

Masteroppgåve Undervisning og læring

Korleis trivst elevar som mottek spesialundervisning i skulen, og kva forskjellar er det mellom barneskulen og ungdomsskulen?

Silje Kristin Egset Skarmyr

UL306 Mastergradsstudium i spesialpedagogikk

Tal ord: 31532



Summary

This thesis investigates the well-being of students with special education, and if there are any differences between students in elementary school and lower secondary school. The method that is used is a quantitative method. In the research it has been used data from the SPEED-project. The SPEED-project is a collaboration between Volda University College and Hedmark University College. The aim of the project was to investigate what special education is about and what its function is. In the project it was used surveys that was answered by students and teachers. Data from these surveys are used in the analyses in this thesis. SPSS, which is a program for statistical analysis, has been used to analyse the data.

Well-being is a term that is difficult to measure, because it isn't something visible. We have to find different indicators that affects the well-being and that are measurable. In addition to investigate the well-being of students, indicators of well-being have been investigated. These are the relationship to the teacher, the relationship between pupils and motivation.

The results show that in two areas, well-being and motivation, there is a difference between students with special education and students in the ordinary education. Children who receives special education have a lower well-being and motivation than children in ordinary education. Especially in motivation the results showed a big difference between children with and without special education. In the two other areas, relationship to the teacher and relationship between students, there was a small difference between students with special education and students in ordinary education. Both groups had quite good relationship to their teacher and fellow students.

The results also show that there is a difference between the well-being of students in elementary school and lower secondary school. Both students with and without special education had a higher well-being in elementary school than in lower secondary school. Something interesting is that in all the four areas that has been investigated it is in the 9th grade the students had the lowest score.

Samandrag

I denne masteroppgåva er det undersøkt korleis elevar som mottek spesialundervisning trivst i skulen, og om det er forskjellar mellom elevar i barneskulen og ungdomsskulen. Metoden som er brukt er kvantitativ metode. Undersøkinga har nytta seg av data frå SPEED-prosjektet. SPEED-prosjektet er eit samarbeid mellom høgskulen i Volda og Høgskolen i Innland avdeling Hamar. Føremålet med prosjektet var å undersøkje kva spesialundervisning handlar om og kva funksjon den har. I prosjektet blei det gjennomført surveyundersøkingar som elevar og lærarar svara på. Data frå desse undersøkingane er brukt i analysane i denne oppgåva. For å analysere data er det brukt SPSS, som er eit program for statistisk berekning.

Trivsel er eit omgrep som er vanskeleg å måle, sidan det ikkje er noko synbart. Ein må difor finne andre indikatorar som påverkar trivselen og er målbare. I tillegg til å undersøkje trivselen til elevane har oppgåva også sett på pådrivarar til trivsel. Desse er relasjon til lærar, relasjon til medelevar og motivasjon.

Resultata viser at innan to område, trivsel og motivasjon, er det skilnadar mellom elevane med og utan spesialundervisning. Elevar med spesialundervisning har lågare trivsel og motivasjon enn elevar i den ordinære undervisninga. Særleg innan motivasjon viste resultata at det er ein stor skilnad mellom elevane med og utan spesialundervisning. Innan dei to andre områda, relasjon til lærar og relasjon til medelevar, var det liten forskjell mellom elevane med og utan spesialundervisning. Begge elevgruppene har nokså god relasjon til både læraren og medelevar.

Resultata viser og at det er forskjell mellom trivselen til elevane i barneskulen og ungdomsskulen. For både elevar med og utan spesialundervisning hadde dei betre trivsel på barneskulen enn på ungdomsskulen. Noko interessant er at innan alle dei fire områda som er undersøkt, var det på 9.trinn det var lågast skåre.

Forord

Endeleg har eg skrive dei siste orda på masteroppgåva mi og eg sit no med eit ferdig resultat. Dei siste månedane har vore intense, men også lærerike og spennande. Eg har lært mykje undervegs og eg er stolt over arbeidet eg har fått til.

Å skrive denne oppgåva har ikkje berre vore enkelt. Å kombinere masterstudie med fulltidsjobb var vanskelegare enn eg trudde. Då er det godt å ha gode støttespelarar rundt seg, og desse fortener ei stor takk. Først og fremst vil eg takke min rettleiar Peder Haug. Han har gjennom heile denne prosessen vore tilgjengeleg, kome med gode råd, faglege innspel og konstruktiv kritikk.

Også dei heime fortener ei stor takk. Det er ikkje lett å halde ut med nokon som har prioritert skriving det siste halvåret. Eg vil difor takke min kjære sambuar Torstein Kvistad som har vore oppmuntrande, positiv og gitt meg tid til å få skrive. Takk til mamma og pappa som gjennom alle år har støtta meg i skulegongen min og gitt meg sjølvkjensla til å skrive denne masteroppgåva. Eg vil og takke mi gode venninne Sunniva Sande Lillebø som har vore berre ein telefonsamtale unna når eg har stått fast.

Silje Kristin Egset Skarmyr

Ørsta, 30.august 2020

Innholdsliste

1. Innleiing	1
1.1 Bakgrunn for val av tema	1
1.2 Problemstilling	1
1.3 SPEED-prosjektet	3
1.4 Oppgåvas oppbygging	4
2. Kunnskapsgrunnlaget	5
2.1 Spesialundervisning	5
2.2 Kjenneteikn ved elevar som mottok spesialundervisning	9
2.3 Psykososialt arbeidsmiljø	12
2.4 Trivsel	13
2.4.1 Skuletrivsel	16
2.4.2 Spesialundervisning og trivsel	17
2.5 Elevundersøkelsen og Ungdata	18
2.6 Pådrivarar til trivsel	20
2.6.1 Sosiale relasjonar med vekt på relasjonar mellom elevane	21
2.6.2 Læraren	23
2.6.3 Motivasjon	26
2.6.4 Sjølvregulert læring	28
2.7 Oppsummering av kunnskapsgrunnlaget	29
3. Metode	32
3.1 Val av metode	32
3.2 Kvantitativ metode	32
3.3 Surveyundersøking som metode	34
3.3.1 Surveyundersøking i SPEED-prosjektet	37
3.4 Populasjon	39
3.5 Variablane	39
3.6 Skalakonstruksjon	40
3.7 Forskingsetikk	42
3.8 Reliabilitet og validitet	44
3.8.1 Reliabilitet	44
3.8.2 Validitet	45
4. Resultat	47
4.1 Trivsel	47
4.2 Relasjon til læraren	51
4.3 Relasjon til medelevar	55
4.4 Motivasjon	60

5. Drøfting	64
5.1 Relasjon til læraren	64
5.1.1 Forskjellar mellom barneskulen og ungdomsskulen.....	66
5.2 Relasjon til medelevar	68
5.2.1 Forskjellar mellom barneskulen og ungdomsskulen.....	70
5.3 Motivasjon	71
5.3.1 Forskjellar mellom barneskulen og ungdomsskulen.....	73
5.4 Trivsel.....	74
5.4.1 Forskjellar mellom barneskulen og ungdomsskulen.....	77
6. Avslutning	79
6.1 Mine funn.....	79
6.2 Refleksjonar.....	80
6.3 Praktiske implikasjonar.....	81
Litteraturliste	82

1. Innleiing

I denne delen av oppgåva vil eg presentere bakgrunnen for mitt val av tema, SPEED-prosjektet, problemstilling, og beskrive korleis oppgåva er bygd opp.

1.1 Bakgrunn for val av tema

I dei åra eg har arbeida i skulen har eg vore både kontaktlærer, faglærer og hatt ansvar for spesialundervisning. Eg har vore opptatt av at klasserommet mitt skal vere ein stad der elevane har det godt og trygt, og får moglegheit til fagleg utvikling. Eg erfarte raskt at dette er to faktorar som heng saman og påverkar kvarandre. Eg har opplevd at dei elevane som ga inntrykk av at dei trivast og var trygge på skulen, viste god arbeidsinnsats og var meir motiverte for skularbeidet. Dei viste meir glede over å gå på skulen, trivast godt i klassemiljøet og det verka som at dei hadde funne si rolle i klassa. Samstundes har eg sett det motsette hos dei elevane som ikkje trivast like godt. På mange av desse elevane er det svært synbart at dei ikkje har det godt på skulen. Dei kan vere inneslutta, lite sosiale og ikkje heilt komfortable i klassemiljøet. I tillegg til dette påverka trivselen både arbeidsinnsats og resultat hos elevane. Dette var noko eg observerte både i ordinær undervisning og i spesialundervisning.

Observasjonane og erfaringane mine gjor at eg fekk mange tankar. Når trivselen har så stor påverknad på elevane, undras eg på korleis dette er for elevar som har spesialundervisning, med tanke på at dei allereie har utfordringar i skulen. Eg blei nysgjerrig på korleis elevar som mottek spesialundervisning trivast i skulen, og kva som er med på å påverke trivselen deira. I mine år som spesialpedagog har eg berre hatt spesialundervisning med jenter. Eg var difor nysgjerrig på kva forskjell som er mellom jenter og gutar som mottek spesialundervisning. Eg har og arbeida berre i barneskulen så eg var nysgjerrig på om det er nokon forskjell i grad av trivsel hos elevar som mottek spesialundervisning på barneskulen i forhold til elevar på ungdomsskulen. Dette ønskte eg å finne ut meir om.

1.2 Problemstilling

Grunna mi interesse for spesialundervisning og elevane mine ønskte eg å undersøkje meir om korleis elevar med spesialundervisning trivst i skulen. Kva skilnadar er det mellom elevar med spesialundervisning og elevar i den ordinære undervisinga? Eg hadde mange tankar og

meningar om dette frå før og ønske å finne ut korleis dette i realiteten er. Føremålet med dette studiet er å finne ut korleis elevar med spesialundervisning trivst i skulen og kva forskjellar det er mellom kjønn og klassetrinn i forhold til elevar i den ordinære undervisninga. Eg var særleg interessert i å undersøkje kva forskjell det er i trivselen for elevar på barneskulen kontra ungdomsskulen, sidan eg har arbeida berre i barneskulen sjølv. Ut i frå dette har eg kome fram til følgjande problemstilling:

Korleis trivst elevar som får spesialundervisning i skulen, og kva forskjellar er det mellom elevar på barneskulen og ungdomsskulen?

For å finne svar på problemstillinga kjem eg til å undersøkje kva tidlegare forskning har kome fram til om same tema. Eg vil mellom anna bruke rapporten «Tilfedighetens spill» (Knudsmoen, Overland, Nordahl & Løken, 2011) der forskarane har studert kva som kjenneteiknar undervisningstilbodet og elevane som mottek spesialundervisning 1-4 timar i veka. Dei har analysert kjenneteikn knytte til fagleg læring, sosiale ferdigheiter, motivasjon, åtferd og sosiale relasjonar i skulen. Dei har samanlikna resultatane opp i mot elevar som mottek meir enn 4 timar spesialundervisning i veka og elevar i den ordinære undervisninga. Ein annan rapport i same gate er «Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater» (Nordahl og Hausstätter, 2009). Denne rapporten er ei evaluering av spesialundervisninga i grunnopplæringa i Kunnskapsløftet. Nokre av dei tema rapporten tek føre seg er trivsel, motivasjon og relasjonar. Resultat til elevane med spesialundervisning blir samanlikna med elevar som har vanskar men som ikkje mottek spesialundervisning og elevar i den ordinære opplæringa. I Noreg har vi blant anna to undersøkingar som årleg undersøker norske elevar sin trivsel i skulen. Desse er Ungdata og Elevundersøkelsen (Ungdata, 2016a; Utdanningsdirektoratet, 2018). Ungdata er ein årleg undersøking der elevar frå ungdomsskulen og vidaregåandeskule svarar på spørsmål om korleis dei har det på skulen (Ungdata, 2016b). Frå undersøkinga blir det skriva ein rapport som skal gi eit breitt og oppdatert bilete av korleis norske ungdommar har det på ulike område (Bakken, 2019). Elevundersøkelsen er ei nettbasert spørjeundersøking der elevar frå 5.trinn uttrykkjer si meining om forhold som er viktige for å lære og trivast på skulen. Etter undersøkinga blir det skriva ein rapport der resultatane frå undersøkinga blir analysert, t.d. (Wendelborg, Røe & Buland, 2018). Resultat i frå SPEED-prosjektet er presentert i fleire ulike artiklar og rapportar som eg kjem til å bruke, t.d. (Bachmann, Haug & Nordahl, 2016; Lekhal, 2017; Reite, 2017). I tillegg til dette kjem eg til å sjå på resultat frå internasjonal forskning om trivselen til elevar. Dette er forskning frå blant anna Rosenfeld, Richman & Bowen (2000) og Drugli (2011).

Metoden eg har valt for å finne svar på problemstillinga mi er kvantitativ metode. Grunnen til at eg valte denne metoden er fordi eg ønskte å sjå på problemstillinga mi i eit stort perspektiv og dermed ha eit stort utval. Data er i frå SPEED-prosjektet. Dei har gjennomført ei brei kartlegging, der mellom anna trivselen er med som eit element. Informantar er eit breitt utval elevar, både dei som mottok spesialundervisning og andre. Eg fekk dermed det store utvalet eg ønskte. For å analysere data har eg brukt SPSS som er eit program for statistisk berekning. I programmet nytta eg meg av teknikken One-Way Anova. Den blir brukt for å samanlikne to eller fleire variablar.

1.3 SPEED-prosjektet

SPEED-prosjektet er eit forskingsprosjekt i samarbeid mellom forskarar frå Høgskolen i Innland avdeling Hamar og forskarar frå Høgskulen i Volda. Forskingsprosjektet gjekk ut på å undersøkje kva spesialundervisning handlar om og kva funksjon den har. Prosjektet har skilt seg ut frå tidlegare forskingsprosjekt på spesialundervisning ved at dei har eit stort datamateriale. Dei ønskte å få eit tilnærma representativt svar på forskingsspørsmåla sine. Data omhandlar både elevar med spesialundervisning etter enkeltvedtak og elevar i den ordinære undervisninga. For å få eit tilfredstillande tal på informantar ønskte prosjektet 200 informantar som fekk spesialundervisning grunnar vanskar med matematikk, norsk og åtferd. For å få til dette ville dei trenge eit elevtal på omtrent 3000. Informantane blei valt ut i frå to kommunar som låg nær dei to høgskulane. Informantane var elevar som gjekk i 5., 6., 8., og 9.klasse. I tillegg til dette har også føresette, kontaktlærarar, assistentar og spesialpedagogar bidrege som informantar. Prosjektet har nytta eit design med to målepunkt med eitt års mellomrom (Topphol, Haug & Nordahl, 2017, s.31-32). I denne oppgåva har eg brukt data frå T1, som er første del av undersøkinga. Her er det nytta datainstrument i frå SPEED, men med ein utvida populasjon på omlag 15000 elevar. Her er data er samla inn frå 95 skular i 16 kommunar som låg i fire ulike fylke. To av desse kommunane var med i SPEED-prosjektet. Grunna det store utvalet som er spreidd over fleire kommunar er det ikkje mogleg å kjenne att elevane som har vore med. Data eg har brukt er henta i frå surveyundersøking. I surveyundersøkinga har elevar, kontaktlærarar og føresette svara på spørsmål som er knytt til kvar av elevane sin situasjon på skulen, læringsmiljøet, undervisninga og læringsutbyttet (Topphol, Haug & Nordahl, 2017, s.35). Eg har nytta meg av spørsmål som er svara på av elevar og lærarar. Spørsmåla som er stilt er henta i frå datainstrument som er nytta tidlegare, både nasjonalt og internasjonalt (Topphol, Haug & Nordahl, 2017, s.35). Det vil seie at

spørsmåla har blitt kvalitetssikra. Prosjektet har følgd etiske retningslinjer ved at det har blitt godkjent av Personvernombodet for forskning. Informantane har fått tilstrekkeleg informasjon om prosjektet, og informasjon om at det er frivillig å delta og ein kan trekke seg kva tid som helst. Føresette har gitt skriftleg samtykke for at forskarane fekk samle inn informasjon om deira barn (Toppol, Haug & Nordahl, 2017, s.35).

1.4 Oppgåvas oppbygging

Denne oppgåva er oppbygd med fem delar. I neste kapittel, kapittel 2, vil eg presentere kunnskapsgrunnlaget som eg baserer oppgåva mi på. I den vil eg presentere relevant teori og tidlegare forskning på temaet. Eg startar med å presentere omgrepet spesialundervisning og kjenneteikn på elevar som mottok spesialundervisning. Deretter ser eg på Opplæringslova kapittel 9a, der trivsel har ei stor rolle. Vidare tek eg føre meg omgrepet trivsel og skuletrivsel, og kva tidlegare forskning har konkludert med når det gjeld trivsel og elevar som mottok spesialundervisning. Vidare presenterer eg to trivselsundersøkingar, Elevundersøkelsen og Ungdata. Til slutt ser eg på pådrivarar til trivsel. Desse er relasjon til lærar, relasjon til medelevar, motivasjon og sjølvregulert læring.

I kapittel 3, metodekapittelet, presenterer eg val av metode og grunngir kvifor eg har valt denne metoden. Eg presentere surveyundersøking som metode, og korleis surveyundersøking har blitt brukt i SPEED-prosjektet. Deretter gir eg informasjon om populasjonen og utvalet eg har brukt i oppgåva. Deretter presenterer eg variablane og skalakonstruksjonen eg har brukt. Til slutt skriv eg om forskningsetikk, reliabilitet og validitet i oppgåva.

I kapittel 4 presenterer eg resultata eg har fått og analysane av dei. Kapittelet er delt inn i fire delar ut i frå dei fire variablane eg har brukt. Desse er trivsel, relasjon til lærar, relasjon til medelevar og motivasjon.

I kapittel 5 vil eg drøfte nokre av funna eg har gjort opp i mot kunnskapsgrunnlaget i kapittel 2.

Til slutt vil eg i kapittel 6 kome med ei avslutning der eg svarer på forskingsspørsmålet mitt.

2. Kunnskapsgrunnet

I dette kapitlet vil eg presentere relevant teori for masteroppgåva mi. Eg startar med å greie ut om spesialundervisning og kjenneteikn ved elevar som mottek spesialundervisning. Sidan trivsel er ein del av Opplæringslova kapittel 9a, som omhandlar elevanes psykososiale arbeidsmiljø, har denne lova fått ein plass i oppgåva mi. Eg vil deretter presentere to kjende undersøkingar som er med på å kartlegge trivselen til norske skuleelevar. Desse er Elevundersøkelsen og Ungdata. Deretter vil eg gjere greie for omgrepa trivsel og skuletrivsel, og pådrivarar til trivsel.

2.1 Spesialundervisning

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa § 5-1. Rett til spesialundervisning, seier at elevar som ikkje har eller ikkje kan få tilfredsstillande utbyte av den ordinære opplæringa har rett på spesialundervisning (Opplæringslova, 2005, § 5-1). Skulen har ansvar for at alle elevar får ei opplæring som fremjar deira sosiale og faglege utvikling. Ikkje alle elevar har moglegheit til å oppnå dette innanfor den ordinære opplæringa. Kommunane og fylkeskommunane må ha system som både fangar og følgjer opp elevanes vanskar. Ei av oppgåvene skulen har er å heile tida vurdere elevane. Gjennom denne vurderinga kan dei fange opp elevar dei mistenkjer ikkje har utbyte av den ordinære opplæringa. Ved mistanke kan skulen sjølv setje inn tiltak. Tiltak kan vere større lærartettleik i klasserommet, auka kompetanse for læraren, mindre elevgruppe eller bruk av meir praktiske metodar. Dersom tiltak blir sett inn og skulen fortsatt opplever at den ordinære opplæringa fortsatt ikkje dekkjer behova til eleven må dei kontakte PPT, Pedagogisk-Psykologisk Teneste. Dersom skulen meiner at tiltak ikkje kjem til å fungere, har dei lov å vise til PPT utan å setje inn tiltak. PPT vil då gjere ei sakkunnig vurdering, dersom dei får samtykke frå føresette til eleven. Den sakkunnige vurderinga skal vise om eleven har rett til spesialundervisning og kva opplæringstilbod eleven skal ha. Den skal fungere som ei skriftleg tilråding til skulen, der det kjem klart og tydeleg fram korleis ein skal arbeide med den individuelle eleven. Det gjeld både innhald i timane, læreutstyr, læremiljø og kompetanse til dei som arbeider rundt eleven. Når skulen har fått den sakkunnige vurderinga er det opp til skulen å avgjere om eleven har rett til spesialundervisning. Dersom eleven har rett på spesialundervisning får han tildelt eit enkeltvedtak (Utdanningsdirektoratet, 2017). Normalt er det kommunen eller fylkeskommunen som har myndigheit til å fatte enkeltvedtaket. Myndigheta kan og delegerast til rektor eller ein annan leiar ved skulen. Dersom det er ønskeleg å delegere vekk

myndigheta, må dei sikre seg at den som har fått delegert myndigheta til seg har kompetanse og kapasitet til å fatte enkeltvedtaket (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I enkeltvedtaket står det om innhald i opplæringa, omfang av spesialundervisning, organisering og kompetanse. Ut i frå enkeltvedtaket skal det skrivast ein individuell opplæringsplan (IOP). Ein individuell opplæringsplan er eit arbeidsverktøy for skulen som skal sikre at eleven får eit likeverdig og tilpassa opplæringstilbod. Den skal vise mål for opplæringa, innhaldet i opplæringa og korleis den skal organiserast. Det er skulen som har ansvar for å utarbeide IOP, og då helst dei som arbeidar rundt eleven. Det er og mogleg at andre aktørar og instansar bidreg i prosessen. Måla i IOP kan ha ulike tidsperiodar og ein må difor revidere og evaluere den undervegs (Utdanningsdirektoratet, 2017). Enkeltvedtaket kan klagast på av den som er part i saka, av føresette fram til barnet fyller 18 år og elevar har sjølvstendig klagerett frå dei fyller 15 år. Klagefristen er på tre veker frå vedtaket er mottatt. Dersom parten opplever at innhaldet i enkeltvedtaket ikkje blir følgt er det ingen klagefrist. I grunnskulen er det fylkesmannen som er klageinstans for alle enkeltvedtak (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

I Opplæringslova står likeverdsprinsippet høgt. Med likeverdsprinsippet meiner ein at alle skal få ei likeverdig opplæring. Prinsippet tek omsyn i at alle elevar er ulike og difor må opplæringa vise rom for tilpassing. For å kunne gi alle elevar ei likeverdig opplæring må ein ta omsyn til kvar enkelt elev. Ein må tenkje over dei einskilte elevane sine føresetnadar, evner, bakgrunn og interesser. I eit likeverdig opplæringstilbod har alle elevane utfordringar dei kan strekkje seg etter, og mål det er realistisk at dei kan nå (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det vil seie at opplæringa skal leggje til rette for at elevane skal kunne gi noko til fellesskapet, og oppleve at dei meistarar måla sine. Alle elevar treng å oppleve at dei blir utfordra, men samstundes at det er realistisk for dei å nå mål som er sett for dei. Dette gjeld også elevar som har utfordringar. Elevane har ulike styrkar og svakheiter med tanke på bakgrunnen sin. Uavhengig av desse skal alle elevane ha moglegheit til å utvikle seg både personleg og fagleg. I eit fellesskap kan dette mangfaldet vere med på å styrke den faglege utviklinga. Ved å variere bruk av lærestoff, arbeidsmåtar, arbeidsmiddel og organisering av undervisninga er målet at alle skal kunne nå kompetansemåla. For nokre elevar som har spesialundervisning er ikkje dette realistisk og dei treng meir omfattande tilrettelegging enn det som kan gjevast i den ordinære opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2015c). For elevar med spesialundervisning vil det seie at spesialundervisninga er likeverdig når eleven får dei same moglegheitene for å nå måla som andre elevar har for å realisere sine mål innanfor det ordinære tilbodet (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Korleis spesialundervisninga blir organisert, varierer ut i frå behova til elevane. Dei mest vanlege organiseringsmetodane for spesialundervisning er i klasserommet, i små grupper eller ein til ein med lærar. GSI tal (Utdanningsdirektoratet, 2019) viser at dei fleste elevar som mottek spesialundervisning får den i den ordinære klassa eller i små grupper på 2 til 5 elevar. Totalt er det 48939 elevar som har spesialundervisning, og av det er det 6424 elevar som har spesialundervisning ein til ein med lærar. Det vil seie ca 13%. Den forma som er minst brukt er spesialundervisning i grupper på 6 eller fleire elevar. Data frå SPEED-prosjektet viser noko heilt anna. Resultata viser at det meste av spesialundervisninga blir gitt utanfor klasserommet. To tredjedelar blir gitt i små grupper, medan litt under ein tredjedel er spesialundervisning ein til ein med ein vaksen (Haug, 2015). Det er interessant å sjå at det blir oppgitt ulike tal når det gjeld organisering av spesialundervisning. Det er vanskeleg å vite med sikkerheit kva som gjer dette. Det kan vere at SPEED-prosjektet ikkje har fått tilgang til all informasjon dei treng, eller at skulane rapporterer feil. Det kan og vere heilt tilfeldig med tanke på dei kommunane som SPEED-data er henta i frå.

I følge Utdanningsdirektoratet (2015d) skal personar som underviser i spesialundervisning ha relevant kompetanse innan faget. Kompetanse som då er ønskjeleg er lærarutdanning med spesialpedagogisk utdanning, førskulelærer- eller barnehagelærerutdanning med minst 60 stp i spesialpedagogikk, eller lærarutdanning med minst 60 stp i spesialpedagogikk. Likevel viser det seg at over 30% av spesialundervisninga blir utført av ufaglærte (Høegh-Omdal & Rødal, 2016). Resultat frå SPEED-prosjektet viser at mengda med ufaglærte kan vere mykje høgre (Bachmann, Haug & Nordahl, 2016). Deira resultat viser at ansvaret for undervisninga for det meste ligg hos spesialpedagog og lærarar utan spesialpedagogisk kompetanse.

Spesialpedagogar har ansvar for undervisninga til elevar med generelle lærevanskar, medan lærarar har ansvaret for dei andre elevane som har spesialundervisning. Når det kjem til kven som gjennomfører undervisninga viser resultata at assistentar blir mykje brukt. Omtrent halvparten av alle elevar med spesialundervisning grunna generelle lærevanskar, får undervisninga av assistentar. Ei forklaring på dette kan vere at det ikkje er dei faglege utfordringane som er størst, og at denne undervisninga då blir meir omsorgsprega. Det finns og ei økonomisk forklaring på dette. Assistenttimar har lågare kostnadar enn lærartimar (Bachmann, Haug & Nordahl, 2016). Resultat frå prosjektet "Kvalitet i opplæring" (Bele, 2010) viser at halvparten av alle lærarar i skulen underviser i spesialundervisning. Av desse er det halvparten som manglar spesialpedagogisk kompetanse. Spesialpedagogisk kompetanse handlar om korleis ein skal arbeide med barn som har vanskar. Resultat frå

prosjektet "Kvalitet i opplæringen" (Bele, 2010) viser at lærarar meiner det er viktig å ha kompetanse innan spesialpedagogikk for å kunne undervise i spesialundervisning.

Spesialpedagogikk blir av lærarar sett på som eit spesielt område der det er særskild viktig at den som underviser har god kompetanse. Ved å ha rett kompetanse vil det bidra til at lærarane har større sjølvstol og fagleg trygghet når dei underviser i spesialundervisninga. Med kompetanse meiner dei både utdanning innan faget og praksis i feltet. Det er vist at det er få lærarar som har høg spesialpedagogisk kompetanse, men at dei som har det ofte har mange timar spesialundervisning i veka (Bele, 2010).

