-prosjektet har også forholdt seg til Lov om behandling av personopplysninger: Konfidensialitet og anonymisering, informantene fikk tilstrekkelig informasjon om forskningen og det ble innhentet informert og fritt samtykke (Ringdal, 2013). På bakgrunn av dette var det ikke nødvendig for meg å søke til NSD om godkjenning av denne studien.

Jeg vil også poengtere min rolle i forskningsprosjektet. Ettersom jeg har benyttet allerede innsamlet datamateriell i denne studien har min forskerrolle vært noe passiv. Jeg har ikke tatt del i verken forberedelse, utarbeidelse eller gjennomføring av datainnsamling og har derfor ikke kunne hatt noen påvirkning når det kommer til forskningsprosessen. Jeg har ikke hatt muligheter til å påvirke de etiske aspektene, ei heller kunne påvirke deler av forskningsprosessen som er betydningsfull for resultat og funn. Samtidig har en avstand til forskningsprosessen åpnet opp for et kritisk blikk og objektiv tilnærming til datamaterialet i analyseprosessen. Dette kan være positivt i forhold til forskningens troverdighet og redelighet.

## KAPITTEL 4. RESULTATER

Jeg vil nå presentere resultatene fra de statistiske analysene som er blitt gjennomført. Det vil først bli presentert en oversikt over variabelenes deskriptive statistikk og resultater fra t-test. Videre vil det komme resultater fra de bivariate korrelasjonsanalysene og de logistiske regresjonsanalysene.

### 4.1 Deskriptiv statistikk og resultater på t-test

Tabell 5 gir opplysninger om de deskriptive resultatene for hele utvalget med antall respondenter (N), gjennomsnitt, standardavvik, minimums- og maksimumsverdier for variablene. Den deskriptive analysen for hele utvalget viser at de fleste av elevene skårer høyt på tilhørighet. På en skala med maks skåre 4, er elevenes gjennomsnitt 3.47. På støttevariablene skårer elevene tilsvarende høyt. På variablene lærerstøtte og elevstøtte hvor skalaen har en maks skåre på 4, har elevene gjennomsnittsskårer på henholdsvis 3.40 og 3.39. Lavere gjennomsnittsskårer blir rapportert av elevene på de variablene som anses som belastende for deres opplevelse av det psykososiale miljøet på skolen. Skalaen for mobbing har en maksskåre på 4 og her rapporterer elevene en gjennomsnittsskåre på 1.30. Den samme tendensen gjelder for ensomhet. Med en maksskåre på 5, rapporterer elevene en gjennomsnittsskåre på 1.54. På begge de belastende variablene rapporterer elevene skårer under skalaens middelvei.

**Tabell 5:** Deskriptiv statistikk for hele utvalget

Variabel	N	Gj.snitt	St.avvik	Min.	Max.
Mobbing	2617	1.30	.604	1	4
Ensomhet	2627	1.54	.861	1	5
Lærerstøtte	2638	3.40	.567	1	4
Elevstøtte	2629	3.39	.562	1	4
Tilhørighet	2643	3.47	.454	1	4

Jeg vil nå undersøke om det er gjennomsnittsforskjeller mellom gutter og jenter. I tabell 6 ser vi de deskriptive resultatene når det deles mellom kjønn. Tabellen viser antall respondenter (N), gjennomsnitt og standardavvik for hver enkelt variabel. Det er valgt å benytte to-halet t-test for to uavhengige utvalg for å undersøke om det er statistisk signifikante forskjeller mellom gjennomsnittet for gutter og jenter. P-verdien er oppgitt lengst til høyre i tabellen.

Resultatet viser at det er tre variabler som viser statistisk signifikante forskjeller mellom gutter og jenter: mobbing, ensomhet og elevstøtte. Guttene har høyere gjennomsnittsskåre på variabelen mobbing. For gutter er gjennomsnittsskåren på mobbing 1.32, for jentene er gjennomsnittsskåren for mobbing 1.27. Jentene rapporterer derimot høyere grad av ensomhet og elevstøtte med gjennomsnittsskårer på henholdsvis 1.61 og 3.43.

**Tabell 6:** Deskriptiv statistikk og t-test for jenter og gutter

Variabel	Jenter			Gutter			T-test
	N	Gj.snitt	St.avvik	N	Gj.snitt	St.avvik	p-verdi
Mobbing	1296	1.27	.573	1294	1.32	.634	.039
Ensomhet	1298	1.61	.880	1303	1.47	.825	<0.001
Lærer støtte	1307	3.40	.561	1304	3.39	.571	.733
Elev støtte	1303	3.43	.560	1299	3.35	.562	<0.001
Tilhørighet	1307	3.49	.452	1308	3.46	.454	.091

Ettersom t-testen ovenfor viste statistisk signifikante kjønnsforskjeller på tre av forklaringsvariablene, vil jeg i de påfølgende analyser presentere resultatene separat for jenter og gutter. Først vil jeg se på forskjellen mellom jenter med og uten spesialundervisning, og deretter ser jeg på tilsvarende for gutter.

Tabell 7 viser deskriptiv statistikk og t-test for jenter med og uten spesialundervisning. Resultatet viser at det kun er en forklaringsvariabel som viser statistisk signifikant forskjell mellom jenter med spesialundervisning og jenter uten spesialundervisning. Jenter med spesialundervisning har høyere gjennomsnittskår på variabelen mobbing. Her rapporterer jenter med spesialundervisning en skåre på 1.53 sammenlignet med jenter uten spesialundervisning som har en gjennomsnittskåre på 1.26. Til tross for at forskjellene i gjennomsnittskårer på flere av forklaringsvariablene mellom jenter med spesialundervisning og jenter uten spesialundervisning ikke er statistisk signifikante, er det verdt å legge merke til at jenter med spesialundervisning har noe høyere skåre på ensomhet og på lærer støtte. Gjennomsnittsskårene for elev støtte og tilhørighet er så godt som lik for de to gruppene.

**Tabell 7:** Deskriptiv statistikk og t-test for jenter med og uten spesialundervisning

Variabel	Jenter med spesialundervisning			Jenter uten spesialundervisning			t-test
	N	Gj.snitt	St.avvik	N	Gj.snitt	St.avvik	p-verdi
Mobbing	59	1.53	.858	1137	1.26	.551	.021
Ensomhet	59	1.80	.979	1138	1.59	.862	.068
Lærer støtte	61	3.53	.525	1145	3.41	.558	.099
Elev støtte	60	3.42	.533	1142	3.43	.558	.802
Tilhørighet	59	3.47	.446	1147	3.49	.454	.787

Tabell 8 viser deskriptiv statistikk og t-test for gutter med og uten spesialundervisning. Resultatet viser at det er to forklaringsvariabler som viser statistisk signifikante forskjeller. Sammenlignet med gutter uten spesialundervisning, har gutter med spesialundervisning høyere gjennomsnittskåre på mobbing og ensomhet med skåre på henholdsvis 1.58 og 1.67. I motsetning til jentene ser vi i tabell 8 at gutter med spesialundervisning ikke har høyere skåre enn de andre guttene på noen av forklaringsvariablene. På lærer støtte er gjennomsnittsskåren lik for de to elevgruppene,

samtidig som vi ser at gutter uten spesialundervisning har noe høyere gjennomsnittsskåre på elevstøtte og tilhørighet. Disse forskjellene er ikke statistisk signifikante.

**Tabell 8:** Deskriptiv statistikk for gutter med og uten spesialundervisning

Variabel	Gutter med spesialundervisning			Gutter uten spesialundervisning			t-test p-verdi
	N	Gj.snitt	St.avvik	N	Gj.snitt	St.avvik	
Mobbing	129	1.58	.854	1060	1.29	.595	<0.001
Ensomhet	133	1.67	1.013	1061	1.44	.796	.012
Lærer støtte	134	3.41	.569	1061	3.41	.569	.946
Elevstøtte	130	3.26	.561	1061	3.36	.553	.133
Tilhørighet	134	3.39	.511	1065	3.47	.444	.062

## 4.2 Korrelasjonsanalyse

Jeg vil nå presentere den bivariate samvariasjonen mellom forklaringsvariablene, først for jenter med og uten spesialundervisning, og deretter for gutter med og uten spesialundervisning. Det er valgt å benytte Pearsons r som korrelasjonsmål.

**Tabell 9:** Pearsons korrelasjon for jenter med og uten spesialundervisning

	Jenter med spesialundervisning		Jenter uten spesialundervisning		
	Mobbing	Ensomhet	Lærer støtte	Elevstøtte	Tilhørighet
Mobbing		.43***	-.17***	-.30***	-.38***
Ensomhet	.30*		-.24***	-.39***	-.49***
Lærer støtte	-.25	-.16		.55***	.60***
Elevstøtte	-.25	-.39**	.62***		.63***
Tilhørighet	-.37**	-.42**	.66***	.79***	

*Pearson korrelasjon. Tohalet test.*

\* p-verdi <0.05; \*\* p-verdi <0.01; \*\*\* p-verdi <0.001

Korrelasjonsmatrisen for jenter med og uten spesialundervisning (tabell 9) viser at for jenter med spesialundervisning er tilhørighet den variabelen med de høyeste positive og laveste negative korrelasjonskoeffisientene til henholdsvis støttevariablene og de belastende variablene. Av de variablene som anses som støttende er det elevstøtte som har den sterkeste samvariasjonen med tilhørighet og viser en pearsons r på .79. Av de belastende variablene er det ensomhet som skiller seg ut med en negativ korrelasjonskoeffisient på -.42. Mellom de belastende variablene (mobbing og ensomhet) og de støttende variablene (lærer støtte og elevstøtte) viser korrelasjonsanalysen negativ samvariasjon mellom variablene for jenter med spesialundervisning. Av de støttende variablene er det elevstøtte som har sterkest negativ korrelasjon til ensomhet med en pearsons r på -.39.

Korrelasjonsanalysen viser flere like tendenser mellom jenter med spesialundervisning og jenter uten spesialundervisning. Verdien på korrelasjonskoeffisientene varierer, men korrelasjonens retning er sammenfallende. I de tilfeller hvor jeg fant negative korrelasjoner mellom forklaringsvariablene hos jenter med spesialundervisning, viste det seg at disse også var negative hos jenter uten spesialundervisning. Det samme var tilfellet for positive korrelasjoner.

For jenter uten spesialundervisning er tilhørighet den variabelen med de høyeste positive og laveste negative korrelasjonskoeffisientene til støttevariablene og de belastende variablene. Dette er sammenfallende med resultatet for jenter med spesialundervisning. Begge støttevariablene (lærer støtte og elev støtte) korrelerer positivt med tilhørighet med korrelasjonskoeffisienter på .60 og .63. Elev støtte er også her den variable som korrelerer sterkest med tilhørighet. Begge belastningsvariablene har en negativt samvariasjon med tilhørighet. Hos jenter uten spesialundervisning er det også ensomhet som har den sterkeste negative korrelasjonen ( $r = -.49$ ). Denne samvariasjonen er noe høyere enn den var for jenter med spesialundervisning. Av støttevariablene og de belastende variablene er det kun statistisk signifikant samvariasjon mellom elev støtte og ensomhet ( $r = -.39$ ).

Tabell 10 viser korrelasjonsmatrisen for gutter med og uten spesialundervisning. Tilsvarende som hos jenter, er tilhørighet den variabelen med den laveste negative korrelasjonskoeffisienten til belastningsvariablene og den høyeste positive korrelasjonskoeffisienten til støttevariablene. Hos gutter med spesialundervisning er det ensomhet som har den høyeste negative samvariasjonen med tilhørighet med en pearsons  $r = -.42$ . Av støttevariablene er det, i likhet med jentene, elev støtte som skiller seg ut ( $r = .59$ ). Mellom de belastende variablene (ensomhet og mobbing) og de støttende variablene (lærer støtte og elev støtte) er det bare statistisk signifikant samvariasjon mellom elev støtte og ensomhet og samvariasjonen har en pearsons  $r$  på  $-.29$ . Dette er sammenfallende med resultatet for jentene.

**Tabell 10:** Pearsons korrelasjon for gutter med og uten spesialundervisning

	<b>Gutter med spesialundervisning</b>		<b>Gutter uten spesialundervisning</b>		
	Mobbing	Ensomhet	Lærer støtte	Elev støtte	Tilhørighet
Mobbing		.36***	-.12***	-.24***	-.29***
Ensomhet	.27**		-.18***	-.26***	-.36***
Lærer støtte	-.08	-.12		.52***	.61***
Elev støtte	-.11	-.29**	.48***		.57***
Tilhørighet	-.19*	-.42**	.54***	.59***	

*Pearson korrelasjon. Tohalet test.*

\*  $p$ -verdi  $< 0.05$ ; \*\*  $p$ -verdi  $< 0.01$ ; \*\*\*  $p$ -verdi  $< 0.001$

I likhet med gutter med spesialundervisning og jenter med og uten spesialundervisning er også tilhørighet den variabelen med de med de høyeste positive og laveste negative korrelasjonskoeffisientene til både de belastende variablene og støttevariablene også tilfellet for gutter uten spesialundervisning. I likhet med de øvrige elevgruppene er det



ensomhet som skiller seg ut med den sterkeste negative samvariasjonen til tilhørighet ( $r=-.36$ ). Interessant er det å se at i motsetning til de øvrige elevgruppene, er det lærerstøtte som har den sterkeste positive samvariasjonen til tilhørighet med en pearsons  $r = .61$ . Hos alle de øvrige elevgruppene er det elevstøtte som har vært den støttevariabelen med den høyeste positive korrelasjonen til tilhørighet. Det er negativ samvariasjon mellom støttevariablene og belastningsvariablene også hos gutter uten spesialundervisning. Bortsett fra tilhørighet, er elevstøtte den variabelen med sterkest negativ korrelasjon til både mobbing ( $r=-.24$ ) og ensomhet ( $r=-.26$ ).

### 4.3 Logistisk regresjonsanalyse

Nedenfor vil resultatene fra regresjonsanalysene bli presentert. Resultatene vil bli presentert gjennom fire tabeller, separat for gutter og jenter. Resultatene for jentene vil komme først (tabell 11 og tabell 12), deretter presenteres resultatene for guttene (tabell 13 og tabell 14). Den avhengige variabelen som er satt for alle regresjonsanalysene er den todelte variabelen spesialundervisning.

I tabell 11 presenteres logistiske regresjonsanalyse for jenter, med spesialundervisning som utfallsvariabel. Alle analysene i tabellen er justert for klasstrinn. På venstre side (tabell 11) ser vi resultatet for hver av de uavhengige variablene og den avhengige variabelen. Mobbing er den eneste variabelen som har en sterk og høysignifikant ( $p<0,001$ ) assosiasjon med spesialundervisning og viser en odds ratio på 1.9. Dette betyr at jenter med spesialundervisning nesten har dobbelt så stor sannsynlighet for å rapportere at de blir mobbet sammenlignet med jentene som ikke har spesialundervisning. De øvrige variablene ensomhet, lærerstøtte, elevstøtte og tilhørighet viste derimot ingen statistisk signifikant mellom de to gruppene.

