

RAPPORT 17/2009

Eifred Markussen, Mari Wigum Frøseth og Jens B. Grøgaard

Inkludert eller segregert?

*Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen
av Kunnskapsløftet*



© NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
Wergelandsveien 7, 0167 Oslo

Rapport 17/2009

ISBN 978–82–7218–624–0

ISSN 1504–1824

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

Forord

Denne rapporten er andre rapport i prosjektet *Gjennomgang av spesialundervisning* som inngår i evalueringen av Kunnskapsløftet. Utdanningsdirektoratet har vært oppdragsgiver for prosjektet som gjennomføres i samarbeid med Høgskolen i Hedmark. Den andre delen av denne rapporten trykkes og gis ut ved Høgskolen i Hedmark. Prosjektleder ved Høgskolen i Hedmark er Thomas Nordahl og prosjektleder ved NIFU STEP er Eifred Markussen.

Høgskolen i Hedmark har studert spesialundervisning i grunnskolen, og NIFU STEP har studert spesialundervisning i videregående opplæring. Det er skrevet et sammenbindende kapittel som binder de to delene av rapporten sammen, og det trykkes i både grunnskoledelen og videregåendedelen av rapporten.

Vi vil gjerne takke de 1804 ungdommene, de 336 lærerne, de 85 skolelederne og de sju fylkesopplæringssjefene som har besvart et spørreskjema i prosjektet. Vi takker også de 15 ungdommene, deres 15 foresatte, deres 15 kontaktlærere, deres 10 rektorer og deres 3 fylkesopplæringssjefer for at de stilte opp til muntlig intervjuer.

Vi takker kollega Tone C. Carlsten for jobben hun gjorde i den første runden med muntlige intervjuer, kollega Berit Lødding som har lest og kommentert kapittel 6, og kollega Nils Vibe som har lest og kommentert hele rapporten. Videre takk til seniorrådgiver Arne Aarnes i Vestfold fylkeskommune for nyttige innspill til kapittel 5. Takk også til Tove Hansen ved NIFU STEP som har klargjort manuskriptet for trykking. Takk også til kollega Stephen Lamb ved Universitetet i Melbourne for å ha hjulpet oss med å gi det engelske sammendraget en korrekt engelsk språkdrakt.

Rapporten har tre forfattere. Jens B. Grøgaard har skrevet kapittel 7, Mari Wigum Frøseth og Eifred Markussen har skrevet kapittel 3, 4 og 5 sammen, og Eifred Markussen har skrevet kapittel 1, 2 og 6 samt sammendraget på norsk og engelsk. Eifred Markussen og Rune S. Hausstätter (Høgskolen i Hedmark) har skrevet kapitlet (vedlegg) som binder sammen grunnskole- og videregåendedelen av dette prosjektet.

Oslo, april 2009

Per Hetland
Direktør

Eifred Markussen
Forskningsleder

Innhold

Sammendrag: Inkludert eller segregert?	11
English Summary: Included or segregated?	28
1 En undersøkelse av spesialundervisning i videregående opplæring	36
1.1 Datagrunnlaget for undersøkelsen	38
1.2 Rapportens oppbygging	40
2 Norsk forskning om spesialundervisning, inkluderingsdebatten og den norske utdanningspolitiske konteksten	42
2.1 Forskning om spesialundervisning innenfor videregående opplæring i Norge	42
2.2 Segregering, integrering og inkludering	47
2.3 Den utdanningspolitiske konteksten – fra Steen-komiteen til Kunnskapsløftet	54
2.4 Oppsummering	63
3 Ungdom med spesialundervisning på vg1 i videregående opplæring – hvem er de?	65
3.1 Utvalget	65
3.2 Spesialundervisning og ekstra hjelp og støtte – begrepsavklaring	72
3.3 Egne klasser med redusert elevtall og spesialundervisning etter enkeltvedtak	74
3.3.1 Hvor stort er volumet på egne klasser med redusert elevtall i de fire fylkene?	74
3.3.2 Hvor stor andel har spesialundervisning etter enkeltvedtak innen ulike utdanningsprogram i de fire fylkene?	75
3.4 Spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte for elever med tilhørighet til ordinære klasser – hvor mange, hvilke fag og hvordan?	78
3.4.1 Hvor mange med tilhørighet til ordinære klasser har ekstra hjelp og støtte eller spesialundervisning?	79
3.4.2 Fag ungdommene har spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte i	83
3.4.3 Hvordan er spesialundervisning og ekstra hjelp og støtte organisert?	84
3.4.4 Bruk av ekstra tid på prøver	86
3.4.5 Behov for heis, rampe eller lignende	87
3.4.6 Bruk av assistent	87
3.5 En sammenligning av ungdom med ulik opplæringsform	88
3.5.1 Kjønn	88
3.5.2 Minoritetsbakgrunn	89