Skuleåret 2019/2020, var det 48.939 elevar frå 1.klasse til 10.klasse som fekk spesialundervisning etter enkeltvedtak. Det vil seie 7,69% av alle skuleelevar i Noreg. Tal frå GSI viser at det er variasjon i kjønn og kor mange timar kvar elev får spesialundervisning. Det mest vanlege er at elevane får utdelt 76-190 årstimar med spesialundervisning. Det er få elevar som får utdelt 1-75 årstimar. Det er fleire gutar enn jenter som mottak spesialundervisning. Heile 67,5 % av all spesialundervisning blir gitt til gutar (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette er høge tal, og kva som kan vere grunnen til denne store forskjellen kan diskuteras. Medisinske studier viser at jenter har eit kognitivt forsprang på gutar frå 2-års alderen. I 16-17 årsalderen vil denne forskjellen jamne seg ut (Von Stumm & Plomin, 2015). Stoltenbergutvalet (Stoltenberg et al., 2019) kom i 2019 ut med ein rapport der dei har undersøkt kjønnsforskjellane i skuleprestasjonar og utdanningsløp. Deira konklusjon er at vi fortsatt ikkje veit kva som er grunnen til dei store kjønnsforskjellane vi ser i skulen i dag, og har sett over lengre tid. Dei viser til nokre årsakshypotesar som kan vere med på å forklare kvifor det er slik, men vi kan ikkje seie det med sikkerheit. Eine hypotesen seier at jenter og gutar har ulike interesser, motivasjon og preferansar for konkurranse, og at dei blir vurdert og behandla ulikt av føresette, lærarar og medelvar. Den andre hypotesen deira går ut på modning. Jenter modnast raskare enn gutar. Den tredje hypotesen blir kalla "sårbarheitshypotesen". Den går ut på at gutar er meir mottakelege og sårbare ovanfor miljømessige risikofaktorar. Dei er meir sårbare for faktorar som dårlege vennar, samansetting av klasser og elevgrupper, manglande omsorg- og oppsedingserfaringar hos føresette, konflikter og skilsmisse i familien og keisam undervisning (Stoltenberg et al., 2019, s. 13-14). Denne sårbarheita viser seg tidleg. Allereie frå unnfanginga er gutar dårlegare stilt enn jenter. Eit foster har mykje høgare risiko for å bli utsett for skade dersom det er ein gut enn ei jente. Fosteret vil og utvikle seg seinare enn kva jentefoster gjer. Når barnet er fødd har

gutar tre til fire gongar større sjanse for å få hyperaktivitet, autisme og Tourettes syndrom enn kva jenter har (Kraemer, 2000).

Mengda elevar som har spesialundervisning varierer ut i frå klassetrinna, men tala viser at det er på 1. og 2. trinn det er færrest elevar som mottek spesialundervisning. Talet aukar gradvis oppover klassetrinna og viser at dei klassetrinna som har størst mengde elevar med spesialundervisning er 7. og 10.klasse. Også i 8. og 9.klasse er det høge tal. Dei siste seks åra har mengda elevar som mottek spesialundervisning vore ganske stabil (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ein kan undre seg over kvifor tala i norske skular er slik. Tala er høgst i 7. og 10. klasse, og begge desse klassene er siste åra før elevane skal over i ny skule. Dette kan vere med på å forklare kvifor tala er høgst på desse to trinna. Dei lågaste tala er i 1. og 2.klasse. I Noreg har det og vore vanleg at ein har ei såkalla «vente og sjå» haldning. Kvifor vi har denne haldninga i Noreg blir forklart ut i frå fleire årsakar (Nordahl og Hausstätter, 2009). Ei av dei blir forklart ut i frå korleis vi ser på modning. Førestillinga om at eleven er umoden eller kjem til å vekse vanskane av seg er vanleg. Ei anna forklaring kan vere at lærarane ikkje ønskjer å stigmatisere eleven gjennom å understreke at han har særskilde behov som må løysast gjennom spesialundervisning. Ei anna årsaksforklaring kan vere at lærarane har mangel på kunnskap om korleis ein skal løyse problema med elevar som ikkje oppnår dei faglege og sosiale måla vi har i skulen. Her blir det igjen diskutert at det er manglande krav til dei som står for undervisninga (Nordahl og Hausstätter, 2009). Dersom ein ser på spesialundervisning i Finland er det store forskjellar frå Noreg. I Finland startar dei tidleg med spesialundervisning, og allereie i barnehagen kan ein sjå eit høgt tal born som mottek spesialundervisning. I barneskulen aukar talet, men den tidlege innsatsen gjer at det er få elevar som treng spesialundervisning i ungdomsskulen (Haustätter & Takala, 2011).

2.2 Kjenneteikn ved elevar som mottek spesialundervisning

Forsking som er gjort på elevar i den norske skulen viser at det på mange område er store forskjellar mellom elevar som mottek spesialundervisning og elevar i den ordinære opplæringa. Eit kjenneteikn ved elevar som mottek spesialundervisning er at dei har lågare fagleg læringsutbytte enn elevar som ikkje har spesialundervisning. Kartlegging av elevar som mottek spesialundervisning viser at denne forskjellen er stor. I kartlegginga har data dei har brukt blitt gjort om til ein 500-poengskala. Det vil seie at gjennomsnittet er 500 og eit standardavvik er 100 poeng. På denne skalaen skåra elevar utan spesialundervisning 516

poeng, medan elevar med spesialundervisning skåra 384 poeng (Knudsmoen, Overland, Nordahl & Løken, 2011). Nordahl og Hausstätter (2009) fann liknande resultat i eit prosjekt der dei evaluerte spesialundervisning i grunnopplæringa i Kunnskapsløftet. Deira undersøking har henta data frå kontaktlærarane til elevane som var med i prosjektet. Kontaktlærarane vurderte elevane sine prestasjonar i faga norsk, matematikk og engelsk. På ein skala frå 1 til 5, der 1 er svært lågt og 5 er svært høgt, fekk elevane med spesialundervisning ein gjennomsnittskåre på 2,14 for desse tre faga. For elevane utan spesialundervisning var gjennomsnittet 10,47 (Nordahl og Hausstätter, 2009). Det viser at dei fleste elevar som mottek spesialundervisning har låge faglege prestasjonar, men at der og er nokre som har gode faglege prestasjonar sjølv om dei har enkeltvedtak om spesialundervisning. Dette kan forklarast med at det er ikkje berre på grunn av vanskar i skulefaga elevar får spesialundervisning. Det kan og vere sosiale forhold som gjer at dei har rett på spesialundervisning.

Eit anna område elevar med spesialundervisning skil seg ut på er sosial kompetanse. Innanfor sosial kompetanse er det blitt vist at elevar som har spesialundervisning skårar relativt dårlegare enn andre elevar. På ein 500-poengskala, som beskrive ovanfor, skårar elevar utan spesialundervisning 510, medan elevar med spesialundervisning skårar mellom 419-429, alt ut i frå kor mange timar i veka dei har spesialundervisning (Knudsmoen, Overland, Nordahl & Løken, 2011). Det vil seie at elevar med spesialundervisning ligg eit stykke under gjennomsnittet, og elevar utan ligg like over. Det er særleg tre område innan sosial kompetanse elevar med spesialundervisning skil seg ut på. Desse områda er tilpassing til skulen sine reglar, elevanes evne til sjølvkontroll og elevanes evne til sjølvheving (Nordahl & Hausstätter, 2009). Tilpassing til skulens reglar vil seie at elevane forstår og følgjer dei reglane som er på skulen. Sjølvkontroll er evna til å overstyre impulsar og kortsiktige freistingar til fordel for meir langsiktige mål eller meir rasjonelle val (Svartdal, 2020). Sjølvheving handlar blant anna om å kunne markere seg sosialt. Det handlar om å kunne uttrykkje egne meiningar og standpunkt. Det handlar om å kunne uttrykkje uavhengigheit og autonomi, i tillegg til å kunne ta sosial kontakt og initiativ (Ertesvåg, 2014). Når elevane har vanskar med desse områda kan det gjere at dei kan få problem med å delta aktivt i den sosiale fellesskapen. Innan elevar med spesialundervisning er det elevar som har åtferdsvanskar som skårar lågast innan sosial kompetanse (Nordahl & Hausstätter, 2009). Det er eit større tal gutar enn jenter som viser utagerande åtferd (Norges Forskningsråd, 1998). Det er elevar med synsvanskar som skårar høgst. Med tanke på at sosial kompetanse er viktig

for verdsetjing, vennskap og sosial integrering kan ein seie at desse tala er alvorlege (Nordahl & Hausstätter, 2009). Wistoft (2012, s.47-48) hevdar at sosial kompetanse er grunnleggjande for barns trivsel. Det er difor bekymringsfullt at elevar med spesialundervisning skårar såpass mykje lågare enn elevar i den ordinære opplæringa på sosial kompetanse.

Eit anna kjenneteikn ved elevar som mottek spesialundervisning er at dei skårar mykje lågare enn elevar i den ordinære opplæringa på motivasjon. I same skala som er brukt ovanfor, der 500 er gjennomsnittet, skårar elevar utan spesialundervisning 512, medan elevar med spesialundervisning skårar mellom 402-407 (Knudsmoen, Overland, Nordahl & Løken, 2011). Det vil seie at elevane som er i den ordinære undervisninga skårar over gjennomsnittet, og elevar som mottek spesialundervisning ligg eit godt stykke under gjennomsnittet. Motivasjon heng saman med arbeidsinnsats og forskning viser at elevar som mottek spesialundervisning har mykje lågare arbeidsinnsats og motivasjon enn elevar utan. Begge desse områda er ein føresetnad for læring. Når det gjeld ulike vanskegrupper innan spesialundervisning er det ikkje store forskjellane mellom dei når det kjem til motivasjon. Det viser og at sjølv om ein får spesialundervisning fører ikkje det til høgre motivasjon og betre arbeidsinnsats. Sidan det er vist at motivasjon og arbeidsinnsats påverkar dei skulefaglege resultatata er det her grunn til bekymring (Nordahl & Hausstätter, 2009).

Forskning har vist at elevar som mottek spesialundervisning har ei lågare grad av sjølvkjensle enn elevar i den ordinære undervisninga. I tillegg har dei ei lågare grad av optimisme, motstandsdyktigheit, og er mindre fornøgd med støtte dei får frå dei rundt seg (Gaspar, Bilimóriaa, Albergaria & Matos, 2016).

Når ein ser på desse områda, skulefaglege prestasjonar, sosial kompetanse, motivasjon og sjølvkjensle, og samanliknar elevar med og utan spesialundervisning ser vi at det er store skilnadar. Elevane utan spesialundervisning skårar over gjennomsnittet på alle dei fire områda, medan elevane med spesialundervisning ligg langt under. Det område det er størst skilnad mellom elevgruppene, er innan fagleg læringsutbytte. Dette er kanskje ikkje så overraskande med tanke på at elevar som mottek spesialundervisning som oftast har utfordringar i skulen som går utover læringa deira.

2.3 Psykososialt arbeidsmiljø

Opplæringslova (2005), kapittel 9a handlar om elevane sitt skulemiljø. Opplæringsloven § 9a–2 seier at:

Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.

Denne delen av kapittel 9a skal vere tanken bak alt arbeid som gjerast i skulen, både individretta arbeid og systemretta arbeid. Elevanes psykososiale miljø skal positivt fremme helse, læring og trivsel (Utdanningsdirektoratet, 2015e). Det vil seie at alt arbeidet som skjer i skulen skal vere med på å fremje elevane sitt psykososiale miljø.

Utdanningsdirektoratet (2015e) definerer psykososialt miljø slik: «Med psykososialt miljø menes her de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette. Det psykososiale miljøet handler også om elevenes opplevelse av læringssituasjonen». Det kan vere vanskeleg å beskrive det psykososiale miljøet sidan det er avhengig av den enkeltes subjektive opplevingsverd. Det vil seie at det er elevane sjølve som avgjer om dei opplever eit godt psykososialt miljø eller ikkje. Omgrepet omhandlar fleire indre og ytre faktorar som fungerer i eit samspel. Desse er blant anna sosiale, kulturelle, religiøse, økonomiske, utdanningsmessige og øvre helsemessige forhold (Kunnskaps-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2010).

Som forelder har ein eit ansvar om å ta best mogleg vare på barnet sitt. Når føresette overleverar barna til skulen er det skulen som tek over dette ansvaret. Skulen er ein viktig og stor del av barns liv. Mykje av tida deira blir brukt i skulen, og det er då viktig at skulen er ein trygg og god stad for dei å vere. Det er her paragraf 9a, skal verne om barna. Kapittel 9a skal fungere som elevane si «arbeidsmiljø lov». Denne lova trer i kraft med ein gong eleven er innafor skuletida. Lova gjeld og på skulevegen, turar og på læringsplattformar skulen brukar. Det er skuleeigar, rektor, skulen og alle tilsette ved skulen som er ansvarlege for at lova blir følgt. Paragraf 9a skal vere overordna i alt som skjer på skulen (Utdanningsdirektoratet, 2010).

Lova seier at miljøet på skulen skal fremje helse, trivsel og læring. Det vil seie at lova ikkje berre skal hindre dårleg miljø, men og verke positivt inn på barn si helse, trivsel og læring. Lova trekk fram tre faktorar: helse, trivsel og læring. Lova seier at skulane skal ha eit miljø som fremjar helse. Det er eit miljø som ikkje gir elevane skader, sjukdom eller helseplager, og som positivt er med på å styrke elevanes fysiske og psykiske helse. Miljøet skal og fremje trivsel. Eit miljø som fremjar trivsel er eit miljø der alle elevane kan trivast og som bidreg til at skulen kan vere ein meiningsfylt stad å vere. Til sist skal miljøet fremje læring. Eit miljø som fremjar læring kjenneteiknast ved at det er eit miljø som gir alle elevane gode føresetnadar for læring (Kunnskaps-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2010).

Paragraf 9a-3 andre ledd regulerer skulen si handleplikt dersom det blir oppdaga at ein elev sin rett til eit godt psykososialt miljø er krenka. Det er fastsett at alle tilsette ved skulen har ei handlingsplikt som består av plikt til å gjere undersøkingar, plikt til å varsle rektor og plikt til å gripe inn. Skuleleiinga har ansvar for å avgjere kva som skal gjerast vidare i saka og informere føresete til eleven. Det skal så bli sett inn tiltak som skal betre elevens psykososiale miljø. Føresette kan og krevje at skulen skal setje inn tiltak dersom dei opplever at barnet deira ikkje har eit godt psykososialt miljø. Dersom føresette meiner skulen ikkje opprettheld tiltaka kan dei nytte seg av klageretten. Det er fylkesmannen som behandlar klagene (Utdanningsdirektoratet, 2010).

Frå 2010-2015 gjekk talet på klagesaker frå 98 til 184, men dersom ein ser på resultat i frå Elevundersøkelsen burde talet vore mykje høgre (Deloitte, 2019).

2.4 Trivsel

Fugelli og Ingstad (2001) føretok ei studie om folks helseomgrep i perioden 1997-2008. Dei fann ut at trivsel var eit av folks meiningsbærande element i helsedefinisjonen. Dei andre er funksjon, natur, humør, mestring og energi. Dei fann ut at folk operasjonaliserar omgrepet trivsel på ulik måte, alt ut i frå kva alder dei har, livssituasjon, kjønn, bustad og ei rekke andre forhold. Det som var felles for alle var at ein kan samanlikne omgrepet med ”det gode liv”. For folk heng trivsel, helse og livskvalitet nøye saman med folks bevisstheit om ”det gode liv”.

Helsedirektoratet (2015) brukar Ordnett sin definisjon av omgrepet. Den seier at trivsel kjem av å *trivast* og omhandlar fleire dimensjonar som det å like seg, finne seg til rette, moglegheiter, vekst, utvikling, utfalding, framgang, behag og velvære. Dette omgrepet rører ved fleire aspekt innan folks liv. Det å like seg kan spegle positive kjensler som lykke, og å vere tilfreds med livet. Framgang, utfalding, moglegheiter og vekstvilkår heng saman med personleg vekst. Det sosiale aspektet ved trivselsomgrepet handlar om å finne seg til rette. Dette omhandlar også relasjon til andre.

Definisjonen av trivsel varierer ut i frå korleis kvar person måler grad av trivsel. Nokre måler den i objektive eller sosial status, som helse eller utdanning, medan andre er opptatt av korleis livet deira blir observert av andre. Det er vanleg at ein miksar desse måla når ein skal måle barns trivsel (The Children's Society, 2019).

Når det gjeld trivsel retta meir inn mot barn blir omgrepet definert som eit uttrykk for velvære som gir overskot, pågangsmot, handlekraft og glede ved å vere saman med andre. Omgrepet er eit sunnheitsomgrep som både uttrykker eit menneskes subjektive oppleving av eigen situasjon og omgivnadanes vurderingar. Ein kan sjå på omgrepet ut i frå fire ulike synsvinklar (Wistoft, 2012, s.45-46). Den første er personlegdomorientert der det viktige er barns allmenne og personlege utvikling. Den andre er kognitiv orientert og fokuset ligg på barns oppfatning, forståing og forventning til omverda. Den tredje er sosialpsykologisk vinkla med vekt på barns sosiale samspel med omgivnadane og aktive deltaking, med moglegheit for medbestemmelse. Den siste er sosiologisk vinkla og legg vekt på trivselsfremmande vilkår i miljøet. Det har vore vanleg at ved forskning på trivsel hos barn, er det ofte føresette eller læraren som har vurdert barns trivsel. Når barn sjølve har fått vurdert sin eigen trivsel har det vore store skilnadar i deira svar kontra føresette eller lærarens (Wistoft, 2012, s.45-46). Liknande har OECD (2015) tre dimensjonar dei ser på når dei skal måle barns trivsel. Den første er den sosiale dimensjonen som omhandlar kvaliteten på barns sosiale liv. Dette gjeld deira relasjonar til føresette, lærarar og medelevar, og korleis dei sjølve vurderer denne relasjonen. Det gjeld og korleis dei sjølve opplever sitt sosiale liv både i og utanfor skulen. Den andre er den kognitive dimensjonen som omhandlar barns kognitive fundament for å kunne fungere i dagens samfunn og bli engasjerte borgarar. Det består av barns ferdigheter til å bruke akademisk læring til problemløysing, samhandling med andre, kritisk tenking og sjå på meiningar ut i frå ulike vinklar. Den siste er den fysiske dimensjonen som omhandlar barns helse og helsebringande livsstil (OECD, 2015).

Trivsel er eit personleg aspekt ved tilvære, det vil seie noko sosialt. Trivsel kan ikkje bli bestemt av personen sjølv, men av det sosiale. Trivsel består av kommunikasjon. Det vil seie at barnet treng å vere del av eit fellesskap med interaksjon for å oppnå høg grad av trivsel. Eit slikt fellesskap er nærvær og sosiale relasjonar som rommar kjærleik, omsorg, ansvarlegheit og eit ønskje om utvikling. Trivsel botnar i andre sine åtgåingar. Trivsel knytast til sjølvvurdering og oppfatningar ut i frå ein sjølv, men det vil alltid vere i forhold til andre som bekreftar eller utfordrar meiningsinnhaldet i sjølvoppfatningane. Sidan trivsel har med roller og funksjonar i det sosiale å gjere er det avhengig av korleis vi ser ut i andre sine auge (Wistoft, 2012, s.47-48).

Wistoft (2012, s.13-14) meiner trivsel er ein del av omgrepet mental sunnhet. Mental sunnhet er eit omgrep som kan definerast på ulike måtar, alt etter kor og korleis det tenkast og blir kommunisert. Wistoft (2012, s.13-14) meiner det er både eit psykisk og eit sosialt fenomen, og meir spesifikt ei blanding mellom desse to. Den psykiske dimensjonen av omgrepet består av tankar, kjensler og vilje. Den sosiale dimensjonen omhandlar kommunikasjon. For å få mental sunnhet må ein på eine sida kjenne sjølvverd og ha eit positivt sjølvbilete, og på den andre sida trivast, kjenne sosial anerkjenning og inkludering. Begge sidene må vere til stades for å ha mental sunnheit.

Ut i frå dette kan ein sjå at trivsel er eit vanskeleg omgrep å definere. Det finns fleire ulike definisjonar, og det er noko gjenkjenneleg i alle saman. Fugelli og Ingstad (2001) sin definisjon legg vekt på at omgrepet blir operasjonalisert ut i frå kva livssituasjon personane er i. Eg forstår det som at menneske i ulike livssituasjonar har ulike behov ut i frå kvar i livet dei er eller kva livssituasjon dei har. For barn er kanskje trivsel å ha venar å vere saman med, medan for ein eldre person er familie og midlar for å kunne forsørgje den det som trengs for å kunne trivast. Helsedirektoratet (2015) samanliknar trivsel med "det gode liv". Når vi trivst har vi det godt, og vi treng trivsel for å ha eit godt liv. Wistoft (2012) legg meir vekt på det sosiale aspektet ved omgrepet. Her er det å vere saman med andre viktig for å kunne trivast. Omgrepet blir og kopla opp i mot eit anna omgrep; mental sunnheit. Menneske er sosiale vesen, som treng kontakt med andre for å ha det bra. Eg ser difor kvifor ein må vere saman med andre for å trivast. Ut i frå dette er mi forståing av omgrepet at trivsel er ei kjensle eller psykisk tilstand menneske treng for å kunne ha det best mogleg. Kjensla av trivsel gjer at

mennesket fungerer best mogleg. Det er då vi har moglegheit for å utvikle oss. Det eg legg merke til med definisjonane eg har nemnt er at dei har eit langsiktig perspektiv.

2.4.1 Skuletrivsel

Skuletrivsel handlar om korleis ein som elev har det på skulen. Skuletrivsel kan i eit stort perspektiv seiast å omhandle skulemiljøet i ei heilhet. I dette ligg det korleis elevane opplever lærarane, skulekameratane og undervisninga. Elevar med høg skuletrivsel finn glede i å gå på skule. Dei ønskjer å lære. Difor kan ein seie at skuletrivsel heng saman med motivasjon (Jørgensen & Ertmann, 1997). Kva som ligg i omgrepet skuletrivsel kan variere.

Skulepolitiske dokument legg vekt på at sosialt tilhøyr er ein viktig del av skuletrivsel. Det er viktig at elevane har ei positiv oppleving av samhandling med dei andre elevane og ei kjensle av tilhøyr (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Skulen har ei viktig rolle når det gjeld barn og unges trivsel. Ein viktig pådrivar for elevanes trivsel er læraren. Ein lærar som kan faget sitt og viser engasjement kan ha påverknad på elevanes vaksenbilette, tilknytning og danning, både på kortsikt og langsikt. Ved å ha ein vaksenperson dei kan ”imiterere” og vise tillit til, vil det ha påverknad på deira utvikling og livslaup (Wistoft, 2012, s.17). Forsking som er gjort innan skuletrivsel støttar dette. Den viser at relasjon til læraren er ein viktig faktor for at elevane skal kjenne trivsel. Det er interessant å sjå at undersøkingar som har blitt gjort innan skuletrivsel viser at relasjon til læraren faktisk har meir å seie for trivselen til elevane enn relasjon til medelevar har. Likevel har relasjonar til medelevar mykje å seie for trivselen til elevane. Også sjølvregulert læring blir trekt fram som ein pådrivar av trivsel (Danielsen, 2012).

God trivsel i skulen er eit viktig arbeidsområde for skulen, grunna dei langsiktige konsekvensane låg trivsel kan ha. Negativ skuletrivsel har konsekvensar som høgt fråvær og dårlegare læringsforhold for elevane som opplever dette. Trivsel heng og saman med psykisk helse, og det er vist at elevar som opplever misstrivsel i skulen ikkje har det bra med seg sjølv. Dette vil følgje dei inn i vaksenlivet (Sundhedsstyrelsen, 2011). Forsking viser at psykisk helse og trivsel heng saman, men at det er viktig at ein ikkje ser på det som to motsetningar. Barn med låv trivsel har mange sterke depressive symptom, men det er viktig å vere klar over at også barn med høg trivsel kan ha dårleg psykisk helse (The Children’s Society, 2019).

2.4.2 Spesialundervisning og trivsel

Forsking som er gjort på elevar med spesialundervisning viser at dei trivst relativt dårlegare på skulen enn elevar i den ordinære undervisninga. Forsking viser og at omfanget av spesialundervisning ikkje har noko å seie for grad av trivsel (Knudsmoen, Overland, Nordahl & Løken, 2011). I følge Nordahl og Hausstätter (2009) har elevar som mottek spesialundervisning generelt lågare trivsel enn elevar i den ordinære opplæringa, uavhengig av kva type vanske eller vanskar dei har. Deira forsking viser at dei elevane som trivst dårlegast på skulen er elevar med ADHD eller åtferdsvanskar. Elevar med spesialundervisning trivst også dårlegare enn elevar med vanskar som ikkje mottek spesialundervisning. Lekhal (2017, s.379-381) har gjort ei undersøking der han undersøkte kva tydinga av å få spesialundervisning i 5.-9. trinn har å seie for blant anna trivsel eit år seinare. Han brukte data frå SPEED-prosjektet til å kome fram til resultatane sine. Resultatet blei at tydinga av å ha spesialundervisning ikkje påverkar trivselen til elevane, men at det er andre faktorar ved desse elevane som påverkar den. Kva desse faktorane er kan han ikkje seie. Likevel kan ein ikkje seie det at desse elevane har like god trivsel som elevane i den ordinære opplæringa, men at det heller er bakgrunnsfaktorar med elevar som mottek spesialundervisning som gjer at dei får lågare trivsel enn andre elevar. Han hevdar at det er problematisk at spesialundervisninga ikkje er med på å påverke trivselen til elevane. Sidan dette er elevar som har problem i skulen, hadde det ideelle vore at spesialundervisninga kunne fange opp og arbeide med desse problema, slik at elevane fekk ei positiv endring og ein betre trivsel på skulen. På same tid viser denne studien at det ikkje er spesialundervisninga som gjer at elevane som mottek spesialundervisning ikkje trivst på skulen (Lekhal, 2017, s.379-381).

Også internasjonal forsking har kome fram til at elevar som mottek spesialundervisning trivst dårlegare enn elevar utan spesialundervisning (Gaspar, Bilimória, Albergaria & Matos, 2016). Elevar med spesialundervisning har lågare sosiale og helseindikatorar, som optimisme, motstandsdyktigheit og sjølvtilit. Dei har og lågare resultat på støtte frå vennar og føresette. Forskinga viser og at barn med spesialundervisning har sosiale vanskar, og vanskar med å handtere kjensla av å bli avvist. I denne forskinga legg dei vekt på at skuleprestasjonar heng saman med trivselen til elevane. For at elevar med spesialundervisning skal få betre trivsel, må alle vaksne rundt eleven, både føresette og skulepersonell, få meir kunnskap om korleis ein kan arbeide med eleven. Det må og få inn livsferdigheiter i skulefaga, der elevane får moglegheit til å lære sjølvregulering og problemløysing (Gaspar, Bilimória, Albergaria & Matos, 2016).

I New York blei det gjennomført eit stort forskingsprosjekt med ein populasjon på nesten 250.000 skuleelevar med og utan spesialundervisning (Stiefel, Shiferaw, Schwartz, Gottfried, 2008). Formålet med prosjektet var å forske på korleis elevar med spesialundervisning føler seg inkludert i skulen. Det var elevane som var informantar og datainnsamling skjedde gjennom surveyundersøking. Resultatet var at når ein såg på alle område innan skulen i ein heilskap hadde elevar som fekk spesialundervisning ei litt lågare kjensle av å føle seg inkludert. Dei følte seg mindre velkomen, mindre inkludert av klassekameratar og opplevde meir mobbing. Når det gjeld relasjon til lærar følte dei seg meir inkludert enn elevane i den ordinære opplæringa. Når dei såg nærare på relasjon til medelevar blei den låge kjensla av inkludering her forklart med at elevane som mottek spesialundervisning føler seg annleis i forhold til dei andre. Det å ha ekstra hjelp, f.eks. assistent, spesialpedagog tilrettelagt utstyr, gjer at elevane får ei kjensle av å vere stigmatisert (Stiefel, Shiferaw, Schwartz, Gottfried, 2008).

2.5 Elevundersøkelsen og Ungdata

I skulane er det vanleg å gjennomføre undersøkingar som måler trivselen til elevane. To av desse undersøkingane er Elevundersøkelsen og Ungdata.

Utdanningsdirektoratet (2018) har Elevundersøkelsen, som er ei årleg undersøking der elevar frå 5.trinn og opp til Vg3 har moglegheit til å fortelje om forholda på skulen sin. Det er obligatorisk for elevar på 7.trinn, 10.trinn og Vg3 å gjennomføre undersøkinga. Sjølv om det for nokre klassetrinn er obligatorisk å gjennomføre undersøkinga, er det frivillig for elevane å delta. Dei kan og velje å ikkje svare på spørsmål dei ikkje ønskjer å svare på. Undersøkinga omfattar fleire tema rundt trivsel og læring. Utdanningsdirektoratet (2018) legg vekt på at god trivsel, helse og læring har nær samanheng. God trivsel vil vere med på å fremje elevanes sosiale og personlege utvikling. God trivsel verkar og positivt inn på undervisningsforholda og fagleg læring. Den andre undersøkinga er Ungdata. Det er velferdsforskingstinstituttet NOVA ved OsloMet som har det overordna faglege og juridiske ansvaret for undersøkinga (Ungdata, 2016a). Ungdata er ei undersøking for elevar i ungdomsskulen og vidaregåande skule. Undersøkinga blir gjennomført ved å bruke elektroniske spørjeskjema. Spørjeundersøkinga blir gjennomført i skuletida. Undersøkinga tek føre seg fleire tema innanfor ungdommens liv. Det vil seie at det er ikkje berre spørsmål som omhandlar skulen

elevane svarar på. Det blir og stilt spørsmål om forhold til føresette, fritidsaktivitetar og helse. Dette er berre nokre av temaa som er med (Ungdata, 2016b). Ungdata måler trivselen til elevane ved at dei har graderte svaralternativ. Det blir spurt direkte om elevane trivast på skulen, samstundes som at elevane må svare på spørsmål som kan indikere trivsel. Dette er spørsmål som omhandlar om dei keiar seg på skulen og om dei gruar seg til å gå på skulen.

