

RAPPORT 9/2004

Jens B. Grøgaard

Ida Hatlevik

Eifred Markussen

Eleven i fokus?

En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak

© NIFU STEP Norsk institutt for studier av forskning og utdanning/
Senter for innovasjonsforskning
Hegdehaugsveien 31, 0352 Oslo

Rapport 9/2004
ISBN 82-7218-493-1
ISSN 1504-1824

For en presentasjon av NIFU STEP's øvrige publikasjoner, se www.nifustep.no

Forord

NIFU STEP har på oppdrag for Utdanningsdirektoratet gjennomført en *brukerundersøkelse* av norsk spesialundervisning anno 2004. Undersøkelsen har kartlagt og analysert 1) elevers, foreldres og læreres vurderinger av *opplæringen* for elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak og 2) skoleledere, læreres og foreldres vurdering av *tjenestetilbudet* fra PPT og Statped.

Data er samlet inn gjennom spørreundersøkelser til bl.a. elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak, deres foreldre og lærere, samt fra skoleledere på disse elevenes skoler. Spørreundersøkelsen ble gjennomført i vårsemesteret 2004 ved både barne- ungdoms- og videregående skoler i fem fylker.

Prosjektet er gjennomført av Jens B.Grøgaard, Ida Hatlevik og Eifred Markussen. Ida Hatlevik har hatt hovedansvaret for gjennomføringen av datainnsamlingen. De tre forfatterne av rapporten har sammen skrevet kapittel 1, hvor det redegjøres for problemstillinger, metode og representativitet. Jens B. Grøgaard og Ida Hatlevik har sammen skrevet kapittel 2 hvor det tegnes et bilde av elevene med spesialundervisning etter enkeltvedtak. I kapittel 3, som er skrevet av Ida Hatlevik, beskrives opplæringstilbudet for elevene samt det kommunale og statlige spesialpedagogiske støttesystemet. I kapittel 4, som er skrevet av Jens B.Grøgaard ser vi på elevenes, foreldrenes, lærernes og skoleledelsens vurderinger av det spesialpedagogiske tilbudet som gis og disse sentrale aktørenes vurdering av den konkrete opplæringen og samarbeidsrelasjoner mellom aktørene. Kapitlet avsluttes med en diskusjon av elevenes trivsel i skolen. Eifred Markussen har skrevet rapportens sammendrag som er plassert først i rapporten.

Prosjektet har hatt en referansegruppe oppnevnt av Utdanningsdirektoratet, bestående av Bjørn Bryn (samarbeidsforum Bredtvedt og Eikelund kompetansesenter), Eli Vogt Godager (samarbeidsforum Huseby og Tambartun kompetansesenter), Helen Holand (Norsk forbund for utviklingshemmede), Inger Marie Høydahl (Kommunenes Sentralforbund), Agnetha Bolinder (Utdanningsforbundet), Øystein Lund (PPT i Tromsø), Hanne Witsø (FFO) samt Grete Hovland, Anders Gimse og Hege Knudsmoen (Utdanningsdirektoratet). NIFU STEP vil gjerne takke alle for et godt arbeid og mange nyttige innspill i dette arbeidet.

Til slutt vil NIFU STEP også takke skolene som har hjulpet oss med gjennomføringen av undersøkelsen, og ikke minst takker vi lærere, elever og foresatte som har besvart spørreskjemaene.

Oslo, november 2004

Petter Aasen
Direktør

Eifred Markussen
Forskningsleder

Innhold

Eleven i fokus?	7
Hovedfunn og konklusjoner i en brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak	7
<i>Eifred Markussen</i>	
1 Innledning	17
<i>Jens B. Grøgaard, Ida Hatlevik og Eifred Markussen</i>	
1.1 Bakgrunn og problemstillinger	17
1.2 Metode	20
1.2.1 Utvalg	21
1.3 Rapportens oppbygning	26
2 Brukerne	27
<i>Ida Hatlevik og Jens B. Grøgaard</i>	
2.1 Elevenes vansker	28
2.2 Sosial bakgrunn	31
2.2.1 Elevenes bosituasjon	31
2.2.2 Minoritetsbakgrunn	33
2.2.3 Foreldrenes arbeidstilknytning	34
2.2.4 Foreldrenes utdanningsnivå	35
2.2.5 Hjelp hjemme til lekser?	37
2.3 Utdanningsaspirasjoner	39
3 Tilbud til elever med særskilte opplæringsbehov	45
<i>Ida Hatlevik</i>	
3.1 Hva er spesialundervisning?	45
3.2 Kommunale og fylkeskommunale planer for spesialundervisning	50
3.3 Statlig og kommunalt støttesystem	50
3.3.1 PP-tjenesten – kommunalt og fylkeskommunalt spesialpedagogisk hjelpesystem	50
3.3.2 Statlig spesialpedagogisk støttesystem	52
3.4 Utvikling av IOP	53
3.5 Hvilke fag/områder gis det spesialundervisning i?	54
3.6 Skolenes organisering av spesialundervisningen	56
4 Brukernes vurdering av tilbudet	60
<i>Jens B. Grøgaard</i>	
4.1 Er brukerne fornøyd med skolens opplæringstilbud?	62
4.1.1 Har lærerne tro på det de gjør?	62
4.1.2 Lærernes vurdering av ulike aspekter ved undervisningstilbudet	66
4.1.3 Foreldrenes vurdering av ulike sider ved undervisningstilbudet .	68

4.1.4	Elevenes vurdering av undervisningstilbudet	73
4.1.5	Foreldre og lærere	77
4.1.6	Elevenes forhold til lærerne	80
4.2	Brukernes relasjoner til det kommunale og statlige støtteapparatet	83
4.2.1	Skoleledelsens relasjon til PPT og Statped	84
4.2.2	Lærernes relasjon til PPT og Statped	86
4.2.3	Foreldrenes relasjon til PPT og Statped	95
4.3	Elevenes trivsel	99
4.3.1	Syv av ti trives «kjempebra» eller «bra»	99
4.3.2	Hvorfor er trivsel viktig?	101
4.3.3	Noen forhold som bidrar til å forklare variasjon i trivsel	102
4.3.4	To faktoranalyser for å spesifisere en mekanisme	104
4.3.5	En modell som forklarer variasjonen i elevenes trivsel	109
Referanser		118

Eleven i fokus?

Hovedfunn og konklusjoner i en brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak¹

Eifred Markussen

NIFU STEP har på oppdrag for Utdanningsdirektoratet gjennomført en *brukerundersøkelse* innenfor norsk spesialundervisning anno 2004. Vi har kartlagt og analysert 1) elevers, foreldres og læreres vurderinger av *opplæringen* for elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak og 2) skoleledere, læreres og foreldres vurdering av *tjenestetilbudet* fra PPT og Statped. Det er viktig å understreke at dette er en brukerundersøkelse og ikke en effektevaluering av spesialundervisning. Målgruppen for undersøkelsen har vært elever med *spesialundervisning etter enkeltvedtak*. Det betyr at barn og unge som får en særskilt tilrettelagt opplæring som i innhold og form er identisk med eller ligner på den opplæringen elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak får, ikke har inngått i undersøkelsen. Det er med andre ord en formalavgrensning, og ikke en praksisavgrensning (Markussen 2000, Grøgaard m.fl. 1999) som ligger til grunn for avgrensningen av populasjon og utvalg.

Undersøkelsen er gjennomført som en spørreundersøkelse blant elever, foreldre, lærere og skoleledere i barne-, ungdoms- og videregående skole i fem fylker våren 2004. Svarprosenten ble bekymringsverdig lav; om lag 25 prosent på skolenivå. Etter grundige analyser er det likevel vår vurdering at datamaterialet kan brukes til å belyse prosjektets problemstillinger. Bl.a. har vi funnet at om lag to tredeler av elevene er gutter, at trivselen er god, men ikke så god som blant elever i ordinære opplæringstilbud, og at det blant elever med sosiale-, emosjonelle-, atferds-, konsentrasjons- og psykososiale vansker er betydelig lavere andel som bor sammen med begge foreldrene samtidig, enn det er blant elever som har medisinske-, fysiske-, hørsels- og synsvansker. Disse observasjonene,

¹ Undersøkelsen er i sin helhet presentert i Grøgaard, Jens B., Ida Hatlevik og Eifred Markussen (2004), *Eleven i Fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. Rapport 9/2004, NIFU STEP. Oslo

som er i overensstemmelse med en rekke tidligere undersøkelser av spesialundervisning (bl.a. Markussen 2002, Markussen m.fl. 2003) styrker tiltroen til datamaterialets representativitet. Når vi også vet at vi har svar fra nærmere 600 elever på 92 skoler, argumenterer vi for at representativiteten er langt bedre enn den beskjedne responsraten blant skolene skulle tilsi. I denne oppsummeringen presenteres de viktigste resultatene fra undersøkelsen.

Elever med sosiale vansker trives dårligst

Det er viktig at barn og unge trives i skolen. Ikke bare fordi trivsel er en grunnleggende forutsetning for god og effektiv læring, men også fordi trivsel er et mål i seg selv. Når alle barn og unge befinner seg på skolen hver dag i ti år og de fleste i ytterlige tre år, så er det viktig at de liker seg der, at de trives. Samfunnet og skolen har en forpliktelse til å tilby en skole som er *et sted å være* i tillegg til at skolen skal være *et sted å lære*. En rekke tidligere undersøkelser har vist at den generelle trivselen i norsk skole er svært høy. Men undersøkelser har også vist at barn og unge med spesialundervisning i gjennomsnitt trives noe dårligere enn andre elever (Markussen 2000). Dette får vi bekreftet i denne undersøkelsen; sju av ti sier at de trives kjempebra eller bra både i klassen og på skolen, mot sammenlignbart 80–90 prosent i andre undersøkelser når alle elevene spørres (Markussen og Sandberg 2004, Wærnes m.fl 2004).

Når sju av ti elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak trives kjempebra eller bra både i klassen og på skolen, betyr det at tre av ti ikke trives særlig godt. Innenfor det 13-årige utdanningsløpet utgjør dette mange elever i hele landet.

Vi har analysert data for å finne ut om disse elevene som ikke trives, eller læringsmiljøet deres, har noen felles kjennetegn. Er det mulig å identifisere noen forhold som kan bidra til forklare variasjon i trivsel, hvorfor noen trives og andre ikke? For å svare på dette spørsmålet har vi gjennomført en analyse hvor vi har inkludert flere variabler (forhold). Ved hjelp av denne analysemetoden identifiserer vi hvilke variabler (forhold) som har betydning (direkte effekt) for det fenomenet vi studerer (her: elevenes trivsel), samtidig som alle andre forhold holdes fast (alt annet likt).

I denne analysen finner vi for det første at elever i 6.-7.-klasse trives dårligere enn alle andre elever. For det andre finner vi at barn med sosiale vansker² (enten som eneste vanske eller i kombinasjon med lærevansker) trives dårligere enn barn med alle andre typer vansker. Og det er ikke bare elevene selv som rapporterer om dette. Også lærerne signaliserer at sosial inkludering av barn med sosiale vansker er mangelfull. Og sist, men ikke minst; foreldrene til disse barna

uttrykker også bekymring på sine barns vegne. I større grad enn foreldrene til barn med andre vansker mener foreldrene til disse barna at de ikke trives og ikke er tilstrekkelig integrert/inkludert³ i skolens sosiale liv.

Når vi kontrollerer for en rekke variabler merker vi oss også at *organiseringen* av spesialundervisningen ikke har direkte effekt på elevenes trivsel, selv om analyser hvor vi så på en og en variabel (forhold) i forhold til elevenes trivsel, viste at elevene som får spesialundervisning i grupper og enetimer i gjennomsnitt trives bedre enn de som får denne undervisningen i ordinære klasser. Særlig fant vi at denne forskjellen i trivsel var stor for elever i ungdomsskolen og videregående skole.

Videre viser analysen at elevene med spesialundervisning etter enkeltvedtak trives meget godt når de

- er *læringsentusiaster* (de synes de lærer mye på skolen, de liker å lære nye ting og de kjeder seg ikke på skolen)
- opplever *skolen som et sted å treffe venner* (de har mange venner på skolen, de gleder seg til å treffe dem og de synes ikke det er vanskelig å få nye venner på skolen)
- opplever at *lærerne støtter dem sosialt* (lærerne er interesserte, de bryr seg og skryter ved gode prestasjoner)
- opplever god *undervisningskvalitet* (ved å få god undervisning i engelsk, norsk, matematikk og gymnastikk)

2 Blant elevene i denne undersøkelsen finner vi at et bredt spekter av ulike vansker er representert. Ulike typer lærevansker utgjør den største gruppen. I alt 44 prosent er kategorisert med en eller annen form for lærevanske i tillegg til 18 prosent som er kategorisert med både lærevanske og sosiale vansker. Den nest største gruppen er elever med sosiale vansker. Den utgjør 21 prosent med bare sosiale vansker i tillegg til de nevnte 18 prosent som i tillegg til sosial vansker også hadde lærevansker. I tillegg har 10 prosent utviklingshemming eller kognitiv skade, og 7 prosent har syns-, hørsels-, fysiske – eller medisinske vansker.

3 I dette arbeidet bruker vi begrepene inkludering og integrering til dels synonymt og om hverandre. Det blir da viktig å understreke at vi kjenner til debatten innefor "Inclusive Education tradisjonen", hvor det skilles mellom disse begrepene. Enkelt sagt har integrering i en spesialundervisningssammenheng lenge handlet om fysisk plassering av elever uten omtanke for det sosiale aspektet. Med innføring av begrepet inkludering ønsker man å betone at det handler om at elevene skal bli en reell del av et faglig og sosialt fellesskap. Inkludering skal dessuten handle om alle elevene, ikke bare de med spesielle behov. Mens språkbruken 'han er integrert' – forstått som at han er plassert i en 'vanlig' klasse – fokuserer på enkeltindividet, handler inkludering ikke så mye om den enkelte, men om å skape et fellesskap som omfatter alle. Med formuleringen "Inclusive education is a celebration of difference" (Corbett & Slee, 2000), signaliserer man at i bunnen for begrepet inkludering ligger en forståelse for forskjellighet. Emanuelsson (2003) argumenterer for at i en reelt inkluderende skole opphører ekskludering å være et alternativ. "Inclusive education means to give schools support according to needs in ways that makes exclusion unnecessary". Når vi til tross for det ovenstående bruker begrepene integrering/inkludering og segregering/ ekskludering til dels synonymt og om hverandre, er det fordi vi har vurdert at det for vårt formål er forsvarlig og tilstrekkelig. Vi skal heller ikke underslå at forfatterne av denne rapporten står i ulike fagtradisjoner hvor disse begrepene har ulik anvendelse og betydning.

- *ikke* opplever sosial mistilpasning (gruer seg til å gå på skolen, blir erta, ønsker å begynne på en spesialskole og er flinkere enn de andre i klassen)

I denne undersøkelsen ser vi en tydelig tendens til at de sosiale relasjonene fremstår som viktigere enn de faglige. Elever som har venner på skolen og i klassen, som opplever sosial støtte fra lærerne og som skårer lavt på sosial mistilpasning, trives meget godt, alt annet likt, dvs. også om de ellers i liten grad føler at de mestrer skolehverdagens utfordringer. Samtidig bør vi ikke undervurdere betydningen av det å lykkes rent faglig. Læringsentusiastene opplever en stimulerende skolehverdag. De trives godt både på skolen og i klasserommene. Det hjelper dessuten at elevene oppfatter lærerne som faglig dyktige.

Vi vil gjerne kommentere de faglig dyktige, de som opplever seg som flinkere enn klassekameratene sine. De er overrepresentert både blant læringsentusiastene og blant de sosialt mistilpassede. At vi finner dem blant læringsentusiastene, er som forventet. Men at vi finner skoleflinke elever som er sosialt mistilpassede, overrasker kanskje. Men ved nærmere ettertanke er kanskje ikke dette så rart: Vi kan alle se for oss «nerden» som ikke klarer å tilpasse seg det sosial spillet, og som derfor – til tross for beherskelse av den faglige arena – ikke trives og gruer seg til å gå på skolen. Og når «nerden» i tillegg er stemplet med en vanske – for det må man være for å få spesialundervisning etter enkeltvedtak – så gjør ikke dette den sosiale tilpassningen lettere.

Kan skolen gjøre noe for disse elevene? Analysene viser at det bidrar til økt trivsel både å få sosial støtte fra lærerne og å beherske skolen som en sosial arena i relasjon til jevnaldrene. Analysen viser at effekten av lærerstøtte er betydelig mindre enn av jevnalderstøtte. Selv økt lærerinvolvering ville ikke være tilstrekkelig. En kunne derfor tenke seg at man fikk hjelp av medelevene. De kunne bli motivert til å inkludere de sosialt mistilpassede for på denne måten å hjelpe dem til å trives. Dette kan nok gi noe effekt, men vi tror ikke det er lurt å overvurdere virkningen av dette. Man kan nok til en viss grad påvirke barn og unge til å inkludere de som er utenfor, men ekte inkludering som varer over tid skapes neppe på denne måten.

Finnes det da ingen måte å øke disse elevenes trivsel? Vi ser en mulig løsning som henger sammen med at analysene viser at mange skoleflinke trives godt. Kanskje kan en løsning være å motivere de som er sosialt mistilpassede til å intensivere det faglige arbeidet, slik at de får en enda sterkere følelse av faglig mestring og entusiasme for å lære mer. Dette kan bidra til større trivsel hos elever med sosiale vansker enn ved at læreren appellerer til medelevenes eventuelle

sosiale overskudd og toleranse, ettersom trivselseffekten av læringsentusiasme er svært sterk for elever som mottar spesialundervisning.

Hva så med de ekstremt sårbare elevene (Askheim m.fl. 1996), de som ikke er sosialt inkludert og i tillegg er prestasjonssvake (I tillegg er de kanskje *ikke* læringsentusiaster, og de opplever verken god undervisningskvalitet, skolen som en sosial arena, eller at lærerne støtter dem sosialt)? Kan skolen gjøre noe for å øke disse elevenes trivsel? Dette er en av skolens alvorlige og grunnleggende utfordringer som pedagoger har sloss med i årtier (århundrer), og det ville være overmodig av oss å antyde at vi sitter på en løsning. Men vi kan antyde et lite grep som kanskje kan bringe oss et lite stykke videre. Som vi allerede har vist over i drøftingen omkring de skoleflinke, faglig mestring kan kompensere for sosial mistilpasning slik at man kan trives på skolen fordi man fikser det faglige. Og det er her vi ser en kime til løsning også for de som ikke er skoleflinke. Også disse har et potensial for faglig utvikling, gitt sitt eget ståsted. Dersom lærerne gir dem faglig støtte og ros for god faglig utvikling hvor sammenligningsgrunnlaget er dem selv, og ikke det uoppnåelige (de andres faglige nivå), kunne også disse elevene oppleve at faglig utvikling kunne kompensere for sosial mistilpasning og dermed bidra til økt trivsel. Vi hevder ikke at dette er lett, eller at dette er hele svaret, men det kan være et lite bidrag til en løsning.

Lærerne er svært misfornøyde med PPT – skoleledere og foreldre noe mer fornøyd

Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) spiller en sentral rolle i norsk spesialundervisning. PP-tjenesten har nær kontakt med skole og barnehage, og den skal samhandle med andre kommunale og fylkeskommunale hjelpetjenester og statlige kompetansemiljøer. PPT har ansvar for utarbeiding av sakkyndige vurderinger i forbindelse med utløsning av elevers rett til spesialundervisning. Lovverket forplikter kommunene og fylkeskommunene til å ha en PP-tjeneste, men de står ganske fritt til å organisere tjenesten. 64 % av kommunene i denne undersøkelsen inngår i interkommunalt samarbeid om PPT. Halvparten av fylkene har etablert en egen PP-tjeneste for videregående opplæring, mens de øvrige samarbeider med kommunene om en gjennomgående PP-tjeneste for hele skoleløpet. 73 prosent av kommunene har en gjennomgående PP-tjeneste som dekker både grunn- og videregående opplæring. «Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov» (Opplæringslova §5–6) (Vår understreking). Formålet med PPTs arbeid er altså å bidra til at barn og unge med særlige behov får et best mulig opplæringstilbud:

I følge lærerne har 68 prosent av elevene i undersøkelsen hatt kontakt med PPT, mens foreldresvarene indikerer at 82 prosent av elevene har hatt kontakt med PPT. Lærerne i undersøkelsen har tatt stilling til en rekke utsagn hvor de vurderer PPTs rolle i forhold til den enkelte elev som mottar spesialundervisning etter enkeltvedtak. Disse svarene omfatter de 68 prosent av elevene som lærerne mente hadde hatt kontakt med PPT. Blant lærerne finner vi at:

- Ca. seks av ti mener at eleven er blitt utredet av PPT.
- 24 prosent mener av elevene er observert av PPT i klasserommet.
- Fire av ti mener at PPT har liten innvirkning på læringstilbudet til eleven, tre av ti er uenige.
- En av ti svarer at støtten til eleven er adekvat, halvparten mener nei.
- 15 prosent oppfatter PPTs bidrag som verdifullt for elevens faglige utvikling, fire av ti mener nei.
- 11 prosent oppfatter PPTs bidrag som verdifullt for elevens sosiale utvikling, fire av ti mener nei.
- To av ti mener at PPTs tilbud gir adekvat støtte til lærerne i forhold til undervisning av den enkelte elev, fire av ti er uenige.
- To av ti mener at de har fått veiledning i forhold til elevens utvikling, ca. halvparten svarer nei.
- En av tre synes innsatsen har vært nyttig for læreren, en av tre mener nei.
- 17 prosent er enige i at foreldrene har hatt stor innflytelse på den utformingen av undervisningsopplegget som (underforstått) PPT har bidratt til å utvikle.
- 6 prosent er enige i at elevene har hatt stor innflytelse på den utformingen av undervisningsopplegget som (underforstått) PPT har bidratt til å utvikle.

En nærmere analyse av lærernes stillingtagen til disse utsagnene viser at lærerne her gir tydelig uttrykk for to forhold. For det første mener de at PPT bare i liten grad – direkte eller indirekte – retter sin virksomhet inn mot undervisningssituasjonen, mot relasjonen lærer-elev. Dermed får, mener lærerne, PPTs arbeid – direkte eller indirekte – for liten innvirkning på læringssituasjonen for de som til syvende og sist er primærmålgruppen for deres arbeid, nemlig elevene med spesialundervisning: Lærerne retter altså kritikk mot PPTs manglende *førstelinfokus*. Hovedproblemet er knyttet til støtteapparatets arbeidsform, at det i for liten grad involverer seg – verken direkte eller indirekte – der det skjer (i klassen) og at forslag og anbefalinger av den grunn oppfattes som lite relevante og med beskjeden kvalitet. Dette gir lærerne uttrykk for ved å mene at hjelpen til elevene ikke er adekvat, at PPT har liten innvirkning på læringstilbudet til ele-

ven og at hjelpen i liten grad bidrar til elevenes faglige og sosiale utvikling. Samtidig er de også misfornøyd med PPTs støtte til læreren, ved at få mener at de har fått veiledning i forhold til elevens utvikling og at få synes at PPTs innsats har vært nyttig for læreren. Nå vil sikkert noen innvende at PPTs primær oppgave ikke er å jobbe direkte i forhold til elever og lærere, men drive mer systemrettet arbeid. Dette er riktig, men man kommer likevel ikke bort fra at dette systemrettede arbeidet skal ha eleven i fokus. Det vi formidler her er det våre data forteller oss; nemlig at lærerne vi har intervjuet er misfornøyd med PPTs manglende førstelinjefokus ved for eksempel å mene at PPT har liten innvirkning på læringstilbudet til elevene og at hjelpen i liten grad bidrar til elevenes faglige og sosiale utvikling.

For det andre mener lærerne at *brukermedvikningen* er liten. Det er svært få lærere som mener at foreldrene og elevene har hatt stor innflytelse på den utformingen av undervisningsopplegget som PPT har bidratt til å utvikle.

Vi kan konkludere med at lærernes vurdering av PPTs involvering og kvaliteten på denne, er oppsiktsvekkende negativ. Det er primært *to grunner* til dette, nemlig at PPTs ansatte *i for liten grad har en arbeidsform som plasserer de som er tjenestens primærmålgruppe – elevene – i fokus, og at de primære adressatene for spesialundervisningen i skolen, elevene og foreldrene, i for liten grad slippes til i utformingen av spesialpedagogiske tjenester og opplæringstilbud.*

Skolelederne har ikke den samme vurderingen som lærerne sine. Når de tok stilling til de samme utsagnene som lærerne, hadde de et mer positivt bilde av PPTs rolle i forhold til lærere og elever. De mener at skole, elever og lærere har ganske omfattende kontakt med PPT og at denne kontakten har betydning for utformingen av spesialundervisningen. De er riktignok noe mer kritiske ved at de gir uttrykk for at PPT kunne bidratt mer i forhold til den enkelte elev med spesialundervisning. Vi mener det er interessant å merke seg at skolelederne ikke synes å ha merket seg misnøyen og kritikken mot PPT blant førstelinjearbeiderne sine.

Hva med foreldrene? Hvordan vurderer de PPT? For det første anerkjenner de PPTs kompetanse: Bare 12 prosent er enige i at PPT mangler kompetanse på barnas problemområder. Det som fremstår som viktigst når foreldrene vurderer PPT, er *medvirkning* fra foreldre, elever og lærere, samt gode samarbeidsrelasjoner mellom skole og støtteapparat. Når foreldrene opplever at det er et godt samarbeid mellom skole og støtteapparat, at det er en klar oppgave- og ansvarsfordeling mellom lærer og støtteapparatet, at PPT opptrer på en åpen og inkluderende måte både overfor lærere og foreldre ved det er god kontakt med PPT, at foreldrene vet hva PPT kan gjøre for deres barn, at PPT har latt foreldrene

være med på å bestemme barnas undervisningstilbud og at PPT lytter til foreldrene, får PPT en positiv tilbakemelding fra foreldrene. Om lag halvparten av foreldrene gir en slik positiv tilbakemelding om foreldremedvirkningen, mens den andre halvparten ikke gir uttrykk for det samme. Foreldrene er altså delt i sin vurdering av PPT; halvparten er fornøyd mens halvparten ikke er det. At så stor andel av foreldrene gir uttrykk for misnøye, bør oppfattes som en utfordring for PPT. Selv om misnøyen blant foreldrene er mindre omfattende og mer avdempet enn hos lærerne, demper ikke dette totalbildet av at PPT har en jobb å gjøre for å bygge tillit hos sine brukere (Jf Anthun 2002 og Solli 2004).

Statped – lite synlig for lærerne

Statlig spesialpedagogisk støttesystem (Statped) yter spesialpedagogisk rettleiding og støtte til kommuner og fylkeskommuner gjennom et bredt spekter av tjenester. Statped består av 16 statlige kompetansesenter og 14 spesialpedagogiske sentra som enten er kommunale, fylkeskommunale, stiftelser eller private organisasjoner og som Statped kjøper tjenester av. Statped har som overordnet oppdrag å gi rettleiding og støtte til de opplæringsansvarlige instansene lokalt. Det overordnede målet for Statped er at kvaliteten på tilbudet for barn, unge og voksne med særskilte opplæringsbehov, blir best mulig.

Statpeds tjenester brukes – i følge skolelederne – lite av skolene. De fleste oppgir at deres skole aldri eller sjelden bruker Statpeds tjenester. På spørsmål om behov for assistanse svarer de fleste at skolen deres vil ha slikt behov sjelden eller av og til. Dermed gir de også uttrykk for at behovet for Statpeds tjenester er noe større enn den faktiske bruken.

Seks prosent av lærerne (les: lærere til elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak) hadde hatt kontakt med Statped. Selv om noen lærere forteller om elever som har hatt utbytte av kontakten og selv om noen lærere gir positiv tilbakemelding og anerkjenner Statpeds kompetanse og kvalitet, er hovedinntrykket likevel at Statped er lite synlig sett fra skolens grunnplan eller førstelinje. Dette er kanskje forståelig ettersom Statped primært har oppgaver i forhold til PPT.

Blant foreldrene er det sju prosent som har kjennskap til Statped. Av disse 39 foreldrene har 26 hatt barna sine på et opphold på et av Statpeds kompetansesentre. De fleste av disse foreldrene gir uttrykk for tilfredshet med kvaliteten på tilbudet. Samtidig gir de uttrykk for misnøye med brukermidvirkningen: De mener at de som foreldre slipper for lite til og ikke blir lyttet nok til og de synes det er for lite direkte kontakt mellom Statped og barna.

Utbytte, omfang og organisering; stor harmoni, men en betydelig gruppe elever er misfornøyd

Spesialundervisning gis i hovedsak på to måter; integrert/inkludert i klassen (gjerne med en ekstra lærer eller en assistent), eller segregert/ekskludert (utenfor klassen i små grupper eller i form av enetimer). Blant de som får spesialundervisning i norsk får 76 prosent denne undervisningen i segregerte løsninger utenfor klassen, enten i form av gruppeundervisning eller enetimer. 47 prosent får sin spesialundervisning i norsk inne i klassen. Som vi ser (summen overstiger 100 prosent) så er det noen som får spesialundervisning i begge former, både inne i klassen og utenfor. For matematikk er tallene henholdsvis 68 og 43 prosent, for engelsk 67 og 26 prosent og for andre fag 48 og 61 prosent. Dette, som er i overensstemmelse med tidligere funn (Markussen 2000), viser at hoveddelen av spesialundervisning gis i segregerte løsninger utenfor klassefelleskapet. Tallene viser også at en god del elever får spesialundervisning både innenfor og utenfor klassen, særlig finner vi et slikt overlapp i norsk og matematikk. Blant elevene i denne undersøkelsen får 78 prosent spesialundervisning i norsk, 67 prosent i matematikk og 57 prosent i engelsk. 32 prosent får spesialundervisning i andre fag og 27 prosent i et annet ikke faglig område. Dette, som viser at hoveddelen av norsk spesialundervisning (nærmest uavhengig av elevenes vanske) gis i fagene norsk, matematikk og engelsk, er sammenfallende med tidligere undersøkelser (Markussen 2000, Grøgaard 2000).

De fleste elevene med spesialundervisning etter enkeltvedtak gir uttrykk for at lærerne bryr seg, og vi tolker det dit hen at elevene stort sett er tilfreds med lærernes innsats for deres sosiale utvikling. Elevene på alle trinn er også *stort sett fornøyd* med den spesialundervisningen de får. Både de som får tolærerundervisning i klassen, de som får gruppeundervisning utenfor klassen og de som får individuell undervisning utenfor klassen (enetimer) sier at hovedsak at dette er tilbud som de liker godt, og underforstått som de føler at de får utbytte av. Det er en tendens til at de som har spesialundervisning i blandede opplegg eller i integrerte løsninger inne i ordinære klasser er noe mer positive enn de som får spesialundervisning i segregerte løsninger utenfor klassene.

Men selv om majoriteten er fornøyd, er det en ikke ubetydelig gruppe som utgjør om lag 20–30 prosent av elevene, som *ikke* trives særlig godt med slike undervisningstilbud. Disse elevene er også tilbøyelig til å svare at de synes det er litt flaut å få mer læreroppmærksomhet enn klassekameratene sine. Denne andelen er relativt stabil i ulike aldergrupper, men jenter og elever med sosiale vansker er overrepresentert blant de elevene som føler seg litt brydd over undervisningssituasjonen sin.

Lærerne gir uttrykk for at spesialundervisningen gir faglig utbytte for om lag

70–80 prosent av elevene. Med andre ord; lærerne tror på at det pedagogiske arbeidet de driver er riktig og bidrar til elevenes faglige utvikling og læringsutbytte. Stort sett mener læreren at omfanget på spesialundervisning er passe, men at fire av ti elever burde hatt mer spesialundervisning. De gir også uttrykk for tilfredshet med organiseringen av spesialundervisningen. Slik læreren ser det har skolene for de fleste elevenes del klart å få til en blanding av integrert undervisning (i ordinære klasser) og gruppeundervisning og enetimer utenfor klassen som til sammen bidrar til å gi elevene et læringsutbytte som er bedre enn det elevene ellers ville hatt.

Foreldrene er mindre fornøyd med tilbudet til barna sine enn det lærerne er. De mener både at elevene burde fått flere timer spesialundervisning (en tredjedel er fornøyd med omfanget av spesialundervisningen), og at lærerne ikke er godt nok kvalifiserte (bare halvparten er fornøyd med lærernes kvalifikasjoner). Men foreldrene er fornøyd med *at* barna får spesialundervisning. Bare en svært liten andel (seks prosent) mener at barnet kunne lært mer ved å få *all* undervisning innenfor et ordinært opplæringstilbud, og selv når de skal ta stilling til et utsagn om at barna burde fått *en større del* av undervisningen innenfor rammen av ordinære klasser, er det bare 16 prosent som er enige i dette. Samtidig er halvparten av foreldrene uenige i at en større del av undervisningen burde foregå utenfor de ordinære klassene. Fire prosent av foreldrene sier at de ønsker spesialscole for sine barn.

Med disse synspunktene sier foreldrene at de ønsker en spesialundervisning som bygger på flere organisatoriske prinsipper samtidig. For det første vil de ha et tilbud innenfor den ordinære skolens ramme, de ønsker ikke spesialscole. For det andre ønsker foreldrene verken rene integrerte eller rene segregerte undervisningsformer, men kombinasjoner av undervisning i ordinære klasser og enkeltvis eller i grupper utenfor klassene.

Foreldrene er gjennomgående fornøyd med kommunikasjonen og samarbeidet med skolen, selv om de etterlyser mer informasjon om barnas trivsel. Foreldrene etterlyser også større grad av brukermedvirkning. Lærerne oppfatter foreldremedvirkning og samarbeidsklima som litt bedre enn det foreldrene gjør.

Vi kan konkludere med at elever, lærere og foreldre har relativt sammenfallende synspunkter på spesialundervisningen: De er stort sett fornøyd, omfanget er stort sett passe og det er en passelig miks av segregerte og integrerte tilbud innenfor ordinære skoler. Men samtidig merker vi oss at brukerne (foreldrene og elevene) ikke er like tilfreds som tilbyderne (lærerne). Særlig bør en ta seg ad notam at så mange som 20–30 prosent av elevene ikke er tilfreds med det spesialundervisningstilbudet de får. Selv om det betyr at 70–80 prosent er fornøyd, så kan en ikke unnlate å ta på alvor de som ikke er fornøyd.

1 Innledning

Jens B. Grøgaard, Ida Hatlevik og Eifred Markussen

1.1 Bakgrunn og problemstillinger

Mandatet

NIFU STEP (Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning) har på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet gjennomført en brukerundersøkelse av tjenestetilbudet til elever med særskilte opplæringsbehov. Hensikten med undersøkelsen er *å gi grunnlag for å analysere brukeres og oppdragsgiveres vurdering av tjenestetilbud og opplæring som er organisert innenfor rammen av tilpasset opplæring for de elevgrupper som får tilbud om spesialundervisning basert på enkeltvedtak og individuell plan.*

Opplæringen som skal vurderes er det konkrete opplæringstilbudet disse elevene får på sine skoler og i sine klasser. Det spesialpedagogiske støtteapparatet som vurderes er tiltak og tjenester fra kommunalt/fylkeskommunalt og statlig støttesystem. Med kommunalt/fylkeskommunalt støttesystem siktes det til *Pedagogisk psykologisk tjeneste* på kommunalt og fylkeskommunalt nivå (PPT). Med statlig støttesystem siktes det til *Statlig spesialpedagogisk støttesystem* (Statped) med sine 15 kompetansesentre og 15 spesialpedagogiske enheter, samt andre institusjoner som Statped kjøper tjenester av (Statped 2004: 6). PP-tjenesten og Statped er nærmere beskrevet i kapittel 3.

Med betegnelsen elever med særskilte opplæringsbehov forstår vi *elevgrupper som får spesialundervisning basert på enkeltvedtak*. Dette omfatter elever som har spesialundervisning slik denne undervisningen er avgrenset i Opplæringslovas § 5–1. Avgrensningen innebærer at elever som får særskilt tilpasset opplæring på et annet grunnlag enn gjennom enkeltvedtak ikke er inkludert i undersøkelsen, selv om de mottar en særskilt tilpasset opplæring som innholdsmessig og organisatorisk er identisk med det man gjerne forstår som spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring. Avgrensningen medfører også at skoler som organiserer særskilt tilpasset opplæring uten å gå veien om enkeltvedtak ikke er med i undersøkelsen.

Det er også viktig å understreke at undersøkelsen ikke er en effektstudie av spesialundervisningen i grunnskolen og videregående opplæring. Det som fokuseres er brukernes og til en viss grad tilbydernes vurdering av selve opplærin-

gen og den assistansen som det spesialpedagogiske støtteapparatet tilbyr skole, lærere, elever og foreldre.

Bakgrunn – evalueringen av Samtak

I 2000 iverksatte Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet et treårig praksisrettet program for kompetanseutvikling blant PP-tjenesten og skoleledere. Samtak er et kompetansehevingsprogram som bygger på St.meld. nr. 23 (1997–98): *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. I forbindelse med denne meldingen vedtok Stortinget at midler skulle overføres fra statlig spesialpedagogisk støttesystem (Statped) til PP-tjenesten. Hensikten var å «flytte ressursane nærmare brukarane, til den instansen som har eit lovfesta ansvar og som har nær kjennskap til lokalmiljøet og lokale samarbeidspartnarar» (ibid: kap. 4.7.1). Flere utredninger på 1990-tallet hadde pekt på behovet for å styrke PP-tjenesten både kvantitativt og kvalitativt. Stortingsmeldingen fulgte opp disse anbefalingene ved at en del av midlene ble overført direkte til PPT i form av 300 stillinger, mens en sum ble satt av til et «praksisrettet kompetansehevingsprogram» (ibid: kap. 4.9).

I Samtak-perioden ble kommunenivået styrket med om lag 180 millioner NOK, ved at midlene til statlig spesialpedagogisk støttesystem ble redusert tilsvarende. Dette innebar en styrking av PP-tjenesten med 300 stillinger med øremerket finansieringsordning inntil 2003. Gjennom Samtak ble tilpasset opplæring, inkludering og systemrettet arbeid fokusert som ideologisk overbygning for de ulike faglige kompetanseområdene og det lokale utviklingsarbeidet som pågikk i skolene og i PP-tjenesten. Samtak skulle bidra til å øke handlingskompetansen i PP-tjenesten og skolen, og samhandling mellom PPT og skolen var et prioritert utviklingsområde.

Mer konkret var hensikten med Samtak å styrke PPT innenfor fagområdene sosiale og emosjonelle vansker, lese- og skrivevansker, sammensatte lærevansker og systemrettet arbeid. Samtak ble evaluert av Rogalandsforskning (se bl.a. Lie m.fl. 2003a, 2003b). Evalueringen bygger både på feltarbeid og representative spørreundersøkelser. I den avsluttende evalueringen ble PP-kontor, ledere ved grunnskoler og videregående opplæring og skolefaglige ansvarlige i kommuner og fylkeskommuner intervjuet. Vi går ikke inn på hele bredden i denne omfattende evalueringen, men ønsker å trekke frem noen synspunkter på samarbeidsrelasjoner mellom det pedagogisk-psykologiske støtteapparatet og skoleledelsen.

Lie mfl. (2003b) beskriver PP-tjenestens vurdering av samarbeidet med skolen slik: «*PP-tjenesten hadde både et formalisert, hyppig og forholdsvis godt sam-*

arbeid med skolene. PP-tjenesten prioriterte høyt det å ha faste treffetider på skolene og faste kontaktpersoner. PP-tjenesten så ganske positivt på seg selv og sin egen innsats i skolen, men opplevde generelt sett å ikke strekke til på mange felt der skolene hadde sine behov. Mange av PP-kontorene opplevde at lærerne ikke var klare nok når de bestilte tjenester fra PP-tjenesten og at skolene generelt sett har for liten kunnskap om systemrettet arbeid. Ved PP-tjenesten ble individrettede oppgaver prioritert fremfor systemrettede» (ibid: 6).

Medarbeiderne i det kommunale/fylkeskommunale støtteapparatet opplever at de ikke strekker til, og at en grunn til dette kan være at bestillingene fra lærerne ikke er presise nok, samtidig som skolene (representert ved blant annet ledelsen) mangler kunnskap om såkalt systemrettet arbeid. Samtidig signaliserer PPTs medarbeidere at de er mer opptatt av å hjelpe den enkelte eleven enn å få relasjonene mellom de ulike offentlige etatene (støtteapparat, skole, kommune, etc.) til å fungere. Individrettet støtte prioriteres fremfor systemrettet arbeid. Signalet er på sett og vis at brukerne mangler kunnskap til å utnytte den kompetansen og innsikten som finnes i støtteapparatet.