**Tabell 11:** Logistisk regresjonsanalyse for jenter, med spesialundervisning som avhengig variabel

Variabler	Hver enkelt variabel kontrollert for klasstrinn		Alle variabler og klasstrinn inkludert i hver enkelt tabell a og b	
	Oddsratio	p-verdi	Oddsratio	p-verdi
	Estimat (CI 95%)		Estimat (CI 95%)	
<i>11a. Belastninger</i>				
Mobbing	1.8 (1,28 til 2,53)	<0,001	1.8 (1,19 til 2,60)	0,005
Ensomhet	1.3 (0,98 til 1,65)	0,071	1.1 (0,79 til 1,42)	0,742
<i>11b. Støtte</i>				
Lærerstøtte	1.7 (0,95 til 2,95)	0,073	2.5 (1,26 til 4,94)	0,009
Elevstøtte	0.9 (0,59 til 1,50)	0,790	0.6 (0,37 til 1,08)	0,092
<i>11c. Tilhørighet</i>	0.9 (0,52 til 1,67)	0,799		

På høyre side (tabell 11) er det gjennomført multivariate analyser for variablene som anses som belastninger (høyre side av tabell 11a) og variabler som anses som støttende (høyre side av tabell 11b). Her er det to variabler som er statistisk signifikant assosiert med den todelte spesialundervisningsvariabelen. Effekten av mobbing opprettholdes til

tross for at mobbing er blitt kontrollert for variabelen ensomhet. Effekten av mobbing forble statistisk signifikant med en oddsratio på 1.8. På venstre side i tabell 11a hadde lærerstøtte en oddsratio på 1,7. Når lærerstøtte kun ble kontrollert for klasstrinn, viste det seg at assosiasjonen mellom lærerstøtte og spesialundervisning ikke var statistisk signifikant. Når lærerstøtte derimot ble kontrollert for elevstøtte viste det seg at lærerstøtte har en sterk individuell sammenheng med utfallsvariabelen. Jenter som har spesialundervisning hadde to og en halv gang så stor sannsynlighet for å rapportere at de opplever støtte fra læreren sammenlignet med jenter uten spesialundervisning (OR 2.5, 95% CI 1,26 til 4,94). Variablene ensomhet og elevstøtte får svakere assosiasjon til utfallsvariabelen når de kontrolleres for henholdsvis mobbing og lærerstøtte. Begge assosiasjonene er upålitelig, det viser både p-verdien og konfidensintervallet.

I tabell 12 er hensikten å undersøke assosiasjonene mellom belastningsvariabler og støttevariabler i forhold til den avhengige variabelen (spesialundervisning) når alle fire variablene inkluderes i samme modell (tabell 12, venstre side). Deretter ønsker jeg å se om assosiasjonene endres når jeg i tillegg legger tilhørighet inn i modellen (tabell 12, høyre side).

Tabell 12 (venstre side) viser sammenhengen mellom belastningsvariabler, støttevariabler og utfallsvariabelen for jenter. Mobbing og lærerstøtte viser seg å være sterkt relatert til spesialundervisning. Mobbing har en oddsratio på 1.9. Dette vil si at jenter med spesialundervisning nesten har dobbelt så stor sannsynlighet for å rapportere å bli mobbet sammenlignet med jenter uten spesialundervisning. Styrken på assosiasjonen er lite endret fra tabell 11 der odds ratio var 1.8. Det er også en statistisk signifikant forskjell på jenter med spesialundervisning og jenter uten spesialundervisning når det gjelder opplevd støtte fra læreren. Jenter med spesialundervisning har nesten tre ganger så stor sannsynlighet for å rapportere at de opplever lærerstøtte. Sammenlignet med tabell 11b (høyre side) ser vi at den individuelle forklaringskraften for lærerstøtte økes fra odds ratio 2.5 til 2.7 når belastningsvariablene legges inn i modellen.

**Tabell 12:** Logistisk regresjonsanalyse for jenter, med spesialundervisning som avhengig variabel

Variabler	Belastningsvariabler, støttevariabler, kontrollert for klasstrinn		Alle variabler i tabellen og klasstrinn	
	Oddsratio	p-verdi	Oddsratio	p-verdi
	Estimat (CI 95%)		Estimat (CI 95%)	
<i>Belastninger</i>				
Mobbing	1.9 (1,28 til 2,90)	0,002	1.9 (1,27 til 2,92)	0,002
Ensomhet	1.1 (0,80 til 1,50)	0,554	1.1 (0,79 til 1,53)	0,571
<i>Støtte</i>				
Lærerstøtte	2.7 (1,34 til 5,26)	0,005	2.7 (1,28 til 5,49)	0,009
Elevstøtte	0.8 (0,47 til 1,50)	0,555	0.8 (0,44 til 1,60)	0,596
<i>Tilhørighet</i>			1.0 (0,41 til 2,45)	0,994

I tabell 12 (høyre side) er det gjennomført en multivariat analyse der alle variablene og klasstrinn er inkludert i modellen. Hensikten her er å undersøke om assosiasjonene endres i forhold til tabell 12 (venstre side) når tilhørighet inkluderes, og om tilhørighet har en individuell betydning for jenter. Modellen i tabell 12 (høyre side) viser at tilhørighet ikke utgjør noen forskjell når det kontrolleres for de andre variablene. Med en odds ratio på 1 har den ingen forklaringskraft og har dermed lik betydning for jentene i de to elevgruppene. Videre ser vi at det å innføre tilhørighet i modellen, ikke har endret estimatene fra tabell 12 venstre side til tabell 12 høyre side, og det er minimale endringer i konfidensintervall (95% CI) og p-verdier. Det betyr at jentenes opplevelse og rapportering av tilhørighet ikke influerer på forholdet mellom belastnings- og støttevariabler for de to gruppene.

I tabell 13 presenteres logistisk regresjonsanalyse for gutter. På venstre side ser vi resultatet for hver av de uavhengige variablene og den avhengige variabelen. Som hos jentene er det statistisk signifikant assosiasjon mellom spesialundervisning og mobbing med en oddsratio på 1,8. Gutter med spesialundervisning har nesten dobbelt så høy sannsynlighet for å rapportere at de blir mobbet enn gutter uten spesialundervisning. I motsetning til jentene, kommer det frem assosiasjoner mellom spesialundervisning og ensomhet. Gutter med spesialundervisning har høyere sannsynlighet for å rapportere at de er ensomme (OR 1.3, 95% CI 1,10 til 1,59). Elevstøtte og tilhørighet ligger helt på grensa til å vise statistisk signifikante forskjeller mellom gutter med spesialundervisning og gutter uten. Begge variablene har en oddsratio på 0.7.

**Tabell 13:** Logistisk regresjonsanalyse for gutter, med spesialundervisning som avhengig variabel

Variabler	Hver enkelt variabel kontrollert for klasstrinn		Alle variabler og klasstrinn inkludert i hver enkelt tabell a og b	
	Oddsratio	p-verdi	Oddsratio	p-verdi
	Estimat (CI 95%)		Estimat (CI 95%)	
<i>13a. Belastninger</i>				
Mobbing	1.8 (1,39 til 2,22)	<0,001	1.7 (1,29 til 2,14)	<0,001
Ensomhet	1.3 (1,10 til 1,59)	0,003	1.1 (0,92 til 1,39)	0,235
<i>13b. Støtte</i>				
Lærer støtte	1.0 (0,71 til 1,37)	0,941	1.4 (0,94 til 2,08)	0,102
Elevstøtte	0.7 (0,54 til 1,0)	0,050	0.6 (0,44 til 0,90)	0,011
<i>13c. Tilhørighet</i>	0.7 (0,47 til 1,0)	0,051		

Tabell 13, høyre side, viser resultatet av de multivariate analysene for kategoriene belastning og støtte, kontrollert for klasstrinn. I modellen for tabell 13a (høyre side), ser vi at den statistisk signifikante assosiasjonen mellom spesialundervisning og mobbing opprettholdes når det, i tillegg til klasstrinn, også kontrolleres for ensomhet. Gutter med spesialundervisning har 1.7 ganger så høy sannsynlighet for å rapportere at de blir mobbet sammenlignet med gutter uten spesialundervisning (OR 1.7, 95% CI 1,29 til 2,14). Dette utgjør kun en liten forskjell fra venstre side av tabellen. Assosiasjonen mellom ensomhet og spesialundervisning er derimot svekket slik at den ikke lenger er

statistisk signifikant når en kontrollerer for mobbing, i tillegg til klasstrinn. Videre blir sammenhengen mellom spesialundervisning og elevstøtte statistisk signifikant når det kontrolleres for både klasstrinn og lærerstøtte (tabell 13b, høyre side). Elevstøtte får en oddsratio på 0.6. Dette vil si at gutter med spesialundervisning har 40% mindre sannsynlighet for å rapportere at de opplever støtte fra medelevene sammenlignet med gutter uten spesialundervisning.

I tabell 14 er hensikten å undersøke assosiasjonene mellom belastningsvariabler og støttevariabler i forhold til den avhengige variabelen (spesialundervisning) når alle fire variablene inkluderes i samme modell (tabell 14, venstre side). Deretter ønsker jeg å se om assosiasjonene endres når jeg i tillegg legger inn tilhørighet i modellen (tabell 14, høyre side).

Tabell 14 (venstre side) viser sammenhengen mellom belastningsvariabler, støttevariabler og spesialundervisning for gutter. Mobbing viser seg å fortsatt være sterkt relatert til spesialundervisning for guttene til tross for at variabelen blir kontrollert for de øvrige forklaringsvariablene, i tillegg til klasstrinn.

**Tabell 14:** Logistisk regresjonsanalyser for gutter, med spesialundervisning som avhengig variabel

Variabler	Belastningsvariabler og støttevariabler, kontrollert for klasstrinn		Alle variabler i tabellen og klasstrinn	
	Oddsratio	p-verdi	Oddsratio	p-verdi
	Estimat (CI 95%)		Estimat (CI 95%)	
<i>Belastninger</i>				
Mobbing	1.7 (1,29 til 2,18)	<0,001	1.7 (1,28 til 2,18)	<0,001
Ensomhet	1.1 (0,90 til 1,40)	0,296	1.1 (0,89 til 1,40)	0,352
<i>Støtte</i>				
Lærerstøtte	1.3 (0,88 til 2,0)	0,171	1.4 (0,87 til 2,14)	0,173
Elevstøtte	0.9 (0,59 til 1,30)	0,508	0.9 (0,59 til 1,36)	0,602
<i>Tilhørighet</i>			0.9 (0,51 til 1,65)	0,780

På høyre side i tabell 14 er det for guttene gjennomført multivariat analyse med alle variablene for å studere den individuelle betydningen av hver enkelt variabler når det kontrolleres for klasstrinn og de andre variablene. Modellen i tabell 14 (høyre side) viser at tilhørighet ikke utgjør noen forskjeller for gutter med og uten spesialundervisning når det kontrolleres for de andre variablene. Med en odds ratio på 0.9 har tilhørighet ingen forklaringskraft og har dermed lik betydning for gutter med og uten spesialundervisning. Tabell 13c (venstre side) viste at gutter med spesialundervisning hadde 30% mindre sannsynlighet for å rapporterer at de opplever å høre til (OR 0.7, 95% CI 0,47 til 1,0). Denne assosiasjonen var helt på grensa til å være statistisk signifikant. Når tilhørighet i tabell 14 (høyre side) kontrolleres for belastninger, støtte og klasstrinn, mister tilhørighet sin individuelle forklaringskraft. Videre ser vi at det å innføre tilhørighet i modellen, fører til minimale forskjeller i estimatene for de øvrige forklaringsvariablene fra tabell 14 venstre side til tabell 14 høyre side, og det er minimale endringer i

konfidensintervall (95% CI) og p-verdier. Det betyr at guttenes opplevelse og rapportering av tilhørighet ikke influerer på styrken i de andre assosiasjonene.

#### 4.4 Oppsummering av resultater

I henhold til forskningsspørsmål 1 viste t-testen at det var stor likhet mellom jenter med spesialundervisning og jenter uten spesialundervisning. Jenter med spesialundervisning rapporterer statistisk signifikante forskjeller i gjennomsnittsskåre på mobbing med en forskjell i skåre på 0,27. Det er derimot ingen signifikante forskjeller i gjennomsnittsskårene for variablene ensomhet, lærerstøtte, elevstøtte og tilhørighet. Resultatene om likheter og ulikheter mellom jenter med og uten spesialundervisning svarer på forskningsspørsmål 1. For gutter med og uten spesialundervisning ser vi et tilsvarende bilde med hensyn til støttevariablene. Det er ingen statistisk signifikante forskjeller i gjennomsnittsskåre når det gjelder rapportert elevstøtte og lærerstøtte. I likhet med jentene er det heller ingen forskjell i rapportert opplevelse av tilhørighet for gutter med og uten spesialundervisning. Gutter med spesialundervisning og gutter uten spesialundervisning rapporterer derimot høyere grad av både mobbing og ensomhet. Her er det statistisk signifikante forskjeller i gjennomsnittsskårer på henholdsvis 0,29 og 0,23. Resultatene om likheter og ulikheter mellom gutter med og uten spesialundervisning svarer på forskningsspørsmål 2.

I forskningsspørsmål 3 og 4 ønsket jeg å se på sammenhengen mellom opplevd mobbing, ensomhet, elevstøtte og lærerstøtte og det å ha spesialundervisning versus ikke å ha spesialundervisning, først for jenter og deretter for gutter. Når sammenhengen mellom de uavhengige variablene og den avhengige variabelen ble undersøkt gjennom multivariate analyser (tabell 12 og tabell 14, høyre side), viser resultatene at forskjellen mellom jenter med og uten spesialundervisning gir en statistisk signifikant assosiasjon til mobbing og lærerstøtte til tross for at variablene blir kontrollert for klassetrinn, ensomhet, elevstøtte og tilhørighet. Jenter med spesialundervisning har nesten dobbelt så stor sannsynlighet til å rapportere at de blir mobbet (OR=1.9) og at de opplever nesten tre ganger så mye støtte fra læreren sin (OR=2.7). Ensomhet ser derimot ut til å ha like stor betydning for jenter med og uten spesialundervisning. Sammenlignet med jentene, kommer guttene svakere ut når det gjelder ensomhet, elevstøtte og tilhørighet. Gutter med spesialundervisning rapportere høyere grad av ensomhet (OR=1.3,  $p=0,003$ ), mindre elevstøtte (OR=0.6,  $p=0,050$ ) og svakere tilhørighet (OR=0.7,  $p=0,051$ ) enn gutter uten spesialundervisning (tabell 13, venstre side). Disse forskjellene mellom gutter med og uten spesialundervisning dempes imidlertid og blir langt fra statistisk signifikante når den kontrollerer for de øvrige forklaringsvariablene (tabell 14, høyre side). Som hos jentene er det statistisk signifikant assosiasjon mellom spesialundervisning og mobbing hos gutter. Assosiasjonen mellom spesialundervisning og mobbing er omtrent like sterk når variabelen kontrolleres for klassetrinn og alle de øvrige forklaringsvariablene (tabell 14, høyre side) som når en kun kontrollerte variabelen for klassetrinn (tabell 13a, venstre side).

Videre har vi sett at ved å tilføre tilhørighet i de multivariate analysene for både gutter og jenter, viser resultater p-verdier  $>0,05$  og oddsratioer på henholdsvis 0.9 for gutter og 1.0 for jenter. Disse resultatene svarer på forskningsspørsmål 5 og 6 ved å vise at tilhørighet oppleves og rapporteres likt for elevgruppene. Tilhørighet viser seg altså å ikke ha en individuell forklaringskraft. Tilhørighet influerer heller ikke på forholdet mellom forklaringsvariablene og den todelte avhengige spesialundervisningsvariabelen,

verken hos gutter eller jenter.