Når det gjeld trivsel viser resultat frå begge undersøkingane at norske skuleelevar for det meste trivast i skulen. Analyse av Elevundersøkelsen frå 2017 viser at 90% av alle elvar som svarte på undersøkinga dette året trivst godt eller svært godt. Ungdata har same resultat. Den trekk fram at elevane i skulen har kjensle av at dei passar inn saman med dei andre og at dei opplever god lærarstøtte. Når det gjeld elevar som ikkje trivst i skulen, viser undersøkingane til ulike tal. Elevundersøkelsen viser at det er 2,9% som ikkje trivst, medan Ungdata viser til 8-9% (Bakken, 2019; Wendelborg, Røe & Buland, 2018). Kva som kan vere grunnen til denne forskjellen kan diskuteras. Elevundersøkinga har elevar frå 5.trinn og oppover som målgruppe, medan Ungdata er for elevar i ungdomsskulen og vidaregåande skule. Når ein ser på kva klassetrinn som opplever lågast grad av trivsel, kan dette vere med på å forklare kvifor undersøkingane får ulike resultat. Begge undersøkingane viser at det er på ungdomsskulen, særleg på 9. og 10. trinn elevane opplever lågast grad av trivsel. Trivselen går igjen opp første året på vidaregåande, før den igjen minkar (Bakken, 2019; Wendelborg, Røe & Buland, 2018).

Når ein ser på resultat frå begge undersøkingane dei siste åra, viser begge at andelen elevar som ikkje trivst på skulen har auka gradvis. Det er vanskeleg å forklare kva som gjer at trivselen har minka med åra. Dersom ein ser på resultat frå Ungdata ser ein at andelen elevar som keiar seg eller gruar seg til å gå på skule har og auka dei siste åra. Heile sju av ti elevar har svart at dei keiar seg på skulen. Dette er høge tal. Det er flest elevar på ungdomsskulen som svarar at det er keisamt å gå på skule (Bakken, 2019; Skoleporten, u.å.).

Begge undersøkingane viser at det ikkje er stor forskjell i grad av trivsel mellom kjønna, men at den varierer ut i frå klassetrinna. Elevundersøkelsen viser til resultat som hevdar at jenter og gutar har lik grad av trivsel på 7.trinn. På 10.trinn har gutane litt betre trivsel enn jentene. Slik har det vore dei siste fem åra, bortsett frå skuleåret 2016/2017 der trivselen var lik hos begge kjønn. Resultat frå Ungdata viser at trivselen blant gutar og jenter er ganske lik, men at det er nokre fleire jenter som ikkje trivst enn gutar (Bakken, 2019; Skoleporten, u.å.).

Analysen av Elevundersøkelsen har sett på forhold ved skulen som kan vere med på å påverke trivselen til elevane. Analysen har sett på skulestorleik med ulike elevmengde. Det viser seg at mengde elevar på skulen ikkje har så mykje å seie for trivselen, men at elevar ved små skular rapporterer ei litt lågare grad av trivsel. Noko interessant analysen viser er at elevar i klasser med låg lærartetthet har høgre grad av trivsel enn elevar i klasser med høg lærartetthet. Verken kommunestorleik eller utdanningsnivå i kommunane har noko å seie for grad av trivsel til elevane. Det betyr at hovudforklaringa på elevanes trivsel ligg på elevnivå (Wendelborg, Røe & Buland, 2018).

Desse to undersøkingane viser mykje av dei same resultatane. Begge viser at norske skuleelevar har relativ god trivsel i skulen. Undersøkingane er ueinige når det gjeld mengde elevar som ikkje trivst i skulen. Elevundersøkelsen viser at det er 2,9% elevar som ikkje trivst i skulen. Ungdata har eit mykje høgre tal. Resultat her viser at det er 8-9% elevar som ikkje trivst. Det er stor forskjell på desse to resultatane. Begge undersøkingane viser at det ikkje er store forskjellen i grad av trivsel mellom jenter og gutar, men at jenter har litt lågare trivsel enn gutar. Begge har kome fram til at grad av trivsel har vore jamn dei siste åra, men at den er noko lågare no enn tidlegare (Bakken, 2019; Skoleporten, u.å.). Dette viser seg og i internasjonal forskning. Skuletrivselen har gått ned blant elevar, og det er viktig å følgje med på desse resultatane i tilfelle det blir ein trend (The Children's Society, 2019).

At elevar viser mindre grad av trivsel i 7. trinn og på ungdomsskulen kan forklarast ved at dette er ei periode i livet deira der det skjer mykje forandring. I 7. trinn og 10.trinn skal elevane snart over i ny skule og dette kan vere stressande for mange. 8.trinn er første året deira på ein ny skule. I tillegg til dette går borna gjennom mange forandringar i kroppen sin, som kan vere ei stor påkjenning for dei. Dette er både fysiske og psykiske forandringar (Freeman et al., 2009).

2.6 Pådrivarar til trivsel

Forsking viser at det er nokre område innan skulen som er med på å skape trivsel blant elevane. Desse er sosiale relasjonar, læraren, motivasjon og sjølvregulert læring (Danielsen, 2012).

2.6.1 Sosiale relasjonar med vekt på relasjonar mellom elevane

Å ha gode sosiale relasjonar er ein viktig del av barns liv, for at dei skal kunne ha det bra. Sosiale relasjonar er sterkt forbunde med barn og unges allmenne og personlege utvikling (Wistoft, 2012, s.49).

Nordahl og Sørli (1998) seier at å forske på relasjonar mellom menneske kan vere vanskeleg. Dette på grunn av at relasjonar ikkje er noko konkret, handfast eller nødvendigvis eit stabilt fenomen. Relasjonar er eit prosessuelt omgrep, der fokuset er den stadige påverknaden og samhandlinga mellom aktørane. For å forske på dette er det gunstigast å bruke intervju og observasjon som metode. I forskingsprosjektet "Skole og samspillsvansker" (Nordahl & Sørli, 1998) var relasjon noko av det som blei forska på. I dette forskingsprosjektet var det eit stort utval, så då blei det brukt spørjeskjema som metode. Her var det elevane sjølve som skulle vurdere relasjonane. Resultatet viste at dei fleste elevane var fornøgde med dei sosiale relasjonane som var mellom elevane og til læraren. Spreiinga var stor, men likevel opplevde dei fleste at det var gode relasjonar i klassemiljøet. Det var nokre forskjellar mellom klassetrinna. Resultata viste at for barn blei relasjonen mellom elevane meir verdsett enn relasjonen til læraren. Elevar på ungdomstrinnet var mindre fornøgde med relasjonane i klassemiljøet enn elevar på mellomtrinnet. Når det gjeld relasjon til lærar var det elevar på 4.trinn som verdsette denne mest. Eit viktig funn her er at elevar i 4.klasse og 7.klasse hadde større oppleving av at læraren deira hadde fokus på positiv samhandling mellom elevane. Det var flest 10-11 og 13-14 åringar som opplevde at lærarane forskjellsbehandla elevane i klassa. Forskinga viste og at elevar som hadde eit positivt forhold til læraren sin, også hadde positive relasjonar til medelevane sine. Det blei vist at det er små forskjellar i gutanes og jentenes relasjonar i skulen, men at jentene ofte hadde betre relasjon til læraren sin enn gutane. Dette viste seg særleg på 4.trinn. I dei andre klassetrinna var det nokså likt. Denne forskinga hevdar at det ikkje er nokon samanheng mellom gode relasjonar og gode skulefaglege resultat (Nordahl & Sørli, 1998).

Tanken om at relasjonar mellom medelevar og skulefaglege prestasjonar ikkje har nokon samanheng er det ueingheit om innan forskning. Nokre forskingsprosjekt kjem fram til at det ikkje er samanheng, medan andre kjem fram til at der er samanheng. Eit døme på dette er konklusjonane til Rosenfeld, Richman & Bowen (2000). Dei har kome fram til at elevar som opplever dårleg relasjon til medelvar og lærar har lågare resultat i skulen. Ei forklaring på dette er at det er vist at elevar som opplever gode relasjonar på skulen har og eit høgre

nærvere på skulen, dei arbeidar meir med heimearbeid, dei unngår problemåtferd, har meir sjølvregulert studie og har høgare skuletrivsel enn dei elevane som opplever negative relasjonar. Studien deira legg vekt på at det er ikkje nok å ha ein god relasjon til læraren. For å oppnå gode faglege resultat og ha skuletrivsel, må elevane i tillegg til å ha god relasjon til lærar, også ha god relasjon til sine føresette og klassekameratar. Eit anna forskingsprosjekt utført i Italia har og konkludert med at gode relasjonar heng saman med skulefaglege prestasjonar, men at påverknaden og går den andre vegen (Zucchetti, Candela, Sacconi, & Rabaglietti, 2015). I dette forskingsprosjektet konkluderte dei med at for dei barna som oppnår gode skulefaglege prestasjonar dei første åra sine på skulen, kjem til å oppnå det gjennom alle åra sine i skulen. Det er desse positive faglege resultata som påverkar relasjonen elevane har til sine medelevar. Dei hevdar at elevar som gjer det bra på skulen og har betre vennskap med klassekameratane sine. Dette blir forklart med at elevar som gjer det bra på skulen har tilpassa seg skulen og funne seg til rette. Skuletilpassinga fører til at dei utviklar betre sosial kompetanse, og dermed har enklare for å oppnå gode relasjonar til medelevane sine (Zucchetti, Candela, Sacconi, & Rabaglietti, 2015).

Sosiale relasjonar til medelevar er viktig for individet sin sjølvkjensle. Det er viktig for barn å vere i sosialt samspel med andre for å få stadfesting. Dersom ein ikkje får stadfesting frå andre vil det vere vanskeleg å sjølv skulle føle hengivenheit for andre. Elevar som blir utestengt frå sosialt samspel med andre vil kjenne på skam. Det vil og tappe personen for energi. Elevar som har gode relasjonar til andre vil oppleve å kjenne ei positiv emosjonell kjensle som fungerer som ei handlingsmotiverande drivkraft. Samspel med jamnaldrande er noko av det som blir betrakta som viktigast for elevane. Dersom ein opplever at elevar står utanfor dette samspelet kan dei risikere å få lav sjølvoppfatning og dårleg identitetsutvikling, og dette kan prege dei vidare i livet ved at dei blir sosialt usikre (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Ei undersøking gjennomført av Nordahl og Sunnevåg (2008, s.33) kom fram til at elevar med spesialundervising har lågare trivsel enn andre elevar, og blir meir utsatt for mobbing. Dei har dårlegare relasjon til medelevar, og dermed lågare sosial kompetanse. Dette gjer at dei er i ein sårbar situasjon i skulen. Dei elevane som har dårlegast relasjon til medelevar i skulen, er elevar med åtferdsvanskar. Ei anna undersøking gjennomført av Nordahl og Hausstätter (2009) viste at norske elevar jamt over har god relasjon til medelevane sine. I denne undersøkinga fekk elevane sjølve svare på korleis dei opplevde relasjonen til medelevar.

Fleirtalet av elevane har ein god relasjon til medelevar. Dei fleste elevane svarte at dei var gode venner med dei andre elevane, elevane brydde seg om kvarandre og dei opplevde å bli likt av kvarandre. Også denne undersøkinga kom fram til at det er elevar med åtferdsvanskar som opplever dårlegast relasjon til medelevar.

Neuharth-Pritchett & Ma (2012) hevdar at relasjonane mellom elevane spelar ei viktig rolle i barn og ungdoms liv og at negative relasjonar kan vere med på å skape vanskar for barn og unge seinare i livet. Det blir hevda at «vanskelege» barn har vanskar med å oppnå gode relasjonar til medelevane sine. Med vanskelege barn meiner ein barn som har høgt aktivitetsnivå, låg konsentrasjon og negativ haldning. Det blir vist til forskning som har konkludert med at desse barna ofte blir avvist av medelevane sine. Når lærarane blei bedt om å vurdere elevane ut i frå kjønna deira, kom det fram at det er forskjellar mellom gutar og jenter. Gutar blei vurdert til å ha høgare aktivitetsnivå, meir distrahererte og hadde lågare uthald. Ulike rolleforventningar i sosialiseringa blei grunna som årsak til denne kjønnsforskjellen (Neuharth-Pritchett & Ma, 2012).

Det er forskjell i korleis jenter og gutar ser på relasjon til venner. Forsking har vist at jenter set meir pris på nært vennskap (Smith & Skrbiš, 2015).

Hovudfunna i dette delkapittelet er at sosiale relasjonar er viktige for at barn skal ha det bra og utvikle seg, og negative relasjonar kan skape vanskar for barna seinare. Norske skuleborn er for det meste fornøgde med relasjonen dei har til medelevar, og dei verdset denne relasjonen høgare enn relasjonen dei har til læraren sin. Elevar i barneskulen har ein høgare relasjon til medelevar enn elevar på ungdomsskulen. At relasjonar mellom medelevar og skulefaglege prestasjonar heng saman er det stor ueinigheit om. Noko av det som gjer sosiale relasjonar mellom medelevane viktig er at det går ut over elevane si sjølvkjensle. Utan sosiale relasjonar har dei ingen som kan gi dei stadfesting. Forsking har vist at elevar som mottek spesialundervisning har lågare opplevd grad av gode relasjonar til medelevar, enn elevane i den ordinære undervisninga.

2.6.2 Læraren

Læraren er ein viktig støttespelar gjennom skuleåra til elevane. For mange barn blir læraren ein rollemodell og læraren er ein av dei viktigaste vaksenpersonane i bornas liv (Davis, 2003). Då er det viktig at elevane og læraren utviklar ein god relasjon som gir elevane støtte. Ein god

relasjon blir definert som ein relasjon der det er lite konflikhtar. For barn er denne relasjonen til læraren viktig. Det er vist at elevane set pris på relasjonen dei får med læraren sin. Nokre aspekt ved relasjonen blir trekt fram som særskilt viktig for borna. Dei opplever at relasjonen gir dei struktur og støtte, samstundes som at den gir dei ei kjensle av å føle seg vellukka i skulen. I relasjonen mellom lærar-elev kan elevane finne mange likheitstrekk med relasjonen dei har til sine føresette. Dette gjeld særleg dei yngre borna. For dei vaksne i relasjonen, lærarar og føresette, har dei nokre av dei same måla. Det er å hjelpe borna til å utvikle seg til å bli nysgjerrige og utforskande, og utvikle sosial kompetanse med vaksne og jamnaldrande (Davis, 2003).

Resultat frå PISA-undersøkinga viser at elevar i skular som har høg trivsel, har gode relasjonar til læraren sin. Det blei lagt vekt på at støtte frå læraren var mykje høgre i desse skulane, enn i skular som hadde lågare grad av trivsel. Særleg når det gjeld elevar i ungdomsskulen er relasjonar til læraren viktig. Dette blir forklart ved at ungdommar ser etter sterke relasjonar og set pris på aksept, omsorg og støtte frå andre. Gode relasjonar til læraren heng saman med å føle tilknytning til skulen og resultatata viser at elevar som opplever å ha tilknytning til skulen har betre faglege resultat (OECD, 2015).

Relasjonsbygging mellom lærar og elev fører til mykje positivt innetter i klassa. Eit forskingsprosjekt som blei utført i Texas blant 1.-4.klassingar har funne interessante resultat om korleis klassemiljøet blir påverka av relasjonen læraren har til elevane sine (Hughes & Im, 2016). Forskinga viste at i klasserom der elevane og læraren har opparbeida ein god relasjon er det mindre konflikhtar blant medelevane i klassa. Forskinga viste at dette ikkje er noko som er stabilt, og ved lærarskifte kan det endre klassesdynamikken. Det viser at læraren har stor påverknad på klassemiljøet i klassa. Resultat viste og at dei elevane som går i klasser der læraren arbeider kontinuerlig med å skape gode relasjonar til elevane sine, opplever at det er betre relasjonar blant medelevane, og dermed at det er få elevar som ikkje blir likt av dei andre. Elevane har større sjanse for å sjølve like klassekameratane sine når dei ser læraren gjer det. Positiv relasjon til elevane sine skaper gode relasjonar mellom elevane, men negative relasjonar har enda større påverknad enn den positive. Når det er ein negativ relasjon mellom lærar og elev oppfatar dei andre elevane dette, og det kan føre til at eleven ikkje blir likt av medelevane sine. Sjølv om læraren etterkvart endrar haldning og prøvar å opparbeide ein god relasjon, var det vanskeleg for elevane å gjere det same (Hughes & Im, 2016).

Det er ikkje berre gjennom relasjonsbygging læraren skaper trivsel blant elevane. Læraren må og hjelpe elevane med å skape ein god sosial struktur i klassa. Det er fleire ulike tiltak læraren kan gjere her. Læraren har eit ansvar for å bli godt kjend med elevane sine. Dei bør leggje merke til kven av elevane som er leiartypar, kven er populære, kven er mindre populære og dei andre rollene elevane kan ha. Lærarar som kjenner elevane sine godt har moglegheit for å hjelpe dei med å byggje relasjonar til dei andre. Det kan gjerast gjennom å tenkje over plasseringa til kvar enkelt elev i klasserommet, gruppestrategiar og ha tydeleg klassereglar (Farmer, Dawes & Hamm, 2017).

For elevar med utfordringar er det særst viktig at lærarane hjelper dei med å skape gode relasjonar til dei andre i klassa. Internasjonal forskning har vist at elevar med utfordringar har større sjanse for å ikkje bli likt eller bli utsett for mobbing av medelevar. Dei har og større sjanse for å vere mobbarar. Forskinga viste at meir enn 74% av elevane som hadde utfordringar i skulen opplevde å enten bli utsett for mobbing, mobbe sjølv eller ein kombinasjon av begge deler, medan berre 38,6% av dei andre elevane opplevde det same (Chen, Hamm, Farmer, Lambert & Mehtaji, 2015). Elevane er mykje i samhandling med andre, gjennom læringskameratar eller gruppeoppgåver. Læraren kan då hjelpe dei elevane som er i risk for å falle ut av klasse miljøet ved å plassere dei saman med klassekameratar dei passar saman med og tenke over gruppeinndeling ved gruppeprosjekt. Det krev mykje av læraren å skulle tenkje på både relasjonsbygging, klassesynamikk, relasjonen mellom elevane, organisering av klasserommet og klasseleiing (Farmer, Dawes & Hamm, 2017).

Når det gjeld lærar-elev relasjon viser det seg at det er liten forskjell mellom elevar med og utan spesialundervisning. I undersøkinga til Nordahl & Hausstätter (2009), der det blir brukt ein 500 skala som gjennomsnitt, viser det seg at elevar som mottek meir enn 4 timar spesialundervisning i veka er dei som skårar best på lærar-elev relasjon. Skåren er 503, medan den er 501 for elevar utan spesialundervining. Dei som har dårlegast relasjon til lærar er elevar som mottek inntil 4 timar spesialundervisning i veka.

Drugli (2011) har gjennomført ei undersøking blant 1409 elevar frå 1.-7.klasse, der ho undersøkte relasjonen mellom lærar og elev. Resultatet blei at dei fleste elevane opplever at dei har ein god relasjon til læraren sin. Ho gjorde ei rekke funn som omhandlar elevanes kjønn, trinn og lærarens kjønn. Resultatet viste at det er jenter som har best relasjon til læraren sin. Relasjonen mellom lærar og elev er ulik frå 1.-4. trinn og 5.-7.trinn, der det er i

småskulen elevane og lærarane har best relasjon. Studien viste og at kvinnelege lærarar har betre relasjon til elevane sine enn det mannlege lærarar har. Noko interessant studien viste er korleis kvinnelege og mannlege lærarar sin relasjon til gutar og jenter utviklar seg frå 1.-7.trinn. Kvinnelege lærarar har ein stabil relasjon til jenter gjennom alle åra, medan relasjonen deira til gutar går ned. For mannlege lærarar er det motsett. Dei har ein stabil relasjon til gutane, medan relasjonen til jentene blir lågare gjennom åra. Studien viste og at elevar med åtferdsvanskar har ein dårlegare relasjon til læraren sin enn elevar utan vanskar. Kvaliteten på relasjonen blir påverka av kor store åtferdsvanskane er. Eit anna interessant resultat er at lærarane har større sjanse for å ha gode relasjonar til dei elevane som tilpassar seg skulen godt. Det vil seie dei elvane som viser god arbeidsinnsats, trivsel og læring. Dette kan vere problematisk for dei elevane som strevar i skulen (Drugli, 2011). Ei studie utført av Reite (2017, s.116-119) viser at spesialundervisning ikkje har noko å seie for relasjonen til læraren. Dette var ei studie som er gjennomført på elevar på ungdomsskulen. Den viser at relasjonen til læraren er nokså lik for elevar med og utan spesialundervisning. Undersøkinga legg vekt på at for at elevane skal oppleve at relasjonen er god må læraren ha ei viss balanse mellom emosjonell og fagleg støtte.

Hovudfunna i dette delkapittelet er at læraren er ein viktig rollemodell i barns liv. For elevar i ungdomsskulen er god relasjon til læraren særst viktig. God relasjon til læraren er med på å skape eit godt klassemiljø innerter i klassa. Læraren må legge til rette for og hjelpe elevar som har vanskar med å skape gode relasjonar til medelevane sine. Forsking har vist at det er lite forskjell mellom elevar med og utan spesialundervisning når det kjem til relasjon til lærar. Det er forskjell i relasjonen læraren har til elevane sine ut i frå kva kjønn læraren og elevane har.

2.6.3 Motivasjon

Omgrepet motivasjon (Schunk, Meece & Pintrich, 2014, s.4) kjem frå det latinske ordet *movere*, som tyder å bevege. Det finns mange definisjonar av omgrepet. Det vanlegaste er å tenke på motivasjon som noko som får oss i gong, gjer at vi arbeidar og får fullført oppgåver. Mange forskarar var tidleg ute med å linke motivasjon mot indre krefter, som instinkt, karaktertrekk, vilje, løn, tru og affekt. Behaviour-teoriar legg meir vekt på at motivasjon kjem av stimuli forårsaka av forsterkingar (løn). Sjølv om det finns mange definisjonar av omgrepet motivasjon, har alle nokre fellestrekk (Schunk, Meece & Pintrich, 2014, s.4). Schunk, Meece & Pintrich (2014, s.5) har tatt utgangspunkt i desse fellestrekka og ut i frå det brukt denne

definisjonen: Motivasjon er prosessen der målstyrte aktivitetar blir initiert og oppretthaldt. Dersom ein går inn i djupna på definisjonen ser ein at motivasjon er ein prosess som ikkje er observerbar. For å måle motivasjon må ein heller undersøkje handlingar og ytringar. Motivasjon involverer mål som gir drivkraft og retning for aktiviteten. For å kjenne motivasjon treng ein fysiske eller mentale aktivitetar. Motivasjon er innstilt og vedvarande.

Når ein ser på forskning som er gjort innan motivasjon til elevar, varierer resultata. Forsking gjort av Nordahl og Hausstätter (2009) viser at norske skuleelevar skårar relativt godt på motivasjon. Forskinga viser at elevar som mottek spesialundervisning skårar meir enn 100 poeng lågare enn elevar i ordinær undervisning, ut i frå ein skala der 500 er gjennomsnittet. Elevane i ordinær opplæring skårar 516, medan elevar som mottek spesialundervisning ligg på mellom 382-388. Her er det lærarane som har vurdert elevane sin motivasjon.

Ei undersøking av Skaalvik & Skaalvik (2011) viser at norske skuleelevar ikkje har høg motivasjon. Omtrent halvparten av elevane svara at dei ikkje likar å gjere skularbeid, i forhold til 13% som svarte at dei likte å gjere skularbeid. 15% av elevane svara at dei ikkje gjer sitt beste når dei gjer skularbeid og 22% svara at dei ikkje ber om hjelp, sjølv om dei ikkje forstår kva dei skal gjere. Ut i frå dette har Skaalvik & Skaalvik konkludert at arbeidsinnsatsen til elevane ikkje er styrt av lyst og interesse for arbeidet. Denne undersøkinga viser og at motivasjonen til elevane er høg når dei startar på skule i 1.klasse, men etter 4.klasse blir den gradvis lågare. Motivasjonen er lågast i 10.klasse. Dei legg vekt på at det ikkje skjer noko markant endring i motivasjonen ved overgang barneskule til ungdomsskule, men at på ungdomsskulen blir motivasjonen lågare enn tidlegare (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Ei anna undersøking der det har blitt forska på korleis spesialundervisning påverkar motivasjonen til elevane som mottek spesialundervisning viser at spesialundervisninga ikkje har noko påverknad på motivasjonen til elevane (Kvande, Bjørklund, Lydersen, Belsky & Wichstrøm, 2019). I dette forskingsprosjektet hadde dei følgt barn som mottek spesialundervisning over fleire år. I prosjektet hadde dei fokus på faga norsk (lesing og skriving) og matematikk. Dei kom fram til at elevane med spesialundervisning hadde lågare motivasjon enn andre elevar innan desse områda. Det gjaldt alle klassetrinn bortsett frå skriving i 3.klasse og matematikk i 5.klasse. Forskinga kom og fram til at elevane som fekk spesialundervisning tidleg på barneskulen, ikkje viste noko betre skuleresultat eller meir

motivasjon når dei kom høgre opp på skuletrinna (Kvande, Bjørklund, Lydersen, Belsky & Wichstrøm, 2019).

Bandura (1997, s.175) hevdar at klasseromstrukturen er viktig for motivasjonen til elevane. Han meiner at klasseromstrukturen kan vere med på å påverke korleis elevane ser på seg sjølv og eige arbeid. I staden for å samanlikne resultatane sine med dei andre elevane sine, kan ein god klasseromstruktur vere med på å utvikle elevane sin tankegong til å heller samanlikne arbeidet sitt med det ein ser på som sin personlege standard.

Hovudfunna i dette delkapittelet er at det finns mange definisjonar av omgrepet motivasjon, men at det er noko som får oss i gong og fullfører arbeidet. Forskarar kjem fram til ulike resultat når dei har forska på motivasjonen til norske elevar. Nokre kjem fram til at norske skuleelevar har god motivasjon i skulen, medan andre kjem fram til at dei har låg motivasjon. Forsking har vist at for elevar som fekk spesialundervisning tidleg har ikkje det noko påverknad på motivasjonen når dei kjem høgre opp på skuletrinna.

2.6.4 Sjølvregulert læring

Sjølvregulert læring handlar om læringsprosessen til elevane. Skaalvik & Skaalvik (2013, s.240) hevdar dei fleste forskarar forstår omgrepet sjølvregulert læring som ein aktiv prosess der elevane set seg mål for læringa, vurderer læringsoppgåvene, planlegger læringsaktiviteten, observerer sin eigen læringsaktivitet, vurderer læringsresultatet og kva det leiar til, trekk slutningar om eigen kompetanse og om vidare arbeid. Alle desse strategiane blir sett saman til ei heilheit. Dei legg vekt på at sjølvregulert læring er ein prosess som må lærast gradvis og ein må sjå på det i forhold til elevanes modningsnivå og læring av dei ulike elementa som inngår i sjølvregulering (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.240).

Sjølvregulert læring består av tre hovudfasar. Desse er planlegging, handling og sjølvrefleksjon. Planlegging styrer handlinga, som leiar til sjølvrefleksjon, som igjen leiar til ny planlegging. Det vil seie at dette er ein syklisk prosess som blir gjentatt fleire gongar under læring og utføring av ein aktivitet. Alle ledda i prosessen er viktige, og svikt i ein av dei gjer at prosessen blir mangelfull (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.247).