Tilbakemeldingen fra skoleledelsen representert ved rektorene er like interessant. Lie mfl. (2003b) formulerer skoleledernes vurdering av samarbeidsrelasjonene slik: «(...)(Vanligvis hadde) PP-tjenesten (...) for liten tid til å imøtekomme skolens behov og (...) lærerne fikk for liten tid til å samarbeide med PP-tjenesten. Rektorene fremhevet også at PP-tjenesten gjorde for lite kjent hva de kunne hjelpe skolen med. På den positive siden mente rektorene at det var lett å samarbeide med PP-tjenesten, og at PP-tjenesten arbeidet konstruktivt med tiltak som skolen foreslo og stimulerte skolen til å yte sitt beste overfor elever med vansker. Rektorene var imidlertid i liten grad enige om at PPT var en viktig pådriver i utvikling av læringsmiljøet på skolen, og at de bidro til å heve lærernes handlingskompetanse overfor elever med vansker eller var flinke til å spre kunnskap om vanskeområdene» (ibid: 7). Derfor, fortsetter Lie mfl., mente rundt halvparten av rektorene at det var behov for endringer (større eller mindre) i organiseringen av støtteapparatet, og de fleste rektorene mente at det viktigste var fokus på individrettede oppgaver (elev-/lærerfokus) fremfor systemrettede oppgaver.

Skolelederne uttrykker altså at støtteapparatets oppgaver er store og at det råder tidsknapphet, men understreker samtidig at PPT er for lite fokusert mot selve læringsmiljøet, og at tjenesten generelt (kanskje også av den grunn) ikke forteller tydelig nok hva den kan bidra med av kunnskap og innsikt om spesialundervisningens målgruppe (vanskeområdene) og om «håndgrep» (handlingskompetanse) for å bedre selve undervisningsopplegget, slik at lærerne blir flinkere til å håndtere de utfordringene som slik undervisning representerer.

Problemstillinger

Disse to tilbakemeldingene er et godt utgangspunkt for vår undersøkelse. Vi opererer med følgende problemstillinger:

- For det første er det interessant å spørre om skolelederne i vårt utvalg gjentar det budskapet som evalueringen av Samtak rapporterte. I så fall kan vi konkludere at det er en viss stabilitet i disse synspunktene på støtteapparatets assistanse.
- For det andre er det interessant å undersøke om lærerne deler skoleledernes oppfatning. I hvilken grad fanger skoleledelsen opp det som rører seg nede på grunnplanet i spesialundervisningen – der prinsipper praktiseres og formidlings- og læringskamper utkjemper?
- Det perspektivet som er lagt til grunn i denne undersøkelsen kan sies å være mikrointeraksjonistisk⁴. Med utgangspunkt i spesialundervisningens primære relasjoner, særlig lærer-elev-relasjonene og foreldre-lærer-relasjonene, hvordan vurderes det konkrete opplæringstilbudet til den enkelte eleven som mottar spesialundervisning?
- Med det samme utgangspunktet, hvordan vurderes den hjelpen og støtten som ytes av det kommunale/fylkeskommunale (PPT) og det statlige spesialpedagogiske støttesystemet (Statped)? Hvordan oppfatter skoleledere, lærere og foreldre støttens relevans og kvalitet?

1.2 Metode

Denne undersøkelsen bygger på en omfattende spørreskjemaundersøkelse blant både brukere og tjenestetilbydere. Brukerne består av *elev*er med *enkel*tvotak og deres *foreldre eller foresatte*⁵ på hvert klassetrinn i grunnskolen fra og med tredje klasse, og elever i sitt første og andre år i videregående opplæring. Tjenestetilbydere består av *skoleledere* og *lærere* i grunnskolen og i videregående opplæring. Vi har også intervjuet opplæringsetater i kommuner og fylkeskommuner, men det er bare et utdrag av dette materialet som er benyttet i denne

4 Collins (1985/1994: 242ff.). Når man intervjuer etatsmedarbeidere og ledere som ikke direkte opererer i skolens førstelinje, kan perspektivet på det som skjer karakteriseres som "top-down". Primæraktiviteter og samarbeidsrelasjoner beskes "ovenfra-og-ned". Vårt utgangspunkt er det motsatte. Nå beskes samarbeidsrelasjoner, assistansens kvalitet og relevans, brukervedvirkning og den konkrete undervisningen slik elevene selv, deres foreldre og foresatte og lærerne ser det. Disse to perspektivene kan utfylle hverandre, dvs. de kan fungere komplementært, men de kan også presentere konkurrerende bilder av hvordan undervisning, assistanse og samarbeid fungerer. Det gjenstår å se om, i dette tilfellet skolelederne, makter å fange opp synspunkter og inntrykk fra spesialundervisningens grunnplan.

5 Når vi i det følgende refererer til foreldre, sikter vi både til foreldre og foresatte.

rapporten. Lærere og skoleledelse er samtidig både brukere av et eksternt tjenestetilbud (PPT og Statped) og tilbydere av opplæring.

I alt ble det utarbeidet syv ulike spørreskjema (se vedlegg 1–7). Det ble utarbeidet ett spørreskjema for lærere, ett for foreldre, ett for elever fra tredje til syvende klasse, ett skjema for elever på ungdomstrinnet og i videregående opplæring, ett for skolens ledelse, ett til kommunene og ett til fylkeskommunene. I denne rapporten konsentreres oppmerksomheten om svarene fra skoleledelse, lærere, foreldre og elever. Spørreskjemaene ble organisert slik at lærere svarer på vegne av sine elever, foreldre svarer på vegne av sine barn, mens elevene svarer på vegne av seg selv. For de fleste elevenes vedkommende er det med andre ord mulig å sammenligne lærer-, foreldre- og elevsvar. Systemnivået i skolen er representert ved skolelederne.

1.2.1 Utvalg

Det er et betydelig antall barn, unge og voksne som får spesialundervisning etter enkeltvedtak. I grunnskolen gjaldt dette 5,8 prosent av elevene skoleåret 1999/2000 (NOU 2000: 16 s. 93). Med i overkant av 600.000 elever i grunnskolen⁶ og en andel på 5–6 prosent med enkeltvedtak, gjelder dette mellom 30.000 og 36.000 elever i grunnskolen. Vi kan regne med en tilsvarende andel (5–6 prosent) blant de om lag 170.000 elevene i videregående opplæring⁷. Det betyr at mellom 8.000 og 10.000 elever i videregående opplæring får spesialundervisning etter enkeltvedtak.

Med så mange personer i målgruppen, var det nødvendig å foreta et utvalg for gjennomføring av spørreundersøkelsen. Vi valgte å holde oss strengt til en formalavgrensning av spesialundervisning fremfor en praksisrettet (Markussen 2000, Grøgaard mfl. 1999), dvs. det var bare elever som mottok spesialundervisning etter enkeltvedtak som skulle være med i undersøkelsen.

Svært beskjeden responsrate

Utvalget blant elever med enkeltvedtak ble gjennomført som et tre-trinns klyngeutvalg. Først ble fem fylkeskommuner valgt ut som representant for hver sin landsdel: Aust-Agder, Hedmark, Møre og Romsdal, Troms og Oslo. I andre trinn ble grunnskolene gruppert etter om de var kombinerte barne- og ungdomsskoler, rene barneskoler eller rene ungdomsskoler. Innenfor hver av disse grupperingene i hvert fylke, ble det foretatt en tilfeldig trekning av skoler. I ut-

6 <http://www.ssb.no/emner/04/02/20/utgrs/tab-2003-05-26-01.html>

7 <http://www.ssb.no/emner/04/02/30/utvgs/tab-2003-02-17-01.html>

gangspunktet ble det trukket et tilnærmet 25 prosent utvalg fra hver grunnskoletype innen hvert fylke. Alle elever som fikk spesialundervisning etter enkeltvedtak, og som selv var i stand til å svare på spørsmålene i undersøkelsen, skulle inngå i utvalget⁸. Dette var tredje trinn i utvalgsprosedyren. I første omgang ble 156 grunnskoler og 56 videregående skoler trukket ut. Etter våre beregninger skulle dette gi oss et utvalg på om lag 1500 elever i grunnskolen og 500 elever i videregående opplæring. Imidlertid var responsraten i innledende fase av undersøkelsen svært dårlig. Derfor valgte vi å supplere utvalget med ytterligere 127 grunnskoler og 62 videregående skoler. Det innebærer at samtlige videregående skoler i de fem deltagerfylkene inngår i bruttoutvalget.

Totalt inngikk 283 grunnskoler og 118 videregående skoler i utvalget. 14 grunnskoler og 10 videregående skoler svarte at de ikke kunne være med fordi de ikke hadde elever med enkeltvedtak, og 1 grunnskole og 1 videregående skole svarte at elevene deres var for svakt fungerende til at de kunne delta i undersøkelsen. Dermed står vi igjen med et brutto utvalg på 268 grunnskoler og 107 videregående skoler⁹. Av disse ble bare 69 grunnskoler og 23 videregående skoler med i undersøkelsen, en responsrate på skolenivå på 26 prosent (grunnskoler) henholdsvis 22 prosent (videregående skoler). Responsraten etter fylke og skoletype er angitt i tabell 1.1 og 1.2¹⁰.

Selv om responsraten er svært lav i alle fylker og i alle skoletyper, er representativiteten noe bedre i Oslo, Hedmark, Møre og Romsdal og Troms enn i Aust-Agder. Representativiteten er også bedre i grunnskolen enn i videregående opplæring. Vi har for eksempel ingen svar fra ungdomsskolene i Aust-Agder og det var bare 2 av 17 videregående skoler i dette fylket som ble med i undersøkelsen. Responsraten på skolenivå er generelt sett best i Møre og Romsdal med rundt 30 prosent deltagelse både i grunnskolen og i videregående opplæring. Vi kan altså identifisere noen kilder til utvalgsskjevhet ved å kombinere skoletype og skolens fylkestilhørighet. Ellers observeres følgende:

8 Elevene måtte være i stand til å forstå, svare og reflektere i forhold til spørsmålene, men de kunne få hjelp av en lærer eller en annen voksen person til å lese spørreskjemaet og/eller til å skrive ned svarene.

9 De to avgrensningskriteriene for undersøkelsen som ble avtalt med oppdragsgiver og prosjektets referansegruppe var for det første at spesialundervisning skulle være knyttet til enkeltvedtak og at elevene måtte ha en visst funksjonsnivå. Denne vurderingen skulle den enkelte skole foreta.

10 De 200 grunnskolene og 85 videregående skolene som ikke deltok i undersøkelsen fordelte seg slik på årsaker til ikke-respons: 93 grunnskoler og 32 videregående skoler svarte aldri på vår forespørsel om deltagelse, 94 grunnskoler og 42 videregående skoler svarte at de ikke ønsket å delta, 6 grunnskoler og 7 videregående skoler ønsket først å delta, men trakk seg underveis med den begrunnelsen at det var for arbeidskrevende å gjennomføre datainnsamlingen, 2 grunnskoler og 1 videregående skole trakk seg underveis fordi de ikke hadde klart å få samlet inn svar på spørreskjemaene, mens 5 grunnskoler og 3 videregående skoler ikke leverte spørreskjemaene i tide. Fristen for innlevering ble utvidet med seks uker, men vi måtte sette strek rundt 1. juli 2004.

Tabell 1.1 Brutto utvalg, netto utvalg og responsrate (%) etter skoletype og fylke. Grunnskoler.

Fylke	Barneskoler			Kombinerte barne- og ungdomsskoler			Ungdomsskoler			Alle grunnskoler		
	Brutto	Netto	Resp	Brutto	Netto	Resp	Brutto	Netto	Resp	Brutto	Netto	Resp
Oslo	35	9	26 %	12	3	25 %	5	2	40 %	52	14	27 %
Hedmark	49	9	18 %	6	2	33 %	9	3	33 %	64	14	22 %
Aust-Agder	20	2	10 %	5	3	60 %	4	0	0 %	29	5	17 %
Møre & Romsdal	52	13	25 %	20	9	45 %	10	3	30 %	82	25	30 %
Troms	21	6	29 %	15	3	20 %	5	2	40 %	41	11	27 %
Alle fylker	177	39	22 %	58	20	34 %	33	10	30 %	268	69	26 %

Tabell 1.2 Brutto utvalg, netto utvalg og responsrate (%). Grunnskoler og videregående skoler etter fylke.

Fylke	Videregående opplæring			Grunnskoler			Alle skoler		
	Brutto	Netto	Resp	Brutto	Netto	Resp	Brutto	Netto	Resp
Oslo	34	5	14 %	52	14	27 %	86	19	22 %
Hedmark	20	6	30 %	64	14	22 %	84	20	24 %
Aust-Agder	17	2	12 %	29	5	17 %	46	7	15 %
Møre & Romsdal	28	8	29 %	82	25	30 %	110	33	30 %
Troms	19	2	11 %	41	11	27 %	60	13	22 %
Alle fylker	118	23	19 %	268	69	26 %	386	92	24 %

- Store skoler er noe overrepresentert i utvalget. Mens gjennomsnittlig elevtall i nettoutvalget er ca. 224 er det tilsvarende gjennomsnittet blant skoler som ikke deltar i undersøkelsen ca. 182.
- Store skoler har nok også et høyere timetall knyttet til spesialundervisning enn små skoler. Mens gjennomsnittlig timetall i nettoutvalget er 2647 er det tilsvarende gjennomsnittlige timetallet blant skoler som ikke ønsket å delta 1755.
- Gjennomsnittlig antall timer til undervisning for språklige minoriteter er imidlertid den samme blant skoler som deltar og som ikke deltar i undersøkelsen, rundt 110 timer.

En hovedårsak til at så få skoler i utgangspunktet ble med i undersøkelsen kan være at skolene fikk en forholdsvis stor jobb med å organisere gjennomføringen av spørreskjemaundersøkelsen. Vi var avhengig av skolens bistand til både utvelgelse å innsamling av data fordi det ikke finnes noe individdata-register over elever med enkeltvedtak. Utsendelse til elever og foreldre måtte derfor foregå via skolene.

Totalt har vi fått svar for til sammen 586 elever. For drøyt 430 elever har vi både elev, lærer og foreldresvar. De 586 elevene fordeler seg på 66 elever i tredje og fjerde klasse, 209 elever fra femte til og med syvende klasse, 220 elever fra åttende til og med tiende klasse og 91 elever i første og andre året i videregående opplæring. Mens det ble sendt ut til sammen spørreskjema til totalt 1332 elever, 147 elever i 3–4 klasse, 422 elever i 5–7 klasse, 434 elever i 8–10 klasse og 329 elever i videregående opplæring. I forhold til hvor mange det ble sendt ut spørreskjema til, har vi en svarprosent på 44 prosent. Den er lavest for elever i videregående skole, 28 prosent, og høyest for elever i ungdomsskolen, 51 prosent.

Nå er det nok mer relevant å legge responsraten på skolenivå til grunn for vurderingen av representativitet. Vi forventet 1500–2000 elevsvar, men fikk «bare» 586 (29–39 prosent). Samtidig ser vi av tabell 1.1 og 1.2 at responsraten er 19 prosent blant de videregående skolene og 26 prosent blant grunnskolene, og dette rimer bra når vi også observerer at store skoler (med høyt timetall til blant annet spesialundervisning) er overrepresentert blant de skolene som har deltatt i undersøkelsen.

Brukbar representativitet på individnivå

I utgangspunktet innebærer en så lav svarprosent at vi må være forsiktige med å generalisere fra utvalget til populasjonen av elever som mottar spesialunder-

visning etter enkeltvedtak i de fem fylkene og fremfor alt i hele landet. Vi skal likevel se at særlig seks observasjoner på individnivå, på områder hvor vi har bakgrunnskunnskap, styrker tiltroen til utvalgets representativitet. Når vi innså at bare rundt en firedel av skolene ønsket å delta i undersøkelsen, fryktet vi at det kunne være en positiv vridning i utvalget. Med dette menes at skoler som etter eget skjønn lykkes i organisering og gjennomføring av spesialundervisning, som opplever at de har gode relasjoner både til foreldre og til det spesialpedagogiske tjenestetilbudet, ville være klart overrepresentert i utvalget vårt. Vi kan ikke avvise denne muligheten, men kapittel 4 indikerer tross alt at en systematisk vridning i responsen i denne retningen er lite sannsynlig. De seks forventede observasjonene er:

- Fordeling på kjønn: Om lag to tredeler av elevene er gutter.
- Fordelingen på trivsel: Trivselen er god, men ikke så god som blant elever i ordinære opplæringstilbud.
- Foreldrenes utdanningsnivå: Det er stor spredning på sosiale bakgrunnsindikatorer.
- Innvandrерandel: Noe høyere andel blant elever med spesialundervisning enn blant ordinære elever i alle fylkene, samtidig som vi fanger opp «Oslo-effekten» (en betydelig høyere andel første og andre generasjons innvandrere enn i de fire andre fylkene).
- Fordelingen av elevenes bosituasjon etter vanske. Det skal være betydelig lavere andel elever som bor sammen med begge foreldrene samtidig, blant elever som har sosiale-, emosjonelle-, atferds-, konsentrasjons- og psykososiale vansker enn blant elever som har medisinske-, fysiske-, hørsel-, syns- og lignende vansker.
- Profilen i foreldrenes og lærernes tilbakemelding til det spesialpedagogiske støtteapparatet: Foreldre og lærere i vårt utvalg gir en vurdering som samsvarer godt med det som rapporteres i Anthuns avhandling (Anthun 2002).

Vi henviser til diskusjonen av disse sammenhengene i kapittel 3 og kapittel 4. At vi gjør slike forventede observasjoner og finner slike forventede sammenhenger, øker vår tiltro til at representativiteten på individnivå, blant skoleledere, lærere, elever og foreldre, er langt bedre enn det en responsrate på ca. 25 prosent blant skolene skulle tilsi. På dette grunnlaget er det vår vurdering at det innsamlede datamaterialet kan brukes til å belyse de forannevnte problemstillingene.

1.3 Rapportens oppbygning

Kapittel 2 gir en kort beskrivelse av noen utvalgte kjennetegn ved brukerne, blant annet elevenes vansker, sosiale bakgrunn og hjemmeforhold, og foreldrenes og elevenes utdanningsaspirasjoner. I kapittel 3 belyses opplæringstilbudet, det vil si den spesialundervisningen elever med særskilte opplæringsbehov får i skolen og hvilken rolle det kommunale/fylkeskommunale og statlig spesialpedagogisk støttesystem har i tilknytning til spesialundervisningen i grunnskolen og videregående opplæring. I kapittel 4 ser vi på elevenes, foreldrenes, lærernes og skoleledelsens vurderinger av det spesialpedagogiske tilbudet som gis og disse sentrale aktørenes vurdering av den konkrete opplæringen og samarbeidsrelasjoner seg imellom. Kapitlet avsluttes med en diskusjon av elevenes trivsel i skolen.

2 Brukerne

Ida Hatlevik og Jens B. Grøgaard

Med brukere menes i første rekke *elever* som har rett til spesialundervisning etter enkeltvedtak og disse elevenes *foreldre*. Elever og foreldre er brukere av et samlet spesialpedagogisk tjenestetilbud fra skole, kommune, fylkeskommune og i noen tilfeller også det statlige pedagogiske støttesystemet. Elevenes lærere og skolen representert ved skoleledelsen, kan oppfattes som brukere av spesialpedagogiske tjenester som tilbys av Pedagogisk-psykologisk tjeneste og Statlig spesialpedagogisk støttesystem. Alle disse relasjonene belyses nærmere i kapittel 4.

I dette kapitlet rettes oppmerksomheten mot kjennetegn elevene som deltar i denne undersøkelsen, har med seg inn i undervisningssituasjonen¹¹. Vi ser på hvilke vansker elevene har, som gjør at de har rett til spesialundervisning. Deretter belyses elevenes bakgrunn ved hjelp av fem andre kjennetegn: Foreldrenes utdanningsnivå, foreldrenes tilknytning til ordinært arbeid, hvem elevene bor sammen med (bostituasjon), om elevene har minoritetsbakgrunn, og om elevene får hjelp hjemme til skolearbeid eller ikke (faglig foreldrestøtte). Kapitlet avsluttes med en kort diskusjon av elevenes og foreldrenes fremtidsplaner og ambisjoner.

Evalueringen av Reform 94 viste at slike kjennetegn ved elevens hjemmemiljø henger sammen på systematisk vis. Elever som har foreldre med høyere utdanning, er overrepresentert blant elever som har foreldre i ordinært arbeid, de er overrepresentert blant elever som får hjelp til skolearbeidet hjemme, og disse elevene setter seg gjerne høyere utdanningsmål enn elever som har foreldre med lavere utdanning, en løsere tilknytning til ordinært arbeid og som mottar mindre faglig foreldrestøtte hjemme. Om elevene bodde sammen med begge foreldrene eller ikke, påvirket i hovedsak andelen som sluttet i skolen (for en periode eller permanent) på videregående nivå¹². Det var også en positiv effekt av faglig foreldreinnsats/-støtte på elevenes prestasjonsnivå i grunnskolen (målt som avgangskarakterer fra ungdomsskolen), men det var ikke noen direkte effekt av slik foreldrestøtte på elevenes progresjon og prestasjonsnivå i videregående, når

11 Dette kalles også formative kjennetegn eller attributter, kjennetegn som karakteriserer elevenes sosiale bakgrunn i vid forstand (Dunkin og Biddle 1974, Schulman 1986: 6, Grøgaard 1995/ 1997: 483-484)

12 Bortvalg er et begrep som er introdusert av Markussen (2003) i en omfattende studie av elever som slutter i videregående skole. Begrepet erstatter det tidligere brukte begrepet drop out/fracfall, og er valgt fordi det signaliserer en aktiv/velgende elev i motsetning til en elev som driver viljeløst omkring, og som et offer for omstendighetene faller fra eller dropper ut.

vi kontrollerte for den sterke og positive effekten av avgangskarakterene fra ungdomsskolen. På videregående nivå hadde slike ressurser med andre ord bare indirekte virkninger som blant annet ble formidlet via opptakskarakterene (Grøgaard 1997a, Grøgaard mfl. 1999: 311).

Her spør vi om vi finner tilsvarende sammenhenger mellom (i første omgang) ulike bakgrunnskjennetegn blant elever som har rett til spesialundervisning etter enkeltvedtak. Siden responsraten blant skolene som inngikk i utvalget var så beskjeden (24 prosent), ønsker vi også å bruke disse observasjonene til å vurdere utvalgets representativitet på individnivå (elever).

2.1 Elevenes vansker

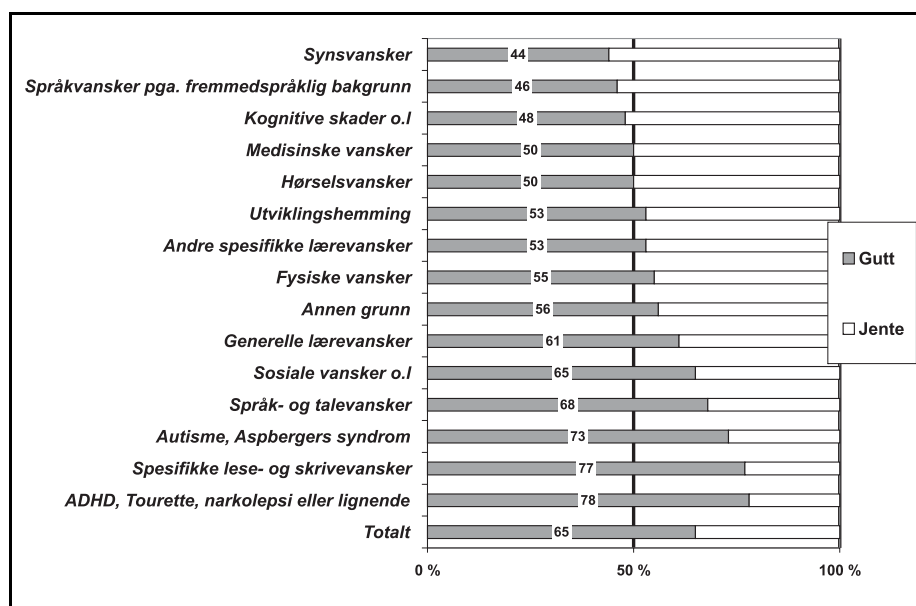
Lærere og foreldre ble spurt om hvorfor eleven har spesialundervisning etter enkeltvedtak. Spørreskjemaet spesifiserte 15 ulike vansker, hvorav flere var samlekategorier. Vi har tatt utgangspunkt i lærernes svar og supplert med foreldresvar der vi manglet svar fra lærere. Tabell 2.1 gir oversikt over vanskekategorier og prosentandel elever som det er blitt kryssset av for i hver vanskekategori.

Tabell 2.1 Oversikt over ulike vanskekategorier og prosentandel elever som har hver vanske (N=586).

Vanskekategori	Prosentandel
Spesifikke lese- og skrivevansker	43
Andre spesifikke lærevansker	16
Sosiale og emosjonelle vansker/atferdsvansker konsentrasjonsvansker/psyko-sosiale vansker o.l.	33
ADHD, Tourette, narkolepsi e.l.	12
Autisme eller Aspbergers syndrom	4
Generelle lærevansker	30
Synsvansker	3
Hørselsvansker	4
Fysiske vansker (bevegelsesvansker og/eller motoriske vansker)	9
Medisinske vansker (allergi, astma, hjerte- og lungelidelser, diabetes o.a.)	4
Språk- og talevansker	8
Utviklingshemming	9
Kognitive skader/dysfunksjoner	5
Vanske med norsk språk på grunn av fremmedspråklig bakgrunn	5
Annen grunn	9

I tabell 2.1 er summen av vansker mer enn 100 prosent, fordi mange elever er registrert med mer enn en vanske. Elever som mottar spesialundervisning etter enkeltvedtak er i gjennomsnitt klassifisert med to vansker. Tabellen viser at de fleste elevene har spesifikke lærevansker (43 prosent), generelle lærevansker (30 prosent) og sosiale, emosjonelle og atferdsmessige vansker og lignende (33 prosent).

Figur 2.1 illustrerer at det er 65 prosent gutter og 35 prosent jenter med i undersøkelsen. Denne fordelingen på gutter og jenter som mottar spesialundervisning, er forventet. Den stemmer godt overens med den observerte kjønnsfordelingen i undersøkelser av særskilt tilrettelagt opplæring i videregående. Markusen (2000: 76) fant at 64 prosent av elevene som hadde særskilt tilrettelagt opplæring på grunnkurs i videregående høsten 1994, var gutter. Kvalsund mfl. (1998: 56–57) fant at 63 prosent av det samme kullet fikk særskilt tilrettelagt opplæring. Skårbrevik og Dybdal (1990) fant at det var 58 prosent gutter blant søkerne til særskilt tilrettelagt opplæring i seks fylker i 1989. Det er også viktig for oss å bemerke at *den observerte kjønnsfordelingen i utvalget vårt styrker tiltroen til utvalgets representativitet.*



Figur 2.1 Kjønnsfordelingen på ulike vansker. Prosent (N=507).

Figur 2.1 viser andelen gutter og jenter i hver vanskekategori. Gutter er overrepresentert (i forhold til 50 prosent linjen) innen særlig seks vanskeområder: ADHD, Tourette, narkolepsi eller lignende (78 prosent), spesifikke lese- og skrivevansker (77 prosent), autisme eller Aspbergers syndrom (73 prosent), språk- og talevansker (68 prosent), sosiale, emosjonelle, atferds-, konsentrasjons- og psykososiale vansker (65 prosent) og generelle lærevansker (61 prosent). Jentene er bare så vidt overrepresentert innen tre vanskeområder: Syn (56 prosent), lese- og skrivevansker på grunn av fremmedspråklig bakgrunn (54 prosent) og kognitive skader/dysfunksjoner (52 prosent), og dette er små grupper elever. Dermed har vi pekt på én kilde til at gutter er så sterkt overrepresentert i rekrutteringen til spesialundervisning. Det er langt flere gutter enn jenter i disse aldersgruppene som har alvorlige lærevansker og det er langt flere gutter enn jenter som har sosiale vansker i ulike sjatteringer (ofte i kombinasjon med lærevansker).

Vi har pekt på at elevene er klassifisert med to vansker i gjennomsnitt. For halvparten er det kun angitt en vanske, 27 prosent har to vansker og 23 prosent er klassifisert med tre eller flere vansker. For å lette oversikten i materialet, har vi laget samlegrupper av vansker. Tabell 2.2 viser en fordeling av elevene i undersøkelsen etter vanske når vi har foretatt en grov gruppering av vanskene.

Tabell 2.2 Prosentandel av elever i undersøkelsen med ulike vansker (N=586).

Vansker gruppert	Prosentandel
Lærevansker	44 %
Sosiale vansker	18 %
Lærevansker og sosiale vansker	21 %
Utviklingshemming eller kognitiv skade	10 %
Synsvansker, hørselsvansker, fysiske vansker, medisinske vansker og annet	7 %
Sum	100 %

Denne grovgrupperingen er basert på følgende prinsipper: Først har vi skilt ut elever som er klassifisert med utviklingshemming og/eller kognitiv skade/dysfunksjon i en separat gruppe, uavhengig av hvilke andre vansker disse elevene også er klassifisert med. Gruppen med utviklingshemming/kognitiv skade utgjør 10 prosent av elevene i utvalget. Deretter har vi gruppert elever som bare er klassifisert med medisinske vansker, fysiske vansker, vansker med syn og hørsel og andre vansker, rundt 7 prosent av elevene i utvalget. De store kategoriene lærevansker og sosiale vansker i ulike sjatteringer, er inndelt i tre grupper: Lærevansker, sosiale vansker og kombinasjoner av sosiale og lærevansker.

vansker, men ikke sosiale vansker (44 prosent), sosiale vansker, men ikke lærevansker (18 prosent) og både lærevansker og sosiale vansker (21 prosent).

Sosiale vansker omfatter de tre gruppene ADHD, Tourette, narkolepsi eller lignende, autisme eller Aspergers syndrom, samt den store kategorien sosiale og emosjonelle vansker, atferdsvansker, konsentrasjonsvansker, psykososiale vansker og lignende. Lærevansker omfatter generelle lærevansker, spesifikke lese- og skrivevansker (dysleksi), andre spesifikke lærevansker (for eksempel dyskalkuli), språk- og talevansker og vansker med norsk språk på grunn av fremmedspråklig bakgrunn.

Dette er ingen etiologisk klassifisering, for eksempel ved at den systematisk forsøker å skille mellom medisinske og sosiale kilder til at et barn eller en ungdom har behov for spesialundervisning. Vi mangler rett og slett kunnskap til å kunne foreta en slik klassifisering. Inndelingen skal forenkle et komplisert mønster, og den bygger på vår vurdering av hvordan ulike vansker kan virke i praksis, dvs. på antatte felles konsekvenser av ulike medisinske, sosiale og andre årsaker til at en gruppe elever mottar spesialundervisning. Inndelingen er med andre ord pragmatisk. Vi skal se (kapittel 4) at inndelingen fanger opp noen interessante forskjeller i elevenes undervisningssituasjon og fremfor alt ulike konsekvenser av denne.

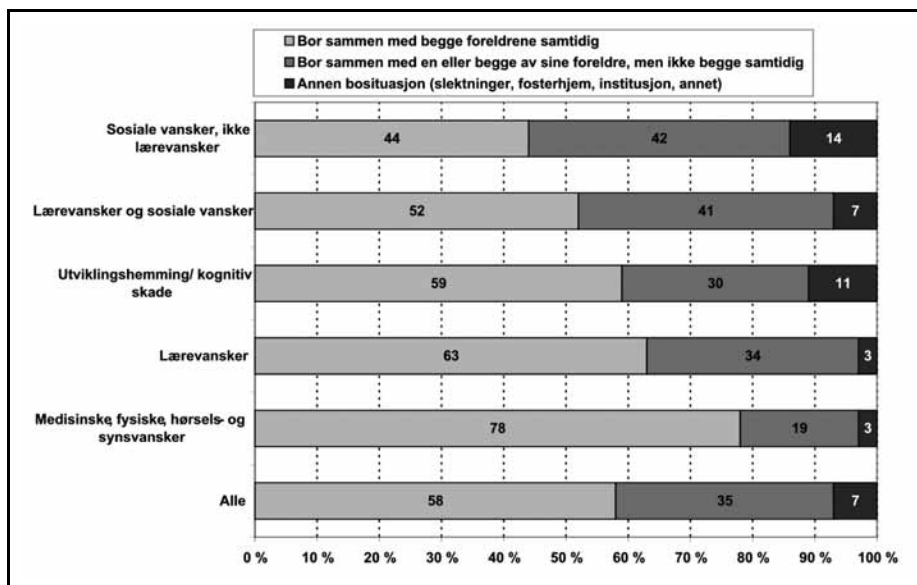
2.2 Sosial bakgrunn

Elevenes sosiale bakgrunn belyses her ved å se på elevenes bosituasjon, foreldrenes tilknytning til arbeidsmarkedet, elevenes og foreldrenes fødeland (minoritetsbakgrunn), foreldrenes utdanningsnivå og om elevene mottar faglig foreldrestøtte eller ikke.

2.2.1 Elevenes bosituasjon

56 prosent av elevene i denne undersøkelsen bor sammen med begge foreldrene¹³. 34 prosent bor enten bare hos en av foreldrene, litt hos hver eller sammen med en av foreldrene og en stefar eller stemor. De fleste av disse bor hos mor, enten det er alene med mor eller sammen med en stefar. Fire prosent bor i fosterhjem, to prosent bor hos andre (slektninger, institusjon eller annet) og fire prosent har ukjent bosituasjon (ikke vist her).

13 Utdannings sosiologien betegner bosituasjonen med begrepet "familiens strukturelle integritet" (Coleman mfl. 1966:324). Aamodt (1982:144) bruker betegnelsen "ufullstendige kjernefamilier" om familier med barn og en voksenperson.



Figur 2.2 Bosituasjonen etter vanske. Prosent (N=563).

Figur 2.2 illustrerer at det er en systematisk sammenheng mellom elevenes bosituasjon og deres vansker. Elever med medisinske vansker, hørsels- og synsvansker og fysiske vansker bor i størst grad sammen med begge sine foreldre, 78 prosent. Blant elever som har sosiale vansker, men ikke lærevansker er andelen 44 prosent. Nå er det altså en større andel som ikke bor sammen med begge sine foreldre enn som gjør det. Markussen (2000: 82–83) fant også slike forskjeller i bosituasjon blant elever med ulike vansker. Blant elever med medisinske vansker var andelen som bodde sammen med begge foreldre 74 prosent, mens andelen var 84 prosent blant elever med syns- og hørselsvansker og bevegelsehemming (gjennomsnittet er 79 prosent for de to gruppene). Blant elever med psykososiale og emosjonelle vansker var det bare 38 prosent som bodde sammen med både mor og far. Ulik fordeling av vansker i de to undersøkelsene er antagelig en viktig kilde til at Markussen (2000) observerer at 69 prosent av elevene bor sammen med begge sine foreldre, mens vi observerer at 56 prosent av elevene i vårt utvalg har denne bosituasjonen. En annen viktig kilde kan være at Oslo ikke er med i Markussens utvalg¹⁴.

For det første bekrefter vår undersøkelse at det er en sammenheng mellom elevenes bosituasjon og deres vanske. Samlivsbrudd blant foreldrene kan være en årsak til at mange elever sliter med sosiale og emosjonelle vansker, atferdsvansker, konsentrasjonsvansker og psykososiale vansker. Men det kan også ten-

kes at det å ha et barn med slike vansker er så belastende på et samliv at det bidrar til at foreldrenes forhold oppløses. For det andre styrker denne sammenligningen tiltroen til utvalgets representativitet.

2.2.2 Minoritetsbakgrunn

I utgangspunktet svarer 93 prosent av elevene og 84 prosent av foreldrene at de er født i Norge. Andelen elever med minoritetsbakgrunn er tilsynelatende meget lav, men når vi kombinerer elevenes og foreldrenes fødeland får vi et noe annet inntrykk.

Andelen elever som er født i Norge og som selv har foreldre som er født i Norge er 81 prosent. For øvrig er 11 prosent født i Norge av utenlandskfødte foreldre (*andre generasjons innvandrere*), 5 prosent er født i utlandet av utenlandskfødte foreldre (*første generasjons innvandrere*) og 3 prosent er født i utlandet av foreldre som er født i Norge. I den siste gruppen er mer enn 70 prosent født i land utenfor OECD-området (såkalt, ikke-vestlige land). Vi stipulerer andelen *første og andre generasjons innvandrere til 18–19 prosent* i de fem fylkene (ikke vist i tabell).

Fordelt på fylke, finner vi at andelen som selv er født i utlandet eller som har minst en utenlandsk forelder, er ca. 39 prosent i Oslo. I Oslo er hele 32 prosent av elevene som mottar spesialundervisning etter enkeltvedtak andre generasjons innvandrere. Møre og Romsdal har den laveste andelen elever med minoritetsbakgrunn med ca. 9 prosent. Aust-Agder har ca. 21 prosent, Hedmark ca. 14 prosent og Troms ca. 10 prosent første og andre generasjons innvandrere blant elevene i utvalget. Hvis vi sammenligner med den tilsvarende fordelingen i landet, observeres at Oslo har ca. 29 prosent innvandrere blant 6–19 åringer og 22 prosent blant befolkningen i 2004. I de andre fire fylkene kan vi bare sammenligne med andelen av befolkningen: 4,1 prosent i Hedmark, 5,8 prosent i Aust-Agder, 3,6 prosent i Møre og Romsdal og 4,3 prosent i Troms¹⁵. Siden det er en egen vanskekategori for innvandrere, må vi regne med at et utvalg av elever som mottar spesialundervisning vil inneholde høyere andeler elever med minoritetsbakgrunn enn det som er situasjonen blant andre elever i tilsvarende aldersgrupper. Det at vi fanger opp forskjellen mellom Oslo og de fire andre fyl-

14 Oslo-elever utgjør 22 prosent av elevene i vårt utvalg. Vi regner med at andelen ”ufullstendige kjernefamilier” (Aamodt 1982) er høyere i Oslo enn i resten av landet. En faktor som virker i motsatt retning er at Markussen intervjuer elever i videregående opplæring, men hovedtyngden av våre elever er grunnskoleelever. Dvs. foreldrene har hatt mindre tid til å gå fra hverandre i vårt utvalg enn i Markussens utvalg.

15 <http://www.ssb.no/emner/02/01/innvbef/tab-2005-05-26-12.html>,
<http://www.ssb.no/emner/02/01/innvbef/tab-2005-05-26-15.html>.

kene, og at rangeringen av andeler i ulike fylker samsvarer godt med en rangering av innvandrerandelen i fylkene i vårt utvalg, styrker tiltroen til utvalgets representativitet. Samtidig observerer vi betydelig høyere innvandrerandel i vårt utvalg, særlig i fylker utenfor Oslo, enn det vi kanskje skulle forvente ut fra innvandrerandelen i befolkningen i disse fylkene. Vi har ikke grunnlag for å hevde at de andelene vi observerer er representative for spesialundervisningen i de fem fylkene, dvs. andelene kan være representative, men de kan også være litt for høye.

Vi konkluderer: Det er så få observasjoner i Aust-Agder (N=32) at tallene fra dette fylket er meget usikre. Samtidig er det interessant at selv et så beskjedent utvalg plasserer Aust-Agder korrekt blant fylkene på en rangering av elever med minoritetsbakgrunn. For det andre, observerer vi at gruppen av andre generasjons innvandrere er ganske sterkt overrepresentert blant elever som mottar spesialundervisning etter enkeltvedtak, og i Oslo er hver tredje elev som får spesialundervisning født i Norge av utenlandskfødte foreldre.

2.2.3 Foreldrenes arbeidstilknytning

Halvparten av elevene har begge foreldre i fast inntektsgivende arbeid, 37 prosent har en av foreldrene i fast inntektsgivende arbeid, 4 prosent har en eller begge foreldre i midlertidig inntektsgivende arbeid, men 8 prosent har foreldre som ikke er i inntektsgivende arbeid. Arbeidstilknytningen til foreldrene er ukjent for 8 prosent av elevene. Det er ingen signifikante forskjeller mellom foreldrenes arbeidstilknytning når den fordeles etter elevenes vanske, men foreldrenes tilknytning til lønnet arbeid er assosiert både med elevens bosituasjon og med om eleven har minoritetsbakgrunn eller ikke.