3.5.3	Utdanningsnivå, bøker og bosituasjon	90
3.5.4	Vanske	93
3.5.5	Prestasjoner i grunnskolen	96
3.5.6	Faglig egenvurdering og utdanningsambisjoner	97
3.5.7	Trivsel, mobbing og sosial tilpasning til skolen	99
4	Segregerte løsninger står sterkt i lærerkorpset	103
4.1	Datamaterialet	103
4.2	Spesialundervisningen ved egen skole: Vil elevenes beste, men fordeler goder ujevnt	105
4.2.1	Spesialundervisningen er til elevenes beste – i prinsippet	105
4.2.2	Elever med spesialundervisningen nedprioriteres når goder fordeles	106
4.2.3	Spesialundervisningen ved egen skole vurderes ikke som segregert	108
4.3	Inkludering er ok, men segregering er faglig best	110
4.3.1	Spesialundervisningen inne i klassene må være mulig, men er ikke alltid det beste	111
4.3.2	Segregert spesialundervisning gir bedre tilpasset opplæring	113
4.3.3	Spenning mellom sosialt og faglig utbytte	115
4.3.4	Flere enn ventet har positiv vurdering av spesialskoler	117
4.3.5	Spesialundervisning i Opplæringslova	118
4.4	Oppsummering: Idealer er en ting, praksis noe annet	119
5	Skoleeier litt mer prinsipiell enn pragmatiske skoleledere – mange skoleledere i konflikt med Opplæringslova	121
5.1	Skolelederne er fornøyd med spesialundervisningen ved egen skole – og de får støtte av fylkesopplæringssjefene	122
5.1.1	Skolelederne og fylkesopplæringssjefene mener at skolens ressurser til spesialundervisning utnyttes til elevenes beste	122
5.1.2	Skolelederne er opptatt av og mener å ha kunnskap om spesialundervisningen ved skolen – fylkesopplæringssjefene er enige	123
5.1.3	Varierende praksis, men relativt mye bruk av segregering	125
5.1.4	Kvalifiserte lærere har ansvar både for spesialundervisning og ordinær undervisning	127
5.1.5	Skolelederne mener at resultatene av spesialundervisningen er gode – fylkesopplæringssjefene er litt usikre	128
5.1.6	Praktisering og gjennomføring av spesialundervisning endret som følge av Kunnskapsløftet? Skoleledere og fylkesopplæringssjefer er uenige	129
5.2	Skolelederne har en pragmatisk holdning til spesialundervisning	131
5.2.1	Skoleledere og skoleeiere er samstemte: Staten ønsker tilpasset opplæring, inkludering og rettsikkerhet	131

5.2.2	Fylkeskommunen enig med staten, men økonomien spiller en rolle	132
5.2.3	Spesialundervisningen organiseres fortløpende i forhold til den enkeltes behov	132
5.2.4	Ikke sterke prinsipielle føringer eller visjoner for skolenes spesialpedagogiske arbeid	134
5.2.5	Det bør være rom for inkludering, men det er ikke sikkert dette gir det største faglige utbyttet	137
5.2.6	Skolelederne og fylkesopplæringssjefene enige: Når segregering skal skje er gruppeundervisning bedre enn enetimer	139
5.2.7	Liten støtte for spesialskoler både blant skolelederne og fylkesopplæringssjefer	141
5.2.8	Både elever med spesialundervisning og ordinære elever tjener sosialt på inkludering	142
5.2.9	Skolelederne og fylkesopplæringssjefene vil beholde bestemmelsene om spesialundervisning i Opplæringslova	144
5.3	Enkeltvedtak, sakkyndig vurdering og individuelle opplæringsplaner: I konflikt med Opplæringslova	146
5.3.1	Manglende kunnskap om enkeltvedtak, sakkyndige vurderinger og individuelle opplæringsplaner	146
5.3.2	Sakkyndige vurderinger oppfattes ikke som påbud	148
5.3.3	Sakkyndig vurdering innhentes for sjelden	149
5.3.4	Mange sakkyndige vurderinger relateres ikke til opplæringstilbudet	152
5.3.5	De fleste individuelle opplæringsplanene utarbeides godt ut på høsten	153
5.4	Oppsummering: Pragmatisk tilnærming til spesialundervisning og i konflikt med Opplæringslova	154
6	Ungdomsskolen svikter og videregående reparerer – med vekslende hell	156
6.1	De viktigste funnene	160
6.2	Seks historier	160
6.3	Grunnskolen svikter	165
6.4	Videregående opplæring reparerer – med vekslende suksess	167
6.5	Både organisatorisk segregerte og inkluderte løsninger virker – eller virker ikke	170
6.6	Det sosiale er vanskelig	171
6.7	Svak refleksjon rundt prinsipper for spesialundervisning	172
6.8	Oppsummering: Grunnskolen har sviktet og videregående forsøker å reparere – med og uten hell	175