Hopfenbech (2011) legg vekt på at for at elevane skal lære seg sjølv-regulert læring må læraren skape eit læringsmiljø som gir rom for dette. Elevane må kunne ha moglegheita til å

få påverke eiga læring. Det skjer ikkje i klasserom der det er læraren som bestemmer kva oppgåver som skal gjerast, arbeidsmåte og tidspunkt. Læraren har ei viktig rolle i elevane si utvikling av sjølvregulert læring. I følgje Hopfenbech (2011) er det viktig at læraren har sjølvregulert læring som ein del av pensumet sitt. Det må vere fokus på dette i timane og læraren må demonstrere og forklare elevane korleis dei ulike teknikkane. Prosessen mot sjølvregulert læring er kompleks, og elevane treng nokon som kan rettleie dei på vegen. Dette blir støtta av forskning. Eit forskingsprosjekt gjennomført på 1591 13-åringar viste at det var samanheng mellom deira opplevde støtte frå læraren og sjølvregulert læring (Danielsen, 2010).

Ein del av prosessen med sjølvregulert læring handlar om at elevane skal kunne vurdere sitt eige arbeid. I 2009 blei det gjennomført eit stort forskingsprosjekt som omhandlar norske elevar har låg deltaking i vurderinga og at det er stor forskjell mellom barneskulen og ungdomsskulen (Hopfenbeck, Throndsen, Lie & Dale, 2009). Når det gjaldt kjennskap til kompetansemåla var det elevar på 7.trinn som skåra best. På ungdomsskuletrinna var det få elevar som hadde kjennskap til dei. Noko alle trinna skåra godt på var spørsmålet om eleven sjølv visste kva han/ho meistrar i dei ulike faga. Når ein kombinerte desse to spørsmåla til eit, der ein spurte om eleven hadde så pass god kjennskap til kunnskapsmåla at ein kan vurdere sitt eige arbeid var det spørsmålet som fekk lågast oppslutning (25%). Prosjektet konkluderte med at barn på barneskulen har meir kjennskap til kompetansemåla enn elevar på ungdomsskulen (Hopfenbeck, Throndsen, Lie & Dale, 2009).

Hovudfunna i dette delkapittelet er at sjølvregulert læring er ein prosess som må lærast gradvis. Det er fleire ledd i prosessen og ein må kunne alle for at prosessen ikkje skal vere mangelfull. Læraren spelar ei viktig rolle for at elevane skal lære seg sjølvregulert læring og sjølvregulert læring bør vere på pensum. Elevar må bli meir involvert i vurderinga av arbeidet sitt.

2.7 Oppsummering av kunnskapsgrunnet

I dette kapittelet har eg gjort greie for blant anna omgrepa spesialundervisning, trivsel og skuletrivsel. Elevar som ikkje har eller ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av den ordinære opplæringa har rett på spesialundervisning. Føremålet med spesialundervisning er at elevane skal få dei same mogleheitene som elevane i den ordinære opplæringa til å nå læringsmåla

sine. Skuleåret 2019/2020 var det ca 7,69% av norske skuleelevar som fekk spesialundervisning. I spesialundervisninga finn vi store kjønnsforskjellar. Heile 67,5% av all spesialundervisning blir gitt til gutar. Det har blitt forska mykje på kva som gjer at det er slike forskjellar, og fleire teoriar har kome fram, men ingen av dei kan seie med sikkerheit kvifor det er slik. Det er få elevar i 1. og 2. klasse som har spesialundervisning. Trinna med mest spesialundervisning er 7. og 10.trinn. Det er fleire kjenneteikn på elevar som mottok spesialundervisning. Desse er blant anna at dei har lågare grad av fagleg læringsutbytte, sosial kompetanse, motivasjon og sjølvkjensle enn elevane i den ordinære opplæringa (Opplæringslova, 2005, § 5-1; Utdanningsdirektoratet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2019; Stoltenberg et al., 2019; Knudsmoen, Overland, Nordahl & Løken, 2011; Nordahl & Hausstätter, 2009).

I følge Opplæringslova kapittel 9a-2 har alle elevar i grunnskulen og vidaregåande skule rett på eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring. Om elevane eller føresette opplever at deira barn ikkje får dette kan dei nytte seg av klageretten (Opplæringslova, 2005; Utdanningsdirektoratet, 2010).

Trivsel er eit omgrep som har fleire definisjonar. Nokre legg vekt på at ein må sjå på trivsel ut i frå kva livssituasjon ein er i, og trivsel vil variere ut i frå kva livssituasjon ein har. Det blir og samanlikna med ”det gode liv”. Det blir og lagt vekt på at menneske er sosiale vesen og vi treng kontakt med andre for å ha det bra. For elevar er det viktig at dei trivst på skulen og dermed har god skuletrivsel. Skuletrivsel kan i eit stort perspektiv seiast å omhandle heile skulemiljøet, og særleg det sosiale aspektet på skulen. Det er viktig at ein arbeidar for at alle barn skal oppleve skuletrivsel, sidan konsekvensane om ein har låg skuletrivsel kan vere alvorlege og følgje barna inn i vaksenlivet. For elevar som mottok spesialundervisning viser både norsk og internasjonal forskning at dei har lågare trivsel enn elevar i den ordinære opplæringa (Fugelli og Ingstad, 2001; Helsedirektoratet, 2015; Wistoft, 2012; Jørgensen & Ertmann, 1997; Kunnskapsdepartementet, 2008; Sundhedsstyrelsen, 2011; Knudsmoen, Overland, Nordahl & Løken, 2011; Nordahl og Hausstätter, 2009; Gaspar, Bilimória, Albergaria & Matos, 2016).

I dei norske skulane er det vanleg at ein brukar undersøkingar for å undersøkje korleis elevane trivst. To av desse er undersøkingane er Elevundersøkelsen og Ungdata. Resultat frå desse viser at norske elevar stort sett trivst i skulen. Undersøkingane får ulike tal på kor mange som

ikkje trivst. Dette kan forklarast med at dei har ulike målgrupper. Begge undersøkingane viser at det er på ungdomsskulen, særleg 9. og 10. trinn elevane har lågast trivsel. Begge undersøkingane viser og at trivselen har gått gradvis ned dei siste åra. Dette kan forklarast med at fleire elevar svarar at dei keiar seg eller gruar seg til å gå på skulen. Undersøkingane viser at det er liten forskjell i grad av trivsel mellom jenter og gutar (Utdanningsdirektoratet, 2018; Ungdata, 2016a; Bakken, 2019; Wendelborg, Røe & Buland, 2018; Skoleporten, u.å.).

Sidan trivsel er eit omgrep som ikkje er synbart er det vanskeleg å måle. I denne oppgåva har eg difor sett på pådrivarar til trivsel. Desse er relasjon til medelevar, relasjon til lærar, motivasjon og sjølvregulert læring. Relasjon til medelevar er viktig fordi vi treng relasjonar for å trivst og utvikle oss. Forsking har vist at norske skuleelevar for det meste er nøgde med relasjonane som er i klasserommet deira. For elevane er sosialt samspel med jamnaldrande noko som blir betrakta som viktigast på skulen. For elevar med spesialundervisning viser forskning at dei har dårlegare relasjon til medelevar og dermed dårlegare sosial kompetanse enn elevane i den ordinære undervisninga. Relasjon til læraren er viktig, sidan resultat frå PISA-undersøkingane viser at elevar som går på skular der trivselen er høg, også har god relasjon til læraren sin. Ein god relasjon til læraren fører og til betre relasjonar til medelevane. Læraren må vere ein viktig støttespelar og hjelpe elevane med utfordringar til å oppnå gode relasjonar til medelevane sine. Når det gjeld motivasjon kjem forskarane fram til ulike resultat. Nokre meiner at norske elevar har god motivasjon, medan andre meiner den er låg. Forsking har vist at elevar med spesialundervisning har mykje lågare motivasjon enn elevar i den ordinære opplæringa og at sjølv om elevane får spesialundervisning tidleg vil ikkje det påverke motivasjonen deira seinare. Sjølvregulert læring er ein læreprosess som tek tid å lære og her spelar læraren ei viktig rolle for at elevane skal lære seg prosessen (Wistoft, 2012; Nordahl & Sørli, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2016; Nordahl og Sunnevåg, 2008; OECD, 2015; Hughes & Im, 2016; Chen, Hamm, Farmer, Lambert & Mehtaji, 2015; Nordahl og Hausstätter, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Kvande, Bjørklund, Lydersen, Belsky & Wichstrøm, 2019; Hopfenbech, 2011).

3. Metode

I denne delen av oppgåva vil eg grunngi kvifor eg valde kvantitativ metode og kva kvantitativ metode er. Datagrunnlaget mitt er henta frå surveyundersøkinga til SPEED-prosjektet, så eg vil presentere både informasjon om surveyundersøking som metode og korleis SPEED-prosjektet brukte surveyundersøking. Sidan SPEED-prosjektet blei presentert i innleiinga, kjem eg ikkje til å gå noko nærare inn på det her. Eg vil informere om populasjon og operasjonalisering av variablane eg har brukt. Eg vil og drøfte forskningsetikk, reliabilitet og validitet i oppgåva.

3.1 Val av metode

Når eg hadde valt forskingsspørsmål til masteroppgåva mi, var neste steg å velje kva metode eg skulle bruke for å finne svar på den. Eg såg at eg hadde fleire moglege val som kunne hjelpe meg til å finne svar. Eg vurderte først å gå for ei meir kvalitativ metode der eg brukte intervju som framgangsmåte. Eg ønskte å intervjuje elevar som får spesialundervising om korleis dei trivst på skulen. Dersom eg hadde valt denne metoden hadde eg måtta intervjuja elevar både i barneskulen og ungdomsskulen. Ved eit slikt intervju hadde eg fått innblikk i trivselen til nokre få elevar. Ved å gjennomføre eigne intervju hadde eg hatt moglegheit til å stille eigne spørsmål, og ikkje låse meg til spørsmål andre har laga. Eg valde vekk denne metoden fordi eg ønskte å sjå på forskingsspørsmålet mitt i eit større perspektiv og forske på eit større tal elevar. Sidan SPEED-prosjektet har gjennomført eit forskingsprosjekt der dei kartla spesialundervising i den norske skulen, valde eg å bruke deira datasett. SPEED-prosjektet går inn på spørsmål som er relevante for mitt forskingsspørsmål. Prosjektet har mange informantar, blant anna elevar både med og utan spesialundervising, som gjer at eg får eit større datagrunnlag å basere oppgåva mi på. Informantane har svart på ei online surveyundersøking, som gjer at metoden eg valde er kvantitativ metode. Sidan eg har brukt SPEED-data gjer det at eg nyttar deira resultat og dei datainstrumenta dei har nytta i prosjektet.

3.2 Kvantitativ metode

Ein skil mellom to ulike forskingsstrategiar; kvalitativ- og kvantitativ metode. I ein kvalitativ metode har ein gjerne få informantar som gjer at ein får ei viss nærleik til objektet. Det er som regel forskaren sjølv som analyserar datamaterialet. Datamaterialet består som regel av verbale beskrivingar. Vanlege innsamlingsmetodar er intervju og observasjon (Kleven og

Hjardemaal, 2018, s.21-22,38). I denne oppgåva er det brukt surveyundersøking som datainnsamlingsmetode. Dette er ein kvantitativ metode. Kvantitativ metode byggjer på at sosiale fenomen er stabile så det er meiningsfullt å bruke måling og kvantitativ beskriving. Svært mykje av den kvantitative forskinga nyttar datainstrument som er utarbeidde i detalj på førehand, og som gir mindre rom for individuell tilpassing. Metoden er prega av at den er teoristyrtd eller deduktiv. Det vil seie at ein som forskar stiller spørsmål og avleiar hypotesar frå eit eller fleire perspektiv som er relevante for det fenomenet som studerast. Målet i eit kvantitativt forskingsprosjekt er ofte å finne årsaksforklaringar (Ringdal, 2018, s.109-110). Kleven og Hjardemaal (2018, s.118) hevdar at det er i pedagogikkfagets natur å undersøke årsaksforhold. Undervisning og oppseding, som er det pedagogikken dreiar seg om, er sett i verk med den hensikta at dei skal ha ein verknad. Då må ein kunne studere kva verknad undervisninga har. Ein må kunne måle om ein har nådd intensjonane sine. Ein må kunne skaffe indikasjonar på at verksamheita har vore ei klar årsak til den gunstige utviklinga.

Kvantitativ forskning blir ofte kopla opp i mot positivismen. Positivismen er ein vitskapleg tilnæringsmåte som framhevar den menneskelege erkjennige sansbare, empiriske grunnlag og avviser all metafysikk. Det blir hevda at den einaste måten å oppnå erkjenning og viten på er gjennom sanseerfaring og empirisk observasjon. Ein er opptatt av å søke årsaksforklaringar, nomotetiske samanhengar og eit heilheitsbilete basert på erfaringsmessige kjennsgjeringar og erfaringsvitenskaplege resultat (Sletnes, 2019).

I ein kvantitativ metode har forskaren låg grad av nærleik til det eller dei som ein studerer. Utvalet er gjerne stort, så det er vanleg å bruke surveyundersøking som metode. Det er eit stort arbeid å analysere datamaterialet og det gjer at forskaren ikkje alltid er den einaste som er involvert i forskinga, men har ein stab med seg som tek del i den. Denne staben kan hjelpe forskaren ved at dei gjennomfører delar av datainnsamlinga og dataanalysen. Sidan utvalet i eit kvantitativt forskingsprosjekt er stort, gjer det at ein får større og meir samanliknbar informasjon (Ringdal, 2018, s.110-111).

I ein kvantitativ metode er det meste planlagt før sjølve datainnsamlinga. Spørsmål og rekkefølge i spørjeskjema, og kva ein skal observere under ein observasjon er bestemt på førehand. Det gjer at ei kvantitativ metode har lite rom for fleksibilitet. I ei spørjeundersøking blir alle deltakarane stilt identiske spørsmål, som står i den same rekkjefølgja. Sidan alt er bestemt på førehand krev det mykje av forskaren si førebuing av kva data som skal samlast

inn. Forskaren må vurdere kva som spørsmål og formuleringar som er best eigna for at han skal finne svar på forskingsspørsmålet sitt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.17).

Kvantitative data som blir samla inn blir ofte transformerte til tal. Når data skal tilarbeidast i kvantitativ metode blir det brukt datamatriser som ein analyserar ved hjelp av statistiske analyseteknikkar (Ringdal, 2018, s.110-111).

Innanfor kvantitativ metode har ein ulike forskingsdesign som er vanlege å bruke. Det mest vanlege er tverrsnittdesign. Tverrsnittdesign er basert på eit tidspunkt. Alle målingane skjer i eit tidsrom og hensikta er å beskrive forhold i notid. Spørjeundersøkingar er ei vanleg innsamlingsmetode. Eit anna vanleg design å bruke er longitudinelldesign. Dette baserar seg og på tid, men her ønskjer ein å studere fenomenet over tid. To andre design som er vanlege å bruke innan kvantitativ metode er casestudie og komparativdesign. Begge desse to handlar om å forske på eit lite tal caser (Ringdal, 2018, s.112).

3.3 Surveyundersøking som metode

Ringdal (2018, s.191-192) seier at ein spørjeundersøkelse («survey») er ein systematisk metode for å samle inn data frå eit utval personar, for å gi ei statistisk beskriving av den populasjonen utvalet er trekt frå. Det er to hovudperspektiv på spørjeundersøkingar. Det første perspektivet er designperspektivet som kan sjåast på som ein trinnvis prosess gjennom utviklinga og gjennomføringa av undersøkinga. Det andre perspektivet er kvalitetsperspektivet som omhandlar alle typar feilkjelder i undersøkinga. Feilkjelder som kan oppstå i undersøkinga er feil i måleprosessen og representasjonsfeil. Feilkjelder i måleprosessen påverkar reliabiliteten og validiteten til data. Representasjonsfeil omfattar alle feilkjelder i prosessen med å trekke utvalet. I SPEED-prosjektet er spørsmåla som blir brukt i surveyen eit resultat av mange forskarar sitt arbeid gjennom fleire år. Spørsmåla er henta i frå datamateriale som er nytta tidlegare, både nasjonalt og internasjonalt. Instrumentet har dermed vore nytta i mange år og gitt gode resultat (Topphol, Haug & Nordahl, 2017, s.35).

Prosesen frå ein startar eit forskingsprosjekt der ein brukar surveyundersøking, til ein avsluttar er omfattande. Ein må starte med å definere formål og problemstillingar. Vidare må ein velje datainnsamlingsmetode og trekkje utval som gjer det mogleg å finne svar på problemstillingane ein har. Etter dette er det tid for å lage og teste ut surveyskjemaet sitt. Når ein skal teste ut skjemaet sitt kan ein bruke fokusgrupper eller teste det ut på nokre få

personar. Då finne ein ut om ein må gjere endringar eller om skjemaet gir meningsfylte svar. Desse trinna kan ein sjå på som planleggingsfasa. Etter planleggingsfasa kan ein gjennomføre feltarbeidet der ein utfører sjølve datainnsamlingane. Når datainnsamlinga er gjennomført er det tid for å kode, redigere og vekte data, så kan ein analysere. Det siste trinnet i prosessen er å dokumentere data (Ringdal, 2018, s.193-195).

Det er tre måtar å gjennomføre ei spørjeundersøking på. Desse er personleg intervju, telefonintervju og spørjeskjema for sjølvutfylling. Det er ikkje uvanleg å kombinere desse tre metodane. Det som skil metodane frå kvarandre er kommunikasjon, kostnadar og moglege feilkjelder (Ringdal, 2018, s.195).

Personleg intervju er eit intervju mellom intervjuaren og informanten. Intervjuet føregår i person, andlet til andlet (Ringdal, 2018, s.195-197). Dette skapar både visuell og auditiv kommunikasjon og det er meir fleksibilitet i kommunikasjonen. Fordelar ved å bruke personleg intervju er at det ikkje så lett oppstår misforståingar sidan intervjuaren er tilstade og kan svare på spørsmål som informanten kan ha. Ein kan og bruke visuelle hjelpemiddel til å forklare misforståingar. At intervjuaren er tilstade kan og vere ei hindring. Med tanke på sensitive spørsmål, kan det vere vanskeleg for informanten å svare når intervjuaren eller andre personar er tilstade. Det kan gjere at informanten ikkje er ærleg, og det kan då oppstå feilinformasjon. Når intervjuaren er tilstade er det og større sjanse for at informanten blir påverka og det kjem feilopplysningar. Personleg intervju er den metoden som tek lengst tid og er mest kostnadsfull. Ei datainnsamling kan ta lang tid og i tillegg kjem tid til planlegging og etterarbeid. Det er ikkje mogleg å gjere denne jobben aleine, og ein treng difor mange som kan intervjuje. Det tek tid å finne informantar, og sidan det mest sannsynleg blir reisekostnadar, vil det koste pengar (Ringdal, 2018, s.195-197).

Ved telefonintervju blir kommunikasjonen blir avgrensa til talekommunikasjon. Det er større avstand mellom den som intervjuar og informanten. Fordelar med telefonintervju er at på grunn av avstanden kan det vere enklare for informanten å svare på spørsmål med sensitiv grad, med atterhald om at informanten er aleine. Med telefonintervju kan ein nå personar innan større geografisk radius, og kostnadane er dermed låge. Telefonintervju tek som regel ikkje lang tid, men dette kan vere med på å gjere at samtalen oppfattas som overflatisk (Ringdal, 2018, s.196-197).

Spørjeskjema er skriftlege undersøkingar der informanten sjølv les spørsmåla og svaralternativa. Kommunikasjonen som blir brukt er visuell kommunikasjon. Dette er den forma av undersøking som kan vere enklast å bruke dersom ein skal stille spørsmål av sensitiv grad. Informanten har moglegheita til å svare når han er aleine, og det er garantert anonymitet. Det er relativt låge kostnader sidan den kan gjennomførast frå ein stad, med ein stab på heilt ned i ein person. Ulemper ved å bruke denne metoden er at det er ikkje alle som svarer på skjema, og sidan det er anonymt må det sendast purring til alle informantane. Ein må og rekne med store fråfall (Ringdal, 2018, s.195-197). I SPEED-prosjektet blei det nytta nettbasert spørjeskjema, formidla gjennom eit privat firma og organisert gjennom skulane. Det var firmaet Conexus som gjennomførte sjølve datainnsamlinga. Elevane fylte ut skjemaet i ein skuletime med lærar til stades. Dette er ein effektiv måte å gjere det på som sparar mykje tid.

Å utarbeide ein surveyundersøking kan vere krevjande. Med bakgrunn i problemstillinga må det formulerast spørsmål av god kvalitet som kan hjelpe med å svare på den. Det må brukast eit språk som er enkelt og tydeleg slik at det er klart for informanten kva det blir spurt om. Spørsmålet må vere formulert slik at det berre blir spurt om ein ting om gongen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.40-42). Det finns to typar spørsmål ein kan stille. Desse er opne spørsmål og lukka spørsmål. Opne spørsmål er spørsmål der informanten sjølv kan fritt formulere svaret sitt. Opne spørsmål kan gi mykje informasjon. Analyse av data kan gjerast på same måte som ved kvalitative data, og dei kan kodast i mindre mengde kategoriar for kvalitativ analyse (Ringdal, 2018, s.195-197). Opne spørsmål gir meir nyanserte svar. Det vil ikkje alltid vere ein fordel for ofte kan denne nyansen forsvinne i dataanalysen. Dette gjeld særleg dersom ein har brukt eit stort utval (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.40-42). Lukka spørsmål er spørsmål med faste svaralternativ. I spørjeundersøkingar er det mest vanleg å bruke lukka spørsmål (Ringdal, 2018, s.198-200). Svaralternativa bør vere faste alternativ gjennom heile undersøkinga. Det gjer at det både blir enklare å arbeide med data etter undersøkinga samstundes som at det er enklare og ein sparar tid for den som skal svare på undersøkinga. Svare ein får må grupperast og kategoriserast. Ved å bruke faste svaralternativ sikrar ein seg at alle svar er gitt på same presisjonsnivå. Dette gjeld særleg når ein skal bruke mange informantar. Som nemnt gjer det arbeidet enklare når ein har faste svaralternativ, men det krev mykje forarbeid. Svaralternativa må verke fornuftige og tydelege for den som skal svare. Ein må difor som forskar tenkje over korleis ein skal få til dette. Det er og krevjande å finne alternativ som kan gjere at flest mogleg føler at dei får uttrykkje det dei ønskjer å gi uttrykk for gjennom svare sine (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.40-42). I SPEED-undersøkinga er det

nyttaste svaralternativ, varierende mellom firedeelt og femdeelt skala. Eit døme på dette er når elevane har vurdert seg sjølv ut i frå svaralternativa «Helt uenig», «litt uenig», «litt enig» og «enig».

Ei utfordring i utforming av spørsmål til undersøkinga er leiande spørsmål. Leiande spørsmål kan beskrivast som spørsmål som gir auka sjanse for bestemte svar. Nokre typar ord i formuleringa kan gjere spørsmålet leiande. Vi skil mellom negativ lada ord og positivt lada ord. Negative ord er ord som menneske forbinder med noko negativt, medan positive ord er ord som blir forbinda med noko positivt. Begge desse kategoriane av ord bør ein som forskar unngå i formuleringane sine. Nokre gongar må ein likevel bruke desse orda. Då kan ein unngå leiande svar ved at ein spør om det same to stadar i spørjeskjemaet, men at spørsmåla leiar i kvar si retning (Kleven & Hjørdemaal, 2018, s.40-42). I SPEED-prosjektet blir det stilt spørsmål som elevane kan oppleve som negative, for eksempel «Jeg slåss med andre elever på skolen». I alle spørsmåla må elevane ta stilling til seg sjølv, og vurdere seg sjølv innan det blir spurt om. Eg vil difor hevde at SPEED-prosjektet ikkje har leiande spørsmål.

Når ein utformar ei spørjeundersøking er det vanleg at ein har ei målgruppe. Språket i undersøkinga må vere tilpassa denne målgruppa. Spørsmåla må vere på eit kunnskapsnivå som gjer det mogleg for målgruppa å forstå og svare på. Formuleringane kan ikkje bestå av framandord, som folk flest ikkje forstår. Dersom undersøkinga er for ei bestemt målgruppe kan ein bruke framandord som er daglegdags for denne gruppa (Ringdal, 2018, s.202). SPEED-prosjektet har spørsmål som er formulert med eit språk som bør vere forståeleg for 5.-10.klassingar. Eg vil og hevde at språket gir lite rom for feiltolkning. Noko eg gjerne villa hatt informasjon om er korleis elevar med lese-og skrivevanskar har gjennomført undersøkinga. Har dei lese spørsmåla sjølve eller har nokon lese dei til dei. Det same gjeld fleirspråklege elevar.

3.3.1 Surveyundersøking i SPEED-prosjektet

I SPEED-prosjektet måtte elevar, føresette og kontaktlærarar svare på ei surveyundersøking. Spørsmåla i undersøkinga gjaldt tilhøve knytte til kvar av elevane sin situasjon i skulen, læringsmiljøet, undervisninga og læringsutbyttet. Elevane har sjølve gitt uttrykk for sine erfaringar på skulen. Kontaktlærarane har svart på spørsmål rundt elevane sine sosiale og faglege ferdigheiter, og spørsmål kring miljøet ved skulen, spesialundervisning og PPT. Føresette har svart på spørsmål som omhandlar korleis dei opplever at borna deira har det på

skulen og korleis dei opplever samarbeidet med skulen. Spørsmåla som er stilt er henta frå datainstrument som er nytta tidlegare, både nasjonalt og internasjonalt (Topphol, Haug & Nordahl, 2017, s.35-40).

I denne oppgåva har eg valt å berre bruke spørsmål der elevane og lærarane har vore informantar, og brukt spørsmåla som omhandlar læringsmiljø, undervisning og motivasjon. Desse omgrepa har blitt operasjonalisert og kartlagt innanfor desse områda:

- Elevtrivsel: Spørsmål om korleis elevane trivst i undervisninga og på skulen, og korleis dei har det sosialt. Elevane måtte svare på 7 spørsmål og svaralternativa var «NEI», «nei», «ja», «JA».
- Relasjon mellom elev og lærar: Elevane svarte på 14 spørsmål der dei skulle gradere ein påstand. Svaralternativa var «Helt uenig», «litt uenig», «litt enig» og «enig».
- Relasjon mellom elevane: Elevane svarte på spørsmål som omhandla det sosiale forholdet dei har til kvarandre, og korleis dei støttar kvarandre i læringsarbeidet. Totalt var det 15 spørsmål dei måtte svare på. 5 av dei gjaldt læringskulturen og 10 av dei gjaldt det sosiale miljøet. Svaralternativa var «Helt uenig», «litt uenig», «litt enig» og «enig».
- Undervisninga: For desse spørsmåla er det lagt vekt på faga norsk og matematikk. Andre spørsmål innanfor dette området omhandla individuelt arbeid elevane gjer, hjelp til heimearbeid heime og bruken av datamaskin i undervisninga. Totalt var det 28 spørsmål dei måtte svare på her, men dei er delt inn i mindre hovudområde. 5 spørsmål omhandla matematikkundervisninga, 2 spørsmål omhandla hjelp med heimearbeid, 2 spørsmål omhandla individuelt arbeid, 7 spørsmål omhandla norskfaget, 5 spørsmål omhandla opplevinga av norsklæraren og 7 spørsmål omhandla bruken av datamaskin. Svaralternativa på dei fem første områda var «Nei», «aldri», «sjeldan», «av og til», «ofte», «ja, alltid». Svaralternativa på spørsmåla som omhandla bruk av datamaskin var «Aldri», «Noen ganger i måneden», «en gang i uka», «flere ganger i uka» og «dagleg».
- Motivasjon og arbeidsinnsats: Her har læraren vurdert elevane sin motivasjon og arbeidsinnsats. Svaralternativa var «Svært lav», «Lav», «Middels», «Høy», «Svært høy».
- Åtferd på skulen: Her har elevane sjølve vurdert åtferda si. Totalt var det 23 spørsmål fordelt i 4 kategoriar. 13 spørsmål omhandla undervisning- og læringshemmande

åtfærd, 2 spørsmål omhandla sosial isolasjon, 4 spørsmål omhandla utagerande åtfærd og 4 spørsmål omhandla alvorlege åtfærdspåblem. Svaralternativa var «Svært ofte», «Ofte», «Av og til», «Sjelden», «Aldri» (Toppåol, Haug & Nordahl, 2017, s.35-40).

3.4 Populasjon

Populasjon er den mengda einheiten (personar, hushaldningar, organisasjonar, land) ein vil at undersøkinga skal ha gyldigheit for (Ringdal, 2018,s.190). Populasjonen i SPEED-undersøkinga er elevar på mellomtrinnet og ungdomstrinnet i Noreg.

