

NR 2/2016

NOTAT

Kari Bachmann, Peder Haug og Thomas Nordahl

KVALITET I OPPLÆRINGEN FOR ELEVER MED UTVIKLINGSHEMMING



HØGSKULEN I VOLDA



MØREFORSKING

Forfattarar	Kari Bachmann, Peder Haug og Thomas Nordahl
Ansvarleg utgjevar	Høgskulen i Volda
ISSN	1891-5973
Sats	Forfattarar
Distribusjon	http://www.hivolda.no/notat

Kvalitet i opplæringa for elever med utviklingshemming

© Forfattar/Høgskulen i Volda

Føresegnene i åndsverklova gjeld for materialet i denne publikasjonen. Materialet er publisert for at du skal kunne lese det på skjermen eller framstille eksemplar til privat bruk. Utan særskild avtale med forfattar/Høgskulen i Volda er all anna eksemplarframstilling og tilgjengeleggjering berre tillate så langt det har heimel i lov eller avtale med Kopinor, interesseorgan for rettshavarar til åndsverk.

Om notatserien

Ulike slag publikasjonar av mindre omfang, t.d. forprosjektnotat, papers, artikkelutkast o.a. Eit hovudføremål med serien er å stimulere til publisering og fagleg debatt i miljøet. Kvar forfattar er ansvarleg for sitt arbeid, og dekan skal vere orientert om utgjevinga på førehand. Manusset må vere gjennomarbeidd med omsyn til språk og struktur.

1	INNLEDNING	4
1.1	Oppdraget.....	4
1.2	Datagrunnlaget	4
1.3	Representativitet	5
1.4	Nærmere om elevgruppen i datamaterialet	6
1.5	Begrepet Inkludering som referanse for analysen	8
2	Fellesskap.....	9
2.1	Organisering av spesialundervisningen	9
2.2	Sammenheng mellom klassens ordinære undervisning og spesialundervisningen ..	11
3	Deltakelse	14
3.1	Kompetanse.....	14
3.2	Grunnlaget for tilrettelegging - sakkyndig vurdering og IOP	17
3.3	Lærerperspektiv på forutsetninger for deltagelse.....	20
3.4	Elevenes deltagelse og aktivitet	22
3.5	Foreldres deltagelse i elevens skolegang.....	26
4	Medvirkning.....	27
4.1	Foresattes opplevelse av informasjon fra, drøfting med og innflytelse i skolen.....	27
5	Utbytte.....	29
5.1	Faglig utbytte og progresjon.....	29
5.2	Sosial kompetanse	30
5.3	Faglige resultater og utvikling over tid	31
6	Oppsummering og konklusjon.....	33
6.1	Inkludering i fellesskapet	33
6.2	Deltakelse i fellesskapet	34
6.3	Medvirkning i fellesskapet.....	35
6.4	Utbytte.....	35
6.5	Inkludering?	36
6.6	Forventninger	36
6.7	Realisering av rettighetene til elever med generelle lærevansker.....	37
6.8	Konklusjon	37
	Referanser.....	37

1 INNLEDNING

1.1 OPPDRAGET

I dette oppdraget har vi hatt som mål å avklare nærmere ulike spørsmål om opplæringen i skolen for mennesker med utviklingshemming. Oppdraget blir løst ved å presentere og analysere data som allerede er innsamlet i forskningsrådsprosjektet «The function of special education» (SPEED).¹ Prosjektet studerer spesialundervisningens innhold og funksjon, og inneholder relevante om enn ikke skreddersydde data for oppdraget. Det er utført lite forskning om mennesker med utviklingshemming og skole. Derfor kan vi bare i begrenset grad relatere våre resultater til annen forskning.

1.2 DATAGRUNNLAGET

Datagrunnlaget for SPEED-prosjektet kan deles inn i to ulike områder.

1. Spørreskjemaundersøkelse (nettbasert) til foreldre, kontaktlærere, elever og lærere. Foreldre, kontaktlærere og elever har gitt svar som relateres til enkeltindivider, og på en slik måte at svarene om hver enkelt elev kan koples. Dermed vet vi hva foreldrene mener om forhold som vedkommer den enkelte elev, hva kontaktlærerne svarer om den samme eleven og hva eleven selv svarer. Alle lærerne ved skolene har i tillegg svart på spørsmål som gjelder skolen og opplæring mer generelt.

Denne delen av undersøkelsen er gjennomført med to forskjellige informantgrupper og gjentatt med ett års mellomrom (T1 og T2). Svarprosentene er gjennomgående høye. Omfanget av informanter er så stort og variert, at vi for praktiske formål vurderer utvalget som representativt. Det gjelder særlig T1-dataene:

- a. T1 (2013) omfatter data fra tilsammen 95 skoler fra 16 kommuner spredt over fire fylker, i alt 15340 elever fordelt på alle grunnskoletrinn. Av disse er 27 av skolene, disse fra to kommuner i to ulike fylker formelt med i SPEED-prosjektet.
 - b. T2 (2014) er gjennomført ett år etter T1 og her er bare de 27 skolene fra SPEED-prosjektet med. Undersøkelsen inneholder opplysninger om rundt 2700 elever. Dette er de samme elevene som i T1 delen av SPEED, og som nå går i 6., 7., 9. og 10. trinn.
2. Observasjonsundersøkelse kombinert med intervju knyttet til 159 elever som alle får spesialundervisning etter enkeltvedtak (2014). Elevene går ved skoler som er knyttet til SPEED-prosjektet. Standardisert intervju er gjort av kontaktlærer, spesialpedagog, assistent og elev. Bare de i personalet som var til stede i undervisningen observasjonsdagen ble intervjuet. Derfor varierer tallet på informanter internt på den enkelte skole. Masterstudenter har gjennomført både observasjoner og intervjuer. Denne delen av undersøkelsen gir en grundigere innsikt i ulike forhold

¹ <http://www.hivolda.no/hivolda/forskning-og-utvikling/forskningsprosjekt/nasjonalt-finansierte-prosjekt/speed-prosjektet/speed-prosjektet>

som gjelder målgruppen i skolen, men der vi ikke kan påberope den samme representativiteten som i det øvrige datamaterialet. Vi har valgt å presentere disse dataene som prosenter, selv når N er liten.

I presentasjonen av data som følger, brukes disse datakildene om hverandre. Av teksten til figurene og tabellene går det fram hva slags datakilde som er utgangspunktet (T1, T2, Intervju og observasjon).

Fokusgruppen for denne presentasjonen av data er elever med utviklingshemming. I de datasettene som her presenteres er elevgruppen definert slik: «Elever med generelle lærevansker. Elever med problemer i mange fag og som står tilbake evnemessig inklusive psykisk utviklingshemming.» Denne tilnærmingen vil innebære at elevgruppen er noe videre definert, enn det som til vanlig oppfattes som utviklingshemming. Det vil også være slik at elever som har besvart våre spørreskjemaer kan være bedre fungerende enn gjennomsnittet for gruppen som helhet. Noen av elevene har ikke svart, sannsynligvis på grunn av manglende forutsetninger, men også for disse elevene har vi svar fra deres kontaktlærere og foreldre. I presentasjonen av målgruppen benyttes uttrykket «Elever med generelle lærevansker».

Presentasjonen blir gjort ved å referere svar på enkeltspørsmål og på skalaer. I en skala er svarene på flere enkeltspørsmål summerte. Det gir ofte et bredere grunnlag for konklusjoner, enn svarene på enkeltspørsmål. Det er statistiske krav for å kunne gjøre dette. De er gått gjennom og er tilfredsstillende. En slik kvalitetsindikasjon er Chronbachs alpha (korrelasjonskoeffisient) som helst bør være over 0,7.

Skalaene er presenterte med gjennomsnittsskåre for de ulike elevgruppene, omfanget av fordeling på den nedre 20 prosenten og den øvre 20 prosenten av informantene, standardavvik og varians. Det er også beregnet Cohens d. for beregning av effektstørrelsen på forskjellen mellom gruppene. Det er gjort ved å dividere gjennomsnittlige forskjeller mellom gruppene med standardavviket. Ifølge Cohen kan en effektstørrelse på 0,2 anses som liten, 0,4- 0,5 som middels og 0,6-0,8 som stor (Cohen, 1988). Vanligvis regner man med at ett års skolegang skal gi en gjennomsnittlig effektstørrelse på 0,4.

Tallet på informanter i de ulike tabellene/figurene varierer en del, selv innenfor de samme datagruppene. Forklaringen på det er at ikke alle informanter har svart på alle spørsmålene.

1.3 REPRESENTATIVITET

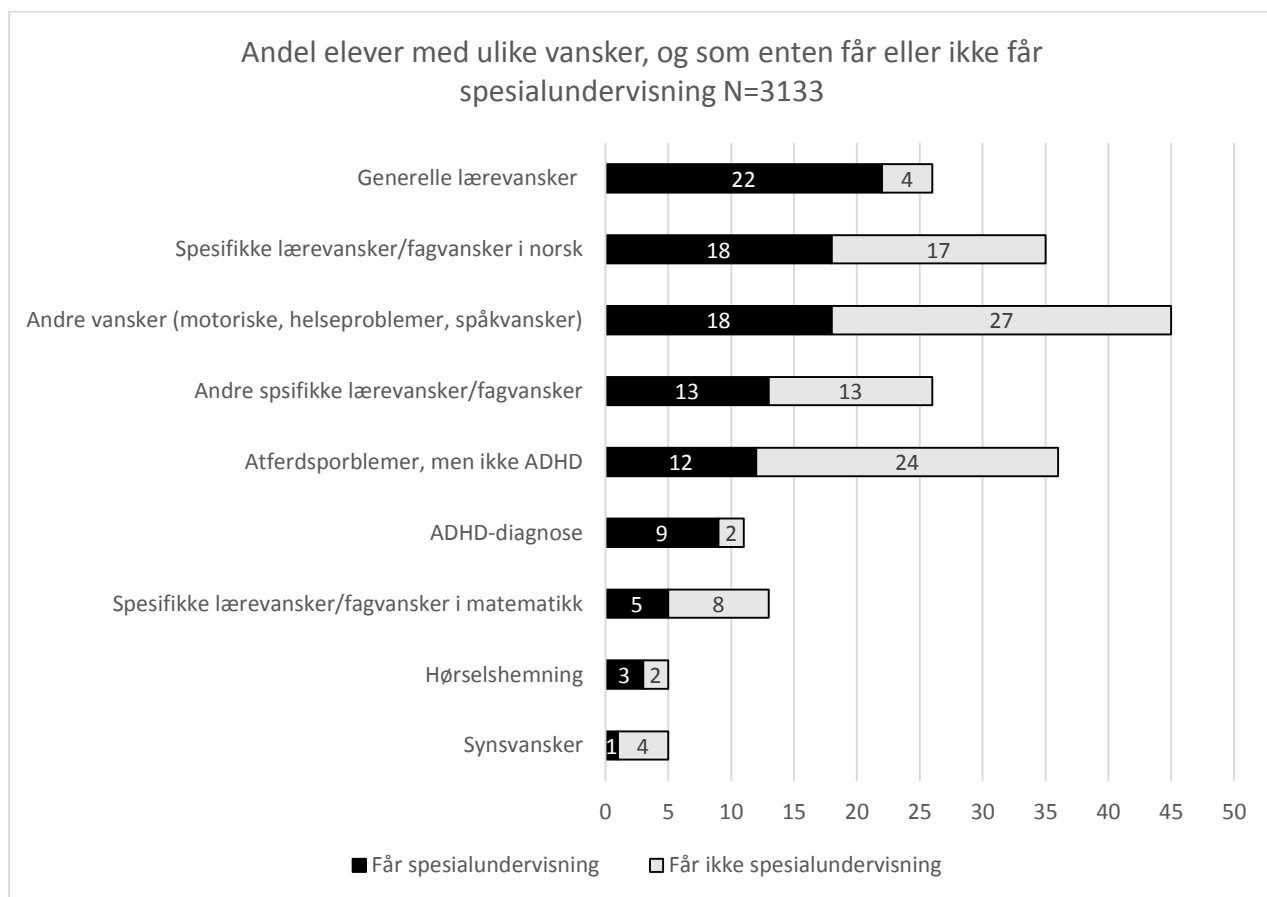
Andel elever med spesialundervisning er i vår undersøkelse på 7,2 %. Tilsvarende andel elever med spesialundervisning i grunnskolen i landet er 7,9 % (GSI). Av elevene i datamaterialet har 9,1 % foreldre med en minoritetspråklig bakgrunn. Tall fra GSI viser at snittet Norge er 8,6 %. Samlet uttrykker dette at det totale datamaterialet bør være relativt representativt for disse parametre.

Andel elever med generelle lærevansker er 2,1 % i datamaterialet. Andelen elever som både har generelle lærevansker og spesialundervisning er 1,6 %. Andel barn født med utviklingshemming i Norge er i underkant av 1 %. Det vil si at vi i dette datamaterialet er noe

overrepresentert ved at generelle lærevansker også omfatter en del elever som generelt har utfordringer med læring i skolen uten at de har en utviklingshemming.

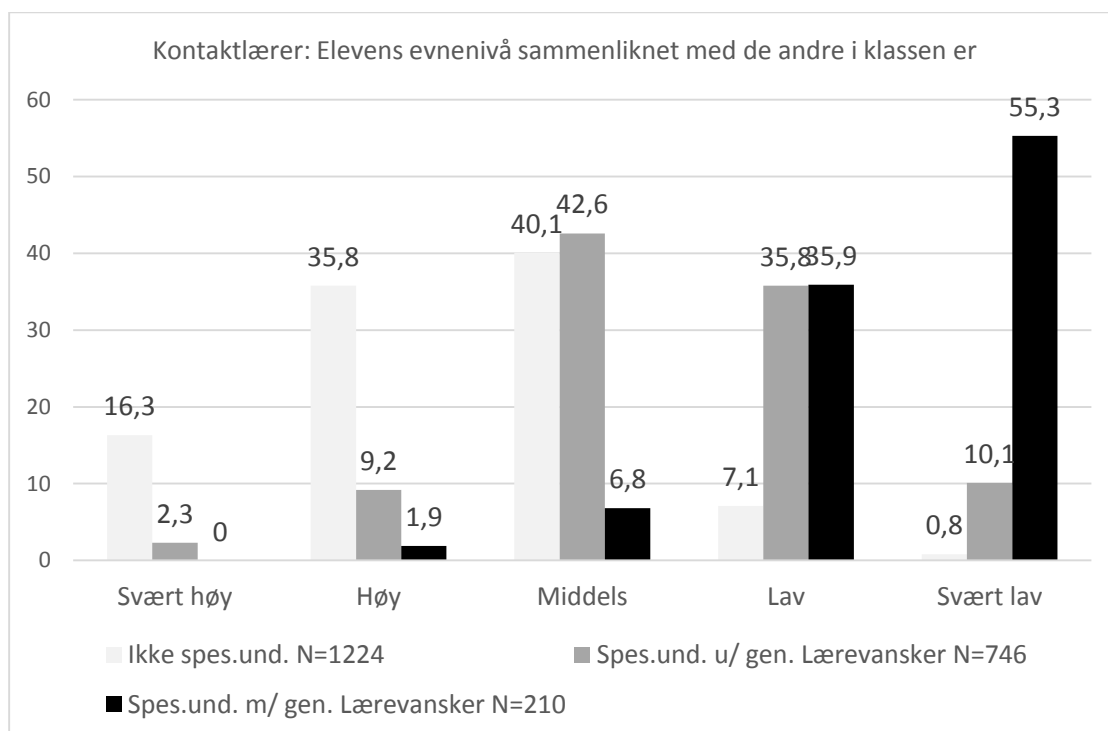
1.4 NÆRMERE OM ELEVGRUPPEN I DATAMATERIALET

Ved T1 har kontaktlærerne rapportert at i alt 3133 elever har vansker (her er hovedvansken oppgitt). Av disse faller 210 elever (22 %) i fokusgruppen for denne rapporten. I tillegg er 76 elever i denne kategorien, men uten at de får spesialundervisning. Vi antar at det er sannsynlig at de som er i fokusgruppen, men som ikke får spesialundervisning, ikke har psykisk utviklingshemming. Figur 1 viser den prosentvise fordelingen av elever i hver av vanskegruppene, og hvor mange i hver av gruppene som får spesialundervisning. Elevene med generelle lærevansker er den gruppen der flest får spesialundervisning. I SPEED-prosjektets del T1 får 49 elever i fokusgruppen spesialundervisning (15 får det ikke), ved T2 er tallet 45 elever som får spesialundervisning (14 får det ikke).