7	Hva gir best karakterer i videregående – spesialundervisning som er organisatorisk inkludert eller spesialundervisning som er organisatorisk segregert?	177
7.1	Innledning med problemstillinger	177
7.1.1	Gir organisatorisk inkludering fortsatt best karakterer?	178
7.1.2	Læreren, familien eller gjengen?	178
7.1.3	En «vinn-vinn situasjon» eller en «trade off» mellom ulike legitime interesser?	179
7.1.4	Kontekstfølsomme sammenhenger – ikke fysiske lovmessigheter	179
7.1.5	En rekke konkurrerende forklaringer	181
7.1.6	Lærerstøtte, foreldrestøtte og elevstøtte	181
7.1.7	Mestringsforventninger, personlige mål og aspirasjoner	184
7.2	Organisatorisk inkludering gir fortsatt best karakterer?	184
7.2.1	Egentlig tre grupper elever?	185
7.2.2	Lineær regresjon som analyseteknikk	186
7.2.3	Resultatvariabler og kontrollvariabler	187
7.2.4	Er det egentlig mulig å sammenligne elever som har så ulike behov?	188
7.2.5	Best karakterer med organisatorisk segregering eller inkludering?	193
7.3	Er det noe lærere og elever foretar seg som gir gunstige resultater?	200
7.3.1	Spesialundervisningens omfang og innretning har liten betydning	202
7.3.2	Lærernes utdanning og erfaring – gutter har stor fordel av å ha mannlige lærere	204
7.3.3	Omfanget av elevsamarbeid har antagelig positiv effekt	205
7.3.4	Kontaktlærerne bør ikke være for sterke motstandere av organisatorisk segregering?	206
7.3.5	Foreldrestøtte og trivsel er viktig	207
7.3.6	Alvorlige atferdsproblemer har ikke selvstendig betydning	209
7.3.7	Personlige prioriteringer, interesser og forventninger har effekt	210
7.3.8	Et ekstrakt av det vi har funnet så langt	212
7.3.9	Konklusjon	215
7.4	Organisatorisk inkludering – hva betyr det for de andre elevene?	216
7.4.1	En klassisk innvending mot organisatorisk inkludering	216
7.4.2	Modellen – hierarkisk lineær regresjon	216
7.4.3	Kontekstvariabler	218
7.4.4	Individvariabler	221
7.4.5	En kraftfull empirisk struktur på aggregert nivå (klasse som enhet)	222
7.4.6	Yrkesfagelevne vinner på organisatorisk inkluderende spesialundervisning	224

7.4.7 Funnene innenfor studiespesialisering gir grunnlag for videre forskning	226
7.4.8 God-klasse-effekten varierer også mellom utdanningsprogrammene	229
7.4.9 Et forsøk på tolkning av inkluderingseffekten og god-klasse-effekten	231
7.4.10 Andre konteksteffekter	232
7.4.11 Effekter på individnivå	233
7.4.12 Oppsummering/avsluttende vurdering – hva har disse analysene vist oss?	234
Referanser	239
Vedlegg	248
Vedlegg 1:	248
Sammendrag av sluttrapportering fra Evaluering av Kunnskapsløftet, gjennomgang av spesialundervisning i grunnskolen og videregående opplæring	248
Vedlegg: Kapittel 3	268
Vedlegg: Kapittel 5	270
Vedlegg: Kapittel 7	273

Sammendrag: Inkludert eller segregert?

Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet¹

Prosjektet som omtales i denne rapporten er gjennomført som en del av evalueringen av Kunnskapsløftet. Problemstillingen for prosjektet har vært «Hvilken sammenheng er det mellom ulike innsatsfaktorer i spesialundervisning og resultatet av spesialundervisning i videregående opplæring».