Dersom eleven ikke bor sammen med begge foreldrene samtidig, er andelen foreldre utenfor lønnet arbeid 18 prosent, mens 4 prosent (bare) har midlertidig inntektsgivende arbeid. Dersom eleven bor sammen med begge foreldrene samtidig, er 2 prosent av foreldrene utenfor inntektsgivende arbeid, mens ca. 5 prosent har midlertidig lønnet arbeid.

Blant elever som er født i Norge av norskfødte foreldre (hvor etniske nordmenn er klart overrepresentert), er 8 prosent av foreldrene utenfor lønnet arbeid, mens 3 prosent (bare) har midlertidig lønnet arbeid. Blant første generasjons innvandrere (født i utlandet av utenlandskfødte foreldre) er 11 prosent av foreldrene utenfor lønnet arbeid, mens 28 prosent oppgir midlertidig lønnet arbeid. Da har vi sett bort fra at en tredel av disse foreldrene har ukjent tilknytning til arbeidslivet. Foreldrene til andre generasjons innvandrere (født i Norge av utenlandskfødte foreldre) har imidlertid en tilknytning til inntektsgivende ar-

beid som ikke er signifikant forskjelling fra arbeidstilknytningen til majoritets-
elevenes foreldre (elever født i Norge av norskfødte foreldre).

2.2.4 Foreldrenes utdanningsnivå

Om lag hver tredje elev har foreldre hvor en eller begge har høyere utdanning. Dette fordeler seg slik: 23 prosent av elevene har en forelder med høyere utdanning, mens blant 12 prosent har begge foreldrene høyere utdanning. Rundt halvparten av elevene har foreldre hvor en eller begge foreldrene har utdanning på videregående nivå: Blant 27 prosent av elevene har begge foreldrene videregående utdanning, blant 18 prosent har en av foreldrene utdanning på videregående nivå (den andre av foreldrene har enten ikke oppgitt utdanning eller har lavere utdanning enn videregående). Drøyt 10 prosent av elevene har foreldre som bare har grunnskole, og for 9 prosent av elevene er foreldrenes utdanningsnivå ukjent (tabell 2.3).

Tabell 2.3 Høyeste fullførte utdanning. Prosent (N=563)

	Foreldre til elever i undersøkelsen	Alle i Norge mellom 30 og 59 år i 2002.
Grunnskole	11 %	13 %
Videregående opplæring	En av foreldrene: 18 % Begge foreldrene: 27 %	59 %
Høyere utdanning	En av foreldrene: 23 % Begge foreldre: 12 %	28 %
Ukjent utdanning	9 %	
Sum	100 %	100 %

Til sammenligning hadde 28 prosent av alle mellom 30 og 59 år høyere utdanning i 2002, mens 59 prosent hadde videregående opplæring og 13 prosent hadde grunnskole¹⁶.

Vi har med andre ord et mer sammensatt utvalg med hensyn til foreldreutdanning enn det fordelingen i hele landet skulle tilsi at vi hadde. Utvalget har høyere andel foreldre med utdanning fra høyskoler og universiteter (35 prosent mot 28 prosent i landet) og høyere andel foreldre med grunnskoleutdanning og ukjent utdanning (20 prosent mot 13 prosent i landet). Den høye andelen med ukjent utdanning har dels sammenheng med at vi har relativt høye andeler inn-

16 Vi valgte ut personer som i 2002 var i alderen fra 30 til og med 59 år, dvs fra 32 til 61 år i 2004, fordi dette det noenlunde tilsvarende aldersspennet til foreldrene i denne undersøkelsen. Elevene i denne undersøkelse er født fra om lag 1986 til 1996. <http://www.ssb.no/emner/04/01/utniv/tab-2003-10-31-03.html>.

vandrere i utvalget. Disse gruppene er overrepresentert blant foreldre som ikke oppgir hva slags utdanning de har (inkludert at elevene ikke svarer på dette spørsmålet).

Ser en på foreldrenes utdanningsnivå i forhold til vanske (ikke i tabell), er det bare i forhold til generelle lærevansker og vanske med norsk språk på grunn av fremmedspråklig bakgrunn, at vi finner signifikante forskjeller. For begge disse vanskene avtar andelen som har vansken jo høyere utdanningsnivå foreldrene har. Dersom foreldrene har høyere utdanning, har 20 prosent av barna generelle lærevansker mens to prosent har vansker med norsk språk på grunn av fremmedspråklig bakgrunn. Dersom foreldrene har grunnskoleutdanning, har 45 prosent av barna generelle lærevansker og 7 prosent har vansker med norsk språk på grunn av fremmedspråklig bakgrunn. Vi har allerede sett at barn som ikke bor sammen med begge sine foreldre samtidig, er overrepresentert blant barn med generelle lærevansker og gruppen av sosiale vansker.

Vi kan også slå fast at det er en ganske sterk sammenheng mellom bosituasjonen og foreldrenes utdanningsnivå. Dersom foreldrene har grunnskoleutdanning, er det 37 prosent av barna som bor sammen med begge sine foreldre samtidig. Dersom begge foreldrene har høyere utdanning, er andelen 71 prosent. Denne relasjonen er konsistent i den forstand at andelen elever som bor sammen med begge foreldrene samtidig øker steg for steg (suksessivt) med foreldrenes utdanningsnivå ($p < 0,001$)¹⁷.

Til slutt registrerer vi også at det er en meget sterk sammenheng mellom foreldrenes utdanning og deres tilknytning til lønnet arbeid. Mens 42 prosent av foreldrene som ikke er i lønnet arbeid (midlertidig eller fast jobb) enten har grunnskoleutdanning eller ukjent utdanning, er den tilsvarende andelen blant foreldre der begge er i fast inntektsgivende arbeid, 15 prosent. Ser vi på sammenhengen mellom mors utdanning og arbeidstilknytning er det skillet mellom fast lønnet arbeid og midlertidig lønnet arbeid som peker seg ut. Mens 14 prosent av mødrene i fast lønnet arbeid maksimalt har grunnskoleutdanning (inkludert ukjent utdanning), er den tilsvarende andelen 30 prosent dersom mor er i midlertidig lønnet arbeid og 40 prosent dersom mor ikke er i lønnet arbeid (ikke vist i tabell).

17 $P < 0,001$ uttrykker at en påstand om at bosituasjonen ikke varierer med foreldrenes utdanningsnivå kan forkastes med mindre enn en promille sjanse for å ta feil. Det er faktisk 16 prosent av variasjonen (variansen) i elevenes bosituasjon som statistisk forklares av variasjon i foreldrenes utdanningsnivå (Korrelasjonen mellom disse to variablene er $\eta = 0,4$).

2.2.5 Hjelp hjemme til lekser?

Det er rimelig å anta at foreldrenes involvering i elevenes skolearbeid er av betydning. Alle elevene ble spurt om de fikk hjelp hjemme til lekser når de trenger det. De aller fleste elevene, 88 prosent oppgir at de får slik hjelp hjemme, 6 prosent får ikke hjelp, 5 prosent svarer vet ikke og 1 prosent besvarte ikke spørsmålet (N=488, ikke i tabell). Det er ingen signifikante forskjeller i andelen som får hjelp til lekser hjemme mellom grupper av elever med ulike vansker. Det er imidlertid en merkbar forskjell mellom elever i grunnskolen og elever i videregående. Figur 2.3 viser prosentandelen elever med enkeltvedtak som får hjelp hjemme til lekser når de trenger det, etter klassetrinn. I småskolen svarer 98 prosent av elevene at foreldrene hjelper dem med skolearbeidet. Denne andelen reduseres litt på mellomtrinnet i grunnskolen og i ungdomsskolen (til 94 henholdsvis 92 prosent). På videregående nivå svarer 63 prosent av elevene at de får hjelp til lekser hjemme. Figuren illustrerer også at det i hovedsak bare er sosiale forskjeller i den faglige foreldrestøtten blant elever i videregående opplæring. Foreldre som selv har videregående og høyere utdanning er mer tilbøyelig til å hjelpe sine barn med skolearbeidet etter at barna er ferdig med grunnskolen (74 prosent) enn foreldre som har grunnskoleutdanning eller ukjent utdanning (42 prosent)¹⁸.

De aller fleste elevene i grunnskolen har altså et hjemmemiljø hvor de kan få hjelp hjemme til lekser. Majoriteten av elever i videregående opplæring får også hjelp leksene hjemme, men på dette nivået er det en forholdsvis stor andel som ikke får slik hjelp (26 prosent) eller som er usikre på om de får det (11 prosent) (ikke i tabell). En mulig forklaring på dette er at foreldrene følger mer med i elevenes skolearbeid når elevene er små enn når de er tenåringer og er blitt mer selvstendige. En annen mulig forklaring er at vanskelighetsgraden på det elevene skal lære i skolen øker så mye med alderen at mange foreldre med lav utdanning faktisk ikke er i stand til å hjelpe sine barn lenger.

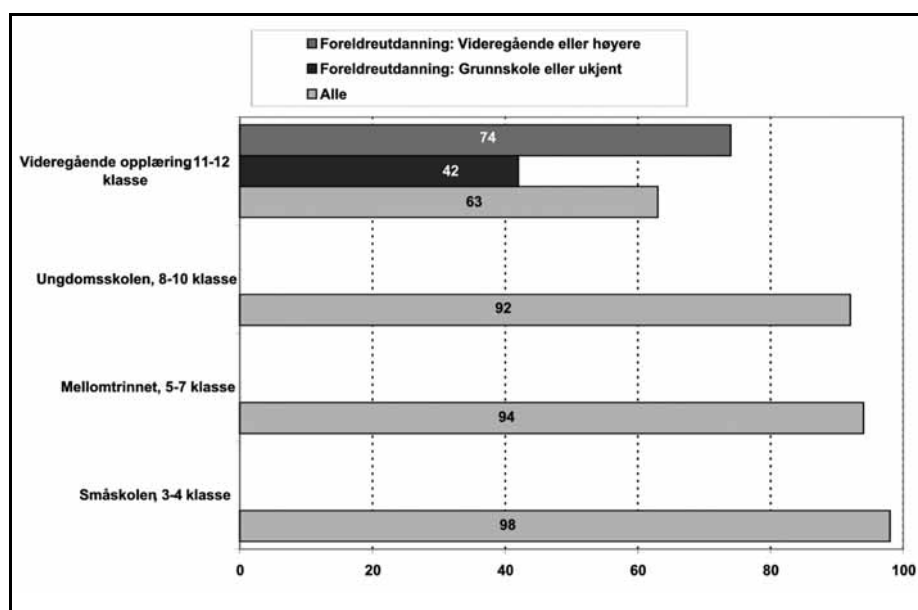
Blant elever fra tredje til og med syvende klasse er det ingen signifikante forskjeller i hjelp hjemme til lekser etter deres bosituasjon, foreldrenes utdanningsbakgrunn eller foreldrenes arbeidstilknytning. Blant elever i ungdomsskolen og

18 Vi skylder leseren å gjøre oppmerksom på at observert foreldrestøtte i videregående er mest utbredt dersom foreldrene selv har videregående utdanning. Det er en tydelig tendens til at andelen foreldre som hjelper sine barn med skolearbeid reduseres når foreldrenes utdanningsnivå øker ut over videregående, men reduksjonen er ikke så sterk at tilbøyeligheten til å hjelpe sine barn tangerer det nivået barn med lavt utdannede foreldre opplever. En mulig forklaring er at høystatusbarna har fått så mye hjelp tidligere/er blitt så flinke at mange av dem driver seg selv når de kommer til videregående. Sletten mfl. (2003: 112) finner at blant barn med særskilte behov i videregående opplæring, er foreldrenes hjelp til lekser i større grad er styrt av barnas behov enn av foreldrenes kompetanse. I vårt utvalg synes kompetanseeffekten å være litt større enn behovseffekten.

videregående opplæring er det imidlertid signifikante forskjeller i denne foreldrestøtten etter de fleste mål (indikatorer) på sosial bakgrunn. Som sagt er forskjellene størst etter ungdomsskolen:

Blant elever i ungdomsskolen og videregående opplæring får 89 prosent av de som bor sammen med begge foreldrene hjelp hjemme til lekser. Dersom den samme gruppen elever har en annen bosituasjon enn dette svarer 77 prosent at de får hjelp hjemme til lekser¹⁹ (ikke i tabell).

Foreldrenes sysselsettingssituasjon har også en viss betydning. Har begge foreldre fast lønnet arbeid, svarer 88 prosent av ungdomsskoleelevene og elevene i videregående opplæring at de får hjelp hjemme til lekser. Dersom begge foreldre maksimalt har grunnskoleutdanning er andelen 80 prosent. Dersom foreldrenes sysselsettingssituasjon er ukjent, svarer 58 prosent av elevene i ungdomsskolen og videregående at de får faglig foreldrestøtte (ikke i tabell).



Figur 2.3 Andel elever som får hjelp hjemme til lekser etter klassetrinn. Prosent (N=488).

¹⁹ Annen bosituasjon innebærer alt annet enn det å bo sammen med begge foreldrene, som for eksempel å bo sammen med en av foreldrene, bo litt hos mor og litt hos far, bo på hybel, institusjon, fosterhjem og annet (p<0,04).

Ungdomsskoleelever og elever i videregående som har minoritetsbakgrunn har noe mindre sjanse til å få hjelp hjemme til lekser enn elever med majoritetsbakgrunn, 67 prosent henholdsvis 87 prosent. Denne forskjellen er også statistisk signifikant ($p < 0,04$, ikke i tabell).

Samlet kan en si at de aller fleste elever får hjelp hjemme til lekser når de har behov for det. Denne foreldrestøtten avtar noe med alderen. Sosial bakgrunn spiller først en viss rolle for de eldste elevene. Særlig blant elever i videregående opplæring er det gjennomgående en noe større andel som får hjelp hjemme til lekser hvis foreldrene har videregående eller høyere utdanning, er fullt integrert i inntektsgivende arbeid (fast jobb) og har majoritetsbakgrunn (født i Norge) og dersom eleven bor sammen med begge sine foreldre samtidig, *enn* blant elever i samme alder som har foreldre som maksimalt har grunnskoleutdanning, er arbeidsledige eller utenfor arbeidsstyrken og er født utenfor Norge og dersom eleven bor sammen med en av sine foreldre, litt hos hver eller har annen bosituasjon.

2.3 Utdanningsaspirasjoner

Foreldrene ble spurt om hvor langvarig utdanning de regner med at deres barn vil ta, samt om de tror at det er mer aktuelt med en yrkesrettet enn en mer skolebasert, teoretisk rettet utdanning. Tabell 2.4 viser foreldrenes utdanningsaspirasjoner på sine barns vegne etter barnets vanske (gruppert vanske, jf. tabell 2.2). Med utgangspunkt i et vanskeområde, for eksempel utviklingshemming/kognitiv skade, lærevansker osv., angis den statistiske fordelingen av foreldrenes utdanningsmål/-aspirasjoner på sine barns vegne.

Av tabell 2.4 går det frem at mange foreldre er usikre eller ikke har bestemte utdanningsplaner for sine barn, totalt 24 prosent. Dette gjelder særlig når eleven er klassifisert med utviklingshemming eller kognitive skade og når eleven har lærevansker og sosiale vansker samtidig, henholdsvis 34 og 31 prosent usikre eller uten bestemte planer. Ved å sjekke for elevenes alder finner vi naturlig nok, at usikkerheten er størst hos foreldrene til de yngste elevene: 34 prosent av foreldrene til elever i småskolen og 33 prosent av foreldrene på mellomtrinnet er usikre, mens denne andelen er redusert til 17 prosent i ungdomsskolen og 16 prosent i videregående opplæring (ikke vist her). Etter hvert som barna demonstrerer hva de får til i skolen, blir foreldrenes forventninger mer konkrete både med hensyn til utdanningens lengde og utdanningens retning (profil).

Tabell 2.4 Foreldrenes utdanningsaspirasjoner for elever med enkeltvedtak, etter vanske gruppert. Prosentfordeling.

	Utvik- lings- hemmet, kognitive skader	Lærevansker (både spesifikke og/eller generelle)	Lære- og sosiale vansker	Sosiale vansker, men ikke lære- vansker	Syns-, fysiske og medisinske vansker eller annet	Sum (N)
Ingen bestemte planer/er usikker	34 %	22 %	31 %	21 %	15 %	24 % (131)
Fullføre grunnskolen	9 %	2 %	4 %	3 %	3 %	4 % (19)
Opplæring i videregående skole	38 %	32 %	37 %	25 %	43 %	33 % (176)
Være lærling og ta fagbrev/ svennebrev	15 %	32 %	20 %	32 %	18 %	27 % (146)
Studere ved høgskole eller universitet	4 %	12 %	8 %	19 %	21 %	12 % (64)
Sum (N)	100 % (53)	100 % (238)	100 % (118)	100 % (94)	100 % (33)	100 % (536)

Kji-kvadrat = 38, df = 16, p < 0,002

Det er forholdsvis få foreldre som forventer at deres barn bare skal fullføre grunnskolen. De aller fleste, tre av fire, forventer at barna vil være i stand til å gjennomføre minimum ett til to år i videregående opplæring. Av disse foreldrene igjen forventer 38 prosent at deres barn skal fullføre en yrkesutdanning ved å bli lærling og ta fagbrev/svennebrev. Denne andelen er noe høyere blant foreldre til elever med lærevansker eller sosiale vansker (ikke lærevansker) enn blant foreldre til barn med andre vansker.

En av tre foreldre forventer at deres barn skal ta en opplæring i videregående skole som ikke innebefatter læretid i bedrift. Nå er foreldrene til elever med sosiale vansker (ikke lærevansker) litt underrepresentert sammenlignet med foreldre til barn med andre vansker.

Det er 12 prosent av foreldrene som forventer at deres barn skal studere på universitet eller høgskole, og det er særlig elever med sosiale vansker (ikke lærevansker) eller med medisinske vansker som forventes å ta høyere utdanning. Bakgrunnstallene viser at av de som forventes å ta høyere utdanning, er det for de fleste elevenes vedkommende en utdanning på maksimalt fire år, som forventes.

Andelen elever som forventes å avslutte utdanningen etter fullført grunnskole synker etter hvert som elevene blir eldre, fra 9 prosent i småskolen til 2 prosent i ungdomsskolen. Tilsvarende stiger forventninger om både opplæring på videregående nivå (41 prosent), og det å bli lærling og ta fagbrev (32 prosent). Foreldrenes forventninger til at elevene skal ta høyere utdanning, er imidlertid noe lavere for ungdomsskoleelever enn for elever i barneskolen og elever i videregående²⁰.

Elever på ungdomstrinnet og i videregående opplæring ble også spurt om sine utdanningsplaner. Figur 2.4 sammenstiller elevenes og foreldrenes utdanningsaspirasjoner. For det første ser vi at langt flere elever (29 prosent) enn foreldre (15 prosent) er usikre eller ikke har noen bestemte utdanningsplaner. For det andre er det langt flere foreldre (34 prosent) enn elever (17 prosent) som forventer at elevene skal fullføre en yrkesutdanning ved å bli lærling og ta fagbrev/svennebrev. Videre, er det også relativt sett flere elever (14 prosent) enn foreldre (8 prosent) som har planer om å studere på høyskole eller universitet. En mulig forklaring på slike forskjeller mellom foreldrenes og elevenes forventning til utdanningslengde, kan være at mange elever har urealistiske forventninger. En annen mulighet er at foreldrene er forsiktige i forventningene til sine barn når barna er klassifisert med en vanske. Samtidig er det høyere andel usikre elever enn usikre foreldre. Det peker i motsatt retning av en hypotese om «manglende realisme» hos elevene. Elevene fremstår rett og slett som mer sammensatte (polarisert) i sine utdanningsaspirasjoner enn det foreldrene deres gjør. Det er relativt sett flere elever som gir uttrykk for svært høye aspirasjoner og det er relativt sett flere elever som ikke opererer med konkrete utdanningsmål i det hele tatt. Det er også slik at både foreldrenes og elevenes utdanningsaspirasjoner øker med elevenes alder.

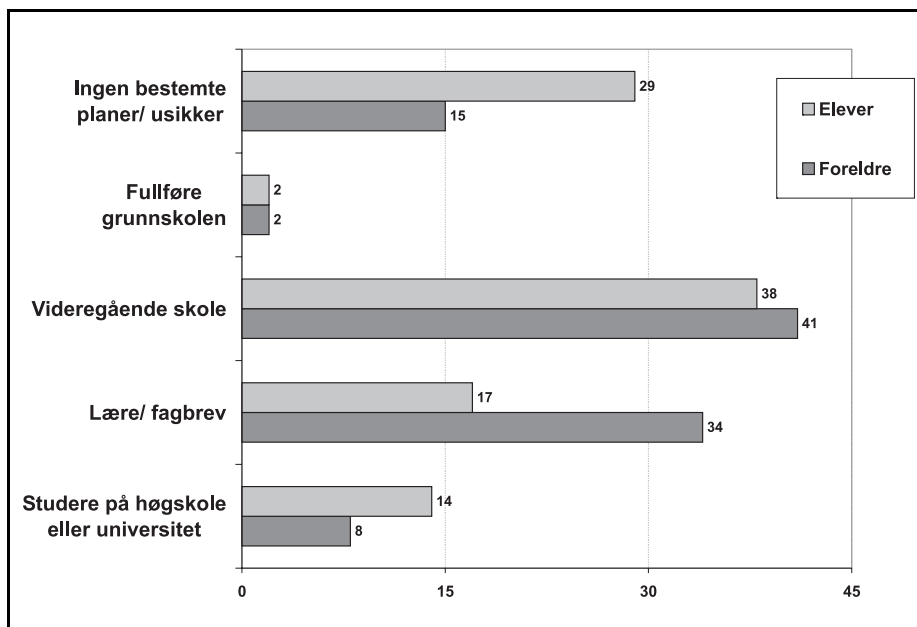
Utdannings sosiologien har lenge dokumentert at aspirasjoner påvirkes av kombinasjoner av prestasjonsnivå og sosial bakgrunn (Boudon 1973/1974): Dess høyere prestasjonsnivå, alt annet likt, dess høyere aspirasjonsnivå og for så vidt også, dess større utholdenhet i utdanning. Når en elev får positive faglige tilbakemeldinger fra lærerne sine, øker sjansen for at eleven aspirerer mot en lengre allmennfaglig (teoretisk) utdanning, dvs. mot en utdanning på universitets- og høyskolenivå. Det gjelder for begge kjønn, i alle statusgrupper og fra Honningsvåg i Nord til Lindenes i Sør. Samtidig har elever som vokser opp i et miljø som er preget av «åndens arbeid» (ikke-manuelt arbeid) en helt annen profil i sin utdanningsorientering enn elever som har vokst opp i et miljø som

20 Kji-kvadrat = 57,9, df = 12. p < 0,001

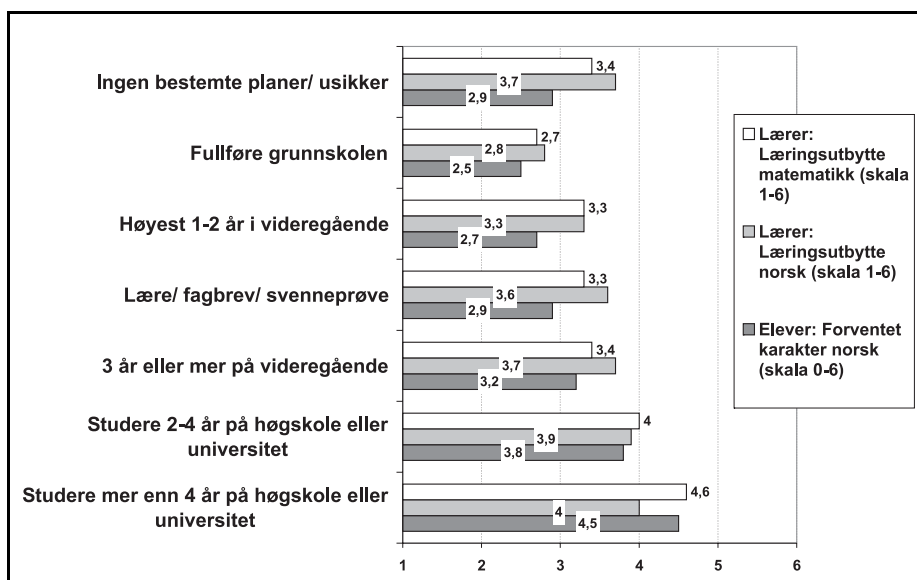
preges av «håndens arbeid» (manuelt arbeid), uansett prestasjonsnivå i skolen, kjønn eller geografisk tilhørighet. Norsk utdannings sosiologi har også observert at fremmedspråklig status påvirker aspirasjoner og utdanningsvalg. Barn av første og andre generasjons innvandrere er gjerne overrepresentert i allmennfag-utdanning i de fleste prestasjonssjikt fra ungdomsskolen (dvs. når vi kontrollerer for deres tidligere prestasjonsnivå). En tolkning er at utdanning fungerer som en særlig viktig mobilitetskanal i mange etniske minoritetsmiljøer, ja at den enkeltes utdanning er et familieprosjekt, og at det i den forstand er mer «driv» i dette miljøet enn i miljøet av elever fra majoritetsgruppen (Lauglo 1997, 1999, 2001, 2004, Grøgaard mfl. 1999: 222–224). Vi må heller ikke glemme betydningen av kjønn: Jenter og gutter har svært forskjellige utdanningspreferanser selv om de aspirerer mot det samme utdanningsnivået. Utdannings sosiologien har også pekt på at i regelen skal barna overgå sine foreldre, eller de skal i det minste «matche» foreldrenes eget utdanningsnivå, så den sterke sammenhengen vil man antagelig finne mellom foreldrenes realiserte utdanning og foreldrenes og elevenes utdanningsaspirasjoner²¹. Nå spør vi om det er en tendens til at disse klassiske relasjonene gjenfinnes blant barn og ungdom som får spesialundervisning etter enkeltvedtak.

Elever i ungdomsskolen og på videregående ble spurt om hvilke karakterer de forventer å få i fagene norsk, engelsk, matematikk og naturfag. Den potensielle skalaen her går fra 0 (svakest) til 6 (best). Lærerne ble også spurt om elevenes læringsutbytte i fire fag på en skala fra 1 (svakest) til 6 (best). Figur 2.5 fremstiller tre ulike relasjoner: Relasjonen mellom lærerens vurdering av elevens læringsutbytte i matematikk og norsk og foreldrenes forventninger til barnets utdanning (utdanningsaspirasjoner), samt relasjonen mellom elevens forventede norskkarakter og foreldrenes forventninger til elevens utdanning. Figuren opererer med en skala fra 1 til 6, dvs. vi har neglisjert skillelinjen mellom karakterene 0 og 1.

21 Vi går ikke inn på teorier om årsaker til disse forskjellene her, men ulike forklaringsmodeller er diskutert hos Boudon (1973/1974). Se også Hernes (1974) og Hansen (1986a, b). I Grøgaard (1993) argumenteres det empirisk for at praktisk-tekniske ferdigheter er viktig når gutter fra et miljø som er dominert av manuelt arbeid (arbeiderklasse miljø) skal velge spesialisering i videregående opplæring. Arbeiderklasse gutter som både er skoleflinke og praktisk-teknisk kyndige velger håndverks- og industrifag fremfor allmenfag. Hildur Ve (1992) introduserer et begrep om kjønnsspesifikk ”ansvarsrasjonalitet” (omsorgsrasjonalitet). Dette begrepet kan anvendes for å kaste lys over for eksempel arbeiderklassejentes tilbøyelighet til å velge ”myke yrkesfag” (helse- og sosialfag, formgivningsfag, hotell- og næringsmiddel-fag) fremfor allmennfag.



Figur 2.4 Ungdomsskole- og videregående elevers og deres foreldres forventninger til elevers utdanningsnivå (N=236).



Figur 2.5 Gjennomsnittlig forventet karakter i faget norsk etter foreldrenes utdanningsaspirasjoner (N=158).

Det er bare elevenes forventede karakterer i norsk som har signifikant effekt på foreldrenes forventninger til sitt barns utdanning²². Elevenes karakterforventninger i andre fag som matematikk og engelsk har ikke slike effekter. I den forstand kan det faktisk være mer «realisme» i lærernes vurdering av den enkelte elevens læringsutbytte: Foreldrenes aspirasjoner på sine barns vegne øker steg for steg med lærerens vurdering av barnets læringsutbytte i norsk og matematikk, og sensitiviteten er størst mellom lærerens vurdering av elevens læringsutbytte i matematikk og foreldrenes forventninger til sitt barns fremtidige utdanning.

De foreldrene som ikke har konkrete planer eller som er usikre, har barn som forventer et prestasjonsnivå i norsk og lærere som vurderer et læringsutbytte i norsk og matematikk omtrent på nivå med de foreldrene som tenker seg at barna vil fullføre en yrkesutdanning på videregående nivå (gjennom lære mot fagbrev/ svenneprøve).

Det er en systematikk i sammenhengen mellom foreldrenes utdanningsforventninger og foreldrenes utdanningsnivå. Foreldre med høyere utdanning er overrepresentert blant foreldre som forventer at deres barn tar videregående utdanning som ikke leder til yrkesutdanning eller som tar høyskole eller universitetsutdanning. Denne sammenhengen er ganske sterk. Foreldrenes utdanningsnivå «forklarer» ca. fem prosent av variasjonen i foreldrenes utdanningsaspirasjoner på sine barns vegne.

Det er også kjønnsforskjeller: Foreldre til jenter som får spesialundervisning er mer tilbøyelig til å forvente at deres barn tar høyere utdanning enn foreldre til gutter som får spesialundervisning, og disse jenteforeldrene er dessuten noe mindre tilbøyelig til å forvente at deres barn gjennomfører en yrkesutdanning som leder til fagbrev/svenneprøve (via lærekontrakt) enn det gutteforeldrene er. Det er også en tendens til at innvandrerforeldre er overrepresentert blant foreldre som forventer at deres barn gjennomfører universitets- eller høyskoleutdanning²³.

Konklusjonen blir at vi gjenfinner de «klassiske» relasjonene mellom prestasjonsnivå, kjønn, majoritets-/minoritetsstatus, sosial bakgrunn (foreldrenes utdanning) og utdanningsaspirasjoner også i den gruppen som får spesialundervisning etter enkeltvedtak.

22 Signifikanssannsynlighet = 0,001

23 Alle disse effektene har signifikanssannsynlighet $p < 0,001$, for eksempel: Det er mindre enn en promille sjanse for at foreldrenes utdanningsnivå ikke har effekt på foreldrenes utdanningsaspirasjoner på sine barns vegne, det er mindre enn en promille sjanse for at innvandrerforeldre har samme aspirasjonsnivå som foreldre med majoritetsbakgrunn, etc.

3 Tilbud til elever med særskilte opplæringsbehov

Ida Hatlevik

I dette kapitlet drøftes spesialundervisningsbegrepet, og vi redegjør for kommunale og fylkeskommunale planer for spesialundervisning, kommunalt og statlig støttesystem, individuelle opplæringsplaner, hvilke fag/områder det gis spesialundervisning i og skolenes organisering av spesialundervisningen.

3.1 Hva er spesialundervisning?

Opplæringslovas § 5–1 fremhever at «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning». Loven skiller dermed mellom *spesialundervisning* og *den tilpassede opplæringen* alle har krav på, jf § 1.2: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven». Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp som gjelder all opplæring i grunnskolen og i videregående opplæring. Spesialundervisning er en form for tilpasset opplæring som innebærer at det settes i gang tiltak utenom de ordinære, som skal kompensere for utgangsforutsetninger som er forskjellige, og som bare noen har krav på (Solli 2003).

Opplæringslova § 5–1 fremhever at det er elevens behov og utviklingsmuligheter som skal ligge til grunn for utforming av opplæringstilbudet til elever med rett til spesialundervisning. Før kommunen eller fylkeskommunen gjør vedtak om spesialundervisning skal det foreligge en sakkyndig vurdering av elevens særlige behov (Opplæringslova § 5–3). Både undervisningspersonale, foreldre og eleven selv kan ta initiativ til en utredning om eleven trenger spesialundervisning (Opplæringslova § 5–4).

Før det blir gjort en sakkyndig vurdering og før det blir gjort vedtak om å sette i gang spesialundervisning, skal det innhentes samtykke fra eleven eller fra elevens foreldre. Tilbudet om spesialundervisning skal så langt det er mulig utformes i samarbeid med eleven og elevens foreldre, og det skal legges stor vekt på *deres syn* (Opplæringslova § 5–4, vår utheving). Samarbeidet mellom hjem og skole i forbindelse med utforming og gjennomføring av spesialundervisning for elever som deltar i denne undersøkelsen, belyses i kapitel 4.

I opplæringslovas § 5–5 gjøres det unntak fra reglene om innholdet i opplæringen (Læreplanen) ved at det for elever/lærlinger som mottar spesialundervis-

ning skal utarbeides en individuell opplæringsplan (IOP). Den individuelle opplæringsplanen skal vise mål for og innholdet i opplæringen og hvordan den skal foregå. For lærlinger kan også avvikende kontraktsvilkår fastsettes i den individuelle opplæringsplanen.

Elever, lærlinger og lærekandidater med funksjonsnedsettelse som innebærer at de har behov for langvarig koordinerte tilbud, har i følge helselovgivningen krav på at det skal utarbeides en individuell plan og en koordinering av ulike etaters tilbud (Kommunehelsetjenesteloven § 6–2a). Skolen har plikt til å tilpasse seg elevens livssituasjon, og en individuell opplæringsplan der det foreligger, vil dermed være en del av en individuell plan.

Spesialundervisning kan organiseres på ulike måter. I grunn- og videregående opplæring gis det spesialundervisning både i spesialskoler og i ordinær skole. I ordinær grunnskole kan spesialundervisning gis innenfor rammen av ordinær klasseundervisning, som enkelttimer eller i egne spesialklasser og den kan gis som tolærerundervisning, enetimer og gruppetimer. Videre kan spesialundervisningen gis til mindre elevgrupper på fast basis eller etter behov, og elevene kan også ha assistent inne i klassen.

I videregående opplæring gis det lignende tilretteleggingstilbud som i grunnskolen. Spesialundervisning gis som tolærerundervisning, enetimer, enkelttimer i grupper utenfor klassen, støttetimer, bruk av elevassistent, undervisning i klasse med redusert elevtall (åttergruppe) eller i spesialklasse (firergruppe). I tillegg finnes det andre ordninger i videregående opplæring som blant annet tilrettelegging gjennom å ta grunnkurs eller VK1 over to år, Arbeid, produksjon og opplæring (APO), kombinasjonsløp mellom skole og arbeidsliv og Den tredje vei. Spesialundervisning omfatter også tilrettelegging for at elever som har behov for tilpassede tekniske hjelpemidler får slike.

Denne undersøkelsen er avgrenset til å se på vurdering av tjenestetilbudet til elever som mottar spesialundervisning etter enkeltvedtak, slik dette er avgrenset i lovverket. Markussen (2000) har drøftet forholdet mellom en formalavgrensning og en praksistilnærming til spesialundervisning. I tillegg til en formalavgrensning av spesialundervisning, dvs. elever som mottar spesialundervisning etter enkeltvedtak og individuell plan, finnes det også elever som ikke har enkeltvedtak, men som mottar en tilpasset opplæring som i utforming tilsvarende spesialundervisning. Dette kan for eksempel foregå gjennom tolærerundervisning eller undervisning i smågrupper hvor den ekstra ressursen en eller flere elever med enkeltvedtak utløser, også kommer andre elever til gode. I tidligere undersøkelser om særskilt tilrettelagt opplæring i videregående skole tok Markussen (2000), Markussen mfl. (2003) og Grøgaard (2000, 2002) utgangspunkt

i en praksistilnærming hvor mottagerne ble avgrenset ut fra klassestyrerens oppfatning eller ut fra elevenes egen oppfatning av hvem som mottok spesialundervisning, og ikke ut fra om eleven hadde søkt særskiltinntaket og/eller var tatt inn til særskilt tilrettelagt opplæring²⁴. Markussen (2000) fant i sin undersøkelse av spesialundervisning i videregående opplæring at bare litt over halvparten av elevene som inngikk i undersøkelsen hadde søkt om spesialundervisning og var tatt inn på dette grunnlaget. I Grøgaard (2000, 2002) var det mindre enn en tredel av elevene i ordinære klasser som selv mente at de fikk særskilt tilrettelagt opplæring, som var klassifisert med en vanske. I egne klasser for elever med særskilt tilrettelagt opplæring var to tredeler klassifisert med en vanske.

I forbindelse med vår forespørsel til skolene om å delta i denne undersøkelsen, oppga flere kontaktpersoner at de hadde elever som mottok spesialundervisning selv om de ikke hadde enkeltvedtak, og som derfor ikke var aktuelle for undersøkelsen. 14 grunnskoler og 10 videregående skoler falt ut av utvalget på dette grunnlaget (jf. avsnitt 1.2.1). Ved mange andre skoler som ble med i denne undersøkelsen, ble det understreket at det i hovedsak var elever med «de tyngste vanskene» som fikk enkeltvedtak, men at skolene i tillegg hadde flere elever som mottok spesialundervisning basert på en praksisdefinisjon uten at de hadde enkeltvedtak (og var klassifisert med en vanske). Dette viser at det er en betydelig gråsonen mellom Opplæringslovas definisjon av spesialundervisning og det vi forstår som ordinær tilpasset undervisning. Denne gråsonen ser vi bort fra når vi gjennomfører en formalavgrensning av spesialundervisningen (Kvalsund 1997²⁵). For det andre, må vi regne med at denne avgrensningen gir oss et noe mer ensartet (homogent) utvalg elever (jf. betegnelsen «de tyngste vanskene»), enn det en praksistilnærming til avgrensning av elevgruppen ville gitt oss.

Data som gjelder skoleåret 2000–2003 (GSI-02) viser at om lag 5,5 prosent av alle elever i grunnskolen får spesialundervisning etter enkeltvedtak. Det er imidlertid stor variasjon mellom skoler, mellom kommuner og mellom fylker i andelen elever som mottar spesialundervisning etter enkeltvedtak. Andelen elever som får enkeltvedtak i kommunene varierer fra 0 prosent til over 19 prosent (NOU 2003: 16). Videre, er det *dobbelt så mange gutter som jenter* som får spesialundervisning. Flertallet av elevene som får spesialundervisning, får dette i gjennomsnitt 4–5 timer per uke, og disse elevene får det meste av sin spesialundervisning i fagene *norsk, engelsk og matematikk*. Med unntak for elever som

24 I Markussen (2000) og Markussen mfl. (2003) foretok klassestyreren denne avgrensningen. I Grøgaard (2000) og (2002), som bygger på data fra Evalueringen av Reform 94, ble denne avgrensningen foretatt av eleven (respondenten) selv.

25 Gråsonerbegrepet drøftes i Kvalsund (1997).

får hele undervisningen utenfor ordinære skoleklasser (egne klasser), vil disse elevene den øvrige tiden følge den ordinære klasseundervisningen uten spesielle tilretteleggingstiltak (Solli 2003, Markussen 2000, Grøgaard 2000).

Solli (2004) fremhever at for å avgjøre om vilkåret for spesialundervisning er til stede, må det foretas en skjønnsmessig konkret vurdering av om eleven får et tilfredsstillende utbytte av den vanlige opplæringen eller ikke. Kvaliteten på den «vanlige» opplæringen, det vil si i hvilken grad den vanlige undervisningen makter å gi en større grad av tilpasset opplæring, legger i en viss grad føringer på omfanget av spesialundervisning: «*Om en elev skal få spesialundervisning, er derfor et stykke på vei avhengig av hva kommunen/fylkeskommunen har satt inn av organisatoriske og pedagogiske differensieringstiltak innenfor den vanlige opplæringen, og den enkeltes skoles evne til å gi tilfredsstillende utbytte innen rammen av dette*» (ibid: 28).