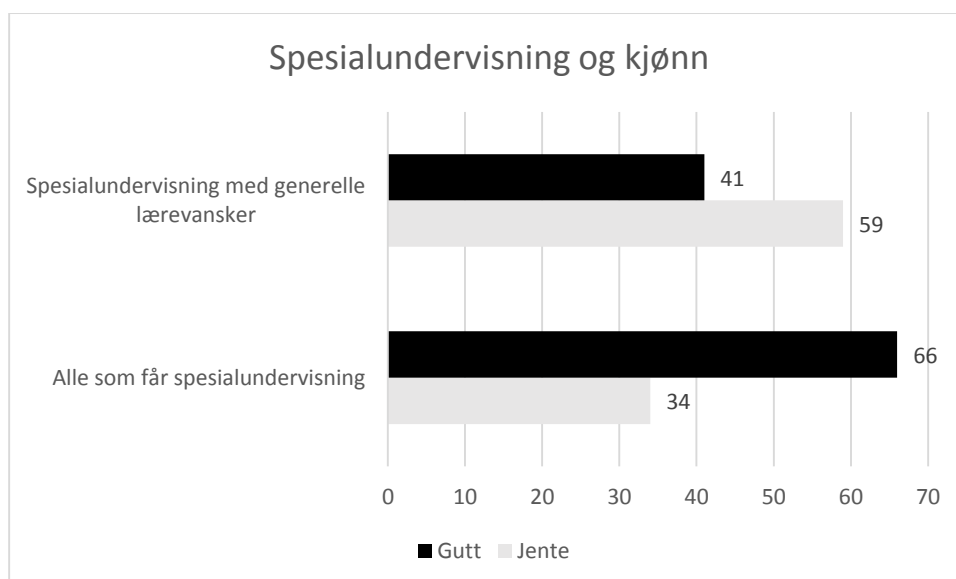
Figur 1. Prosentandel elever i ulike vanskegrupper som får og ikke får spesialundervisning. (T1)

Figur 2 viser at kontaktlærerne rapporterer i hovedsak et lavt evnenivå på elever med generelle lærevansker. Det er et klart skille på deres opplevelse av evnenivået mellom elever som får spesialundervisning som følge av generelle lærevansker og andre elever med spesialundervisning. Fokusgruppen omfatter elevene med de svakeste kognitive forutsetningene i datamaterialet.



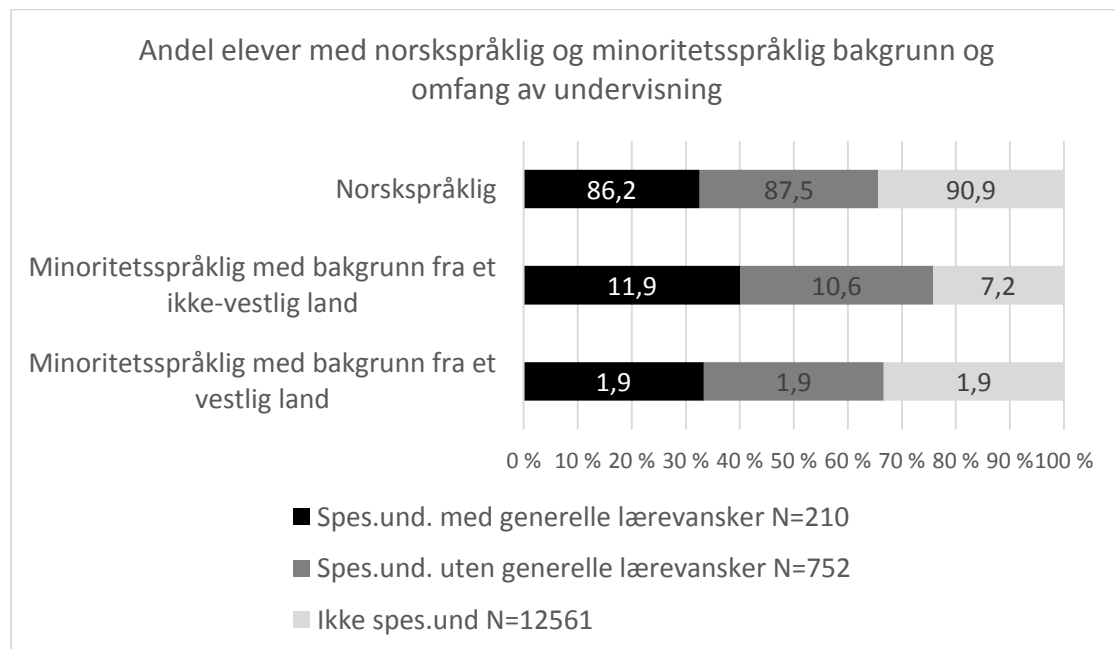
Figur 2. Kontaktlærers rapportering av elevens evnenivå sammenliknet med de andre i klassen. Prosentvis svarfordeling for de to elevgruppene. (T1). Ikke spes.und. N=1224, Spes.und.

Figur 3 viser at kjønnsfordelingen hos alle som får spesialundervisning i materialet er 2/3 gutter og 1/3 jenter, et godt samsvar med GSI-statistikken. For gruppen elever med generelle lærevansker er fordelingen noe jevnere kjønnsfordelt, som forventet.



Figur 3. Kjønnsfordelingen i spesialundervisningen (T1).

Figur 4 viser at gruppen elever med minoritetsspråklig bakgrunn fra vestlige land utgjør en like stor del av elevene som ikke får spesialundervisning, som får spesialundervisning uten generelle lærevansker og som får spesialundervisning med generelle lærevansker. Gruppen minoritetsspråklige elever fra ikke-vestlige land utgjør en prosentvis større andel av dem som får spesialundervisning, enn av andelen de utgjør av elever som ikke får spesialundervisning. Forskjellen er størst for elevene med generelle lærevansker. For norskspråklige elever er forholdet omvendt. De utgjør en større del av de elevene som ikke får spesialundervisning, enn av elevene som får spesialundervisning. Nedgangen er størst for elever med generelle lærevansker som får spesialundervisning. Konsekvensen av disse dataene er at minoritetselever fra ikke-vestlige land er prosentvis overrepresenterte i spesialundervisningen, og at norskspråklige elever er prosentvis underrepresenterte i spesialundervisningen.



Figur 4. Andel elever med norskspråklig og minoritetsspråklig bakgrunn og omfang av undervisning (T1).

1.5 BEGREPET INKLUDERING SOM REFERANSE FOR ANALYSEN

I den videre presentasjonen av data legges begrepet inkludering til grunn som hovedreferanse. Begrunnelsen for det er at dette begrepet representerer den overordnede ideologiske tilnærmingen i norsk spesialundervisning, synliggjort ved at Norge har underskrevet Salamancaerklæringen fra 1994 (UNESCO, 1994). Inkludering handler om å redusere segregering og marginalisering, og om å gi likeverdige vilkår for læring og utvikling til alle elever. Analysen her tar utgangspunkt i en modell utviklet i en norsk kontekst (Haug, 2014), og inneholder fire områder: (1) Inkludering er å være i fellesskapet. Alle elever skal bli medlemmer av en klasse eller en gruppe, slik at de får ta del i det sosiale livet der, sammen med alle andre. (2) Inkludering er å være deltaker i fellesskapet. Det vil si å ha mulighet til direkte engasjement i meningsfylt aktivitet. Ekte deltagelse forutsetter at en er i stand til å gi

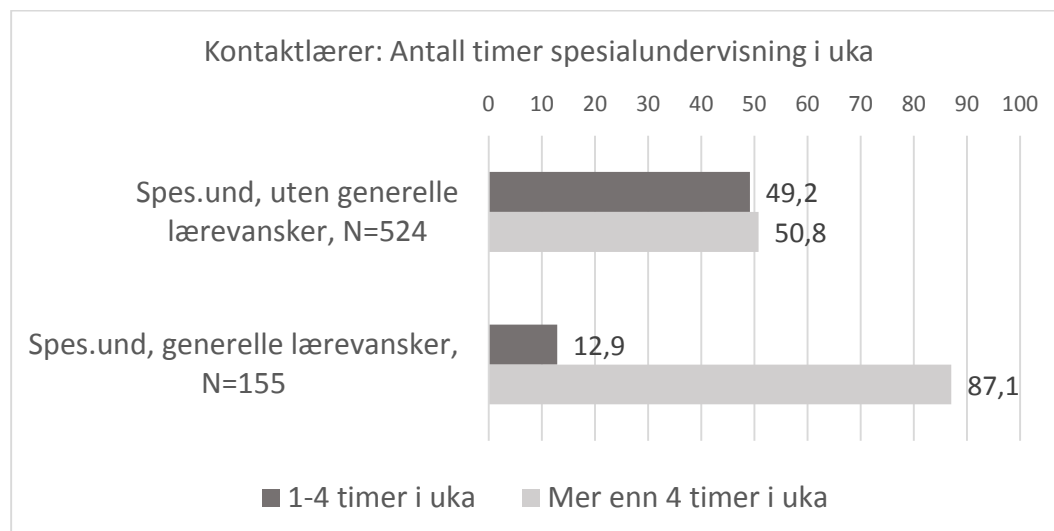
et bidrag til beste for fellesskapet, og at en er i stand til og får lov til å nyte av det samme fellesskapet. Begge deler må skje ut fra den enkeltes forutsetninger. Dermed blir tilpasset opplæring et viktig virkemiddel for inkludering. Alternativet er å være tilskuer. (3) Inkludering er å sikre medvirkning. Alle stemmer skal høres. Alle elever og deres foresatte skal ha mulighet til å bli orienterte, få uttale seg og påvirke det som gjelder egne interesser i opplæringen. (4) Inkludering er å få utbytte. Alle elever skal ha rett til en opplæring som er til gagn for dem, både sosialt og faglig. Begrepet er sammensatt, noe som innebærer at realiseringen kan variere på de ulike områdene.

2 FELLESKAP

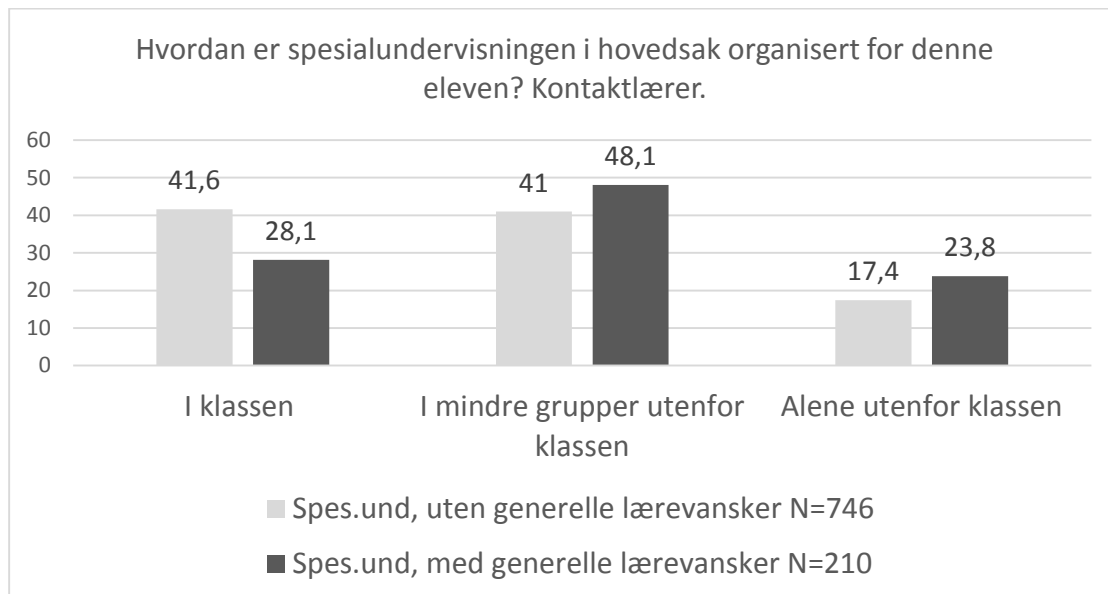
En inkluderende skole forutsetter at alle elever er medlemmer av en klasse eller en gruppe, slik at de får ta del i det sosiale livet der, sammen med alle andre (Haug, 2014).

2.1 ORGANISERING AV SPESIALUNDERVISNINGEN

Av figur 5 framkommer det at en langt større andel av elevene med generelle lærevansker har spesialundervisning mer enn 4 timer i uka, sammenliknet med andelen blant resten av elevene med spesialundervisning. Samtidig får elevene med generelle lærevansker som oftest spesialundervisningen utenfor klassen, først og fremst i mindre grupper utenfor klassen, men også en del hovedsakelig alene (figur 6). Disse to resultatene sett i sammenheng, nemlig at flertallet av elevene med generelle lærevansker får sin undervisning utenfor klasserommet, og at de har mer spesialundervisning enn elever som har spesialundervisning av andre årsaker, viser at elever med generelle lærevansker tilbringer mye tid utenfor klassen.

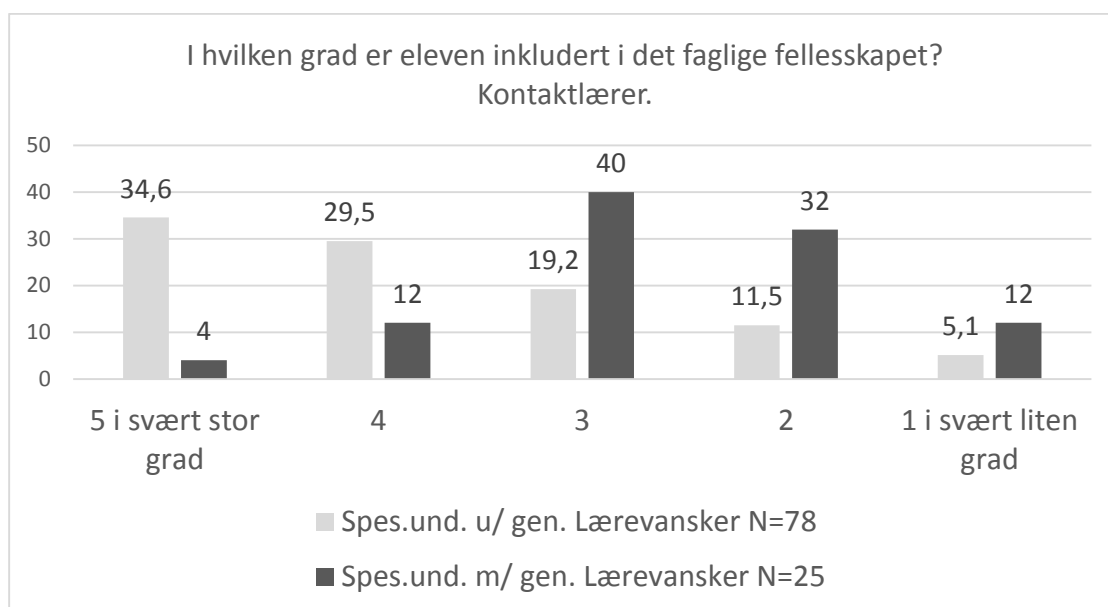


Figur 5. Prosentandel av elevene som får spesialundervisning, enten 1-4 timer per uke, eller mer enn 4 timer per uke. (T1)



Figur 6. Prosentandelen i de to elevgruppene som får spesialundervisningen enten i klassen, i mindre grupper utenfor klassen eller alene utenfor klassen. (T1)

Figur 7 viser kontaktlæreres prosentvise svarfordeling på intervju spørsmål om eleven er inkludert i det faglige fellesskapet. Mindretallet av kontaktlærerne i dette utvalget svarer at elever med generelle lærevansker er godt inkludert i det faglige fellesskapet. Utvalget er lite, men det er et skille mellom de to elevgruppene. Lærerne vurderer at elever med spesialundervisning som følge av andre vansker enn generelle lærevansker er bedre inkludert i det faglige fellesskapet.