## KAPITTEL 5. DISKUSJON

Forskning har vist at elever med spesialundervisning gir uttrykk for en mindre gunstig situasjon på skolen enn elever uten spesialundervisning (Haug, 2017b). Svarene fra elevene tyder på at forutsetningene for inkludering ikke er gode. I denne studien er det blitt undersøkt hvordan det psykososiale miljøet oppleves for elever med spesialundervisning sammenlignet med elever uten spesialundervisning. Variablene som er blitt undersøkt opp mot dette er mobbing, ensomhet, lærerstøtte, elevstøtte og tilhørighet. Dette har jeg sett på i separate analyser for kjønn. I det følgende vil denne studiens resultater diskuteres i lys av teori og tidligere empiri. Diskusjonen vil deles inn etter tilhørighet, belastninger for et godt psykososialt miljø og støtterelasjoner på skolen. Deretter vil jeg drøfte resiliensfremmende tiltak for et godt psykososialt miljø. Avslutningsvis i kapitlet vil det bli gitt kommentarer i forhold til studiens styrker og svakheter.

### 5.1 Svak tilhørighet i spesialundervisning?

Viktigheten av psykologisk medlemskap og tilhørighet har vært implisitt i pedagogisk litteratur over tid. Dette støttes av ulike teoretiske perspektiver som antyder at å høre til er et grunnleggende menneskelig behov (for eksempel Baumeister & Leary, 1995).

Funnene i denne studien gir indikasjoner på at elever med spesialundervisning *ikke* opplever mindre tilhørighet på skolen sammenlignet med elever uten spesialundervisning. Både gutter og jenter med spesialundervisning rapporterer og opplever lik tilhørighet når tilhørighet, i tillegg til klassetrinn, kontrolleres for mobbing, ensomhet, lærerstøtte og elevstøtte. Det at elever med spesialundervisning og elever uten spesialundervisning ser ut til å ha like stor tilknytning til et fellesskap står i motsetning til ekspertgruppens mening om at organisering av spesialundervisning fører til at elever med spesielle behov opplever manglende tilhørighet med andre barn og unge (Nordahl, 2018). Resultatene i denne studien er også motstridende til Barneombudets (2017) fagrapport som påpeker at elever med spesialundervisning opplever å bli plassert i oppbevaringsgrupper og utestengt fra det sosiale miljøet i klassen.

En vanlig misforståelse av inkludering er at alle elever skal være samlet i et læringsfellesskap for at målet med inkludering skal lykkes (Uthus, 2014). Som Uthus påpeker vil opplevelsen være *individuell anliggende*, og sådan kan segregerte opplæringstiltak ivareta den subjektive opplevelsen av tilhørighet for *noen* elever med spesialundervisning. Denne studien viser at det ikke nødvendigvis er tilfellet at alle elever med spesialundervisning opplever mindre tilhørighet på skolen sammenlignet med elever uten spesialundervisning.

I denne studien er det 209 elever som får spesialundervisning etter sakkyndig vurdering og enkeltvedtak. For mange av elevene er spesialundervisningen organisert i klassen (76 elever). Sådan kan organiseringen av spesialundervisningen, ettersom mange av elevene får spesialundervisning i et fellesskap, være en av de forklarende årsakene til at elevene med spesialundervisning i denne studien rapporterer og opplever like mye tilhørighet som elever uten spesialundervisning. Samtidig finner vi at størsteparten av elever med spesialundervisning får spesialundervisningen organisert i grupper utenfor klassen. Det at elevene i denne studien, til tross for at noe av spesialundervisningen deres foregår

utenfor den ordinære klassen, rapporterer om lik tilhørighet som elever uten spesialundervisning, viser at segregerte tiltak kan ivareta den subjektive opplevelsen av tilhørighet jf. Uthus (2014).

Målet om en skole for alle ofte blir begrunnet med at elever med særskilte behov kan bli ekskludert og marginalisert. Sosial sammenligningsteori (jf. Festinger) og referanserammeteori (jf. Marsh & Parker) kan være en innvending mot av det kun er deltakelse i ordinær klasse som gir opplevelse av tilhørighet. Segregert tiltak kan på sin side åpne opp for at elever kan oppleve å mestre det samme som medelevene i spesialundervisningen mestrer, de kan holde på med de samme faglige aktivitetene og dermed også føle seg som en fullverdig deltaker og bidragsyter til dette fellesskapet. Elevene vil kunne føle seg bekreftet og anerkjent i stedet for å sitte med en følelse av å være et hinder for undervisning og medelever. I det segregerte tiltaket vil elevene kunne få sammenligne seg med jevnaldrende som er mest mulig lik seg selv, deres referansegruppe jf. Festinger (1954), og komme positivt ut i denne sammenligningen. Dette vil kunne ha positive effekter på selvpåfatningen. Når elevene føler seg lik hverandre, oppleves dette positivt (Rosenberg, 1977; 1979). Studien til Fjellstad (1993) viser nettopp dette ved at elevene i studien rapportere mer trygghet, tilhørighet og sosial- og faglig mestring i spesialklassen. Motsatt opplevde elevene mistriivsel, utrygghet og lavere sosiale- og faglige mestringsopplevelser i den ordinære klassen.

Samtidig som vi vet at størsteparten av elever med spesialundervisning får spesialundervisningen organisert i grupper utenfor klassen, vet vi mindre om hvor mye elevene er ute fra den ordinære klassen. Som datamaterialet viser har 142 av elevene med spesialundervisning, spesialundervisning mer enn 4 timer i uka. Når læreren har besvart hvordan spesialundervisning er organisert for eleven, er dette basert på hvordan den i *hovedsak* er organisert. Det at gutter og jenter med spesialundervisning rapporterer og opplever lik tilhørighet som elever uten spesialundervisning kan derfor også henge sammen med at de også har tilhørighet i den ordinære klassen, ved at mye av deres undervisning foregår der. Sådant kan det være tilfellet at elever med spesialundervisning både opparbeider seg tilhørighet til medelever innad gruppen i spesialundervisningen og tilhørighet til sine medelever i den ordinære klassen.

## **5.2 Belastninger for opplevelsen av et godt psykososialt miljø**

Utdanningsdirektoratet (2016) understreker at i et godt psykososialt miljø skal ikke elevene utsettes for mobbing, diskriminering eller trakassering, og elevene skal oppleve trygghet og sosial tilhørighet. I denne studien er det sett på to forhold som kan ha negativ innvirkning på et godt psykososialt miljø: mobbing og ensomhet.

Forskning viser at elever som får spesialundervisning ofte er en utsatt gruppe for å bli mobbet (Qucang, 2009; Nordahl og Haustätter, 2009). 2 av 3 barn med spesialundervisning har tidligere rapportert at de ble mobbet og flertallet av mobbehendelsen var knyttet til egenskaper ved barnets forutsetninger og behov (Thompson, Whitney og Smith, 1994). Mine funn er sammenfallende med tidligere forskning. T-testene som viser forskjeller i gjennomsnitt viste at det var statistisk signifikante forskjeller i rapportert mobbing både for jenter og gutter med spesialundervisning, sammenlignet med jenter og gutter uten spesialundervisning. Denne assosiasjonen mellom mobbing og spesialundervisning mistet heller ikke sin individuelle forklaringskraft når de i de multivariate analysene både ble kontrollert for



klassetrinn og de øvrige forklaringsvariablene. Denne assosiasjonen mellom mobbing og spesialundervisning var tilfellet hos både gutter og jenter med spesialundervisning. Et noe overraskende funn er at støttevariablene (lærer støtte og elev støtte) ikke dempet assosiasjonen mellom mobbing og den avhengige variabelen. I mine data opprettholdes altså forskjellen mellom elever med spesialundervisning og elever uten spesialundervisning selv når det kontrolleres for støttevariablene.

Når elever opplever å bli mobbet på skolen, viser forskning at en mulig konsekvens av dette er ensomhet (Arseneault, Bowes, & Shakoor, 2010; Hawker & Boulton, 2000; Bond, Carlin, Thomas, Rubin, & Patton, 2001). Galanki og Cassilopuoluo (2007) påpeker at ensomhet er utbredt og at 10-15% av barn og unge rapporterer at de er ensomme. Forskning viser dessuten at elever med spesialundervisning opplever høyere grad av ensomhet enn elever uten spesialundervisning (Pjil, Skaalvik & Skaalvik, 2010). Det er viktig å bemerke at denne forskningen omfatter *alle* elever, og at jeg i denne studien har undersøkt ensomhet blant elever i grunnskolen mer nyansert ved at rapportert ensomhet studeres gjennom separate analyser for gutter og jenter. Denne studien viser et delvis sammenfallende resultat med tidligere forskning. T-testen som viser forskjeller i gjennomsnitt og i regresjonsanalysen når det kontrolleres for klassetrinn, kommer gutter med spesialundervisning svakest ut når det gjelder rapportert ensomhet. T-testen som viser forskjeller i rapportert gjennomsnittsskåre på ensomhet viser statistisk signifikante forskjeller når det gjelder gutter med spesialundervisning sammenlignet med gutter uten spesialundervisning. Gutter med spesialundervisning viser seg også å ha høyere sannsynlighet for å rapportere at de er ensomme når ensomhet kun kontrolleres mot klassetrinn i regresjonsanalysen. Denne assosiasjonen dempes imidlertid når en i den multivariate analysen kontrollerer ensomhet både for klassetrinn og mobbing.

Det er noe overraskende at det er gutter med spesialundervisning som skiller seg ut når det kommer til ensomhet både i t-test og i regresjonsanalysen. I denne studien er ensomhet målt ved å direkte spørre respondentene om de er ensom gjennom påstanden "*Jeg føler meg ensom på skolen*". Tidligere forskning har vist at i de studier hvor respondentene har blitt spurt direkte om de er ensomme, er det kvinner som er mer tilbøyelig til å erkjenne sin ensomhet (Borys & Perlman, 1985; Weiss, 1973). På den andre siden finner vi en vesentlig forskjell i utvalget når det gjelder andelen gutter og jenter med spesialundervisning. Totalt er det 209 elever med spesialundervisning i utvalget. Blant disse er det 49 gutter som har spesialundervisningen organisert i klassen (20 jenter), 65 gutter som har spesialundervisning i grupper (29 jenter) og 22 gutter som har spesialundervisning alene (11 jenter). På bakgrunn av dette er det nærliggende å forvente at guttenes resultater vedrørende ensomhet ligger nærmere resultater i tidligere studier som finner at elever med spesialundervisning er mer ensomme enn elever uten spesialundervisning (Pjil, Skaalvik & Skaalvik, 2010).

At gutter med spesialundervisning opplever høyere grad enn ensomhet sammenlignet med gutter uten spesialundervisning kan være et tegn på lav grad av sosial deltakelse og at elevgruppen er sosialt utsatt. Lite støtte fra venner er en risikofaktor for å utvikle psykiske plager som ensomhet (Holsen, 2009), og Parker og Asher (1993) påpeker at elever som opplever gjensidige vennskap rapporterer lavere nivå av ensomhet. Støtte fra klassekamerater og lærere kan være nøkkelpersoner for å redusere ensomhet (Danielsen, Samdal, Hetland & Wold, 2009; Tian, Zhao & Huebner, 2015).

### 5.3 Sosiale støtterelasjoner på skolen

Skolen er en arena for sosiale nettverk og noen av relasjonene vil være mer betydningsfull enn andre (Frønes, 2006). I relasjonene er sosial støtte et viktig aspekt. Farmer og Farmer (1996) mener at man overordnet kan betrakte sosial støtte som sosiale prosesser som bidrar til at elevene utvikler seg faglig og sosialt. Ettersom den viktigste sosiale støtten mottas fra blant annet medelever og lærere (Danielsen, Samdal, Hetland & Wold, 2009; Tian, Zhao & Huebner, 2015) er det lærerstøtte og elevstøtte jeg har valgt å se nærmere på.

#### *Lærerstøtte*

Flere forskere hevder at en trygg tilknytningsrelasjon til læreren kan være viktig for en positiv og sosial utvikling (Mjaavatn, Bruseth & Frostad, 2019; Drugli, 2012). Det påpekes at lærerstøtte vil ha særlig stor betydning for elever med spesialundervisning, da denne elevgruppen er særlig utsatt til å ha negative opplevelser i forhold til forventninger, selvverd og sosiale- og faglige prestasjoner (Nes, 2017; Giota, Lundborg og Emanuelsson, 2009).

I denne studien finner vi et noe delt bilde på gutters og jenters rapportering av lærerstøtte. De multivariate analysene (kontrollert for klassetrinn og de øvrige forklaringsvariablene) viser at lærerstøtte ikke rapporteres og oppleves signifikant forskjellig for gutter med spesialundervisning og gutter uten spesialundervisning. De multivariate analysene (kontrollert for de øvrige forklaringsvariablene i tillegg til klassetrinn) viser derimot at for jenter er lærerstøtte sterkt relatert til spesialundervisning. Jenter med spesialundervisning er i den gunstige situasjonen av de opplever mer støtte fra læreren sin enn jenter uten spesialundervisning. De har nesten tre ganger så stor sannsynlighet til å rapportere at de opplever å bli støttet av læreren sammenlignet med jenter uten spesialundervisning. Til tross for at lærerstøtte ble kontrollert for andre variabler i regresjonsanalysen, mistet ikke lærerstøtte sin forklaringskraft. Skalaen som måler lærerstøtte i min studie viser at dette inkluderer både emosjonell- og instrumentell støtte fra læreren.

Forskning har vist at lærerstøtte er viktig for jenter (McCormick & O'Conner, 2015). Jeg finner det likevel noe overraskende at det er jenter med spesialundervisning som opplever læreren som mest støttende. Et sentralt spørsmål blir da *hvorfor* jenter med spesialundervisning opplever mer lærerstøtte enn jenter uten spesialundervisning? Som vi vet skal spesialundervisningen sikre bedre vilkår for læring og utvikling for elever med spesialundervisning enn det de får i den ordinære opplæringen (Haug, 2017b). Som det følger av § 1-3 i opplæringsloven (1998) skal opplæringen også tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger. Dette gjelder både organisering av opplæring, pedagogiske metoder og progresjon. Jenter med spesialundervisning kan av den grunn oppleve læreren som mer støttende fordi læreren i spesialundervisningen legger til rette for faglig- og sosial mestring. I tillegg kan det være at læreren som har ansvaret for spesialundervisningen også har *mer tid* til å se den enkelte elev, da spesialundervisning i grupper innebærer færre elever for læreren sammenlignet med den ordinære klassen. Samtidig fremkommer det fra datamaterialet at flere av jentene med spesialundervisning har ekstra menneskelige ressurser (assistenter) innad i det ordinære klasserommet, dette kan bidra til å øke opplevelsen av lærerstøtte.

### *Elevstøtte*

De interaksjonene og det fellesskapet som etableres mellom elevene er avgjørende for hvordan skolen oppleves (Arnesen, Ogden & Sørli, 2006). For barn og unge vil det være positivt å ha et sosialt nettverk som er støttende og at man føler seg akseptert av jevnaldrende. Jenkinson (1997) er kritisk til om inkludering kan sikre alle elever ekte vennskap og tilhørighet.

Resultater fra t-test som ser på forskjeller i gjennomsnitt og de multivariate regresjonsanalysene (kontrollert for klassetrinn og de øvrige forklaringsvariablene) viser at det ikke er statistisk signifikant forskjell på rapportert elevstøtte hos jenter med spesialundervisning sammenlignet med jenter uten spesialundervisning. Det fremkommer derimot av både t-test og regresjonsanalyse (kun kontrollert for klassetrinn) at gutter med spesialundervisning opplever langt mindre elevstøtte enn gutter uten spesialundervisning. Gutter med spesialundervisning har 40% mindre sannsynlighet for å rapportere at de opplever støtte fra medelevene sammenlignet med gutter uten spesialundervisning. Denne forskjellen mellom gutter med og uten spesialundervisning dempes imidlertid og blir langt fra statistisk signifikant når det kontrolleres for de øvrige forklaringsvariablene i de multivariate analysene.