Datamaterialet

Til grunn for analysene, tolkningene og rapporteringen ligger et omfattende datamateriale. Vi har lagt stor vekt på å belyse problemstillingen både gjennom kvalitative og kvantitative data. Det kvantitative materialet består av fire ulike datasett. For det første har vi data om 1804 elever. Denne informasjonen består av elevenes egne svar på et spørreskjema og av svar om elevene fra kontaktlærerne deres, samt registerdata om elevene som i hovedsak inneholder informasjon om karakterene deres fra tiende klasse i ungdomsskolen og fra vg1 i videregående. Vi har tatt med hele klasser i vårt materiale. Det betyr at vi i tillegg til å ha med elever med spesialundervisning, også har med ordinære elever. Begrunnelsen for et slikt utvalg, er at vi ønsket å analysere spesialundervisning i den konteksten denne undervisningen foregår i. Og en avgjørende del av den konteksten er klassen og klassekameratene.

For det andre har vi data fra 336 kontaktlærere. Dette er primært lærernes svar på en del spørsmål om holdninger til ulike sider ved spesialundervisningen. For det tredje har vi data fra 85 skoleledere. Dette er primært skoleledernes svar på en del spørsmål om holdninger til og vurderinger av ulike sider ved spesialundervisningen. For det fjerde har vi data fra sju fylkesopplæringssjefer. Dette er primært fylkesopplæringssjefenes svar på en del spørsmål om holdninger til og vurderinger av ulike sider ved spesialundervisningen. Alle de kvantitative

¹ Sammenheng av Eifred Markussen, Mari Wigum Frøseth og Jens B. Grøgaard: Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet. Rapport 17-2009. Oslo: NIFU STEP

spørreskjemadataene ble samlet inn høsten 2007. Registerdata gjelder elevenes karakterer fra grunnskolen våren 2007 og fra vg1 i videregående våren 2008.

De kvalitative dataene er knyttet til 15 elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak. Alle disse elevene ble intervjuet våren 2007 da de nærmet seg slutten på sitt første år i videregående opplæring. Da gikk de på åtte forskjellige videregående skoler i tre fylkeskommuner i Norge. Samtidig intervjuet vi deres foresatte, kontaktlærerne deres, en representant for ledelsen ved den skolen de gikk på samt fylkesopplæringssjefen i den fylkeskommune skolen deres lå. Året etter, da disse elevene gikk sitt andre år i videregående opplæring, intervjuet vi dem på nytt. Vi intervjuet også kontaktlærer, samt skoleleder når eleven hadde byttet skole. De foresatte intervjuet vi ikke på nytt. I alt foretok vi 83 intervjuer rundt disse ungdommene. Vi vurderer det som viktig å ha intervjuet så mange aktører rundt ungdommene. Dette gir mulighet til å se ting fra ulike vinkler, til å sammenligne de ulike aktørenes versjon av de samme hendelsene. Dette øker troverdigheten til data.

Det er vår vurdering at det datamaterialet vi har samlet inn, er godt egnet til å belyse prosjektets problemstilling. Særlig mener vi det er en styrke at vi har både kvalitative og kvantitative data, og at det både i de kvantitative og i de kvalitative dataene fins ulike aktørers vurdering av de samme forhold.

Vi vil presisere at det ikke har vært sentralt for dette prosjektet å foreta en representativ kvantifisering av omfanget av spesialundervisning verken i de fire fylkene eller i landet. Det betyr at denne rapporten ikke gir svar på hvor mange elever som har spesialundervisning etter enkeltvedtak innenfor ulike fylkeskommuner i landet, fordelt på ulike utdanningsprogrammer og på ulike trinn i videregående opplæring fordelt etter kjønn, minoritetsbakgrunn, foreldres utdanning eller andre forhold.

Vi har likevel foretatt to tellinger som kan gi et dekkende bilde av situasjonen fylkeskommunene i mellom. Basert på klasseordningen i fylkeskommunene før skoleåret 2007–2008, fant vi at i Oslo, Telemark og Hordaland var 7–9 prosent av elevplassene dimensjonert til klasser med redusert elevtall. Vi understreker at det å gå i egen klasse med redusert elevtall ikke er synonymt med å ha spesialundervisning. Disse tallene fra Oslo, Telemark og Hordaland er en indikator på at vi i noen fylker i landet finner at klasser med redusert elevtall fins i et relativt stort volum, oppunder ti prosent. Troms rapporterte ikke om klasser med redusert elevtall i klasseordningen, noe som kunne indikere at denne klassetypen ikke er i bruk i Troms. Elevdata avslører imidlertid at det fins elever i egne klasser med redusert elevtall også i Troms, om enn i begrenset omfang. Dette er en indikasjon på at i noen fylker vil det ikke være dimensjonert for klasser med

reduisert elevtall, men at de likevel finnes. Er det slik at i prinsippet ønsker man ikke slike klasser, men at følte behov presser frem bruk av disse klassene?