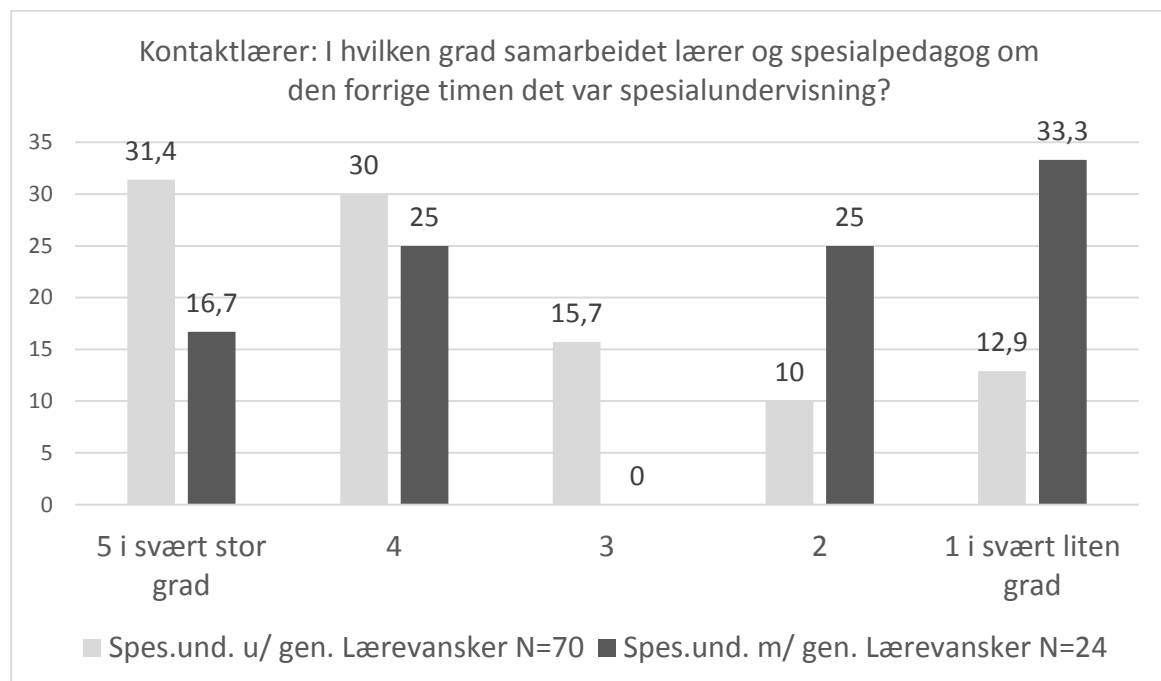


Figur 7. I hvilken grad kontaktlærer oppgir at eleven (med spesialundervisning) er inkludert i det faglige fellesskapet. Prosentvis svarfordeling for de to elevgruppene. (Intervju).

2.2 SAMMENHENG MELLOM KLASSENS ORDINÆRE UNDERVISNING OG SPESIALUNDERVISNINGEN

For at elever som har spesialundervisning skal være inkludert i fellesskapet, kreves det god sammenheng mellom klassens undervisning og den delen av undervisningen som gis i form av spesialundervisning. Dette blir spesielt viktig ettersom elever med generelle lærevansker gjerne har flere timer spesialundervisning, og der flertallet i hovedsak får sin spesialundervisning utenfor klassen.

Første premisse for en god sammenheng er samarbeid mellom kontaktlærer og de som har spesialundervisningen, enten det er spesialpedagog eller assistent. Figur 8 viser at de intervjuede kontaktlærerne samarbeides mindre om elever med generelle lærevansker enn om andre elever med spesialundervisning.

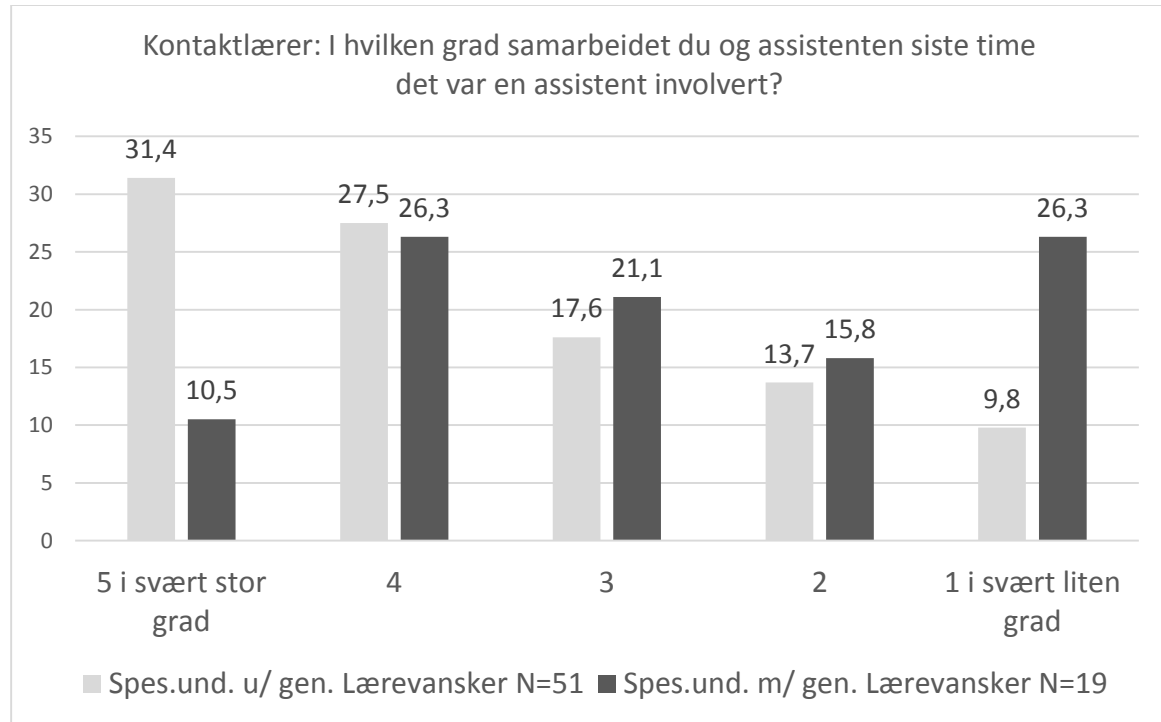


Figur 8. Prosentvis svarfordeling på spørsmål om i hvilken grad kontaktlærer og spesialpedagog samarbeidet om den siste timen med spesialundervisning. (Intervju).

Flertallet av de intervjuede kontaktlærerne oppgir at det i liten grad ble samarbeidet med spesialpedagog om den forrige timen med spesialundervisning for elever med generelle lærevansker. For den andre elevgruppen ser dette annerledes ut, her svarer flertallet av de intervjuede at det ble samarbeidet om den siste/forrige timen med assistent til stede. Det samme spørsmålet ble stilt til spesialpedagogene. De svarer omtrent det samme som kontaktlærerne, og bekrefter slik at det samarbeides mindre om elever med generelle lærevansker.

Av figur 9 framgår det at flertallet av kontaktlærerne som ble intervjuet også svarer at de samarbeider mindre med assistenter om elever med generelle lærevansker enn med andre

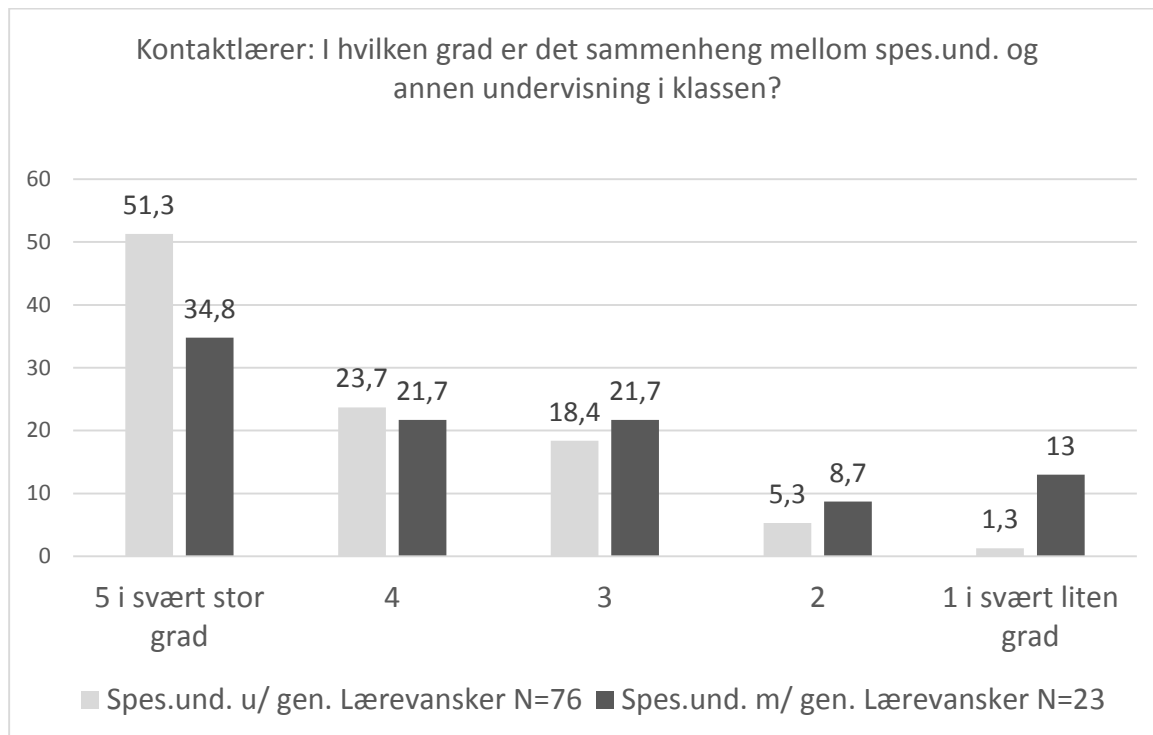
elever. Utvalget er for lite til at det kan trekkes konklusjoner, men dette kan innebære at assistenter er overlatt mye til seg selv i arbeidet med eleven.



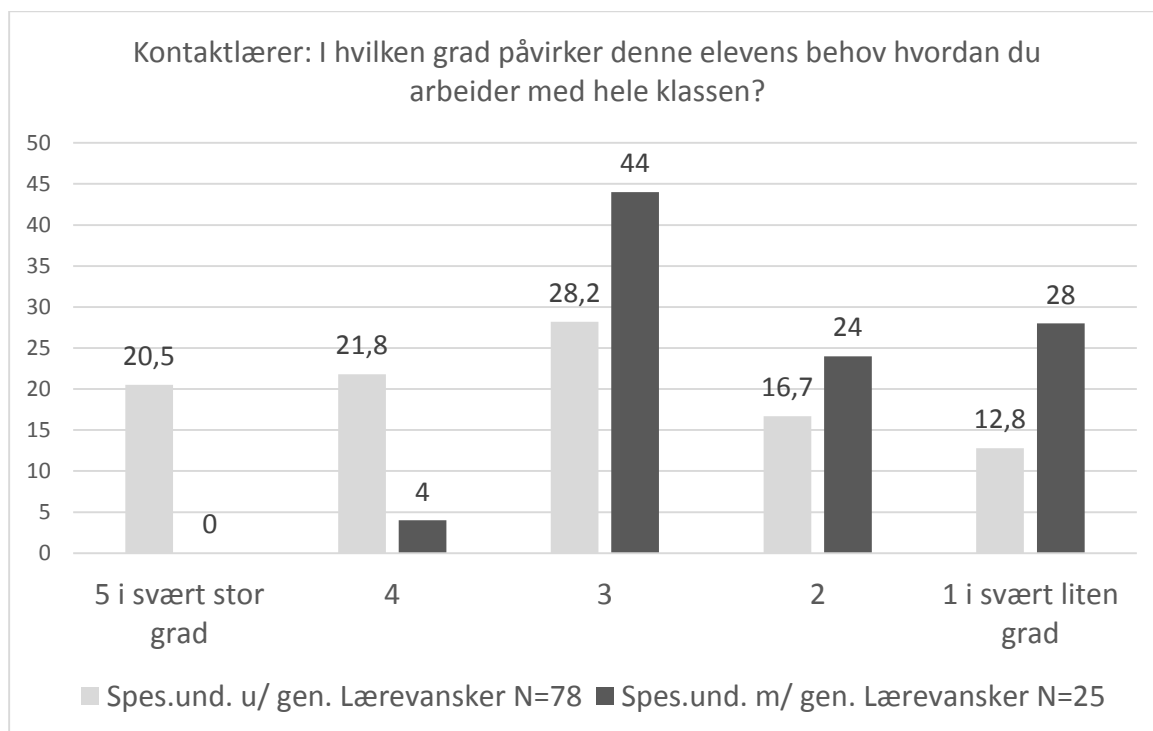
Figur 9. Prosentvis svarfordeling på spørsmål om i hvilken grad kontaktlærer og assistent samarbeidet om den siste timen med spesialundervisning før intervjuet ble gjennomført. (Intervju).

At det fortelles om lite samarbeid om elever med generelle lærevansker, både mellom kontaktlærer og spesialpedagog, og mellom kontaktlærer og assistent, kan indikere at det å skape sammenheng mellom klassens undervisning og elevens undervisning vektlegges mindre for elevene med generelle lærevansker. Intervjudataene er ikke representative, men dataene forteller at blant de elevene intervjuene omhandler, så gis elever med generelle lærevansker svakere kår for å inkluderes i fellesskapet.

Det samme bildet fremkommer av dataene som presenteres i figur 10 og 11. Intervjudataene forteller om en spesialundervisning som ligger på siden av den ordinære undervisningen, der informantene bare delvis svarer at de vektlegger å skape sammenheng mellom de særskilte tiltakene og den ordinære undervisningen. Også her gjelder dette i større grad for elever med generelle lærevansker.



Figur 10. I hvilken grad kontaktlærer oppgir at det er sammenheng mellom spesialundervisning og annen undervisning i klassen. Prosentvis svarfordeling for de to elevgruppene. (Intervju).



Figur 11. I hvilken grad kontaktlærer oppgir at elevens behov påvirker hvordan en arbeider med hele klassen. Prosentvis svarfordeling for de to elevgruppene. (Intervju).

Hovedkriteriet for å få spesialundervisning er at eleven ikke har eller kan forventes å få utbytte av den ordinære opplæringen. Når denne elevgruppen ikke er tatt særlig hensyn til i den ordinære opplæringen som figuren her viser, kan det også tolkes som et uttrykk for at disse elevenes behov ikke vedkommer den ordinære opplæringen, heller ikke når elevene deltar i denne. Da forsterker denne opplæringen elevenes manglende utbytte.

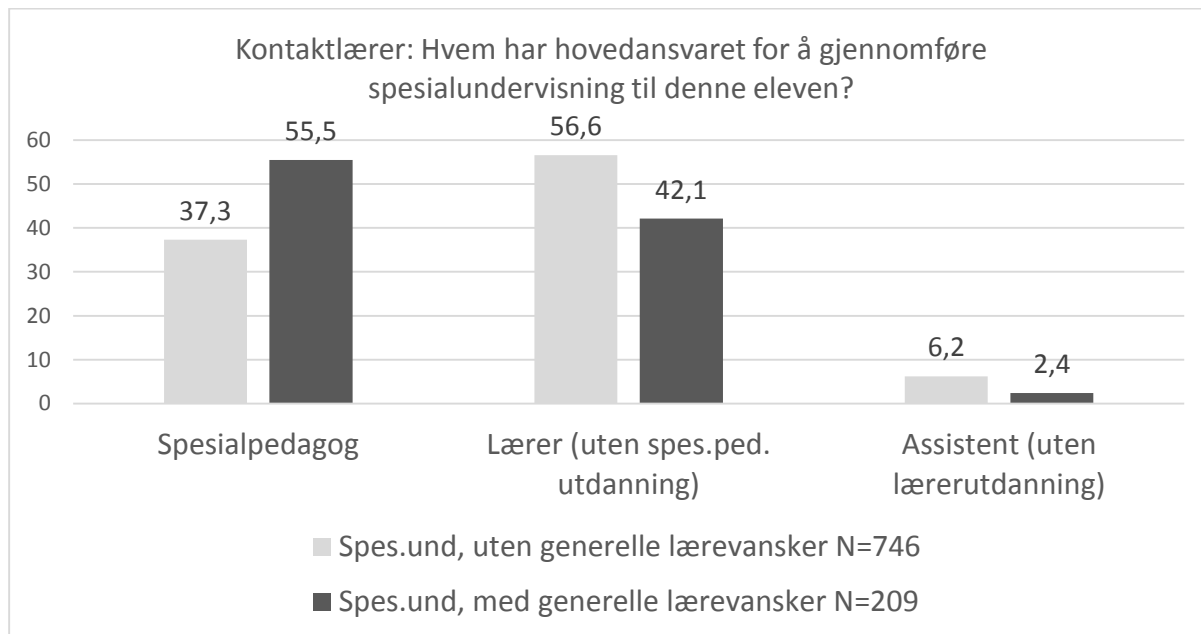
3 DELTAKELSE

Elevenes deltakelse i fellesskapet er en forutsetning for læring og stiller store krav til kvaliteten på den opplæringen som blir gitt (Haug, 2014). For en del av elevene med generelle lærevansker, kan det stilles spørsmål ved om de deltar tilstrekkelig i klassefellesskapet til at de opplever å være en aktiv del av det. Selv om fellesskapet skulle være sikret, er det ingen selvfølge at eleven blir en *deltaker* i det sosiale og det faglige fellesskapet.

Det er først og fremst skolens og lærerens tilrettelegging som kan sørge for at eleven får mulighet til direkte engasjement i meningsfylt faglig aktivitet sammen med de andre elevene. Ekte deltakelse forutsetter at eleven både får bidra til det beste for fellesskapet og at en får lov til å nyte av det samme fellesskapet (Haug, 2014). Uten deltakelse vil eleven ikke være annet enn en tilskuer til fellesskapet (ibid.). En rekke forutsetninger må ligge til grunn for at eleven skal gis mulighet til å være en aktiv deltaker i fellesskapet.