Funnene er både motstridende og sammenfallende med Barneombudet (2017) fagrapport som påpeker at elever i spesialundervisning har få eller ingen venner og blir ekskludert fra klassens fellesskap. Funnene er motstridende i den forstand at jenter med spesialundervisning ikke rapporterer om mindre elevstøtte sammenlignet med jenter uten spesialundervisning. Samtidig ser vi at gutter med spesialundervisning er i den posisjonen at de rapporterer om mindre elevstøtte enn gutter uten spesialundervisning. Samtidig ønsker jeg å påpeke at resultatene i Barneombudets rapport omtaler elever med spesialundervisning samlet som gruppe, mens jeg i denne studien ser på elevstøtte separat for jenter og gutter. Dette kan være en medvirkende årsak til at resultatene mine ikke er sammenfallende med resultatene til Barneombudet (2017).

Når elevstøtte i denne studien ble målt, inkluderte dette både elevenes opplevelse av sosiale forhold og hvordan de støtter hverandre i læringsarbeidet. Sammenlignet med jenter med spesialundervisning, er det flest gutter med spesialundervisning som får spesialundervisningen sin organisert i grupper utenfor klassen (65 gutter, 29 jenter) og flest gutter som får spesialundervisningen sin organisert alene (22 gutter, 11 jenter). Ettersom en stor andel av guttene får spesialundervisningen sin organisert alene, utenfor et fellesskap, kan dette være en forklarende årsak til hvorfor gutter med spesialundervisning rapporterer om mindre elevstøtte enn gutter uten spesialundervisning. Når eleven får spesialundervisning alene, er ikke mulighetene for elevstøtte tilstede, verken sosialt eller faglig. Det kan derfor antas at dette kan trekke ned rapportert elevstøtte hos gutter med spesialundervisning.

Støtte fra medelever har en nær tilknytning til vennskap. Jenkinson (1997) viser til at vennskap bygger på spontanitet mellom mennesker som deler mål, interesser, verdier og måter å betrakte verden på. Som vi vet organiseres mye av spesialundervisningen til gutter også innad i grupper og i det ordinære klasserommet. Her ligger det til rette for støtte fra medelever. Samtidig kan gutter med spesialundervisning representere stor variasjon i forutsetninger og behov. Når variasjonen blir store nok, vil guttene kunne ha lav sosial bytteverdi for medelevene (Homans, 1961; Thibaut & Kelly, 1959). Gutter med spesialundervisning kan for eksempel være svakere faglig eller sosialt, sammenlignet

med sine medelever. Dersom gutter med spesialundervisning ikke oppleves verdifulle og interessante å samhandle med på grunn av sin forskjellighet, kan dette føre til manglende relasjoner fordi relasjonen oppleves som en kostnad jf. Homans (1961) og Thibaut & Kelly (1959). Elevene foretrekker samspillsituasjoner som gir positiv utbytte, og relasjoner som gir høyest utbytte blir prioritert. Dersom tilfellet er slik at gutter med spesialundervisning ikke gir medelevene positivt utbytte, er det muligheter for at gutter med spesialundervisning blir valgt bort til fordel for andre medelever.

Det er ikke signifikante forskjeller på rapportert elevstøtte hos jenter med og uten spesialundervisning i de multivariate analysene (kontrollert for klassetrinn og de øvrige forklaringsvariablene). Som Belle (1989) og Brown, Way og Duff (1999) vektlegger, har gutter og jenter ulike tilnærminger til hva et vennskap er. Jenter vektlegger ofte kvaliteten i vennskap og har ofte færre venner, men dette er venner de kan støtte seg på, som er fortrolige og som de kan dele alt med (Bø, 2012). Gutter på den andre siden vektlegger ofte popularitet, status og er med i større vennekretser. Det kan med bakgrunn i dette antas at jenter med spesialundervisning, til tross for at de muligens har få venner, likevel opplever vennskapene som fortrolig og støttende.

#### **5.4 Resiliensfremmende tiltak for et godt psykososialt miljø**

Skolen er en arena barn og unge tilbringer mye tid på, og det er derfor viktig at skolen og læreren er bevisst i sin rolle i det å fremme positiv utvikling for elever som er utsatt for ulike typer risiko. Elevenes psykiske helse har dårlige utviklingskår i en skole som ikke klarer å dekke elevenes behov for å oppleve seg sett og verdsatt, oppleve mestring og oppleve seg inkludert i det sosiale fellesskapet (Berg, 2005).

Et resilient perspektiv vektlegger at til tross for krefter som drar i negativ retning, må fokuset rettes mot ressursene som er tilgjengelig for at eleven blir løftet opp og utvikler seg i en positiv retning (Olsen og Traavik, 2010). Forebyggende tiltak kan settes inn for å forhindre en negativ utvikling. I denne sammenheng kan skolen og læreren enten rette oppmerksomhet mot å forebygge eller redusere omfanget av risikofaktorene (her: mobbing og ensomhet) eller styrke forhold som kan virke beskyttende.

Når jeg nå skal se på resiliensfremmende tiltak vil mobbing og ensomhet her bli sett på som et negativt utfall for opplevelsen av et godt psykososialt miljø. I korrelasjonsanalysene for både jenter med og uten spesialundervisning og gutter med og uten spesialundervisning viser det seg at lærerstøtte og elevstøtte korrelerer negativt med mobbing og ensomhet. Dette innebærer at jo mer lærerstøtte eller elevstøtte elevene opplever å få, jo mindre ensomme er de eller jo mindre mobbet blir de. Lærerstøtte og elevstøtte vil bli sett på som beskyttelsesfaktorer for en resilient utvikling. Disse vil kunne støtte opp om ei positiv utvikling for elever som har vært utsatt for risiko. Motsatt vil fravær av lærerstøtte og elevstøtte være risikofaktorer for mobbing og ensomhet. Jeg vil på bakgrunn av dette se nærmere på tiltak skolen og lærere kan ta i bruk for å redusere ensomhetsbelastningen og mobbing på skolen. Forskning har vist at faktorer på skolen som kan være beskyttende og løfte elevene er knyttet til gode relasjoner (Luthar, 2006) og skoletilhørighet har vist seg å være gunstig for elevene (Monahan m.fl, 2010).

Ensomhet er en subjektiv følelse hos eleven (Jong-Gierveld van Tilburg & Dykstra, 2006) og kan oppstå når det ikke er samsvar mellom de relasjonene man har og de man ønsker

seg (Peplau & Perlman, 1982). Ensomhet er utbredt blant barn og ungdommer, men tenderer til å være høyest i ungdomsårene. I korrelasjonsanalysen ser vi at elevstøtte og lærerstøtte har en negativ samvariasjon med ensomhet, både for jenter og gutter med og uten spesialundervisning. Av disse to støttevariablene, viser korrelasjonsanalysene at det elevstøtte som har sterkest negativ samvariasjon med ensomhet, for både gutter og jenter. Lærerstøtte har også en svak negativ samvariasjon med ensomhet, både for gutter og jenter med og uten spesialundervisning. Samvariasjonen er ikke statistisk signifikant, men forteller likevel at lærerstøtte kan bidra til å redusere ensomhetsbelastningen, men ikke i like stor grad som elevstøtte. At elevstøtte har stor betydning i forhold til det å være ensom eller ikke er sammenfallende med funn fra andre studier. Holsem (2009) bekrefter at lite støtte fra venner er en risikofaktor for å utvikle plager og Parker og Asher (1993) viser til at elever som opplever gjensidige vennskap rapporterer lavere nivå av ensomhet. Når ensomhet kun ble kontrollert opp mot klasstrinn i regresjonsanalysen, viste resultatet at gutter med spesialundervisning opplever å være mer ensom enn gutter uten spesialundervisning. Denne forskjellen mellom gutter med og uten spesialundervisning dempes imidlertid og blir langt fra statistisk signifikant når det også kontrolleres for de øvrige forklaringsvariablene. De multivariate analysene viser ingen statistisk signifikant forskjell på rapportert ensomhet hos jenter med spesialundervisning sammenlignet med jenter uten spesialundervisning.

Elever som får spesialundervisning er ofte en utsatt gruppe for å bli mobbet (Quvang, 2009; Nordahl & Haustätter, 2009). I denne studien viser både t-test som ser på forskjell i gjennomsnittsskårer og de multivariate analysene (kontrollert for klasstrinn og de øvrige forklaringsvariablene) at mobbing er statistisk signifikant assosiert med spesialundervisning, både for gutter og for jenter. Både gutter og jenter med spesialundervisning rapporterer og opplever nesten dobbelt så mye mobbing sammenlignet med gutter og jenter uten spesialundervisning. Mobbing kan føre til negative konsekvenser for elever, for lærere og for hele skolekonteksten (Havik, 2017). Det kan dreie seg om fiendtlige klasserommiljø, forstyrrede læringsprosesser og mangel på trygghet. Tidligere forskning indikerer at mobbeofre opplever mindre støtte fra jevnaldrende enn ikke-ofre (Perren & Alsaker, 2006; Rigby, 2000). Studier viser også at i de tilfeller hvor elever som blir mobbet har en god relasjon til sine medelever, har lærerens emosjonelle støtte og tilsyn mindre betydning (Havik, 2017).

I korrelasjonsanalysene fremkom det at elevstøtte synes å være den støttevariabelen som har størst betydning for ensomhet og mobbing, for både gutter og jenter med spesialundervisning. Dette kan vise at mangel på elevstøtte kan sees på som en risikofaktor for å øke ensomhetsbelastningen hos elevene og at de opplever å bli mer mobbet. Korrelasjonen mellom elevstøtte og belastningsvariablene (ensomhet og mobbing) er betydelig høyere enn korrelasjonen mellom lærerstøtte og belastningsvariablene. Dette betyr at elevstøtte har større betydning for elevenes opplevelse av mobbing og ensomhet enn det lærerstøtte har. I tillegg har vi i regresjonsanalysene (kun kontrollert for klasstrinn) sett at gutter med spesialundervisning opplever mindre elevstøtte enn gutter uten spesialundervisning. Skolen og læreren bør derfor legge til rette for et aksepterende og inkluderende miljø. Det bør sørges for at elevene blir godtatt med sine sterke og svake sider og elevene bør lære å støtte og oppmuntre hverandre. Forskning har vist at et avgjørende element i forebygging og intervensjon av mobbing er å hjelpe ofre å opprette og opprettholde vennskap (Holt & Espelage, 2007). I tillegg påpeker Hawkley og Cacioppo (2010) at sosial støtte er en intervensjon som kan lette på ensomhetsbelastningen. Det kan

utføres situasjoner hvor elevene får anledning til å bygge relasjoner, vise omsorg og hvor alle elever har mestringsopplevelser. Dersom alle elever får mulighet til å vise sine sterke sider, vil dette kunne styrke elevenes instrumentelle og emosjonelle verdi i det sosiale samspillet jf. Homans (1961) og Thibaut og Kelly (1959). Det kan i denne sammenheng være sentralt å legge opp til samarbeid mellom elevene i klasserommet. Samarbeidssituasjoner åpner opp for at elevene kan samhandle, bruke sine sosiale ferdigheter og få økt sosial støtte fra medelever. Dette er dessuten noen av tiltakene Hawkley og Cacioppo (2010) påpeker kan redusere ensomhet. Det er på ingen måte sagt at samarbeidssituasjoner mellom elevene automatisk sikrer gode sosiale relasjoner mellom dem. For at dette skal fungere må det legges til rette for at alle elevene i gruppa kan bidra positivt til arbeidet, og at ingen oppleves som en byrde.

Det vil være sentralt at helsefremmende tankegang gjennomsyrrer lærernes holdninger og atferd over elevene (Olsen og Traavik, 2010). Et økt fokus på det relasjonelle perspektivet og det sosiale-emosjonelle perspektivet er sentrale områder bør vektlegges for at risikoutsatte elever kan få en resilient utvikling. Kvaliteten på klasse miljøet legger føringer for elevenes utvikling, både sosialt og faglig, og forholdet mellom lærer og elev er et av de mest sentrale elementene (Luckner & Pianta, 2011). Det er læreren som etablerer den sosiale atmosfæren i klasserommet og positive relasjoner mellom lærer og elev fører ofte til et godt sosialt klima mellom elevene. Læreren bør derfor støtte opp om relasjonelle bånd mellom seg selv og den enkelte elev. I tillegg viser det seg at når elevene møtes av en støttende lærer, både instrumentelt og emosjonelt, vil ofte dette kunne modellere positiv sosialt atferd i klasserommet (Hughes & Chen, 2011). Lærerne kan påvirke elevene både direkte gjennom modellering og råd, samtidig som læreren kan påvirke elevene indirekte ved å sette mål og rammer rundt elevenes atferd og handlingsmønster. Dersom elevene møtes av en autoritativ lærer som er støttende, anerkjennende og samtidig er tydelig og har kontroll, kan dette føre til at elevene i økende grad støtter hverandre og at man hindrer uønsket atferd. I tillegg bidrar positive relasjoner mellom elev og lærer, positive relasjoner mellom elevene og støtte til at elever kan føle tilhørighet på skolen jf. Wingspread-deklarasjonen (2004).

## **5.5 Studiens styrker og svakheter**

Denne studien har både styrker og svakheter. I det følgende vil noen av disse kommenteres. Først og fremst benytter inneværende studie benytter ferdig innsamlet data fra en tverrsnittstudie. En tverrsnittstudie gir muligheter for å gi et øyeblikksbilde (Ringdal, 2013). Samtidig begrenser dette mulighetene til å se på utvikling eller prosesser over tid. Videre baserer kvantitativ tilnærming seg på store, representative utvalg og en ønsker å finne resultater som kan gjelde for en hel populasjon (Ringdal, 2013). Utvalget i denne studien er trukket på grunnlag av tilgjengelighet og beliggenhet (bekvemmelighetsutvalg) og en kan derfor ikke anse dette som representativt. Samtidig er N forholdsvis stor (3015), svarprosenten høy (82,4 %) og studien favner om et bredt spekter av skoler, representerer by og lang og ligger i ulike fylker. Man må være varsom å trekke slutninger om generalisering, men resultatet kan likevel være gyldig utenfor utvalget. Videre omfatter denne studien elever som kan være sårbare. Det er muligheter for at elever med dårlige leseferdigheter eller elever som ikke mestret elektronisk utfylling av spørreskjemaet ikke klarer å besvare spørsmålene i samme grad som øvrige elever. Det kan derfor være muligheter for at det er missing data på disse elevene eller at svarene til disse elevene ikke er inkludert. Dette kan være en svakhet ved studien.

Studien baserer seg også på elevenes subjektive opplevelse av det psykososiale miljøet på skolen. Det at man ikke er sikker på om dette gir en riktig bilde av variablene kan være en svakhet med studien. Svarene til elevene kan for eksempel være påvirket av enighetssyndromet hvor elevene svarer i samme retning på alle spørsmål uten å se på meningsinnholdet eller at elevene svarer det de tror er sosial ønskelighet (social desirability) (Ringdal, 2013). Dette kan gi målefeil som kan påvirke reliabiliteten og validiteten i studien. Samtidig er hensikten med studien å undersøke elevenes opplevelse av det psykososiale miljøet på skolen gjennom et elevperspektiv og det er derfor elevenes stemme som skal frem i forhold til hvordan de opplever ensomhet, mobbing, lærerstøtte, elevstøtte og tilhørighet.