Vi spurte også skolelederne i de fire fylkeskommunene om hvor mange elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak de hadde på sine skoler. Basert på svarene til 81 av de 102 skolelederne i populasjonen, fant vi at fire prosent av elevene i videregående skole i Hordaland og Oslo har spesialundervisning etter enkeltvedtak, mens det gjelder sju prosent i Telemark og Troms. Dette funnet styrkes ved at fylkesopplæringsjefen i Troms i et spørreskjema selv oppgir at i det fylket har sju prosent av elevene enkeltvedtak. Det er også vår vurdering at måten akkurat denne tellingen er gjennomført på: Et utvalg av fire fylkeskommuner som representerer ulike landsdeler, som inneholder store byer og distriktskommuner, hvor utvalget besto av alle skoler med en telling av elever med enkeltvedtak på alle utdanningsprogrammer og med en svarprosent på 83, så er det grunn til å anta at dette gir et rimelig godt bilde når det gjelder hvor mange som har spesialundervisning etter enkeltvedtak i videregående opplæring i fylkeskommunene i landet, og vi kan konkludere at andelen som har spesialundervisning etter enkeltvedtak varierer betydelig og at denne andelen sannsynligvis varierer fra rundt fire prosent og opp til rundt det dobbelte.

Vi har samlet inn elevdata innenfor fire fylkeskommuner, Oslo, Telemark, Hordaland og Troms. Og vi har samlet inn data innenfor tre yrkesfaglige utdanningsprogrammer, utdanningsprogram for restaurant- og matfag, utdanningsprogram for helse- og sosialfag og utdanningsprogram for teknikk og industriell produksjon, i tillegg til data fra utdanningsprogram for studiespesialisering. Dette utvalget gjør at vi – ut over angivelsen av volumet på andelen unge med spesialundervisning etter enkeltvedtak – ikke kan foreta representativ kvantifisering av omfanget av spesialundervisning verken i de fire fylkene eller i landet.

Men våre data er, slik vi vurderer det, velegnet for å trekke konklusjoner om hvordan spesialundervisning praktiseres og hvordan de ulike aktørene opplever det som skjer i feltet. De er også velegnet for å belyse vår problemstilling om sammenhengen mellom ulike innsatsfaktorer og spesialundervisning, samt å si noe om hvordan spesialundervisning virker og hva som påvirker resultatet av spesialundervisningen.

Spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte

Når vi skal studere spesialundervisning er det nødvendig å kunne skille ungdom som har spesialundervisning fra de som ikke har spesialundervisning. I prinsippet burde det være lett, men i praksis er det vanskelig. Det formelle kriteriet på

å ha spesialundervisning er at en elev har et enkeltvedtak etter §5–1 i Opplæringslova. Og når en elev har fått enkeltvedtak om spesialundervisning skal eleven ha en individuell opplæringsplan. Innenfor de klassene vi valgte ut ba vi lærerne fortelle oss hvem som hadde spesialundervisning etter enkeltvedtak og hvem som hadde individuell opplæringsplan. Ideelt sett skulle det da være sammenfall mellom disse, men slik er det ikke. Vi valgte derfor å si at alle som i følge lærer hadde enten enkeltvedtak og/eller individuell opplæringsplan, de hadde spesialundervisning. I tillegg spurte vi både lærer og elev om hvem som hadde ekstra hjelp og støtte. Her var det heller ikke sammenfall. Vi valgte å si at når enten lærer og/eller elev sa at eleven hadde ekstra hjelp og støtte, men i følge lærer verken hadde individuell opplæringsplan eller enkeltvedtak, da hadde eleven ekstra hjelp og støtte. I tillegg til disse som gikk i ordinære klasser, hadde vi også med elever som gikk i egne klasser med redusert elevtall. Nesten alle disse (men ikke alle) hadde enkeltvedtak, og vi valgte å si at disse hadde spesialundervisning i egne klasser. Vi opererte da med fire grupper elever: ordinære elever (n=1327), elever med ekstra hjelp og støtte i ordinære klasser (n=201), elever i ordinære klasser med enkeltvedtak om spesialundervisning (n=130) og elever med spesialundervisning i egne klasser med redusert elevtall (n=146).