3.1 KOMPETANSE

Det finnes mye forskning som viser at et av skolens viktigste premiss for å gi en opplæring med høy kvalitet, er lærerne (Hattie, 2009; Hanushek, 2014). Spesialundervisningen skiller seg fra ordinær opplæring ved at den kan gi bedre vilkår for læring. Når forskning samtidig viser at det utbyttet elevene har av spesialundervisningen ikke reflekterer dette høye potensialet, understreker det betydningen av å sette lærere med spesialpedagogisk kompetanse inn i spesialundervisningen (Haug, 2015). Om en makter å utnytte det store potensialet som ligger i spesialundervisningen, avhenger av de premissene som legges, deriblant kompetanse.



Figur 12. Prosentvis fordeling av elever ut i fra om det i hovedsak er spesialpedagog, lærer eller assistent som har hovedansvaret for å gjennomføre spesialundervisningen til denne eleven. (T1)

Figur 12 viser at blant elever med generelle lærevansker, er det spesialpedagog som har hovedansvaret for undervisningen hos noe over halvparten av elevene. I den andre elevgruppen er det lærer som har hovedansvaret for over halvparten av elevene. Det er med andre ord slik at for nesten halvparten av elevene med generelle lærevansker, er det lærere uten formell spesialpedagogisk kompetanse som er satt til å møte elever med det vi kan anta å være nokså omfattende spesialpedagogiske behov.

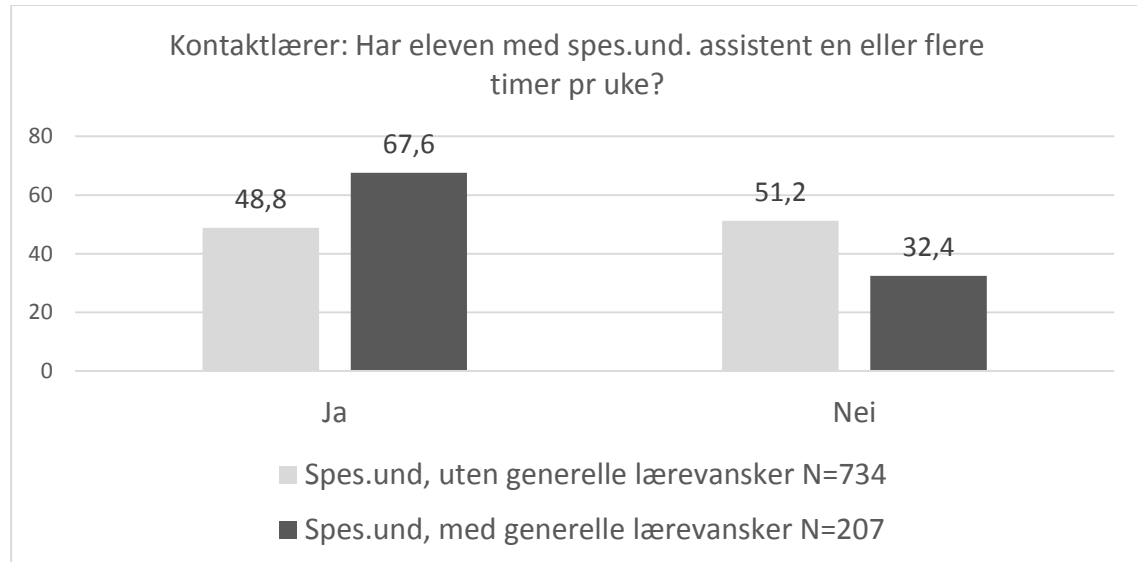
Tabell 1. Oversikt over hvor mange kontaktlærere som oppgir at spesialundervisningen gjennomføres av henholdsvis spesialpedagog, assistent og andre. Intervjudata.

Hvem gjennomfører spesialundervisningen?	Elever med spes.und. og generelle lærevansker	Elever med spes.und. pga andre vansker
Spesialpedagog	17	48
Assistent	8	21
Andre	12	36
Totalt antall	15	53

Mens figur 12 viste hvem som har *hovedansvaret* for spesialundervisningen, viser tabell 1 intervjudata om hvem som *gjennomfører* spesialundervisningen. Også tabellen viser at mange av elevene som omhandles i intervjuene blir møtt med ufaglært personale. Lærerne oppgir at 8 av 15 elever, altså om lag halvparten av elevene med generelle lærevansker får spesialundervisning av assistent. For elever med andre vansker er det en noe lavere andel, 21 av 53, som får spesialundervisning av assistent.

Spørreskjemaundersøkelsen bekrefter at assistenter blir mye brukt i gjennomføringen av spesialundervisningen, og mer hos elever med generelle lærevansker enn hos andre elever

med spesialundervisning. Av figur 13 framkommer det at mer enn 2 av 3 elever med spesialundervisning som følge av generelle lærevansker har assistent ukentlig.



Figur 13. Andel elever med spesialundervisning som har assistent en eller flere timer per uke. (T1)

At det er elever med generelle lærevansker som i størst grad har assistent, kan imidlertid indikere at det ikke er de faglige utfordringene som er størst eller blir mest vektlagt blant denne gruppen. Spørsmålet er om dette innebærer at undervisningen for denne elevgruppen blir mer omsorgspreget enn læringspreget sammenliknet med de andre elevgruppene.

Tabell 2. Oversikt over hvilke arbeidsoppgaver assistenter oppgir å ha overfor elever med spesialundervisning. Intervjudata.

Hvilke arbeidsoppgaver har du når du er sammen med denne eleven?	Spes.und. uten generelle lærevansker		Spes.und. med generelle lærevansker	
	N	Prosent	N	Prosent
Støtte og hjelp for eleven i klassen	17	33,3	13	31
Tar med eleven ut av klassen	9	17,6	8	19
Ute med eleven i friminutt	4	7,8	3	7,1
Underviser og hjelper til med fag	8	15,7	8	19
Er alene med eleven	8	15,7	9	21,4
Andre oppgaver	5	9,8	1	2,4
Totalt	51	100	42	100

Tabell 2 gir en oversikt over hvilke arbeidsoppgaver assistenter oppgir å ha. Dataene er hentet fra intervju med assistenter, og er ikke generaliserbare, men forteller at de intervjuede assistentene først og fremst er til støtte og hjelp for eleven i klassen. Til sammen er det 48 assistenter som er intervjuet.

Tabell 3. Assistenters utdanning

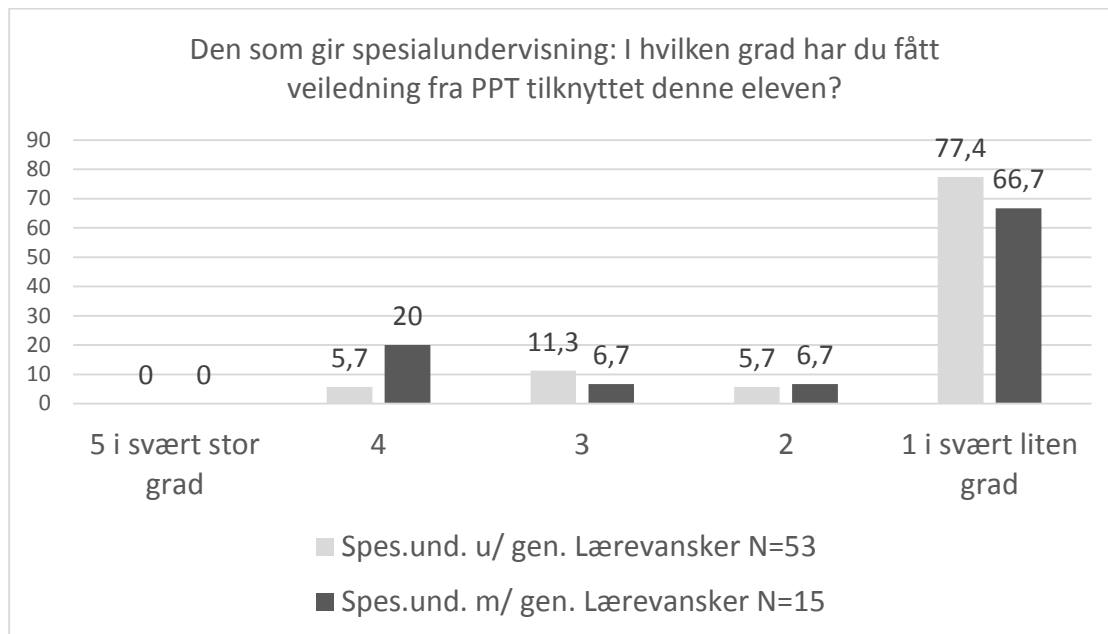
Utdanning	Omfang N	Omfang %
Videregående skole	8	17 %
Videregående skole, Barne- og ungdomsarbeiderutd.	11	23 %
Fagbrev på andre områder	5	10 %
Høyere utdanning	13	17 %
Ikke svar	11	23 %
Sum	48	100 %

Tabell 3 viser hvilken utdanningsbakgrunn assistentene har. Mange har ikke svart på dette spørsmålet, noe vi kan anta skyldes at kategorien grunnskole som høyeste utdanning mangler. Dataene bekrefter at det er elevene med behov for høyest kompetanse, som i størst grad har assistenter i spesialundervisningen. Assistentene har relativt lang fartstid fra skolen, i snitt har de 11 års praksis som assistent. Dataene viser samtidig at dette er en gruppe som får lite veiledning fra PPT og lærere eller spesialpedagoger. De arbeider selvstendig og de samarbeider relativt lite med kontaktlærere. Faren er at denne gruppen kan ha en konserverende funksjon i form av å ivareta den praksis de har etablert. Det er derfor viktig å inkludere assistenter i skolens kollektive kultur, og sørge for at også denne yrkesgruppen blir ivaretatt med etter- og videreutdanning.

3.2 GRUNNLAGET FOR TILRETTELEGGING - SAKKYNDIG VURDERING OG IOP

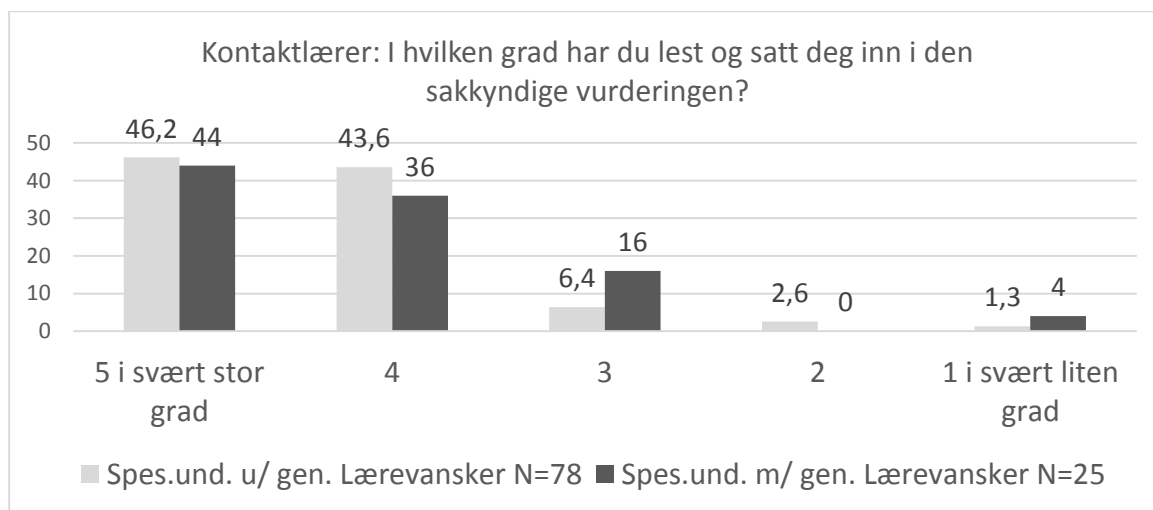
Figur 14 viser at de aller fleste av de intervjuede lærerne mottar svært lite veiledning fra PPT tilknyttet enkeltelever. Dette gjelder for begge elevgruppene, selv om det mottas noe mer veiledning når det gjelder elever med generelle lærevansker. I følge resultatene har PPT bare i sjeldne tilfeller anledning til å involvere seg ut over det å utarbeide sakkyndig rapport. Også i intervju med assistenter framkommer det at flesteparten aldri har mottatt veiledning fra PPT. Av 13 assistenter som ble intervjuet om deres arbeid med elever med generelle lærevansker, svarte 10 at de aldri hadde mottatt veiledning fra PPT. Av de 20 assistentene som arbeidet med elever som har spesialundervisning på grunn av andre vansker enn generelle lærevansker, svarte 10 av disse at de aldri hadde fått veiledning fra PPT.

Resultatene antyder at det ligger en svak utnyttelse av de ressurser og den kompetanse som ligger i systemet, når kontakten mellom skole og PPT i mange tilfeller avsluttes med sakkyndig rapport. Dette bekreftes i en rapport av Nordlandsforskning fra 2013, hvor 80 prosent av lederne i PPT uttrykker at deres tjeneste bruker mest tid på individrettet arbeid knyttet til sakkyndige vurderinger og tester (Hustad, Strøm & Strømsvik, 2013). Det ligger et stort potensial i å utnytte denne kompetansen bedre inn i en samhandling om utviklingen av planer, undervisning og vurdering for den enkelte elev.



Figur 14. Prosentvis svarfordeling på spørsmål om i hvilken grad de som gir spesialundervisning har fått veiledning fra PPT tilknyttet eleven med spesialundervisning. (Intervju).

Figur 15 viser at de aller fleste kontaktlærerne har lest og satt seg inn i den sakkyndige vurderingen, men at dette gjelder i noe mindre grad elever med generelle lærevansker. Spesialpedagogene svarer omtrent som kontaktlærerne, men her er det omvendt. De fleste har satt seg inn i den sakkyndige vurderingen for elever med generelle lærevansker.



Figur 15. Prosentvis svarfordeling på spørsmål om i hvilken grad kontaktlærer har satt seg inn i den sakkyndige vurderingen. (Intervju).

På grunnlag av sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og kunnskap for øvrig om eleven, er individuell opplæringsplan (IOP) et viktig dokument for å gi retning og systematikk i opplæringen av eleven. Både når det gjelder mål og innhold i undervisningen, og ikke minst når det gjelder å kunne sy dette planmessig sammen med mål og innhold for resten av

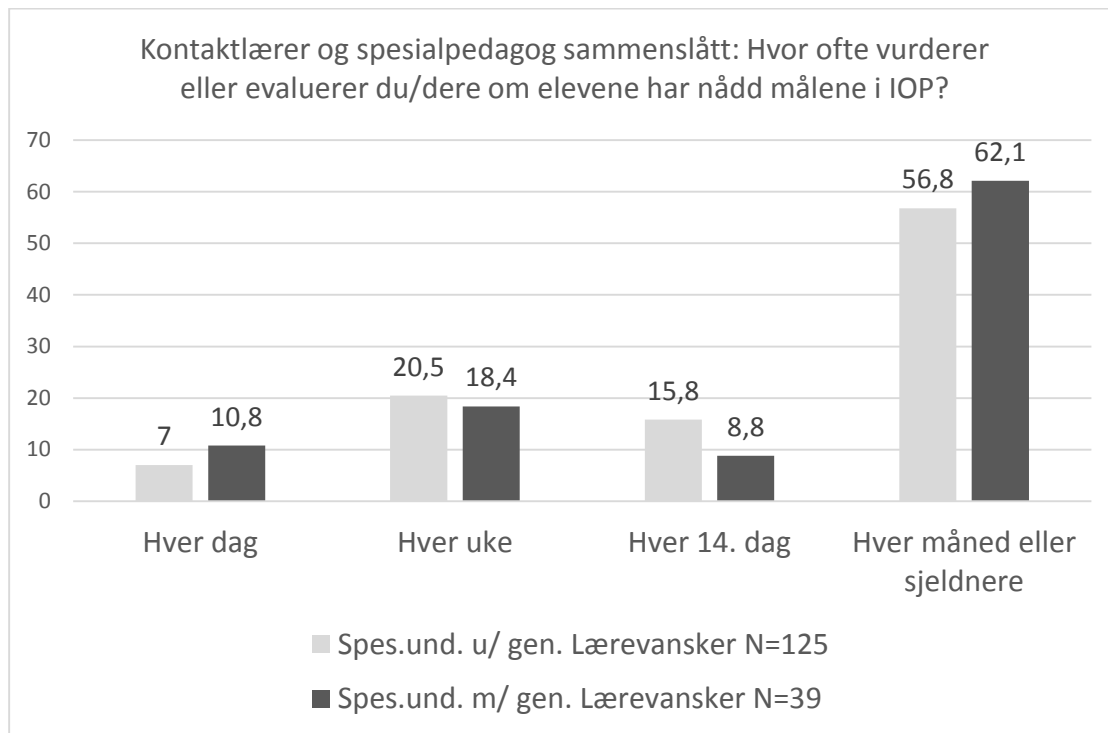
klassen, sett i relasjon til kompetansemål i læreplanen. Det eksisterer flere formalkrav til mål, innhold og utforming av IOP i Opplæringsloven (§ 5-5). Utfordringen er at kvaliteten på de faktiske planene ikke er i samsvar med disse formalkravene (Nordahl og Overland, 2015).