En styrke ved studien er knyttet til variablenes operasjonalisering. Skalaene som er blitt benyttet er hentet fra spørreskjema som er satt sammen av forskerne i SPEED-prosjektet og er hentet fra måleinstrumenter som er benyttet tidligere, både nasjonalt og internasjonalt. Det er blitt benyttet eksplorerende prinsipal komponentanalyse og test av indre konsistens (Cronbachs alpha) for å kvalitetssikre operasjonaliseringen av variablene. En styrke er at skalaene har en høy indre konsistens hvor Cronbachs alpha er  $> 0,70$  (anbefalt grense) for variablene. I tillegg viste den prinsipale komponentanalysen at de utvalgte itemsene ladet høyest på det begrepet de var ment å lade på, og et faktormønster som er i samsvar med det operasjonelle begrepet. På samme tidspunkt kan det være svakheter når det kommer til variabelen ensomhet. Ensomhet bli kun målt gjennom et item: "Jeg føler meg ensom på skolen". Forskning har vist at gutter har større utfordringer med å uttrykke svakhet og negative følelser (Joiner, Alfano & Metalsky, 1992) og at kvinner er mer tilbøyelig til å erkjenne sin ensomhet når operasjonaliseringen av variabelen inneholder begrepet "ensomhet" (Borys & Perlman, 1985; Heinrich & Gullone, 2006). Dette gjelder også for variabelen "mobbing" (baserer seg også kun på ett-item-spørsmål). Det kan hende at en studie som studerer mobbing og ensomhet gjennom sammensatte mål vil gi andre resultater.

Videre vil jeg også fremheve det som en styrke at de positive og negative samvariasjonene mellom variablene var som forventet. Det kan nevnes at det var negativ samvariasjon mellom de antatt belastende variablene og positiv samvariasjon mellom de antatt støttende variablene.

Det har lenge blitt stilt spørsmål rundt p-verdi og statistisk signifikans (Andrade, 2019). American Statistical Association var vært kritisk til å støtte seg utelukkende på statistisk signifikans og påpeker at statistisk signifikans aldri var ment til å erstatte vitenskapelig begrunnelse (Wesserstein, 2016). Greenland et al. (2016) har laget en guide til feiltolkninger nyttet til statistiske tester, p-verdier og konfidensintervall. De påpeker at statistiske analyser som signifikans testing ikke kan gi tilstrekkelig grunnlag for å generalisere et resultat til en hel populasjon. Dette begrunnes med blant annet at spesielt når en studie er stor, kan selv små effekter føre til statistisk signifikans. Resultatene i denne studien viser i flere tilfeller små forskjeller i verdiene, men selv disse små forskjellene har jeg valgt å kommentere. Jeg har likevel vært påpasselig med å påpeke at resultatene er basert på statistisk signifikans jf. Greenland et al. (2016).

## KAPITTEL 6. AVSLUTTENDE KOMMENTARER

### 6.1 Avsluttende kommentarer

Inkludering i skolen skal forebygge sosial ekskludering og marginalisering av sårbare grupper. En stor andel av elevene i norsk skole mottar spesialundervisning og omtrent 60 % av undervisningen foregår i små grupper eller en-til-en-undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det spesialpedagogiske systemet blir betraktet som ekskluderende, lite funksjonelt og det hevdes at elever som mottar spesialundervisning opplever et betydelig dårligere psykososialt miljø enn elever uten spesialundervisning (Nordahl, 2018; Haug, 2017b). I denne studien har hensikten vært å undersøke hvordan elever som mottar spesialundervisning (etter sakkyndig vurdering og enkeltvedtak) opplever det psykososiale miljøet på skolen sammenlignet med elever uten spesialundervisning.

I denne studien er det generelt stor likhet mellom elever med spesialundervisning og elever uten spesialundervisning, - det gjelder for både gutter og jenter. I tillegg til mye rapportert likhet på forhold i det psykososiale miljøet, er det et fremtredende funn at både gutter og jenter med spesialundervisning rapporterer om nesten dobbelt så mye mobbing som medelever uten spesialundervisning.

Logistiske regresjonsanalyser har vist at ensomhet, elevstøtte og tilhørighet rapporteres likt for jenter med spesialundervisning sammenlignet med jenter uten spesialundervisning når de tre variablene inkluderes i samme modell og det samtidig kontrolleres for klassetrinn, mobbing og lærerstøtte. Jenter med spesialundervisning rapporterer derimot nesten to ganger så mye mobbing og tre ganger så høy lærerstøtte som jenter uten spesialundervisning (i samme modell som over). Noe oppsiktsvekkende kan det være at jenter med spesialundervisning rapporterer om mer lærerstøtte, og samtidig mer mobbing. Det kan i denne sammenheng stilles spørsmålstegn ved om lærerne har utfordringer med å avdekke mobbingen blant elevene, samtidig som en kan undre seg over hvilken type mobbing elevene blir utsatt for. Som Olweus (1992) påpeker, kan mobbing være både direkte og indirekte. Den indirekte mobbingen er ofte subtil i form av baksnakking, utestenging og digital mobbing, og slike mobbesaker kan ofte gå under radaren. Dersom elevene i dette utvalget blir utsatt for indirekte mobbing vil dette kunne resultere i at det blir vanskeligere for læreren å avdekke dette. Samtidig som skjult mobbing kan være vanskelig å avdekke, er det de senere år større tendenser til at mobbing foregår digitalt. Når mobbing foregår digitalt, er det vanskelig å vite hvem som mobber, da digital mobbing ofte preges av anonyme meldinger. Det vil i slike tilfeller være vanskelig å igangsette tiltak når læreren ikke vet hvem som er den proaktive eleven. Videre har vi sett at til tross for at jenter med spesialundervisning opplever nesten tre ganger så mye støtte som jenter uten spesialundervisning, opplever de likevel nesten dobbelt så mye mobbing. Spørsmålet i denne sammenhengen blir hva slags støtte læreren gir? Indikatorene for lærerstøtte inkluderer både instrumentell- og emosjonell lærerstøtte, og her uttrykker jenter med spesialundervisning at de opplever god lærerstøtte. Mangel på faglig- og sosial støtte skulle derfor antas å være oppfylt. Når elevene opplever mobbing, vil det stå sentralt at læreren er proaktiv med å korrigere uønsket atferd, samtidig som læreren må igangsette tiltak for å forebygge og redusere mobbing. Kan det i denne sammenhengen være slik at gutter og jenter med spesialundervisning blir utsatt for indirekte mobbing og at læreren dermed har



utfordringer med å avdekke mobbingen og at det tar tid før læreren klarer å etterfølge sin handlingsplikt?

Når det gjelder gutter, viser resultatene at gutter med spesialundervisning kan oppleve et dårligere psykososialt miljø enn gutter uten spesialundervisning. De rapporterer høyere grad av ensomhet, mer mobbing, mindre elevstøtte og svakere tilhørighet (de to siste variablene er grensesignifikante) når hver enkelt variabel kun kontrolleres for klassetrinn. Det betyr at gutter med spesialundervisning kan ha et større psykososialt belastningstrykk, samtidig som de opplever mindre støtte fra medelever, sammenlignet med gutter uten spesialundervisning. Når alle variablene inkluderes i samme modell, er det med unntak av mobbing, ingen forskjell mellom gutter med og uten spesialundervisning. I dette utvalget ser det ut til at de inkluderte variablene spiller sammen slik at det, med unntak av mobbing, ikke blir forskjeller i guttenes opplevelse av det psykososiale miljøet. Dette kan bety at blant annet lærerstøtte kan ha virket positiv inn på gutters psykososiale belastningstrykk. Tidligere har vi sett at gutter uten spesialundervisning rapporterte om svakere tilhørighet (grensesignifikant) enn gutter uten spesialundervisning. Når flere variabler inkluderes i modellen, rapporteres tilhørighet likt for gutter med og uten spesialundervisning. Er det dermed slik at lærerstøtte bidrar som en motvekt? Det kan være at læreren oppfyller guttenes behov for skoletilhørighet ved å gi de faglige forventninger og støtte, sørger for positive relasjoner og at skolen oppleves som trygg. Forskning har videre vist at i de tilfeller hvor elever som blir mobbet har en god relasjon til sine medelever, har lærerens emosjonelle støtte og tilsyn mindre betydning (Havik, 2017). I denne studien finner vi derimot at gutter med spesialundervisning opplever mindre elevstøtte sammenlignet med gutter uten spesialundervisning, og derfor kan støtte fra læreren i form av råd, veiledning, tilrettelegging og følelsesmessig støtte være særlig viktig også for gutter med spesialundervisning når det kommer til den helhetlige opplevelsen av det psykososiale miljøet på skolen.

Forskere har hevdet at spesialundervisning er ekskluderende. Nordahl og ekspertutvalget (2018) påpeker at mange barn og unge ikke får tilstrekkelig hjelp og støtte, og mangler opplevelsen av inkluderende praksis. Videre påpeker Nordahl og ekspertvalget at det er behov for en omfattende reform og et nytt helhetlig system for å ivareta elever med spesielle behov (NOU 2019:23). Barneombudet (2017) har sammenfallende uttalelser i sin fagrapport, hvor de påpeker at elever med spesialundervisning rapporterer få eller ingen venner og at de blir ekskludert fra klassens fellesskap. På bakgrunn av dette er det interessant at mange av mine funn ikke er i samsvar med det som hevdes fra Nordahl og ekspertgruppen (2018) og fra Barneombudet (2017). Med utgangspunkt i utvalget fra SPEED-prosjektet kan det stilles spørsmål ved om spesialundervisning er så ekskluderende som de nevnte rapporter løfter fram. Kanskje er det sånn at alle elever med spesialundervisning nødvendigvis ikke opplever et dårligere psykososialt miljø enn elever uten spesialundervisning.

## **6.2 Implikasjoner for praksisfeltet og videre forskning**

Denne studien viser at mobbing er en belastning i opplevelsen av et godt psykososialt miljø, både for gutter og jenter med spesialundervisning. Begge elevgruppen rapporterer og opplever nesten dobbelt så mye mobbing sammenlignet med gutter og jenter uten spesialundervisning. Mobbing kan få uheldige konsekvenser for både elever, lærere og for hele skolekonteksten. Gutter med spesialundervisning opplever også, i tillegg til

mobbing, et høyere psykososialt belastningstrykk (ensomhet og svakere tilhørighet) og mindre elevstøtte enn de øvrige elevgruppene. I henhold til Opplæringsloven (1998) skal skolen skal legge til rette for at elevene opplever et godt fysisk- og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Mobbing, ensomhet, mindre elevstøtte og svakere tilhørighet er forhold som kan føre til at elevenes psykiske helse har dårlige utviklingskår. Resultatene fra denne studien støtter derfor ulike tiltak for å redusere ensomhetsbelastningen, og sørge for at alle elever opplever støtte og tilhørighet på skolen. Ikke minst bør det settes inn tiltak mot det som viser seg å være den største utfordringen blant gutter og jenter med spesialundervisning: mobbing.

Klassekameratene og læreren er nøkkelpersoner for å sørge for at elever ikke blir mobbet, føler seg ensom, blir støttet og opplever tilhørighet. Det bør derfor rettes et fokus på klassens indre samhold for å bedre det psykososiale miljøet. Dersom man tematiserer og diskuterer klassen psykososiale miljø gjennom klassesamtaler, vil elevene få muligheter til å reflektere over hvordan de behandler andre, men også hvordan de ønsker å ha det. Det kan skape bevissthet hos både elever og lærere når man jevnlig gjennomfører samtaler som handler om mobbing, relasjoner, regler og det å bry seg om andre. I tillegg vil læreren kunne ha en viktig rolle i å avdekke mobbing gjennom individuelle samtaler med elevene. Individuelle samtaler med elevene vil kunne gjøre det lettere for læreren å ha god kjennskap til elevene, som igjen ville kunne gjøre det lettere for læreren å kunne kjenne igjen tegn hos elevene på at noe ikke er som det skal være. De individuelle samtalene kan også være et viktig bidrag i å avdekke mobbingen. Dette forutsetter at eleven har en god relasjon til læreren og føler seg trygg nok på læreren til å kunne åpne seg opp og snakke om det som er vanskelig.

Lærere og skoleledere bør sette inn forebyggende tiltak som kan dekke elevenes behov for å oppleve seg sett og verdsatt, oppleve mestring, oppleve seg godtatt og oppleve seg inkludert i det sosiale fellesskapet (Berg, 2005). Kunnskap om hvilke resiliensfremmende tiltak som kan påvirke elevene i en positiv retning vil være særlig viktig. Helsefremmende tankegang bør gjennomsyre holdningen og atferden til skoleledere og lærere ovenfor elevene. Oppmerksomheten bør både rettes mot å redusere omfanget av mobbing og ensomhet og styrke forhold som kan virke beskyttende. Det bør derfor rettes et fokus mot det relasjonelle, sosiale og emosjonelle ved at læreren støtter elevene både sosialt og faglig, oppmuntrer elevene til å støtte hverandre og sørger for at det skapes et godt sosialt klima på skolen. Dette kan føre til at flere elever opplever å høre til, har lærere og medelever de kan støtte seg til og at belastninger (mobbing og ensomhet) i det psykososiale miljøet forebygges eller reduseres.

I forlengelsen av resultatene i denne studien ville det vært svært interessant å undersøke hva som kan være opphavet til slike forskjeller i opplevelsen av det psykososiale miljøet. Denne studien er begrenset til situasjonen "her og nå", en anbefaling til videre forskning er derfor å undersøke hvordan gutter og jenter med og uten spesialundervisning rapporterer opplevelsen av det psykososiale miljøet over tid gjennom en longitudinell studie. Samtidig er det verdt å påpeke at det psykososiale miljøet kun er undersøkt gjennom *noen* forhold som kan påvirke opplevelsen av det. I en eventuell ny studie kunne det derfor vært interessant å inkludere flere variabler. Det kan være interessant å inkludere mer av det faglige aspektet på skolen, samtidig om man også kan inkludere variabler utenfor skolen som for eksempel foreldrestøtte og familiebakgrunn.