Segregering, integrering, inkludering

I den internasjonale og nasjonale forskningslitteraturen om spesialundervisning ser vi at debatten om segregering, integrering og inkludering er sentral. Så godt som all den norske forskningen om spesialundervisning i videregående opplæring gjennomført etter Reform 94 har dette tema i fokus. Hovedkonklusjonene i denne forskningen var at elever som fikk spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte med tilhørighet til ordinære klasser, i gjennomsnitt fikk bedre karakterer og kompetanseoppnåelse enn elever som fikk spesialundervisning i egne klasser med redusert elevtall (Kvalsund og Myklebust 1998, Kvalsund m.fl. 1998, Kvalsund 1999, Myklebust 1999, Markussen 2000, 2001, 2004). Disse funnene ble noe modifisert av Markussen m.fl. (2003) som konkluderte at like viktig som spørsmålet om innenfor-utenfor var det at skolene hadde et høyt pedagogisk og didaktisk refleksjonsnivå i forhold til sin spesialundervisning, og at eleven fikk tett oppfølging. Forskningen viste også at de ordinære elevene ikke tapte på å ha elever med spesialundervisning inne i klassene sine (Grøgaard 2000, 2002). I den internasjonale litteraturen er det produsert hyllemeter på hyllemeter hvor begrepene segregering, integrering og inkludering drøftes. Vi nevner sentrale bidrag som *Special education for the mildly retarded*

– *is much of it justifiable?* (Dunn 1968), *Meeting Special Needs in Ordinary Schools* (Hegarty 1989), *The Illusion of Full Inclusion* (Hallahan & Kaufmann 1995), *Mainstream or special?* (Jenkinson 1997), *Inclusive education at Work* (OECD 1999) og *Included or Excluded?* (Cigman 2007). I denne litteraturen, og i debatten om inkludering og segregering, spriker resultatene og anbefalingene. Etter å ha forholdt oss til mye av denne litteraturen har vi ikke kommet nærmere gode og praktisk anvendelige avklaringer av begrepene segregert, integrert og inkludert.

To enkle eksempler viser hvor kompliserte disse begrepene er. Det første eksemplet er ei jente med Down syndrom med tilhørighet til en ordinær klasse. Hun får all sin opplæring inne i klassen, men de fleste vil ikke ha henne med i gruppearbeid, hun har ingen venner i klassen og er alene i friminuttene. Er hun inkludert?

Et annet eksempel: En gutt med sosiale problemer og generelle lærevansker går i en egen klasse med redusert elevtall. Er han segregert? Ja, kanskje i forhold til de ordinære elevene på skolen. Men kanskje han føler seg inkludert i et fellesskap sammen med klassekameratene sine? Kanskje mer inkludert enn når han var integrert i en ordinær klasse på ungdomsskolen, hvor han bare opplevde isolasjon og utestenging og aldri var en del av fellesskapet?

Selv om det strengt tatt ikke er korrekt i forhold til hva som ligger i begrepene inkludering og inkludert, og selv om vi vil øve vold mot den grunnleggende tenkingen *inclusive education*-tradisjonen bygger på, og selv om dette retter fokus mot eleven og ikke opplæringssituasjonen, velger vi å bruke begrepet *organisatorisk inkludert* når en elev får sin spesialundervisning inne i en ordinær klasse, og begrepet *organisatorisk segregert* når eleven får sin ekstra hjelp og støtte og spesialundervisning utenfor klassen i gruppe eller enetimer eller i egne klasser med redusert elevtall hele tiden.

Den utdanningspolitiske konteksten: Kunnskapsløftet

Kunnskapsløftet ble igangsatt fra høsten 2006. Denne undersøkelsen er gjennomført i de to påfølgende skoleårene, og altså blant elever som inngår i det andre årskullet som begynte i videregående opplæring etter at Kunnskapsløftet var innført. Konteksten er altså en nylig innført reform.

Forut for denne reformen ble det i utredningen *I første rekke*, foreslått å fjerne bestemmelsene om spesialundervisning fra opplæringsloven «Kravet om tilpasset

opplæring for alle etter opplæringslovens bestemmelser forsterkes (§1–2), og nåværende bestemmelser om spesialundervisning utgår» (NOU 2003: 16: 83).

Dette forslaget overlevde ikke. Verken departement, Regjering eller Stortinget brakte dette forslaget videre i den politiske behandlingen av reformen Kunnskapsløftet. De fleste aktørene sluttet opp om de faglig, pedagogiske begrunnelsene for forslaget, og motargumentene som ble ført i marken var av økonomisk og juridisk karakter. Det er nødvendig å beholde bestemmelsene om spesialundervisning for å ivareta rettssikkerheten til disse elevene. Det er nødvendig å beholde bestemmelsene om spesialundervisning for å sikre at ikke pengene til spesialundervisning forsvinner inn i andre budsjettposter.