SPEED-prosjektet brukte eit design med to målepunkt med eitt års mellomrom. Desse blir kalla T1 og T2. Dei elevane som gjennomførte T1 gjekk på 5. og 6. klassetrinn, og 8. og 9.klassetrinn. Det er dei same elevane som er med i T2, men dette var eit år seinare, så elevane hadde då starta i eit klassetrinn høgare opp. Det vil seie 6. og 7.klasse, og 9. og 10.klasse. Det blei brukt same datainstrument begge åra. Elevane brukte ei nettbasert surveyundersøking til å svare på spørsmåla (Toppåol, Haug & Nordahl, 2017, s.32).

I mi oppgåve har eg brukt spørsmåla frå SPEED-prosjektet, men med ein utvida populasjon. Populasjonen kjem i frå 98 skular, i 16 ulike kommunar. Kommunane er fordelt i fire ulike fylker i Noreg. Populasjonen er elevar på 5.-10.trinn. Tal på populasjonen vil variere ut i frå kva variabel eg brukar, sidan ikkje alle elevane har svara på alle spørsmåla i surveyundersøkinga, og mangelfulle svar er ikkje tatt med i oppgåva. Tal på populasjonen er difor beskriver i kapittel 4. Resultat, under kvar av variablane eg har analysert. Her blir og fordelinga av elevar med og utan spesialundervisning, og kjønn beskrive. Dei ulike variablane eg har brukt har eg valt å samanlikne med ein variabel som omhandlar om eleven har spesialundervisning eller ikkje. Dette er ein nominalvariabelen der ein har kryssa av for om eleven har spesialundervisning etter enkeltvedtak, eller ikkje. Eg valte å registrere elevar som har blitt registrert med «veit ikkje» som system missing.

3.5 Variablane

Trivsel er eit omgrep som det kan vere vanskeleg å måle sidan det er ein ikkje-observerbar kjensle. Ein må då finne andre indikatorar som kan vere med på å måle trivselen. Dette har blitt gjort i SPEED-prosjektet. Eg vil her presentere korleis variablane er operasjonalisert og korleis eg forstår variablane.

Trivsel- Med trivsel forstår eg det som at dette omhandlar korleis eleven har det på skulen, både i friminutta og i timane. Om dei har det godt og føler seg trygge. I SPEED-prosjektet har dei målt trivselen til elevane. Elevane blir spurt om dei likar å gå på skulen, om dei synes det er viktig å gå på skulen, om det er keisamt i timane, om det er viktig for dei å få gode karakterar, om dei likar seg i klassa og i friminutta, og om dei blir mobba eller plaga av andre.

Relasjon mellom elevane- Relasjon til medelevar forstår eg som om eleven kjem godt overeins med dei andre klassekameratane, om dei har klassekameratar dei ser på som vener og korleis elevane oppfører seg mot dei andre. I SPEED-prosjektet blei det brukt 15 spørsmål for å finne ut om relasjonen mellom elevane i klassa. Det er spørsmål som omhandlar korleis klassekameratane er mot kvarandre, om dei hjelp kvarandre med skularbeid og når dei er lei seg, om dei er gode vener, om det er elevar som ikkje går godt i hop saman, om du blir godtatt sjølv om du ikkje er like flink som eller litt annleis enn dei andre og om klassekameratana liker kvarandre.

Relasjon til læraren- Relasjon til lærar forstår eg som korleis eleven opplever læraren. Om dei er trygg på læraren og opplever at dette er ein person dei kan kome til med problem. Og om dei opplever at læraren gir dei både fagleg og emosjonell støtte. I SPEED-prosjektet er det brukt 14 spørsmål som omhandlar relasjon til lærar. Det er spørsmål som omhandlar korleis elevane opplever relasjonen til læraren, korleis elevane opplever omsorgsevna til læraren og korleis elevane opplever at læraren arbeidar for eit godt klassemiljø.

Motivasjon- Motivasjon forstår eg som om elevane har arbeidslyst til å gjere skularbeid og lære. Om dei finn glede ved læringa og føler den er nyttig for dei. I SPEED-prosjektet er det brukt 4 spørsmål som omhandlar motivasjon til elevane. Det er spørsmål som omhandlar korleis eleven sin motivasjon for å lykkas på skulen er, elevens evnenivå og arbeidsinnsats, og elevens interesse for å lære.

3.6 Skalakonstruksjon

I mine analysar har eg brukt variablar frå SPEED-prosjektet som eg har gjort om til nye variablar. Eg har samla dei spørsmåla som har same tema og gjort dei om til ein ny variabel. Ei av hensiktene med ein skala er å stille fleire spørsmål som omhandlar det same for å få eit meir omfattande og variert datasett. Når det er spørsmål som tematisk heng saman og det er

systematikk i korleis respondentane har svart, kan det vere hensiktsmessig å slå dei saman til ein variabel (Johannessen, 2003, s.97).

I denne oppgåva er målet å forske på korleis elevar med spesialundervisning trivast i skulen. Som nemnt tidlegare i oppgåva er trivsel eit fenomen det er vanskeleg å måle sidan det ikkje er noko fast. Eg måtte difor velje ut indikatorar, eller pådrivarar, som kan vere med på å indikere trivsel. Eg måtte dermed måle ved å bruke fleire formative indeksar som dekte ulike delar av omgrepet trivsel. Neste steg var å velje ein målemodell. Sidan eg har brukt data frå SPEED-prosjektet var eg låst til deira målemodell. Verdien av variabelen fann eg ved å rekne ut gjennomsnittet. For å gjere dette må spørsmåla ha same settet av verdiar. I SPEED-datafila har dei negative spørsmåla blitt omgjort slik at ein får rett verdi når ein reknar ut. Spørsmåla som er brukt for å gjere om den nye variabelen er spørsmål frå SPEED-prosjektet så dei var allereie valt ut for meg. Eg synes spørsmåla var tilfredsstillande for at eg skulle finne svar på mi problemstilling. Spørsmålsformatet som er brukt er Likert-formatet. I ein Likert-skala består spørsmåla av påstandar som skal gis ei vurdering i grad av einigheit eller ueinigheit. Talet på svarkategoriar varierer frå tre til sju (Ringdal, 2018, s.359). I surveyundersøkelsen til SPEED-prosjektet var det 4 eller 5 svaralternativ å velje mellom. Sidan spørsmåla som er brukt i SPEED-prosjektet kjem frå tidlegare undersøkingar kan ein seie at dei allereie har blitt testa ut og funne tilfredsstillande. Skårane innanfor kvart svar i variabelen har blitt summert, og det er denne summeskåren som er utgangspunkt for analysane mine.

Skalaane eg har laga har eg gjort om til 500 poeng skalaar. Formelen for å gjere om skalaen til en 500 poengskala er:

$(\text{variabelen som skal gjerast om} - \text{means}) / \text{standardavvik} \times 100 + 500$

I ein 500 poengskala er gjennomsnittet 500, og 1 standardavvik er 100. Ved å bruke ein slik skala vil resultat bli uavhengige av kva skala som er brukt til svaralternativ eller tal på spørsmål i surveyundersøkinga resultat er henta i frå. Ein 500 poeng skala tek omsyn til både gjennomsnitt og standardavvik. Denne metoden blir brukt i PISA-undersøkingane.

Når eg hadde omgjort spørsmåla til fire nye variablar som dekte dei fire indikatorane eg har velt ut for trivsel måtte eg undersøkje om dei hadde høg indre konsistens, også kalla reliabilitet. Det gjor eg gjennom reliabilitetsmålet Chronbachs alfa. Chronbachs alfa måler

intern konsistens ved å bruke ein skala som varierer frå -1 til +1. Reliabiliteten er tilfredsstillande dersom indeksen har ein høg verdi, helst over 0.70. Intern konsistens er eit uttrykk for om variablane måler det same. Korrelasjonen mellom indikatorane må vere positiv, men ikkje for positiv. Helst bør den vere av middelsstyrke som er 0,3-0,6 (Ringdal, 2018, s.104 og 368). Den generelle formelen for Chronbachs alfa ganske komplisert, men formelen basert på standardiserte indikatorar er (Ringdal, 2018, s. 367):

$$\alpha = \frac{k \cdot \bar{r}}{1 + \bar{r}(k - 1)}$$

I formelen står k for tal på indikatorar og r står for den gjennomsnittlige korrelasjonen mellom indikatorane (Ringdal, 2018, s. 367).

Eg ønskte og å undersøke effektstørrelsen mellom gruppene (elevar med spesialundervisning og elevar utan) på dei ulike variablane. Cohen's d er eit godt måleinstrument å bruke når det er ulik gruppestørrelse på gruppene ein skal undersøke. Cohen's d resultatata blir tolka slik: .2: liten effektstørrelse. .5: moderat effektstørrelse. .8: høg effektstørrelse (Cohen, 1992).

Formelen for Cohen's d er:

$$d = \frac{\bar{x}_e - \bar{x}_k}{s}$$

3.7 Forskingsetikk

Etikk er læra om moral, det vil seie kva som er rett og gale. Forskingsetikk er dei grunnleggjande moralnormene for vitenskapleg praksis. I forskning er det ofte ein arbeider med menneske. Då er det viktig at det finns lover som skal beskytte desse menneska. Desse lovene går ut på at forsøkspersonane ikkje skal utsetjast for skade, og at dei må ha samtykka frivillig til å vere med. I 2017 kom ei ny lov, lov om organisering av forskningsetisk arbeid. Lova skal sikre at all forskning skjer i samsvar med godtekne forskningsetiske normer i alle fasar av forskingsarbeidet og forskingsrelaterte aktivitetar (Ringdal, 2018 s.57-60).

Når ein arbeider med menneske skal ein som forskar arbeide ut i frå eit grunnleggjande respekt for menneskeverdet (Ringdal, 2018 s. 61). Det vil seie at ein skal beskytte dei som deltek, sikre dei fridom og sjølvbestemmelse, beskyttelse mot skade og trygge privatliv og familie. Når det er menneske som er informantane krev det at deltakarane er informerte og har gitt fritt samtykke. Fritt samtykke tyder at det ikkje har blitt lagt press på deltakarane eller at

det ikkje har kome negative sanksjonar dersom dei nektar. Deltakarane må få informasjon om studien. Denne informasjonen skal omhandle kva føremålet med forskinga er, kva informasjon som blir samla inn, kven som får tilgang til informasjonen, korleis resultata skal brukast og kva følgje deltakaren får for å vere med. Ein må og gi informasjon om at det er fritt å delta og at ein kan trekkje seg om ein ønskjer det. Informasjonen må bli gitt på ein måte som er forståeleg for deltakarane. Som deltakar krev det at ein er kompetent og forstår hensikta med forskinga og konsekvensane av eiga deltaking. Dersom det er born under 16 år som skal delta, krev det samtykke frå føresette, sidan borna blir regna som å ha redusert kompetanse til å kunne gi samtykke sjølve. Dette gjeld og for personar med psykisk utviklingshemming (Ringdal, 2018 s. 61).

Respekt for privatlivets fred skal beskytte personar mot uønska inngrep og innsyn. Det betyr at informantane skal vere sikre på at dei sensitive opplysningane dei leverar ikkje blir sett av andre enn dei som skal, og blir behandla med måte. Noko som er viktig å få fram er at kva som blir vurdert som sensitive opplysningar varierer frå person til person. Difor er det vanleg at ein som forskar tenkjer at alle opplysningar ein samlar inn skal behandlast konfidensielt. Å behandle opplysningar konfidensielt vil seie at det ikkje skal vere mogleg å identifisere informantane ut i frå dei opplysningane som blir presentert (Ringdal, 2018, s.65).

Etiske vurderingar som er gjort i SPEED-prosjektet er at prosjektet har fått godkjenning frå Personvernombodet for forskning. Det inkluderer alle informasjonsskriv, datainstrument og måten data skal lagrast på. Alle informantane hadde fått detaljerte beskrivingar av prosjektet og om kva målsetjinga med prosjektet var. Alle informantane var klar over at det var frivillig å vere med på prosjektet, og ein kunne trekkje seg kva tid som helst, utan å kome med noko grunngeving for dette valet. Elevane som det har blitt samla inn informasjon om hadde skriftleg samtykke frå føresette. Det skriftlege samtykket gjaldt både surveyundersøking, observasjon og at kontaktlærer, lærar og assistent kunne uttale seg om eleven. Innsamlinga av informasjon var anonym. Under sjølve prosessen hadde skulane nøkkelinformasjonen om elevane sjølve. Denne informasjonen er no sletta. Forskarane hadde ikkje tilgang til den og kjenner dermed ikkje identiteten til informantane (Topphol, Haug & Nordahl, 2017, s.35). I tillegg til dette er det eit stort utval med fleire elevar frå mange ulike kommunar som gjer at det er vanskeleg å kjenne att enkeltelevar. Eg har skrive under ei teieplikt og har lova å behandle materialet i samsvar med NSD sine retningslinjer.

3.8 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet blir brukt for å vurdere kvaliteten til eit mål. Medan reliabilitet handlar om pålitelegheit, handlar validitet om ein måler det ein faktisk skal måle (Ringdal, 2018, s.102-103).

3.8.1 Reliabilitet

Reliabilitet handlar om pålitelegheit. Ein har høg reliabilitet om gjentakande målingar gir same resultat (Ringdal, 2018, s.103). Høg reliabilitet vil seie at data i liten grad har blitt påverka av tilfeldige målingsfeil (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.100). Når ein snakkar om reliabilitet er det vanleg å trekkje inn orda konsistens, stabilitet og nøyaktigheit. Når ein forskar på menneske er det faktorar ved menneska som kan spele inn på reliabiliteten av resultata vi får. Det er tre aspekt vi må tenkje på når vi ser på resultata vi har fått. Det første er stabilitetsaspektet. Det handlar om at ved menneske må vi ta omsyn til at det er tilfeldige årsakar som gjer at dei har svart eller gjort slik dei har. Menneske har dag til dag svingingar i humøret og nokre tidspunkt kan vere dårlegare enn andre for å halde på konsentrasjonen. Det andre aspektet er ekvivalensaspektet. Det omhandlar korleis ulike måtar å stille spørsmåla på påverkar resultata vi får. Informanten kan ha misforstått spørsmålet eller gjetta på svaret. Det tredje aspektet er observatør-eller vurdererrelabilitet. Det vil seie kva grad resultata er uavhengige av kven som ser, tolkar og vurderer dei (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.101). Når det gjeld stabilitetsaspektet har SPEED-prosjektet gjennomført den same testinga to gongar, med ein intervall på eit år. Dette blir kalla retest-metoden. Dersom testen er perfekt reliabel vil ein få same resultat (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.102). Sidan denne forskinga brukte barn som informantar kan det tenkjast at der vil vere nokre endringar på dei to målingane sidan det kan skje store forandringar hos barn og livet deira på berre eit år.

For å vurdere reliabilitet for målingar gjort ein gong kan ein måle Chronbachs alfa.

Chronbachs alfa måler ein grada av intern konsistens mellom dei indikatorane som skal inngå i ein indeks. Chronbachs alfa er ein statistisk størrelse som varierer frå -1 til +1. Ein indeks har ein tilfredsstillande reliabilitet dersom alfa har ein høg verdi. 0,7 er den nedre grensa for tilfredsstillande reliabilitet (Ringdal, 2018, s.104). I SPEED-prosjektet har det blitt brukt Chronbachs alfa til å måle reliabiliteten. Analysen viser at reliabiliteten til faktorane er tilfredsstillande og til dels sær gode (Topphol, Haug & Nordahl, 2017, s.40). I mine egne undersøkingar har eg oppretta 4 variablar ut i frå variablane til SPEED-prosjektet. Desse

variablane skal måle trivsel, lærar-elev relasjon, elev-elev relasjon og motivasjon. Eg målte Chronbachs alfa på dei og fekk tilfredsstillande resultat på alle variablane (sjå tabell 3.1).

Tabell 3.1 Chronbachs alfa

Variabel	Chronbachs Alfa
Trivsel	.703
Relasjon til lærar	.876
Relasjon mellom elevane	.860
Motivasjon	.916

3.8.2 Validitet

Vi skil mellom ytre validitet, indre validitet og omgrepsvaliditet. Ytre validitet handlar om kven og i kva situasjonar ein kan gjere resultatata frå undersøkinga gyldig i. Dersom resultatata ein får frå undersøkinga kan gjerast gjeldande for dei personane og situasjonane som er relevante ut i frå problemstillinga, vil det seie at undersøkinga har god ytre validitet. Ytre validitet er noko ein må vere forsiktig med når ein uttalar seg om. Ein må passe på så ein ikkje strekk gyldigheitsområdet lengre enn det er grunnlag for. Ein må vere forsiktig med å overføre resultatet til andre personar og situasjonar enn dei som er undersøkt, sidan vi ikkje gyldigheit for å seie at undersøkinga gjeld andre enn dei som er undersøkt. Det er likevel ønskeleg at resultatata skal gjelde for andre personar eller situasjonar enn dei som har vore med. Då snakkar vi om å overføre resultatet til andre. (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.133-134).

Når ein har gjort ei undersøking med ei gruppe menneske ønskjer ein å vite om resultatet ein har fått er representativt for den populasjonen ein ønskjer å seie noko om. Ein må ha eit representativt utval. Det vil seie eit utval som liknar populasjonen i så høg grad at vi kan seie at resultatet er gyldig for populasjonen. For å få eit representativt utval er må ein tenkje på korleis ein skal velje ut populasjonen. Her skil ein mellom sannsynsutval og ikkje-sannsynsutval. I eit sannsynsutval har alle medlemmane i populasjonen like stor sannsyn for å bli valt ut. Ein trekk ut medlemmane i populasjonen gjennom ei eller anna form for loddtrekning. Då får vi eit tilfeldig utval. I pedagogisk forskning er det uvanleg å bruke denne forma for utval, sidan ein ofte har noko spesielt ved menneska ein ønskjer å undersøkje. Det kan vere for eksempel spesialundervising, som i denne oppgåva, og då må ein ha elevar med spesialundervising med i populasjonen. I eit ikkje-sannsynsutval kjenneteiknast ved at vi ikkje kjenner til dei enkelte populasjonsmedlemas sannsyn for å bli med i utvalet. Då er medlemmen plukka ut for å kunne tene formålet til forskaren (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.135-141).

I SPEED-prosjektet er ikkje alle krava til statistisk generalisering oppfylt (Toppol, Haug & Nordahl, 2017, s.43). Statistisk generalisering er ei metode for generalisering frå eit utval til ein populasjon ved hjelp av statistiske testa og konfidensintervallar. Teknikkane byggjer på sannsynsteori og krev at utvalet er trekt ved sannsynsutval (Ringdal, 2018, s.225). I SPEED-prosjektet er ikkje kommunane eller elevane som har vore med i undersøkinga trekt tilfeldig. SPEED-prosjektet argumenterer likevel for at undersøkinga kan vere gyldig utanfor utvalet ved at kommunane er representative nok. Men ein må vere meir varsam med å trekkje slutningar om generalisering. Kommunane er representative ved at dei er middels store og begge femner om eit stort spekter av skular i ulike størrelsar, by og land og bortetter. Kommunane ligg ulike delar av Noreg der delane har ulik kulturell og næringsmessig bakgrunn. Det er lite som skil kommunane ut i frå det som er gjennomsnittet. Ut i frå dette meiner SPEED-prosjektet at resultatane også er gyldige utanfor populasjonen (Toppol, Haug & Nordahl, 2017, s.43-44).

Indre validitet handlar om ein kan stole på den tolkinga som blir framsett om relasjonane mellom variablane. Det vil seie at indre validitet handlar om årsaksforhold. Ein må kunne konkludere med at det verkeleg er slik at eine variabelen påverkar den andre, og at det ikkje berre er ein statistisk samanheng mellom dei (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.116-117). Det finns mange truslar mot indre validitet. Desse finn ein blant anna i seleksjonen, fråfall, instrumenteffekt, historie og modning (Ringdal, 2018, s.136).

Omgrepsvaliditet handlar om kva grad av samsvar vi finn mellom omgrepet slik det er definert teoretisk, og omgrepet slik vi lykkas med å operasjonalisere det. Med andre ord kan vi seie at det handlar om vi måler det vi faktisk ønskjer å måle (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.96). I SPEED-prosjektet er det gjennomført eigne analyser for å sikre at spørsmåla som er tenkte å høyre saman, faktisk fungerer saman. Det har blitt gjennomført faktor-og reliabilitetsanalyser som har vurdert om datamaterialet avspeglar det som måleinstrumenta har tenkt å måle. Ut i frå desse analysane har dei vurdert omgrepsvaliditeten som tilfredsstillande, sidan det er godt samsvar mellom resultatane og omgrepskonstruksjonane (Toppol, Haug & Nordahl, 2017, s.41).

4. Resultat

I denne delen av oppgåva vil eg presentere skalaane eg har brukt og forklaringar rundt dei. Eg vil presentere analysane eg har gjort og resultatata av dei. Alle analysane mine er utarbeida i SPSS. Datagrunnlaget mitt er data frå SPEED-prosjektet som ein kan lese meir om i innleiinga og metodedelen. I analysane mine har eg nytta One Way Anova for å kome fram til dei resultatata eg trengde for å svare på forskingsspørsmålet mitt. One-Way Anova blir brukt når ein vil samanlikne to eller fleire grupper og samanlikne gjennomsnittskåren for desse (Pallant, 2013, s.109). Eg er klar over at eg kunna brukt One-Way Anova til å sjå på signifikansnivå, men eg har vore meir opptatt av effektstørrelsen.

For å finne svar på forskingsspørsmålet mitt har eg analysert data innsamla frå SPEED-prosjektet. Det er fire område eg har valt å sjå nærare på. Desse er trivsel, relasjon til lærar, relasjon mellom elevane og motivasjon. Eg har valt å analysere relasjon til lærar, relasjon mellom elevane og motivasjon, fordi i følgje litteratur er det pådrivarar til trivsel, og kan dermed vere med på å skape eit betre bilete av korleis elevane opplever trivselen sin på skulen. Eg presenterer variablane eg har valt ut. Dei er henta i frå surveyundersøkinga til SPEED-prosjektet og er dermed på bokmål. I analysen mi er det og med korleis elevane på dei ulike trinna opplever trivselen sin, og forskjellar mellom gutar og jenter. I SPEED-data er det ein variabel der ein skal krysse av for om eleven har spesialundervisning eller ikkje. Eg tok utgangspunkt i denne variabelen og oppretta ein ny der eg kopierte svara frå dei som hadde svart «JA» eller «NEI» inn i den nye, og registrerte dei som hadde svart «USIKKER» som system missing.

4.1 Trivsel

I surveyundersøkinga til SPEED-prosjektet er det 7 spørsmål som omhandlar trivselen til elevane. Desse er:

- Jeg liker vanligvis å gå på skolen
- Jeg synes det er viktig å gå på skolen for å lære
- Jeg synes ofte det er kjedelig i timene
- Det er viktig for meg å få gode karakterer
- Jeg liker meg godt i klassa
- Jeg liker meg godt i friminuttene
- Jeg blir ofte mobbet og plaget av andre elever

Desse spørsmåla heng saman, så eg laga ein ny variabel der eg slo saman dei sju variablane. Eg gjorde så variabelen om til ein 500-skala. Sidan eg oppretta ein ny variabelen ut i frå desse 7, ville eg sjekke den indre konsistensen til den nye variabelen. Det gjor eg gjennom reliabilitetsmålet Chronbachs alfa. Chronbachs alfa måler intern konsistens ved å bruke ein skala som varierer frå -1 til +1. Reliabiliteten er tilfredsstillande dersom indeksen har ein høg verdi, helst over 0.70 (Ringdal, 2018, s.104). Chronbachs alfa viser at den nye variabelen hadde ein skåre på $\alpha=.706$. Det viser at det er tilfredsstillande indre konsistens i variabelen. Analysen av korleis kvar enkelt variabel korrelerar med den totale skåren ønskjer ein å få ein skåre som er høgre enn .3. Dersom skåren er lågare tyder det på at ein eller fleire av variablane måler noko anna enn det resten av skalaen gjer (Pallant, 2013, s.104). Seks av variablane eg har med har skåre over .3 (sjå tabell 4.1), men variabelen «Jeg blir ofte mobbet og plaget av andre elever» hadde ein skåre på berre .284. Eg valde likevel å behalde den. Grunnen til dette er at nærare analyse viser at dersom eg hadde utelatt denne variabelen hadde Chronbachs alfa fått ein skåre på .703. Chronbachs alfa har med denne variabelen ein skåre på .706, og hadde dermed blitt lågare om den var utelatt. Eg ønskte og å fortsette å ha den med slik at eg har fleire spørsmål å basere skalaen min på. Eg vurderer dermed skåren så lite avvikande at eg ikkje legg vekt på at den er lågare enn .3

Tabell 4.1 Chronbachs alfa

	N of Items	Corrected Item-Total Correlation
Jeg liker vanligvis å gå på skolen.	7	,535
Jeg synes det er viktig å gå på skolen for å lære.	7	,457
Jeg synes ofte det er kjedelig i timene.	7	,382
Det er viktig for meg å få gode karakterer.	7	,310
Jeg liker meg godt i klassa.	7	,528
Jeg liker meg godt i friminuttene.	7	,449
Jeg blir ofte mobbet og plaget av andre elever.	7	,284

Analysen viser at den gjennomsnittlige korrelasjonen mellom dei 7 variablane er .259. (sjå tabell 4.2). Skåren for gjennomsnittet mellom variablane bør ideelt sett ligge på mellom 0.20-0.40. Det viser at sjølv om variablane er homogene inneheld dei tilstrekkelege unike variansar (Piedmont, 2014). Ein gjennomsnittleg interitemskåre på .259 viser at det er god korrelasjon mellom kvar enkelt variabel.

Tabell 4.2 Inter Item-Correlasjon

	Mean	Minimum	Maximum	Range
Inter Item-Correlation	.259	.059	.542	.484

Det var 700 elevar som hadde spesialundervisning etter enkeltvedtak og 8003 elevar som ikkje hadde spesialundervisning.

For å rekne ut effektstørrelsen mellom dei to gruppene, elevar med spesialundervisning og elevar utan spesialundervisning, brukte eg Cohens d. Resultatet her blei $d = 0.4$. Det vil seie at det er liten forskjell mellom gruppene og vi kan ikkje seie at spesialundervisninga fører til betre eller dårlegare trivsel.

For å samanlikne variablane Trivsel og Spesialundervisning kjørte eg ei One-Way ANOVA analyse. Resultatet for analysen viser at gjennomsnittet for elevane med spesialundervisning er 462 (sjå tabell 4.3), og elevane utan spesialundervisning er det 505. I ein 500 poeng-skala tyder det på at elevar som har spesialundervisning ligg eit stykke under gjennomsnittet, medan elevar utan spesialundervisning ligg like over gjennomsnittet. Standardavviket for elevar med spesialundervisning er 115, medan det for elevar utan spesialundervisning er 97. Standardavvik er eit mål for spreing for kontinuerlege variablar. Det reknast som kvadratrot til variansen (Ringdal, 2018, s.311). Når elevane som mottek spesialundervisning har eit standardavvik på 115, tyder det på at deira svar er meir spreidd enn svara til elevane som ikkje mottek spesialundervisning. Svara til elevane i den ordinære opplæringa er meir konsentrert rundt gjennomsnittet, enn svaret til elevane med spesialundervisning.

Tabell 4.3 Gjennomsnittskåre for elevar med og utan spesialundervisning

Spesialundervisning etter enkeltvedtak	Mean	N	Std. Deviation
Ja	462	700	115
Nei	505	8003	97
Total	502	8703	99

Eg ønskte å undersøke om det er forskjell i grad av trivsel mellom gutar og jenter. Eg såg først på gruppene som ei heilheit. Den viser at jenter har betre trivsel enn gutar (sjå tabell 4.4). Jenter har eit gjennomsnitt på 506 og standardavvik på 99. Gutar har eit gjennomsnitt på 494, og standardavvik på 100. Det vil seie at gutar ligg 6 poengskår under gjennomsnittet, medan jenter ligg 6 poengskår over gjennomsnittet. Standardavviket viser at det er nokså lik spreing i svara til begge gruppene.

Tabell 4.4 Gjennomsnittskåre fordelt på kjønn

Kjønn	Mean	N	Std. Deviation
Gut	494	4674	100
Jente	506	4700	99
Total	500	9374	100

Samanlikning av variablane viste at gjennomsnittet for jenter som mottek spesialundervisning er 474 (sjå tabell 4.5), kontra gutar som mottek spesialundervisning der gjennomsnittet er 455. Resultatet viser at både gutar og jenter som mottek spesialundervisning opplever ei grad av trivsel som ligg under gjennomsnittet og at av desse to gruppene er det jentene som trivast best på skulen. Samanlikna med elevar som ikkje mottek spesialundervisning har jentene eit gjennomsnitt på 510, og gutane eit gjennomsnitt på 501. Når ein samanliknar desse resultata ser vi at jenter utan spesialundervisning er dei som har høgst grad av trivsel i skulen. Det er liten forskjell i standardavviket mellom gutar og jenter i dei to gruppene, men elevane som mottek spesialundervisning har eit høgre standardavvik enn elevane utan spesialundervisning. For elevar med spesialundervisning er standardavviket for jenter 113, medan det for gutar er 117. For elevar utan spesialundervisning er standardavviket 97 for jenter, og 96 for gutar. Det vil seie at svara til elevane utan spesialundervisning er konsentrert rundt gjennomsnittet, medan svara til elevane med spesialundervisning avviker meir i frå gjennomsnittet.