## LITTERATURLISTE

- Aagre, W. (2014). *Ungdomskunnskap – hverdagslivets kulturelle former*. (2. Utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Andrade, C. (2015). A primer on Confidence Intervals in Psychopharmacology. *J Clin Psychiatry*, 76, 228–231. <https://doi.org/10.4088/JCP.14f09751>
- Arnesen, A., Ogden, T. & Sørli, M-A. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: "Much ado about nothing"? *Psychological Medicine*, 40, 717–729. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1294609>
- Babbie, E. R. (1973). *Survey Research Methods*. Belmont, California: Wadsworth Pub.
- Bakken, A. (2008). *Er det skolens skyld? : En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner* (Vol. 4/2008, NOVA-rapport (online)). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, A. (2019). Ungdata. Nasjonale resultater 2019. (NOVA Rapport 9/2019). Oslo: NOVA, Oslomet.  
Hentet fra <http://www.forebygging.no/Global/Ungdata-2019-Nettversjon.pdf>
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening? : Elever med spesialundervisning i grunnskolen* (Vol. 2017, Barneombudets fagrappport). Oslo: Barneombudet.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, 117(3), 497.
- Baumeister, R. F., & Sommer, K. L. (1997). What do men want? Gender differences and two spheres of belongingness: Comment on Cross and Madsen. *Psychological Bulletin*, 122, 38-44.
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (5.utg., s. 33-59). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Belle, D. (1989a). Gender differences in children's social networks and supports. I D. Belle (red.), *Children's social networks and social support* (s. 173-188). New York: John Wiley & Sons.
- Berg, N. (2005). *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjerkan, A .M. (2012). Faktoranalyse. I Eikemo, T. & Clausen, T.H. (red.) *Kvantitativ analyse med SPSS*. (2. utgave, s. 220-234). Trondheim: Tapir Akademisk.
- Bjørnnes, A. K. og Gjevjon, E. R. (2019, 31. oktober). *Kvalitet i kvantitativ metode – et innblikk. Hvordan kan man vurdere kvaliteten på en gjennomført studie som har benyttet kvantitativ metode?* Hentet fra <https://doi.org/10.4220/Sykepleienf.2019.78806>
- Blalock, H. M. (1968). The measurement problem: The gap between the languages of theory and research. I H. M Blalock & A. B. Blalock (red.), *Methodology in social research*. New York: McGraw-Hill.
- Blum, R. W. (2005). A case for school connectedness. *Educational Leadership*, 62(7), 16-20.
- Boivin, M., Hymel, S. & Bukowski, W. M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood, *Development and Psychopathology*, 7, 4, 765-785.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural Equations with Latent Variables*. New York: Wiley
- Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *British Medical*

- Journal*, 323, 480–484. <https://doi.org/10.1136/bmj.323.7311.480>
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G. and Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40(357), 9–18.  
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.013>
- Borelli, J. L., Crowley, M. J., David, D. H., Anderson, G. M. & Mayes, L. C. (2010). Attachment and emotion in school-aged children. *Emotion*, 10, 475-485.
- Borys, S. & Perlman, D. (1985). Gender differences in loneliness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 11, 63-74.
- Brown, L. M., Way, N., & Duff, J. L. (1999). The other girls in my I: Adolescent girls' friendships and peer relations. I N. G. Johnson, M. C. Roberts & J. Worell (red.), *Beyond appearance: A new look at adolescent girls* (s. 205-225). Washington, DC: APA Books.
- Bø, I. (2012). *Barnet og de andre*. (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I. & Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Clausen, T. H. & Johansen, V. (2012). Cronbach's alfa. I Eikemo, T. & Clausen, T. H. (red.) *Kvantitativ analyse med SPSS*. (2. utgave, s. 268-279). Trondheim: Tapir Akademisk.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300-314.
- Cohen, L. & Holliday, M. (1982). *Statistics for Social Scientists*. London: Harper and Row.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 303-320.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). "The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior". *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Department for Education. (2010). *Children with special educational needs: An analysis*. London: DFE Publications
- De Wit, D. J., Karioja, K., Rye, B. J., & Shain, M. (2011). Perceptions of declining classmate and teacher support following the transition to high school: Potential correlates of increasing student mental health difficulties. *Psychology in the Schools*, 48, 556–572
- Drugli, M .B. (2012). *Relasjonen lærer og elev. Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlag.
- Drugli, M. B. (2013). How are Closeness and Conflict in Student-Teachers Relationship Associated with the Demographic Factors, School Functioning and Mental Health in Norwegian Schoolchildren Aged 6-13? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 3(11), 26-33.
- Eikemo, T. A. & Clausen, T. H. (2012). *Kvantitativ analyse med SPSS. En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker*. (2.utg.). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Eccles, J. S. & Midgley, C. (1989). Stage/environment fit: Developmentally appropriate classroom for early adolescents. I R. E Ames & C. Ames (red.), *Research on motivation in education*. San Diego: Academic Press.
- Eccles, J. S, Midley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. & Douglas, McI. (1993). Development during adolescence. The impact of stage environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American psychologist*, 48, 90-101.
- Ellis, J., Hart, S., & Small-McGinley, J. (1998). The perspectives of 'difficult' students

- on belonging and inclusion in the classroom. *Reclaiming Children and Youth*, 7(3), 142-146.
- Farmer, T. W., & Farmer, E. (1996). Social relationships of students with exceptionalities in mainstream classrooms: Social Networks and Homophily. *Exceptional Children*, 62, 431-450.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013, 29. Januar). Lærer-elev-relasjonen – betydning for elevenes motivasjon og læring. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human relations*, 7(2), 117- 140.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics using SPSS*. California: Sage.
- Fjellstad, L. (1993). *Selvoppfatning, sosial sammenligning og forsvar hos elever som er tilknyttet både en spesialklasse og en vanlig klasse*. (Hovedoppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet).
- Frostad, P. & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education* 22 (1), 15-30. <https://doi.org/10.1080/08856250601082224>
- Frønes, I. (2006): *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of Relatedness as a Factor in Children's Academic Engagement and Performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148 – 162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Galanaki, E. & Vassilopoulou, H. D. (2007). Teachers and children's loneliness: A review of the literature and educational implications. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 455-475. <https://doi.org/10.1007/BF03173466>
- Giota, J., Lundborg, O. & Emanuelsson, I. (2009). Special Education in Comprehensive Schools: Extent, Forms and Effects. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(6), 557-578.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1): 79-90. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1%3C79::AID-PITS2310300113%3E3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1%3C79::AID-PITS2310300113%3E3.0.CO;2-X)
- Goodwin, D. L., & Watkinson, E. J. (2000). Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 144-160.
- Grøgaard, J. B., Hatlevik, I. & Markussen, E. (2004). *Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. Oslo: NIFU STEP.
- Halland, G. O. (2005) *Læreren som leder: perspektiver og praksis for kontaktlærer og faglærer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halvorsen, K. (2008). Veier inn og ut av ensomhet. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 5(3).
- Hasanbegovic, I. (2012) Forskning om vennskap. I J. Sandsmark (red.), *Voksne skaper vennskap: arbeid med inkluderende miljøer i skolen* (s. 39-56). Oslo: Kommuneforlaget
- Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskolen. Grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo: Abstrakt.

- Haug, P. (2014, 09. juli). Kompetanse for spesialundervisning. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/kompetanse-for-spesialundervisning/>
- Haug, P. (2017a). *Spesialundervisning : Innhold og funksjon*. Oslo: Samlaget.
- Haug, P. (2017b, 04. Mai ). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/spesialundervisning-laringsmiljo-og-inkludering/>
- Havik, T. (2017). Bullying victims' perceptions of classroom interaction. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(3), 350-373. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1294609>
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(4), 441-455.
- Hawkley, L. C. & Cacioppo, J. T. (2010). Loneliness matters: A Theoretical and Empirical review of Consequences and Mechanism. *The Society of Behavioral Medicine*, 40, 218-227
- Heinrich, L. M. & Gullone, E. (2006). The clinical significance of loneliness: A literature review. *Clinical Psychology Review*, 26 (6), 695-718. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.04.002>
- Holsen, I. (2009). Depressive symptomer i ungdomstiden. I: K. I. Klepp og L. E. Aarø (red.). *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid (1. utg., s. 59-73)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Holt, M. K., & Espelage, D. L. (2007). Perceived social support among bullies, victims, and bully-victims. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 984-994. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9153-3>
- Homans, G. C. (1961). *Social behavior: its elementary forms*. New York, N.Y.: Harcourt, Brace & World.
- Hughes, J. N. & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness: Effects on academic self-efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 32(5), 278-287.
- Hymel, S., Bowker, A. & Woody, E. (1993). Aggressive versus Withdrawn Unpopular Children: Variations in Peer and Self-Perceptions in Multiple Domains, *Child Development*, 64, 3, 879-896.
- Igoe, A. & Sullivan, H. (1991). *Gender and grade-level differences in student attributes related to school learning and motivation*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Jenkinson, J.C. (1997). *Mainstream or special? Educating students with disabilities*. London: Routledge
- Johannessen, A. (2009). *Introduksjon til SPSS (4. utg.)*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johnsen, B. (2000). *Et historisk perspektiv på ideene om en skole for alle. Rekonstruksjon av sentrale tanker og tradisjoner med basis i Erik Pontoppidans og Ole Vigs pedagogiske tekster*. Oslo: Unipub forlag.
- Joiner, T. E., Alfano, M. S. & Metalsky, G. I. (1992). When depression breeds contempt: Reassurance seeking, self-esteem, and rejection of depressed college students by their roommates. *Journal of abnormal psychology*, 101(1), 165.
- Jong-Gierveld, J. d., van Tilburg, T. G. & Dykstra, P. A. (2006). *Loneliness and social isolation*.
- Kester, S. & Letchworth, G. (1972). "Communication of teacher expectations and their

- affects on achievement and attitudes of secondary school students." *Journal of Educational Research*, 37, 47-54.
- Kiefer, S. M., Alley, K. M. & Ellerbrock, C. R. (2015). Teacher and peer support for young adolescents' motivation, engagement, and school belonging. *RMLE Online*, 38, 1-18. <https://doi.org/10.1080/19404476.2015.11641184>
- Kjærstad, O. G. (2020). Er spesialundervisningen ekskluderende? (Mastergradavhandling). NTNU, Trondheim.
- Kleven, T. A., (red.), Hjørdemaal, F. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo Unipub.
- Kvelling, Ø. (2006). *Barn og unges vennskap. Empiri- og teorigjennomgang, en kvantitativ og kvalitativ studie av barns oppfatninger og presentasjoner av sosiale større relasjoner til jevnaldrende og voksne i forhold til noen sentrale mål på psykososial tilpasning*. (Doktoravhandling, NTNU). Hentet fra [https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/269154/125991\\_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/269154/125991_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet. (1985). *Om visse sider ved spesialundervisninga og den pedagogisk- psykologiske tenesta*. (St.meld. nr.61 (198-1985)). Hentet fra <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1984-85&paid=3&wid=d&psid=DIVL1399>
- Lietaert, S., Roorda, D., Laevers, F., Verschueren, K & De Fraine, B. (2015). The gender gap in student engagement: The role of teachers' autonomy support, structure, and involvement. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 498-518. <https://doi.org/10.1111/bjep.12095>
- Luckner, A.E. & Pianta, R.C. (2011). Teacher-student interactions in fifth grade classrooms: Relation with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 257-266.
- Luthar, S. S. (2006). *Resilience in Development: A Synthesis of Research across Five Decades*. New York: Wiley.
- Løhre, A., Moksnes, U.K. & Lillefjell, M. (2014). Gender differences in predictors of school wellbeing? *Health Education Journal*, 73(1), 90-100.
- Løhre, A. (2018). Tilhørighet til skolen. Betydningen av ensomhet og vennskap. I: Øksnes, M., Sundsdal, E. & Haugen, C. (red.), *Ungdom, danning og fellesskap. Samfunns og kulturpedagogiske perspektiv*. Oslo: Cappelen Damm.
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2003). What Type of Support Do They Need? Investigating Student Adjustment as Related to Emotional, Informational, Appraisal, and Instrumental Support. *School psychology quarterly*, 18(3), 231-252.
- Manger, T. (2001). Den sosiale konspirasjonstenkinga revurdert. *Spesialpedagogikk*, 6, 3-11.
- Marsh, H. W. & Parker, J. W. (1984). "Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well?". *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 213-231.
- Masi, C. M., Chen, H.-Y., Hawkley, L. C., & Cacioppo, J. T. (2011). A meta-analysis of interventions to reduce loneliness. *Personality and social psychology review*, 3, 219-266.
- Mathiesen, I. H. & Vedøy, G. (2012). *Spesialundervisning - drivere og dilemma* (Vol. 2012/017). Stavanger: IRIS, International Research Institute of Stavanger
- McCormick, M. P., & O'Connor, E. E. (2015). Teacher-child relationship quality and academic achievement in elementary school: Does gender matter? *Journal of*

- Educational Psychology*, 107(2), 502-516. <https://doi.org/10.1037/a0037457>
- McGraw, K., Moore, S., Fuller, A. and Bates, G. 2008. Family, peer and school connectedness in final year secondary school students. *Australian Psychologist*, 43(1), 27-37. <https://doi.org/10.1080/00050060701668637>
- McQueen, R. A. & Knussen, C. (2006). *Introduction to Research Methods and Statistics in Psychology*. Harlow: Pearson.
- Menard, S. (2002). *Applied Logistic Regression Analysis*. London: Sage.
- Mjaavatn, P. E., Buseth, L. H., Frostad, P. (2019). Mest støtte til de faglig sterke? En studie av sammenhengen mellom opplevd lærerstøtte og prestasjonsnivå i ungdomsskole og videregående skole. *Spesialpedagogikk*, 84(1).
- Monahan, K. C. Oesterle, S. & Hawkins, J. D. (2010). Predictors and consequences of school connectedness: The case of prevention. *The prevention Researcher*, 17(3), 3-6.
- Monchy, M. D., Pjil, S. J. & Zandberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behavior problems. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 317-330.
- Murray, C. & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school. An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), 423-445. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00034-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00034-0)
- Nes, K. (2017). Mer ekskludering på ungdomstrinnet?. I P. Haug (red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. (s.146-169). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. og Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/no/pdfs/nou201920190023000dddpdfs.pdf>
- Olsen, M. H. & Mikkelsen, R. (2015). *Sammen for elevens psykososiale miljø*. Oslo: Cappelen Damm.
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen: hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- 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. (2016). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (6. utg.). Maidenhead: McGraw Hill.
- Parker, J. G., and S. R. Asher. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-21.
- Pedersen, W. (1998): *Bittersøt: ungdom, sosialisering, rusmidler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Peplau, L. A. & Perlman, D. (1982). Perspectives on Loneliness. I: L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.). *Loneliness. A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy*. New York: Wiley, 1-19.
- Perlman, D., & Peplau, L. A. (1981). Toward a Social Psychology of Loneliness. I: R. Gilmour & S. Duck (Eds.), *Personal Relationships 3. Relationships in Disorder* (s.