Men samtidig som politikerne sier nei til dette forslaget, sender de ut signaler om at de ønsker mer tilpasset opplæring og mindre spesialundervisning. Statsråden sa det slik: «Det er imidlertid et klart mål at spesialundervisning skal være nødvendig for en lavere andel elever enn hva tilfellet er i dag. (...) målet om en bedre tilpasset opplæring for alle elevene» (St.meld. nr.30. 2003–2004: 87). En samlet Kirke- utdannings- og forskningskomité seg helt enig: «(...) det er nødvendig å styrke den tilpassede opplæringen, (...) det må arbeides målrettet for å redusere bruken av (...) [spesialundervisningen]» (Innst.S.nr.268 2003–2004: 37).

Storting og Regjering sender ut doble signaler: Fortsett som før, men vi vil ha mindre spesialundervisning.

Det er innenfor denne konteksten vi har undersøkt spesialundervisning i videregående opplæring.

Relativt mye spesialundervisning innenfor rammene av ordinære klasser gis i segregert form

Andelen som får spesialundervisning etter enkeltvedtak i vårt utvalg er betydelig lavere på studiespesialisering enn på de tre yrkesfaglige programmene, henholdsvis 1 og 10–12 prosent. Også blant de som får ekstra hjelp og støtte er det slik; 5 prosent på studiespesialisering og 12–18 prosent på de yrkesfaglige retningene. Det er vanligst å få spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte i et fag, det gjelder 40–50 prosent av de som får hjelp, uansett fag.

Når vi analyserer elever med tilhørighet til ordinære klasser som fikk spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte, finner vi at i norsk, engelsk og matematikk gis 25–30 prosent av hjelpen utenfor klassen, i naturfag og andre fag 15 prosent. Ser vi bare på de som fikk spesialundervisning øker andel hjelp gitt utenfor klassen til ca 35 prosent i norsk, engelsk og matematikk og til henholds-

vis 20 og 27 prosent i andre fag og naturfag. Mesteparten av dette er gruppeundervisning, og andelen som får spesialundervisning i form av enetimer er relativt liten i alle fag. Når mellom en femtedel og en tredjedel av hjelpen til de som får spesialundervisning, avhengig av fag, gis utenfor klassen, er det vår vurdering at dette er en relativt høy andel.

Relativt klar sammenheng mellom organisering av spesialundervisning og flere bakgrunnsforhold

I vårt materiale finner vi at det er flere som har ekstra hjelp og støtte og spesialundervisning

- blant gutter enn jenter
- blant ikke-vestlige innvandrere og etterkommere enn blant majoritetsungdom
- når foreldrene har lav sammenlignet med høyere utdanning
- når det er få i forhold til mange bøker i de unges hjem
- når de unge ikke bodde sammen med mor og far sammenlignet med å gjøre det
- jo dårligere karakterer de hadde fra grunnskolen

Disse sammenhengene mellom ulike bakgrunnsvariabler og det å ha spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte er interessant. Vi dokumenterer ikke kausalitet, men vil likevel hevde at disse sammenhengene indikerer at en del av de vanskene som skaper behov for spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte er skapt gjennom det livet ungdommene har levd i familien, utdanningssystemet og samfunnet; behovet for spesialundervisning er delvis sosialt konstruert (Skrtic 1991, Lundeberg 2008). Med denne tolkningen fornekter vi ikke at funksjonshemming og behov for spesialundervisning kan være betinget av medfødte egenskaper. For slik kan det være. Men det er vår oppfatning at spesialundervisning i all hovedsak bør gjennomføres og studeres innenfor et relasjonelt, kontekstuellt perspektiv og ikke innenfor en medisinsk, diagnostisk tradisjon.

Elever med spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte mindre tilpasset faglig og sosialt

Vi fant at det var flest i ordinære klasser og i klasser med redusert elevtall som vurderte seg faglig flinkere enn klassekameratene sine. De som hadde ekstra hjelp og støtte eller spesialundervisning i ordinære klasser vurderte seg oftere seg som faglig dårligere enn de andre i klassen. Dette har med konteksten å gjøre; ordinære elever i ordinære klasser og spesialelever i egne klasser vurderer seg mot «likesinnede». De som kanskje ser seg selv som annerledes, vurderer seg selv som faglig dårligere. Ungdom med spesialundervisning har også et betydelig lavere utdanningsmessig ambisjonsnivå, og lavest ambisjoner har de med spesialundervisning i egne klasser.