Tabell 4 viser i hvilken grad kontaktlærer, spesialpedagog og assistent under intervju svarer at de bruker elevens IOP aktivt. Ut i fra svarene å bedømme, er det spesialpedagogene i utvalget som er mest planrettet i sitt arbeid, da flere av de sammenliknet med kontaktlærer og assistent forteller elevens IOP brukes aktivt. Det er imidlertid også her forskjeller mellom bruk av IOP hos elever med generelle lærevansker og hos elever med andre vansker. Flere bruker IOP lite for elever med generelle lærevansker, bort sett fra assistentene. Ca. halvparten av de spurte kontaktlærerne vurderer at de bruker IOP i svært liten eller i liten grad når det gjelder elever med generelle lærevansker. Disse resultatene bekreftes av tidligere studier som viser at de individuelle opplæringsplanene i for stor grad er et administrativt dokument og ikke et dokument som brukes aktivt i pedagogisk praksis (Nordahl & Overland, 2015).

Tabell 4. I hvilken grad brukes elevenes IOP aktivt. Intervjudata.

I hvilken grad bruker du elevens individuelle opplæringsplan aktivt?	Andre vansker enn generelle lærevansker			Generelle lærevansker		
	Kontaktlærer N=74	Spesialpedagog N=52	Assistent N=20	Kontaktlærer N=25	Spesialpedagog N=15	Assistent N=13
1. I svært liten grad	10,8	1,9	50	32	13,3	23,1
2.	16,2	11,5	50	20	6,7	23,1
3.	21,6	21,2	10	16	13,3	15,4
4.	23	36,5	30	20	20	23,1
5. I svært stor grad	28,4	28,8	5	12	46,7	15,4

Figur 16 viser at kontaktlærere og spesialpedagoger i intervju svarer at deres elever med spesialundervisning ikke gjennomgår en vurdering av om de har nådd målene i IOP i samme grad. Det er relativt vanlig i dagens grunnskole at elevene har regelmessige tester for å kunne evaluere deres framgang i læring. I følge en undersøkelse blant lærere på 4. og 5. trinn gjennomført av Utdanningsforbundet, svarer over halvparten av lærerne at de alltid gjennomfører ukeprøver i både norsk, matematikk og engelsk (Utdanningsforbundet, 2015). Dersom IOP skulle tilsvare for elever med spesialundervisning det ukeplanen tilsvare for elever uten spesialundervisning, blir elevene i utvalget svært lite vurdert sammenliknet med andre elever. Det er grunn til å merke seg at elever som i flere timer hver uke har avsatt tid med egen lærer, og har spesifikke utfordringer som krever mer tilpassede tiltak, ikke vurderes oftere.

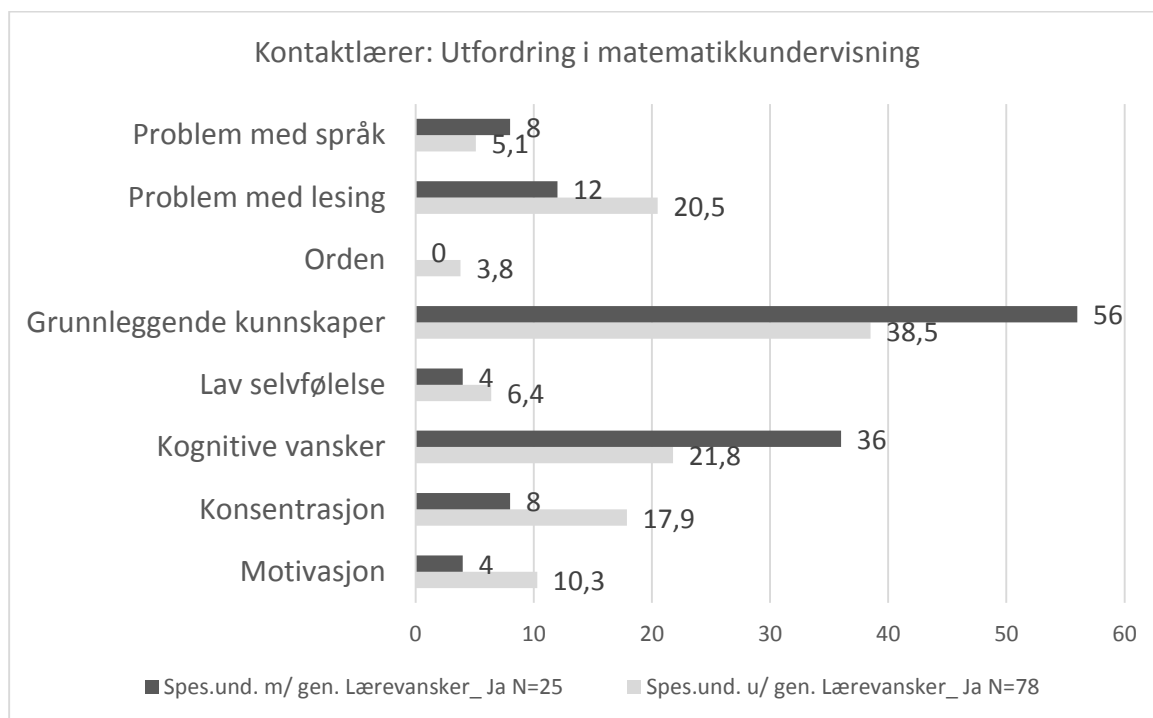


Figur 16. Kontaktlærer og spesialpedagogers prosentvise svarfordeling på hvor ofte de vurderer eller evaluerer om elevene har nådd målene i IOP. (Intervju).

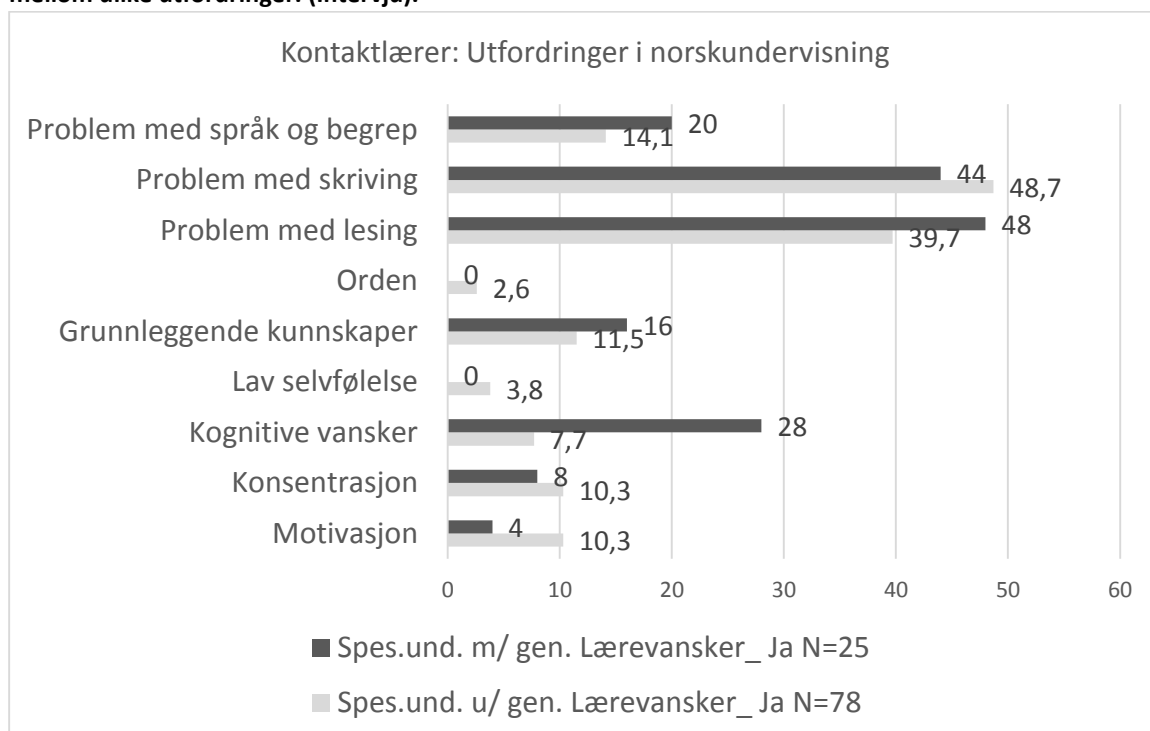
En sentral problemstilling er om dette innebærer at deres opplæring er mindre planmessig og målrettet, eller om forklaringen i stedet ligger i at de ikke testes opp imot IOP i særdeleshett, men i stedet opp imot klassens ukeplan. Sett i sammenheng med at spesielt kontaktlærere selv vurderer det slik at de sjeldent bruker IOP, kan dette tyde på at spesialundervisningen er mindre målrettet, både i planlegging og vurdering, spesielt når det gjelder elever med generelle lærevansker. Innebærer det at lærerne har så lave forventninger til disse elevene, at det ikke anses som nødvendig eller hensiktsmessig å vurdere dem? Dette må igjen sees i sammenheng med det neste spørsmålet; om samarbeid om og sammenhengen mellom klassens undervisning og spesialundervisningen også er svak for elever med generelle lærevansker.

3.3 LÆRERPERSPEKTIV PÅ FORUTSETNINGER FOR DELTAKELSE

Det er læreren som må arbeide for å åpne fellesskapet for å ta imot eleven og gjøre eleven i stand til å bli en deltaker i fellesskapet gjennom sin tilrettelegging. Uten at en skal være problemorientert omkring en elev, må læreren kjenne hva som er elevens utfordringer eller vansker for å kunne tilrettelegge ut i fra de behov eleven derfor har. Figur 17 og 18 viser hvilke utfordringer kontaktlærer i intervju oppgir at elevene har i matematikk- og norskundervisningen, henholdsvis for elever med generelle lærevansker og elever med spesialundervisning som følge av andre vansker.



Figur 17. Kontaktlærers rapportering om faglige utfordringer i matematikk, prosentvis fordeling mellom ulike utfordringer. (Intervju).



Figur 18. Kontaktlærers rapportering om faglige utfordringer i norsk, prosentvis fordeling mellom ulike utfordringer. (Intervju).

I matematikk har elever med spesialundervisning først og fremst utfordringer knyttet til grunnleggende kunnskaper og kognitive vansker. Dette gjelder elever med generelle lærevansker så vel som elever med andre vansker. Det som skiller de to elevgruppene er at leseproblem, konsentrasjon og motivasjon er et problem hos en høyere andel elever med spesialundervisning som følge av andre vansker enn hos elever med spesialundervisning som følge av generelle lærevansker. Dette gjelder også i norsk, hvor problemer med lesing og skriving er de viktigste vanskene for begge gruppene. Elever med generelle lærevansker skiller seg her ut ved at en langt større andel har kognitive vansker og problemer med språk og begrep. Også i norsk er konsentrasjon og motivasjon et større problem blant elever med andre vansker enn generelle lærevansker. Oppsummert, er den fremste utfordringen for begge grupper grunnleggende faglige kunnskaper og ferdigheter, samt kognitive vansker. Orden, konsentrasjon og motivasjon er ikke særlig utbredt som problem blant elever med generelle lærevansker. Når det gjelder elever med generelle lærevansker, handler deres utfordringer gjerne om skriving, lesing og grunnleggende ferdigheter i matematikk, og om kognitive vansker. Det er imidlertid overraskende at ikke flere har trukket fram elevenes kognitive vansker, og en kan spørre om elevenes vansker i tilstrekkelig grad blir forstått. Problemer med lesing og skriving bør heller ikke undervurderes som årsak til problemer i matematikk. Lesing ser ut til å være en avgjørende faktor for elevenes resultater i matematikk. Nordahl (under publisering) har funnet at den faktoren som i sterkest grad forklarer elevenes resultater på en matematikktest er deres kompetanse i lesing.

Tabell 5. Se vedlegg for hvilke spørsmål som inngår i skalaen motivasjon og arbeidsinnsats (4 spm.). Jo høyere gjennomsnittsskår, jo høyere vurderes elevenes motivasjon og arbeidsinnsats. (T1).

Kontaktlærers vurdering av elevenes motivasjon og arbeidsinnsats	Snitt	Nedre 20 %	Øvre 20 %	Std.avvik	Varians	N
Elever som ikke har spesialundervisning	15,1	12	18	3,2	10,2	12418
Elever med spesialundervisning, men som ikke har generelle lærevansker	11,7	9	14	3,3	10,9	746
Elever med spesialundervisning, og som har generelle lærevansker	10,4	8	13	3	8,9	207

Tabell 5 viser en samlet skåre for hver av de tre elevgruppene når det gjelder kontaktlærers vurdering av elevenes motivasjon og arbeidsinnsats. Til tross for at det er faglige kunnskaper og ferdigheter som først og fremst utgjør de faglige utfordringene for elever med generelle lærevansker, så er det likevel samtidig kontaktlærernes oppfatning at elever med spesialundervisning som følge av generelle lærevansker har markant lavere skåre på motivasjon og arbeidsinnsats enn andre elever med spesialundervisning (Cohens $d = 0,39$) og elever for øvrig (Cohens $d = 1,41$).

3.4 ELEVENES DELTAKELSE OG AKTIVITET

Spørsmålet er derfor om kontaktlærer ved disse direkte spørsmålene om motivasjon og arbeidsinnsats undervurderer elever med generelle lærevansker på grunn av at denne elevgruppen presterer dårligere enn andre elever. Denne forklaringen styrkes når elevenes

egen vurdering av deres undervisnings- og læringshemmende atferd tas i betraktning. Tabell 6 viser at elever med generelle lærevansker og spesialundervisning oppgir lavere grad av undervisnings- og læringshemmende atferd enn andre elever med spesialundervisning (Cohens $d = 0,22$).

Tabell 6. Se vedlegg for hvilke spørsmål som inngår i skalaen for undervisnings- og læringshemmende atferd (13 spm.). Jo høyere gjennomsnittskår, jo mindre undervisnings- og læringshemmende atferd rapporterer elevene i denne gruppen. (T1).

Elevsvar om undervisnings- og læringshemmende atferd	Snitt	Nedre 20 %	Øvre 20 %	Std.avvik	Varians	N
Elever som ikke har spesialundervisning	53,6	49	59	7,1	50,8	8260
Elever med spesialundervisning, men som ikke har generelle lærevansker	50,4	44	58	9,5	89,8	590
Elever med spesialundervisning, og som har generelle lærevansker	51,8	46	59	9,4	89,1	150

Den manglende sammenhengen mellom lærerens og elevens opplevelse av elevens motivasjon, innsats og faglige trivsel bekreftes ytterligere i den sammensatte skåren fra spørsmål til elevene som omhandler opplevelsen av matematikk- og norskundervisningen, presentert i tabell 7 og 8. Elever med spesialundervisning som følge av generelle lærevansker trives markant bedre med fagene matematikk og norsk enn andre elever med spesialundervisning (Cohens $d = 0,37$). Tabell 7 viser at de i sum har en nesten like positiv opplevelse av matematikkundervisningen som elever uten spesialundervisning (Cohens $d = 0,08$), og langt bedre enn elever med spesialundervisning som følge av andre vansker (Cohens $d = 0,22$). Tabell 8 viser at de skårer noe lavere enn elever uten spesialundervisning i opplevelsen av norskfaget (Cohens $d = 0,16$), men markant bedre enn elever med spesialundervisning som følge av andre vansker (Cohens $d = 0,36$).

Tabell 7. Se vedlegg for hvilke spørsmål som inngår i skalaen for opplevelse av matematikkundervisningen (5 spm.). Jo høyere gjennomsnittskår, jo mer positiv oppgir elevene å være til matematikkundervisningen. (T1).

Elevsvar om opplevelse av matematikkundervisningen	Snitt	Nedre 20 %	Øvre 20 %	Std.avvik	Varians	N
Elever som ikke har spesialundervisning	20	17	23	3,7	13,6	8212
Elever med spesialundervisning, men som ikke har generelle lærevansker	18,9	15	23	4,5	20,2	583
Elever med spesialundervisning, og som har generelle lærevansker	19,7	15	23	4,5	20,2	145

Tabell 8. Se vedlegg for hvilke spørsmål som inngår i skalaen for opplevelse av norskfaget (6 spm.). Jo høyere gjennomsnittskår, jo mer positiv oppgir elevene å være til norskfaget. (T1).