Markussen (2000, 2001, 2004) og Grøgaard (2000, 2002) konkluderer at elever i videregående som får tilrettelagt opplæring i ordinære skoleklasser oppnår bedre karakterer og høyere kompetanse enn elever som får spesialundervisning i segregerte skoleklasser (egne klasser). Dette ekstra karakter- eller kompetanseutbyttet gjelder for begge kjønn, for ulike initiale prestasjonsnivåer (opptakskarakterer) og for ulike vanskeområder. Enkeltvedtak utløser ekstra ressurser. Derfor kan disse undersøkelsene ha demonstrert at det er en positiv individuell prestasjons- og kompetanseeffekt av behovsprøvet ekstra ressursinnsats i norsk videregående opplæring²⁶. Samtidig kan det å bli vurdert og få et «vanskestempel» virke stigmatiserende for den enkelte. Dersom man sammenligner elever med og uten klassifisert vanske som mottar spesialundervisning, alt annet likt, har det å være klassifisert med en vanske negativ effekt på prestasjonsnivå og kompetanseoppnåelse (Grøgaard mfl. 1999: 189, 204, 319). Dermed oppstår et *dilemma*: Mens ekstra ressurser som i mange tilfeller utløses gjennom en formell klassifisering, synes å virke positivt, særlig når ressursene tilføres enkeltin-

26 Oversiktsstudier av individuelt utbytte av varierende ressursinnsats i utdanning gir ofte tvetydige resultater. En omfattende "metastudie" fra USA som særlig fokuserer på undersøkelser av utbyttet av videregående og høyere utdanning, konkluderer at ekstra ressurser i regelen ikke har positive effekter på dokumentert læring (karakterer), lønn, jobbsjanser, etc., og at ressursene derfor generelt ikke utnyttes effektivt i moderne utdanningssystemer (Hanushek 1997, se også Try og Grøgaard 2003). De forannevnte norske undersøkelsene indikerer at ressurskrevende behovsprøvede tiltak på videregående nivå (dvs. som er innrettet mot såkalt "svake grupper") kan ha positive læringseffekter for den enkelte som mottar de ekstra ressursene. Grøgaard (2002) viser dessuten at integrasjon av elever med særskilte behov i ordinære skoleklasser kan gi en vinn-vinn-situasjon i klassen. De ordinære elevene får en liten, men statistisk signifikant prestasjonsgevinst av slik integrering. Forutsetningen for dette er imidlertid at det ikke integreres for mange i hver gruppe og at ressursinnsatsen opprettholdes (se også NOU 2003: 16, s. 95). Se Kvalsund (1997) for en ytterligere diskusjon og problematisering av differensierings- og tilpassingsutfordringer i allmennfagklasser i videregående opplæring.

divider i en ordinær skoleklasse, kan det å få et vanskestempel virke negativt for den det gjelder. En kan tenke seg at dersom den potensielt stigmatiserende klassifiseringen tas bort uten at ressursinnsatsen som er knyttet til den enkeltes vanske reduseres, og at dette fortrinnsvis gjennomføres innenfor rammen av en ordinær skoleklasse, vil en beholde den positive ressurseffekten, mens den negative stigmatiseringseffekten på prestasjonsnivå og kompetanseoppnåelse (læringsutbytte) reduseres eller i beste fall elimineres. For å få dette til må en uansett ha et apparat som fanger opp enkeltelevers behov uten at dette nedfeller seg i formelle klassifiseringer, og da opereres det jo med en form for klassifisering likevel, bare at den ikke er formalisert. Dilemmaet reduseres antagelig på denne måten, men det elimineres ikke.

I St. meld. nr. 23 (1997–98) *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilde behov*, understrekes nettopp at en slik praksis er ønskelig. Meldingen uttrykker at mer av skolens ressurser skal kanaliseres inn i generelle tilretteleggings tiltak for å redusere behovet for mer tradisjonell, og i mange tilfeller segregerende, og kanskje også stigmatiserende, spesialundervisning etter formalvurdering (enkeltvedtak). Kvalitetsutvalget (NOU 2003: 16, *I første rekke*) følger opp denne tankegangen når det foreslår at «Kravet om tilpasset opplæring for alle etter opplæringslovens bestemmelser forsterkes (§ 1–2), og at nåværende bestemmelser om spesialundervisning utgår» (ibid: 83). Utvalget mener at gjennom inkluderende opplæring vil behovet for individuelle sakkyndige vurderinger og enkeltvedtak knyttet til den enkelte elev, bli redusert: «I stedet kommer en sakkyndig vurdering i forhold til skolens læringsmiljø. Utvalget mener videre at gjennomføring av inkluderende tilpasning krever de samme ressursene som gjennomføring av dagens spesialpedagogiske tiltak» (ibid: 100).^{27 28} Dette forslaget ble imidlertid ikke tatt til følge i St. meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*, som ble bifalt av Stortinget 17. juni 2004. Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen uttalte at de «er enige i at retten til spesialundervisning skal opprettholdes, samtidig som det må arbeides målrettet for å redusere bruken av den. Komiteen mener videreføringen av lovbestemmelsen om rett til spesialundervisning er nødvendig for å ivareta elevens rettssikkerhet» (Innst. S. nr. 268 2003–2004). Det er altså flere hensyn som er viktige enn de som lar seg operasjonalisere i modeller som bidrar til å forklare variasjon i prestasjoner og kompetanseoppnåelse blant elever med spesialundervisning, og

27 To utvalgsmedlemmer sluttet seg ikke til forslaget om å fjerne retten til spesialundervisning, og har en særmerknad om at retten til spesialundervisning etter sakkyndig vurdering ikke må fjernes (NOU 2003: 16).

28 Denne logikken ligger også nedfelt i det omfattende differensieringsprosjektet i norsk skole. Se for eksempel Dale og Wærness (2003): *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen*. Rom for alle – blick for den enkelte.

det er særlig *hensynet til individenes rettsikkerhet*. En interessant problemstilling i så måte er hva foreldre eller foresatte og fremfor alt barna selv, ønsker av tilrettelagt undervisning og organisering av denne. Dette diskuteres i kapittel 4.

Innholdet og utformingen av skolens spesialundervisning vil variere på bakgrunn av den enkelte elevens behov og ønsker, men også ut fra de rammer som finnes ved den enkelte skole og kommune/fylkeskommune. Av rammer som er av betydning for elevenes opplærings- og tilretteleggingstilbud, tenker vi på alt fra skolens økonomi, personalets kompetanse, fysisk utforming av institusjonen og holdninger til spesialundervisning og inkludering (integrering) versus segregering. Brukernes vurdering av spesialundervisningens utforming presenteres i kapittel 4.

3.2 Kommunale og fylkeskommunale planer for spesialundervisning

10 av de 47 kommunene som omfattes av undersøkelsen vår, oppga at de hadde utarbeidet en felles plan for spesialundervisningen i kommunens skoler. For ytterligere en kommune var det utarbeidet en felles plan for PPT-regionen kommunen hørte til. 25 kommuner hadde ikke utarbeidet noen felles plan og en kommune svarte ikke på spørsmålet. Ingen av fylkeskommunene hadde utarbeidet en slik plan i nyere tid.

3.3 Statlig og kommunalt støttesystem

I dette avsnittet belyses organiseringen av hjelpeapparatet, det vil si organisering av PPT og Statped, og dets rolle i forhold til skolenes spesialundervisning.

3.3.1 PP-tjenesten – kommunalt og fylkeskommunalt spesialpedagogisk hjelpesystem

Den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PP-tjenesten) er hjemlet i Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa § 5 og i Lov om privatskoler § 9. PP-tjenesten er det mest utbygde eksterne støttesystemet for spesialpedagogiske tiltak i barnehage og skole. PP-tjenesten skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særlige behov. En kan si at PP-tjenesten utgjør «ryggraden» i det spesialpedagogiske hjelpesystemet. PP-tjenesten har nær kontakt med skole og barnehage, og den skal samhandle med andre kommunale og fylkeskom-

munale hjelpetjenester og statlige kompetansemiljøer. Det er PP-tjenesten som har ansvar for utarbeiding av sakkyndige vurderinger i forbindelse med at elevers rett til spesialundervisning blir utløst:

«Kvar kommune og kvar fylkeskommune skal ha ei pedagogisk-psykologisk teneste. Den pedagogisk-psykologiske tenesta i ein kommune kan organisere i samarbeid med andre kommunar eller med fylkeskommunen. Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov. Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørgje for at det blir utarbeidd sakkyndig vurdering der lova krev det. Departementet kan gi forskrifter om dei andre oppgåvene til tenesta» (§5–6. Pedagogisk-psykologisk teneste: <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-006.html#5-6>).

Lovverket forplikter kommunene og fylkeskommunene til å ha en PP-tjeneste, men kommuner og fylkeskommuner står ganske fritt til å organisere tjenesten. Flertallet av norske kommuner, 64 prosent, inngår i interkommunalt samarbeid om PP-tjenesten. I om lag halvparten av fylkene har fylkeskommunene etablert egen PP-tjeneste for videregående opplæring. Ellers samarbeider fylkeskommunene med kommunene om en gjennomgående PP-tjeneste for hele skoleløpet. I en del kommuner er PP-tjenesten samorganisert med andre hjelpetjenester (Skolenettet 07.03.2001). I denne undersøkelsen inngår 73 prosent av kommunene i et interkommunalt samarbeid om PP-tjenesten. Videre har 73 prosent av kommunene har en gjennomgående PP-tjeneste som dekker både grunn- og videregående opplæring. For de resterende kommunene er tjenesten delt opp etter skoleslag.

Antall fagstillinger i de kommunale PP-kontorene varierer naturlig nok etter størrelsen på den eller de kommunene disse stillingene skal betjene. I vårt utvalg varierer det fra en til 27 fagstillinger, når en ser bort fra en så stor kommune som Oslo, som har 195 fagstillinger. For alle kommuner unntatt Oslo, er det om lag 5,6 fagstillinger ved de kommunale PP-kontorene og 7,4 fagstillinger på de interkommunale.

Det er 295 PP-kontor i Norge med 2113 fagstillinger (ca. 1850 hele fagstillinger). Dette utgjør i gjennomsnitt drøyt.seks fagstillinger pr. kontor. Kontorstørrelsen varierer sterkt, men samvarierer med kommunestørrelse og organisering. Interkommunale kontor er gjennomsnittlig store kontor. Antall merkantile stillinger varierer sterkt, men det er sammenheng mellom kontorstørrelse og antall merkantile stillinger.

Historisk sett er pedagogisk-psykologisk rådgiver eneste stillingsbetegnelse som har vært brukt i PP-tjenesten. Andre tilsatte som ikke har vært kvalifisert for denne stillingsbetegnelsen, har fått tittel etter fagbakgrunn, for eksempel sosionom eller spesialpedagog. Opplæringsloven av 1998 har opphevet dette skillet. Det er 575 rådgivere i PP-tjenesten, eller ca. 31 % av fagstillingene.

Det er til sammen 311 psykologer ansatt eller tilknyttet PP-tjenesten i Norge. Psykologene utgjør ca 54 % av de pedagogisk-psykologiske rådgiverne. Spesialpedagogene/pedagogene utgjør hovedtyngden av personalet i PP-tjenesten.

Samlet innehar PP-tjenesten høy formell og reell kompetanse. Ca 31 % prosent har utdanning på minimum embetseksamensnivå og 46 % på minimum hovedfagsnivå. Andel sosialfaglige ansatte er synkende. I 1985 utgjorde disse 17 % av fagpersonellet, i 2003 ca. 6 %.

PP-tjenesten har om lag 80 000–90 000 brukere årlig. Av disse gjøres det enkeltvedtak etter sakkyndig vurdering for ca 50 000 brukere. Det er ca. 1,56 fagstillinger pr. 1000 barn 0–19 år. Dette tilsvarer 639 barn og unge per fagstilling. Forholdet mellom antall barn og unge og antall fagstillinger er redusert noe i de senere år.

Kilde: Skolenettet (med oppdaterte tall fra Læringscenteret 2003b)¹

¹ <http://skolenettet.ls.no/imaker?id=27505&malgruppe=0&trinn=0&omr=23&mal=artikkel>, Læringscenteret (2003b): PP-tjenesten i Norge 2003. En tilstandsbeskrivelse (stensil).

I kapittel 4 skal vi se at lærere og foreldre har litt ulike oppfatninger om hvor hyppig PPT har vært i kontakt med elevene, men det fremgår av svarene at PPT spiller en rolle for de aller fleste elevene og for rundt halvparten av lærerne. Samtidig er det en del elever som ikke har vært i kontakt med PPT, men som likevel har enkeltvedtak og rett til spesialundervisning. Siden det er skolens ledelse som fatter enkeltvedtak for den enkelte eleven, tyder dette på at en del foreldre oppsøker spesialister for utredning av sine barn uten å gå veien om PPT eller Statped, og at den enkelte skoles ledelse fatter enkeltvedtaket på bakgrunn av dette (jf. avsnitt 4.2.2 og 4.2.3).

3.3.2 Statlig spesialpedagogisk støttesystem

Statlig spesialpedagogisk støttesystem (Statped) yter spesialpedagogisk rettledning og støtte til kommuner og fylkeskommuner gjennom et bredt spekter av tjenester. Statped består av 15 statlige spesialpedagogiske kompetansesenter og 15 andre enheter som enten er kommunale, fylkeskommunale, stiftelser eller private organisasjoner, og som Statped kjøper tjenester av²⁹. I alt omfatter virk-

somheten 1066 årsverk. Fra 15. juni 2004 er Statped ledet av Utdanningsdirektoratet, som er underlagt Utdannings- og forskningsdepartementet (Statped 2004).

Statped har som overordnet oppdrag å gi rettleiding og støtte til de opplæringsansvarlige instansene lokalt. Det overordnede målet for Statped er at kvaliteten på tilbudet for barn, unge og voksne med særskilte opplæringsbehov, blir best mulig. Institusjonene i Statped har flere ulike oppgaver/funksjoner:

- «Sentra som har kompetansesenterfunksjon, yter tjenester på individ- og systemnivå. Det vil si ulike typer tiltak rettet mot elever og de som har ansvar for elever med særskilte opplæringsbehov i kommuner og fylkeskommuner. Kompetansesentrene arbeider også med forsøks- og utviklingsarbeid i forhold til det spesialpedagogiske fagfeltet i samarbeid med høgskole- og universitetsmiljøet.
- Flere av institusjonene har i tillegg skole- og miljøtilbud. Dette kan være førskole, grunnskole og videregående opplæringstilbud. Skole- og miljøtilbud blir gitt ved kompetansesentra for hørselshemmede og døvblinde, dessuten ved skolene ved seks sosiale og medisinske institusjoner» (Sitert fra <http://www.statped.no>)

Høsten 2003 ble «prosjekt Statped 2005» iverksatt. Målet med prosjektet er å utforme og implementere fremtidige oppdrag, faglig profil, organisering og dimensjonering av det statlige spesialpedagogiske støttesystemet (Statped). Dette innebærer en gjennomgang og vurdering av Statpeds innsats i forhold til nåværende og eventuelle nye målgrupper, med utgangspunkt i de fremtidige behov de kommunale opplæringsansvarlige vil ha for tjenester fra Statped.

Skoleledernes, lærernes og foreldrenes relasjon til statlig spesialpedagogisk støttesystem er diskutert i avsnittene 4.2.2 og 4.2.3.

3.4 Utvikling av IOP

Det skal utarbeides en individuell opplæringsplan (IOP) for elever som mottar spesialundervisning. Den individuelle opplæringsplanen skal vise mål for og innholdet i opplæringen og hvordan opplæringen skal foregå. Hvert halvår skal klassestyrer utarbeide skriftlig oversikt over den opplæringen eleven har fått og gi en vurdering av elevens utvikling (Solli 2004: 98). For lærlinger kan også avvikende kontraktvilkår fastsettes i den individuelle opplæringsplanen

29 <http://www.statped.no>

(Opplæringslovas § 5–5). I vår undersøkelse oppga lærerne at 90 prosent av elevene hadde individuell opplæringsplan (IOP). Blant de yngste elevene har nesten alle IOP, mens det blant de eldste elevene er en noe høyere andel elever som ikke har IOP.

Det er i stor grad kontaktlærer/klassestyrer, 65 prosent, og /eller støttelærer, 52 prosent, som har hovedansvaret for utvikling av elevenes IOP. Bare i liten grad har PPT hatt hovedansvar for utvikling av IOP: 79 prosent av kontaktlærerne/klassestyrerne, 60 prosent av støttelærerne, 30 prosent fra PPT og 15 prosent andre har dessuten medvirket.

Tilbudet om spesialundervisning skal så langt det er mulig utformes i samarbeid med eleven, og elevens foreldre, og det skal legges stor vekt på deres syn (Opplæringslova § 5–4). Denne undersøkelsen viser at elevene bare unntaksvis medvirker i utarbeiding av sin egen IOP, men at litt under halvparten av foreldrene medvirker. Lærerne oppgir at 12 prosent av elevene og 41 prosent av foreldrene har medvirket i utviklingen av elevens IOP.

Elever som har krav på et koordinert støttetilbud fra ulike offentlige etater har krav på en individuell plan. I de tilfellene elevene har individuell plan skal også IOP være en del av denne. Lærerne oppgir at 56 prosent av elevenes IOP er en del av en individuell plan, 21 prosent oppgir at dette ikke er tilfellet og 10 prosent oppgir at de ikke vet sikkert. Det er 14 prosent av lærerne som ikke har besvart dette spørsmålet. Potensielt er med andre ord IOP en del av individuell plan for mellom 70 og 80 prosent av elevene (inkludert vet ikke og ubesvart).

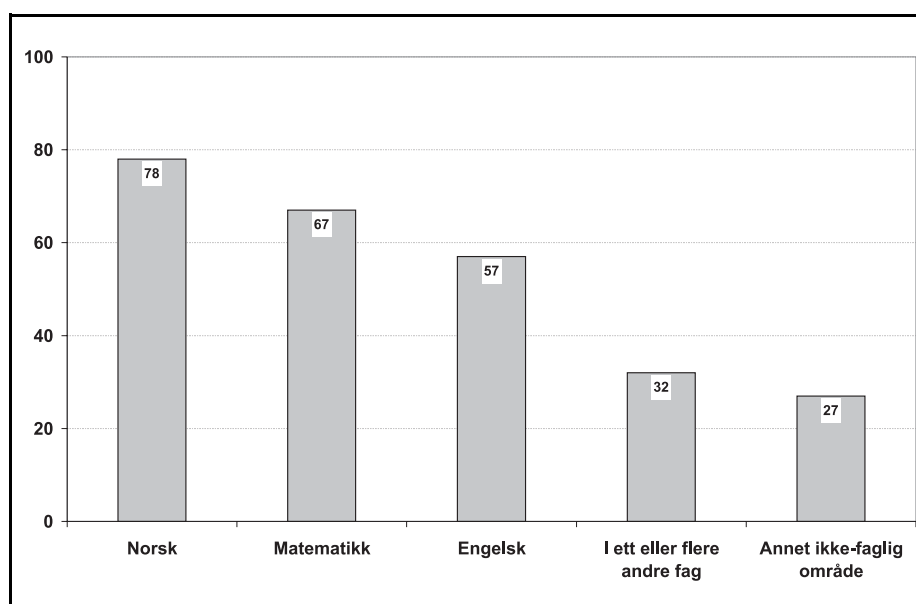
3.5 Hvilke fag/områder gis det spesialundervisning i?

Tidligere undersøkelser i videregående opplæring har vist at elever på dette nivået vanligvis mottar spesialundervisning i norsk, matematikk og engelsk (Markussen 2000, Grøgaard 2000). Vi regnet med at disse fagene også ville telle tungt blant spesialundervisningen i grunnskolen. I tillegg spurte vi lærerne om å angi ikke-faglige områder for spesialundervisningen (for eksempel sosial trening/sosial utvikling, botrening, kommunikasjon og lignende). Figur 3.1 viser prosentandel av elevene i denne undersøkelsen som mottar spesialundervisning i ulike fag/områder. 78 prosent av elevene mottar spesialundervisning i norsk, 67 prosent i matematikk, 57 prosent i engelsk, 32 prosent i ett eller flere andre fag og 27 prosent i annet ikke faglig område. Tre prosent mottar ikke spesialundervisning i noen fag eller annet ikke faglig område (ikke vist i figuren). Elever som

ikke mottar spesialundervisning i noen fag kan for eksempel være elever som har enkeltvedtak på grunn av at de har behov for tekniske hjelpemidler eller har behov for ekstra tid på prøver.

De fleste elevene mottar spesialundervisning i to eller tre av fagene norsk, engelsk og matematikk: 17 prosent har spesialundervisning i ett av fagene norsk, matematikk og engelsk, 31 prosent har spesialundervisning i to av fagene og 41 prosent har spesialundervisning i alle tre fag. Det er kun 11 prosent av de som har spesialundervisning etter enkeltvedtak, som ikke mottar spesialundervisning i noen av fagene engelsk, norsk og matematikk. Dette illustrerer at det mønsteret man har funnet på videregående nivå også gjenfinnes i grunnskolen.

Summert over både faglige og ikke-faglige områder er fordelingen av antall fag/områder for spesialundervisningen slik: 21 prosent av elevene mottar spesialundervisning i ett fag/område, 23 prosent mottar spesialundervisning i to fag/områder, 27 prosent i tre fag/områder, og 26 prosent mottar spesialundervisning i minst fire fag/områder.



Figur 3.1 Andel elever som mottar spesialundervisning i ulike fagområder. Prosent (N=408).

3.6 Skolenes organisering av spesialundervisningen

Lærerne fikk spørsmål om hvor mye spesialundervisning per uke den enkelte elev fikk i fagene norsk, engelsk, matematikk og andre fag fordelt på ulike organiseringer av spesialundervisning. De formene for organisering vi spurte om er; «inne i klassen med to lærere til stede», «assistent inne i klassen», «enetimer utenfor klassen», «i liten elevgruppe utenfor klassen» og «annen måte»³⁰. Tabell 3.1 viser prosentandel av de elevene som mottar spesialundervisning i hvert fag for hver organiseringsform.

Tabell 3.1 Prosentandel av elever med enkeltvedtak som mottar spesialundervisning etter fag og organiseringsform.

	Norsk (N=387)	Matematikk (N=336)	Engelsk (N=285)	Andre fag (N=160)
I liten elevgruppe utenfor klassen	45 %	41 %	48 %	27 %
Enetimer utenfor klassen	31 %	27 %	19 %	21 %
Inne i klassen med to lærere tilstede	32 %	30 %	19 %	36 %
Assistent inne i timen	15 %	13 %	7 %	25 %
Annen måte	10 %	8 %	10 %	24 %

Summert prosent langs kolonnene i tabellen er høyere enn 100 prosent fordi mange elever mottar kombinasjoner av ulike tilbud. Av tabell 3.1 ser vi at fordelingen på ulike organiseringsformer av spesialundervisning er nokså lik i fagene norsk, matematikk og engelsk. Organiseringen av spesialundervisningen i andre fag følger ikke det samme mønsteret. Den organisasjonsformen som brukes mest blant elever med enkeltvedtak er spesialundervisning i en liten elevgruppe utenfor klassen. Her er andelen 48 prosent i engelsk, 45 prosent i norsk og 41 prosent i matematikk.

Det er omtrent like store andeler elever som har enetimer utenfor klassen som får spesialundervisning ved hjelp av to lærer inne i klassen i de tre fagene

30 Solli (2004:78-79, tabell 13) illustrerer at det har vært en forskyvning i tildelingen av timer med spesialundervisning. Elever med størst behov har fått flere timer. Timer med assistent tildeles også elever med antatt størst vansker. Solli siterer også Tøssebo (2003: 302) hvor det påpekes at mens spesialpedagogen benyttes mest til enetimer og gruppetimer, benyttes assistenter inne i klassen: "At spesialpedagogen definerer sin jobb på en slik måte, og får lov til det, virker unektelig spesielt i lys av dagens lovgivning og målsettingene i utdanningspolitikken for utviklingshemmede" (Tøssebo op. cit.)

norsk, matematikk og engelsk, men begge disse undervisningsformene er mer utbredt i norsk og matematikk (rundt 30 prosent av elevene) enn i engelsk (19 prosent av elevene). Undervisning med assistanse fra en assistent inne i timen er det 15 prosent som har i norsk, 13 prosent i matematikk og 7 prosent i engelsk. Mellom 8 og 10 prosent mottar annen organisering av spesialundervisningen i disse tre fagene. For andre fag enn engelsk, norsk og matematikk er det en jevnere fordeling på ulike organiseringsformer. De ulike tilbudene omfatter nå mellom en firedel og en tredel av elevene.

Antall timer spesialundervisning som i gjennomsnitt er bundet opp til en bestemt måte å organisere undervisningen på, er forholdsvis forskjellig. De elevene som undervises i en liten gruppe utenfor klassen (N=257) får i gjennomsnitt i overkant av 6 timer per uke. Elever som har enetimer utenfor klassen (N=167) mottar denne formen for undervisning i gjennomsnitt 5 timer per uke. De som er inne i klassen med to lærere (N=212) har i gjennomsnitt i underkant av 5 timer per uke, og de som har assistent inne i timen (N=122) har dette i gjennomsnitt ca. 10 timer per uke. Elever som mottar en annen måte å organisere spesialundervisningen på enn de forannevnte (N=92), mottar dette i gjennomsnitt i ca. 10 timer per uke.

Vi skiller mellom et *integrert* og et *segregert* spesialundervisningstilbud. Opplæring som skjer i samlet klasse, det vil si tolærerundervisning og assistent i klassen, oppfattes som et integrert tilbud. Elevene som mottar spesialundervisning får litt ekstra ressurser, men de undervises innenfor rammen av en ordinær skoleklasse. Enetimer utenfor klassen, undervisning i liten gruppe utenfor klassen og annen måte defineres som et segregert undervisningstilbud. Det er bare 16 prosent av elevene i denne undersøkelsen som har et fullstendig integrert spesialundervisningstilbud, 40 prosent har et blandet tilbud og 39 prosent har utelukkende et segregert spesialundervisningstilbud. I tillegg var det 5 prosent av elevene som det ikke ble oppgitt noen organiseringsform for, se tabell 3.2. Det er ingen signifikante kjønnsforskjeller i organiseringen av spesialundervisningen.

Tabell 3.2 viser at organiseringen av tilbudet påvirkes noe av elevenes vanske: 60 prosent av de med utviklingshemming mottar et blandet tilbud, 22 prosent et segregert tilbud og 11 prosent et integrert tilbud. Dersom elevene har lærevansker, både lære- og sosiale vansker eller medisinske vansker, er det de blandede tilbudene og de segregerte tilbudene som opptrer hyppigst (stort sett 30–40 prosent). Blant elever med sosiale vansker er det ca. en av tre som mottar et rent integrert spesialundervisningstilbud. I denne gruppen er det en jevn fordeling på omfanget av integrerte, blandede og segregerte undervisningsformer.

Tabell 3.2 Organisering av spesialundervisningen for elever med enkeltvedtak etter vanske gruppert, prosentfordeling (N=497).

	Utvik- lings- hemmet, kognitive skader	Lærevansker (både spesifikke og/eller generelle)	Lære- og sosiale vansker	Sosiale vansker, men ikke lære- vansker	Medisinske vansker eller annet	Sum (N)
Integrert tilbud	11 %	15 %	11 %	32 %	12 %	16 % (131)
Segregert tilbud	22 %	45 %	42 %	32 %	36 %	39 % (194)
Blandet tilbud	60 %	37 %	42 %	30 %	46 %	40 % (199)
Ukjent tilbud	7 %	3 %	5 %	6 %	6 %	5 % (23)
Sum (N)	100 % (54)	100 % (222)	100 % (104)	100 % (84)	100 % (33)	100 % (497)

Kji-kvadrat = 33,97, df = 12, p < 0,001

Tabell 3.3 sammenstiller organiseringsform og klassetrinn. Vi ser at omfanget av det integrerte tilbudet reduseres noe fra småskolen til mellomtrinnet, men at det øker igjen fra ungdomsskolen til videregående opplæring. Andelen elever som mottar et segregert tilbud er lavest i småskolen (20 prosent), det nesten doubles til mellomtrinnet og er høyest i videregående (49 prosent). I småskolen har i overkant av halvparten av elevene et blandet tilbud, på mellomtrinnet og i ungdomsskolen er blandet og segregert undervisning omtrent like utbredt, mens i videregående opplæring er det altså om lag halvparten som har et segregert tilbud.

Kort oppsummert kan en si at det blandede og det segregerte tilbudet dominerer i spesialundervisningen fra mellomtrinnet i grunnskolen til videregående nivå. I norsk, engelsk og matematikk, som er de fagene flest elever mottar spesialundervisning i, er det undervisning i liten gruppe utenfor klassen, som opptrer hyppigst. Undervisning ved hjelp av assistent inne i klassen er den undervisningsformen færrest elever mottar, men når slik undervisning først blir gitt, blir den gitt i langt flere timer enn de andre undervisningsformene.

Tabell 3.3 Organisering av spesialundervisningen for elever med enkeltvedtak etter klasstrinn gruppert, prosentfordeling (N=497).

	Småskolen 3.-4. klasse	Mellom- trinnet 5.-7. klasse	Ungdom- skolen 8.-10 klasse	1. og 2. år i vgo	Sum (N)
Integrert tilbud	22 %	15 %	14 %	21 %	16 % (81)
Segregert tilbud	20 %	39 %	40 %	49 %	39 % (194)
Blandet tilbud	52 %	41 %	42 %	25 %	40 % (199)
Ukjent tilbud	6 %	5 %	4 %	5 %	5 % (23)
Sum	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
(N)	(51)	(173)	(196)	(77)	497

Kji-kvadrat = 17,3, df = 9, p < 0,05

Et spesialundervisningstilbud som enten er segregert eller en blanding av segregert eller integrert, er det tilbudet flest elever mottar, uansett vanske. Sett i forhold til elevens alder, er det også segregerte og blandede tilbud som har størst utbredelse, mens det er en noe større andel elever i småskolen og i videregående opplæring som mottar et integrert tilbud enn blant elever på mellomtrinnet og i ungdomsskolen.

4 Brukernes vurdering av tilbudet

Jens B. Grøgaard

I dette kapitlet presenteres *brukernes vurdering* av tilbudet om spesialundervisning etter enkeltvedtak og den spesialpedagogiske kommunale/fylkeskommunale og statlige støtten til gjennomføring av denne undervisningen, som gis ved grunnskoler og videregående skoler i de fem fylkene som inngår i utvalget³¹. For det første er det viktig å understreke at vi *ikke presenterer en effektevaluering* av spesialpedagogiske tiltak. Når vi opererer med indikatorer på elevenes læringsutbytte, deres faglige og sosiale mestring og lignende, er det lærernes, foreldrenes og elevenes vurdering av dette som rapporteres. For det andre må det understrekes at kapitlet presenterer en *ren brukerevaluering* av det pedagogisk-psykologiske støttesystemet i grunnskolen og videregående opplæring. Det er bare brukerne av disse tjenestene som har fått anledning til å ytre seg. Vi har ikke intervjuet representanter for det kommunale/ fylkeskommunale (PP-tjenesten) og statlige støtteapparatet (Statped).

Kapittel 4 opererer med fire grupper informanter (respondenter). To grupper er både brukere og tilbydere samtidig. *Skoleledere* og *lærere* er brukere av PP-tjenesten og Statped, samtidig som de organiserer og gjennomfører den konkrete opplæringen av elever som mottar spesialundervisning etter enkeltvedtak. *Elever* og *foreldre*³² er brukere både av skolens opplæringstilbud og av PPT/Statpeds støtte til skolens spesialundervisning. Kapitlet er inndelt i tre hovedavsnitt:

Avsnitt 4.1 diskuterer *opplæringstilbudet* som gis ved den enkelte skole. En forutsetning for å lykkes, er at man har tro på det man gjør. Derfor er det interessant å spørre lærerne om elevenes faglige og sosiale utbytte av de spesialpedagogiske tiltakene. Er lærerne tilfreds med organiseringen og gjennomføringen av skolens spesialundervisning? Deretter presenteres foreldrenes syn på barnas opplæringstilbud. Peker foreldrenes og lærernes vurderinger i samme retning? Hvilke bekymringer gir foreldrene uttrykk for, og opplever de at skolen og lærerne gir barna deres det undervisningstilbudet de har krav på som elever i norsk skole? Endelig spør vi elevene hvordan de oppfatter skolens spesialunder-

31 De fem fylkene er Troms, Møre og Romsdal, Aust-Agder, Hedmark og Oslo. Aust-Agder er representert med så få skoler (jf. avsnitt 1.2) at vi vurderer representativiteten der som klart svakere enn i de andre fire fylkene.

32 Når vi i det følgende omtaler foreldre, menes foreldre og foresatte.

visning. Liker de å få ekstra oppmerksomhet fra en lærer i en ordinær undervisningssituasjon (ordinære klasser), og hva er deres opplevelse av enetimer sammen med en lærer, gruppeundervisning utenfor klassen, etc.? Noen elever gir uttrykk for at det er litt flaut å få ekstra oppmerksomhet fra læreren i undervisningssituasjonen. Hvor mange er de, og hva kjennetegner denne gruppen? Hvem opplever at skolens tilbud om spesialundervisning er mer enn stort nok, og hvem ønsker mer hjelp og støtte? Selv om lærerne primært måtte fremstå som fagpersoner, som faglig ansatte med et sterkt ønske om at deres elever skal lære mest mulig – fra matematikk, via fremmedspråk, norsk og estetiske fag til yrkesrettede fag i videregående – vil faglige relasjoner mellom klasserommets sentrale aktører aldri være «renset for» sosialt og mellommenneskelig innhold. Faglige relasjoner er også sosiale relasjoner, og profesjonelle relasjoner utad, for eksempel mellom foreldre og lærere, har også en sosial kjerne. Gir foreldre og elever uttrykk for at de trives sammen med lærerne, føler de at de blir lyttet til og har de tillit til skolens sentrale representanter? Aktiv brukermedvirkning er blitt viktigere i skolen. Opplever lærerne at de samarbeider godt med foreldre og elever og at de gir disse brukerne innflytelse? Avsnittet avsluttes med en kort beskrivelse av disse faglige, profesjonelle og sosiale relasjonene mellom lærere og elever og mellom lærere og foreldre.

I andre avsnitt (4.2) skisseres skoleledelsens, lærernes og foreldrenes *tilbakemelding til PPT og Statped*. Vi begynner på «systemnivå» med skoleledernes oppfatning av skolens relasjon til dette offentlige støttesystemet og beveger oss steg for steg ned til klasserommets aktører – representert ved lærerne og foreldrene til de elevene som mottar spesialundervisning etter enkeltvedtak. Hvordan vurderer disse primære brukerne det offentlige støttesystemets *innretning, relevans og kvalitet*? Synes det for eksempel å være tendenser til «rivalisering» mellom lærerne og representanter for det offentlige støtteapparatet, eller er denne relasjonen tuftet på respekt og tillit, fremfor alt respekt for og tillit til støtteapparatets kompetanse og til den etablerte rollefordelingen mellom skolens grunnplan og det offentlige støttesystemet? Hvordan opplever foreldrene det kommunale/ fylkeskommunale støtteapparatet (PPT), og har de kjennskap til Statped?

Vi skal se at foreldre og lærere uttrykker bekymring for mange elevers sosiale inkludering og trivsel i skolen. Tredje avsnitt (4.3) diskuterer *forhold som påvirker* barnas og ungdommenes *trivsel*. Vi vet at de aller fleste elevene i grunnskolen og videregående opplæring trives godt på skolen og i klassen sin. Et sentralt spørsmål er om barn og ungdom trives like godt dersom de er klassifisert med en vanske. Videre kan det være slik at trivselen faller steg for steg (suksessivt) fra de første årene i barneskolen via ungdomsskolen til videregående skole, etter

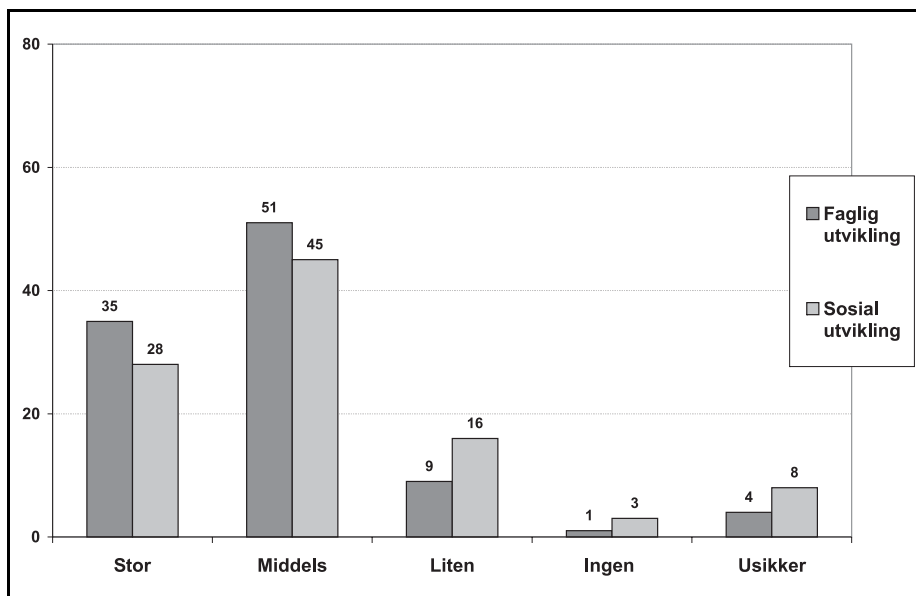
hvert som elevene samler erfaringer og kanskje blir mer skoletrøtte, eventuelt stiller større krav. Er det slik for elever som får spesialundervisning etter enkeltvedtak? Det er også naturlig å spørre om den sosiale tilhørigheten til miljøet i klassen er viktigere for elevenes trivsel enn om de lykkes rent faglig. I så fall, dersom det sosiale fremstår som viktig, hva blir konsekvensen for elever som bærer med seg en merkelapp som forteller at de ikke fungerer «vanlig» eller «normalt» rent sosialt? Makter norsk skole å skape trivsel blant elever som får spesialundervisning fordi de har sosiale vansker? Makter skolen å skape trivsel blant elever som opplever at de i liten grad lykkes i skolen rent faglig?

4.1 Er brukerne fornøyd med skolens opplæringstilbud?

Elever, foreldre og lærere ble bedt om å vurdere skolens tilbud om spesialundervisning. Elever svarer på vegne av seg selv, foreldre svarer på vegne av sine barn og lærere svarer på vegne av sine elever. Datasettet inneholder med andre ord tre (ulike) vurderinger av opplæringstilbudet til hver enkelt elev, vurderinger som kan sammenlignes. Vi begynner diskusjonen med lærernes vurdering av den spesialundervisningen skolen tilbyr den enkelte. Nå er det altså representanter for tilbyderne som svarer. Deretter presenteres foreldrenes og elevenes vurderinger av det samme opplæringstilbudet. Som allerede påpekt: Faglige og profesjonelle relasjoner er også sosiale relasjoner. Avsnittet avsluttes med en kort beskrivelse av disse faglige, profesjonelle og sosiale relasjonene mellom lærere og elever og mellom lærere og foreldre.

4.1.1 Har lærerne tro på det de gjør?

Figur 4.1 illustrerer lærernes vurdering av elevenes faglige og sosiale utbytte av den spesialundervisningen elevene mottar. Vurderingsskalaen er «stort utbytte», «middels utbytte», «lite utbytte», «ingen effekt». Lærerne kunne også gi uttrykk for at de ikke var helt sikre («vet ikke»). Heldigvis har lærerne tro på at den undervisningen de tilbyr har en positiv effekt for de aller fleste elevene. Rundt en tredel av elevene har etter lærernes oppfatning stort utbytte av spesialundervisningen både faglig og sosialt, mens halvparten av elevene har middels utbytte av de spesialpedagogiske tiltakene. Mellom ti og tjue prosent har lite eller intet utbytte av tiltakene. De fleste lærerne føler seg dessuten sikre på at de kan gi en vurdering. Lærerne uttrykker bare usikkerhet om effekten for 4–5 prosent av elevene.