- 31-56). London Academic Press.
- Perlman, D. & Landolt, M.A. (1999). Examination of loneliness in children-adolescents and in adults: Two solitudes or a unified enterprise? I: K. J. Rotenberg & S. Hymel (Red.), *Loneliness in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 45–57. <https://doi.org/10.1136/bmj.323.7311.480>
- 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.
- Pjil, S. J, Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Students with special needs and the composition of their peer group. *Irish Educational Studies*, 29, 57-70. <https://doi.org/10.1080/03323310903522693>
- Quvang, C. (2009). "Jeg ville hellere have været i den anden båd" - Narrativer om specialundervisning – på sporet af læring, identitet og livsduelighed (Doktoravhandling, Syddansk Universitet). Hentet fra [https://www.sdu.dk/-/media/files/forskning/phd/phd\\_hum/afhandlinger/2010/christianquvang.pdf](https://www.sdu.dk/-/media/files/forskning/phd/phd_hum/afhandlinger/2010/christianquvang.pdf)
- Ringdal, K. (2013). *Enheter og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlag.
- Rosenberg, M. (1977). Contextual dissonance effects: Nature and causes. *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes*, 40(3), 205-217.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Russell, D., Peplau, L. A., & Cutrona, C. E. (1980). The revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(3), 472–480. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.39.3.472>
- Sadker, M. & Sadker, D. (1994) *Failing at fairness: How America`s school`s cheats girls*. New York.
- Semmer, N. K., Elfering, A., Jacobshagen, N. & Perrot, T. (2008). The emotional Meaning of Instrumental Social Support. *International Journal of Stress Management*, 15(3), 6.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solli, K. A. (2004). *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*. Oslo: Udir.
- Statped. (2020, 31. Januar). Hva er inkludering. Hentet fra <https://www.statped.no/temaer/inkludering/hva-er-inkludering/>
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D., Michalowski, J. (2009). Teacher Supprt and Adolescents´ Subjective Well-Being: A Mixed-Methods Investigation. *School Psychology Review*, 38(1), 67-85.
- Svartdal, F. (2018, 13. juni). Psykososial. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/psykososial>
- Sørli og Nordahl (1998). *Problematferd i skolen : hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"*. Oslo: NOVA.
- Thibaut, J. W. & Kelley, H. H. (1959). *The social psychology of groups*. New York: Wiley.
- Tian, L., Zhao, J. & Huebner, S. E. (2015). School-related social support and subjective well-being in school among adolescents: The role of self-system factors. *Journal of Adolescence*, 45, 138-148.
- Thibaut, J. W. & Kelley, H. H. (1959). *The social psychology of groups*. New York: Wiley.
- Torgersen, S. (1995). *Personlighet og personlighetsforstyrrelser*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Utdanningsdirektoratet. (2015, 03. mars). *Retten til et godt psykososialt miljø*. (Rundskriv 2/2010). Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo/>
- Utdanningsdirektoratet (2016, 24. juni). Lærer-elev-relasjonen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>
- Utdanningsdirektoratet (2017, 06. mars). Veilederen Spesialundervisning. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Grunnskolens informasjonssystem (GSI). Hentet fra <https://gsi.udir.no/app/-/view/units/collectionset/1/collection/77/unit/1/#!/view/units/collectionset/1/collection/83/unit/1/>
- Uthus, M. (2014). *Spesialpedagogenes oppfatning av sin rolle i en skole for alle. Idealer, realiteter og belastninger*. (Doktoravhandling, NTNU). Hentet fra <https://core.ac.uk/download/pdf/52110469.pdf>
- Uthus, M. (2017). Den inkluderende skolen. Muligheter og begrensninger. I: M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 130-154). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole. Mot nye mål og ny mening*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Van Cleave, J. & Davis, M. M. (2006). Bullying and peer victimization among children with special health care needs. *Pediatrics*, 118, 1212-1219.
- Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children's social and emotional competence*. London: Sage.
- Weiss, R. S. (1973). *Loneliness. The Experience of Emotional and Social Isolation*, Cambridge, MA: The MIT Press.
- Williams, L.J., & Downing, J.E. (1998). Membership and belonging in inclusive classrooms: what do middle school students have to say? *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23(2), 98-110.
- Wingspread Declaration. (2004) Wingspread declaration on school connections. *Journal of School Health*, 74(7), 233-234.
- Øksnes, M. (2015). You don't have to have an internalized conception of friendship to actually be a friend. Intervju med William A. Corsaro. I: M. Øksnes & A. Greve (red.), *Barndom i barnehagen. Vennskap* (s.161-174). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

# VEDLEGG 1: Tilgang på data fra NSD



Lindis Brun  
Kolstadflata 19B  
7098 Trondheim

Vår dato: 09-10-2019    Vår ref.: 201900366/2 MOJA/AHR    Arkiv: 411    Deres dato: 01-10-2019    Tilgangsnummer: 4993

## TILGANG PÅ INTERVJUDATA FRA NSD Funksjonen til spesialundervisninga, 2017

Du gis herved tillatelse til å benytte data fra nevnte undersøkelse i prosjektet, "Inkludering og spesialundervisning", slik som beskrevet i søknaden. Tilgang på data fås først når vedlagte taushetserklæring og veiledererklæring er fylt ut og returnert til NSD.

Som bruker forplikter du deg til

- 1) **kun å bruke dataene til det prosjektet som er beskrevet i søknaden.** Dersom du ønsker å bruke dataene til annet formål, må det søkes om ny tilgang.
- 2) **ikke å gi andre personer tilgang til dataene du disponerer.** Dersom andre assisterer deg i bruken av data, må de også underskrive taushetserklæring.
- 3) **å bekrefte via e-post til NSD** at datafilen(e) er slettet etter endt prosjekt eller senest 09-10-2021. Tekst
- 4) **å referere til produsent og distributør av dataene** ved å skrive følgende i forord eller fotnote i eventuelle publikasjoner:  
  
*"(En del av) De data som er benyttet her er hentet fra "Funksjonen til spesialundervisninga, 2017". Undersøkelsen er gjennomført av Peder Haug og finansiert av Norges forskningsråd. Data er tilrettelagt og stilt til disposisjon i anonymisert form av NSD – Norsk senter for forskningsdata AS. Verken Peder Haug, Norges forskningsråd eller NSD er ansvarlig for analysen av dataene eller de tolkninger som er gjort her."*
- 5) **å sende en elektronisk kopi av eventuelle rapporter/publikasjoner** som er utarbeidet på basis av dataene, til NSD. Publikasjoner vil bli referert til på våre nettsider og kan, om ønskelig, gjøres tilgjengelig online der.

Vennlig hilsen

Kattine Utaaker Segadal  
Seksjonsleder

Morten Jakobsen  
Rådgiver

## VEDLEGG 2: Taushetserklæring

### Taushetserklæring

#### for personer som har fått tilgang til individdata fra NSD

Navn: Lindis Brun  
Arbetssted: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Undersøkelse: Funksjonen til spesialundervisninga, 2017

Jeg forplikter meg med dette til

- 1) **kun å bruke dataene til det prosjektet som er beskrevet i søknaden.** Dersom jeg ønsker å bruke dataene til annet formål, må det søkes om ny tilgang.
- 2) **ikke å gi andre personer tilgang til dataene jeg disponerer.** Dersom andre assisterer meg i bruken av data, må de også underskrive taushetserklæring.
- 3) **å bekrefte via e-post til NSD** at datafilen er slettet etter endt prosjekt eller senest 09-10-2021.
- 4) **å referere til produsent og distributør av dataene** ved å skrive følgende i forord eller fotnote i eventuelle publikasjoner:

*"(En del av) De data som er benyttet her er hentet fra "Funksjonen til spesial undervisninga, 2017". Undersøkelsen er gjennomført av Peder Haug og finansiert av Norges forskningsråd. Data er tilrettelagt og stilt til disposisjon i anonymisert form av NSD – Norsk senter for forskningsdata AS. Verken Peder Haug, Norges forskningsråd eller NSD er ansvarlig for analysen av dataene eller de tolkninger som er gjort her."*

- 5) **å sende en elektronisk kopi av eventuelle rapporter/publikasjoner** som er utarbeidet på basis av dataene, til NSD. Publikasjoner vil bli referert til på våre nettsider og kan, om ønskelig, gjøres tilgjengelig online der.

Jeg er kjent med at forskeres taushetsplikt er regulert i forvaltningslovens § 13e. Jeg er videre kjent med at forsettlig eller uaktsomt brudd på taushetsplikten, eller medvirkning til dette, kan straffes med bøter eller fengsel.

Sted Trondheim

Dato 25.10.2019

Underskrift *Lindis Brun*

Tilgangen refererer til tillatelse nr. 4993 og gjelder følgende prosjekt:

*Inkludering og spesialundervisning*

## VEDLEGG 3: Veiledererklæring

### Veiledererklæring

Navn: Daniel Schofield

Arbeidssted: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Jeg erklærer med dette at jeg er oppnevnt som veileder for Lindis Brun som har fått tilgang til data fra følgende undersøkelse:

Funksjonen til spesialundervisninga, 2017

Jeg er kjent med at de data som er utlevert fra NSD til dette studentarbeidet skal tilbakeleveres eller destrueres etter bruk.

6/11-19

Sted

Dato

Trondheim

Underskrift

Daniel Schofield

Tilgangen refererer til tillatelse nr. 4993 og gjelder følgende prosjekt:

*Inkludering og spesialundervisning*

# VEDLEGG 4: Spørreskjema

## Kartleggingsundersøkelse

### Elevskjema

#### Bakgrunnsopplysninger

Kryss av for om du er gutt eller jente:

Gutt	
Jente	

Kryss av for hvilken klasse du går i:

Klassetrinn	A	B	C	D	E	F	G	H
5. klasse								
6. klasse								
8. klasse								
9. klasse								

#### Hva jeg synes om å gå på skolen

Her kommer det noen setninger om hva du synes om skolen. Vi håper du vil svare så ærlig som mulig på spørsmålene. Det er frivillig å delta og du kan velge å trekke deg underveis. Du skal tenke på hvordan du har hatt det på skolen i høst. Husk at de som får se disse svarene ikke vet navnet ditt, hvem du er eller hvor du bor.

Hvis du er helt enig i setningen setter du et kryss på helt stort **JA**

Hvis du er nesten enig setter du kryss på liten **ja**

Hvis du er litt uenig setter du kryss på liten **nei**

Hvis du er helt uenig setter du kryss på stor **NEI**

Du skal kun sette ett kryss for hver setning. Synes du det er vanskelig å svare, sett kryss i den ruten som er nærmest det du mener.

	Utsagn	JA	ja	nei	NEI
1	Jeg liker vanligvis å gå på skolen.				
2	Jeg synes det er viktig å gå på skolen for å lære.				
3	Jeg synes ofte det er kjedelig i Timene.				
4	Det er viktig for meg å få gode karakterer.				
5	Det er viktigere for meg å være sammen med andre elever på skolen enn å lære noe i timene.				
6	Jeg liker meg godt i klassa.				
7	Jeg liker meg godt i friminuttene.				
8	Jeg blir ofte mobbet og plaget av andre elever.				

### Hvordan jeg er på skolen

Her skal du si din mening om hvordan du synes at du er på skolen. Du skal krysse av for hvor ofte du mener at du gjør de forskjellige tingene som er beskrevet i setningene nedenfor. Tenk på hvordan du har vært i høst.

- Aldri** = Jeg har aldri gjort det.  
**Sjelden** = Jeg har gjort det en eller noen ganger i høst.  
**Av og til** = Jeg har gjort det en eller noen ganger hver måned.  
**Ofte** = Jeg har gjort det en eller flere ganger i uka.  
**Svært ofte** = Jeg har gjort det hver dag.

Nr	Hvordan jeg er på skolen	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
	<i>Undervisnings- og læringshemmende atferd</i>					
1	Jeg drømmer meg bort og tenker på andre ting.					
2	Jeg forstyrrer andre elever når de jobber.					
3	Jeg er rastløs og sitter urolig på plassen min.					

4	Jeg sier negative ting om skolen og undervisningen.					
5	Jeg er ekstra bråkete og negativ til lærere jeg ikke liker.					
6	Jeg prater høyt, lager lyder og finner på tull når vi skal være stille.					
7	Jeg følger med når lærerne snakker.					
8	Jeg har med meg det jeg trenger i timene.					
9	Jeg er trøtt og uopplagt i timene.					
10	Jeg gjør ting uten å tenke meg om først.					
11	Jeg gjør alle leksene mine.					
12	Jeg blir opptatt av ting jeg ser eller hører utenfor klasserommet.					
13	Jeg kommer for seint til timene.					
		<b>Aldri</b>	<b>Sjelden</b>	<b>Av og til</b>	<b>Ofte</b>	<b>Svært ofte</b>
	<i>Sosial isolasjon</i>					
14	Jeg er lei meg på skolen.					
15	Jeg føler meg ensom på skolen.					
16	Jeg er sammen med andre elever i friminuttene.					
	<i>Utagerende atferd</i>					
	Jeg krangler med andre elever på skolen.					
18	Jeg slåss med andre elever på skolen.					
19	Jeg svarer tilbake når læreren irriterer meg eller irettesetter meg.					
20	Jeg blir fort sint når jeg er på skolen.					
	<i>Alvorlige atferdsproblemer</i>					



21	Jeg har stjålet ting som hører skolen eller andre elever til.					
22	Jeg har med vilje ødelagt eller skadet ting som hører skolen eller elever til.					
23	Jeg har hatt med kniv eller slagvåpen på skolen.					
24	Jeg har truet eller plaget andre elever.					

## Lærerne

Nedenfor skal du ta stilling til en rekke setninger om læreren din. Du har sikkert flere lærere, men her skal du kun tenke på kontaktlæreren din når du svarer. Du skal sette kryss i den ruten som passer best for hvordan din kontaktlærer er overfor deg og andre elever i basisgruppa/klassa. Du kan velge mellom svaralternativene:

**"Helt enig", "Litt enig", "Litt uenig", "Helt uenig".**

Nr.	Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
	<i>Relasjon mellom lærer og elev</i>				
1.	Jeg har god kontakt med læreren.				
2	Læreren liker meg.				
3	Når jeg har problemer eller er lei meg kan jeg snakke med læreren.				
4	Læreren roser meg når jeg jobber hardt.				
5	Læreren gjør alt for å hjelpe meg til å lære mest mulig.				
6	Læreren bryr seg om hvordan jeg har det.				
7	Læreren gjør meg flau hvis jeg ikke vet svarene.				
8	Læreren bruker lite tid til å snakke med meg.				
9	Læreren oppmuntrer meg når jeg ikke får til det jeg holder på med.				

10	Læreren tåler en spøk.				
11	Læreren gjør ingen forskjell på gutter og jenter.				
12	Læreren behandler noen elever bedre enn andre.				
13	Læreren oppmuntrer til godt samhold og vennskap i klassa.				
14	Læreren oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverandre.				

### Klassa og klassekameratene mine

Her kommer det noen setninger som handler om klassa du går i og klassekameratene dine. Du skal svare ut fra hvordan du mener det vanligvis er i klassa. Du kan også her velge mellom svaralternativene: "Helt enig", "Litt enig", "Litt uenig", "Helt uenig".

Nr.	Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
	<i>Relasjoner mellom elever - læringskultur</i>				
1	Det er lett å lage grupper som skal arbeide sammen i timene.				
2	Elevene i denne klassa liker å hjelpe hverandre med oppgaver og lekser.				
3	Elevene jobber hardt i timene.				
4	Vi får som regel gjort det vi skal i timene.				
5	Klassekameratene mine hjelper meg, hvis det er noe jeg ikke forstår.				
	<i>Relasjoner mellom elever – sosialt miljø</i>				
6	Hvis noen i klassa er lei seg eller har problemer så snakker klassekameratene med han/henne.				
7	Hvis noen blir dårlig eller urettferdig behandlet så hjelper klassekameratene han/henne.				
8	Elevene i denne klassa kjenner hverandre godt.				
9	Elevene i klassa er gode venner.				
10	Det er noen elever i denne klassa som ikke går så				

	godt sammen.				
11	Jeg har blitt venner med mange i denne klassa.				
12	I denne klassa blir du godtatt selv om du ikke er like flink som eller litt annerledes enn andre.				
13	Klassekameratene bryr seg ikke om hvordan jeg har det.				
14	Klassekameratene mine liker meg.				
15	Det er elever i klassa som jeg ikke går så godt sammen med.				