Tabell 4.5 Gjennomsnittskåre fordelt på kjønn og spesialundervisning

Spesialundervisning etter enkeltvedtak	PI: Kryss av for om du er gut eller jente	Mean	N	Std.Deviation
Ja	Gut	454	449	113
	Jente	474	235	117
	Total	461	684	115
Nei	Gut	501	3819	96
	Jente	510	4073	97
	Total	505	7892	97

Når ein undersøker forskjellen i grad av trivsel på dei ulike trinna ser ein at det er stor forskjell mellom elevar som får spesialundervisning i barneskulen og ungdomsskulen (sjå tabell 4.6). Elevar som mottek spesialundervisning har ein gjennomsnittskåre som ligg under gjennomsnittet på alle trinna. 9.trinn er det trinnet der trivselen er lågast. Her er gjennomsnittskåren berre 444. Det trinnet der elevane har høgst trivsel er på 7.trinn. Her har dei ein gjennomsnittskåre på 476. Når eg analyserar klassetrinna opp i mot dei elevane som har og ikkje har spesialundervisning viser resultata at der er ein forskjell. Av dei elevane som ikkje mottek spesialundervisning er det elevane på 6.trinn som opplever høgast grad av

trivsel. Gjennomsnittet for disse elevane er 524. Dei elevane som opplever lågast grad av trivsel er elevar på 9.trinn, som skårar 482 på gjennomsnitt. Analysen viser dermed at elevar som mottek spesialundervisning har ei oppleving av eigen trivsel som ligg under gjennomsnittet på 500. Den lågaste grada av trivsel for elevar utan spesialundervisning er det elevane på 9.trinn som opplever. Der er gjennomsnittskåren 479.

Tabell 4.6 Gjennomsnittskåre for klasstrinn og spesialundervisning

Spesialundervisning etter enkeltvedtak	Klasstrinn	Mean	N	Std.Deviation
Ja	5	468	147	115
	6	474	127	112
	7	476	90	117
	8	464	142	103
	9	444	125	121
	10	463	69	119
	Total	464	700	113
Nei	5	520	1019	94
	6	524	929	93
	7	519	551	95
	8	497	1030	92
	9	482	844	98
	10	498	432	99
	Total	502	5505	99

4.2 Relasjon til læreren

I surveyundersøkinga til SPEED-prosjektet er det 14 spørsmål som omhandlar relasjonen elevane har til læreren sin. Eg tok alle variablane og slo dei saman til ein. Variablane var:

- Jeg har god kontakt med læreren
- Læreren liker meg
- Når jeg har problemer eller er lei meg kan jeg snakke med læreren
- Læreren roser meg når jeg jobber hardt
- Læreren gjør alt for å hjelpe meg til å lære mest mulig
- Læreren bryr seg om hvordan jeg har det
- Læreren gjør meg flau hvis jeg ikke vet svarene
- Læreren bruker lite tid til å snakke med meg
- Læreren oppmuntrer meg når jeg ikke får til det jeg holder på med
- Læreren tåler en spøk
- Læreren gjør ingen forskjell på gutter og jenter

- Læreren behandler noen elever bedre enn andre
- Læreren oppmuntrer til godt samhold og vennskap i klassa
- Læreren oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverandre

For å undersøke reliabiliteten til den nye variabelen, brukte eg Chronbachs alfa. Chronbachs alfa for skalaen min er $\alpha=.876$ (sjå tabell 4.7). Den er dermed høgere enn 0.70 og kan tolkast som at det er tilfredsstillande indre konsistens mellom variablane eg valde ut. Nærare analyse av dei enkelte variablane viser at dei korrelerar godt med den totale skåren på skalaen. Det vil seie at alle variablane hadde ein skåre på høgere enn 0.3 Dei fleste av variablane hadde ein skåre på over 0.6.

Tabell 4.7 Chronbachs alfa

	N of Items	Corrected Item-Total Correlation
P1: Jeg har god kontakt med læreren.	14	.612
P1: Læreren liker meg.	14	.628
P1: Når jeg har problemer eller er lei meg kan jeg snakke med læreren.	14	.597
P1: Læreren roser meg når jeg jobber hardt.	14	.611
P1: Læreren gjør alt for å hjelpe meg til å lære mest mulig.	14	.684
P1: Læreren bryr seg om hvordan jeg har det.	14	.675
P1: Læreren gjør meg flau hvis jeg ikke vet svarene.	14	.302
P1: Læreren bruker lite tid til å snakke med meg.	14	.359
P1: Læreren oppmuntrer meg når jeg ikke får til det jeg holder på med.	14	.616
P1: Læreren tåler en spøk.	14	.518
P1: Læreren gjør ingen forskjell på gutter og jenter.	14	.435
P1: Læreren behandler noen elever bedre enn andre.	14	.551
P1: Læreren oppmuntrer til godt samhold og vennskap i klassa.	14	.641
P1: Læreren oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverander.	14	.618

Analysen viser at den gjennomsnittlige korrelasjonen mellom dei 14 variablane er .361 (sjå tabell 4.8). Den er dermed innanfor 0.20-0.40, og vi kan dermed seie at det er god korrelasjon mellom variablane i skalaen.

Tabell 4.8 Inter Item-Correlation

	Mean	Minimum	Maximum	Range
Inter Item-Correlation	.361	.148	.715	.567

Det var 670 elevar med spesialundervisning som har svara på spørsmåla og 7804 elevar utan spesialundervisning.

Ei utrekning av effektstørrelsen gav resultatet $d = 0.02$. Det er eit veldig lågt resultat og viser dermed at forskjellen mellom gruppene er liten. Vi kan tolke det som at om eleven har spesialundervisning eller ikkje, har ikkje det noko å seie for relasjonen dei har med læraren sin.

Resultata viser at elevar med spesialundervisning har ein gjennomsnittskåre på 505, medan elevane utan spesialundervisning har ein gjennomsnittskåre på 503 (Sjå tabell 4.9). Elevane som mottek spesialundervisning har eit standardavvik på 98, medan elevane utan spesialundervisning har eit standardavvik på 99. Det viser at dei to elevgruppene har fått resultat som er tilsvarande like.

Tabell 4.9 Gjennomsnittskåre for elevar med og utan spesialundervisning

Spesialundervisning etter enkeltvedtak	Mean	N	Std. Deviation
Ja	505	670	98
Nei	503	7804	99
Total	503	8474	99

Når ein ser på elevane med og utan spesialundervisning som ei gruppe er det jenter som opplever best relasjon med læraren sin (sjå tabell 4.10). Dei har ein skåre på 504, og standardavvik på 100. Gutane har ein skåre på 496 og standardavvik på 101.

Tabell 4.10 Gjennomsnittskåre for kjønn

Kjønn	Mean	N	Std. Deviation
Jente	504	2949	100
Gut	496	3048	101
Total	500	5997	100

Analyse av forskjellen i opplevd grad av relasjon til læraren sin viser at det er jenter med spesialundervisning som opplever best relasjon til læraren sin (sjå tabell 4.11). Dei har eit gjennomsnitt på 511 og standardavvik på 103. Den gruppa som opplever lågast grad av god relasjon til læraren sin er gutar utan spesialundervisning. Dei har eit gjennomsnitt på 500 og standardavvik på 100. Jenter i den ordinære undervisninga har ein skåre på 508, og standardavvik på 98. Gutar med spesialundervisning har ein skåre på 500, og standardavvik

på 100. Disse resultatene viser at elevene i den norske skolen opplever ei tilfredsstillende grad av god relasjon til læreren sin.

Tabell 4.11 Gjennomsnittskåre for kjønn og spesialundervisning

Kjønn	Spesialundervisning etter enkeltvedtak	Mean	N	Std. Deviation
Gut	Ja	502	430	97
	Nei	500	2231	100
	Total	500	2661	99
Jente	Ja	511	224	103
	Nei	508	2358	98
	Total	508	2582	99

Elevene på dei ulike trinna opplever ei variert grad av god relasjon til læreren sin, og det er forskjell på trinna på barneskulen og trinna på ungdomsskolen (sjå tabell 4.12).

Det er elevene på barneskulen som opplever størst grad av god relasjon til læreren sin.

Analysen viser at det er elevene på 5.trinn som har den høgste opplevinga av god relasjon til læreren, med eit gjennomsnitt på 539 og standardavvik på 81. Dette er ein høg skåre og det er låg spreing i svara til elevene. Det lågaste gjennomsnittet på barneskulen finn vi på 7.trinn der gjennomsnittet er 504 og standardavviket er 87. Resultatet viser då at alle trinna på barneskulen opplever ein relasjon til læreren sin som ligg over det som er gjennomsnittet. Det er lite spreing i svara. På ungdomsskolen skjer det ei endring og elevene opplever ei lågare grad av god relasjon til læreren sin. Det trinnet som opplever høgst grad av god relasjon til lærer er 8.trinn. Resultata her er eit gjennomsnitt på 488 og standardavvik på 100. Den lågaste opplevinga av god relasjon til lærer finn på 9.trinn. Elevene på 9.trinn har eit gjennomsnitt på 458 og standardavvik på 105. Vi kan tolke dette som at opplevd grad av god relasjon til lærer ligg eit stykke under gjennomsnittet, men at det er stor spreing i svara til elevene.

Tabell 4.12 Gjennomsnittskåre for klassetrinn

Klassesteg	Mean	N	Std. Deviation
5	539	1857	81
6	526	1648	87
7	504	1227	102
8	488	1860	100
9	458	1622	105
10	471	1052	102
Total	500	9266	100

Når vi ser nærare på dei ulike trinna og elevar med spesialundervisning viser resultatane mykje av det same som for når ein ser på klassetrinna generelt (sjå tabell 4.13). For elevar med spesialundervisning er det elevane på 5.trinn som opplever høgst grad av god relasjon til lærar. Dei har eit gjennomsnitt på 524 og standardavvik på 74. Det kan tolkast til at elevane har ein relasjon til lærar som er langt over gjennomsnittet, og det er lite spreing i svare deira. For elevar med spesialundervisning finn vi den lågaste opplevde grada av relasjon til lærar på 9.trinn. Der er gjennomsnittet 472 og standardavviket er 120. Frå 9.trinn til 10.trinn viser resultatane at det skjer eit auke i grad av opplevd relasjon til lærar for elevar med spesialundervisning. Då aukar gjennomsnittet til 506 og standardavviket minkar til 98. Det vil seie at på 9.trinn var elevane nokså samde om korleis relasjonen deira til læraren var, medan det blei meir spreing i svare når elevane hadde starta på 10.trinn. Eit anna interessant funn er at på barneskulen er det elevar utan spesialundervisning som opplever høgst grad av god relasjon til lærar, men dette endrar seg på ungdomsskulen. Då er det elevane med spesialundervisning som opplever best relasjon til lærar. For elevane med spesialundervisning ligg skåren på relasjon til lærar over gjennomsnittet eller like under på alle trinna bortsett frå 9.trinn. For elevar i den ordinære undervisninga ligg skåren for gjennomsnittet eit godt stykke under gjennomsnittet på alle trinna på ungdomsskulen.

Tabell 4.13 Gjennomsnittsskåre for klassetrinn og spesialundervisning

Spesialundervisning etter enkeltvedtak	Klassetrinn	Mean	N	Std. Deviation
Ja	5	524	138	74
	6	521	123	91
	7	505	84	99
	8	501	136	96
	9	472	123	120
	10	506	66	98
Nei	5	540	1657	82
	6	527	1484	86
	7	506	914	103
	8	489	1641	100
	9	458	1393	104
	10	478	715	98

4.3 Relasjon til medelevar

I SPEED-prosjektet er det brukt 15 spørsmål for å sjå på relasjonen som er mellom elevane. Eg brukte alle variablane og gjorde dei om til ein ny variabel. Variablane eg brukte er:

- Det er lett å lage grupper som skal arbeide sammen i timene
- Elevane i denne klassa liker å hjelpe hverandre med oppgaver og lekser

- Elevene jobber hardt i timene
- Vi får som regel gjort det vi skal i timene
- Klassekameratene mine hjelper meg, hvis det er noe jeg ikke forstår
- Hvis noen i klassa er lei seg eller har problemer så snakker klassekameratene med han/henne
- Hvis noen blir dårlig eller urettferdig behandlet så hjelper klassekameratene han/henne
- Elevene i denne klassa kjenner hverandre godt
- Elevene i klassa er gode venner
- Det er noen elever i denne klassa som ikke går så godt sammen
- Jeg har blitt venner med mange i denne klassa
- I denne klassa blir du godtatt selv om du ikke er like flink som eller litt annerledes enn andre
- Klassekameratene bryr seg ikke om hvordan jeg har det
- Klassekameratene mine liker meg
- Det er elever i klassa som jeg ikke går så godt sammen med

For å teste reliabiliteten til den nye variabelen brukte eg Chronbachs alfa. Chronbachs alfa viser ein skåre på $\alpha=.860$. Det vil seie at det er god korrelasjon mellom variablane eg har valt ut. Nærare analyse av korleis dei enkelte spørsmåla påverkar den totale skåren, viser at alle variablane har ein skåre på over .3, men at nokre ligg akkurat på grensa (sjå tabell 4.14)

Tabell 4.14 Chronbachs alfa

	N of item	Corrected Item-total correlation
Det er lett å lage grupper som skal arbeide sammen i timene.	15	,457
Elevene i denne klassa liker å hjelpe hverandre med oppgaver og lekser.	15	,571
Elevene jobber hardt i timene.	15	,489
Vi får som regel gjort det vi skal i timene.	15	,484
Klassekameratene mine hjelper meg, hvis det er noe jeg ikke forstår.	15	,594
Hvis noen i klassa er lei seg eller har problemer så snakke klassekameratene med han/henne.	15	,582
Hvis noen blir dårlig eller urettferdig behandlet så hjelper klassekameratene han/henne	15	,615
Elevene i denne klassa kjenner hverandre godt.	15	,536
Elevene i klassa er gode venner.	15	,629
Det er noen elever i denne klassa som ikke går så godt sammen.	15	,300
Jeg har blitt venner med mange i denne klassa.	15	,551
I denne klassa blir du godtatt selv om du ikke er like flink som eller litt annerledes enn andre.	15	,584
Klassekameratene bryr seg ikke om hvordan jeg har det.	15	,413
Klassekameratene mine liker meg.	15	,591
Det er elever i klassa som jeg ikke går så godt sammen med.	15	,338

Når ein analyserar gjennomsnittet for korleis kvar enkelt variabel korrelerar med kvarandre får ein .312 (sjå tabell 4.15). Det vil seie at det er god gjennomsnittleg korrelasjon mellom variablane.

Tabell 4.15 Inter Item-Correlation

	Mean	Minimum	Maximum	Range
Inter Item-Correlation	.312	.078	.656	.577

Det var 657 elevar med spesialundervisning som har svara på spørsmåla, og 7859 elevar utan spesialundervisning som har svara.

Ei utrekning av effektstørrelsen gav resultatet $d=0.05$. Det er ein veldig låg skåre, som viser at om elevane har spesialundervisning eller ikkje, har ikkje noko å seie for relasjonen dei oppnår til medelevar.

Analysen viser at elevar utan spesialundervisning er dei som opplever best relasjon til medelevane sine (sjå tabell 4.16). På gjennomsnitt har dei ein skåre på 503 og eit standardavvik på 99. For elevar med spesialundervisning skårar dei 497 på gjennomsnitt og

har eit standardavvik på 111. Det tyder at svara til elevane med spesialundervisning var meir spreidde, så nokre elevar opplever god relasjon til medelevar, medan andre har ein ikkje så god relasjon. Resultatet kan då tolkast som at elevane i den ordinære opplæringa har betre relasjon til medelevar, og i surveyundersøkinga har svara deira mindre spreiding enn svara til elevane med spesialundervisning, sjølv om desse skilnadane var svært små.

Tabell 4.16 Gjennomsnittskåre for elevar med og utan spesialundervisning

Spesialundervisning etter enkeltvedtak	Mean	N	Std. Deviation
Ja	497	657	111
Nei	503	7859	99
Total	502	8516	100

Analyse av forskjellen i opplevd grad av god relasjon til medelevar viser at det er gutar i den ordinære opplæringa som opplever best relasjon til medelevane sine (sjå tabell 4.17). Dei skårar med eit gjennomsnitt på 503 og standardavvik på 96. Dei som opplever dårlegast relasjon til medelevar, er gutar med spesialundervisning. Dei skårar med eit gjennomsnitt på 494 og standardavvik på 105. For jenter og gutar i den ordinære opplæringa har begge ein gjennomsnittsskåre over gjennomsnittet (503 og 502), med dei har eit lågare standardavvik som tyder på at deira svar var mindre spreidde enn svara til elevane med spesialundervisning. Vi kan dermed seie at det er liten forskjell mellom gutar og jenter, uavhengig av om dei har spesialundervisning eller ikkje.

Tabell 4.17 Gjennomsnittskåre for kjønn og spesialundervisning

Spesialundervisning etter enkeltvedtak	Kjønn	Mean	N	Std. Deviation
Ja	Gut	494	427	105
	Jente	500	212	123
	Total	496	639	111
Nei	Gut	503	3731	96
	Jente	502	4017	101
	Total	503	7748	99

Analyse av opplevd relasjon til medelevar på dei ulike trinna viser at det er eit markant skilje mellom barneskulen og ungdomsskulen (sjå tabell 4.18). Opplevd grad av god relasjon til medelevar går ned for både dei med og utan spesialundervisning på ungdomsskulen. Når ein analyserar begge gruppene som ei er det elevar på 5.trinn som opplever høgst grad av god relasjon til medelevar. Dei har eit gjennomsnitt på 530 og standardavvik på 89. Dei som

opplever lågast grad av relasjon til medelevar er elevane på 9.trinn. Dei har eit gjennomsnitt på 467 og standardavvik på 103.

Tabell 4.18 Gjennomsnittskåre for klasstrinn

Klassesteg	Mean	N	Std. Deviation
5	530	1897	89
6	520	1656	94
7	510	1223	96
8	487	1870	98
9	467	1616	103
10	476	1051	106
Total	500	9313	100

Det er elevane i den ordinære opplæringa som har best oppleving av relasjon til medelevar på alle trinna (sjå tabell 4.19). For elevar med spesialundervisning er det elevane på 5.trinn som opplever best relasjon til medelevar. Dei har ein gjennomsnittsskåre på 530, og standardavvik på 95. For desse elevane er det elevane på 9.trinn som opplever lågast grad av god relasjon til medelevar. Dei har ein gjennomsnittsskåre på 472 og standardavvik på 125. For elevane i den ordinære undervisninga er det også her elevar på 5.trinn som opplever best relasjon til medelevar. Dei har ein gjennomsnittsskåre på 531, og standardavvik på 88. Også for desse elevane er det på 9.trinn det er lågast opplevd relasjon med medelevar. Her er gjennomsnittsskåren 468 og standardavviket 101.

Tabell 4.19 Gjennomsnittskåre for klasstrinn og spesialundervisning

Spesialundervisning etter enkeltvedtak	Klasstrinn	Mean	N	Std. Deviation
Ja	5	530	139	95
	6	509	120	106
	7	490	86	115
	8	490	131	103
	9	472	118	125
	10	475	63	118
Nei	5	531	1693	88
	6	521	1496	92
	7	513	905	96
	8	487	1655	98
	9	468	1394	101
	10	487	716	101

4.4 Motivasjon

SPEED-prosjektet brukte fire spørsmål for å undersøke motivasjonen til elevane. Eg tok desse fire variablane og gjorde dei om til ein ny. Spørsmåla lærarane blei spurde om var:

- Elevens motivasjon for å lykkes på skolen er:
- Elevens evnenivå sammenlignet med de andre i klassa er:
- Elevens arbeidsinnsats på skolen er:
- Elevens interesse for å lære i timene er:

Eg gjorde ei Chronbachs alfa måling for å sjå kva den indre konsistensen til den nye variabelen er. Resultatet blei $\alpha = .916$. Det vil seie at det er høg grad av indre konsistens i variabelen. I tabellen ser ein at kvar enkelt variabel korrelerer høgt med den totale skåren. Alle har ein skåre på langt over .3 (sjå tabell 4.20). Desse skårane kan vere problematiske. Vi ønskjer at det skal vere høg indre konsistens, men ikkje for høg.

Tabell 4.20 Chronbachs alfa

	N of Items	Corrected Item-Total Correlation
Elevens motivasjon for å lykkes på skolen er:	4	,862
Elevens evnenivå sammenlignet med de andre i klassa er:	4	,646
Elevens arbeidsinnsats på skolen er:	4	,862
Elevens interesse for å lære i timene er:	4	,873

Analyse av gjennomsnittsskåren for kvar enkelt variabel viser at resultatet er .732 (sjå tabell 4.21). Det er ein høg skåre som ikkje er innanfor det ideale 0.20-0.40 regelen.

Tabell 4.21 Inter Item-Correlation

	Mean	Minimum	Maximum	Range
Inter Item-Correlation	.732	.603	.878	.275

I denne surveyundersøkinga var det lærarane som svarte på spørsmål som omhandla elevane deira. Av desse elevane var det 938 elevar med spesialundervisning og 12302 elevar utan spesialundervisning.

Ei utrekning av effektstørrelsen viser at $d = 1.1$. Dette er ein høg effektstørrelse, så her kan vi seie at om eleven har spesialundervisning eller ikkje har noko å seie for motivasjonen dei opplever.

Analysene mine viser at elevar i den ordinære undervisninga har mykje meir motivasjon på skulen enn elevar som mottek spesialundervisning (sjå tabell 4.22). Det er ein markant forskjell i gjennomsnittskåren til desse to gruppene. Elevane i den ordinære opplæringa skåra 508, medan elevar som mottek spesialundervisning skårar berre 397. Standardavviket viser 96 for elevane i den ordinære opplæringa og 98 for elevar med spesialundervisning. Vi kan dermed seie at det er liten forskjell i standardavviket, så begge gruppene hadde nokså lik spreing i svara sine.

Tabell 4.22 Gjennomsnittskåre for elevar med og utan spesialundervisning

Spesialundervisning etter enkeltvedtak	Mean	N	Std. Deviation
Ja	397	938	98
Nei	508	12302	96
Total	500	13240	100

Når ein ser på kjønnsfordeling og om eleven har spesialundervisning eller ikkje ser vi at dei som har lågast motivasjon er gutar som mottek spesialundervisning (sjå tabell 4.23). Dei har ein gjennomsnittskåre på 397, og standardavvik på 96. Dei som har høgst grad av motivasjon er jenter i den ordinære opplæringa. Dei har ein gjennomsnittskåre på 530, og standardavvik på 90. Det er einaste elevgruppa som ligg over gjennomsnittet og det er heile 43 poeng som skil dei frå skåren til gutar i den ordinære opplæringa. Gutar i den ordinære opplæringa har ein gjennomsnittskåre på 487, og standardavvik på 95. Det vil seie at dei ligg under gjennomsnittet på 500. Av elevane som mottek spesialundervisning er det jenter som har høgt motivasjon. Dei har ein gjennomsnittskåre på 424, og standardavvik på 100.

Tabell 4.23 Gjennomsnittskåre for kjønn og spesialundervisning

Spesialundervisning etter enkeltvedtak	Kjønn	Mean	N	Std. Deviation
Ja	Gut	387	573	96
	Jente	424	296	100
	Total	399	869	99
Nei	Gut	487	5738	95
	Jente	530	6032	90
	Total	509	11770	95

Når vi ser på dei ulike klassetrinna ser vi at elevane har høgst grad av motivasjon på barneskulen, sjølv om forskjellane er små (sjå tabell 4.24). Her er alle gjennomsnittskårane på 500 eller over. Når dei startar på ungdomsskulen blir motivasjonen lågare dei to første åra, før den igjen stig litt på 10.trinn. Det klassetrinnet med høgst grad av motivasjon er 6. trinn der elevane har ein gjennomsnittskåre på 507, og standardavvik på 102. Det klassetrinnet med lågast grad av motivasjon er 9.trinn. Her har elevane ein gjennomsnittskåre på 486, og standardavvik på 106.

Tabell 4.24 Gjennomsnittskåre for klassetrinn

Klassesteg	Mean	N	Std. Deviation
5	500	1926	99
6	507	1737	102
7	501	1040	98
8	498	1947	97
9	486	1687	106
10	496	823	108
Total	500	13287	100

Når eg analyserte kvart trinn opp i mot om elevane har spesialundervisning eller ikkje blei resultatet at elevar med spesialundervisning har ei opplevd grad av motivasjon som ligg under gjennomsnittet på alle trinna (sjå tabell 4.25). Vi kan sjå at det er små forskjellar på trinna. Det trinnet der elevane opplevde høgst grad av motivasjon er på 8. trinn. Der har dei ein gjennomsnittskåre på 408, og standardavvik på 99. Det trinnet der elevane hadde lågast motivasjon er på 9. trinn, der elevane hadde ein gjennomsnittskåre på 385 og standardavvik på 97. For elevar i den ordinære opplæringa har dei ein gjennomsnittskåre på over 500 på alle trinna bortsett frå på 9.trinn. Her er gjennomsnittskåren 496 og standardavviket på 101. Det trinnet der elevane i den ordinære opplæringa hadde høgst grad av motivasjon er på 6. trinn. Her har dei ein gjennomsnittskåre på 517, og standardavvik på 96.

Tabell 4.25 Gjennomsnittskåre for klassetrinn og spesialundervisning

Spesialundervisning etter enkeltvedtak	Klassetrinn	Mean	N	Std. Deviation
Ja	5	395	149	91
	6	394	142	94
	7	402	95	98
	8	408	165	99
	9	385	148	97
	10	402	70	110
Nei	5	509	1769	94
	6	517	1588	96
	7	511	942	92
	8	506	1772	93
	9	496	1533	101
	10	508	750	103

5. Drøfting

I dette kapittelet skal eg drøfte funna eg har gjort opp i mot kunnskapsgrunnlaget mitt. Eg startar med å drøfte pådrivarane til trivsel før eg diskuterer rundt trivselen til elevane med og utan spesialundervisning. Innan pådrivarane relasjon til lærar og relasjon til medelevar var det liten forskjell i gjennomsnittskåren mellom elevgruppene. Sidan desse to er pådrivarar til trivsel, meiner eg at det er viktig at det blir drøfta kvifor dei skårar så godt her. På dei to andre pådrivarane, trivsel og motivasjon, er det forskjell mellom elevar med og utan spesialundervisning. Sidan funna mine viste at det er ein markant forskjell mellom barne- og ungdomsskulen vil eg drøfte rundt det og. Mange av desse skilnadane er små, og det kan tyde på at dei er tilfeldige.

5.1 Relasjon til læraren

Innan dei områda eg forska på var det eit område elevar med spesialundervisning skåra betre enn elevane i den ordinære opplæringa. Det var innan pådrivaren relasjon mellom elev og lærar. I mi undersøking skåra elevane med spesialundervisning eit gjennomsnitt på 505, medan elevane utan spesialundervisning skåra 503. Når ein ser på tidlegare forskning som er gjort innan same tema, viser det at ein har kome fram til liknande resultat. Nordahl & Hausstätter (2009) si forskning har nesten same resultat som eg har kome fram til. I deira forskning har elevane med spesialundervisning fått ein gjennomsnittskåre på 503 og elevane utan har ein gjennomsnittskåre på 501. Vi kan dermed seie at både elevar med og utan spesialundervisning generelt opplever at dei har ein god relasjon til læraren sin, og at resultatet mellom gruppene er tilsvarande likt. I følgje forskning gjennomført av Drugli (2011), burde ikkje resultatet eg har kome fram til vere rett. Hennar forskning viser at elevar som opplever vanskar i skulen har dårlegare relasjon til læraren sin enn elevar som ikkje har vanskar. Eg vel å tolke det som at ho meiner elevar som mottek spesialundervisning har dårlegare relasjon enn andre elevar. Drugli snakkar som nemnt om elevar med vanskar, men sidan elevar som har vanskar er dei som også har spesialundervisning vel eg den tolkinga eg har gjort. Det er interessant å sjå at forskingane har fått ulike resultat, særleg med tanke på at Drugli si forskning føregjekk på 1.-7.trinn, medan mi forskning er henta frå 5.-10. trinn. I følgje Elevundersøkelsen og Ungdata blir trivselen til elevane gradvis lågare opp gjennom skuleåra. Eg ville då tru at sidan utvalet mitt representerer høgre klassetrinn enn Drugli sitt utval, ville vi fått motsette resultat. Ei av forklaringane på dei ulike resultata kan vi finne svar på i Elevundersøkelsen, der det blir lagt vekt på at ungdomsskuleelevar vektlegg relasjon til lærar

høgt. Ein kan då tolke det slik at sjølv om trivselen til elevane går ned etter kvart trinn, er relasjonen til læraren så viktig og sterk at den ikkje går ned.