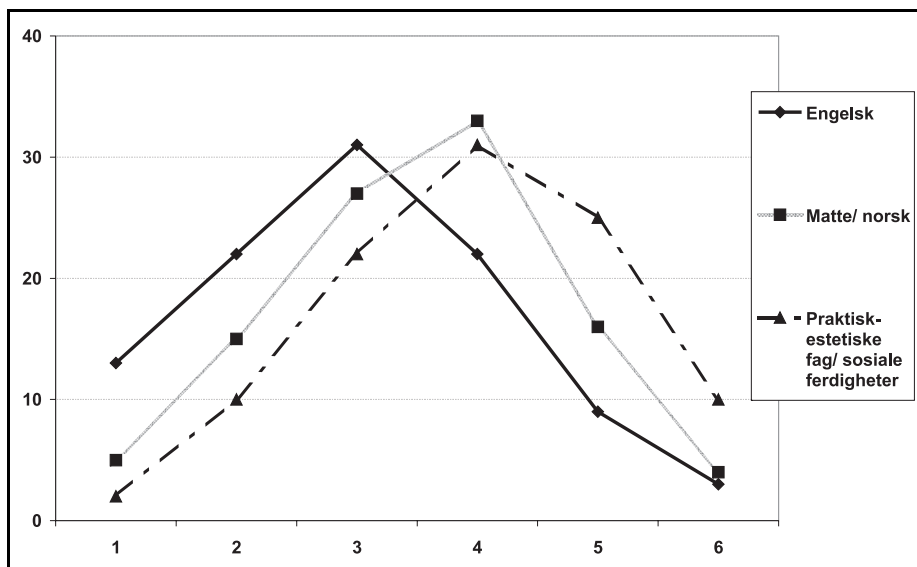


Figur 4.1 Lærernes vurdering av elevenes faglige og sosiale utbytte av spesialundervisning. Prosent (N=485)

Lærerne ble også bedt om å vurdere elevens læringsutbytte i ulike fag. Vurderingsskalaen følger i prinsippet karakterskalaen og løper fra 1, som er dårligst, til 6, som er best. Fordelingene vil dermed gi et inntrykk av hvilke fag/ferdigheter lærerne synes det er vanskeligst for elevene å tilegne seg. Litt overraskende kanskje fremstår engelsk som det mest utfordrende faget for elever som mottar spesialundervisning³³. I engelsk er det langt flere elever som har beskjedent utbytte (intervallet 1–3) enn som har stort utbytte (intervallet 4–6). Denne fordelingen er med andre ord klart høyreskjev³⁴. Matematikk og norsk vurderes som noe enklere (tilnærmet normalfordelt), mens praktisk-estetiske fag og tilegnelse av sosiale ferdigheter i gjennomsnitt har den gunstigste «prognosen» (venstreskjev).

33 I vår uvitenhet, vi forventet at matematikk ville bli oppfattet som vanskeligere enn språkfagene.

34 Skjevhet i en fordeling defineres ut fra "tomrommet", kurver som heller mot venstre er med andre ord høyreskjeve, kurver som heller mot høyre er venstreskjeve (Hellevik 2002: 221).



Figur 4.2 Lærernes vurdering av elevenes læringsutbytte i ulike fag. Prosent (N=490)

Konklusjonen blir at lærerne har tro på det de gjør. Spesialundervisning etter enkeltvedtak eller spesialpedagogiske tiltak gir, etter lærerens vurdering, stort eller middels utbytte for 70–80 prosent av elevene, og i gjennomsnitt setter lærerne «en karakter» i intervallet 3 til 4 på skalaen fra 1 til 6 på elevenes læringsutbytte i viktige skolefag, dvs. et utbytte rundt «middels» eller litt bedre. Disse vurderingene fremstår med andre ord som konsistente.

Skolen sliter med å inkludere barn med sosiale vansker

I hvilken grad synes lærernes vurdering å være relatert til elevenes kjønn, klassetrinn og vanske? Det er ingen kjønnsforskjeller når lærerne gir en generell vurdering av elevenes faglige og sosiale utbytte av de spesialpedagogiske tiltakene/ spesialundervisningen som sådan, men på de konkrete vurderingene av elevenes utvikling i utvalgte skolefag, er det en tendens til at jentene har best prognose. Jenter skårer 0,3 poeng høyere enn gutter i gjennomsnitt i norsk, engelsk og matematikk på skalaen fra 1 til 6. Disse kjønnsforskjellene er statistisk pålitelige³⁵.

Dersom lærervurderingene inndeles etter elevenes alder (klassetrinn som indikator), er det en tendens til at elever i ungdomsskolen har den svakeste faglige utviklingen, mens elever i 6. og 7. klasse i barneskolen skårer lavest på lærernes

generelle vurdering av den sosiale utviklingen. Dette inntrykket bekreftes når lærerne skal gi «karakter» på læringsutbyttet i utvalgte fag. Det er de yngste elevene som skårer høyest på utbyttet i matematikk og norsk. Samtidig er det viktig å understreke at forskjellene er små. De fleste av de kommenterte forskjellene mellom elever på ulike klassetrinn er såkalt «grensesignifikante»³⁶.

Når lærernes vurdering av faglig og sosialt utbytte inndeles etter elevenes vanske, er det imidlertid noen interessante forskjeller. Generelt mener lærerne at elever har faglig og sosialt utbytte av spesialpedagogiske tiltak uansett vanske. Dette er for så vidt en indikator på at lærerne vurderer elevens utbytte ut fra den enkelte elevens forutsetninger – altså i tillegg til at de signaliserer stor tro på betydningen av det undervisningstilbudet de selv gir eller står ansvarlig for. Det faglige utbyttet responderer i liten grad på en inndeling av elever etter vanske, med ett unntak: I engelsk er det en tendens til at elever med utviklingshemming eller kognitiv skade og elever med lærevansker skårer lavere enn elever med andre vansker (sosiale, medisinske, fysiske, etc.). Dette gjelder ikke i matematikk og norsk, slik lærerne vurderer det. I den grad det er forskjeller i faglig utbytte er det altså elever med et svakt faglig utgangspunkt (lærevansker) som det er vanskeligst å løfte.

Er det også slik at det er elever med sosiale vansker som det er vanskeligst å inkludere i skolens sosiale hverdag? Etter lærernes oppfatning klarer barn og ungdom med sosiale vansker seg bra faglig, men ikke sosialt. Den sterkeste effekten på lærervurderingene finnes på lærerens dom over læringsutbyttet på sosiale ferdigheter blant elever med sosiale vansker. Dette utbyttet vurderes som klart svakere enn for andre grupper elever³⁷. Vi skal se at også foreldrene til barn med sosiale vansker (inkludert i kombinasjon med lærevansker) uttrykker bekymring for sine barns trivsel og sosiale inkludering i skolemiljøet.

Lærerne signaliserer at sosial inkludering av barn med sosiale vansker er mangelfull, foreldrene til disse barna uttrykker bekymring på sine barns vegne og mange av disse elevene skårer forholdsvis lavt på trivsel (jf. avsnittene 4.1.3 og 4.3). Sosial inkludering fremstår som en av de største utfordringene for spesialundervisningen i norsk grunnskole og videregående opplæring. Man lykkes

35 Det innebærer at det er mindre enn fem prosent sjanse for å ta feil når vi forkaster påstanden om at den observerte forskjellen er en fordekt utgave av noe som skulle vært likt (mindre enn fem prosent sjanse for å ta feil når vi benekter at kjønnsforskjellen er null). Teknisk skrives dette med notasjonen $p < 0,05$, dvs. at signifikanssannsynligheten er mindre enn fem prosent.

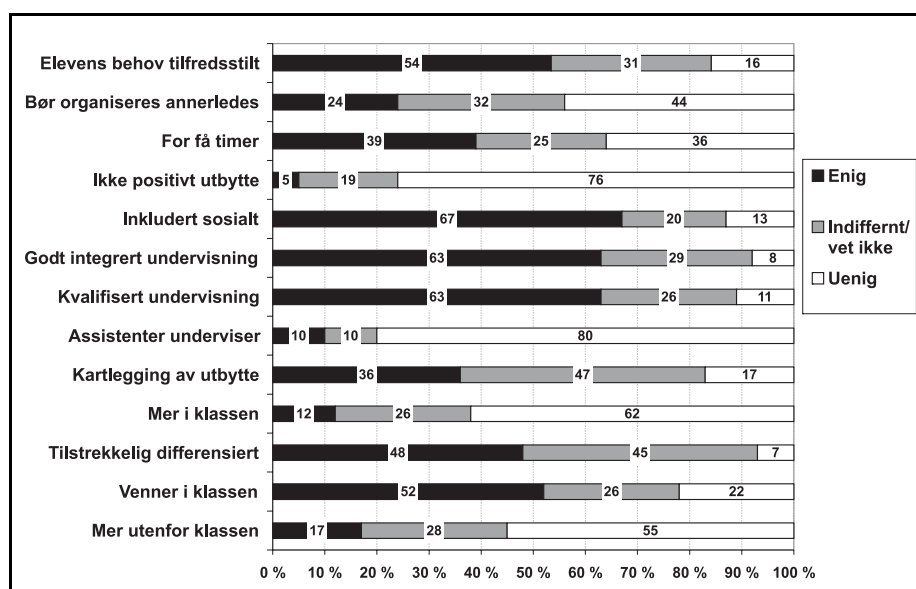
36 Med grensesignifikant menes at sjansen for å ta feil når vi forkaster påstanden om likhet stort sett befinner seg i intervallet mellom fem og femten prosent, teknisk: $0,5 < p < 0,15$.

37 Nå er forskjellen signifikant med mindre enn en promille sjanse for å ta feil, dvs. vi føler oss svært sikre på at elevene med sosiale vansker skårer lavest på lærervurderingen ($p < 0,001$).

antagelig ikke spesielt godt i å inkludere barn og ungdom med sosiale vansker i ulike sjatteringer i skolens og klassens sosiale miljø³⁸.

4.1.2 Lærernes vurdering av ulike aspekter ved undervisningstilbudet

Lærere og foreldre ble bedt om å ta stilling til en rekke påstander om spesialundervisningens kvalitet, omfang, innretning og organisering. Vurderingene foretas for hver enkelt elev og svarene kan sammenlignes. Skalaen er «enig», «verken enig eller uenig» (indifferent) og «uenig». Respondentene kunne også svare «vet ikke» (usikker). Vi begynner med lærernes oppfatning (figur 4.3).



Figur 4.3 Lærernes vurdering av spesialundervisningens kvalitet, innretning og organisering. Prosent (N=490)

Litt for få timer

De fleste elevene (54 prosent) får etter lærernes vurdering den typen spesialundervisning de har behov for. Det er også flere lærere som er uenig i påstanden

38 I Opplæringslova §8-2, om organisering av elevene i grupper, heter det: "Elevane kan delast i grupper etter behov. Gruppene må ikkje være større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg. Organiseringa skal vareta elevane sitt behov for sosialt tilhør. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør" (<http://www.lovdato.no/all/ti-19980717-061-009.htm#8-2>). Vi observerer at skolene strever med å få til dette.

om at denne undervisningen bør organiseres annerledes (44 prosent) enn som er enig i påstanden (24 prosent). Opinionsbalansen er med andre ord negativ³⁹. På spørsmålet om elevene får for få timer (omfanget), er det større spredning i lærernes svar. Det er omtrent like mange elever (36 prosent) som etter lærernes oppfatning, får tilstrekkelig mange timer spesialundervisning som det er elever som burde hatt noe større omfang på dette tilbudet (39 prosent). Lærerne mener altså at fire av ti elever med fordel kunne fått flere undervisningstimer⁴⁰. På påstanden om at det tilbudet som gis ikke gir eleven læringsutbytte, erklærer nesten 80 prosent av lærerne seg uenig (på elevens vegne). Lærerne bekrefter med dette at de har tro på at det de driver med stimulerer elevenes faglige utvikling eller læringsutbytte⁴¹.

Kartleggingen av læringsutbytte kunne vært mer systematisk

Lærernes positive holdning til selve opplæringstilbudet og innretningen på det, bekreftes gjennom holdningene til fem etterfølgende påstander: Etter lærernes vurdering er 67 prosent av elevene inkludert i skolens liv på en for elevene tilfredsstillende måte (13 prosent uenig). Drøyt halvparten av elevene har mange venner i klassen, 22 prosent har det ikke. De resterende 26 prosent har antagelig noen venner i klassen⁴². Videre svarer lærerne at 63 prosent av elevene mottar en spesialundervisning som er godt integrert i det totale opplæringstilbudet til eleven (8 prosent uenig), 63 prosent mottar undervisning av godt kvalifiserte lærere (11 prosent uenig), og 80 prosent får ikke sin spesialundervisning av en assistent der det burde vært en kvalifisert lærer (10 prosent enig).

Mange lærere er imidlertid mellomfornøyd med kartleggingen av elevenes læringsutbytte. På en påstand om at læringsutbyttet kartlegges systematisk erklærer 36 prosent seg enig (på elevenes vegne), bare 17 prosent erklærer seg ue-

39 Opinionsbalanse-begrepet er lånt fra valgforskningen (Aardal og Valen 1989). Opinionsbalansen angir differansen mellom ytterpunktene i respondentens stillingtagen, dvs. andelen som erklærer seg enig i påstanden minus andelen som erklærer seg uenig. Opinionsbalansen fungerer som en vektstang som vipper rundt mer nøytrale holdninger ("verken enig eller uenig" og/eller "vet ikke"). Her er opinionsbalansen negativ, dvs. at "opinionen av lærere" er ganske tydelig uenig i en påstand om at spesialundervisningen bør organiseres annerledes.

40 Samtidig som det har vært nedgang i andelen elever som får spesialundervisning i grunnskolen, fra 6,2 til 5,7 prosent av alle elever i perioden 1997-2002, har det vært sterk økning i andelen elever som får den mest omfattende typen spesialundervisning gjennom hele perioden 1992-2003 (GSI og Læringscenteret 2004).

41 Markussen (2000) dokumenterte at det var en konsistent negativ sammenheng mellom omfanget av spesialundervisning (timetall) og elevenes prestasjonsnivå, under ellers like forhold, dvs. kontrollert for blant annet vanske og tidligere prestasjonsnivå: Dess flere timer, dess lavere læringsutbytte, ceteris paribus.

42 Det var bare 2 prosent vet ikke-svar på denne påstanden.

nig, men hele 47 prosent er usikre eller indifferente («vet ikke», «verken enig eller uenig»). Denne kartleggingen kunne altså etter lærernes oppfatning, vært bedre i betydningen mer systematisk.

Tilfredsstillende organisering:

Passende miks av integrerte og segregerte tiltak

Lærerne ble bedt om å vurdere (for hver enkelt elev) om undervisningen er tilstrekkelig differensiert, om mer av undervisningen burde foregått i klassen, underforstått mindre individuell undervisning og om mer av undervisningen burde foregått utenfor klassen. Halvparten av elevene mottar en undervisning som er tilstrekkelig differensiert eller tilpasset den enkeltes forutsetninger (og interesser), sju prosent har ikke tilstrekkelig differensiert undervisning. Seks av ti elever burde etter lærernes oppfatning, ikke få mer spesialundervisning i klassen (bare 12 prosent enig) og 55 prosent av elevene burde ikke få mer spesialundervisning utenfor klassen (17 prosent enig). Vi tolker dette som uttrykk for at skolene etter lærernes oppfatning, i hvert fall til en viss grad lykkes med å organisere spesialundervisningen på en måte som imøtekommer den enkeltes behov. Skolene har for de fleste elevenes vedkommende funnet en blanding av integrert undervisning (i ordinære klasser) og gruppeundervisning og enetimer utenfor klassen, etc. som til sammen bidrar til å stimulere elevenes sosiale og faglige utvikling, til å gi dem et læringsutbytte som er bedre enn det elevene ellers ville hatt. Deler foreldrene de oppfatningene som lærerne gir uttrykk for?

4.1.3 Foreldrenes vurdering av ulike sider ved undervisningstilbudet

Halvparten av foreldrene er enig i påstanden at mitt barn får den typen spesialundervisning han/hun har behov for, 17 prosent er uenig, 30 prosent forholder seg nøytralt (indifferent) eller er usikker. Det er altså flere som er fornøyd enn som er misfornøyd (dvs. positiv opinionsbalanseskår), og fordelingen er forbausende lik lærernes oppfatning.

Samtidig kan en andel fornøyde foreldre på 53 prosent oppfattes som forholdsvis beskjedne. Svarfordelingen på påstander om at opplæringstilbudet er tilstrekkelig tilpasset barnets forutsetninger og behov, og at barnet mottar spesialundervisning som er godt integrert i hennes/hans totale opplæringstilbud, er nesten identisk med den forannevnte svarfordelingen – drøyt halvparten er fornøyd, litt mindre enn 20 prosent er misfornøyd og om lag 30 prosent er usikre eller forholder seg indifferent til påstandene.

Omfanget kunne vært større og lærerne kunne vært bedre kvalifisert

Noe av denne manglende tilfredsheten bunner i *omfanget* av tilbudet. Det er bare en tredel av foreldrene som mener at barnet får tilstrekkelig mange timer spesialundervisning i uken. En annen kilde til manglende tilfredshet med tilbudet, er foreldrenes holdning til lærernes kvalifikasjoner. Halvparten er enten misfornøyd eller sånn passe fornøyd (indifferent/usikker) med lærernes kvalifikasjoner.

Foreldrenes tilbakemelding til skolene er med andre ord ikke entydig. Det er gjennomgående «bare» halvparten av dem som uttrykker at de er fornøyd med omfanget og kvaliteten på det tilbudet om spesialundervisning som gis til deres barn. Det er imidlertid et klart flertall – 74 prosent – som uttrykker at barnets sosiale behov i opplæringssituasjonen er ivaretatt. Foreldrene svarer med andre ord ikke vesensforskjellig fra lærerne, men de er ikke fullt så fornøyd med det konkrete opplæringstilbudet som lærerne er.

Enig med lærerne: Sammensatte, fleksible tilbud er best for barna

Det er også naturlig å spørre om foreldre som gruppe betraktet, ønsker en spesiell innretning på (organisering av) skolens undervisningstilbud. Her er inntrykket at de ønsker spesialundervisning. Det er bare seks prosent som erklærer seg enig i en påstand om at barnet kunne lært mer hvis det fikk all undervisning i form av et ordinært opplæringstilbud. Hele 65 prosent er uenig i dette utsagnet. Det er også en markert større andel av foreldrene som er uenig enn som er enig i den svakere påstanden at barnet burde fått en større del av undervisningen innenfor rammen av en ordinær skoleklasse. Nå er 45 prosent uenig og 16 prosent enig. Når vi etterlyser holdninger til det motsatte tilbudet, at en større del av undervisningen burde foregå utenfor de ordinære skoleklassene, er det langt flere som er uenig enn enig i påstanden, henholdsvis 49 prosent og 14 prosent. Det er bare fire prosent av foreldrene som ønsker spesialskole for sine barn. Nå erklærer 89 prosent seg uenig.

Tabell 4.1 Hvordan vurderer du som forelder/foresatt den spesialundervisningen barnet ditt mottar? Prosent.

Påstand	Enig	Uenig	Indiff./usikker	Antall svar (=100 %)
Vurdering av omfang, tilpasning, generell vurdering, etc.:				
Mitt barn får den typen spesialundervisning han/hun har behov for	53	17	30	536
Mitt barn får ikke tilstrekkelig mange timer spesialundervisning i uken	36	32	34	524
Mitt barn får et opplæringstilbud som er tilstrekkelig tilpasset dets forutsetninger og behov	54	17	29	534
Mitt barn er inkludert i skolens sosiale liv på en for henne/han tilfredsstillende måte	74	10	16	533
Mitt barn mottar spesialundervisning som er godt integrert i hennes/hans totale opplæringstilbud	53	13	34	525
Mitt barn får spesialundervisning av godt kvalifisert lærer/spesialpedagog	50	17	33	531
Mitt barn får mye av sin undervisning av en assistent der det burde vært en lærer	19	47	34	528
Mitt barn får sitt læringsutbytte systematisk kartlagt	40	19	41	516
Vurdering av organisering:				
Mitt barn burde fått spesialundervisningen annerledes organisert enn i dag	28	35	37	525
Mitt barn burde gått på spesialscole	4	89	7	528
Mitt barn burde fått større del av sin spesialundervisning utenfor klassen	14	49	37	528
Mitt barn kunne lært like mye hvis hun/han fikk all undervisning i form av et ordinært opplæringstilbud	6	65	30	530
Mitt barn burde fått større del av sin spesialundervisning i klassen	16	45	39	525

De fleste foreldrene synes med andre ord å etterspørre en spesialundervisning som bygger på flere organisatoriske prinsipper samtidig. For det første ønskes et tilbud innenfor den ordinære skolens ramme, *dvs. foreldrene ønsker ikke spesialscole*. For det andre ønsker foreldrene, som gruppe betraktet verken rene integrerte eller rene segregerte undervisningsformer. Det synes å være kombinasjoner av undervisning i ordinære skoleklasser og enkeltvis eller i grupper utenfor disse klassene, som etterspørres av de fleste foreldrene. Man ønsker

med andre ord *sammensatte, fleksible tilbud til sine barn*. Her gir foreldrene uttrykk for synspunkter som sammenfaller ganske sterkt med de synspunktene lærerne gir uttrykk for.

Mange foreldre tar ikke stilling til påstandene

Vi må imidlertid understreke at mange foreldre erklærer seg indifferent («verken enig eller uenig») eller svarer «vet ikke» på mange av disse påstandene, ofte 30–40 prosent av de som har svart. Dette kan tolkes som uttrykk for at man er middels tilfreds/ sånn passe fornøyd med tingenes tilstand, men en mulig tolkning er også at en del foreldre inntar en passiv holdning til organiseringen og innretningen av spesialundervisningstilbudet til sine barn – underforstått at de overlater slike beslutninger til skolens eksperter på feltet (for eksempel lærere og skolens ledelse)⁴³.

Fordelingen på «vet ikke-svar» og «verken enig eller uenig» (indifferent) indikerer hvordan slike svar skal tolkes. En annen test på denne tolkningen vil være å se om det er en sammenheng mellom foreldrenes holdninger og i hvilken grad de føler at de kommuniserer godt med lærere, skole og støtteapparat for øvrig. La oss se litt på hvem av foreldrene som er tilbøyelig til ikke å ta stilling (dvs. til ikke å svare enig-uenig) til påstander om spesialundervisningens organisering. Hvis vi summerer antall indifferente og ubestemte svar (verken enig eller uenig, vet ikke) over de 13 påstandene, finner vi følgende:

- Gjennomsnittlig antall indifferente og ubestemte svar responderer *ikke* på barnets vanske, dets klassetrinn, om foreldrene er innvandrere eller ikke (født utenfor Norge) eller om barnet bor sammen med begge foreldre, litt hos hver, sammen med mor, sammen med far, sammen med mor og samboer, far og samboer, hos fosterforeldre, etc. – dvs. familiens strukturelle integritet (Coleman m.fl. 1966): Vanske, alder, minoritetsbagrunn eller bosituasjon har altså ingen betydning.
- Det som har betydning er mors utdanningsnivå. Dess høyere utdanning, dess klarere uttrykte holdninger til påstandsbatteriet ($\eta=0,2$, $p<0,001$ ⁴⁴).
- Det er også slik at foreldremedvirkning reduserer skåren på denne indeksen. Andelen vet ikke-svar og verken eller-svar reduseres med andre ord

43 Sletten mfl. (2003: 111) viser at foreldre til barn som mottar særskilt tilrettelagt opplæring og foreldre til barn som er prestasjonssvake i videregående opplæring, har hyppigst kontakt med skolen og lærerne. Samarbeidet er altså mest utbredt når behovene er størst.

44 Eta er en ikke-lineær korrelasjonskoeffisient (skala 0-1). Vi minner om at $p<0,001$ innebærer at sammenhengen er statistisk pålitelig eller signifikant. Det er mindre enn en promilles sjanse for å ta feil når vi forkaster påstanden om at høyt utdannede mødre i like stor grad som mødre med lavere utdanningsnivå inntar indifferente og/eller mer passive holdninger til skolens undervisningstilbud. Dess høyere utdanningsnivå, dess tydeligere tilbakemelding til lærere og skoleledere.

hvis foreldrene opplever at de samarbeider med læreren om undervisningsopplegget ($\eta=0,24$, $p<0,001$) og hvis foreldrene opplever at PPT informerer om og slipper foreldrene til i utformingen av undervisning og støtte til barnet ($r=0,15$, $p<0,002$)⁴⁵.

Det er altså ikke helt tilfeldig om man tar stilling til disse påstandene eller ikke. Høyt utdannede mødre tar i større grad stilling enn mødre med lavere utdanning, og foreldre som føler at de er godt informert og slipper til både av lærere og støtteapparat har klarere synspunkter enn andre foreldre. Det er dessuten interessant at innvandrerforeldrene har like bestemte oppfatninger om undervisningstilbudet til sine barn (og dets innretning) som foreldre som er født i Norge (dvs. hvor etniske nordmenn er sterkt overrepresentert).

Barn med sosiale vansker er ikke tilstrekkelig integrert i skolens sosiale liv

Skolens organisering av tilbudet om spesialundervisning påvirker ikke foreldrenes tilfredshet med den spesialundervisningen deres barn mottar. Foreldrenes holdning påvirkes ikke av om barna får hele undervisningen i ordinære skoleklasser (integrert elev), om barna får hele undervisningen i små grupper ved siden av den ordinære klassestrukturen (segregert elev) eller om barnas undervisning er organisert i blandede opplegg – litt i ordinære klasser, litt i smågrupper, noen enetimer, etc.

Dernest er det interessant å undersøke om barnets vanske (behov) påvirker foreldrenes tilfredshet. Er det foreldre og foresatte med utviklingshemmede barn, med barn som har sosiale vansker, med barn som har generelle lærevansker, etc., som er mest tilfreds med tingenes tilstand? Nå finner vi noen forskjeller som er statistisk pålitelige:

- For det første, er foreldrene til barn med sosiale vansker (ikke i kombinasjon med lærevansker) mer tilbøyelig til å mene at deres barn ikke er tilstrekkelig integrert i skolens sosiale liv. Her er foreldrene til barn med lærevansker (spesielle og/eller generelle) mest fornøyd ($p<0,001$).
- Tendensen til at foreldrene til barn med sosiale vansker er minst tilfreds med tingenes tilstand, fortsetter når vi spør om spesialundervisningen er godt integrert i det totale opplæringstilbudet, om undervisningspersonalets kvalifikasjoner og om læringsutbyttet blir systematisk kartlagt. På disse spørsmålene fremstår foreldre/foresatte til utviklingshemmede barn og barn med kognitive skader som mest fornøyd ($p<0,05$).

45 Foreldrenes tilbakemelding til pedagogisk-psykologisk-tjeneste (PPT) er diskutert i avsnitt 4.2.3.

Oppsummering

Foreldrenes budskap er at *skolen bør anstrenge seg sterkere for å gi et tilfredsstillende tilbud til barn og ungdom som har sosiale vansker*. Foreldrenes råd til skolen er imidlertid ikke at deres barn utelukkende skal integreres i ordinære skoleklasser. Rådet er at *spesialundervisningen skal bygge på ulike organisatoriske prinsipper samtidig*, dvs. kombinasjoner av ordinære undervisningstilbud og spesielle ordninger utenfor de ordinære skoleklassenes ramme. De ønsker også mer spesialundervisning i betydningen *et høyere timetall* per uke, og de ønsker *bedre kvalifiserte lærere*.

4.1.4 Elevenes vurdering av undervisningstilbudet

Elevene ble spurt om hvordan de oppfatter ulike sider ved undervisningstilbudet generelt og spesialundervisningen spesielt. Det ble stilt litt ulike spørsmål til elever i barneskolen (3. – 7. klassesetrinn) og elever i ungdomsskolen og i videregående opplæring (8.-12. klassesetrinn). Derfor presenteres svarene i to ulike bolker, men vi foretar en samlet vurdering av elevenes svar avslutningsvis.

De fleste barneskoleelevene er fornøyd med undervisningstilbudet...

De fleste elevene i barneskolen (85 prosent) svarer bekreftende på en påstand om at de får den hjelpen de trenger på skolen, sju prosent er uenig. Påstanden om at de ikke får nok hjelp på skolen snur denne svarfordelingen. Nå er 82 prosent uenig, 11 prosent enig. Her er med andre ord «enighetseffekten» beskjedent – mer enn *åtte av ti* uttrykker tilfredshet med den hjelpen de får. Samtidig ønsker nesten fire av ti mer hjelp. Barneskoleelevene er med andre ord gjennomgående fornøyd med skolens innsats, men mange kunne godt tenkt seg enda litt mer hjelp og støtte i skolehverdagen.

...men en av fire synes det er litt flaut med den ekstra oppmerksomheten

Barna ble også bedt om å ta stilling til påstander om måten undervisningen er organisert på, dvs. om det er to lærere inne i klassen, om de får individuell undervisning (enetimer) eller undervisning i en liten gruppe utenfor klassen. Vi spurte dessuten om de synes det var flaut å få mer oppmerksomhet fra læreren enn det klassekameratene får. Det er faktisk *28 prosent som svarer at de synes det er litt flaut å få mer hjelp enn de andre i klassen*, 55 prosent synes ikke det, mens 17 prosent svarer «vet ikke». Mange barn opplever altså at det kan være stigmatiserende å få ekstra hjelp og støtte⁴⁶.

46 En elev uttrykker seg slik: "Det er jo nyttig, men det er ikke moro" (Markussen mfl. 2003:70).

Videre er det gjennomgående 60–65 prosent av elevene som liker å ha to lærere i klassen (underforstått, hvor det kan være de selv som gjøres til gjenstand for ekstra oppmerksomhet fra læreren), som liker å få undervisning alene av en lærer og som liker å bli undervist i en liten gruppe utenfor klassen. Samtidig er det 20–25 prosent av elevene som ikke liker disse formene for spesialundervisning. Hovedinntrykket er med andre ord at et klart flertall av barneskoleelevene uttrykker tilfredshet med spesialundervisningen, mange ønsker også flere timer, men det er en gruppe elever som utgjør rundt en firedel av de intervjuede, som ikke liker spesialundervisningen – og mange av disse uttrykker også en viss skamfølelse.

Svært lik respons fra ungdomsskoleelever og elever i videregående opplæring

Blant elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak i ungdomsskolen og i videregående opplæring, bekrefter 65 prosent at en ekstra lærer/voksen er inne i timene for å gi dem ekstra hjelp og støtte. Blant de elevene som ikke eksponeres for tolærerundervisning, svarer 65 prosent at de heller ikke ønsker dette tilbudet- de resterende kunne ønske seg denne ekstra hjelpen og støtten i klassen.

På et mer generelt spørsmål om de liker at det er to lærere/voksne inne i timen, men da underforstått at også andre elever kan ha nytte av dette, svarer 67 prosent at det er «kjempebra» eller «bra», bare åtte prosent svarer at de liker det «dårlig» eller «svært dårlig». En av fire elever ønsker enten færre timer med to lærere til stede i klassen eller at det ikke skal være to lærere til stede i noen av timene. De resterende 75 prosent ønsker enten flere timer med to lærere eller uttrykker tilfredshet med tilstanden slik den er.

En tolkning av disse svarene er at de aller fleste som får ekstra oppmerksomhet fra en lærer inne i klassen trives med dette, og at omfanget av dette tilbudet er litt for lite, siden en tredel av de som ikke får slik ekstra hjelp og støtte i klassen, uttrykker at de ønsker seg dette. Samtidig er det «en hard kjerne» på 20–25 prosent som klart og tydelig uttrykker at de trives dårlig i en slik undervisnings-situasjon.

Syv av ti elever bekrefter at de av og til går ut av klassen for å få undervisning i en gruppe. Nå svarer 83 prosent av de elevene som ikke får dette tilbudet nei på et spørsmål om de skulle ønske å gå ut av klassen. De fleste (67 prosent) av elevene som har fått slik undervisning liker denne undervisningsformen «kjempebra» eller «bra», men på et oppfølgingsspørsmål om de ønsker større omfang av dette tilbudet, svarer en av tre at de ønsker færre timer eller at de ikke ønsker tilbudet i det hele tatt.

Til slutt ble ungdommene bedt om å vurdere tilbudet om undervisning som enetimer utenfor klassen. Halvparten svarte at de hadde hatt slik individuell undervisning, og 82 prosent av de elevene som ikke hadde hatt tilbud om enetimer, ønsker heller ikke dette tilbudet. Videre gir 68 prosent uttrykk for at de liker undervisningsformen (en av ti misliker den), mens en av tre svarer at de enten ønsker færre timer alene med en lærer eller at de ikke ønsker individuell undervisning utenfor klassen i det hele tatt.

Også blant ungdomsskoleelever og elever i videregående opplæring er det ca. 30 prosent som synes det er litt flaut å få mer hjelp og støtte enn klassekameratene sine.

Jenter og elever med sosiale vansker er mest tilbøyelig til å uttrykke skamfølelse

Innledningsvis stilte vi spørsmålet hvem disse elevene er, som synes det er litt flaut å få spesialundervisning. Andelen er gjennomgående 25–30 prosent. Hvem er de?

For det første er det en klar tendens til at andelen som føler seg brydd over denne ekstra oppmerksomheten fra lærerne reduseres når lærerne hjelper til med utfyllingen av spørreskjemaet (nettoeffekt av lærernærvær er 13 prosentpoeng). Effekten av lærernærværet på elevenes svar må vi kontrollere for ved hjelp av en modell (ikke vist her)⁴⁷. Opprinnelig fant vi at andelen som føler at det er litt flaut å få spesialundervisning øker gjennom barneskolen og inn i ungdomsskolen for så å avta noe i videregående opplæring. Toppunktet blant jenter nåes i 6.-7. klasse i barneskolen, mens toppunktet for gutter nåes i ungdomsskolen. Det ville vært fristende å konkludere at vi observerer en kjønnsbetiget modenhetseffekt. Denne tolkningen er feil. Andelen som føler litt skam over å få ekstra oppmerksomhet fra lærerne i undervisningssituasjonen er antagelig helt stabil når vi kontrollerer for om læreren har hjulpet til med utfyllingen av spørreskjema eller ikke. Elevens alder er med andre ord irrelevant. Samtidig er det flere kjennetegn ved elevene som påvirker den uttrykte skamfølelsen. Alle effekter er renset for den statistiske betydningen av om læreren hjalp til med utfyllingen eller ikke:

47 Korrigerede prosentforskjeller er estimert ved hjelp av logistisk regresjon med lærernærværet som kontrollvariabel. Modellen forklarer ca. ti prosent av tilbøyeligheten til å føle at det er litt flaut å få spesialundervisning, dvs. at forklaringskraften er forholdsvis beskjeden, men vi finner mange signifikante effekter av ulike kjennetegn ved elevene.

- Jenter er klart overrepresentert: Andelen som synes det er litt flaut å få spesialundervisning er 15 prosentpoeng høyere enn blant guttene ($p < 0,005$).
- Andelen barn og ungdom med sosiale vansker (inkludert i kombinasjon med lærevansker) som synes det er litt flaut å få spesialundervisning er 11 prosentpoeng høyere enn blant barn og ungdom som har andre vansker.
- Vi foregriper også begivenhetenes gang og nevner at en faktoranalyse av elevenes holdninger til skolen og til miljøet i skolen og i klassen (avsnitt 4.3) gir to faktorer som er korrelert med tilbøyeligheten til å føle en viss skam over det å være elev med spesialundervisning etter enkeltvedtak. Elever som opplever at de blir ertet, som gruer seg til å gå på skolen og som gir uttrykk for at de ønsker seg til en annen skole (*sosial mistilpasning/mobbing*) er overrepresentert blant elever som opplever at det er litt flaut å få undervisning på denne måten ($p < 0,009$)⁴⁸. Sosialt mistilpassede elever er det relativt sett flest av i 3.-5. klasse i barneskolen og i videregående opplæring, faktisk færrest i ungdomsskolen.
- Den gruppen som har et entusiastisk forhold til det å gå på skolen, til det å lære nye ting, til å få faglige utfordringer og lignende (*læringsentusiastene*) er underrepresentert blant elever som føler seg brydd over sin situasjon. Det er ikke overraskende at entusiasme virker beskyttende ($p < 0,03$)⁴⁹. Læringsentusiastene er det relativt sett færrest av i ungdomsskolen, flest av i 3.-5. klasse i barneskolen.
- Elevens bosituasjon har en viss effekt, dvs. om foreldrene er separert/skilt eller ikke har ingen betydning, men hvis vi grupperer barn som bor sammen med en av foreldrene og en stemor/stefar, barn som bor hos slektninger, fosterhjemsbarn, insitusjonsbarn og annet og sammenligner med de som bor sammen med begge foreldrene eller med den ene (uten en ny steforelder), er det 22 prosentpoeng færre som føler en viss skam i den sistnevnte gruppen enn i den førstnevnte gruppen – fortsatt kontrollert for effekten av lærernærværet under utfyllingen av spørreskjemaet ($p < 0,02$).

Det er imidlertid interessant at lærernes vurdering av elevens mestring (6 indikatorer) og elevens egne mestringsforventninger (Bandura 1979) ikke påvirker

48 Her er enheten standardavvik. Elever som skårer +2 høyere enn gjennomsnitt på sosial mistilpasning har 14 prosentpoeng høyere andel som synes det er litt flaut med spesialundervisning enn elever med gjennomsnittsskår på denne variabelen, kontrollert for om læreren hjalp til med utfyllingen av spørreskjemaet eller ikke.

49 Nå er effekten av en skår på +2 poeng over gjennomsnittet på læringsentusiasme -12 prosentpoeng, kontrollert for lærerens tilstedeværelse. Disse læringsentusiastene har 12 prosentpoeng lavere andel som føler seg brydd over sin situasjon enn elever med gjennomsnittlig skår på læringsentusiasme.

sjansen for at eleven føler seg brydd over sin situasjon som elev med spesialundervisning. «Skamfølelsen» er med andre ord like utbredt blant elever som oppfattes som faglig sterke (av dem selv og læreren) som blant elever som oppfattes som faglig svake. Foreldrenes utdanningsnivå og om eleven er innvandrer eller ikke har heller ingen betydning. Om eleven får hele undervisningen i ordinære klasser (integrert elev), hele undervisningen i smågrupper eller individuelt utenfor de ordinære klassene (segregert elev) eller om undervisningen organiseres som en kombinasjon av disse to undervisningsprinsippene, har heller ingen effekt på andelen som synes det er litt flaut å få spesialundervisning.

De fleste er fornøyd, et stabilt mindretall liker ikke spesialundervisningen

Ut fra disse svarene må vi konkludere at de aller fleste grunnskoleelevene og elevene i videregående opplæring gir uttrykk for at tolærerundervisning i klassen, gruppeundervisning utenfor klassen og individuell undervisning utenfor klassen (enetimer) er tilbud som de liker godt, og underforstått som de føler at de får utbytte av. Det er imidlertid en gruppe som anslagsvis utgjør 20–30 prosent av elevene, som ikke trives særlig godt med slike undervisningstilbud – og enten de er barn eller ungdommer er disse elevene også tilbøyelig til å svare at de synes det er litt flaut å få mer læreroppmærksomhet enn klassekameratene sine. Denne andelen er relativt stabil i ulike aldergrupper, men jenter og elever med sosiale vansker er overrepresentert blant de elevene som føler seg litt brydd over undervisningssituasjonen sin.

4.1.5 Foreldre og lærere

Ganske positiv tilbakemelding...

Tilbakemeldingen fra foreldrene til lærerne og skolens ledelse er gjennomgående positiv. Tre av fire foreldre opplever at de har god kontakt med lærerne, 64 prosent synes de får god informasjon om barnets faglige utvikling (16 prosent uenig), 66 prosent opplever at informasjonen om barnets sosiale utvikling er god og drøyt 80 prosent er enten tilfreds eller sånn passe fornøyd med informasjonen om barnets læring.

Usikkerheten er kanskje litt større når vi spør foreldrene om de føler at de har god kjennskap til barnets rettigheter – 45 prosent er enig, 37 prosent er mer usikre (indifferente). Fordelingen er noenlunde lik på foreldrenes kjennskap til lærerplanen i skolen, halvparten mener de har god kjennskap til denne, 34 prosent er noe mer usikre. Men, kjennskap til barnets individuelle opplæringsplan (IOP) har de fleste – 66 prosent svarer ja, 20 prosent føler at de har noe kunnskap eller er mer usikre.

...men lærere og skoleledere må bli flinkere til å informere om trivsel

Det spørsmålet som faktisk gir den mest kritiske responsen fra foreldrene er knyttet til opplevelsen av at man har god informasjon om barnets trivsel i skolen. Her svarer nesten seks av ti foreldre nei og to av ti er usikre. Foreldrenes sterkeste uttrykte bekymring til skolen, ved skoleledelse og lærere, er relatert til barnets trivsel. Her er informasjonen for svak, og foreldrene føler seg ikke helt trygge på at barnet trives i skolehverdagen.