Elevsvar om opplevelse av norskfaget	Snitt	Nedre 20 %	Øvre 20 %	Std.avvik	Varians	N
Elever som ikke har spesialundervisning	25,3	21	30	5,1	26,1	8222
Elever med spesialundervisning, men som ikke har generelle lærevansker	22,6	18	27	5,7	32,1	583
Elever med spesialundervisning, og som har generelle lærevansker	24,5	19,4	31	6,6	43,5	146

Tabell 9 viser at elever med spesialundervisning opplever mer sosial isolasjon enn andre elever ved at de oftere føler seg lei seg og ensom på skolen. Dette gjelder noe oftere for elever med spesialundervisning som følge av generelle lærevansker enn elever med spesialundervisning som følge av andre vansker, men forskjellen er ubetydelig liten (Cohens $d = 0,06$). For både elever uten spesialundervisning og elever med spesialundervisning på grunn av generelle lærevansker, er skåren for øvre 20 prosent på 15. Dette kan forklares med at spredningen er langt større for elevgruppen med generelle lærevansker.

Tabell 9. Se vedlegg for hvilke spørsmål som inngår i skalaen for sosial isolasjon (2 spm.). Jo høyere gjennomsnittsskår, dess sjeldnere opplever de sosial isolasjon. (T1).

Elevsvar om sosial isolasjon	Snitt	Nedre 20 %	Øvre 20 %	Std.avvik	Varians	N
Elever som ikke har spesialundervisning	13,5	12	15	1,9	3,7	8232
Elever med spesialundervisning, men som ikke har generelle lærevansker	12,6	11	15	2,6	6,7	585
Elever med spesialundervisning, og som har generelle lærevansker	12,5	10	15	2,4	5,9	150

Tabell 10 viser at elever uten spesialundervisning svarer at de trives best på skolen. Av de to elevgruppene med spesialundervisning, trives elever med generelle lærevansker markant bedre enn elever med andre typer vansker (Cohens $d = 0,37$).

Tabell 10. Se vedlegg for hvilke spørsmål som inngår i skalaen for trivsel (7 spm.). Jo høyere gjennomsnittsskår, jo mer høyere trivsel har eleven rapportert. (T1).

Elevsvar om trivsel	Snitt	Nedre 20 %	Øvre 20 %	Std.avvik	Varians	N
Elever som ikke har spesialundervisning	23,9	22	26	3	9,2	8255
Elever med spesialundervisning, men som ikke har generelle lærevansker	22,3	20	25	3,9	15,2	589
Elever med spesialundervisning, og som har generelle lærevansker	23,3	21	26	3,8	14,1	150

Resultatene tyder på at læreren, i sine vurderinger av motivasjon, arbeidsinnsats og inkludering i det faglige fellesskapet, har en mer negativ vurdering av eleven sammenliknet med elevens eget perspektiv.

Gjennom observasjonene av de 159 elevene med enkeltvedtak er aktivitetsnivået kartlagt. For elevene med generelle lærevansker tar fagene engelsk (16 %), norsk (22 %) og matematikk (38 %) tre fjerdedeler av tiden til spesialundervisning. For de andre elevene som får spesialundervisning utgjør engelsk 16 % av tiden, norsk 28 % og matematikk 20 %.

Tabell 11 viser resultater fra observasjonene av undervisningen for elever med lærevansker, og for andre elever som får spesialundervisning. Observasjonene gjelder både når gruppene har spesialundervisning og deltar i ordinær opplæring. Tabellen viser aktivitetsnivået for elevene på i alt 10 områder.

Tabell 11. Elevaktivitet i ordinær opplæring og spesialundervisning når det er fag for to grupper elever (Observasjon).

	Ordinær opplæring, elever med generelle lærevansker	Ordinær opplæring, alle andre elever som får spesialundervisning	Spesialundervisning, elever med generelle lærevansker	Spesialundervisning, alle andre elever
Faglig aktiv	55 %	48 %	73 %	68 %
Løser oppgaver	48 %	43 %	68 %	58 %
Lytter til lærer	27 %	30 %	39 %	43 %
Løser tilrettelagte oppgaver	9 %	6 %	51 %	36 %
Får støtte fra voksne	14 %	12 %	24 %	37 %
Muntlig faglig aktiv	5 %	5 %	20 %	26 %
Løser felles oppgaver	40 %	37 %	23 %	22 %
Nytter tilrettelagte læremidler	9 %	4 %	17 %	19 %
Aktiv med medelev	16 %	17 %	16 %	12 %
Viser læringshemmende atferd	12 %	21 %	8 %	6 %

På de fleste områdene er forskjellene mellom de to elevgruppene relativt liten innenfor de to undervisningsformene. Det er forskjellene mellom aktivitetsnivået i ordinær opplæring og spesialundervisning som er mest framtrende. En enkel måte å framstille forskjellene på er at potensialet for læring er større i spesialundervisningen enn i den ordinære opplæringen. Der er det mer faglig aktivitet, mer tilrettelagte oppgaver og læremidler, mer støtte og mindre læringshemmende atferd. Det er mer uvisst om en bør legge vekt på forskjellene mellom de to gruppene elever innenfor spesialundervisningen, fordi omfanget av observasjoner som gjelder elevene med generelle lærevansker er noe begrensede. At potensialet for læring er stort, betyr ikke nødvendigvis at det gir mye læring. Omfanget av læring er avhengig av hva aktiviteten faktisk går ut på, og hvilke forventinger som er knyttet til elevenes resultater.

3.5 FORELDRES DELTAKELSE I ELEVENES SKOLEGANG

Foresattes syn på betydningen av skole, deres holdning til skole, og deres støtte og hjelp til eleven, utgjør en betydningsfull del av elevens forutsetninger for deltakelse i skolen. Tabell 12 viser hvilke holdninger de foresatte for hver av de tre elevgruppene har til skole. På spørsmål om i hvilken grad de foresatte er opptatt av at deres barn skal gjøre det bra på skolen, skårer foreldre til barn med generelle lærevansker nokså mye lavere enn foresatte til elever uten spesialundervisning (Cohens $d = 0,31$) og noe lavere enn foresatte til elever med spesialundervisning på grunn av andre vansker (Cohens $d = 0,08$), sannsynligvis fordi dette oppleves som urealistisk.

Tabell 12. Se vedlegg for hvilke spørsmål som inngår i skalaen foresattes syn på betydningen av skole. (4 spørsmål) Jo høyere gjennomsnittsskår, jo mer viktigere oppleves skole. (T1).

Foresatte	Gj.snitt	Std.avvik	Nedre 20 %	Øvre 20 %	Varians	N
Elever som ikke har spesialundervisning	15,30	1,19	15,00	16,00	1,43	3096
Elever med spesialundervisning (ikke generelle lærevansker)	15,02	1,50	14,00	16,00	2,25	186
Elever med generelle lærevansker og spesialundervisning	14,92	1,63	14,00	16,00	2,64	52

Tabell 13. Se vedlegg for hvilke spørsmål som inngår i skalaen holdning til skole (3 spørsmål). Jo høyere gjennomsnittsskår, jo mer positiv holdning til skole. (T1).

Foresatte	Gj.snitt	Std.avvik	Nedre 20 %	Øvre 20 %	Varians	N
Elever som ikke har spesialundervisning	10,75	1,40	10,00	12,00	1,95	3096
Elever med spesialundervisning (ikke generelle lærevansker)	10,52	1,54	10,00	12,00	2,38	186
Elever med generelle lærevansker og spesialundervisning	10,74	1,57	10,00	12,00	2,46	52

En høy skåre på tabell 13 innebærer å snakke positivt om skolen og uttrykke enighet og støtte til det som foregår på skolen. Her ser vi at foresatte av elever med generelle lærevansker og spesialundervisning har en like positiv holdning som foresatte av elever som ikke har spesialundervisning. Dette understøtter påstanden over om at foresatte av elever med generelle lærevansker ikke tillegger skolen høy betydning i den grad at det ikke er så viktig at eleven gjør det bra på skolen da dette oppleves urealistisk, men at de allikevel har en generell positiv holdning til skolen.

Tabell 14 viser at foresatte til barn med generelle lærevansker gir signifikant mer støtte og hjelp til lekser enn foresatte til elever som ikke har spesialundervisning (Cohens $d = 0,37$). Noe kan forklares av at en rekke av elevene som ikke mottar spesialundervisning faktisk ikke trenger hjelp. Resultatene forteller også at foresatte til elever med generelle lærevansker og spesialundervisning legger ned et viktig grunnlag for å legge til rette for elevenes deltakelse.

Tabell 14. Se vedlegg for hvilke spørsmål som inngår i skalaen støtte til lekser og skolearbeid (3 spørsmål). Jo høyere gjennomsnittsskår, jo mer støtte gis til lekser og skolearbeid. (T1).

Foresatte	Gj.snitt	Std.avvik	Nedre kvartil	Øvre kvartil	Varians	N
Elever som ikke har spesialundervisning	10,33	1,63	9,00	12,00	2,66	3096
Elever med spesialundervisning (ikke generelle lærevansker)	10,77	1,70	10,00	12,00	2,89	186
Elever med generelle lærevansker og spesialundervisning	10,85	1,99	10,00	12,00	3,96	52

4 MEDVIRKNING

Inkludering forutsetter medvirkning. Skolen må sikre at alle elever og deres foresatte skal ha mulighet til å bli orientert, få uttale seg og påvirke det som gjelder deres egne interesser i opplæringen (Haug, 2014). Medvirkning er ikke bare viktig for å skape en inkluderende skole for den enkelte, men også som grunnlag for opplæringen til demokrati.

Læreren legger det viktigste grunnlaget og bestemmer vilkårene for medbestemmelse, først og fremst gjennom sin relasjon til eleven. Tabell 15 viser hvordan elevene vurderer deres relasjon til læreren. Elever med spesialundervisning som følge av generelle lærevansker er noe mer tilfreds med relasjonen til læreren enn de andre elevgruppene. Dette bekrefter et bilde av en elevgruppe som på flere områder er relativt tilfreds i skolen, både med eget læringsarbeid, med deres trivsel og med deres opplevelse av norsk og matematikkundervisning.

Tabell 15. Se vedlegg for hvilke spørsmål som inngår i skalaen relasjonen mellom lærer og elev (9 spørsmål). Jo høyere gjennomsnittsskår, jo mer positivt har eleven svart på spørsmålene om relasjonen til læreren. (T1).

Elevers vurdering av relasjonen mellom elev og lærer	Snitt	Nedre 20 %	Øvre 20 %	Std.avvik	Varians	N
Elever som ikke har spesialundervisning	30,21	29	32	4,82	39,1	8222
Elever med spesialundervisning, men som ikke har generelle lærevansker	29,98	28	31	4,59	38,3	583
Elever med spesialundervisning, og som har generelle lærevansker	30,53	29	32	4,58	42,7	148

4.1 FORESATTES OPPLEVELSE AV INFORMASJON FRA, DRØFTING MED OG INNFLYTELSE I SKOLEN

Tabell 16 viser at foresatte generelt er godt fornøyd med informasjonen de får fra skolen og den kontakt de har med lærerne. Foresatte til elever med generelle lærevansker er imidlertid signifikant mer fornøyd enn foreldre som ikke har elever som mottar spesialundervisning.

Også andre elever med spesialundervisning er mer fornøyd enn foresatte av elever som ikke har spesialundervisning.

Tabell 16. Foresattes tilfredshet med informasjon fra og kontakt med skolen og lærerne (8 spørsmål). Høy skåre best.

Foresatte	Gj.snitt	Std.avvik	Nedre 20 %	Øvre 20 %	Varians	N
Elever som ikke har spesialundervisning	24,43	4,29	21,00	27,00	18,42	3087
Elever med spesialundervisning (ikke generelle lærevansker)	25,30	4,57	20,00	27,00	20,90	186
Elever med generelle lærevansker og spesialundervisning	26,22	4,66	20,00	28,00	21,76	53

Tidligere undersøkelser har vist at både lærere og foresatte rapporterer om lite elevmedvirkning i både planlegging og gjennomføring av undervisning (Nordahl, 2003), og at foresatte og elever med spesialundervisning er de som opplever minst medvirkning (Bøe, 2012). Tabell 17 bekrefter at foresatte til barn som ikke har spesialundervisning generelt opplever særlig liten innflytelse på undervisningen og at de drøfter undervisning og læring lite med lærerne. Det som skiller disse resultatene fra tidligere funn, og som gir en mer nyansert bilde, er at foresatte til elever med generelle lærevansker opplever signifikant større innflytelse på egne barns undervisning.

Tabell 17. Foresattes drøfting om og innflytelse på undervisning og læring (3 spørsmål). Høy skåre best.

Foresatte	Gj.snitt	Std.avvik	Nedre 20 %	Øvre 20 %	Varians	N
Elever som ikke har spesialundervisning	6,10	1,70	5,00	8,00	2,90	3098
Elever med spesialundervisning (ikke generelle lærevansker)	7,56	2,17	6,00	9,00	4,72	187
Elever med generelle lærevansker og spesialundervisning	7,89	2,42	6,00	9,00	5,87	52

Tabell 18 viser at foresatte til elever med generelle lærevansker også opplever signifikant mer innflytelse på og enighet med lærerne omkring regler, normer og sosial læring enn foresatte til elever i de to andre elevgruppene.

Kort oppsummert er bildet at foresatte til elever med generelle lærevansker er klart mer fornøyd med både informasjon, drøfting og innflytelse på skolen enn foresatte i de andre elevgruppene.

Tabell 18. Foresattes innflytelse på regler, normer og sosial læring (4 spørsmål). Høy skåre best.

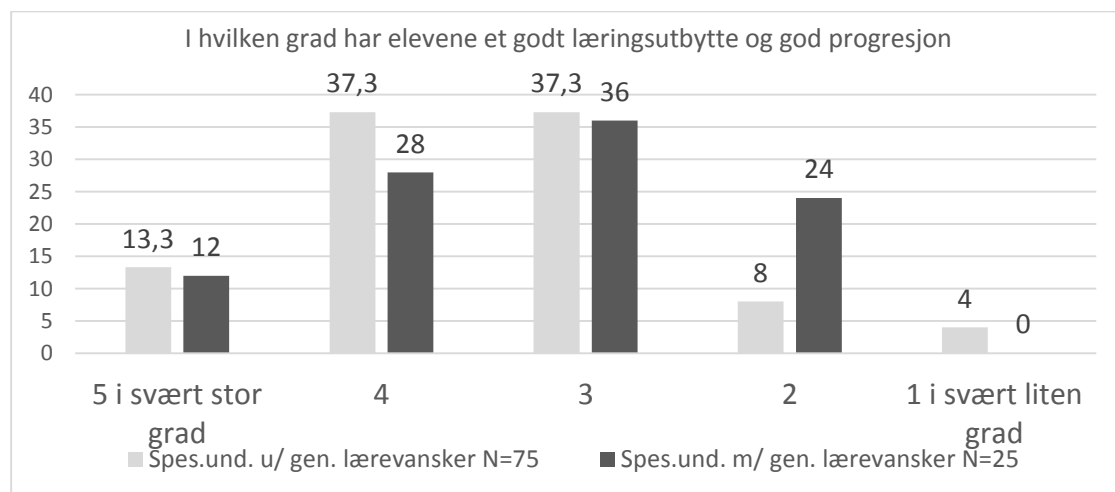
Foresatte	Gj.snitt	Std.avvik	Nedre 20 %	Øvre 20 %	Varians	N
Elever som ikke har spesialundervisning	12,40	1,91	10,00	14,00	3,65	3098
Elever med spesialundervisning (ikke generelle lærevansker)	12,80	2,01	7,00	15,00	4,04	187
Elever med generelle lærevansker og spesialundervisning	13,39	1,93	8,00	15,00	3,71	52

5 UTBYTTE

Den fjerde utfordringen som skolen må sikre for å legge til rette for inkludering, er en opplæring som er til gagn for elevene, både faglig og sosialt. Alle elever skal med andre ord ha et utbytte av opplæringen (Haug, 2014). Det handler om at alle elever har rett på å bli møtt med forventninger om resultatoppnåelse, som et resultat av å delta i fellesskapet (ibid.). Dette handler om faglige mål, men disse kan ikke ses isolert fra det helhetlige dannelsesperspektivet som presenteres i læreplanen, og som vel så mye handler om mestring, tillit, respekt og å møte utfordringer som fremmer dannelses og lærelyst.

5.1 FAGLIG UTBYTTE OG PROGRESJON

Figur 19 viser at kontaktlærere i intervju oppgir at elever som har spesialundervisning som følge av generelle lærevansker har lavere utbytte og progresjon enn andre elever med spesialundervisning. Spesialpedagogene har gjort en tilsvarende vurdering som kontaktlærerne.