## Undervisning og fag

Her er det noen spørsmål og setninger om undervisning og fagene på skolen. For å svare på spørsmålene skal du krysse av for ett av fem faste svaralternativ. Disse svaralternativene er:

- Ja, alltid – hvis du mener det alltid er sånn  
 Ofte – hvis du mener det skjer ofte  
 Av og til – hvis det skjer av og til  
 Sjelden – hvis du mener dette skjer sjelden eller nesten aldri  
 Aldri – hvis du mener det aldri er sånn

Nr.	Spørsmål	Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei, aldri
	<i>Matematikk</i>					
1	Jeg liker faget matematikk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Jeg følger godt med når læreren forklarer noe i matematikktimene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	I matematikk diskuterer vi ulike måter å løse oppgaver og samme oppgave.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Jeg arbeider alene med oppgavene i matematikktimene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Jeg bruker kalkulator i matematikk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Jeg får de samme oppgavene i matematikk som de andre elevene i klassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7	Jeg får hjelp hjemme med leksene i matematikk.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8	Lærerne oppmuntrer meg til å gjøre mitt beste i matematikk.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9	Lærerne er flinke til å forklare slik at jeg forstår matematikken.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<i>Norsk</i>		
10	Jeg får hjelpe hjemme med leksene i norsk.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11	Jeg liker faget norsk.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
12	Jeg får gjort det jeg skal i norsktimene.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
13	Jeg synes norskfaget er vanskelig.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
14	Jeg liker godt å lese.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
15	Jeg liker godt å skrive.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
16	Jeg liker å lese høyt i klassen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
17	Jeg arbeider alene med oppgavene i norsktimene.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
18	Jeg liker muntlige aktiviteter i norskfaget.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
19	Norsklærer roser meg for det arbeidet jeg gjør faget.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
20	Norsklærer bruker IKT i undervisningen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
21	Norsklærer samtaler om tekster vi leser.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
22	Norsklærer forklarer vanskelige ord i tekster vi leser.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
23	Norsklærer forklarer hvordan vi kan lese tekster for å forstå innholdet bedre.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

## Bruk av datamaskin

Nedenfor er det noen spørsmål om bruk av datamaskin. Med datamaskin menes pc, mac, nettbrett, Ipad, mobiltelefon osv.

1. Hvor ofte bruker du datamaskin i følgende fag:
- 2.

		Daglig	Flere ganger i uka	En gang i uka	Noen ganger i måneden	Aldri
	I norsk bruker jeg datamaskin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	I matematikk bruker jeg datamaskin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Hvor ofte bruker du datamaskin på skolen til å...

		Daglig	Flere ganger i uka	En gang i uka	Noen ganger i måneden	Aldri
	Presentere ting for klassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Skrive oppgaver.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Lage egne notater.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Samarbeide med andre elever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Kommunisere med læreren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Takk for at du svarte på spørsmålene!



## Kartleggingsundersøkelse

# Lærerskjema

Fylles ut av alle lærere på skolen

### Orientering om undersøkelsen

I dette forskningsprosjektet om evaluering av spesialundervisningen skal det foretas spørreundersøkelser for finne ut hvilke resultater skolene generelt oppnår. For elevene og deres lærere vil det dreie seg en nettbasert spørreskjemaundersøkelse. Undersøkelsen vil bli gjennomført to ganger i prosjektperioden.

Lærerne skal svare på spørsmål om hvordan klimaet og samarbeidet på skolen er, sin egen undervisning, generelle spørsmål om elevenes motivasjon og spørsmål tilknyttet spesialundervisningen ved skolen.

### Bruk og beskyttelse av data

I denne undersøkelsen er det lagt stor vekt på at resultatene skal oppbevares på en forsvarlig måte og i samsvar med bestemmelser i lovverket. Elever og lærere vil få et kodennummer som erstatter navn og adresse. Disse kodenommene vil bli brukt for å registrere data fra undersøkelsen. Prosjektet er tilrådd av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. For øvrig vil vi følge bestemmelsen i Lov om personvern og de retningslinjer datatilsynet har utarbeidet for denne type undersøkelser. Dette innebærer blant annet:

- Deltagelsen i undersøkelsen er frivillig, og dere kan når som helst trekke dere fra undersøkelsen uten begrunnelse.
- Det får ingen konsekvenser for lærerne om dere ikke deltar i denne undersøkelsen
- Det vil ikke registreres og formidles opplysninger i rapportering fra prosjektet som er mulig å føre tilbake til enkeltpersoner.
- Det vil ikke foregå noen utlevering av opplysninger om enkeltpersoner til andre, som for eksempel lærere eller ledelse i skolen.
- Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt.

Peder Haug  
Professor Høgskolen i Volda

Thomas Nordahl  
Professor, Høgskolen i Hedmark

## Bakgrunnsopplysninger

Kryss av for kjønn

Mann	
Kvinne	

Kryss av for hvilket klassetrinn du underviser mest på:

1. kl.	2. kl.	3. kl.	4. kl.	5. kl.	6. kl.	7. kl.	8. kl.	9. kl.	10. kl.

	JA	NEI
Har du spesialundervisning i ditt arbeid som lærer?		
Har du i din utdanning fordyping i spesialpedagogikk på 30 studiepoeng (et halvt år) eller mer?		

## Miljøet i skolen

Nedenfor er det noen utsagn om det generelle miljøet eller klimaet i skolen. Dette dreier seg om samarbeid mellom lærere, engasjement hos lærere, forhold til elevene og det fysiske miljøet i skolen. Du skal krysse av for det svaralternativet du synes passer best for deg og din skole.

	Utsagn	Passer ikke så bra	Passer nokså bra	Passer bra	Passer meget bra
	<i>Lærertrivsel</i>				
1	De fleste lærerne ved denne skolen har stor tillit til seg selv som pedagoger.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	De fleste lærerne ved denne skolen har tillit til at de klarer å opprettholde ro og orden i klasserommet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Det store flertallet av lærere på denne skolen er entusiastiske og engasjerte i sitt arbeid.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4	For det meste synes jeg det er svært tilfredsstillende å være lærer på denne skolen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	I denne skolen utvikler jeg meg som lærer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Lærersamarbeid</i>					
6	I denne skolen samarbeider vi lærere i stor grad om innhold og metoder i undervisningen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	I denne skolen støtter og hjelper lærerne hverandre for å forstå og løse problemer i klassa eller med elever som forstyrrer undervisningen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Det er vanlig at lærere som har den samme klassa planlegger undervisningen i fellesskap.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Lærerne er enige om hva som er uakseptabel elevatferd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Den enkelte lærer må i sin egen undervisning ta hensyn til andre læreres undervisning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	På denne skolen er det et gjensidig forpliktende samarbeid mellom lærerne om de fleste forhold som vedrører undervisningen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Fysisk miljø</i>					
12	Det fysiske miljøet i denne skolen er pent og ordentlig og vedlikeholdet ved skolen er godt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Når noe går i stykker eller blir ødelagt på denne skolen repareres det med en gang.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Relasjon mellom lærer og elev</i>					



14	I denne skolen har lærerne et felles forpliktende ansvar i forhold til alle elever i skolen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	I denne skolen tar lærerne også ansvar for de elevene som de selv ikke underviser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Skolehverdagen er ikke travlere enn at lærerne har tid til å snakke med elevene om andre ting enn undervisningen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Vår skole og undervisningen er i stor grad tilpasset de ulike elevenes evner og forutsetninger.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Det hender ofte at elevene vil diskutere og snakke med lærerne om interesser de har og ting som opptar dem utenfor skolen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Motivasjon og arbeidsinnsats

Disse spørsmålene kan du vurdere ut fra den klassa du har flest timer i.

	Utsagn	Passer ikke så bra	Passer nokså bra	Passer bra	Passer meget bra
1	Elevene viser gjennomgående stor interesse for å lære i mine timer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Elevene viser stor arbeidsinnsats i mine timer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Jeg lykkes godt med å motivere elevene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Tilbud om spesialundervisning

	Passer ikke så bra	Passer nokså bra	Passer bra	Passer meget bra
Ved vår skole får for mange elever spesialundervisning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ved vår skole burde flere elever få spesialundervisning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ved vår skole har for mange elever spesialundervisning i klassen (basisgruppen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ved vår skole har for mange elever spesialundervisning utenfor klassen (basisgruppen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ved vår skole er målsettingen at færrest mulig elever skal få sin spesialundervisning utenfor klassen (basisgruppen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ved vår skole er målsettingen at spesialundervisning helst bør gis utenfor klassen (basisgruppen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ved vår skole kreves formell spesialpedagogisk kompetanse for å drive spesialundervisning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ved vår skole kan alle lærere bli tildelt spesialundervisning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De økonomiske rammene ved vår skole gjør at vi må benytte assistenter i spesialundervisningen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Samarbeid med PP-tjenesten

	Passer ikke så bra	Passer nokså bra	Passer bra	Passer meget bra
Ansatte ved PPT har en sentral rolle som veileder knyttet til spesialundervisning ved vår skole.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolen vår har et nært samarbeid med PPT rettet mot enkeltelever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ansatte ved PPT er sentrale støttespillere når det gjelder tilrettelegging av spesialundervisningen på systemnivå (skole, klassenivå).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vi har et stabilt og godt forhold til PPT.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Behov for spesialundervisning

I hvilken grad brukes ulike kriterier for å vurdere om en elev har behov for spesialundervisning:

	Utsagn	Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei aldri
1	Tester som viser svakheter og utilfredsstillende utvikling hos eleven.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Elevens faglig nivå ligger klar etter snittet av de andre elevene i enkelte fag.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Eleven har fått diagnoser som dysleksi, ADHD, hørselsvansker og lignende.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Eleven har en atferd som ødelegger for klassen i ordinære timer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Klasselærers behov for ekstra hjelp og avlastning for å kunne ivareta de andre elevene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Takk for at du svarte på disse spørsmålene



## Kartleggingsundersøkelse

## Kontaktlærerskjema

Skjemaet skal utfylles for hver enkelt elev du er kontaktlærer for og som foreldrene har gitt samtykke i at skal være med i undersøkelsen.

### Bakgrunnsopplysninger:

#### Spesialundervisning etter enkeltvedtak:

Kryss av for om eleven har spesialundervisning ut fra sakkyndig vurdering og enkeltvedtak

Ja	
Nei	
Usikker	

#### Hvis ja på spørsmål om spesialundervisning:

Kryss av for antall timer eleven har spesialundervisning i uka:

1-4 timer i uka	Mer enn 4 timer i uka

Kryss av for om eleven ha spesialundervisning i følgende fag:

Matematikk	
Norsk	
Ett eller flere andre fag	

**Hvem har hovedansvaret for å gjennomføre spesialundervisningen til denne eleven?**

Spesialpedagog	
Lærer (uten spesialpedagogisk utdanning)	
Assistent (uten lærerutdanning)	

**Hvordan er spesialundervisningen i hovedsak organisert for denne eleven?**

I klassen	
I mindre gruppe utenfor klassen	
Alene utenfor klassen	

**Bruk av assistent**

	JA	NEI
Har denne eleven med spesialundervisning assistent en eller flere timer pr uke		

**Eleven får ikke spesialundervisning**

	JA	NEI
Mener du denne eleven har behov for spesialundervisning uten å få det?		

**Dersom du har svart ja ovenfor, hva tror du har vært årsakene til at eleven ikke fikk spesialundervisning?**

	Sett kryss
Foresatte ønsket ikke at eleven skal ha spesialundervisning.	
Vi var usikre og ville vente og se utviklinga an en tid.	
Saka gikk ikke videre fra skoleadministrasjonen.	
Etter sakkyndig vurdering ble spesialundervisning ikke tilrådd.	
Andre årsaker.	

### Problem eller vanske (krysses av for alle elever)

Kryss av for om eleven har en av følgende problem eller vanske. Om eleven har flere enn en vanske krysser du av for det du mener er primærvansken

Hørselshemming	
Synsvansker	
ADHD – diagnose	
Atferdsproblem, men ikke ADHD. Både elever som er urolige eller utagerende og elever som er ensomme og engstelige.	
Spesifikke lærevansker/fagvansker i norsk. Elever som har problemer i norsk men som ikke står tilbake evnemessig.	
Spesifikke lærevansker/fagvansker i matematikk. Elever som har problemer i matematikk, men som ikke står tilbake evnemessig.	
Andre spesifikke lærevansker/fagvansker. Elever som har faglige problemer, men som ikke står tilbake evnemessig.	
Generelle lærevansker. Elever med problemer i mange fag og som står tilbake evnemessige inklusive psykisk utviklingshemming.	
Andre vansker. Dette kan være motoriske vansker, spesielle helseproblemer, språkvansker og lignende.	
Ingen vansker eller diagnose.	

### Kulturell bakgrunn

Kryss av for om eleven har en norskspråklig eller minoritetsspråklig bakgrunn. Med minoritetsspråklig menes elever som har et annet morsmål enn norsk.

Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et vestlig land (Nord-Amerika og Vest-Europa)	
Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et ikke-vestlig land	
Norskspråklig	

## Sosiale ferdigheter

Hver enkelt elev skal her vurderes ut fra ulike utsagn om sosiale ferdigheter. Dette er en skala med mange utsagn som er brukt mye i Norge og internasjonalt. Enkelte av utsagnene kan være vanskelig å ta stilling til for noen elever, men vi ber om at dere gir en vurdering selv om dere kan være noe usikre.

	<b>SOSIALE FERDIGHETER</b>	<b>Aldri/ sjelden</b>	<b>Av og til</b>	<b>Ofte</b>	<b>Svært ofte</b>
	<i>Tilpasning til skolens normer</i>				
1	Gjør skolearbeidet riktig.				
2	Holder det ryddig rundt seg på skolen, uten å bli minnet om det.				
3	Er oppmerksom når du underviser eller gir beskjeder.				
4	Bruker tiden fornuftig mens han/hun venter på å få hjelp.				
5	Fullfører arbeidsoppgaver i klassen i tide.				
6	Lytter til medelever når de snakker eller presenterer det de har gjort.				
7	Ignorerer forstyrrelser fra medelever når hun/han arbeider.				
8	Rydder opp etter seg.				
9	Følger dine instruksjoner.				
	<i>Selvkontroll</i>				
10	Reagerer egnet på fysisk aggresjon fra medelever.				
11	Avviser høflig urimelige spørsmål eller krav fra medelever.				
12	Reagerer egnet på erting fra kamerater.				
13	Godtar klassekameratenes forslag til aktiviteter.				
14	Kan ta imot rimelig kritikk fra andre.				
15	Kan skifte aktivitet uten å protestere.				
16	Klarer å kontrollere sinnet sitt i konflikter med andre.				
17	Kan kontrollere sinnet sitt i konflikt med voksne.				
18	Reagerer egnet på gruppepress fra kamerater.				
	<i>Selvhevdelse</i>				

19	Tar initiativ til samtaler med medelever.				
20	Tilbyr seg å hjelpe medelever med arbeidet på skolen.				
21	Presenterer seg uoppfordret for nye mennesker.				
22	Inngår kompromisser for å oppnå enighet.				
23	Kan ta imot ros/komplimenter fra medelever på en egnet måte.				
24	Virker trygg i kontakt med personer av motsatt kjønn.				
25	Inviterer andre til å delta i aktiviteter.				
26	Kan rose eller gi komplimenter til personer av motsatt kjønn.				
<i>Empati og rettferdighet</i>					
27	Er kritisk til regler som kan virke urettferdige.				
28	Gir naturlig uttrykk for skuffelse når han/hun ikke lykkes.				
29	Forsvarer kamerater når de har blitt urettmessig kritisert.				
30	Sier i fra når han/hun mener at du har vært urettferdig.				

### ELEVENS MOTIVASJON OG ARBEIDSINNSATS

		Svært høy	Høy	Mid-dels	Lav	Svært lav
1	Elevers motivasjon for å lykkes på skolen er:					
2	Elevers evnenivå sammenlignet med de andre i klassa er:					
3	Elevers arbeidsinnsats på skolen er:					
4	Elevers interesse for å lære i timene er:					

### ELEVENS SKOLEFAGLIGE PRESTASJONER

Gi en vurdering av elevens skolefaglige prestasjoner på en skala fra 1-6 der 1 står for svært lav kompetanse og 6 for svært høy kompetanse

		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
--	--	----------	----------	----------	----------	----------	----------



1	Elevers skolefaglige prestasjoner i norsk er:						
2	Elevers skolefaglige prestasjoner i matematikk er:						
3	Elevers skolefaglige prestasjoner i engelsk er:						

Tusen takk for at du svarte på disse spørsmålene!