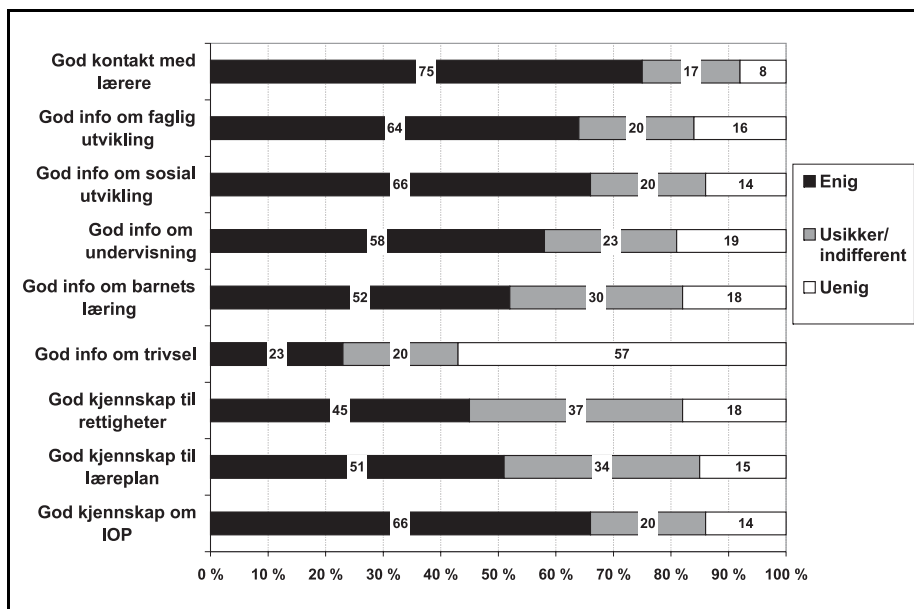
Foreldre til barn med sosiale vansker uttrykker størst bekymring for barnas trivsel

Denne bekymringen er størst blant foreldre til barn med sosiale vansker, mer enn for barn med utviklingshemming/kognitive skader eller barn som i hovedsak har lærevansker eller medisinske, fysiske og lignende vansker. Denne forskjellen er statistisk pålitelig med god margin ($p < 0,01$, ikke i figur).

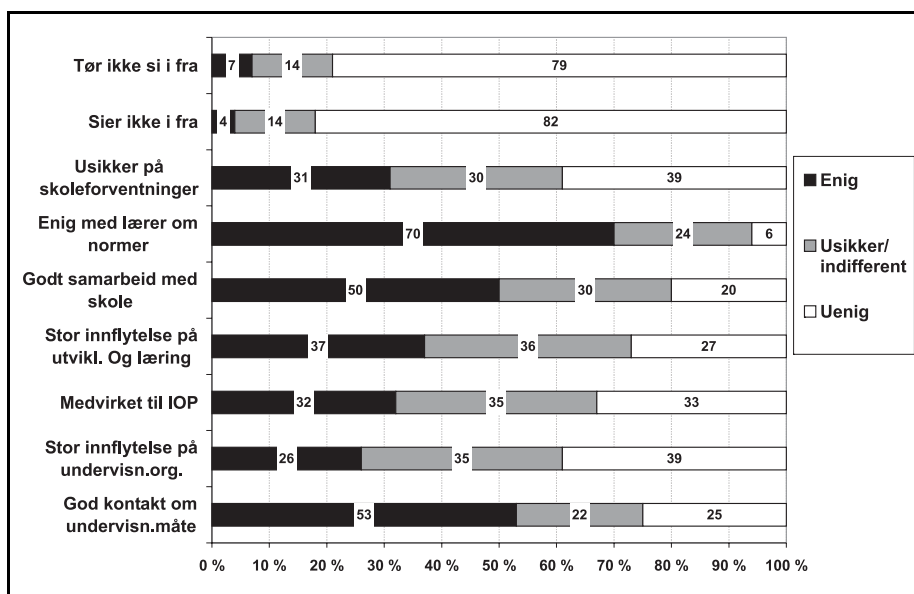
Brukermedvirkningen kunne vært bedre

Foreldrene tok også stilling til en rekke påstander om samarbeid og brukermedvirkning. Er foreldrene tilbakeholdne med å si i fra når de føler at det er behov for det? Vi kan jo tenke oss mange grunner til en slik tilbakeholdenhet. De kan frykte negative reaksjoner fra lærerne rettet mot barnet sitt, dvs. at kritikk møtes med «hevnaksjoner» mot barna, men det kan også være barna som holder igjen, at de kanskje opplever at det er flaut eller ubehagelig at foreldrene er for aktive/nærværende. Vel, foreldrene til barn med spesialundervisning etter enkeltvedtak avviser at de ikke tør å si i fra når det er behov for det (79 prosent uenig) og de avviser at de faktisk ikke sier i fra når det er behov for det (82 prosent uenig). Sju av ti uttrykker at de deler lærernes normer.

Er det i det hele tatt grunn til bekymring? På vurderingen av samarbeid og medvirkning, er ikke tilbakemeldingen til skolen og lærerne like positiv som på andre områder. For det første er mange foreldre usikre på hvilke forventninger skolen har til dem. Halvparten uttrykker at samarbeidet med skolen er godt og 30 prosent er usikre på hva de mener om dette (20 prosent opplever samarbeidet som alt annet enn godt), og noe av dette skyldes definitivt at så mange opplever at de i liten grad har medvirket til IOPen, at de har hatt innflytelse på organiseringen av tilbudet og undervisningsopplegget for øvrig. Det er gjennomgående 30–40 prosent av foreldrene som mener at de ikke har særlig innflytelse og ytterligere 30–40 prosent er usikre eller gir uttrykk for at innflytelsen/ brukermedvirkningen ikke fortjener betegnelsen stor eller god.



Figur 4.4 Foreldrenes vurdering av kontakten med lærerne og informasjonen om barnets skolegang. Prosent (N=536).



Figur 4.5 Foreldrenes samarbeid med skolen og medvirkning. Prosent (N=536).

Lærerne oppfatter informasjon, samarbeidsrelasjoner og brukemedvirkning mer positivt enn foreldrene

Deler lærerne disse oppfatningene? Det er ikke så store avvik mellom lærernes og foreldrenes vurdering av samarbeid og brukermidvirkning i skolen, men det er en tydelig tendens til at lærerne oppfatter disse relasjonene som mer inkluderende enn det foreldrene gjør (brukermidvirkning/ innflytelse), at informasjonsstrømmen til foreldrene er bedre og at en høyere andel lærere enn foreldre oppfatter samarbeidet hjem-skole som godt eller tilfredsstillende.

Tre av fire lærere erklærer seg enig i påstander om at skolen har god kontakt med elevens foreldre og at foreldrene blir godt informert om både elevens faglige utvikling, sosiale utvikling, trivsel og undervisningsopplegg. Disse andelene er gjennomgående ti prosentpoeng høyere enn blant foreldrene. Det er imidlertid ett unntak fra dette mønsteret: Foreldrene uttrykker at de mangler informasjon om barnets trivsel i skolen, mens hele 77 prosent av lærerne mener at denne informasjonen er god. Tre av fire lærere uttrykker dessuten at foreldrene har god kjennskap til elevens individuelle opplæringsplan (IOP). På påstander som dreier seg om foreldrenes innflytelse på organisering av undervisningsopplegg og innflytelse på barnets utvikling og læring i skolen, er det «tja-svarene» («verken enig eller uenig») som dominerer, og det er «bare» 50–60 prosent av lærerne som erklærer seg enig i påstandene om at samarbeidet mellom skole og foreldre når det gjelder utformingen av elevenes tilrettelagte undervisning fungerer godt og at foreldrenes synspunkter har vært verdifulle for utviklingen av et tilfredsstillende opplæringstilbud for eleven. Det siste lyder nærmest som en bebreidelse fra lærernes side – det er mange foreldre som ikke har så mye å bidra med! Det er dessuten «bare» 54 prosent av lærerne som er enig i påstanden at foreldrene har god kjennskap til elevenes rettigheter – underforstått, her trenger de støtte fra lærere og skoleledelse.

Når dette er sagt, er det altså en tendens til at lærernes svarfordeling ligner på foreldrenes, dvs. at brukermidvirkningen oppfattes som forholdsvis beskjeden og at samarbeidsrelasjonene generelt er gode, men at de kunne vært bedre for mange barns vedkommende. Vi vurderer det dit hen at foreldre- og lærersvar på disse områdene er ganske like. Foreldrene uttrykker imidlertid langt større bekymring for sine barns trivsel i skolen enn det lærerne gjør.

4.1.6 Elevenes forhold til lærerne

Nå begynner vi med å skissere relasjonen mellom elever og lærere. Opplever elevene at lærerne bryr seg og opplever de at de får positive tilbakemeldinger når de gjør noe bra?

Gjennomgående positiv vurdering av lærerne

Elevenes vurdering av lærerne er gjennomgående svært positiv, men det er en signifikant tendens til at elever som har fylt ut spørreskjemaet i samarbeid med lærere gir en mer positiv vurdering av lærernes empati og sosiale og faglige innsats enn elever som har fylt ut spørreskjemaet alene eller sammen med andre personer enn lærerne. Samtidig er det de yngste elevene som har fått mest hjelp av lærerne og det er en enda sterkere tendens til at yngre elever er mer positivt innstilt til lærerne sine enn eldre, mer erfarne elever.

Vi får bare akseptere at lærerens tilstedeværelse gir en vridning i positiv retning generelt sett, samt at lærernes nærvær når de yngste elevene fylte ut spørreskjema gir noe større alderseffekt på lærervurderingen enn om andre personer hadde hjulpet elevene med utfyllingen av spørreskjemaet. Men, selv om forskjellene er statistisk pålitelige er de sjelden større enn 5–6 prosentpoeng, de er med andre ord små (jf. tabell 4.2).

Tabell 4.2 Elevenes sosiale og faglige relasjoner til lærerne. Prosent. Elever som ikke har fylt ut spørreskjemaet sammen med en lærer i parentes. Prosent

Påstand	Enig	Uenig	Indiff./ vet ikke	Antall svar (=100 %)
Sosiale relasjoner til lærerne:				
Lærerne bryr seg hvis jeg er uvenn med noen	60(53)	13(12)	27	482 (298)
Lærerne er interessert i hvordan jeg har det	73(66)	5(7)	22	482(298)
Faglige relasjoner til lærerne:				
Jeg får skryt av lærerne når jeg gjør noe bra	76(69)	18(7)	6	483(299)
Læreren min gir meg lyst til å lære mer	56(49)	12(13)	32	484(300)
Læreren min er vanskelig å forstå	33(28)	27(42)	40	483(299)
De fleste lærerne mine er flinke	83(78)	13(15)	4	483(299)
Jeg er fornøyd med undervisningen i matematikk	65(60)	21(15)	14	483(299)
Jeg er fornøyd med undervisningen i norsk	70(65)	18(14)	12	482(298)
Jeg er fornøyd med undervisningen i engelsk	59(58)	27(15)	14	482(298)
Jeg er fornøyd med undervisningen i gym	75(72)	15(11)	10	482(298)

Det er ikke alltid like lett å forstå hva læreren sier

Generelt gir 60 til 80 prosent av elevene uttrykk for at de er tilfreds med lærerens faglige innsats, og andelen som mener dette synker bare gjennomgående fem prosentpoeng hvis læreren har assistert eleven i utfyllingen av spørreskjemaet. Den største observerte effekten av lærernærværet er på holdningen til påstan-

den om at læreren er vanskelig å forstå. Hvis læreren er til stede gir 42 prosent uttrykk for at de er uenig i påstanden, hvis eleven svarer alene eller sammen med en annen voksenperson, gir «bare» 27 prosent av elevene uttrykk for at de er uenig i påstanden. Mange elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak synes åpenbart at det kan være vanskelig å forstå hva lærerne prøver å formidle av kunnskap og andre ferdigheter og verdier i undervisningssituasjonen.

De fleste lærerne opptrer med empati

De fleste elevene gir uttrykk for at lærerne bryr seg, både i situasjoner når eleven er i konflikt med andre elever og generelt, når eleven opplever at tilværelsen som skoleelev kan være vanskelig (60–70 prosent enig). Nærmere 80 prosent av elevene er dessuten enig i påstanden om at læreren gir meg skryt når jeg gjør noe bra. Dette kan trygt oppfattes som en positiv tilbakemelding til norske lærere, fra elever som er klassifisert med en vanske. En klassisk formel for positivt læringsutbytte og trivsel i undervisningssituasjonen ble nettopp formulert som en triade, hvor rekkefølgen er avgjørende: *Interesse, ros, trening*. Det å stadig få positive tilbakemeldinger på det man strever for å få til, er avgjørende for motivasjonen og kapasiteten til å lære (Liungman 1970/1973, Grøgaard 1995/1997: 61, 226). Den etter hvert klassiske Coleman-rapporten om tilstanden i amerikansk skole fra 1960-tallet, påpekte at et hovedproblem i mange marginaliserte miljøer i USA var at voksenpersoner, særlig foreldre og foresatte, knapt responderte overhodet. De hadde mer enn nok med seg selv. Miljøene fremstod rett og slett som «non-responsive», og på dette området hadde skolen gode muligheter til å kompensere for eventuelle mangler i barnas hjem og nærmiljø (Coleman m.fl. 1966).

Nå er neppe «ikke-respons» den typiske situasjonen for barn og ungdom som mottar spesialundervisning etter enkeltvedtak. Disse elevene har foreldre som responderer, og som etter eget utsagn ikke nøler med å si i fra dersom barna opplever vanskeligheter på skolen. I tillegg til denne støtten i hjemmet gir elevene også uttrykk for at lærerne er opptatt av hvordan de som elever har det i skolehverdagen, at de fleste lærerne involverer seg når det oppstår konflikter mellom elever (for eksempel krangling, erting, slåssing) og at de fleste lærerne ikke nøler med å gi ros/positiv tilbakemelding på positiv atferd.

Generelt sett gir elever som får spesialundervisning i grunnskolen og videregående opplæring lærerne sine positive tilbakemeldinger på det sosiale/mellommenneskelige planet.

Elever i ordinære skoleklasser synes at de har de beste lærerne

Nå er det naturlig å spørre om disse elevvurderingene påvirkes av hvem eleven er, dvs. om eleven er gutt eller jente, klassetrinn (alder), vanske eller hvilket organisatorisk opplegg (integrert, blandet, segregert) som dominerer.

Det er ingen signifikante forskjeller mellom gutter og jenter i vurderingen av faglige og sosiale relasjoner til lærerne (12 indikatorer). Videre er det en systematisk mer positiv vurdering av lærerne blant de yngste enn blant de eldste. Samtidig er lærernærværet større når de yngste fyller ut spørreskjemaet enn når de eldste gjør, men også «kontrollert for dette» er det en statistisk pålitelig tendens til at yngre elever har mer positive holdninger til lærerne enn eldre elever har. Det viktige er dog at også elever i ungdomsskolen og i videregående opplæring gjennomgående gir lærerne sine gode skussmål!

Elever med utviklingshemming, kognitiv skade eller lærevansker gir i størst grad uttrykk for at læreren er vanskelig å forstå. Når det gjelder vurderingen av undervisningens kvalitet er elevene med sosiale vansker minst tilfreds. Det er dessuten slik at de utviklingshemmede/ elever med kognitiv skade er minst fornøyd med undervisningen i engelsk, ellers skårer denne gruppen gjerne over gjennomsnitt i vurderingen av lærerne både faglig og sosialt.

Til slutt, en kommentar til betydningen av det organisatoriske opplegget: Det er en tendens til at elever i blandede opplegg⁵⁰ og elever som er integrert i ordinære klasser er mer tilfreds med lærerne, særlig med kvaliteten på undervisningen deres, enn elever i segregerte opplegg. Forskjellene er små, men statistisk pålitelige.

4.2 Brukernes relasjoner til det kommunale og statlige støtteapparatet

Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) kan oppfattes som «ryggraden» i det spesialpedagogiske hjelpeapparatet i norsk utdanning. Vi har sett at de fleste norske kommunene inngår i et interkommunalt samarbeid om PP-tjenesten (avsnitt 3.3.1). På sitt område fungerer PPT som bindeledd mellom det operative nivået og systemnivået i skolen. I den forstand har tjenesten en formidabel oppgave. Den skal bistå barnehager, grunnskoler og videregående skoler i opplæringen av den enkelte eleven/det enkelte barnet, samtidig som den skal sam-

50 Vi minner om at blandede undervisningsopplegg refererer til undervisning som kombinerer ordinær klasseromsundervisning (eventuelt supplert med to lærere, assistent, fysisk tilrettelegging, etc.) med undervisning utenfor rammen av en ordinær klasse, dvs. segregerte tilbud som gruppeundervisning, enetimer og lignende.

arbeide (på systemnivå) med andre kommunale og fylkeskommunale hjelpetjenester og statlige kompetansemiljøer.

I dette avsnittet diskuteres de sentrale brukernes vurderinger av samarbeidet med PP-tjenesten og Statlig pedagogisk støttesystem (Statped). Skoleledere, lærere og foreldre besvarte en rekke spørsmål om sine relasjoner til dette støtteapparatet. Vi begynner på «systemnivå» med skoleledernes tilbakemelding til PPT og Statped, og fortsetter med lærere og foreldre. Hvordan beskriver disse brukerne relasjonen til det kommunale og statlige støtteapparatet, og hvordan oppfattes dette tilbudets kvalitet og relevans?

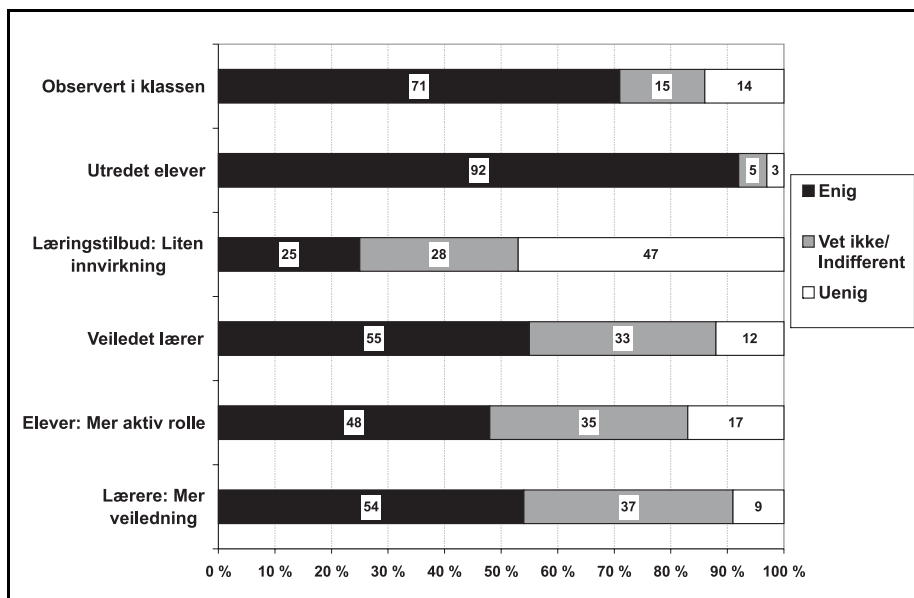
4.2.1 Skoleledelsens relasjon til PPT og Statped

Generelt svarer representantene for skoleledelsen at det er forholdsvis utbredt kontakt med det kommunale/ fylkeskommunale støttesystemet (PPT) samtidig som skole, lærere og elever har behov for mer støtte enn den som allerede gis. Tilbakemeldingen til Statped er at skolen i liten grad har etablert kontakt med dette kompetansemiljøet, og at behovet for ytterligere samarbeid er begrenset. Behovene oppstår i spesielle situasjoner. Assistanse fra Statped er noe skoleledelsen ønsker seg «av og til».

Figur 4.6 angir skoleledernes vurdering av skolens, lærernes og elevenes kontakt med PPT.

PP-tjenesten er involvert, men bør involveres mer

Ni av ti skoleledere erklærer seg enig i påstanden at PPT har deltatt aktivt i utredningen av en eller flere elever ved skolen. Syv av ti er enig i at PPT har vært inne i klassen og observert en eller flere elever. En positiv respons på disse to påstandene krever strengt tatt ikke at klasseromsobservasjon og aktiv utredning av den enkelte gjennomføres i hvert eneste tilfelle. Skolelederne signaliserer imidlertid at det å observere enkeltelever i aksjon i skolens primære undervisningsenhet – klasserommet – og det å delta aktivt i forbindelse med utredning av den enkelte eleven, er en arbeidsform som de forbinder med PP-tjenesten. Dette inntrykket svekkes ikke når lederne tar stilling til påstanden om at PPT har hatt liten innvirkning på utviklingen av læringstilbudet til elevene. Halvparten er uenig i denne påstanden, en av fire er enig. Opinionsbalansen heller tydelig i favør av den oppfatningen at PPT påvirker undervisnings- og opplæringstilbudet til den enkelte eleven. Videre svarer 55 prosent at PPT har deltatt aktivt i veiledningen av lærere i forhold til elevers utvikling, og halvparten etterlyser både en mer aktiv rolle i forhold til skolens elever og at det gis mer veiledning av skolens lærere (henholdsvis 48 og 54 prosent).



Figur 4.6 Skoleledernes vurdering av PPTs rolle. Prosent (N=85).

Budskapet fra «systemnivå» i skolen er at skole, lærere og elever har ganske omfattende kontakt med PPT, at denne kontakten har betydning for utformingen av spesialundervisningen, og at kontakten med fordel kunne vært enda mer omfattende. Skolelederne signaliserer at de lærerne som gjennomfører spesialundervisningen har ytterligere behov for veiledning. Skolens ledelse ser også at PPT kunne bidratt enda mer aktivt i forhold til den enkelte eleven som har behov for spesialundervisning.

Samme tilbakemelding som i evalueringen av Samtak?

Innledningsvis spurte vi om det er en tendens til at «våre skoleledere» gir en tilbakemelding til PPT som ligner på den tilbakemeldingen skolelederne ga under evalueringen av Samtak 2000–2002 (jf. avsnitt 1.1). Med forbehold om at spørsmålene ikke er identiske, kan faktisk den tilbakemeldingen som ble rapportert i Lie mfl. (2003b) oppfattes som mer kritisk til PP-tjenestens rolle enn den tilbakemeldingen våre skoleledere gir. Skolelederne i vårt utvalg synes å være mer tilbøyelig til å mene at PPT påvirker undervisningsopplegget i skolen enn det som fremkom i evalueringen fra 2000–2002. Det synes imidlertid å være enighet om at PPT bør involvere seg enda sterkere i veiledning av lærere og elevkontakt på grunnplanet i skolen i de to utvalgene av skoleledere. Da gjenstår det

neste spørsmålet: Fanger våre skoleledere opp oppfatninger og holdninger som rører seg på grunnplanet i de skolene de leder? (jf. avsnitt 4.2.2)

Statpeds tjenester benyttes sjelden eller aldri, men burde vært benyttet av og til

Skolelederne ble også spurt om å vurdere den faktiske bruken av Statpeds tjenester og kompetanse på områder som er knyttet til en klassifisering av vansker i 15 kategorier, samt å vurdere om det er ytterligere behov for assistanse innen hver enkelt vanske⁵¹. Skalaen både for å angi den faktiske bruken av Statpeds tjenester og for å vurdere skolens behov for assistanse fra Statped er «alltid», «ofte», «av og til», «sjelden» og «aldri».

Spesifisert på den enkelte vanske svarer mellom 50 og 70 prosent av skolelederne at skolen aldri benytter Statpeds tjenester. Det er bare noen få prosent som svarer «alltid» eller «ofte». Tyngdepunktet i fordelingen befinner seg med andre ord et sted i intervallet mellom «aldri» og «sjelden», og mønsteret er svært likt for alle de 15 vanskeområdene. Når skoleledelsen blir bedt om å angi behovet for assistanse på den samme skalaen, flytter tyngdepunktet i svarfordelingen seg til intervallet mellom kategoriene «sjelden» og «av og til». Skoleledernes svar kan tolkes som uttrykk for at skolene benytter Statpeds tjenester (og kompetanse) i noe mindre grad enn de faktisk har behov for. Samtidig er signalet at også behovene oppfattes som situasjonsbestemte. I enkelttilfeller vil man ha nytte av denne statlige tilleggsressursen, men i regelen er det det kommunale og fylkeskommunale støttesystemet (PPT) skolen ved sin ledelse og sine lærere forholder seg til.

4.2.2 Lærernes relasjon til PPT og Statped

De aller fleste elevene har hatt kontakt med Pedagogisk-psykologisk tjeneste

Lærere og foreldre ble spurt om det hadde vært kontakt mellom eleven og Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) dette skoleåret (2003/2004) eller tidligere år. Det var også anledning til å svare «vet ikke» på dette spørsmålet. Lærersvarene indikerer at 68 prosent av elevene har hatt kontakt med PPT (50 prosent inneværende skoleår), mens ytterligere 14 prosent kan ha hatt kontakt med PPT («vet ikke»-kategorien). Foreldresvarene indikerer på sin side at 82 prosent av elevene har hatt kontakt med PPT (hvorav 58 prosent dette skoleåret), mens ytterligere fem prosent kan ha hatt kontakt («vet ikke»-kategorien i foreldreskjemaet).

51 De 15 gruppene er skissert i avsnitt 2.1, tabell 2.1. Se også vedlagt spørreskjema A, spørsmål 8 (vedlegg 1).

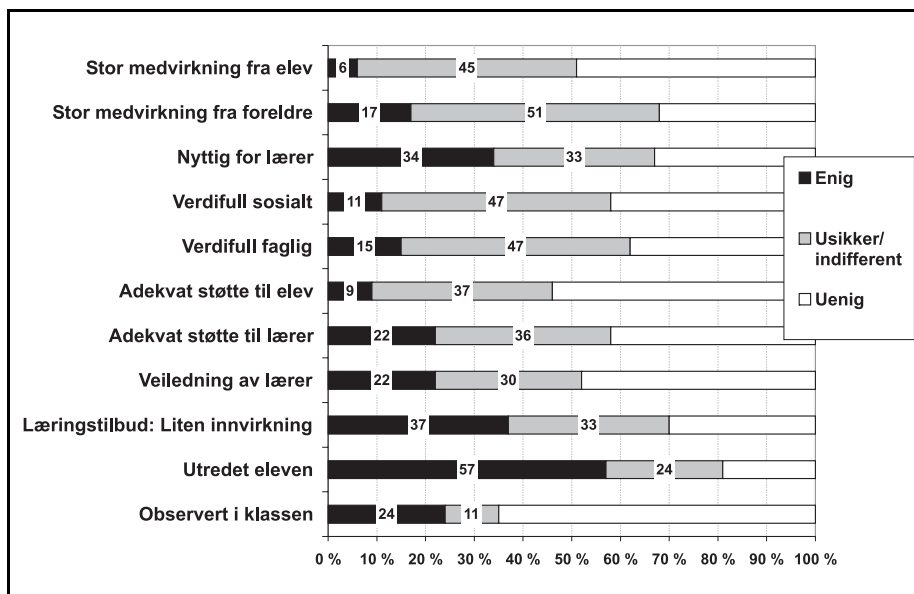
Det er med andre ord ikke perfekt samsvar mellom lærer- og foreldresvarene, men strengt tatt dreier uenigheten seg om 62 av i alt 450 elever, dvs. om ca. 14 prosent av elevene. Her svarer den ene gruppen, som oftest foreldre, at det har vært kontakt, mens den andre gruppen, som oftest lærere, svarer bestemt nei på det samme spørsmålet. En velvillig tolkning fra vår side indikerer at foreldre og lærere svarer likt for drøyt 80 prosent av elevene, og at foreldrene oppfatter kontakten mellom PPT og elevene som noe mer utbredt enn det lærerne gjør. Vi har ikke grunnlag for å påstå at den ene gruppen er bedre informert om denne kontakten enn den andre gruppen, men gitt foreldresvarene har altså ca. *seks av ti elever* hatt kontakt med PPT inneværende skoleår, mens *82 prosent* har hatt kontakt inneværende skoleår eller tidligere år.

Beskjeden relevans og forholdsvis svak kvalitet på støtten

Videre ble lærerne spurt om de hadde gjennomført samtaler med PPT om den aktuelle eleven dette skoleåret (2003/2004) eller tidligere år. Nå svarer lærerne at de har hatt samtaler om 63 prosent av elevene inneværende år og 74 prosent av elevene totalt. Lærerne svarer bestemt nei på spørsmålet for ca. 20 prosent av elevene. Vi tolker dette dit hen at lærere gjerne fører samtaler med PPT om den enkelte eleven, og at det i den forstand er utbredt kontakt mellom førstelinjen i spesialundervisningen og det pedagogisk-psykologiske støtteapparatet.

Deretter ble lærerne bedt om å ta stilling til flere utsagn/påstander som uttrykker hvordan samarbeidet med PPT arter seg, sett fra lærernes synspunkt. Disse svarene omfatter de 68 prosent av elevene som lærerne mente hadde hatt kontakt med PPT inneværende skoleår eller tidligere år (figur 4.7).

Først ble lærerne bedt om å ta stilling til en påstand om PPTs involvering i det vi oppfatter som skolens primære arena – klasserommet. Svarene indikerer at 24 prosent av elevene er observert i klasserommet, mens 11 prosent kan ha vært gjort til gjenstand for slik observasjon (indifferent/vet ikke). Med dette signaliserer lærerne at PPTs arbeidsform i hovedsak er innrettet mot et annet nivå enn den primære undervisningsenheten. Videre svarer lærerne at ca. seks av ti elever er blitt utredet av PPT, mens ytterligere en firedel kan ha blitt utredet («verken enig eller uenig», «vet ikke»). Vi må regne med at noen elever med enkeltvedtak får det medisinsk-psykologiske grunnlaget for dette vedtaket utenfor det offentlige støtteapparatet.



Figur 4.7 Lærernes vurdering av PPTs rolle. Prosent (N=380).

Deretter tar lærerne stilling til påstander som indikerer deres vurdering av hvor adekvat PPTs involvering er, samt kvaliteten på denne. Lærernes vurdering er hele tiden strukturert av den eleven de uttaler seg på vegne av. Fire av ti lærersvar signaliserer at PPT har liten innvirkning på læringstilbudet til eleven, tre av ti påstår det motsatte. En noe annen holdning enn hos skolelederne. To av ti lærere mener at de har fått veiledning av PPT, ca. halvparten svarer nei. Derneft følger en rekke svar som signaliserer at lærerne oppfatter PPTs støtte *både som lite relevant* (adekvat) og *med beskjeden nytteverdi*. To av ti mener at PPTs tilbud gir adekvat støtte til lærerne (fire av ti er uenige), en av ti svarer at støtten til eleven er adekvat (halvparten mener nei), 15 prosent oppfatter PPTs bidrag som verdifullt rent faglig (fire av ti mener nei), 11 prosent oppfatter bidraget som verdifullt rent sosialt (fire av ti mener nei), en av tre synes innsatsen har vært nyttig for læreren (en av tre mener nei), og det er bare 17 prosent henholdsvis 6 prosent som svarer bekreftende på en påstand om at foreldrene henholdsvis elevene har hatt stor innflytelse på den utformingen av undervisningsopplegget som (underforstått) PPT har bidratt til å utvikle.

Generelt, synes tilbakemeldingen til PPT fra lærerne å være ganske negativ, ja vi er fristet til å konkludere at vurderingen av PPTs involvering og kvaliteten på denne, er oppsiktsvekkende negativ⁵².

Lærerne oppfatter førstelinjefokus og brukermedvirkning som alfa og omega

Er det en rød tråd i denne negative lærervurderingen? Et hjelpemiddel til å besvare slike spørsmål er å benytte et datareduksjonsverktøy som kalles faktoranalyse. Er det noen skjulte, bakenforliggende dimensjoner som knytter disse lærervurderingene av PPTs innsats, relevans og kvalitet sammen på systematisk vis, hvor mange dimensjoner er det snakk om, og gir de eventuelt mening, dvs. er det mulig å tolke dem? I dette tilfellet er svaret forholdsvis enkelt. Faktoranalysen reduserer hele påstandsbatteriet til *to dimensjoner* som det er mulig å tolke (tabell 4.3).

Den første dimensjonen kan kalles *førstelinjefokus*. Her er det en kraftfull forbindelse (med sterke «faktorladninger») fra det å observere eleven i klasserommet, via det å delta aktivt i utredningen av eleven og det å gjennomføre aktiv veiledning av læreren i undervisningssituasjonen («assistanse i forhold til de utfordringer undervisning av denne eleven innebærer»), til det å høste anerkjennelse fra læreren på at støtten og innsatsen både er nyttig for elev og lærer, og at kvaliteten på veiledningen er god. Lærere som opplever slik fokusert støtte gir PPT et godt skussmål.

Faktor (dimensjon) nummer 2 er relatert til *brukermedvirkning*. For at læreren skal oppfatte støtten til eleven som adekvat, må støtteapparatet ha inkludert foreldre og elever i den konkrete utformingen av tjeneste- og opplæringstilbudet.

Dersom disse to betingelsene er oppfylt, får de PPT-ansatte en positiv tilbakemelding fra lærerne. Men dermed har vi også pekt på hvor skoen trykker, etter lærernes oppfatning: Det er primært *to grunner* til at lærerne gir støtteapparatet en såpass kritisk tilbakemelding som de gjør her, nemlig at PPTs ansatte *i for liten grad har en arbeidsform som er fokusert på skolens primære aktivitet* – selve undervisningssituasjonen – og at de primære adressatene for spesialundervisningen i skolen, *elevene og foreldrene, i for liten grad slippes til i utformingen* av spesialpedagogiske tjenester og opplæringstilbud.

52 Denne kritiske tilbakemeldingen fra lærerne samsvarer med resultater i Anthun (2002). I Anthuns undersøkelse svarer lærerne at de er misfornøyd med PP-medarbeidernes tidsbruk og at de etterlyser bedre kjennskap til lærernes arbeidsforhold, for så vidt det vi forstår som "førstelinjefokus" (jf. tabell 4.3). Se Solli (2004: 105-106).

Tabell 4.3 Faktoranalyse: Lærernes forhold til PPT. Faktorladninger. Rotert komponent matrise (varimax). N=380.

Påstander: PPT har...	Første- linje- fokus	Bruker- medvirk- ning
..deltatt aktivt med veiledning av læreren i forhold til elevens utvikling i skolen	0,80	
..gitt adekvat støtte og assistanse til læreren i forhold til de utfordringer undervisningen av denne eleven innebærer	0,79	
..(gitt) nyttig veiledning (til) dem som har det daglige ansvaret for eleven	0,77	(0,29)
..(gitt) verdifull veiledning for elevens faglige utvikling	0,73	(0,27)
..hatt liten innvirkning på utviklingen av læringstilbudet til eleven	-0,66	
..deltatt aktivt i utredningen av eleven	0,64	
..(gitt) verdifull veiledning for elevens sosiale utvikling	0,63	(0,38)
..vært inne i klassen og observert eleven	0,49	
..lagt vekt på høy grad av elevmedvirkning ved utvikling av tjeneste-/opplæringstilbudet		0,86
..lagt vekt på høy grad av medvirkning fra foresatte ved utvikling av tjeneste-/opplæringstilbudet	(0,27)	0,76
..gitt adekvat støtte og assistanse direkte til eleven	(0,29)	0,65
Forklart varians: 56 %		

Graden av orientering mot skolens primære læringsarena, klasserommene, og den anerkjennelsen fra lærerne som er knyttet til denne, er imidlertid i liten grad assosiert (korrelert) med lærernes vurdering av elevenes faglige utvikling og mestring.

Lærerens vurdering av elevenes mulighet til faglig utvikling og sosial utvikling generelt sett og (mer konkret) læringsutbytte i norsk, matematikk, engelsk, praktiske/estetiske fag og med hensyn til sosiale ferdigheter, er nesten ikke korrelert med lærernes vurdering av PPTs relevans, kvalitet og brukerinkludering. To korrelasjoner er riktignok «grensesignifikante», nemlig relasjonen mellom læringsutbyttet i engelsk og lærerens vurdering av brukermidvirkning (faktor 2) og relasjonen mellom læringsutbyttet i praktiske og estetiske fag med lærerens vurdering av tjenesten førstelinjefokus (faktor 1), men disse korrelasjonene er så beskjedne ($r=.1$)⁵³ at vi velger å ikke legge vekt på dem.

53 En korrelasjon på -0.1 uttrykker at en økning i skår på ett standardavvik på en variabel (for eksempel læringsutbyttet i engelsk) reduserer skåren på en annen variabel med 0.1 standardavvik (for eksempel lærerens vurdering av brukermidvirkning i skolen).

Lærere med spesialpedagogikk i fagkretsen har samme holdning til PPT

For det første må vi regne med at det kan være rivalisering mellom ulike profesjoner/disipliner om spesialundervisningens organisering eller innretning og fremfor alt, dens innhold. Lærerne opplever kanskje at andre faggrupper/disipliner, særlig psykologisk, men også spesialpedagogisk kompetanse, trenger seg inn på et område der lærerne mener at de både har ekspertise og erfaring. Gitt denne tolkningen, vil lærernes hovedinnvending mot representantene for det pedagogisk-psykologiske støtteapparatet være at de mangler kvalifikasjoner/kompetanse til å komme med adekvate og faglig nyttige bidrag i undervisningssituasjonen. Underforstått: De burde vært pedagoger/ faglærere selv.

En indikator på at denne tolkningen virker urimelig, er at lærere med spesialpedagogikk i fagkretsen, eventuelt som selv er spesialpedagoger, inntar samme holdning til PPT som lærere med annen fagbakgrunn. Det er ingen statistisk pålitelige (signifikante) forskjeller mellom lærere som har spesialpedagogisk kompetanse og lærere som ikke har dette faget i svarene på de utsagnene som inngår i påstandsbatteriet i figur 4.7 (ikke vist her).

Det synes altså ikke å være med bakgrunn i fagfeltet/kompetanseområdet som sådan at lærerne gir en forholdsvis negativ vurdering av støtteapparatets kvalitet og relevans. Dette styrker tolkningen at det snarere er den ytre instansens arbeidsform og manglende orientering mot skolens primæraktivitet – læringsarenaen der prinsippene praktiseres og lærings- og formidlingskampene utkjemper – som er utgangspunkt for lærernes kritiske holdning til PPT. Rivaliseringen mellom representantene for ulike posisjoner/roller/profesjoner fremstår med andre ord som mer sentral for tolkningen av denne kritiske tilbakemeldingen enn at det er rivalisering mellom representanter for ulike kompetanseområder.

Manglende kompetanse, posisjons-/rollekonflikt eller manglende treffsikkerhet?

I utgangspunktet kan vi tenke oss tre grunner til at lærerne inntar en slik kritisk holdning til det pedagogisk-psykologiske støtteapparatet:

- Kompetansekonflikt: Pedagoger uttrykker skepsis til psykologisk og spesialpedagogisk kompetanse.
- Posisjons-/rollekonflikt: De som har ansvaret for undervisningen opplever at støtteapparatet er for lite fokusert på primæraktivitetene i skolen.
- Uansett fokus oppfattes støtten som lite adekvat på områder der lærerne forventer å få assistanse, altså manglende treffsikkerhet.

La oss se litt nærmere på disse tre tolkningene av lærernes kritiske innstilling til støtteapparatet med utgangspunkt i datasettet vårt. Hvilke tolkninger får økt tiltro og hvilke får redusert tiltro?

Hjelpen gis ikke der lærerne har behov for det?

Den andre muligheten er at støtteapparatets treffsikkerhet er for svak: Det kan altså være slik at lærere med ansvar for spesialundervisning ønsker assistanse på spesielle områder, som for så vidt kan variere fra lærer til lærer. Med sine kvalifikasjoner og erfaring (kompetanse) føler lærerne seg bedre i stand til å håndtere elever med noen typer vansker enn med andre typer vansker. Underforstått, disse kritiske ytringene om støttenes relevans og kvalitet signaliserer at lærerne er misfornøyd med den assistansen de får på områder hvor de opplever at de har behov for assistanse, mens de kanskje tilbys assistanse (og kontroll) på områder der de føler at de takler undervisningssituasjonens utfordringer. Hvis dette er riktig, er det naturlig å spørre om PPT oppfattes som mer relevant, med bedre kvalitet/nytte og med større innflytelse på noen felt enn på andre. På hvilke områder er tilbakemeldingen fra lærerne mest positiv?