Figur 19. Kontaktlærers rapportering av elevenes læringsutbytte og progresjon. Prosentvis svarfordeling for de to elevgruppene. (Intervju).

Tabell 19 viser kontaktlærers vurdering av elevens skolefaglige prestasjoner. Elever som ikke har spesialundervisning får høyere skår enn elever med spesialundervisning, særlig er forskjellen stor mellom elever uten spesialundervisning og elever med spesialundervisning som følge av generelle lærevansker (Cohens $d = 2,26$), men også mellom andre elever med spesialundervisning og de uten spesialundervisning (Cohens $d = 1,35$). Elever med generelle lærevansker får også betydelig lavere skår enn andre elever med spesialundervisning (Cohens $d = 0,91$). Mens den øvre 20 prosentilen av de med generelle lærevansker har en skår på 7 eller bedre, har den nedre 20 prosentilen av de uten spesialundervisning fra 10 i skår og lavere, noe som fortsatt er nær det dobbelte av snittskåren til elever med generelle lærevansker. Variansen er også langt lavere hos elever med generelle lærevansker enn i de to andre elevgruppene.

Tabell 19. Se vedlegg for hvilke spørsmål som inngår i skalaen elevens skolefaglige prestasjoner (3 spørsmål). Jo høyere gjennomsnittsskår, desto høyere vurderes prestasjonene. (T1).

Lærervurderinger av elevenes skolefaglige prestasjoner	Snitt	Nedre 20 %	Øvre 20 %	Std.avvik	Varians	N
Elever som ikke har spesialundervisning	12,4	10	15	3	8,9	12285
Elever med spesialundervisning, men som ikke har generelle lærevansker	8,1	6	10	2,7	7,1	736
Elever med spesialundervisning, og som har generelle lærevansker	5,3	3	7	1,8	3,3	204

5.2 SOSIAL KOMPETANSE

Både i opplæringsloven og Kunnskapsløftet framstår sosial kompetanse som et viktig målområde i grunnskolen. Elevene skal lære sosial ferdigheter som innebærer at de kan samarbeide med andre og vise empati. De skal også kunne vise selvkontroll og en selvhevdelse som gjør at de kan ta sosiale initiativ.

Tabell 20-22 viser at lærerne vurderer spesialundervisningselevenes sosiale ferdigheter, her beskrevet gjennom faktorene samarbeid og tilpasning til skolens normer, selvkontroll og selvhevdelse, som signifikant lavere enn hos elever uten spesialundervisning. Elever med generelle lærevansker vurderes lavest i samtlige kategorier.

Tabell 20. Se vedlegg for hvilke spørsmål som inngår i skalaen samarbeid og tilpasning til skolens normer (10 spørsmål). Jo høyere skår, jo høyere vurderes kompetansen.

Lærervurderinger av elevene samarbeid og tilpasning til skolens normer	Gj.snitt	Std.avvik	Signifikans	Cohens d	N
Elever som ikke har spesialundervisning	28,74	5,87			12607
Elever med spesialundervisning (ikke generelle lærevansker)	22,64	5,96	$P < ,001$	1,03	751
Elever med generelle lærevansker og spesialundervisning	21,28	5,12	$P < ,001$	1,27	209

Tabell 21. Se vedlegg for hvilke spørsmål som inngår i skalaen selvkontroll (9 spørsmål). Jo høyere skår, jo høyere vurderes kompetansen.

Lærervurderinger av elevenes selvkontroll	Gj.snitt	Std.avvik	Signifikans	Cohens d	N
Elever som ikke har spesialundervisning	29,45	5,54			12407
Elever med spesialundervisning (ikke generelle lærevansker)	24,87	6,60	P<,001	0,80	742
Elever med generelle lærevansker og spesialundervisning	24,53	6,07	P<,001	0,86	208

Tabell 22. Se vedlegg for hvilke spørsmål som inngår i skalaen selvhedelse (9 spørsmål). Jo høyere skår, jo høyere vurderes kompetansen.

Lærervurderinger av elevenes selvhedelse	Gj.snitt	Std.avvik	Signifikans	Cohens d	N
Elever som ikke har spesialundervisning	23,60	4,93			12409
Elever med spesialundervisning (ikke generelle lærevansker)	19,40	4,92	P<,001	0,85	745
Elever med generelle lærevansker og spesialundervisning	18,28	4,58	P<,001	1,09	208

5.3 FAGLIGE RESULTATER OG UTVIKLING OVER TID

Nivået på forskjellene mellom datamaterialet innsamlet i T1 og T2 er målt med effektstørrelse Cohens d. Tallene for klassetrinnene 5, 6, 8, 9 (T1) er slått sammen og for trinnene 6, 7, 9 og 10 (T2) er slått sammen for å få nok informanter i målgruppen, det vil si elever med spesialundervisning som følge av generelle lærevansker.

Tabell 23. Resultat på fagprøve i matematikk. Samme prøve gitt med ett års mellomrom (T1-T2).

	Prosent rette oppgaver, T1	Prosent rette oppgaver, T2	Cohens d	N
Elev med generelle lærevansker som får spesialundervisning	24,7	30,8	0,40	31
Elev med generelle lærevansker som ikke får spesialundervisning	39,4	42,9	0,24	12
Alle som får spesialundervisning	37	45,1	0,43	160*
Alle elever som ikke får spesialundervisning	61,4	70,1	0,53	1958*

* Tallene varierer fra T1 til T2, det oppgitte tallet er et gjennomsnitt.

Tabell 23 viser at elever med generelle lærevansker har markant lavere resultat på fagprøven i matematikk enn de andre elevgruppene på begge prøvetidspunktene, og at deres fremgang er mindre enn hos de andre gruppene, bort sett fra den gruppen med generelle lærevansker, men som ikke har spesialundervisning. Elever med generelle lærevansker, men som ikke får

spesialundervisning, presterer lavere enn elever med spesialundervisning og deres fremgang er samtidig liten. Denne elevgruppen kunne antakelig hatt bedre utbytte dersom de hadde fått spesialundervisning.

Tabell 24. Resultat på fagprøve i norsk, lesefart, ord pr.minutt. Forskjellig prøve gitt med ett års mellomrom (T1-T2).

	Ord pr. minutt, T1	Ord pr. minutt, T2	Cohens d	N
Elev i målgruppa som får spesialundervisning	83,1	107	0,61	27
Elev i målgruppa som ikke får spesialundervisning	92,1	119,3	0,44	10
Alle som får spesialundervisning	113	132,4	0,34	160*
Alle elever som ikke får spesialundervisning	165	195,3	0,49	1958*

* Tallene varierer fra T1 til T2, det oppgitte tallet er et gjennomsnitt.

Når det gjelder lesehastighet i norsk, ser vi av tabell 24 at selv om elever med generelle lærevansker og spesialundervisning presterer langt lavere enn de andre gruppene, så er deres fremgang også langt bedre. Elever med generelle lærevansker og spesialundervisning kan derfor se ut til å ha bedre utbytte av spesialundervisningen enn andre elever med spesialundervisning. Av tabell 25 fremkommer det tilsvarende resultat på fagprøven i norsk når det gjelder ordforståelse.

Tabell 25. Resultat på fagprøve i norsk, ordforståelse, tall på rette ord. Forskjellig prøve gitt med ett års mellomrom (T1-T2).

	Tall på rette ord, T1	Tall på rette ord, T2	Cohens d	N
Elev i målgruppa som får spesialundervisning	12,1	16,2	0,61	27
Elev i målgruppa som ikke får spesialundervisning	16,9	20,3	0,46	10
Alle som får spesialundervisning	18	21,9	0,44	160*
Alle elever som ikke får spesialundervisning	27,3	30,41	0,48	1958*

* Tallene varierer fra T1 til T2, det oppgitte tallet er et gjennomsnitt.

Selv om elever med generelle lærevansker presterer langt lavere enn andre elever med spesialundervisning og elever uten spesialundervisning, er det disse elevene som har best utbytte av norskopplæringen, målt ut i fra lesehastighet og ordforståelse. I matematikk er derimot deres fremgang moderat, omtrent tilsvarende som hos andre elever med spesialundervisning, men lavere enn hos elever uten spesialundervisning.

Selv om elevene med generelle lærevansker har en relativt tilfredsstillende framgang i lesing og regning er det faktiske kompetansenivået svakt. Leseforståelse og lesehastigheten for disse elevene innebærer at de i snitt ikke kan betraktes som funksjonelle lesere sett i forhold til å forstå en avisartikkel eller følge med på teksten av et TV-program. I regning tilsvarer gjennomsnittresultatet at relativt mange av elevene med generelle lærevansker har problemer med å mestre de fire regneartene.

6 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

6.1 INKLUDERING I FELLESSKAPET

Elever med generelle lærevansker, her definert som elever som har problemer i mange fag og som står tilbake evnemessig, inklusiv psykisk utviklingshemming, utgjør i dette datamaterialet 22 prosent (N=210) av elevene som får spesialundervisning (N=953). En inkluderende skole forutsetter at alle elever er medlemmer av en klasse eller gruppe, slik at de får ta del i fellesskapet, både faglig og sosialt. Mens halvparten av elevene med spesialundervisning, som ikke har generelle lærevansker, har 4 timer eller mindre spesialundervisning i uka, har nær 90 prosent av elever med generelle lærevansker mer enn 4 timer spesialundervisning i uka. Samtidig får færre av disse elevene sin spesialundervisning i klassen. De fleste får spesialundervisningen i mindre grupper utenfor klassen, mens over 20 prosent får spesialundervisningen alene utenfor klassen. Disse tallene sett under ett, mange timer spesialundervisning og mange av dem utenfor klassen, innebærer at det kan være utfordrende å innlemme elever med generelle lærevansker i klassefellesskapet.

Helt essensielt for å inkludere elever i fellesskapet, spesielt dersom de har mange timer spesialundervisning i uken, er at det skapes sammenheng mellom klassens undervisning og spesialundervisningen. Et premiss for å skape sammenheng er samarbeidet mellom kontaktlærer, spesialpedagog og assistent. Blant informantene i dette materialet er ikke samarbeid vektlagt, spesielt gjelder dette elever med generelle lærevansker. Mens omlag 3 av 4 kontaktlærere opplever at det er svært stor eller stor sammenheng mellom spesialundervisningen til elever med andre vansker enn generelle lærevansker og klassens undervisning for øvrig, svarer bare om lag 1 av 2 kontaktlærere det samme når det gjelder elever med generelle lærevansker. Enda dystre er det når en ser på hvordan elevens behov påvirker hvordan lærerne jobber med klassen. Mens omtrent 40 prosent av lærerne finner sammenhenger mellom klassens behov og individuelle behov blant elever som har spesialundervisning på grunn av andre vansker enn generelle vansker, er det svært få lærere som tilsvarende finner sammenheng mellom klassens behov og individuelle behov blant elever med generelle lærevansker. Dette kan tolkes som et uttrykk for at disse elevenes behov ikke vedkommer den ordinære opplæringen, heller ikke når elevene deltar i denne. Dette bidrar ikke til å skape gode vilkår for læring for denne elevgruppen.

6.2 DELTAKELSE I FELLESSKAPET

Forskning viser at læreren er et av skolens viktigste premiss for å gi en opplæring av høy kvalitet (Hattie, 2009 og Hanushek, 2014), og at potensialet for læring er større i spesialundervisningen enn i den ordinære undervisningen (Haug, 2015). Likevel viser undersøkelser at det utbyttet elevene har av spesialundervisningen ikke reflekterer dette høye potensialet (ibid.). Dette understreker betydningen av å tildele høy kompetanse til spesialundervisningen. Resultatene presentert her viser at blant de som får spesialundervisning, får en større andel av elever med generelle lærevansker sin spesialundervisning fra spesialpedagog enn andre elever med spesialundervisning. Resultatene viser imidlertid at spesialpedagogisk kompetanse er en knapp ressurs i skolen, og som det er et generelt behov for å styrke. To av 3 elever har assistent i spesialundervisningen, og flertallet av elevene med generelle lærevansker oppgis i intervju å ha assistent til å gjennomføre spesialundervisningen. Det er med andre ord de elevene med størst behov for høy kompetanse som i størst grad mottar spesialundervisningen fra ufaglærte. Disse assistentene arbeider mye alene, med lite veiledning, og de har i snitt lang fartstid fra skolen. For å unngå at assistentene får en konserverende funksjon på opplæringen, er det derfor viktig å inkludere assistentene i skolens kollektive kultur, mulighet for etter- og videreutdanning, og ikke minst legge til rette for mer samhandling og veiledning i skolen.

PPT som sakkyndig instans innehar spesialpedagogisk kompetanse som blir desto viktigere når dette er en knapp ressurs i skolen. Det er derfor betenkelig at PPTs rolle som oftest stanser med utarbeidelsen av sakkyndig vurdering. PPT gir sjelden veiledning tilknyttet enkeltelever, men det gis noe oftere veiledning tilknyttet elever med generelle lærevansker. Spesielt med tanke på manglende spesialpedagogisk kompetanse i skolen og i spesialundervisningen, er den kompetansen som eksisterer i PPT dermed en svakt utnyttet ressurs i skolen. Samtidig viser det seg å være lite samhandling mellom personalet i skolen, mellom spesialpedagoger, kontaktlærere og assistenter.

Elevenes individuelle opplæringsplaner, IOP, kan være et godt virkemiddel for å utvikle samhandlingen om elevene. IOP kan i likhet med årsplaner og andre periodeplaner tydeliggjøre elevenes mål, undervisningsinnhold, arbeidsmetoder og vurderingsformer, og kan sett i sammenheng med klassens periodeplan bidra til å skape sammenheng og tydeliggjøre likheter og forskjeller. Det ligger med andre ord et stort potensiale i å realisere IOP som et redskap som kan brukes aktivt i den pedagogiske praksis. I likhet med tidligere studier (Nordahl & Overland, 2015) viser også våre resultater at IOP først og fremst blir et administrativt dokument som i begrenset grad brukes aktivt i den pedagogiske praksis, enten det er for å planlegge, samordne eller vurdere.

IOP kan også være et viktig redskap for å tydeliggjøre elevens vansker, utfordringer, styrker og interesser. Dette er kunnskap som er avgjørende for de som skal jobbe med eleven. Lærerinformantene i vår undersøkelse ser ut til å nedvurdere de kognitive vansker som elever med generelle lærevansker gjerne har, mens de undervurderer elevenes motivasjon og arbeidsinnsats dersom en sammenlikner med elevenes egne vurderinger.

Elever med generelle lærevansker oppgir i mindre grad enn andre elever med spesialundervisning at de har undervisnings- og læringshemmende atferd. Samtidig oppgir de relativt høy faglig trivsel, nesten like høy som elever uten spesialundervisning, i både norsk og matematikk. Resultatene tyder på at lærerne har tendens til å undervurdere disse elevenes interesse, motivasjon og innsats, kanskje fordi de er lavt presterende. Det er derfor viktig å fremme disse elevenes egen stemme i vurderingen av deres utfordringer og hjelpebehov og ikke minst i etableringen av forventninger til disse elevene.

Også svar fra foresatte gir et bilde av en positiv holdning til skole og høy innsats. Foresatte av elever med generelle lærevansker har en like positiv holdning til skolen som foresatte av elever som ikke har spesialundervisning. Foresatte til barn med generelle lærevansker gir signifikant mer støtte og hjelp til lekser enn foresatte til elever som ikke har spesialundervisning, men har lavere ambisjoner om prestasjoner sammenlignet med foresatte til elever som ikke har spesialundervisning.

Manglende deltakelse i klassefelleskapet kan resultere i vanskeligere sosiale kår. Elever med generelle lærevansker opplever større grad av sosial isolasjon enn elever som ikke har spesialundervisning, men ikke mer enn andre elever med spesialundervisning. Sosial isolasjon er et generelt problem for elever med spesialundervisning. Det som imidlertid skiller elever med generelle lærevansker fra andre elever med spesialundervisning, er høyere trivsel.

6.3 MEDVIRKNING I FELLESSKAPET

En god relasjon mellom lærer og elev er en forutsetning for å trygge elevene til medvirkning i fellesskapet. Elever med generelle lærevansker oppgir å være mer tilfreds med sin relasjon til lærerne enn andre med spesialundervisning og elever uten spesialundervisning. Elever med generelle lærevansker er dermed gjennomgående positive, både når det gjelder trivsel, relasjoner, fagene og deres læringsarbeid.

Foresatte av elever med generelle lærevansker er signifikant mer tilfreds med samarbeidet med skolen enn foresatte av elever uten spesialundervisning. De er også mer fornøyd enn foresatte av elever med spesialundervisning som følge av andre årsaker enn generelle lærevansker. Dette gjelder både tilfredshet med informasjon og kontakt med skolen, med deres opplevelse av innflytelse på undervisning og læring og regler og normer. Dette tyder på at skolen anser de foresatte til elever med generelle lærevansker som viktige samarbeidsparter med verdifull kunnskap om barnet.