Noko interessant innan funna mine er at dette var den einaste pådrivaren der både gutar og jenter, med og utan spesialundervisning hadde ein skåre som var over gjennomsnittet. Dette kan henge saman med kor høgt relasjonen til læraren blir verdsett frå eleven si side. Som eg har skrive i kunnskapsgrunnlaget vil elevane finne mange likhetstrekk i relasjonen til læraren sin som dei har i relasjonen til sine føresette (Davis, 2003). Læraren vil dermed bli ein omsorgsperson for elevane, som dei opplever ein sterk relasjon til. For elevar som har spesialundervisning vil eg tru at omsorgssida ved læraren er noko dei set pris på å verdset høgt. Mange av dei har behov for ein lærar som hjelper dei med både faglege og sosiale vanskar. Sidan alle elevgruppene har ein gjennomsnittskåre på over 500, vil eg tru at det tyder at det finns mange gode lærarar rundt om i Noreg som arbeidar for at deira elevar skal trivast best mogleg på skulen.

Som nemnt ovanfor har elevar med spesialundervisning ein høg gjennomsnittskåre på relasjon til læraren sin. Eg vil tru at det er fleire grunnar til dette og at ein av dei kan ha ein samanheng med at elevane som mottok spesialundervisning opplever ei tettare oppfølging frå læraren. Ut i frå både egne erfaringar og observasjonar opplever eg at når ein har spesialundervisning blir det via mykje tid til eleven og eleven sitt arbeid. Eg vil tru at elevar med spesialundervisning opplever at dei blir meir sett og gitt merksemd av frå læraren sin. Her kan ein trekkje inn meiningane til Wistoft (2012) som meiner trivsel er noko sosialt. Barn treng å vere del av ein sosial fellesskap som blant anna rommar omsorg. Når ein opplever å ha ei tett oppfølging frå læraren, vil eg tru at eleven får ei god kjensle av at dei får omsorg frå læraren sin, og at dette er med på å påverke trivselen til eleven. Eg vil og tru at korleis spesialundervisninga blir organisert, kan vere med på å påverke relasjonen til læraren. GSI tal (Utdanningsdirektoratet, 2019) viser at dei mest brukte organiseringsmetodane for elevar med spesialundervisning er i små grupper eller på klasserommet. Når elevane har spesialundervisning i klasserommet vil det seie at dei er saman med dei andre, men arbeidar med tilrettelagt opplegg. Nokre har og ein til ein undervisning med lærar. SPEED-prosjektet konkluderte med at dette ikkje stemte (Haug, 2015). I følgje deira forskning er det mest vanlegaste organiseringsmetodane at elevane blir tatt ut av klasserommet. Eg vil hevde at elevar som har spesialundervisning i små grupper eller ein til ein med læraren har større moglegheit for å oppnå god relasjon til læraren sin enn elevar i den ordinære opplæringa. Dei har meir tid aleine eller i små grupper saman med

læraren og dei har dermed meir tid til å bli godt kjend med kvarandre. Klassestørrelse varierer frå skule til skule, men det er ikkje uvanleg at det er over 20 elevar i ei klasse. Då er det ikkje vanskeleg å tenkje seg at det ikkje er like lett for alle elevane å oppnå den same gode relasjonen med læraren. Sjølv om eleven som får spesialundervisning mottek undervisninga i klasserommet, vil eg tru at dei får stor oppfølging frå læraren, og dermed føler seg sett.

I mi forskning kom eg fram til at det er jenter som mottek spesialundervisning som har høgst opplevd grad av god relasjon til læraren sin. Dei hadde ein gjennomsnittskår på 511, som er 11 poengskårar over gutar i ordinær opplæring, som var dei som hadde lågast skår innan denne pådrivaren til trivsel. Sjølv om denne forskjellen er liten, føler eg at den likevel er verdt å kommentere. Dette blir støtta av forskning utført av Nordahl & Sørli (1998) og Drugli (2011). Også dei kom fram til at sjølv om relasjon til lærar var noko som var viktig for både gutar og jenter, er det jenter som har best relasjon til læraren sin. Kvifor jenter har betre relasjon til læraren sin kan ein diskutere, men eg vil her trekkje fram ein av konklusjonane til Stoltenbergutvalget (Stoltenberg et al., 2019). Dei har kome fram til at jenter og gutar blir behandla og vurdert forskjellig i skulen av både lærarar og medelevar. Dette kan også Drugli (2011) si forskning vere med på å støtte. Hennar forskning har kome fram til at kvinnelege lærarar har ein stabil relasjon til jenter, medan relasjonen dei har til gutar går gradvis ned med åra. Kan dette vere fordi dei behandlar jenter og gutar annleis slik Stoltenbergutvalet har kome fram til? Det som hadde vore interessant å vite er om kjønnet til læraren har noko å seie for korleis elevane føler seg behandla. Det er ikkje ukjent at læraryrket er dominert av kvinner. Har elevane som er jenter enklare for å oppnå god relasjon til lærarar av same kjønn, eller har ikkje det noko å seie? Sidan det er flest kvinner i læraryrket, og deira relasjon til gutar er på ei nedgåande kurve etterkvart som klassetrinna stig, kan det vere med på å forklare kvifor gutar opplever ei lågare grad av god relasjon til læraren sin. Ei anna årsak som kan forklarast ut i frå Stoltenbergutvalet si sårbarheitshypotese. Den går ut på at gutar er meir sårbare ovanfor miljømessige risikofaktorar (Stoltenberg et al., 2019, s. 13-14).

5.1.1 Forskjellar mellom barneskulen og ungdomsskulen

Resultata mine viser at det er på barneskulen elevane har best relasjon til læraren sin. Dette kan forklarast med at det er ein forskjell i korleis organisering av lærarane blir organisert på barneskulen kontra ungdomsskulen. Ut i frå mine egne erfaringar opplever eg at det er ein forskjell i korleis skulen vel å organisere lærarane på dei ulike skulestega. På barneskulen er det vanleg at ein har ein lærar som er kontaktlærar, og dermed har fleire av faga i klassa. Ein

har og nokre faglærarar, men det er i hovudsak kontaktlæraren som har den største andelen av faga. Når elevane startar på ungdomsskulen har dei og ein kontaktlærar, men her det ikkje uvanleg at klassene har fleire ulike faglærarar. Når ein ser på forskinga til Hughes & Im (2016) kan dette stemme. Deira forskning viser at lærarskifte kan vere med på å øydeleggje dynamikken som er i klassa. Når ein då har fleire ulike lærarskifte i løpet av dagen vil eg tru at det er vanskeleg både for elevane og læraren å oppnå ein god relasjon til alle saman. Analyse av Elevundersøkelsen viser at elevar som går i klasser med låg lærartettleik har høgre trivsel enn elevar som går i klasser med høg lærartettleik (Wendelborg, Røe & Buland, 2018). Dette er og med på å støtte konklusjonane mine. For mange elevar vil det vere vanskeleg å skulle forholde seg til fleire ulike lærarar, og det vil vere vanskeleg for læraren å skulle byggje relasjon til elevane dersom han eller ho er innom fleire ulike klasser i løpet av dagen.

Eit anna resultat som overraska meg er at det på ungdomsskuletrinna er det på 8.trinn elevane har høgst relasjon til læraren sin. Her hadde dei ein skåre på 488. Den er fortsatt lågare enn gjennomsnittet, men det var den høgste for ungdomsskuletrinna. Eg ville tru at relasjon til lærar kom til å gå ned frå 7.klasse til 8.klasse, noko resultata viser at den gjer, men at den kom til å stige igjen på 9.trinn. Dette stemmer ikkje med resultata mine som viser at på 9.trinn er det trinnet der elevane opplever lågast grad av god relasjon til læraren, med ein gjennomsnittsskåre på 458, som er eit godt stykke under gjennomsnittet. Grunnen til at eg finn dette interessant er fordi i 8.klasse startar elevane som oftast på ein ny skule med nye lærarar. Eg ville tru at det gjer at elevane opplever ei lågare grad av god relasjon til læraren sin sidan den nye læraren for mange er ein ny og ukjend person. Etter kvart som elevane blir kjende med den nye læraren vil dei oppleve høgare grad av relasjon. Ei anna forklaring på dette kan forklarast med at dette er ein ny lærar. Det er dermed ikkje sikkert elevane i 8.klasse har kjent læraren lenge nok eller godt nok til å kunne svare reelt på spørsmåla det blei spurt om i surveyundersøkinga, og dermed har dei vore mildare mot læraren enn dei elles villa vore om dei hadde kjent læraren lenger.

Analysane mine viser at elevar med spesialundervisning har ein gjennomsnittsskåre som ligg over gjennomsnittet på alle trinna på ungdomsskulen bortsett frå 9.trinn. For elevane i ordinær undervisning er alle skårane minst 11 poeng under gjennomsnittet. Ei årsak til dette kan vere at læraren er meir bevisste på elevane med spesialundervisning og dermed arbeider meir for å oppnå ein god relasjon til dei. Når elevane startar på ungdomsskulen har læraren fått bakgrunnsinformasjon om alle elevane, og veit om dei som har utfordringar. Ein har kanskje

fleire møter med både eleven og føresette, sidan læraren skal planlegge ei god undervisning som gagnar eleven. Det gjer at elevane med spesialundervisning tidleg blir kjend med læraren og har moglegheit for å byggje relasjon.

Eit anna interessant funn er at for elevar med spesialundervisning aukar opplevinga av god relasjon til lærar frå 9.trinn til 10.trinn. Gjennomsnittskåren aukar frå 472 til 506. Det vil seie at elevane låg eit godt stykke under gjennomsnittet på 9.trinn, men på 10.trinn kjem dei over gjennomsnittet. Når ein ser på kva årssteg som har flest elevar med spesialundervisning er det 7.trinn og 10.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette kan vere med på å forklare kvifor relasjonen går opp. Som eg har drøfta tidlegare i oppgåva kan det hende elevar med spesialundervisning opplever at dei blir meir sett av lærarane enn andre elevar. Sidan det er større tal elevar i som mottok spesialundervisning på 10.trinn kontra 9.trinn, kan det vere at dei her får ein betre relasjon til lærarane. Elevar som tidlegare har hatt vanskar får no endeleg hjelp. Dei føler at læraren ser og dei gir elevane dei behova dei treng.

Resultat frå PISA-undersøkinga viser at for elevar i ungdomsskulen er det særskild viktig å ha god relasjon til læraren sin (OECD, 2015). Det er dermed synd at vi opplever at elevane føler at relasjonen er dårleg på ungdomsskulen.

5.2 Relasjon til medelevar

Undersøkinga mi har kome fram til at det ikkje er store forskjellen i opplevd grad av relasjon til medelevar for elevar med og utan spesialundervisning. Berre 6 gjennomsnittskårepoeng skilde dei to elevgruppene. Elevane utan spesialundervisning skåra 503, medan elevane med spesialundervisning skåra 497. Det vil seie at både elevar med og utan spesialundervisning opplever å ha ein nokså god relasjon til medelevane sine. Mine forskingsresultat skil seg ut frå tidlegare forskning (Knudsmoen, Overland, Nordahl & Løken, 2011). I følgje denne forskinga har elevar med spesialundervisning ein gjennomsnittskåre på mellom 419-429, alt etter kor mange timar i veka dei har spesialundervisning. Ei forklaring på dette kan vere at spørsmåla som omfattar sosial kompetanse i SPEED-surveyen og surveyen som har blitt brukt i den tidlegare forskinga er ulike og tek for seg forskjellige område innan sosial kompetanse. Spørsmåla i mi undersøking går berre inn på relasjon mellom elevane, medan den andre undersøkinga kan ha tatt føre seg fleire tema innan sosial kompetanse. Det har kome fram at av elevar som mottok spesialundervisning er det elevane med åtferdsvanskar som skårar

lågast på sosial kompetanse (Nordahl & Haustätter, 2009). Dette kan og vere med på å forklare kvifor mitt forskingsresultat har gitt eit høgare resultat enn det andre. Kanskje andelen elevar med åtferdsvanskar er ulik. I eit anna forskingsprosjekt utført av Nordahl & Sørli (1998) der det blei forska på relasjonen mellom elevane viste den at elevar i den norske skulen generelt er fornøgde med relasjonen som er mellom dei i klassemiljøet. Dei brukte eit stort utval og eg vil dermed tru at nokre av desse elevane som deltok hadde spesialundervisning. Det er med på å bekrefte mitt resultat om at dei fleste elevar, både med spesialundervisning og utan, har eit godt forhold til medelevane sine. Også internasjonal forskning viser at elevar som mottek spesialundervisning har lågare relasjon til medelevane sine. I følgje Chen, Hamm, Farmer, Lambert & Mehtaji, (2015) har elevar med spesialundervisning større sjanse for å ikkje bli likt av dei andre, og større sjanse for å bli mobba av medelevar. Eg undras meg over om dette tyder på at det er fokuset på godt psykososialt arbeidsmiljø i dei norske skulane som gjer at undersøkinga mi viser noko anna. Vi har Opplæringslova (2005), kapittel 9a som skal sikre at elevane har eit godt psykososialt arbeidsmiljø. Eg vil og tru at føresette sin rett til å nytte seg av klageretten gjer at skulane er meir opptatt av at alle skal ha det bra. Det er no eit skikkeleg system inne som gjer at skulane må handle når elevane deira opplever å ikkje ha det godt.

Når ein ser på forskjellen mellom gutar og jenter som mottek spesialundervisning, viser resultata mine at jenter hadde ein litt betre relasjon til medelevane sine, sjølv om denne var liten. Forsking har vist at jenter set meir pris på relasjonen dei har til medelevar enn det gutar gjer (Smith & Skrbiš, 2015). I følgje Norges Forskningsråd (1998) er det elevar med åtferdsvanskar som opplever størst vanskar med sosial kompetanse, og det er fleire gutar enn jenter som viser utagerande åtferd. Også Neuharth-Pritchett & Ma (2012) viser til at det er elevar med åtferdsvanskar som oftast blir avvist av klassekameratane sine. Det er då interessant at mine resultat viser noko heilt anna. Som nemnt ovanfor har gutar og jenter som mottek spesialundervisning nesten lik gjennomsnittskåre. Dette kan tyde på at spesialundervisninga fungerer for elevar med åtferdsvanskar. Frå egne erfaringar veit eg at spesialundervisning omfattar mykje meir enn berre den faglege biten av skulen. Spesialundervisning blir og brukt for å hjelpe elevar med det sosiale og å handtere kjenslene og impulsane sine. Her kan ein og trekkje inn forskning som viser at mykje av spesialundervisninga føregår på grupperommet (Haug, 2015). Elevar med utagerande åtferd har då ein tilgjengeleg stad der dei blir skjerma frå dei andre.

For å forstå dei positive resultatene eg har fått må ein og sjå på resultatene eg fekk på relasjon til læraren. Også her viste det seg at det var liten forskjell mellom elevar med og utan spesialundervisning. At det er positive resultat på begge desse pådrivarane kan forklarast med forskning som har blitt gjort på klassemiljøet. Hughes & Im (2016) si forskning kom fram til at elevar som opplever god relasjon til læraren sin også vil oppleve god relasjon til medelevene sine og at det er få elevar som ikkje blir likt. Mange elevar opplever at det er viktig at dei har ein god relasjon til læraren sin, og læraren blir ein rollemodell for dei (Davis, 2013). Eg vil hevde at det tyder at læraren er ein person elevane ser opp til, og dermed prøvar å vere meir lik. Når læraren arbeidar for gode relasjonar mellom elevane, ser elevane dette og dei har nokon som viser dei korleis ein skal vere mot andre. Elevane har då nokon som modellerer korleis ein skal snakke til og behandle medelevene sine, og det blir lettare for elevane å etterlikne denne oppførselen.

5.2.1 Forskjellar mellom barneskulen og ungdomsskulen

Når ein ser på korleis relasjonen elevar med spesialundervisning har til dei andre elevane utviklar seg gjennom skuleåra viser resultatene mine at den blir dårlegare etter kvart skuletrinn. Gjennomsnittsskåren startar med 530 på 5.trinn og går nedover til 475 på 10. trinn. Når elevane går på 7.trinn kjem skåren under gjennomsnittet med 490 i skåre. Dette er stor kontrast til elevane utan spesialundervisning. Også deira gjennomsnittsskåre går gradvis ned, men ikkje i like stor grad som for elevane med spesialundervisning. Noko interessant er at for elevane med spesialundervisning går gjennomsnittsskåren ned med 21 poeng i frå 5.trinn til 6. trinn. Etter 6.trinn går den igjen ned med 19 poeng. Ei forklaring på dette kan koplust opp i mot at elevane med spesialundervisning får meir spesialundervisning etter som dei kjem høgre opp på klassetrinna og det er på 7. trinn og 10.trinn det er mest tal spesialundervisningstimar til elevane (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dei er dermed meir ute i frå klassemiljøet. Som eg har skrive ovanfor føregår mykje av spesialundervisninga utanfor klasserommet og dette kan vere med på å gjere at elevane missar litt av moglegheitene til å bygge relasjonar til medelevar og samkjensla som er i klasserommet. Sidan elevane får høgst tal spesialundervisningstimar på 7.trinn kan det vere med på å forklare kvifor gjennomsnittsskåren her kjem på under gjennomsnittet.

5.3 Motivasjon

Undersøkinga mi viser at det er ein merkbar forskjell i motivasjonen til elevar med og utan spesialundervisning. Elevane med spesialundervisning hadde ein gjennomsnittskåre på berre 397, medan elevane utan spesialundervisning hadde ein skåre på 508. Noko som er viktig å legge merke til her, er at på desse spørsmåla var det lærarane som svarte på påstandar om elevane sine. Då kan ein ikkje sjå vekk i frå at lærarane har kopla låge faglege prestasjonar meir til motivasjon enn det elevane sjølve hadde gjort. Som skrivi i kunnskapsgrunnlaget mitt har tidlegare forskning vore ueinige om kor motiverte norske skuleelevar er (Nordahl og Hausstätter, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Nokre forskingsprosjekt viser at elevane har høg motivasjon, medan andre viser at dei har låg. To av forskingsprosjekta hadde studert elevar i spesialundervisninga og begge desse støttar min konklusjon om at elevar med spesialundervisning har lågare motivasjon enn elevar i den ordinære opplæringa.

Ein grunn til den låge motivasjonen blant elevar med spesialundervisning kan forklarast med årsaksforholda faglege prestasjonar og organisering av undervisninga. Eit av kjenneteikna på elevar med spesialundervisning er at dei viser eit lågare fagleg utbytte enn elevar i den ordinære opplæringa (Knudsmoen, Overland, Nordahl & Løken, 2011). I tillegg til dette er det vist at omtrent halvparten av alle elevar som har lærevanskar mottek undervisninga frå assistentar (Bachmann, Haug & Nordahl, 2016). Når ein ser på korleis lærarar opplever det å undervise i spesialundervisning, og kor viktig dei meiner god kompetanse innan faget er (Bele, 2010), kan ei tolke det slik at elevar som har spesialundervisning bør få den frå kompetente lærarar som har fagkompetansen som krevjast. Når forskning då viser at det er eit stort tal elevar som får spesialundervisning frå assistentar kan ein undre seg over om dei får den undervisninga dei fortener og har rett på. Eg vil hevde at det kan vere med på å påverke motivasjonen til elevane.

Ein av dei grunnane eg trur stiller sterkast er dei faglege resultatata elevane med spesialundervisning får. Tidlegare forskning har vist har elevar som mottek spesialundervisning har eit langt lågare fagleg resultat enn elevar i den ordinære opplæringa (Nordahl og Hausstätter, 2009). Når ein ser på kva behaviour-teoriar legg vekt på i definisjonen av omgrepet meiner dei at motivasjon kjem av stimuli forårsaka av forsterkingar (Schunk, Meece & Pintrich, 2014, s.4). Mange elevar har spesialundervisning fordi dei har vanskar med den faglege delen av skulen. Dei opplever låg mestring innan område som

klassekameratane meistarar. Eg vil tru at dette kan gjere at dei har mindre motivasjon til å arbeide med skuleoppgåver enn andre elevar. Sjølv om elevar som mottok spesialundervisning skal ha arbeidsoppgåver som gjer at dei opplever mestring (Utdanningsdirektoratet, 2017), vil eg hevde at dette er vanskeleg å få til i alle fag. Som GSI-tala (Utdanningsdirektoratet, 2019) viser er det ikkje vanleg at ein har spesialundervisning i alle timar, og dermed vil elevane oppleve at dei har timar der dei ikkje har støtte. Eg vil og tru at det å få tilrettelagt opplegg kan vere med på å demotivere elevane. Det er positivt at dei opplever å få opplegg som dei mestrar, men for mange vil det nok vere demotiverande å vite at dei har opplegg og arbeidsoppgåver som er enklare enn klassekameratane. I tillegg vil det for mange ta lenger tid å tileigne seg den faglege kunnskapen. Her vil eg hevde at læraren spelar ei viktig rolle. Som Bandura (1997, s.175) meiner, kan ein god klasseromstruktur vere med på å skape eit miljø der det er meir vanleg å samanlikne resultat sine med seg sjølv, og ikkje andre.

Ei undersøking gjort av Skaalvik & Skaalvik (2011) viser at norske elevar startar på skulen med høg motivasjon, men etter 4.klasse går motivasjonen gradvis ned. I mine undersøkingar har eg ikkje undersøkt motivasjonen til elevane før 5. klasse så eg kan ikkje kommentere noko frå dei åra. Men det funna mine viser er at motivasjonen til elevar med spesialundervisning startar på eit lågt nivå i 5.klasse. Her har dei ein gjennomsnittskåre på 395, som er heile 105 skårar under gjennomsnittet. Når ein samanliknar det med resultat til elevar i den ordinære opplæringa, som har ein gjennomsnittskåre på 509, kan eine seie at desse tala er alvorlege. Frå 5.klasse til 10.klasse varierer gjennomsnittskåren til elevar med spesialundervisning mellom 394-408. Grunnen til at motivasjonen etter 4.klasse er så låg kan det vere fleire grunnar til. For det første vil eg tru at når barn startar i 1.klasse startar dei med «blanke ark». Dei har ikkje tidlegare blitt utfordra fagleg og dei veit ikkje korleis deira nivå er i forhold til dei andre. Eg vil også tru at barn så lågt nede på klassetrinn er meir sjølvcentrerte og bryr seg meir om sine egne resultat enn andre sine. Når dei kjem høgre opp på klassetrinna blir dei meir bevisste på seg sjølv i forhold til andre. Det blir vanlegare å samanlikne resultat, og for elevar som har faglege utfordringar vil eg tru dette er særst lite motiverande. For det andre har vi ein lite heldig tanke om å ha ei vente og sjå haldning når det gjeld spesialundervisning i Noreg (Nordahl og Hausstätter, 2009). Det vil seie at det er mange elevar på låge klassetrinn som har vanskar og behov for spesialundervisning, men som ikkje får det. Etter som dei kjem høgre opp på klassetrinna vil forskjellen mellom dei og dei andre bli større og større, og dermed føre til lågare motivasjon.

Noko eg meiner er viktig å trekkje fram er undersøkinga til Kvande, Bjørklund, Lydersen, Belsky & Wichstrøm (2019) som viser at spesialundervisning ikkje har nokon påverknad på motivasjonen. Ideen med spesialundervisning er at elevar som har vanskar i skulen skal få ei undervisning som er på deira nivå, der dei både blir utfordra og opplever mestring (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Eg ville tru at dersom spesialundervisninga blir gitt på ein riktig måte vil det føre til meir motivasjon. Dersom ein ser på teorien min om at det er dei låge faglege resultata elevar med spesialundervisning får, og at dette er grunnen til at motivasjonen er låg, burde spesialundervisninga vere med på å auke motivasjonen deira. Dette på grunn av at dei faglege resultata då blir vurdert ut i frå nivået eleven er på, som vil gi betre resultat for eleven og dermed auka motivasjon. Det viser at det kan ligge noko bak meiningane til Skaalvik & Skaalvik (2011) om at arbeidsinnsatsen til elevane ikkje er styrt av lyst og interesse for arbeidet.

5.3.1 Forskjellar mellom barneskulen og ungdomsskulen

Som med dei andre pådrivarane for trivsel, viser også denne at det er stor forskjell i grad av motivasjon på barneskulen og ungdomsskulen. Funna mine viser at når ein ser på dei to elevgruppene som ei, har alle trinna på barneskulen ein gjennomsnittskåre som ligg over gjennomsnittet, og på ungdomsskulen ligg skåren under gjennomsnittet. Når ein ser på elevgruppene som to ulike grupper viser funna mine noko interessant. Gjennomsnittskåren for begge elevgruppene viser at 9.trinn er det trinnet der dei har lågast motivasjon, før den igjen stig på 10.trinn. Eg vil tru at det er fleire grunnar til dette, men det er særleg to eg vil trekkje fram. For det første er 10.trinn siste året før elevane skal starte på vidaregåande skule. Det er karakterane for 10.trinn som er vektlagt når elevane skal søkje seg inn på vidaregåande skule. Eg vil tru at det gjer at mange arbeidar hardare dette året enn tidlegare, sidan dei no får ei løn ut i frå arbeidsinnsatsen sin. Teorien til Schunk, Meece & Pintrich (2014, s.4) om at motivasjon er styrt av løn er med på å forklare dette. For det andre kan det igjen forklarast med at det er flest elevar som får spesialundervisning på 10.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det vil seie at fleire får hjelp med utfordringane sine, og det kan vere med på å skape høgre motivasjon for desse elevane.

Ein kan og finne forklaringar i Elevundersøkelsen og Ungdata (Bakken, 2019; Skoleporten, u.å.). Desse undersøkingane viser at det er fleire elevar som keiar seg på skulen no enn tidlegare. Når vi ser på kva motivasjon omhandlar er ein av definisjonane at det er noko som

får oss i gong, gjer at vi arbeidar og fullfører arbeidsoppgåver (Schunk, Meece & Pintrich, 2014). Når elevane seier dei keiar seg på skulen, vil eg tru at motivasjonen deira for å gjere skularbeid blir låg. Dersom dei opplever skularbeidet som keisamt er det vanskeleg å motivere seg sjølv til å kome i gong med oppgåva, arbeide med den og fullføre den. Eg meiner og at her har lærarane ein jobb å gjere. Når det er så mange som keiar seg på skulen, må ein sjå på om det er undervisninga som gjer det eller om det er andre faktorar. Det hadde vore interessant å undersøkt dette nærare for å sjå kva det er som gjer at elevane keiar seg. Svaret kan vere noko så enkelt som at elevane no er skuleleie. Dei har gått på skule i mange år og når dei kjem på ungdomsskulen får dei eit større læringstrykk enn dei har hatt tidlegare. Ein kan då undre seg over om læringstrykket blir for stort for elevane.

5.4 Trivsel

I mine analysar blei resultatet at elevar med spesialundervisning trivst dårlegare i skulen enn elevar utan spesialundervisning. Mine funn viser at elevar med spesialundervisning har ein gjennomsnittsskåre på 462, medan elevane i den ordinære opplæringa har ein skåre på 505. Både norsk og internasjonal forskning har kome fram til liknande resultat (Knudsmoen, Overland, Nordahl & Løken, 2011; Nordahl og Hausstätter, 2009; Gaspar, Bilimória, Albergaria & Matos, 2016). Det vil seie at dette er eit internasjonalt problem.