For å undersøke denne problemstillingen kan vi spørre om den tilspissede lærervurderingen av PPT (uttrykt ved de to faktorskårene) responderer på elevens kjønn, vanske, klassetrinn, om elevene har minoritetsbakgrunn eller ikke, mors utdanningsnivå, elevenes bosituasjon (bor sammen med begge foreldre, en av dem, fosterhjem, etc.) og lærernes utdanningsprofil/utdanningsnivå.

Førstelinjefokus påvirkes ikke av slike kjennetegn...

For det første kan vi slå fast at skåren på den faktoren vi kalte førstelinjefokus, ikke påvirkes av noen av disse bakgrunnsforholdene. Lærervurderingen responderer verken på elevens kjønn, vanske, alder, foreldrenes fødeland, foreldrenes utdanningsbakgrunn, bosituasjonen eller lærernes eget faglige utgangspunkt (kompetanseprofil/utdanningsnivå). Dette styrker oss i tolkningen at skåren på førstelinjefokus er knyttet til PPTs arbeidsform. Dersom psykologene/spesialpedagogene/andre involverer seg i skolens primære aktivitet når de observerer, når de gir råd og veiledning, når de kommer med forslag, etc., vil lærerne oppfatte assistansen som både god og relevant. Dersom man ikke arbeider på denne måten, uttrykker lærerne seg kritisk på elevens vegne. Noen ansatte i PPT arbeider på denne måten, andre gjør det ikke, uansett hva den psykologisk-pedagogiske utfordringen måtte være.

...men brukermedvirkningen er størst i barneskolen og videregående opplæring

Det er imidlertid én signifikant og én grensesignifikant effekt på den faktoren som vi kalte brukermedvirkning:

- Lærere i videregående opplæring og på de laveste trinnene i barneskolen er klart mer tilfreds med PPTs inkludering av foreldre og elever (brukermedvirkning) enn lærere på ungdomsskolen og på de øverste trinnene i barneskolen (6.-7. klasse). Denne forskjellen er statistisk signifikant med god margin ($p < 0,001$): Etter lærernes vurdering er altså PPT-ansatte flinkere til å inkludere foreldrene til de yngste barna (inkludert barna selv) og foreldrene til elever i videregående (inkludert elevene selv) enn de er til å inkludere foreldrene til litt eldre barneskole- og ungdomsskoleelever (inkludert elevene selv).
- Det er også en tendens til at førskolelærere og lærere med profesjonsutdanning (for eksempel sykepleier og ingeniør) gir en mer positiv vurdering av PPTs åpenhet overfor brukerne enn lærere med fagbrev og faglærere som er utdannet ved pedagogiske høyskoler. Denne forskjellen er liten, men den er «grensesignifikant» ($p < 0,08$), dvs. den ville antagelig vært pålitelig i et større utvalg enn dette.

Samtidig er det interessant at lærervurderingene i så liten grad responderer på elevenes vanske, kjønn, majoritets-minoritetsstatus og sosiale bakgrunn (foreldreutdanning, bosituasjon). Dette indikerer at uansett pedagogisk-psykologisk utfordring, varierer støtteapparatets arbeidsform også i forhold til de primære brukerne. Noen representanter for støtteapparatet er åpenbart flinkere enn andre til å inkludere eleven og elevens foreldre i diskusjonen om tiltak for å bedre elevens læring og sosiale inkludering i skolemiljøet – uansett hvem elevene, foreldrene og lærerne måtte være!

Vi konkluderer at hovedproblemet slik lærerne ser det, ikke er støtteapparatets faglige profil, for eksempel at kompetanseområdet gjerne er knyttet til psykologi eller spesialpedagogikk. Hovedproblemet er i større grad knyttet til støtteapparatets arbeidsform, at det i for liten grad involverer seg der det skjer (i klassen) og at forslag og anbefalinger av den grunn oppfattes som lite relevante og med beskjedne kvalitet. Tilbakemeldingen på brukermedvirkning er mest positiv for de yngste barna og i videregående opplæring. Vi kan heller ikke avise at det kan være snakk om et treffsikkerhetsproblem (altså, et kommunikasjonsproblem), men det faktum at vurderingene verken responderte på vanskeområde eller lærerkompetanse, øker tiltroen til den tolkningen som bygger på at lærerne primært har innvendinger mot støtteapparatets arbeidsform.

Dette er en interessant tilbakemelding sett i lys av problemstillingene i avsnitt 1.1. Skolelederne i vårt utvalg synes i mindre grad å fange opp disse innvendingene fra lærerne mot støtteapparatets arbeidsform enn skolelederne i evalueringen av Samtak. I den forstand må vi konkludere at det er en diskrepans mellom tilbakemeldingen fra «systemnivå» (skoleledere) og grunnplanet på skolene (lærere) som inngår i vårt utvalg.

Bare 6 prosent av lærerne har hatt kontakt med Statped

Lærerne ble spurt om eleven hadde hatt kontakt med Statped inneværende skoleår (2003/2004) eller tidligere skoleår, og om læreren eller en annen lærer ved skolen hadde hatt samtaler med en representant for Statped om den aktuelle eleven inneværende skoleår eller tidligere. *Seks prosent* av lærerne svarer bekreftende på disse to spørsmålene. Dermed bekrefter også lærerne at det er svært beskjeden kontakt mellom dette nivået i det offentlige spesialpedagogiske støtteapparatet og den enkelte skole. Skoleledelsen uttrykte at kontakten burde vært etablert noe hyppigere («av og til»). Hva mener lærerne?

Siden så få lærere har hatt kontakt med Statped, kan vi ikke gjennomføre en fordelingsanalyse. Men, vi kan angi hvor stor andel av de ca. 35 lærerne som har hatt denne kontakten og som har fått assistanse, som gir positiv tilbakemelding («enig» eller «uenig» avhengig av påstandens innretning) til det statlige pedagogiske støttesystemet:

Av potensielt 500 elever i utvalget har 2 fått skriftlig vurdering og 7 elever er knyttet til en samarbeidsavtale mellom kommunen og Statped. Det er ført samtaler mellom Statped og lærerne om 30 elever, og gjennomgående svarer lærerne at 15–20 elever har hatt utbytte av dette samarbeidet. Det er også spredning i lærernes vurdering av om det er god samordning med skolens og PPTs lokale tjenestetilbud, om henvisningsveiene er tungvinte eller ikke, om Statpeds innvirkning på tilbudet har vært stort eller lite og om veiledningen har vært aktiv eller ikke og om støtten har vært adekvat og med høy kvalitet. Det mest typiske er likevel at mange lærere, ofte 30–50 prosent, svarer vet ikke på mange av disse spørsmålene.

Vi konkluderer at lærerne bekrefter skoleledelsens oppfatning. Kontakt med statlig spesialpedagogisk støttesystem forekommer svært sjelden. Noen elever har hatt utbytte av kontakten og noen lærere gir også positiv tilbakemelding og anerkjenner Statpeds kompetanse og kvalitet. Hovedinntrykket er likevel at statlig spesialpedagogisk støttesystem nærmest er usynlig sett fra skolens grunnplan eller førstelinje. I den grad kompetansesentre og fagmiljøer som inngår i dette støttesystemet har grunnplansoppgaver i norsk skole, kan en slik

usynlighet redusere det statlige støttesystemets legitimitet, særlig på sikt. Anbefalingen gir seg selv: Av hensyn til legitimiteten på grunnplanet i skolen, er det nok fornuftig å prioritere arbeidet med å synliggjøre hva man gjør og hva man kan, *på arenaen der spesialundervisningen foregår*.⁵⁴

4.2.3 Foreldrenes relasjon til PPT og Statped

Foreldrene ble også spurt om PPTs og Statpeds rolle i utviklingen av tiltak og undervisning av deres barn. Foreldrenes tilbakemelding til PP-tjenesten er skissert i figur 4.8.

De fleste foreldrene anerkjenner PPTs kompetanse på barnets problemområde

For det første uttrykker de fleste foreldrene at de har tillit til PP-tjenestens kompetanse på barnets problemområde: *54 prosent erklærer seg uenig i en påstand om at PPT mangler kompetanse* (12 prosent er enig). Videre, er drøyt halvparten av foreldrene enig i at det er et godt samarbeid mellom PPT og skolen («samordne tiltak og innsats rettet mot mitt barn»), 49 prosent mener at PPT har utredet barnet, 46 prosent mener at læreren har fått veiledning («i forhold til mitt barns utvikling i skolen») og 45 prosent mener at PPT har «latt meg som forelder/foresatt være med på å bestemme hvilket opplæringstilbud mitt barn skal få». Når vi spør om det motsatte, at «PPT ikke har lyttet til mine synspunkter på mitt barns opplæringstilbud», erklærer halvparten av foreldrene seg uenig (16 prosent enig). Her er altså enighetseffekten liten. Rundt halvparten av foreldrene føler at PP-tjenesten har åpnet for foreldremedvirkning – uansett om det er positiv eller negativ retning på den påstanden de ble bedt om å ta stilling til.

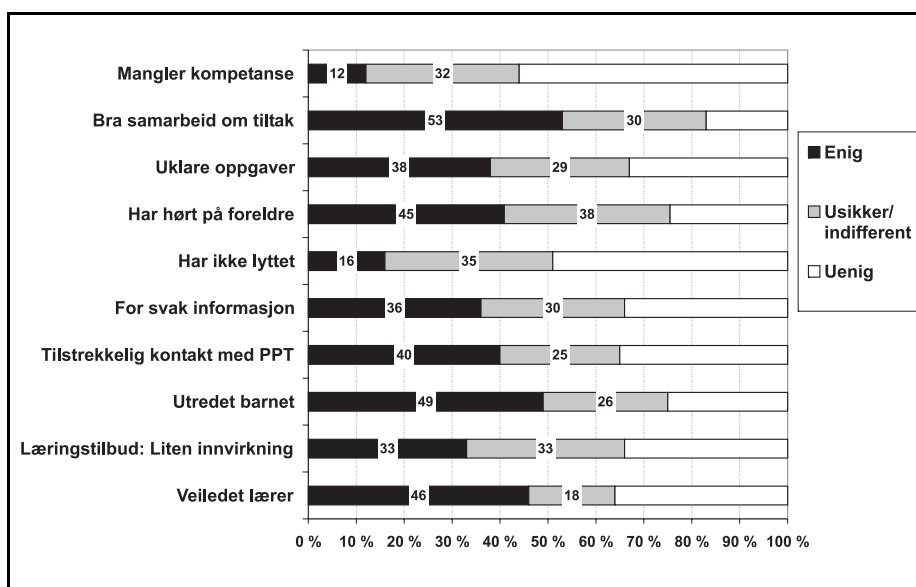
Litt uklar oppgavefordeling mellom skole og støtteapparat

En tredel av foreldrene etterlyser imidlertid at det er behov for mer kontakt med PPT (25 prosent er usikre), 38 prosent opplever at det er uklart hva PPT kan gjøre for deres barn og en tredel er enig i at PPT har hatt liten innvirkning på utviklingen av læringstilbudet til barnet (en tredel er uenig). En av tre etterlyser dessuten bedre informasjon fra støtteapparatet om utviklingen av barnets opplæringstilbud.

54 Dette uttrykkes selv om vi er oppmerksom på at politikere og myndigheter har gitt Statped instruks om å prioritere systemrettet arbeid, og at det er PP-tjenesten som er den primære målgruppen for Statpeds arbeid (jf. St.meld nr. 23 1997-98). Årsmeldingen 2003 legger vekt på at individrettet støtte fortsatt er meget viktig, og at den støtten som gis skal komme elever, foreldre og lærere til nytte (Statped 2004: 6).

Noe mer positiv tilbakemelding enn blant lærerne

Alt i alt oppfatter vi denne tilbakemeldingen til pedagogisk-psykologisk tjeneste som noe mer positiv enn tilbakemeldingen fra lærerne. Men, også blant foreldrene er det stor spredning i svarene. De har åpenbart ulike oppfatninger (og erfaringer). Hvis vi snur litt på svarfordelingene uttrykker nesten halvparten av foreldrene at de er i tvil om støtteapparatets åpenhet for foreldreinnflytelse (brukermedvirkning), at de i bunn og grunn synes de har tilstrekkelig kontakt med støtteapparatet (40 prosent enig), at de er i tvil om oppgavefordelingen mellom støtteapparat og skole/lærere (seks av ti) og at informasjonen om fremtidige opplæringstilbud er tilstrekkelig (seks av ti). Det er med andre ord en del kritiske røster blant foreldrene også.



Figur 4.8 Foreldrenes vurdering av PPTs rolle. Prosent (N=450).

Foreldrene etterspør brukermedvirkning, åpenhet og gode samarbeidsrelasjoner

En tilsvarende faktoranalyse på foreldrenes holdninger som på lærernes gir *én og bare én faktor*: Det som er viktig for foreldrene er *medvirkning* fra foreldre, elever og lærere, åpenhet og gode samarbeidsrelasjoner mellom skole og støtteapparat (tabell 4.4). Der lærerne etterlyser fokus på elev-lærer-relasjonen (førstelinjefokus) og foreldre-/elevmedvirkning (brukermedvirkning), etterlyser

foreldrene særlig brukermedvirkning og gode samarbeidsrelasjoner mellom skole og støtteapparat (generell brukermedvirkning).

Dersom foreldrene opplever at det er et godt samarbeid mellom skole og støtteapparat, en klar oppgave- eller ansvarsfordeling mellom lærere og støtteapparat, og at støtteapparatet opptrer på en åpen og inkluderende måte både overfor lærere og foreldre, får den pedagogisk-psykologiske tjenesten en positiv tilbakemelding fra foreldrene.

Foreldrene gir med andre ord en tilbakemelding til PPT som totalt sett er sammenfallende med lærernes vurdering. Det er også en positiv korrelasjonen mellom foreldrenes og lærernes vurdering (faktorskårene) som styrker denne tolkningen. Korrelasjonen mellom lærernes førstelinjefokus og foreldrenes brukermedvirkning er statistisk pålitelig ($r=0,3$), men den er klart lavere enn faktorladningene som styrer tolkningen av lærernes henholdsvis foreldrenes vurdering hver for seg (korrelasjoner av størrelsesorden 0,5–0,8).

Derfor må vi konkludere at det nok er litt ulike aspekter ved relasjonene mellom støtteapparat og skole som vektlegges av foreldre henholdsvis lærere. Lærerne er veldig klart orientert mot lærer-elev relasjonen og mot inkluderingen av elever og foreldre. Foreldrene har på sin side en noe mer vidtfavnende forestilling om hva som er god brukermedvirkning. Vurderingen fokuserer på både ens egen og lærernes medvirkning, men den er også influert av generelle samarbeidsrelasjoner (skole/PPT) og åpenhet (klar oppgavefordeling, god og mye informasjon, etc.). Siden en korrelasjon av størrelsesorden 0,3 ikke er ubetydelig, konkluderer vi at lærernes og foreldrenes vurderinger i større grad fremstår som komplementære (gjensidig utfyllende) enn som konkurrerende⁵⁵.

55 Anthun (2002) rapporterer det samme i sin undersøkelse: Foreldre er mer positivt innstilt til støtteapparatet enn lærere, og foreldre vektlegger at det er godt samarbeid mellom støtteapparat og skole, samtidig som det åpnes for utstrakt brukermedvirkning (se også Solli 2004: 106).

Tabell 4.4 Faktoranalyse: Foreldrenes forhold til PPT. Faktorladninger. Rotert komponent matrise (varimax). N=430.

Påstander PPT har...	Generell brukermedvirkning
(og mitt barns skole)...klart å samordne tiltak og innsats rettet mot mitt barn	0,73
..hatt liten innvirkning på utviklingen av læringstilbudet til mitt barn	-0,69
(..) Jeg har hatt så mye kontakt med PPT som jeg har ønsket	0,69
..ikke lyttet til mine synspunkter til mitt barns opplæringstilbud	-0,65
(..)Det er uklart for meg hvilke oppgaver og funksjoner PPT kan forventes å ha i forhold til mitt barns hjelpebehov	-0,65
..deltatt aktivt i utredningen av mitt barn	0,64
..latt meg som forelder/foresatt være med på bestemme hvilket opplæringstilbud mitt barn skal få	0,64
..(ikke) kompetanse på mitt barns problemområde	-0,62
..veiledet læreren i forhold til mitt barns utvikling i skolen	0,61
..ikke gitt meg god nok informasjon om utviklingen av mitt barns opplæringstilbud	-0,61
Forklart varians: 42 %	

Foreldrene vet stort sett ikke hva statlig spesialpedagogisk støttesystem er

De færreste foreldrene har hørt om Statped. Om lag 7 prosent svarer bekreftende på et spørsmål om de har kjennskap til statlig spesialpedagogisk støttesystem. Av disse 39 foreldrene svarer 26 at deres barn har hatt opphold på ett av Statpeds kompetansesentre. Vi er oppmerksom på at den beskjedne kjennskapen til det statlige pedagogiske støttesystemet vil være relatert til spørsmålsstillingen, dvs. at flere foreldre antagelig har hørt om konkrete institusjoner som for eksempel Bredtvedt eller Huseby kompetansesenter. Det er likevel helt bevisst fra vår side at vi benytter betegnelsen statlig pedagogisk støttesystem. Vi ønsket rett og slett å måle hvor stor andel av foreldrene som hadde kjennskap til denne betegnelsen på støtteapparatet.

Som for lærerne, får vi inntrykk av at tilbakemeldingen fra foreldrene er forholdsvis positiv blant de få som har mottatt støtte fra Statped. Av de 31 som har hatt kontakt med Statped dette året, svarer 20–24 at samarbeidet har fungert godt, at rådgiverne har hatt høy kompetanse og at rådgiverne har spilt en sentral rolle i utredningen av barnet. Det er få foreldre som erklærer seg uenig i slike påstander. De 31 inntar imidlertid ganske kritiske holdninger til åpenheten

overfor foreldre, barn og lærere (brukermedvirkning). Her er det opinionsbalanse i tilbakemeldingen til Statpeds rådgivere, dvs. at like mange er uenig som enig i en påstand om at brukerne slipper til/blir lyttet til. Det samme er tilfellet når vi spør de 31 om det er god samordning med det lokale tjenestetilbudet. 22 foreldre erklærer seg dessuten enig i påstanden at henvisningsveiene er for tungvinte, og halvparten av de 31 synes det er problematisk at kompetansesentrene har mindre direkte kontakt med barn nå enn de hadde tidligere. Dette siste er for så vidt uttrykk for to ting: For det første, at mange av de få som har mottatt støtte ønsker mer direkte kontakt med det statlige støtteapparatet. For det andre, et spark til politikere og myndigheter som har pålagt kompetansesentrene å prioritere systemrettet arbeid fremfor direkte, individrettet brukerkontakt.

Det er en blandet tilbakemelding til Statpeds ansatte fra foreldrene. En del foreldre har innvendinger mot støtteapparatets arbeidsform. Samtidig er det symptomatisk at støtteapparatets synlighet vis a vis de primære brukerne (foreldrene) er så beskjeden som dette.

4.3 Elevenes trivsel

En rekke uavhengige undersøkelser i grunnskolen og videregående opplæring de siste årene viser at norske elever trives godt på skolen og i klassen. Gjennomgående svarer rundt 80–90 prosent at de trives «veldig godt» eller «godt» (Læringssenteret 2003: 51, 2004: 33, Wærness m.fl. 2004). Markussen (2000: 113) og Markussen og Sandberg (2004: 74) viser imidlertid at trivselen blant elever med særskilt tilrettelagt opplæring i videregående er noe svakere enn blant andre (såkalt, ordinære) elever. Særskilt tilrettelagt opplæring omfatter ungdom som får spesialundervisning etter enkeltvedtak og ungdom som får tilrettelagt opplæring (i praksis det samme undervisningsopplegget) selv om de ikke er klassifisert med en vanske. Vi bør altså forvente at et representativt utvalg elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak trives godt både på skolen og i klassen, men at andelen som skårer høyt på en fem-punkt-skala er noe lavere enn 80–90 prosent. Tabell 4.5 illustrerer at dette er tilfellet i vårt utvalg.

4.3.1 Syv av ti trives «kjempebra» eller «bra»

Elevene ble bedt om å besvare to spørsmål om generell trivsel. Først, et spørsmål om hvordan den enkelte trives på skolen, dernest et spørsmål om hvordan den enkelte trives i klassen sin. Skalaen er fem-delt med kategoriene «kjempebra», «bra», «sånn passe», «dårlig» og «veldig dårlig». Det var også anledning til å sva-

re «vet ikke». I det følgende er vet ikke plassert nøytralt på skalaen (sammen med sånn passe) – jf. figur 4.9 og tabell 4.5.

Hovedinntrykket er at elever med særskilt tilrettelagt opplæring etter enkeltvedtak trives godt både på skolen og i sine klasser. Gjennomgående svarer *syv av ti* at de trives kjempebra eller bra både på skolen og i klassen. Om lag fem prosent svarer at de trives dårlig eller svært dårlig.

Det er heller ikke slik at trivselen er svakere i ungdomsskolen og videregående opplæring enn i barneskolen. Man kunne kanskje forvente at trivselen reduseres med antall år på skolen, for eksempel fordi flere blir skoletrøtte med alderen. Blant elevene med spesialundervisning etter enkeltvedtak er det ikke slik. Det er faktisk slik at gjennomsnittsskåren er lavest de siste årene i barneskolen (6. og 7. klasse) og i videregående opplæring, men denne forskjellen er bare statistisk pålitelig (signifikant) dersom trivselsskårene på skolen og i klassen summeres (additiv indeks) (jf. figur 4.9 og regresjonstabell 4.8).

Tabell 4.5 Trivsel i skolen og i klassen blant elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak. Prosent

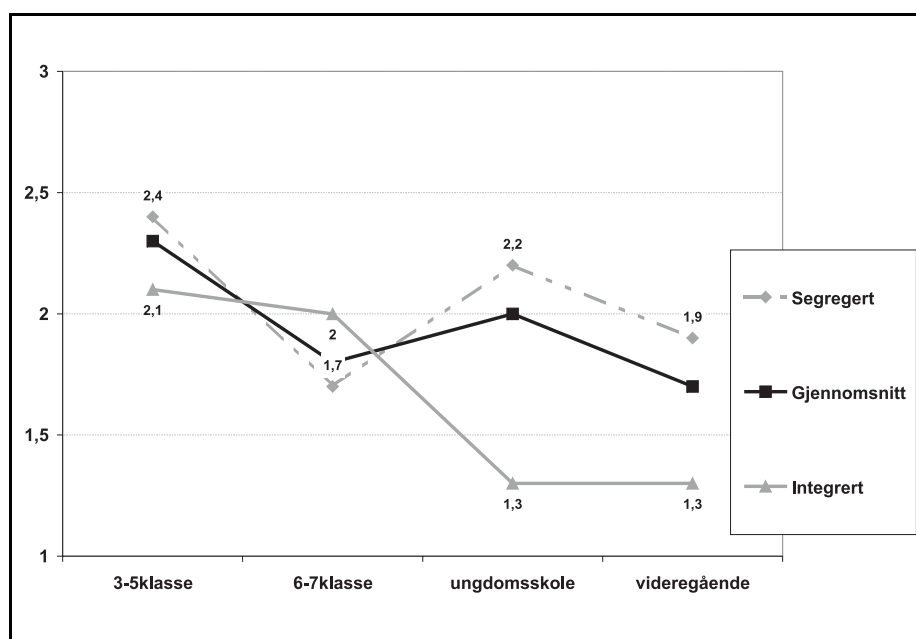
	Kjempebra	Bra	Sånn passe*	Dårlig**	Sum
Skolen	31	37	27	4	100 (486)
Klassen	35	37	22	6	100 (483)

*Sånn passe inkluderer vet ikke **Dårlig inkluderer svært dårlig

Figur 4.9 illustrerer at i gjennomsnitt er det de siste årene i barneskolen og i videregående opplæring at trivselen er svakest blant elever som mottar spesialundervisning etter enkeltvedtak. Samtidig ser vi at integrerte elever i ungdomsskolen og i videregående opplæring har den laveste gjennomsnittlige trivselsskåren av alle grupper som er spesifisert i figuren. En gjennomsnittlig trivselsskår på 1,3 på skalaen fra -4 til +4, indikerer at eleven har en trivsel som befinner seg et sted i intervallet mellom sånn passe og bra på skolen og i klassen. En trivselsskår på 2,4 indikerer til sammenligning at eleven trives bra til kjempebra i skolen og i klassen. Dette er gjennomsnittlig skår blant 3.-5. klassinger som får hele spesialundervisningen utenfor den ordinære skoleklassestrukturen (såkalt segregerte elever).

Elever som mottar hele spesialundervisningen i ordinære klasser (integrerte elever) trives gjennomgående dårligere enn elever som mottar hele spesialundervisningen i grupper utenfor de ordinære skoleklasseene (segregerte elever), særlig når disse elevene har nådd ungdomstrinnet eller videregående opplæ-

ring. I avsnitt 4.3.2 spør vi om disse forskjellene er så robuste at de «overlever» kontroll for blant annet elevens vanske.



Figur 4.9 Gjennomsnittlig trivselsskår på et samlemål (additiv indeks) for trivsel på skolen og i klassen etter klasstrinn og organisatorisk innretning på spesialundervisningen. Skala (-4, 4)

Vi finner ingen effekt på elevenes trivselsskår av om læreren har hjulpet til med utfyllingen av spørreskjemaet eller ikke. Derfor benyttes ikke lærernærver som kontrollvariabel i dette avsnittet.

4.3.2 Hvorfor er trivsel viktig?

Vanligvis oppfattes trivsel som et *middel* til å oppnå noe annet, for eksempel som et gunstig for ikke å si, nødvendig utgangspunkt for effektiv læring. Trivsel kan (og bør) imidlertid oppfattes som *et mål i seg selv*. Barn og ungdom har plikt til å oppholde seg på skolen mange timer hver dag inntil en viss alder. Derfor er det i seg selv interessant å vite om de har en positiv opplevelse av dette oppholdet eller ikke, uansett hva slags prestasjonsnivå eller læringsutbytte de måtte ha.

Samtidig argumenterer læringsteori for at trivsel er viktig for læring, blant annet fordi trivsel både bygger på og bidrar til å skape trygghet. I læringsteori

inngår disse tre elementene (trivsel, trygghet og læring) gjerne i en positiv selvforsterkende kjede, kanskje med et fjerde element i tillegg, nemlig at læreren har som arbeidsform å gi positiv tilbakemelding eller ros (Hergenhahn 1976/1982, Ljungman 1970/1973). Amerikansk skoleforskning argumenterer imidlertid for at en gunstig atmosfære for læring er *strukturert* eller *fokusert*. Atmosfæren oppfattes som trivelig av både lærere og elever, men den oppfattes *ikke som løsluppen*. Trivselen skal være god, men kanskje ikke for god, og læringsatmosfæren skal være trygg, men kanskje ikke for trygg (Brophy 1986: 1072, Grøgaard 1995/1997: 244)⁵⁶.

En slik nyansering av sammenhengen mellom læringsutbytte og trivsel i skolen fremheves i Utdanningsdirektoratets tilstandsrapport for norsk skole i 2003. Der konkluderes det at elevenes trivsel fremstår som god samtidig som deres motivasjon for læring er moderat til svak. I følge denne rapporten demonstrerer skolene både manglende evne til å motivere elevene og til å oppnå elevmedvirkning i opplæringen (Læringscenteret 2004: 33).

4.3.3 Noen forhold som bidrar til å forklare variasjon i trivsel

Vår oppgave her er imidlertid å analysere variasjon i elevenes trivsel, og da er det viktig å understreke at elevenes motivasjonsgrunnlag vil variere. Noen elever fremstår som «læringsentusiaster». De trives innenfor en ramme som gir dem mulighet til å lære nye ting, som gir dem faglige utfordringer, og kanskje også som gir dem mulighet til å demonstrere overfor sine omgivelser at de lykkes. Skoleflinke elever er nok overrepresentert blant læringsentusiastene. Samtidig kan gruppen av skoleflinke elever være polarisert med hensyn til trivsel. Det er ikke sikkert at det er populært å være for flink (nerd/duks). Andre elever, som også synes at det er trivelig på skolen, er kanskje ikke like entusiastiske i timene, de kan oppleve at den faglige fremgangen er lite tilfredsstillende, men de har sterk sosial tilhørighet i skolen og til miljøet i klassen sin. Det er på skolen de treffer vennene sine, det er på skolen de har verdifull voksenkontakt og de liker kanskje lærerne selv om lærernes faglige tilbakemeldinger kan være så som

56 På dette punktet er det uenighet mellom atferdsorientert og mer kognitivt orientert læringsteori. Atferdsorientert læringsteori argumenterer for at jevne og glatte læringsforløp (dvs. jevn, glatt vekst) er det optimale. Fokusert trivsel og trygghet kombinert med positiv tilbakemelding og trening borger for suksess. I kognitiv læringsteori er også trygghet viktig, men siden læring innebærer at ens begreper og forestillinger utfordres av noe nytt og kanskje også ukjent, må ikke den indre tryggheten (den ontologiske sikkerheten) være for sterk. Da kan individet bli immunt overfor læring. Det er omgivelsene som skal være trygge, mens læring gitt denne tankegangen tidvis kan være knyttet til både følelser av frustrasjon og ubehag. Dette synspunktet aksepteres ikke av atferdsorientert læringsteori, fordi man der er tilbøyelig til å mene at trygge omgivelser bidrar til å skape indre trygghet (Hergenhahn 1976/1982).

så. I evalueringen av Oppfølgingstjenesten i Reform 94 ble det dokumentert at elver som vendte tilbake til skolen etter en periode i «utlendighet», var blant de aller svakeste med hensyn til prestasjonsutviklingen før de valgte å hoppe av, men de hadde andre ankerfester i skolen som førte dem tilbake i folden. Skolen var rett og slett et godt sted å være, ikke minst sosialt (Grøgaard m.fl. 1999: 236). I sin kvalitativt orienterte undersøkelse av Oppfølgingstjenestens målgruppe, understrekes dette poenget av Marit Egge (1998). Det er den sosiale tilknytningen som er viktigst for mange av disse ungdommene, det spiller ikke så stor rolle om de lykkes rent faglig eller ikke.

Samtidig har elevene i vårt utvalg ulike vansker. Vi har sett at noen av dem, et signifikant mindretall på 25–30 prosent, synes det er litt flaut å få ekstra oppmerksomhet fra lærerne, kanskje særlig hvis denne ekstra oppmerksomheten foregår i full offentlighet, for eksempel i ordinære skoleklasser der de fleste klassekameratene klarer seg uten slik ekstrainsats fra lærerens side. Dette er en observasjon som minner om enkelte resultater fra amerikansk forskning på integrasjon av etniske minoriteter fra 1960-tallet til 1980-tallet. Elever fra etniske minoriteter som befant seg i et amerikansk hvitt middelklassemiljø (for eksempel fordi de ble «busset» dit) hadde større læringsutbytte i gjennomsnitt enn tilsvarende elever som gikk på skolen i sitt eget nærmiljø, men disse «integrerte elevene» hadde samtidig lavere skår på selvbilde, mestringsforventninger/ personlig kapasitet, trivsel, etc. enn tilsvarende elever hadde i sitt opprinnelige hjemmemiljø⁵⁷. Evalueringen av Reform 94 dokumenterte at elever med særskilt tilrettelagt opplæring som var integrert i ordinære skoleklasser, presterte bedre enn segregerte elever – under ellers like forhold (blant annet kontrollert for opptakskarakterer og vanske) (Grøgaard 2000, 2002, Markussen 2000)⁵⁸.

I vår utvalgsundersøkelse ser vi at disse integrerte elevene i gjennomsnitt trives svakere enn elever i segregerte opplegg, dvs. enn elever som undervises i små grupper eller enkeltvis ved siden av den ordinære klasseromsstrukturen i norsk skole. Foreldre og lærere har dessuten uttrykt en viss bekymring for barnas trivsel

57 Indikatorer på at det kan være et bytteforhold ("trade-off") mellom læringsutbytte og trivsel, selvfølelse, etc., ved skifte av miljø finnes hos Coleman m.fl. (1966), Jencks m.fl. (1972), Summers og Wolfe (1977) og Hughes og Demo (1989).

58 Disse elevene var enten fullt integrert ved at de fikk hele undervisningen innenfor den ordinære klassens ramme eller de hadde blandet undervisning i den forstand at de fikk deler av undervisningen som en-timer utenfor klassen, i smågrupper utenfor klassen og lignende. Grøgaard (2000, 2002) sammenligner integrerte elever som er klassifisert med en vanske med segregerte elever (egne klasser for særskilte) hvorav ca. 1/3 ikke var klassifisert med en vanske, mens Markussen (2000) sammenligner integrerte og segregerte elever som får særskilt tilrettelagt opplæring enten de er klassifisert med en vanske eller ikke. Det er altså en kjerne av elever i disse undersøkelsene som sammenfaller med vår definisjon av spesialundervisning etter enkeltvedtak.

i skolen, særlig for trivselen til elever med sosiale vansker. Etter lærernes vurdering mangler 20–30 prosent av elevene med spesialundervisning etter enkeltvedtak venner i sitt nære skolemiljø, og mange andre har få venner i klassen og på skolen. Vi fremmer følgende hypoteser for analysen av trivsel blant våre elever:

- Ungdom med sosiale vansker trives dårligst i skolen. Vi fremmer en hypotese om at sosiale vansker er en viktigere kilde til trivsel/mistrivsel enn opplevelsen av mestring i skolen.
- Elever som utelukkende mottar spesialundervisning i ordinære klasser trives dårligere enn elever som utelukkende får spesialundervisning i grupper ved siden av de ordinære skoleklassene.
- De som trives godt har enten positive sosiale eller faglige relasjoner til lærerne eller begge deler. Samtidig forventer vi at sosial lærerstøtte er viktigere for elevenes trivsel enn faglig lærerstøtte. Med faglig lærerstøtte siktes det rett og slett til elevenes vurdering av undervisningens kvalitet.
- Opplevelse av mestring er viktig for elevenes trivsel i skolen.
- De som trives godt er læringsentusiaster.

I den grad noen av disse hypotesene får støtte, er det interessant å undersøke om elevenes følelse av mestring, entusiasme overfor det å lære og følelse av sosial inkludering i skolens fellesskap er assosiert med undervisningens innretning og omfang, lærernes kvalifikasjoner og lignende, dvs. med forhold som skolen og lærerne kan påvirke. Vi kan for eksempel tenke oss at en tilrettelegging av spesialundervisningen som gir eleven en planmessig (og passende) blanding av undervisning i ordinære klasser, enetimer, gruppeundervisning, etc., som er passende differensiert og tilpasset elevens forutsetninger, som utføres av godt kvalifiserte lærere (og ikke av assistenter når det er behov for kvalifiserte lærere) både bidrar til læring og til å skape entusiasme overfor det å lære. Vi fremmer dette som en hypotese for den videre analysen.

4.3.4 To faktoranalyser for å spesifisere en mekanisme

I dette avsnittet gjennomføres to faktoranalyser for å indikere en mekanisme som knytter elevkjenntegn (for eksempel vanske, kjønn, alder) og kjennetegn ved rammeverket (for eksempel spesialundervisningens innretning, lærernes kvalifikasjoner) til elevenes trivsel i skolehverdagen. En mekanisme er en (et sett) mellomliggende variabel(ler) som knytter slike elementer sammen i en kausal kjede, dvs. som noe som bidrar til å frembringe noe annet under gitte omstendigheter (Skog 1998: 25).

Tre indikatorer på prosessen (eksponering)

En faktoranalyse på lærernes vurdering av 9 påstander om tilrettelegging av undervisning, lærernes kvalifikasjoner, elevens utbytte av spesialundervisningen og elevens sosiale inkludering i skoleklassen, ga tre dimensjoner⁵⁹. Analyseresultatene er gitt i tabell 4.6.

Første faktor kan kalles *helhetlig, kvalifisert undervisning*. Lærere som mener at spesialundervisningen har slike kjennetegn erklærer seg enig i følgende fem påstander: Undervisningen er passende differensiert, den er godt integrert i det totale undervisningsopplegget, dvs. den er ikke fragmentert (har et ad hoc preg), undervisningen er godt organisert og lærerne er godt kvalifiserte. Dette understrekes ved at lærerne også erklærer seg uenig i en påstand om at spesialundervisningen gjennomføres av en assistent i situasjoner hvor det burde vært en kvalifisert faglærer/pedagog.

Andre dimensjon skisserer lærerens vurdering av *elevens faglige utbytte* av spesialundervisningen. Høy skår innebærer at utbyttet har vært positivt, lav skår innebærer at læreren erklærer seg enig i påstanden at eleven burde gått på spesialskole – noe vi har sett at nesten ingen foreldre ønsker.

Tredje dimensjon indikerer både om *doseringen av spesialundervisningen er tilfredsstillende* og *elevens sosiale utbytte* av spesialundervisningen. Empirisk sett hører altså disse to elementene i lærervurderingen sammen. Høy skår innebærer at læreren oppfatter spesialundervisningen som tilfredsstillende dosert – eleven får tilstrekkelig spesialundervisning i klassen – og læreren synes også at eleven er tilfredsstillende integrert i klassens sosiale miljø.

Enkelte vurderinger er knyttet til flere faktorer samtidig, dog i ulik grad. Lærerens vurdering av elevens faglige utbytte av spesialundervisningen er både positivt assosiert med det å motta en helhetlig (integrert), kvalifisert spesialundervisning ($r=0,36$), en passende dosering av spesialundervisning i klassen ($r=0,25$) og det faglige utbyttet som sådan ($r=0,51$), selv om de tre faktorene som hele variabelbatteriet genererer ikke er korrelert med hverandre.

59 Faktoranalysen er en analyseform som bygger på lineær regresjon. Den er et hjelpemiddel til å forenkle et komplisert mønster i data. Styrken i sammenhengen mellom den enkelte indikatoren (påstanden) og den faktoren (dimensjonen) som analysen gir, er et hjelpemiddel til å tolke/tilskrive faktorens mening. Korrelasjonen mellom den enkelte indikatoren og faktoren kalles faktorladning. I vår analyse er faktorene ikke innbyrdes korrelert, fordi vi benytter et rotasjonsprinsipp (varimax-rotasjon) som gir faktorer/dimensjoner som står vinkelrett (ortogonalt) på hverandre. Det forhindrer ikke at enkeltkjennetegn ved individene og deres omgivelser (indikatorer) kan være assosiert med flere faktorer samtidig.

Tabell 4.6 Tre dimensjoner som fanger opp viktige kjennetegn ved tilretteleggingen av spesialundervisningen, samt lærerens vurdering av elevens faglige og sosiale utbytte. Faktoranalyse. Varimax-rotasjon. Faktorladninger (N=450)

F1: Helhetlig, kvalifisert undervisning F2: Faglig utbytte F3: Dosering/sosialt utbytte			
Indikatorer	F1	F2	F3
Spesialundervisningen er passende differensiert	0,67		
Spesialundervisningen er ikke fragmentert (godt integrert i det totale undervisningsopplegget)	0,67		(0,43)
Spesialundervisningen gjennomføres av godt kvalifiserte lærere	0,67		
Organiseringen av spesialundervisningen er god	0,62		
Spesialundervisningen gjennomføres ikke av en assistent når det burde vært en kvalifisert lærer	0,40	(0,24)	
Eleven burde gått på spesialscole		-0,87	
Eleven har positivt utbytte av spesialundervisningen	(0,36)	0,51	(0,25)
Eleven er godt sosialt integrert i sin klasse		(0,29)	0,67
Eleven får tilstrekkelig spesialundervisning i sin klasse	(0,24)		0,59
Forklart varians: 50 %			

Disse tre dimensjonene angir strengt tatt både lærerens vurdering av elevens utbytte (faglig, sosialt) og enkelte prosesskjennetegn langs dimensjoner som differensiering/individualisering av undervisning, planmessighet/fragmentering, dosering og kvalitet på undervisningspersonalet. Vi oppfatter dette likevel primært som indikatorer på hvordan læreren synes at skolen har lykket med tilretteleggingen av undervisningen for den enkelte eleven. I den forstand kan de tre faktorene oppfattes som en del av elevens rammeverk, som noe som eleven i større eller mindre grad *eksponeres for* (og som etter lærerens oppfatning blant annet gir stort eller lite faglig og sosialt utbytte).