6.4 UTBYTTE

Elever med generelle lærevansker er lavt presterende, både i følge lærernes vurderinger av disse elevene og ut i fra resultatene på kunnskapstester i norsk og matematikk. Ut i fra lærernes vurderinger, har elever med generelle lærevansker også svake sosiale ferdigheter.

Svake resultater betyr ikke nødvendigvis lavt utbytte. I følge kunnskapstestene som ble gjennomført på elevene, er det elever med generelle lærevansker som har best utbytte av spesialundervisningen i norsk, målt ut i fra resultater på lesehastighet og leseforståelse. Fagprøvene i matematikk viser imidlertid at elevgruppen med generelle lærevansker og

spesialundervisning har tilsvarende fremgang som den øvrige gruppen elever med spesialundervisning. Kontaktlærerne som ble intervjuet rapporterte at elever med generelle lærevansker har et svakere læringsutbytte og progresjon enn andre elever med spesialundervisning. Selv om utvalget er lite, gir det grunn til å spørre om lærerne undervurderer det utbyttet elever med generelle lærevansker har av opplæringen. Dette kan forklares med at elevenes kompetansenivå fortsatt er svært lavt. Leseforståelse og lesehastighet for disse elevene innebærer at de i snitt ikke kan betraktes som funksjonelle lesere, og i regning tilsvarer gjennomsnittresultatet at relativt mange av elevene med generelle lærevansker ikke mestrer de fire regneartene.

6.5 INKLUDERING?

Elevgruppen med utviklingshemming er trolig den svakeste og mest sårbare i hele skolen. Disse elevene skårer relativt lavt på alle de fire områdene inkluderingsbegrepet er inndelt i. Elevgruppen går i vanlig skole og de trives relativt bra der. Det er likevel ikke grunnlag for å hevde at de er godt inkludert og tatt hensyn til i skolens virksomhet og aktiviteter. Aktivitet på områdene fellesskap, deltakelse og medvirkning er likevel noe mer omfattende på det sosiale feltet, enn på de områdene som gjelder faglig arbeid og læring. Samtidig er det verdt å bemerke lærernes vurdering av elevens sosiale egenskaper. De er vurdert som svake, noe som ikke samsvarer så godt med elevenes egen oppfatning. Den samlede vurderingen er at det står mye igjen før denne elevgruppen har betingelser for læring og utvikling som er likeverdig det de fleste andre elever får.

6.6 FORVENTNINGER

Elevenes deltakelse forutsetter aktivitet. Observasjonsdata viser at det er mer faglig aktivitet, mer tilrettelagte oppgaver og læremidler, mer støtte og mindre læringshemmende atferd i spesialundervisningen enn i den ordinære undervisningen. Dette gir et stort potensiale for læring. Men at potensialet er stort, betyr ikke nødvendigvis at det gir mye læring. Læringsomfanget avhenger av hva aktiviteten faktisk går ut på, og ikke minst av hvilke forventninger som knytter seg til elevenes resultater.

Begrenset anvendelse av elevenes individuelle opplæringsplaner i undervisningen og i vurderingen av elevenes læringsarbeid, tyder på at lærerne arbeider mindre planmessighet med elevene med generelle lærevansker. Dette gir det grunn til å stille spørsmål ved forventninger disse elevene blir møtt med. Samordning av ordinær undervisning og spesialundervisning, og samhandling mellom personalet som er tilknyttet eleven, krever nettopp en god plan og samkjørte forventninger. Vi spør om manglende planmessighet og svak vurderingspraksis knyttet til elevenes IOP delvis kan forklares med det utbredte summative vurderingssystemet i dagens norske grunnskole. Dette vurderingssystemet gir lite rom for å differensiere forventningsnivået, noe som kan gjøre det fristende å utelate de svakeste elevene fra vurderingen. Skal skolen legge bedre til rette for å utvikle differensierte, men tydelige forventninger til alle elever, kreves også et mer differensierbart vurderingssystem. Det innebærer å arbeide med mer overordnede, mulighetsorienterte mål som er knyttet til et undervisningsinnhold som kan åpne opp for mer mangfoldige forventninger til elevene, i stedet for å snevre de inn mot detaljerte og kanskje fragmenterte vurderingskriterier.

6.7 REALISERING AV RETTIGHETENE TIL ELEVER MED GENERELLE LÆREVANSKER

Sett i forhold til den juridiske retten til spesialundervisning ser det ut til at elever med generelle lærevansker i stor grad utløser denne. I dette materialet får 73,4 prosent av denne elevgruppen spesialundervisning, og det er størst sannsynlighet for å motta spesialundervisning dersom eleven har generelle lærevansker sett i forhold til alle andre vanskegrupper. Men om realiseringen av denne juridiske retten er det samme som at de får realisert den opplæring som de mer kvalitativt sett har rett til er mer usikkert. Lærerne som underviser denne elevgruppen opplever at de i liten grad mottar veiledning fra PPT, og 68 % av elevene undervises av assistent. Andre undersøkelser viser at lærernes kompetanse er mest avgjørende for kvaliteten på både spesialundervisning og vanlig undervisning, og dermed kan dette innebære at lærernes kompetanse og den store bruken av assistenter ikke er tilstrekkelig for å gi elevene et godt nok opplæringstilbud (Egelund & Tetler, 2009). Vi kan si at en faktisk realisering av rettigheter tilknyttet elevenes læring primært handler om pedagogikk og ikke om juss, og det er en fare for at pedagogikken ikke er kvalitativt god nok, selv om det juridiske vedtaket fattes.

6.8 KONKLUSJON

På bakgrunn av data fra det omfattende SPEED-prosjektet kan vi si at kvaliteten i opplæringen for elever med utviklingshemming ikke ivaretas i tilstrekkelig grad innenfor verken inkludering eller deltakelse i fellesskapet, medvirkning i fellesskapet eller læringsutbytte. Vi stiller også spørsmålsteget ved at den manglende samordningen mellom ordinær undervisning og spesialundervisningen elevene får, og det mangelfulle kompetansenivået på personalet ved skolen som har ansvaret for en stor del av undervisningen til denne gruppen.

REFERANSER

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. 2. utg. Hillsdale, NJ: Laurence Earlbaum Associates
- Egelund, N & Tetler, S. (2009): *Effekter af specialundervisning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag
- Hanushek, E. A. (2014). Boosting Teacher Effectiveness. I C. E. j. Finn og R. Sousa (red.), *What lies ahead for america's children and their schools*. (s. 23-35). Stanford CA: Hoover Institution Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1(1), 1-14.
- Hustad, B-C, Strøm, T. & Strømsvik, C (2013) *Kompetanse i PP-tjenesten – til de nye forventningene*. Bodø: *Nordlandsforskning Rapport nr 2/2013*.
- Nordahl, T. (under publisering): Hva forklarer elevenes resultat på en matematikktest?

Nordahl, T. & Overland, T. (2015): *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner*. Oslo: Gyldendal Akademisk

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca Spain 7-10 June 1994*. Paris: UNESCO.

Utdanningsforbundet (2015). Lastet ned 14.01.2016

<https://www.utdanningsforbundet.no/Fylkeslag/Oslo/Grunnskole/Lekser-og-uketester/>

6.9 VEDLEGG TIL RAPPORT: KVALITET I OPPLÆRINGEN FOR ELEVER MED UTVIKLINGSHEMMING

Tabell 5. Motivasjon og arbeidsinnsats.

1. Elevens motivasjon for å lykkes på skolen er
2. Elevens evnenivå sammenliknet med de andre i klassa er
3. Elevens arbeidsinnsats på skolen er
4. Elevens interesse for å lære i timene er.

Kontaktlærer kunne velge mellom fem svaralternativ: Svært høy, høy, middels, lav, svært lav.

Tabell 6. Undervisnings- og læringshemmende atferd.

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 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.

Elevene kunne velge mellom fem svaralternativ: Aldri, sjelden, av og til, ofte og svært ofte.

Tabell 7. Opplevelse av matematikkundervisningen.

1. Jeg liker faget matematikk.
2. Jeg følger godt med når læreren forklarer noe i matematikktimene.
3. I matematikk diskuterer vi ulike måter å løse en og samme oppgave.
4. Lærerne oppmuntrer meg til å gjøre mitt beste i matematikk.
5. Lærerne er flinke til å forklare slik at jeg forstår matematikken.

Elevene kunne velge mellom fem svaralternativ: Ja alltid, ofte, av og til, sjelden, nei aldri.

Tabell 8. Opplevelse av norskfaget.

1. Jeg liker faget norsk.
2. Jeg får gjort det jeg skal i norsktimene.
3. Jeg synes norskfaget er vanskelig.
4. Jeg liker godt å lese.
5. Jeg liker godt å skrive.
6. Jeg liker å lese høyt i klassen.
7. Jeg liker muntlige aktiviteter i norskfaget.

Elevene kunne velge mellom fem svaralternativ: Ja alltid, ofte, av og til, sjelden, nei aldri.

Tabell 9. Sosial isolasjon

1. Jeg er lei meg på skolen
2. Jeg føler meg ensom på skolen.

Elevene kunne velge mellom fem svaralternativ: Aldri, sjelden, av og til, ofte, svært ofte.

Tabell 10. Trivsel.

1. 1.Jeg liker vanligvis å gå på skolen.
2. 2.Jeg synes det er viktig å gå på skolen for å lære.
3. 3.Jeg synes ofte det er kjedelig i timene.
4. 4.Det er viktig for meg å få gode karakterer.
5. Jeg liker meg godt i klassa.
6. 6.Jeg liker meg godt i friminuttene.
7. 7.Jeg blir ofte mobbet og plaget av andre elever.

Elevene kunne velge mellom fire svaralternativ: Helt enig, litt enig, litt uenig, helt uenig.

Tabell 12. Foresattes syn på betydningen av skole.

1. Jeg/vi er opptatt av at vårt barn skal gjøre det skolefaglig sett bra på skolen.
2. Jeg/vi snakker ofte med barnet om hvordan han/hun har det og trives på skolen.
3. Jeg/vi er opptatt av at vårt barn skal forstå at skolegang og utdanning er viktig.
4. Jeg/vi oppmuntrer ofte barnet til å gjøre det bra på skolen.

Foresatte kunne velge mellom fire svaralternativ: stemmer meget godt, stemmer ganske godt, stemmer ganske dårlig og stemmer svært dårlig.

Tabell 13. Holdning til skole.

1. Jeg/vi uttrykker ofte at jeg/vi er misfornøyd med hvordan barnet klarer seg på skolen.

2. Jeg/vi snakker sjelden med barnet om det som foregår på skolen.
3. Jeg/vi sier ofte til barnet at jeg/vi er uenig i det som foregår på skolen.

Foresatte kunne velge mellom fire svaralternativ: stemmer meget godt, stemmer ganske godt, stemmer ganske dårlig og stemmer svært dårlig.

Tabell 14. Støtte til lekser og skolearbeid.

1. Jeg/vi spør ofte om hva barnet har i lekser.
2. Jeg/vi passer på at barnet gjør leksene sine
3. Jeg/vi hjelper ofte barnet med lekser.

Foresatte kunne velge mellom fire svaralternativ: stemmer meget godt, stemmer ganske godt, stemmer ganske dårlig og stemmer svært dårlig.

Tabell 15. Relasjon mellom lærer og elev.

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 brys 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.

Elevene kunne velge mellom fire svaralternativ: Helt enig, litt enig, litt uenig, helt uenig.

Tabell 16. Foresattes tilfredshet med informasjon fra og kontakt med skolen og lærerne.

1. Jeg/vi har god kontakt med barnets lærere.
2. Jeg/vi er meget fornøyd med den informasjonen skolen gir om barnets skolefaglige utvikling
3. Jeg/vi blir godt informert om barnets undervisningsopplegg på skolen.
4. Jeg/vi får ikke tilstrekkelige opplysninger om hvordan barnet trives og har det sosialt på skolen.
5. Jeg/vi er svært tilfredse med skolens informasjon om den klassen mitt/vårt barn går i.
6. Skolen har gitt meg/oss dårlig informasjon om den klassen mitt/vårt barn går i.
7. Jeg/vi vet altfor lite om de lærerne vårt barn har på skolen.
8. De ansatte på skolen verdsetter den kunnskapen vi/jeg har om vårt/mitt barn.

Foresatte kunne velge mellom fire svaralternativ: stemmer meget godt, stemmer ganske godt, stemmer ganske dårlig og stemmer svært dårlig.

Tabell 17. Foresattes drøfting om og innflytelse på undervisning og læring

1. Jeg/vi har stor innflytelse på hva barna lærer på skolen og hvordan det undervises.
2. Jeg/vi diskuterer ofte med lærerne om måten det undervises på og hva elevene lærer.
3. Som foreldre har vi generelt stor innflytelse på utvikling og læring i skolen.

Foresatte kunne velge mellom fire svaralternativ: stemmer meget godt, stemmer ganske godt, stemmer ganske dårlig og stemmer svært dårlig.

Tabell 18. Foresattes innflytelse på regler, normer og sosial læring.

1. Lærerne tar i stor grad hensyn til mine/våre synspunkter om sosial utvikling og oppdragelse i skolen.
2. Jeg/vi er enige med lærerne om de normer og regler som eksisterer i klassen.
3. Som foreldre har jeg/vi stor innflytelse på normer og regler i skolen.
4. Reglene og normene i klassen er i samsvar med regler og normer vi har hjemme.

Foresatte kunne velge mellom fire svaralternativ: stemmer meget godt, stemmer ganske godt, stemmer ganske dårlig og stemmer svært dårlig.

Tabell 19. Elevens skolefaglige prestasjoner.

1. Elevens skolefaglige prestasjoner i norsk er
2. Elevens skolefaglige prestasjoner i matematikk er
3. Elevens skolefaglige prestasjoner i engelsk er.

Kontaktlærere skulle vurdere elevenes prestasjoner på en skala fra 1-6 der 1 står for svært lav kompetanse og 6 står for svært høy kompetanse.

Tabell 20. Samarbeid og tilpasning til skolens normer

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.

10. Kan skifte aktivitet uten å protestere.

Kontaktlærere kunne velge mellom fem svaralternativ: Svært ofte, ofte, av og til, sjelden, aldri.

Tabell 21. Selvkontroll

1. Reagerer egnet på fysisk aggresjon fra medelever.
2. Avviser høflig urimelige spørsmål eller krav fra medelever.
3. Reagerer egnet på erting fra kamerater.
4. Godtar klassekameratenes forslag til aktiviteter.
5. Kan ta imot rimelig kritikk fra andre.
6. Kan skifte aktivitet uten å protestere.
7. Klarer å kontrollere sinnet sitt i konflikter med andre.
8. Kan kontrollere sinnet sitt i konflikt med voksne.
9. Reagerer egnet på gruppepress fra kamerater.

Kontaktlærere kunne velge mellom fem svaralternativ: Svært ofte, ofte, av og til, sjelden, aldri.

Tabell 22. Positiv selvhevdelse

1. Tar initiativ til samtaler med medelever.
2. Tilbyr seg å hjelpe medelever med arbeidet på skolen.
3. Presenterer seg uoppfordret for nye mennesker.
4. Inngår kompromisser for å oppnå enighet.
5. Kan ta imot ros/komplimenter fra medelever på en egnet måte.
6. Inviterer andre til å delta i aktiviteter.
7. Kan rose eller gi komplimenter til personer av motsatt kjønn.
8. Er kritisk til regler som kan virke urettferdige.
9. Gir naturlig uttrykk for skuffelse når han/hun ikke lykkes.

Kontaktlærere kunne velge mellom fem svaralternativ: Svært ofte, ofte, av og til, sjelden, aldri.

Effektstørrelser (Cohens d) sammenlignet med elever som ikke har spesialundervisning

Område	Cohens d Generelle lærevansker og spesialundervisning	Cohens d Har spesial- undervisning men ikke generelle lærevansker
Motivasjon og arbeidsinnsats	1,41	1,02

Undervisnings- og læringshemmende atferd	0,27	0,49
Opplevelse av matematikkundervisning	0,08	0,30
Opplevelse av norskfaget	0,16	0,52
Foresatte betydning av skole	0,31	0,23
Foresatte Holdning til skole	0,31	0,14
Foresatte Støtte til lekser	+0,37	+0,31
Sosial isolasjon	0,69	0,63
Trivsel	0,23	0,60
Relasjon elev – lærer støtte og hjelp (ny faktor)	+0,07	0,05
Elev – elevrelasjon læringskultur	+0,23	0,19
Foresatte Informasjon	+0,41	+0,20
Foresatte Innflytelse på undervisning og læring	+1,00	+0,81
Foresatte innflytelse på regler	+0,51	+0,21
Skolefaglige prestasjoner	2,26	1,35