Når ein ser på korleis Helsedirektoratet (2015) har definert omgrepet trivsel, legg dei vekt på nokre dimensjonar som det å finne seg til rette, moglegheiter, vekst, utvikling og framgang. Eg vil hevde at desse dimensjonane er viktige for å kunne forklare kvifor elevar med spesialundervisning opplever lågare trivsel enn elevar i den ordinære opplæringa. I surveyundersøkinga blei det spurt om elevane liker å gå på skulen og om dei likte seg i klassa. Dette kan koplast opp mot dimensjonen å finne seg til rette som vi finn i definisjonen av omgrepet. Eg vil og hevde at det omhandlar relasjonane elevane har til kvarandre. Eg vil tru at elevar som ikkje likar seg på skulen eller i klasserommet, ikkje har kjensle av å føle at dei høyrer til å klassa, eller har funne seg til rette på skulen. Eg har allereie drøfta at det var små skilnadar mellom elevane med og utan spesialundervisning når det gjaldt relasjon til medelevar. Likevel er det nokre elevar med spesialundervisning som opplever at dei har lågare relasjon til andre, så eg vel her å drøfte kva som kan vere grunnen til det. Innan denne dimensjonen kan ein og trekkje inn inkludering. Forsking har vist at elevar som mottek spesialundervisning opplever ei lågare grad av inkludering enn andre elevar (Stiefel, Shiferaw, Schwartz, Gottfried, 2008). I ei klasse er det tydeleg kven som har ekstra ressursar.

Det er synleg når elevar blir tatt ut av klasserommet, at der er ein ekstra lærar eller assistent i klasserommet og at ein elev har tilpassa arbeidsoppgåver. Eg vil hevde at dette går ut over kjensla deira av å høyre til og vere ein del av fellesskapen. Som barn vil ein ikkje føle seg annleis, men heller vere meir som dei andre. I mi forskning var populasjonen elevar på 5.-10.trinn. Desse elevane er i ein alder der dei er meir bevisste på kvarandre og måler seg sjølv opp i mot klassekameratane. Når ein då føler at ein ikkje er som dei andre, vil det gå ut over kjensla deira av å vere inkludert, og dermed utover trivselen deira. Dette blir støtta av forskning utført av Stiefel, Shiferaw, Schwartz, Gottfried, (2008). Dei har kome fram til at elevar med spesialundervisning føler seg stigmatisert i frå klassekameratane. Dei opplever at det å ha spesialundervisning skil dei ut i frå dei andre.

Andre dimensjonar i definisjonen er vekst, utvikling og framgang. Her kan det diskuterast om kor mykje av desse dimensjonane elevar med spesialundervisning faktisk opplever på skulen. Eg har tidlegare nemnt at elevar med spesialundervisning har eit lågare fagleg resultat enn elevar i den ordinære opplæringa (Nordahl og Hausstätter, 2009). Sjølv om elevane skal ha ei opplæring med undervisningsopplegg som gjer at dei føler mestring undras eg over kor mykje vekst, utvikling og framgang dei faktisk kjenner på. Dei vil nok oppleve desse dimensjonane innan spesialundervisninga, men kva med når dei er saman med dei andre elevane i klasserommet. Her vil mange av dei ligge på eit nivå som er under klassekameratane sine, og fagstoffet kan vere på eit vanskelegare nivå enn dei har føresetnadar for å mestre. For mange av dei vil dei også oppleve at det å tileigne seg nytt lærestoff tek lenger tid enn hos andre. Eg vil tru at det gjer at dei har ei litt mindre kjensle av vekst, utvikling og framgang.

Når ein skal måle trivselen til barn er det vanleg å sjå på tre dimensjonar, ein sosial dimensjon, ein kognitiv dimensjon og ein fysisk dimensjon (OECD,2015). Når det gjeld den sosiale dimensjonen har mine undersøkingar vist at elevane som mottek spesialundervisning har ein tilnærma lik relasjon til medelevane sine som elevar i den ordinære opplæringa. Dette har blitt drøfta tidlegare i oppgåva så eg vil ikkje gå meir inn på det her. Den andre dimensjonen, som er den kognitive dimensjonen, handlar om faglege prestasjonar. Dette har og blitt drøfta tidlegare i oppgåva. Den siste dimensjonen handlar om helsa til barn. Det er vanskeleg å seie noko om helsa til elevane i undersøkingane mine, så det vil eg ikkje gå inn på. Av desse dimensjonane skårar elevane med spesialundervisning lågt på den kognitive dimensjonen. Wistoft (2012) seier at trivsel er ein del av omgrepet mental sunnheit. For å oppnå mental sunnheit og trivsel er sjølvverdet ein viktig faktor. For elevar i

spesialundervisninga er det vist at dei har ei lågare grad av sjølvkjensle enn andre elevar (Gaspar, Bilimória, Albergaria & Matos, 2016). Dette gjer at dei har lågare sjølvverd og dermed lågare mental sunnheit, som omgrepet trivsel er ein del av.

Forskning som er presentert i kunnskapsgrunnlaget viser at låg trivsel i skulen kan ha store konsekvensar (Sundhedsstyrelsen, 2011). Forskinga seier at elevar som ikkje trivst i skulen, har det ikkje bra med seg sjølv og dette påverkar deira psykiske helse. Dette ser eg på som eit stort problem og ei utfordring i skulen ein må ta tak i. Eg vil hevde at trivsel i skulen er noko av det viktigaste ein treng å arbeide med og noko ein heile tida må arbeide med. Grunnen til dette er at dersom ein allereie har fått låg trivsel i skulen, vil eg tru det kan vere vanskeleg å snu om på dette. Det er presentert i kunnskapsgrunnlaget at elevar med låg trivsel kan vise depressive symptom (The Children's Society, 2019). Dersom ein har depressive tankar vil eg tru det gjer at mistrivselen blir enda sterkare, og dermed enda vanskelegare å endre. Korleis kan ein endre trivselen til nokon som ikkje har det bra med seg sjølv? Dette er eit spørsmål eg meiner det er vanskeleg å svare på. Dette er vanskeleg for elevar som ikkje opplever utfordringar i skulekvardagen, så korleis er det då for elevar med spesialundervisning, som ofte har fleire utfordringar enn andre? Internasjonal forskning viser at elevar med spesialundervisning har lågare optimisme enn andre elevar (Gaspar, Bilimória, Albergaria & Matos, 2016). Det gjer at eg trur det er vanskelegare å få ein elev med spesialundervisning som viser mistrivsel, til å snu om og få betre trivsel, enn det er for elevane i den ordinære undervisninga. Det er difor viktig å heile tida drive med førebyggjande arbeid som skal skape god trivsel for alle elevane.

For elevar med spesialundervisning viser resultat av analysane mine at jenter trivst betre i skulen enn gutar. Grunnane til dette har vore hyppig diskutert. Eine argumentet for kjønnsforskjellane vi ser er at måten skulen er på i dag er meir tilpassa jenter sitt behov enn gutar. Stoltenbergutvalet (Stoltenbeg et al., 2019) hevdar at jenter og gutar har ulike interesser og at dei blir behandla annleis av lærarar og føresette. Dette kan og vere med på å forklare kvifor jenter har ein betre relasjon til læraren sin enn gutar har. Stereotypisk kan ein seie at jenter er rolegare enn gutar, men dette er ikkje nok til å grunngje kvifor vi opplever denne forskjellen. Ein annan grunn som er diskutert er modning og kognitiv utvikling. Jenter utviklar og modnast raskare enn det gutar gjer (Stoltenbeg et al., 2019). Dette kan og vere med på å forklare kvifor det er fleire gutar enn jenter som har spesialundervisning. Med tanke på at vi tidlegare i oppgåva har vist til at gutar med spesialundervisning er dei som har lågast

trivsel på skulen, vil det vere med på å auke statistikken av mistrivsel i skulen for gutar. Men det gir fortsatt ikkje svar på kvifor det er gutar som har lågast trivsel i skulen.

5.4.1 Forskjellar mellom barneskulen og ungdomsskulen

Undersøkinga mi viser at både elevar med og utan spesialundervisning har lågast grad av trivsel på ungdomsskulen. Kva som kan vere grunnen til dette kan ein undre seg over. Med tanke på elevar med spesialundervisning vil eg tru at ei forklaring kan ligge i forskinga til Stiefel, Shiferaw, Schwartz & Gottfried, (2008). Deira forskning har kome fram til at elevar med spesialundervisning føler seg stigmatisert. Det å ha ekstra ressursar som assistent og spesialpedagog gjor at dei kjende seg annleis frå dei andre. Ungdomstida kan vere ei sårbar tid for mange. I tillegg til dette skal ein no gå frå ein skule med barn heilt ned i 6-årsalderen, til ein skule med elevar som er nærare ein sjølv i alder. Eg vil tru at dette kan kjennast utrygt ut for mange. Ein kan heller ikkje sjå vekk i frå det Freeman et al. (2009) skriv om at borna no går gjennom mange endringar både fysisk og psykisk. Kroppen deira endrar seg, og det er ikkje alle som taklar dette like godt. I denne alderen er det ikkje alle som vil skilje seg ut. Då kan eg tenkje meg at det ikkje alltid er lett å føle seg annleis frå dei andre, ved å blant anna få spesialundervisning. Som GSI-tala (Utdanningsdirektoratet 2019) viser føregår mykje av spesialundervisninga på klasserommet, og det er mogleg å tilpasse arbeidet slik at det ikkje er så synleg for dei andre elevane at ein har tilpassa opplegg. Likevel har eg egne erfaringar med at elevar ikkje vil ha tilrettelagt opplegg, fordi dei ikkje vil skilje seg ut i frå dei andre. Dei er redde for at andre skal sjå at dei arbeider med anna arbeid. Eg vil tru at dette også er ei utfordring i ungdomsskulen der elevane er i vekts og allereie er sårbare.

Den låge grada av trivsel på ungdomsskulen er det og andre undersøkingar som har fått. Både Elevundersøkelsen og Ungdata har kome fram til at trivselen til elevane er lågast på ungdomsskulen, og då særleg på 9. og 10. trinn (Bakken, 2019; Wendelborg, Røe & Buland, 2018). Ei forklaring på dette kan ein få ved å sjå på kva årstrinn elevane får mest spesialundervisning. I følgje GSI-tal er det i 7.- og 10.klasse det er flest elevar som mottok spesialundervisning. Også på 8.- og 9.trinn er det høge tal elevar som får spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2019). Eg tolkar dette som at det på desse trinna er elevar som tidlegare ikkje har hatt spesialundervisning som no får det eller at der er elevar som no får eit høgre tal timar spesialundervisning enn det dei har hatt før. Mange vil nok oppleve denne endringa som omveldande, i ei allereie sårbar tid. Det hadde vore interessant å vite noko meir om korleis elevar på ungdomsskulen opplever det å få spesialundervisning, fordi eg hadde

trudd at dei høge tala med timar spesialundervisning vi ser på ungdomsskulen tyder på at fleire no får den hjelpa dei treng. Elevar som tidlegare har streva får no meir spesialundervisning for å få hjelp med dei utfordringane dei har. Eg ville trudd at det gjer at dei opplever betre trivsel. Tidlegare forskning har vist at dette ikkje stemmer. Lekhal (2017) si forskning på kva tyding det å ha spesialundervisning har å seie for trivselen til elevar som mottek spesialundervisning viser at spesialundervisninga ikkje har noko å seie for trivselen til elevane. Vi kan då tolke det som at det er fleire bakgrunnsfaktorar som spelar meir inn på trivselen til elevane.

6. Avslutning

6.1 Mine funn

I denne oppgåva har eg prøvd å finne svar på problemstillinga mi «*Korleis trivst elevar som får spesialundervisning i skulen, og kva forskjellar er det mellom elevar på barneskulen og ungdomsskulen?*». For å finne svar har eg analysert data frå SPEED-prosjektet. Trivsel er eit omgrep som er vanskeleg å måle, så eg har brukt pådrivarar på trivsel for å få eit større bilete av omgrepet.

Funna mine viser at det er ein merkbar forskjell på trivselen til barn med og utan spesialundervisning. Når ein måler trivslen generelt får elevar med spesialundervisning ein gjennomsnittskåre på 462, og elevar i den ordinære undervisninga får ein skåre på 505. Eg har funne ut når det gjeld pådrivarar for trivsel er det ein pådrivar som skil seg ut i frå dei andre ved at elevane med spesialundervisning har om lag den same skåren som elevar i den ordinære undervisninga, men litt høgre. Denne indikatoren er relasjon til lærar. Her har elevane med spesialundervisning ein gjennomsnittskåre på 505, medan elevane i den ordinære opplæringa har ein skåre på 503. Dette viser at både elevar med og utan spesialundervisning opplever at dei har ein god relasjon til læraren sin. Eg har og sett på relasjonen elevane har til kvarandre. Her viser funna mine at det ikkje er store forskjellen mellom dei to elevgruppene. Dei i den ordinære opplæringa hadde ein gjennomsnittskåre på 503, medan elevar med spesialundervisning hadde ein skåre på 497. Når det gjeld pådrivaren motivasjon er dette den indikatoren det er størst forskjell mellom dei to elevgruppene. Elevar med spesialundervisning har ein gjennomsnittskåre på berre 397, medan elevane i den ordinære opplæringa har ein skåre på 500. Elevane med spesialundervisning har her ein skåre som er langt under gjennomsnittet.

Funna mine viser og at innanfor alle områda eg har sett på, er det ein forskjell mellom barneskulen og ungdomsskulen, der alle resultat blir lågare på ungdomsskuletrinna. 9.klasse skil seg ut i frå dei andre trinna, ved å ha den dårlegaste gjennomsnittskåren.

Funna eg har kome fram til kan støttast av tidlegare forskning. Mange av dei resultatata eg har fått, har også tidlegare forskning fått. Nokre resultat skil seg også ut i frå tidlegare forskning. Dette gjeld forskning som har blitt gjort på elevar med spesialundervisning og relasjon til lærar

og medelevar, der tidlegare forskning viser at det skal vere ein forskjell mellom elevane med og utan spesialundervisning.

Funna mine viser at dei områda av trivsel eg har studert viser varierende resultat. Når ein ser på det sosiale planet av omgrepet, relasjon til lærar og relasjon til medelevar, viser resultatata at det er små skilnadar mellom elevane med og utan spesialundervisning. Når ein ser på opplevingsplanet, trivsel, og på lærarane si vurdering av motivasjon viser resultatata at det er ein skilnad mellom elevane med og utan spesialundervisning. Resultata mine viser og at det er ein forskjell mellom barneskulen og ungdomsskulen, der trivselen er høgast på barneskulen.

6.2 Refleksjonar

Etter å ha undersøkt dei ulike pådrivarane til trivsel kvar for seg, vil eg hevde at for å få ein indikasjon av trivselen til elevane, må vi sjå på desse indikatorane i eit større bilete. Trivsel er ikkje noko fast, men inneheld fleire område. Dette kan ein sjå ut i frå innhaldet av alle dei ulike definisjonane vi finn av omgrepet trivsel. Eg har her trekt ut nokre av desse områda, det vi kallar pådrivarar til trivsel.

Noko som slo meg som alvorleg er den låge grada av motivasjon elevar med spesialundervisning opplever. Det hadde vore interessant å forska meir på motivasjon og kva det er som gjer at resultatet blir så lågt som det er. Mine tankar er at ein må kople det opp i mot dei låge faglege resultatata elevar med spesialundervisning får. Det hadde og vore interessant å sett på kva elevane sjølve har å seie om motivasjonen sin.

Med tanke på at elevar med spesialundervisning hadde ein relativ god skåre på relasjon til lærar og relasjon til medelevar vil eg tru at mange elevar møter eit godt klasse miljø på skulen sin. Dei verdsett relasjonen til læraren sin og medelevar. Eg tenkjer og at desse resultatata viser at det å ha spesialundervisning fører ikkje til at elevar står utanfor fellesskapen.

Noko som gjekk at i funna mine er at på alle pådrivarane til trivsel var det 5.trinn som hadde høgst skåre. Noko som hadde vore interessant å forska meir på er korleis trivselen er for elevane på 1.-4. trinn.

6.3 Praktiske implikasjonar

Funna mine viser at elevar som mottek spesialundervisning har lågare opplevd trivsel enn elevar i den ordinære opplæringa. Det vil seie at skulen og spesialundervisninga har ein veg å gå for å få til ei opplæring som legg til rette for kvar enkelt elev og verkar inkluderande. Noko som hadde vore spennande å undersøke nærare er om det er dei utfordringane elevane har som påverkar trivselen deira, eller om det er trekk ved skulen.

Funna mine viser og at det er stor forskjell i trivselen for barneskuleelevar og ungdomsskuleelevar. Barneskuleelevar har høgare grad av trivsel og hadde ein høgare gjennomsnittskåre på alle pådrivarane for trivsel, enn det elevar på ungdomsskulen har. Eg meiner at dette viser at det er ein forskjell mellom barneskulen og ungdomsskulen som bør minkas. Ein bør sjå på læringstrykk, vurdering og undervisningsformer for å finne ut kva som gjer at elevane i ungdomsskulen har så låg trivsel.

Tanken i den norske skulen er at alle elevar skal ha ei likeverdig opplæring som legg til rette for at alle skal kunne oppnå mestring ut i frå dei føresetnadane dei har. Denne oppgåva seier at for elevar med spesialundervisning stemmer ikkje det, så her har skulen ei utfordring som trengs å bli satt lys på.

Litteraturliste

- Bachmann, K., Haug, P. & Nordahl, T. (2016). *Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming*. Volda: Høgskulen i Volda
- Bakken, A. (2019). *Ungdata 2019-Nasjonale resultater* (NOVA rapport 9/2010). Henta frå <https://fagarkivet.oslomet.no/en/item/asset/dspace:15946/Ungdata-2019-Nettversjon.pdf>
- Bandura, (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Bele, I. V. (2010). Lærerens egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse- og viktige kilder til kompetanseutvikling. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(6), 476-491.
- Chen, C., Hamm, J., Farmer, T., Lambert, K., & Mehtaji, M. (2015). Exceptionality and Peer Victimization Involvement in Late Childhood: Subtypes, Stability, and Social Marginalization. *Remedial and Special Education*, 36(5), 312-324. <http://doi.org/10.1177/0741932515579242>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag
- Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current directions in psychological science*, 1(3), 98- 101.
- Danielsen, A. (2010). Lærerens møte med elevene og selvregulert læring på ungdomstrinnet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(6), 462-475.
- Danielsen, A. G. (2012). Hva henger sammen med skoletrivselen til norske ungdomsskoleelever? *Nordic Studies in Education*, 12(32), 115-125.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the Role and Influence of StudentTeacher Relationships on Children's Social and Cognitive Development. *Educational Psychologist*, 38 (4), 207-234, DOI: http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3804_2

- Deloitte. (2019, juni). *Evaluering av nytt kapittel 9A i opplæringsloven*. Henta frå <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2019/evaluering-av-kap.-9a-i-opplaringsloven-2019.pdf>
- Drugli, M. B. (2011). Kvalitet på lærer-elev relasjonen i den norske grunnskole. *Spesialpedagogikk*, 4, 26-32.
- Ertesvåg, S. K. (2014, 14.august). Sosiale ferdigheter. I *Store norske leksikon*. Henta frå https://snl.no/sosiale_ferdigheter
- Farmer, Dawes & Hamm. (2017). Classroom Social Dynamics Management: Why the Invisible Hand of the Teacher Matters for Special Education. *Remedial and Special Education*, 39, (3), 177-192
- Freeman, J. G., Samdal, O., Klinger, D. A., Dur, W., Griebler, R., Currie, D., & Rasmussen, M. (2009). The relationship of schools to emotional health and bullying. *International Journal of Public Health*, 54, 251-259. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s00038-009-5421-9>
- Fuggeli, P. & Ingstad, B. (2001). Helse-slik folk ser det. *Tidsskriftet Den Norske Legeforening*, 121(30).
- Gaspar, T., Bilimória, H., Albergaria, F. & Matos, M. G. (2016). Children with Special Education Needs and Subjective Well-being: Social and Personal Influence. *International Journal of Disability, Development and Eduvation*, 63 (5). 500-513. <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2016.1144873>
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1(0),1-14. <http://dx.doi.org/10.17585/ntpk.v1.121>
- Haustätter & Takala. (2011). Can special education make a difference? Exploring the differences of special educational systems between Finland and Norway in relation to the PISA results. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 13(4), pp.271–281. <http://doi.org/10.1080/15017419.2010.507372>

- Helsedirektoratet. (2015), *Trivsel i skolen*. Henta frå https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf
- Hopfenbeck, T. (2011). Fra teoretiske modeller til klasseromspraksis: Hvordan fremme selvregulert læring? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(5), 360-373.
- Hopfenbeck, T. N., Throndsen, I., Lie, S. & Dale, E. L. (2009). En bedre vurderingspraksis. *Bedre skole* (4), 8-13.
- Hughes, J., & Im, M. (2016). Teacher–Student Relationship and Peer Disliking and Liking Across Grades 1–4. *Child Development*, 87(2), 593-611.
<http://doi.org/10.1111/cdev.12477>
- Høegh-Omdal, K. & Rødal, A. (2016, 22.desember). Barn med spesialundervisning blir oftere undervist av ufaglærte. Henta frå <https://www.uv.uio.no/isp/om/aktuelt/aktuelle-saker/2016/barn-med-spesialundervisning-blir-oftere-undervist.html>
- Johannessen, A. (2003). *Introduksjon til SPSS* (4.utg.). Oslo: Abstrakt forlag
- Jørgensen, P.S. & Ertmann, B. (1997). Skoletrivsel blandr 11-15-årige børn i Danmark. *Nordisk Psykologi*, 49(4), 287-308. <https://doi.org/10.1080/00291463.1997.11863907>
- Kleven, T.A. & Hjørdemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Knudsmoen, H., Overland, T., Nordahl, T. & Løken, G. (2011). *Tilfeldighetenes spill: En kartlegging av spesialundervisning 1-4 timer pr. Uke* (Nr. 9788276718294). Elverum: Høgskolen i Hedmark

- Kraemer, S. (2000). The fragile male. *British Medical Journal*, 321(7276), 1609-1612.
<https://doi.org/10.1136/bmj.321.7276.1609>
- Kunnskaps-, utdannings- og forskningsdepartementet (2010). *Veileder til opplæringslovens kapittel 9a – elevens skolemiljø*. Oslo
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. (St.meld nr 31 2007-2008) Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvande, M., N., Bjørklund, O., Lydersen, S., Belsky, J., & Wichstrøm, L. (2019). Effects of special education on academic achievement and task motivation: A propensity-score and fixed-effects approach. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 409-423. <https://doi-org.hvo-ezproxy-01.hivolda.no/10.1080/08856257.2018.1533095>
- Lekhal, R. (2017). Elever med vedtak om spesialundervisning. Hva vet vi, hvordan har de det, og trives de på skolen?. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s.368-385). Oslo: Det Norske Samlaget
- Neuharth-Pritchett, S. & Ma, I. (2012). Review of Research: Temperament and Peer Relationships. *Childhood Education*, 83(1), 38-43.
<https://doi.org/10.1080/00094056.2006.10522875>
- Nordahl, T. & Hausstätter, R.S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Rapport 9/2009. Hamar: Høgskolen i Hedemark
- Nordahl, T. & Sunnevåg, A-C. (2008), *Spesialundervisning i grunnskolen-stor avstand mellom idealer og realiteter* (Rapport 2/2008). Henta frå https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/133784/rapp02_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Nordahl, T. & Sørli, M-A. (1998). *Brukerperspektiv på skolen-Elever og foreldre om skole og relasjoner* (NOVA rapport 12/1998). Oslo: NOVA

- Norges Forskningsråd. (1998). *Barn med alvorlige atferdsvansker*. Henta frå <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1169716623104.pdf>
- OECD. (2015). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Opplæringslova. (2005). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-2019-06-21-60). Henta frå <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pallant, J. (2013). *SPSS-Survival Manual* (5.utg.). Maidenhead: McGraw Hill House
- Piedmont, R.L. (2014). Inter-item correlations. I A.C. Michalos (Red.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Dordrecht: Springer Netherlands. Henta frå https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-94-007-0753-5_1493#toc
- Reite, G. N, (2017). Ungdomsskuleelevar med spesialundervisning og deira relasjon til læraren. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning-Innhald og funksjon* (101- 122). Oslo: Det Norske Samlaget
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold-Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4.utg.). Oslo: Fagbokforlaget
- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M. & Bowen, G. L. (2000). Social Support Networks and School Outcomes: The Centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 00(17), 205-226. <https://doi.org/10.1023/A:1007535930286>
- Schunk, D., Meece, J. & Pintrich, P. (2014). *Motivation in Education- Theory, Research and Applications* (4.utg.). Harlow: Pearson
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeidet*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena-Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Skoleporten.(u.å). Elevundersøkelsen. Henta frå

<https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/laeringsmiljoe/elevundersoekelsen/nasjonalt?indikator=1975&orgaggr=a&kjonn=a&trinn=10&sammenstilling=1&diagraminstansid=31&fordeling=2>

Sletnes, K. B. (2019, 8.juli). Positivisme-vitenskapsfilosofi. I *Store Norske Leksikon*. Henta frå https://snl.no/positivisme_-_vitenskapsfilosofi

Smith, J. & Skrbiš, Z. (2015). Arenas of comfort and conflict: Peer relationship events and young people's educational attainment. *Journal of Youth Studies*, 19(5), 646-664.

<https://doi-org.hvo-ezproxy-01.hivolda.no/10.1080/13676261.2015.1098767>

Stiefel, L, Shiferaw, M., Schwartz, A. & Gottfried, M. (2018). Who feels included in School? Examining feelings of inclusion among students with disabilities. *Educational Researcher*, 47(2), 105-120. <https://doi-org.hvo-ezproxy-01.hivolda.no/10.3102/0013189X17738761>

Stoltenberg, C., Abdelrahman, H. M., Chaudhry, R. A., Fylling, I., Hausstätter, R., Kirkebirkeland, M. A.,... Salvenes, K. V. (2019). *Nye sjanser-bedre læring* (NOU-rapport 3/2019). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon

Sundhedsstyrelsen. (2011). Psykisk mistrivsel blandt 11-15 årige. København

Svartdal, F. (2020, 13.august). Selvkontroll. I *Store norske leksikon*. Henta frå <https://snl.no/selvkontroll>

The Children's Society. (2019). *The Good Childhood Report 2019*. Henta frå

https://www.childrenssociety.org.uk/sites/default/files/the_good_childhood_report_2019.pdf

Toppol, A. K., Haug, P. & Nordahl N. (2017). SPEED-prosjektet, metode, datagrunnlag og prosedyrar. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning-Innhald og funksjon* (31-51). Oslo: Det Norske Samlaget

Ungdata (2016a, 10.august). Om undersøkelsen. Henta frå <http://www.ungdata.no/Om-undersoekelsen/Hva-er-Ungdata>

Ungdata (2016b, 28.juni). Spørreskjemaet. Henta frå <http://www.ungdata.no/Om-undersoekelsen/Spoerreskjemaet>

Utdanningsdirektoratet (2010). *Retten til et godt psykososialt miljø etter opplæringsloven kapittel 9a* (Udir-2-2010). Henta frå <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo/>

Utdanningsdirektoratet (2015a, 9.desember). Fatt enkeltvedtak. Henta frå <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/enkeltvedtak/>

Utdanningsdirektoratet (2015b, 11.august). Klageretten. Henta frå <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/klager/>

Utdanningsdirektoratet (2015c, 25.august). Prinsipper for opplæringen. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>

Utdanningsdirektoratet (2015d, 6.oktober). Tilsetting og kompetansekrav. Henta frå <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/larerkompetanse/#spesialundervisning>

Utdanningsdirektoratet. (2015e, 3.mars). Retten til et godt psykososialt miljø. Henta frå <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo/Del-I/3/>

- Utdanningsdirektoratet (2016, 18.mars). Relasjoner mellom elever. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 6.mars). Veilederen spesialundervisning. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 5.juni). Elevundersøkelsen. Henta frå <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Grunnskolens informasjonssystem. Henta frå <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/77/unit/1/>
- Von Stumm, S. og R. Plomin (2015). Socioeconomic status and the growth of intelligence from infancy through adolescence. *Intelligence*, 48, 30–36.
<https://doi.org/10.1016/j.intell.2014.10.002>
- Wendelborg, C., Røe, M. & Buland, T. (2018). *Elevundersøkelsen 2017-Analyse av Elevundersøkelsen, Foreldreundersøkelsen og Lærerundersøkelsen*. Henta frå <https://samforsk.no/Publikasjoner/2018/Elevunders%C3%B8kelsen%202017%20Hovedrapport%20WEB.pdf>
- Wistoft, K. (2012). *Trivsel og selvværd-Mental sundhed i skolen*. Danmark: Hans Reitzels Forlag
- Zucchetti, G., Candela, F., Sacconi, B. & Rabaglietti, E. (2015) Friendship Quality and School Achievement: A Longitudinal Analysis During Primary School, *Journal of Applied School Psychology*, 31(4), 297-314, DOI: [10.1080/15377903.2015.1084963](https://doi.org/10.1080/15377903.2015.1084963)