En «sekshodet», potensiell mekanisme

Den andre faktoranalysen som tar utgangspunkt i 25 påstander (indikatorer) om elevens forhold til skolen, lærerne, klassekamerater, fagene, etc., gir seks dimensjoner (jf. tabell 4.7).

Første dimensjon kan kalles *læringsentusiasme*. Elever som skårer høyt på denne dimensjonen er tilbøyelig til å oppfatte skolen som spennende, at de lærer mye på skolen, at læreren gir dem lyst til å lære mer og at det er morsomt å

lære nye ting. Elever som skårer lavt på denne dimensjonen er tilbøyelig til å oppfatte skolen som kjedelig, og at de heller ikke gjør så mye i timene.

Andre dimensjon kan kalles *venner*. Nå indikeres den sosiale tilknytningen til medelever/ klassekamerater. Høy skår innebærer at eleven er tilbøyelig til å hevde at det er mange gode venner på skolen, at vennene treffes på skolen, og at eleven gleder seg til å møte klassekameratene hver dag. Lav skår er knyttet til en opplevelse av at det er vanskelig å få nye venner på skolen.

Tredje dimensjon indikerer *sosial lærerstøtte*. Nå opplever eleven at læreren bryr seg når eleven er i konflikt med andre elever (uvenner), at læreren viser interesse for hvordan eleven har det og at læreren gir positive tilbakemeldinger på positiv atferd (skryter når jeg gjør noe bra). Det er også en faglig komponent her. Elever som synes at lærerne er flinke generelt sett, skårer høyt på denne dimensjonen. Det er ingen påstander som har sterk negativ ladning på sosial lærerstøtte.

Fjerde dimensjon angir elevens vurdering av skolens faglige kvalitet: *Faglig lærerstøtte* eller *undervisningskvalitet*. Høy skår innebærer at eleven synes faglærerne er gode (engelsk, norsk, matematikk, gymnastikk). Det er også en klar sammenheng mellom elevens generelle vurdering av lærernes faglige kvalitet og skåren på denne dimensjonen ($r=0,43$). Dette er et eksempel på et bånd mellom faglig lærerstøtte og sosial lærerstøtte. De to dimensjonene er totalt sett ikke korrelert, men en enkeltvurdering etablerer et bånd mellom dem likevel.

Femte dimensjon angir en mestringskomponent: *Vanskelighetsgrad* eller *svak mestring*. Hvis elevene opplever at bøkene er vanskelige, at det er vanskelig å forstå lærerne og at det er mange fag som er for vanskelige, skårer eleven høyt på denne dimensjonen. Det er ingen enkeltpåstander som lader sterkt negativt på dette mestringsaspektet.

Sjette og siste dimensjon indikerer *sosial mistilpasning*. Elever som skårer høyt på mistilpasning gruer seg til å gå på skolen, de ønsker å bytte skole, de opplever at de blir ertet, men samtidig er disse elevene overrepresentert blant elever som opplever at de er flinkere på skolen enn de andre i klassen ($r=0,44$). De elevene som synes de er flinkere enn de andre i klassen er samtidig underrepresentert blant elever som opplever skolen som for vanskelig ($-0,30$) og er overrepresentert blant læringsentusiastene ($r=0,42$). De som har høy egenvurdert kapasitet/ mestringsforventninger (Bandura 1979, Pedersen 1996) er antagelig en polarisert gruppe.

Tabell 4.7 Seks dimensjoner som fanger opp elevenes forhold til skolen, hverandre og lærerne. Faktoranalyse. Varimax-rotasjon. Faktorladninger (N=482)

F1: Læringsentusiasme, F2: Venner, F3: Sosial lærestøtte, F4: Faglig lærerstøtte/ undervisnings-kvalitet, F5: Svak mestring, F6: Sosial mistilpasning						
Indikatorer	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Lærer spennende ting på skolen*	0,69					
Lærer mye på Skolen	0,66			(0,33)		
Læreren gir meg lyst til å lære mer	0,59		(0,31)	(0,30)		
Morsomt å lære nye ting	0,58					
Kjedelig på skolen	-0,66					
Gjør lite i timene	-0,51					
Mange venner på skolen		0,81				
Treffer vennene mine på skolen		0,70				
Gleder meg til å møte klassekamerater	(0,36)	0,58				
Vanskelig å få nye venner på skolen		-0,62				(0,35)
Lærerne bryr seg			0,70			
Lærerne er interessert i meg			0,69			
Lærerskryt når jeg gjør noe bra			0,65			
Flinke lærere			0,48	(0,43)		
God undervisn. i engelsk				0,69		
God undervisn. i norsk				0,67		
God undervisn. i matte	(0,35)			0,59		
God undervisn. i gym				(0,32)		
Vanskelige lærebøker					0,82	
Vanskelig å forstå læreren					0,73	
Vanskelige fag	(-0,25)				0,69	
Gruer meg ofte til å gå på solen	(-0,28)					0,71
Blir erta		(-0,30)				0,57
Ønsker å bytte skole**						0,54
Er flinkere enn de andre i klassen	(0,43)				(-0,30)	0,44

*Undervisningen er spennende**Ønsker spesialscole

Vi kan saktens spørre om det er et element av «Jante-loven» som observeres – du bør helst ikke være flinkere enn andre (du skal ikke tro at du er noe), og aldeles ikke hvis det er noe gærent med deg (for eksempel at du er klassifisert med en vanske). Det er altså et bånd mellom det å være læringsentusiast, mellom det

å nekte for at skolen er for vanskelig og sosial mistilpasning, som er knyttet til det å oppfatte seg som faglig dyktigere enn de andre i klassen – uten at disse dimensjonene som sådan er korrelert på noen måte.

Det neste spørsmålet er om noen av disse faktorene er assosiert med trivsel på skolen og i klassen, og det bør de jo være. Hvis man trives bør det være lite sannsynlig at man gruer seg til å gå på skolen og lignende. Vi bør tross alt finne en viss konsistens i elevenes ytringer.

4.3.5 En modell som forklarer variasjonen i elevenes trivsel

Nå spesifiseres en empirisk modell (basert på lineær regresjon) som tar sikte på å forklare variasjonen i elevenes trivsel. Modellen introduserer potensielle forklaringsvariabler i fem trinn eller blokker (jf. tabell 4.8).

En robust negativ effekt av klasstrinn og sosiale vansker

I første modell (blokk 1) introduseres elevens klasstrinn, kjønn og vansker. Dette knippet av kjennetegn forklarer bare en liten del av variasjonen i elevenes trivsel (6–7 prosent), men det er likevel noen signifikante/statistisk pålitelige effekter:

- Elever i 6. og 7. klasse i barneskolen og i videregående opplæring trives dårligere enn elever i 3.-5. klasse i barneskolen og elever i ungdomsskolen. Denne effekten er bare robust for 6. og 7. klassingene når vi kontrollerer for organiseringen av undervisningsopplegget (segregert, blandet, integrert), for lærerens vurdering av undervisningstilbudet og for de seks faktorene som gir et samlet uttrykk for elevenes opplevelser og vurderinger (blokk 3, 4 og 5) – og, det er særlig de variablene som introduseres i blokk 5 som forklarer svært mye av variasjonen i trivsel.
- Det er ikke kjønnsforskjeller i trivsel.
- Det er barn med sosiale vansker (blant annet i kombinasjon med lærevansker) som trives dårligst i skolen. Hvis vi sier at gjennomsnittlig trivselsskår blant elever med spesialundervisning generelt er 1,9, dvs. at man trives godt både på skolen og i klassen, uttrykker elever med sosiale vansker (ikke lærevansker) at de trives sånn passe på skolen og godt i klassen eller omvendt (skår 1,1). Denne forskjellen reduseres, men er fortsatt signifikant når vi kontrollerer for variabler som introduseres i 3., 4. og 5. trinn (blokk).

Sosial bakgrunn har bare betydning for trivselen i videregående opplæring

I blokk 2 introduseres et mål på foreldrenes hjelp til lekser (faglig foreldrestøtte). Vi vet fra kapittel 2 at i barneskolen får nesten alle barna hjelp av foreldrene sine til å gjøre lekser. I ungdomsskolen og i videregående opplæring er det imid-

lertid en tendens til at andelen som får faglig hjelp og støtte hjemme øker med foreldrenes utdanningsnivå og foreldrenes integrasjon i ordinært arbeid. Det er også en tendens til at andelen som får hjelp og støtte til lekser etter at de har begynt på ungdomsskolen, er høyere dersom eleven bor sammen med begge sine foreldre enn dersom eleven bor sammen med en av sine foreldre. Forskjellene er ikke dramatiske, men de er klart statistisk pålitelige. Når denne indikatoren på sosial bakgrunn introduseres i modellen blir den negative effekten på trivsel av det å gå på videregående skole ikke-signifikant. Det er altså foreldrestøtten, eller mangelen på slik støtte, som forklarer hvorfor gjennomsnittlig trivsel er lavere i videregående enn tidlig i barneskolen (3.-5. klasse) og i ungdomsskolen.

Integrerte elever i ungdomsskolen og videregående trives dårligere enn andre elever

I 3. blokk introduseres to indikatorer på organiseringen av spesialundervisningen. Nå spesifiseres elever som får hele undervisningen i ordinære skoleklasser (integrerte elever). Alternativet er at hele undervisningen gis som enkelttimer eller i små grupper ved siden av den ordinære skoleklassestrukturen (segregerte elever) eller som en blanding av undervisning i ordinære skoleklasser i egne klasser/grupper eller som enetimer (blandet undervisningsopplegg). Trivselen blant integrerte elever i ungdomsskolen og i videregående opplæring er svakere enn blant andre elever (inkludert blant integrerte elever i barneskolen). Nettoeffekten er 0,75 poeng lavere skår på trivsel i gjennomsnitt enn blant andre elever som mottar spesialundervisning etter enkeltvedtak. Dette gjelder selv om vi har tatt hensyn til elevens vanske og faglig foreldrestøtte (hjelp til lekser).

Denne effekten blir imidlertid grensesignifikant når vi tar hensyn til lærerens vurdering av den tilpassede opplæringen, dvs. om den er passende differensiert, om doseringen er tilfredsstillende og om undervisningspersonalet er kvalifisert eller ikke i blokk 4 ($p < 0,07$), og effekten forvitrer når vi introduserer selve mekanismen som knytter bakgrunnsforhold, rammebetingelser (eksponering) og trivsel sammen (blokk 5).

En «trade off» mellom læringsutbytte og trivsel?

Elever som mottar hele spesialundervisningen innenfor rammen av ordinære skoleklasser har mer ugunstig skår på kombinasjoner av faktorer som er assosiert med høy trivsel (antagelig i særlig grad de komponentene som er relatert til klassekameratene) enn det elever i rent segregerte undervisningsopplegg og elever i kombinerte integrerte og segregerte opplegg har.

Denne negative effekten på trivsel er interessant sett i lys av hva vi vet fra annen forskning om integrering og fremfor alt hva vi vet om faktisk læringsutbytte blant elever som får spesialundervisning (generelt, særskilt tilrettelagt opplæring) gjennom ulike undervisningsopplegg i videregående opplæring. Integrerte elever blir faglig dyktigere enn segregerte elever – alt annet likt. Her har vi også dokumentert at de har svakere trivsel enn andre. Det er fristende å knytte slike observasjoner til amerikansk skoleforskning på integrering. Her har flere studier vist at det kan være en «trade off» mellom det positive læringsutbyttet av integrasjon i et «fremmed miljø» og de integrerte elevenes selvbilde (self-esteem) eller for den saks skyld trivsel. De amerikanske elevene med minoritetsbakgrunn ble flinkere samtidig som de ble mer ulykkelige. Vi observerer antagelig et tilsvarende mønster blant norske elever som får spesialundervisning (generelt, særskilt til rettelagt opplæring). Vi tillater oss å stille et retorisk spørsmål: Er det virkelig slik at disse norske elevene kan sies å ha fått et «minoritetsstempel» på seg?

Sosial inkludering er viktigere for trivsel enn faglig dyktighet

De to siste trinnene i den empiriske modellen diskuteres sammen. Når vi introduserer de tre samlemålene (faktorene) som måler lærerens vurdering av spesialundervisningen for den enkelte eleven, forklares ca. 15 prosent av den totale variasjonen i trivsel – altså fortsatt forholdsvis lite.

De tre prosess-indikatorene som gir et fortettet uttrykk for lærernes bedømmelse av spesialundervisningen, dvs. dels hvordan den arter seg, dels hvordan den virker, har alle statistisk pålitelig effekt på elevenes trivsel. Dersom læreren oppfatter undervisningstilbudet som helhetlig og ikke-fragmentert, som planmessig gjennomført av kvalifiserte lærere og som passende differensiert (dvs. tilpasset den enkeltes forutsetninger og behov), er trivselen høyere enn blant elever som møtes med ukvalifiserte lærere, ad hoc pregede tilbud, og mer standardiserte, lite tilpassede opplegg. Dersom læreren bedømmer at en elev egentlig burde fått undervisning på spesialscole er elevens trivselsskår lav, dersom læreren opplever at eleven har faglig framgang, er elevens trivsel signifikant høyere. Det er også slik at dersom læreren synes spesialundervisningen er dosert riktig, ikke for mye, ikke for lite, passende miks mellom ulike tilbud og lignende, og eleven etter lærerens oppfatning er tilfredsstillende inkludert i klassens sosiale liv, er elevens trivselsskår høyere enn om dosering, innretning, sosial inkludering oppfattes som lite tilfredsstillende.

Tabell 4.8 Trinnvis regresjonsmodell. Avhengig variabel: Summert trivsel i skolen og i klassen. Skala: -4,+4. N=435

Variabler	Blokk 1 Koeffisient (Stand.feil)	Blokk 2 Koeffisient Stand.feil)	Blokk 3 Koeffisient (St.feil)	Blokk 4 Koeffisient (Stand.feil)	Blokk 5 Koeffisient (Stand.feil)
Referansegruppe: 3.-5. kl. og ungdomsskole					
6./7.klasse	-0,48*** (0,18)	-0,53*** (0,18)	-0,62*** (0,18)	-0,57*** (0,18)	-0,50*** (0,15)
Videregående opplæring	-0,43* (0,21)	-0,05 (0,25)	-0,05 (0,25)	-0,05 (0,24)	-0,08 (0,20)
Jente	0,09 (0,16)	0,14 (0,16)	0,04 (0,16)	0,10 (0,16)	-0,13 (0,13)
Referansegr: Lærevansker, utviklingshemming, andre vansker					
Sosiale vansker og lærevansker	-0,71*** (0,19)	-0,74*** (0,19)	-0,76*** (0,19)	-0,63*** (0,18)	-0,32* (0,16)
Sosiale vansker, ikkeLærevansker	-0,92*** (0,20)	-0,96*** (0,22)	-0,92*** (0,22)	-0,72*** (0,22)	-0,42* (0,19)
Faglig foreldrestøtte		0,43** (0,16)	0,44** (0,16)	0,33* (0,16)	0,18 (0,13)
Integrert***			-0,05 (0,12)	-0,04 (0,12)	-0,06 (0,10)
Integrert i ungdomsskole og videregående opplæring			-0,75*(0,33)	-0,61+ (0,33)	-0,24 (0,27)
Helhetlig, kvalifisert, spesialundervisning				0,20** (0,08)	0,09 (0,07)
Faglig utbytte				0,22** (0,07)	0,10 (0,07)

Tabell 4.8 Trinnvis regresjonsmodell. Avhengig variabel: Sommert trivsel i skolen og i klassen. Skala: -4,+4. N=435

Variabler	Blokk 1	Blokk 2	Blokk 3	Blokk 4	Blokk 5
	Koeffisient (Stand.feil)	Koeffisient (Stand.feil)	Koeffisient (St.feil)	Koeffisient (Stand.feil)	Koeffisient (Stand.feil)
Passende dosering/ Sosialt Utbytte				0,27*** (0,07)	0,10 (0,07)
Læringsentusiasme					0,50*** (0,06)
Venner					0,56*** (0,06)
Sosial lærer støtte					0,30*** (0,06)
Faglig lærer støtte					0,17* (0,07)
Svak mestring					-0,11+ (0,07)
Sosial mistilpasning					-0,44*** (0,07)
Konstant	2,39*** (0,13)	1,99*** (0,20)	2,05*** (0,21)	2,08*** (0,21)	2,17*** (0,17)
Justert R ²	6,5 %	8,4 %	9,7 %	14,7 %	42,8 %

+p<0,1,*p<0,05,**p<0,01,***p<0,001, Integrert****: Integrert elev i barneskolen (-1=segregert, 0=blandet opplegg, 1=integrert), Standardfeilen er standardavviket i en teoretisk fordeling som kalles utvalgs- eller samplingfordelingen (standardavviket på fordelingen av koeffisienten i gjentatte forsøk/utvalg). Standardfeilen er et mål på usikkerhet.

En mulig tolkning av dette mønsteret er naturligvis at læreren observerer mistrivsel og mistilpasning og forklarer dette ut fra kjennetegn ved undervisningsopplegg, elevens faglige og sosiale fremgang og undervisningspersonalets kvalifikasjoner, altså et eksempel på «omvendt kausalitet». Samtidig har vi ikke spurt læreren om trivsel. Læreren tar stilling til en serie påstander om andre forhold som statistisk viser seg å være ganske sterkt assosiert med elevens trivsel.

I femte modell (blokk 5) eksploderer forklaringskraften. Nå forklares 43 prosent av den totale variasjonen i trivselsskår blant elever med spesialundervisning i skolen. En tolkning er at dette «sekshodete faktortrollet» formidler relasjoner mellom bakgrunnsforhold, rammebetingelser og den enkeltes trivsel. De seks faktorene kan med andre ord sies å fungere som «mekanisme». Det er også slik at effektene av lærernes karakterisering av undervisningsopplegget forvitrer når vi innfører disse seks indikatorerne på hvordan elevene opplever sin egen mentalitet, den undervisningen de eksponeres for og sine relasjoner til medelever, lærere og lignende. Derfor er det interessant å undersøke hvor det er samsvar mellom disse elev- og lærervurderingene, fordi de peker på mulige aspekter ved elevene og deres situasjon som skolen og lærerne til en viss grad kan påvirke.

For det første er det en klar tendens til at sosiale relasjoner fremstår som viktigere enn faglige relasjoner. Elever som har venner på skolen og i klassen, som opplever sosial støtte fra lærerne og som skårer lavt på sosial mistilpasning, trives meget godt, alt annet likt, dvs. også om de ellers i liten grad føler at de mestrer skolehverdagens utfordringer.

Samtidig bør vi ikke undervurdere betydningen av det å lykkes rent faglig. Læringsentusiastene opplever en stimulerende skolehverdag. De trives godt både på skolen og i klasserommene. Det hjelper dessuten at elevene oppfatter lærerne som faglig dyktige.

Men den gruppen som mestrer skolens krav og utfordringer rent faglig er antagelig ganske sterkt polarisert. Dette illustreres ved at gruppen som oppfatter seg som flinkere enn de andre i klassen (duksene/nerdene) både er klart overrepresentert blant læringsentusiastene og blant de sosialt mistilpassede samtidig. Disse korrelasjonene er ganske sterke ($r=0,4$). Generelt vil faglig mestring være positivt assosiert med trivsel, men det er samtidig slik at de som etter eget utsagn mestrer fagene best (som har høy egenvurdert kapasitet/høye mestringsforventninger) er overrepresentert blant elever som gruer seg til å gå på skolen, som til dels ønsker seg bort og som opplever at de blir ertet på skolen. Sannsynligvis er det noen «nerder» som utsettes for en form for «Jante», og som av den grunn mistrives på skolen selv om de er flinke rent faglig (Elster 1989/1995: 252–253)⁶⁰, ja det er kanskje

kombinasjonen av faglig dyktighet og noen uobserverte særtrekk (for ikke å si sosiale vansker) som fører til at de får negativ oppmerksomhet fra medelevene sine.

En illustrasjon av faktorenes betydning for elevenes trivsel

Forskjellene i trivsel mellom ulike «typiske» eller representative individer kan sies å være dramatiske. La oss sammenligne to elever som i utgangspunktet fremstår som læringsentusiaster ved å sette ulike tenkte skårer inn i regresjonsligningens blokk 5. Vi antar at begge disse elevene har skår $+2$ (standardavvik) på læringsvillighet/-innstilling (*læringsentusiasme* $= +2$). I utgangspunktet trives disse to enten kjempebra i klassen og bra på skolen eller omvendt. De to elevene har skår 3,17 på skalaen fra -4 til 4 ⁶¹.

La oss anta at den ene av de to læringsentusiastene har gjennomsnittlig skår på sosiale relasjoner (venner, sosial lærerstøtte og sosial mistilpasning)⁶². Siden eleven har nøytral skår på alle faktorer unntatt på læringsentusiasme, kan denne eleven godt være utsatt for erting av og til, at noen lærere ikke involverer seg like mye bestandig, eleven kan også oppleve at lærerne er litt gjerrige med de positive tilbakemeldingene, at vedkommende bare er gjennomsnittlig integrert i kameratflokkene, etc. Men, denne læringsentusiastene beholder likevel sin trivselsskår.

Den andre læringsentusiastene skårer til sammenligning -2 (standardavvik) på sosial og faglig lærerstøtte og på venner og $+2$ (standardavvik) på sosial mistilpasning, samtidig. Da faller gjennomsnittlig trivsel med $0,60+0,34+1,12+0,88 = 2,94$ poeng på trivselsskalaen, dvs. fra 3,17 til 0,23 på skalaen fra -4 til $+4$. For denne eleven vil trivselen stort sett være sånn passe både på skolen og i klassen, altså selv om vedkommende fremstår som læringsentusiast.

Klassekameratene må involveres ...

Samtidig viser denne regresjonen at selv om lærerne skulle oppdage at eleven mangler venner, eventuelt opplever mobbing på skolen, så vil lærerinvolvering som støtte når det oppstår konflikter, som uttrykk for interesse for hvordan eleven har det, som medfølelse, ekstra faglig støtte, etc. *bare til en viss grad kompensere for de manglene* eleven opplever i kontakten med «klassekameratene» sine. Effekten av lærerstøtte på trivsel er nemlig langt mindre enn effekten på trivsel av støtte fra medelever.

60 Elster skriver i "Samfunnets sement" at misunnensens første tilskyndelse ikke er "jeg vil ha det han har", men "jeg ønsker at han ikke har det han har, fordi det får meg til å føle meg mindreverdige" (også hvis dette skulle føre til at begge fikk mindre totalt sett). Hensynet til selvrespekt er primært, mens fordelingshensyn er sekundære.

61 Dette er summen av konstantledd pluss $0,5 \cdot (\text{læringsentusiasme} = 2) = 2,17 + 2 \cdot 0,5 = 3,17$.

62 Det betyr at skåren på disse faktorene er null, dvs. at trivselsskåren fortsatt er 3,17.

Dette indikerer at en forbedring av den generelle trivselen blant elever som mistrives i skolen og klassen – og her er det de elevene som har sosiale vansker som er overrepresentert (i langt større grad enn elever med læringsvansker) – på en eller annen måte må involvere medelever/ klassekamerater. Det nytter altså ikke bare å satse på lærerne, elevene må med hvis trivselen til sosialt mistilpassede elever skal bedres. *Så enkelt – og så vanskelig ser det ut til å være!*

...men det finnes kanskje en utvei likevel?

Dvs. det finnes kanskje en utvei, som kan leses ut av denne regresjonsmodellen: De sosialt mistilpassede kan kompensere ved å bli *enda mer entusiastiske i sin faglige orientering* – dvs. ved å fortsette som sosialt isolerte, men med enda sterkere følelse av faglig mestring og entusiasme for det å lære. Hvis læreren makter å stimulere elevenes læringsentusiasme kan læreren bidra til en større trivsel hos elever med sosiale vansker enn ved at læreren appellerer til medelevenes eventuelle sosiale overskudd og toleranse, underforstått dersom slike appeller gir beskjeden effekt. Trivsel-effekten av læringsentusiasme er nemlig så sterk for elever som mottar spesialundervisning – så det finnes kanskje en utvei likevel.

De ekstremt sårbare elevene

De som verken mestrer skolehverdagen faglig eller sosialt har svært lav skår på trivsel. For denne gruppen ekstremt sårbare elever (Askheim mfl. 1996), gir disse analysene lite håp, selv om det også i denne gruppen kan være betydningsfullt å gi eleven en følelse av mestring og entusiasme overfor det å lære. Da må imidlertid kravene tilpasses elevens forutsetninger helt og holdent. Det er uansett en stor utfordring å få individer til å være entusiastiske på en arena de i utgangspunktet føler at de ikke mestrer. Poenget må være at også prestasjonssvake opplever faglig fremgang, men denne fremgangen må da måles individuelt og ikke sammenlignes med den standarden som gjelder ellers. Skjer denne sammenligningen utad, kan det Kierkegaard kalte «sammenligningens onde tanke» oppstå. Når man sammenligner seg med en standard som er uoppnåelig, risikerer man at entusiasmen forsvinner. Dette kan være kjernen i «den trade-off'en» mellom blant annet prestasjonsnivå og selvfølelse/trivsel som blant annet amerikansk utdanningsforskning har pekt på.

Kan skolen gjøre noen organisatoriske grep for å bedre trivselen?

En måte å besvare dette spørsmålet, er å undersøke hvordan de tre indikatorene på lærerens vurdering er assosiert med de seks indikatorene på elevenes vurdering av skolehverdagen. Igjen bruker vi faktoranalyse (nå på i alt ni faktorer, ikke vist her).

For det første viser det seg at elevenes vurdering av sosial mistilpasning (er-ting, ønske seg bort og lignende), mestring (er flinkere enn andre) og sosial lærerstøtte (læreren bryr seg) plasserer seg for seg selv. Det interessante med dette er at de elevene lærerne oppfatter som så mistilpassede at de anbefaler spesialskole for dem, i liten grad er identisk med de elevene som selv gir uttrykk for at de burde vært et annet sted, inkludert på en spesialskole.

Der læreren erklærer at eleven har hatt faglig fremgang, erklærer eleven at lærerne er faglig dyktige (generelt og i enkeltfag). Faglig lærerstøtte eller undervisningskvalitet etter elevens vurdering opererer altså sammen med god faglig fremgang hos eleven, etter lærerens bedømmelse.

Der eleven fremstår som læringsentusiast, vil læreren bedømme spesialundervisningen som passelig differensiert, som planmessig utført av kvalifiserte lærere, og som del i et helhetlig, ikke-fragmentert opplegg.

Der eleven fremstår som sosialt integrert (venner), svarer læreren at eleven er inkludert i klassens sosiale liv og at det er en passende dosering av spesialundervisning for denne eleven.

I den grad disse ganske sterke statistiske relasjonene er uttrykk for påvirkningskanaler, kan altså skolen og lærerne stimulere elevenes entusiasme og opplevelse av mestring gjennom kvalitet og treffsikkerhet på tiltakene. Dette er knyttet til planmessighet, helhetstenkning og gode kvalifikasjoner hos lærerne. Riktig dosering av spesialundervisningen ser ut til å lette den sosiale inkluderingen i klassen. Og, hvis lærerne oppfattes av elevene som faglig dyktige, virker det som om læreren vil bedømme læringsutbyttet som positivt.

Det er viktig å understreke at alle disse effektene på elevenes trivsel er svakere enn effektene av sosial lærerstøtte, sosial inkludering (venner) og læringsentusiasme, fordi de er indirekte. Men, de indikerer at det er mulig å oppnå en viss positiv trivsel-effekt i gjennomsnitt ved å forbedre undervisningstilbudet til den enkelte.

Referanser

- Aamodt, Per Olaf (1982): *Utdanning og sosial bakgrunn*. Samfunnsøkonomiske studier 51. Oslo/Kongsvinger: Statistisk Sentralbyrå.
- Anthun, R. (2002): *School psychology service quality. Consumer appraisal, quality dimensions, and collaborative improvement potential*. Avhandling for dr. philos.-graden. Bergen: Universitetet I Bergen.
- Aardal, Bernt og Henry Valen (1989): *Velgere, partier og politisk avstand*. Samfunnsøkonomiske studier 69. Oslo/ Kongsvinger: Statistisk Sentralbyrå.
- Askheim, O. P., H. Fauske og V. Mathisen (1996): «Risikoungdom – forebygger skoleverket problemutvikling?» *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 1/96: 21–32.
- Bandura, Albert (1979): «Self-efficacy: Towards a Unifying Theory of Behavioral Change». *Psychological Review* 84: 191–215.
- Boudon, Raymond (1973/1974): *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York/London: John Wiley & Sons.
- Brophy, Jere (1986): «Teacher influences on student achievement». *American Psychologist* 41 (10): 1069–1077.
- Coleman, James m.fl. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Washington D.C.: US Dept. of Health, Education and Welfare.
- Collins, Randall (1985/1994): *Four Sociological Traditions*. Oxford: Oxford University Press.
- Corbett, Jenny og Roger Slee (2000): «An international conversation on inclusive education». i: Armstrong, F., D. Armstrong og L. Barton (eds.) (2000): *Inclusive Education. Policy, Context and Comparative Perspectives*. London: David Fulton Publishers.
- Dale, Erling Lars og Jarl Inge Wærness (2003): *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blick for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dunkin, M. og B. Biddle (1974): *The Study of Teaching*. New York: Holt, Reinhart & Winston.
- Egge, Marit (1998): *Hadde det ikke vært for oppfølgingstjenesten-samtaleintervjuer med 16 ungdommer*. Fafo-rapport 241. Oslo: Forskningsstiftelsen Fafo.
- Elster, Jon (1989/1995): *The cement of society. A study of social order*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Emanuelsson, Ingemar (2003): «Inclusive Education. Policies, Preconditions and Strategies». Paper til *NFPF 2003 Conference, Copenhagen. March 6–9, 2003*.
- Grøgaard, Jens B. (1993): «Gutters utdanningsvalg: Hvorfor har sosial bakgrunn så stor betydning? Et forsvar for verdiforklaringen». *Samfunnsspeilet* nr.1 – 1993: 14–20.
- Grøgaard, Jens B. (1995/1997), *Skolekontroversen. Belyst ved to norske utvalgsundersøkelser*. Avhandling til dr.philos. Fafo-rapport 222. Oslo: Forskningsstiftelsen Fafo.
- Grøgaard, Jens B. (1997a): «Oppfølgingstjenestens målgruppe – hvordan er den sammensatt?» i: Egge, Marit og Tove Midtsundstad (red.) (1997: 51–78): *Evaluering av Oppfølgingstjenesten i Reform 94*. Fafo-notat 1997: 2. Oslo: Forskningsstiftelsen Fafo.
- Grøgaard, Jens B. (1997b): «En historie som har fått vasket seg? Om oppfølgingstjenestens målgruppe – rekruttering og tiltak første skoleår». i: Lødding, Berit og Kristin Tornes (red.) (1997: 177–216): *Idealer og paradokser. Aspekter ved gjennomføringen av Reform 94*. Oslo: Tano. Aschehoug.
- Grøgaard, Jens B. (1999): «Er det noen som løfter seg selv etter håret?». i: Kvalsund, Rune, Trine Deichman-Sørensen og Per Olaf Aamodt (red.) (1999: 286–313): *Videregående opplæring – ved en skilleveg? Forskning fra den nasjonale evalueringen av reform 94*. Oslo: Tano-Aschehoug.
- Grøgaard, Jens B. (2000): *Organisatoriske løsninger i videregående opplæring: Fungerer integrering bedre enn segregering?* Fafo-notat 2000: 4. Oslo: Forskningsstiftelsen Fafo.
- Grøgaard, Jens B. (2002): «Integrerte eller segregerte undervisningsopplegg i videregående opplæring: Hvilke gir best resultater?» *Tidsskrift for ungdomsforskning* 2(2): 83–108.
- Grøgaard, Jens B., Tove Midtsundstad og Marit Egge (1999): *Følge opp – eller forfølge. Evaluering av Oppfølgingstjenesten i Reform 94*. Fafo-rapport 263. Oslo: forskningsstiftelsen Fafo.
- Hansen, Marianne Nordli (1986a): *Sosiale utdanningsforskjeller. Hvordan er de blitt forklart? Hvordan bør de forklares?* Magistergradsavhandling. ISO arbeidsnotat nr. 229. Oslo: Institutt for sosiologi.
- Hansen, Marianne Nordli (1986b): «Sosiale utdanningsforskjeller. Hvordan er dette forklart. Hvordan bør de forklares? » *Tidsskrift for samfunnsforskning* 1/1986: 3–25.

- Hanushek, E.A. (1997): «Assessing the Effects of School Resources on Student Performance: An Update» *Educational Evolution and Policy Analysis* 19(2): 141–164.
- Hellevik, Ottar (2002): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hergenhahn, B.R. (1976/1982): *An Introduction to Theories of Learning*. New York: Prentice-Hall.
- Hernes, Gudmund (1974): «Om ulikheten reproduksjon». i: NAVF (1974: 231–252): *I forskningens lys*. Oslo: Norsk Allmenvitenskapelig Forskningsråd.
- Hughes, Michael og Davis H. Demo (1989): «Self-Perception of Black Americans: Self-Esteem and Personal Efficacy». *American Journal of Sociology* 95 (1): 132–159.
- Inst. S. nr. 268 (2003–2004): *Innstilling til Stortinget fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om kultur for læring* (jf. St.meld. nr. 30 2003–2004).
- Jencks, C., M. Smith, H. Acland, M. J. Bane, D. Cohen, H. Gintis, B. Heynes og S. Michelson (1972): *Inequality. A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America*. New York/London: Basic Books.
- Kvalsund, Rune (1997): «Særvilkårselevar i ordinærklasse. Differensiering – kompetanse eller verdsetting?». i: Lødding, Berit og Kristin Tornes (red.)(1997: 217–238): *Idealer og paradokser. Aspekter ved gjennomføringen av Reform 94*. Oslo: Tano. Aschehoug.
- Kvalsund, Rune mfl. (1998): *Når vilkår varierer. Særskild tilrettelegging i vidaregåande opplæring. Gjennomgåande mønster*. Forskningsrapport nr. 31. Volda: Møreforskning, Volda og Høgskulen i Volda.
- Lauglo, Jon (1997): *Innvandrerungdom i norsk skole*. Ungforsk Rapport 6/96. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Lauglo, Jon (1999): «Working harder to make the grade. Immigrant youth in Norwegian schools». *Journal of Youth Studies* 2 (1).
- Lauglo, Jon (2001): «Social capital trumping class and cultural capital? Engagement with school among immigrant youth. i: Baron, S., J. Field og T. Schuller (red.)(2001: 143–167): *Social Capital. Critical Perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Lauglo, Jon (2004): «Innvandrerungdommers anspennelse på skolen». i: Aasen, Petter, Per Bjørn Foros og Per Kjøl (red.)(2004): *Pedagogikk og Politikk. Festskrift til Alfred O. Telhaugs 70-års dag*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Lie, Terje, Sverre Nesvåg, Jorunn Tharaldsen, Espen Olsen og Olav Befring (2003a): *På fruktene skal treet kjennes – Evaluering av Samtak*. Rapport RF-2003/028. Stavanger: Rogalandsforskning.

- Lie, Terje, Sverre Nesvåg, Jorunn Tharaldsen, Espen Olsen og Olav Befring (2003b): *Evaluering av Samtak 2000–2002. Sammendrag*. Rapport RF-2003/12. Stavanger: Rogalandforskning.
- Ljungman, Carl G. (1970/1973): *Myten om intelligensen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Læringscenteret (2003): *Tilstandsrapport for utdanningssektoren 2002. Grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring*. Oslo: Læringscenteret.
- Læringscenteret (2003b): *PP-tjenesten i Norge 2003. En tilstandsbeskrivelse* (Stensil).
- Læringscenteret (2004): *Tilstandsrapport for utdanningssektoren 2003. Grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring*. Oslo: Læringscenteret.
- Markussen, Eifred (1999): «Segregering til ingen nytte». i: Haug, Peder, Jan Tøssebro og Monica Dalen (red.): *Den mangfoldige spesialundervisninga*. Oslo 1999.
- Markussen, Eifred (2000): *Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående – hjelper det? Om segregering, inkludering og kompetanseoppnåelse i det første Reform 94-kullet*. Fafo-rapport 341. Oslo: Forskningsstiftelsen Fafo.
- Markussen, Eifred (2001): «Spesialundervisning i videregående – hjelper det?». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 5/2001: 467–486.
- Markussen, Eifred (2003): *Valg og bortvalg. Om valg av studieretning i og bortvalg av videregående opplæring blant 16-åringer i 2002*. Første delrapport i prosjektet Bortvalg og kompetanse. NIFU skriftserie 5/2003. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Markussen, Eifred (2004): «Special education: does it help? A study of special education in Norwegian upper secondary schools». *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 19, No.1, 2004.
- Markussen, Eifred, Synnøve S. Brandt og Ida K. R. Hatlevik (2003): *Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging. Om sammenheng mellom pedagogikk og faglig og sosialt utbytte av videregående opplæring for elever med spesialundervisning*. Rapport nr. 5/2003 Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Markussen, Eifred og Nina Sandberg (2004): *Bortvalg og prestasjoner. Om 9798 ungdommer på Østlandet, deres vei gjennom, ut av, eller ut og inn av videregående opplæring, og om deres prestasjoner et år etter avsluttet grunnskole*. NIFU skriftserie 4/2004. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- NOU 2003: 16: *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Norges offentlige utredninger. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.

- Pedersen, Willy (1996): «Marginalitetens reproduksjon». *Tidsskrift for samfunnsforskning* 1/1996: 3–27.
- Schulman, Lee (1986): «Paradigms and Research Programmes in the Study of Teaching: A Comparative Perspective». i: Wittrock, Merlin C. (red.) (1986: 3–36): *Handbook of Research on Teaching. A Project of the American Educational Research Association*. New York: Macmillan.
- Skog, Ole Jørgen (1998): *Å forklare sosiale fenomener. En regresjonsbasert tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skårbrevik K.J. og L. Dybdal (1990): *Søknad om inntak på særskilt grunnlag i vidaregående skule*. Rapport 9005. Volda: Møreforskning, Volda.
- Sletten, Mira Aaboen, Nina Sandberg og Thomas Nordahl (2003): *Samarbeid mellom hjem og skole i videregående opplæring. Behovsstyrt samarbeid – holder det?* Rapport 16/03. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Solli, Kjell-Arne (2004): *Kunnskapsstatus vedrørende spesialundervisning I Norge. Revidert, juni 2004*. Høgskolen i Østfold. Avdeling for lærerutdanning/Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Statlig spesialpedagogisk støttesystem (2004): *Årsmelding 2003*. Molde: Fylkeshuset i Molde.
- St.meld.nr.23 (1997–1998): Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- St.meld.nr.30 (2003–2004): *Kultur for læring*. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Summers, Anita A. og Barbara L. Wolfe (1977): «Do schools make a difference?» *The American Economic Review* 67 (4): 639–652.
- Try, Sverre og Jens B. Grøgaard (2003): *Measuring the Relationship between Resources and Outcomes in Higher Education in Norway*. NIFU skriftserie nr. 27/2003. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Tøssebo, J. (2003): «Utviklingshemmede i norsk skole». i: SOU 2003: 35: *För den jag är – om utbildning och utvecklingsstörning*. Bilaga 5.
- Ve, Hildur (1992): «Sosiologi og forståelse av kjønn». i: Taksdal, A. og K. Widerberg (red.) (1992: 150–169): *Forståelse av kjønn*. Oslo: AdNotam Gyldendal.
- Wærness, J.I og H. Kavli med Y. Lindvig, Al. Kalve og K. Sunndal (2004): *Analyse av Elevinspektørene*. Oslo: MMI og LÆRINGSlaben.

Lover som er referert:

Kommunehelsetjenesteloven

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa

Lov om privatskoler

Internettadresser som er referert:

<http://skolenettet.ls.no/>

<http://www.lovdatab.no/all/ti-19980717-061-009.htm#8-2>

<http://www.ssb.no/emner/04/02/20/utgrs/tab-2003-05-26-01.html>

<http://www.ssb.no/emner/04/02/30/utvgs/tab-2003-02-17-01.html>

<http://www.ssb.no/barnogunge/2004/familie/>

<http://www.ssb.no/emner/02/01/innvbef/tab-2005-05-26-12.html>

<http://www.ssb.no/emner/02/01/innvbef/tab-2005-05-26-15.html>

<http://www.statped.no>