Ungdom med og uten ekstra hjelp og støtte eller spesialundervisning trives om lag like godt på skolen og i klassen, men de som har spesialundervisning rapporterer om å være noe mer utsatt for mobbing enn andre elever. Likevel ser det ut til at det er en viss forskjell i sosial tilpasning til skolen. Lærerne mener at de som har ekstra hjelp og støtte eller spesialundervisning og som går i ordinære klasser har tilpasset seg dårligst sosialt, mens de som har ekstra hjelp og støtte eller spesialundervisning uavhengig av organisering har færre å være sammen med i friminuttene enn de som har ordinær undervisning i ordinære klasser.

Segregerte løsninger står sterkt i lærerkorpsen

I sitt syn på og holdninger til spesialundervisning generelt, gir lærerne i stor grad uttrykk for at de synes at det bør være rom for å tilrettelegge spesialundervisningen innenfor den ordinære opplæringen, de gir tilslutning til en inkluderende spesialundervisning på det ideelle planet. Men de mener at slik organisering ikke nødvendigvis er nyttig, og den skal i hvert fall ikke gjelde alle. Lærerne gir videre uttrykk for at spesialundervisning gjennomført inne i klassefellesskapet i større grad gir et sosialt enn et faglig utbytte, både for elever som har behov for spesialundervisning og for ordinære elever. Videre er de fleste lærerne enige i at segregert spesialundervisning gir bedre tilpasset opplæring. Overraskende mange tilkjennegir også en positiv vurdering av spesialskoler. Vi finner imidlertid gjennomgående en forskjell mellom lærere som har spesialpedagogisk utdanning og ikke, når vi ser på deres syn på spesialundervisning generelt. Lærere med spesialpedagogisk utdanning stiller seg i større grad positive til spesialundervisning inne i klassefellesskapet enn lærere som ikke har slik utdanning.

Gitt den offisielle politikken, signalisert fra sentralt politisk hold, Storting og Regjering; sterk satsing på tilpasset opplæring og minst mulig bruk av segregert spesialundervisning, slik vi har vist i kapittel 1, er det interessant å observere den relativt sterke oppslutningen om segregerte løsninger i lærerkorpset. Kan det henge sammen med de doble signalene, hvor den ene delen av budskapet fra politikerne var at alt er som før?

Skoleeier litt mer prinsipiell enn pragmatiske skoleledere – mange skoleledere i konflikt med Opplæringslova

Ledelsen ved de 85 skolene som har svart på våre spørsmål uttrykker i all hovedsak tilfredshet med spesialundervisningen ved egen skole. Spesialundervisningen gjennomføres i stor grad ved at elevene er inne i klassene, men det er også relativt mye bruk av segregering. Skolelederne mener at resultatene av spesialundervisningen er gode. De mener også at praktisering og gjennomføring av spesialundervisning er lite endret som følge av Kunnskapsløftet.

Skolelederne forteller i liten grad om sterke prinsipielle føringer eller visjoner for skolenes spesialpedagogiske arbeid, men sier at spesialundervisningen organiseres fortløpende i forhold til den enkeltes behov. Det uttrykkes liten støtte for spesialskoler. Det bør være rom for inkludering, men skolelederne er ikke sikre på at dette gir det største faglige utbyttet, og det må ikke være slik at alle skal ha spesialundervisning inne i ordinære klasser. Både elever med spesialundervisning og ordinære elever tjener sosialt på inkludering, mener de. Når segregering skal skje, er gruppeundervisning bedre enn enetimer.

Fylkesopplæringssjefene er i all hovedsak enige med skolelederne. I noen tilfeller er de noe mer prinsipielle, for eksempel uttrykker de at fylkeskommunene ikke bør ha noen visjon særskilt for spesialundervisning, men for hele videregående opplæring som spesialundervisningen er en del av.

Slik skolelederne formidler sin forståelse av enkeltvedtak, sakkyndige vurderinger og individuelle opplæringsplaner, mener vi at mange av dem er i konflikt med Opplæringslova. Mange av dem mener at det ikke er nødvendig å innhente sakkyndig vurdering før enkeltvedtak skal fattes, at den sakkyndige vurderingen ikke skal relateres til opplæringstilbudet og at det heller ikke skal innhentes ny sakkyndig vurdering når opplæringstilbudet endres. Mange forteller også at individuell opplæringsplan er ferdig utarbeidet først et godt stykke ut på høsten.

Grunnskolen har sviktet og videregående forsøker å reparere – med og uten hell

Gjennom våre kvalitative intervjuer med 15 ungdommer og en rekke personer rundt dem, bl.a. lærere og foresatte, har vi sett tydelige eksempler på at grunnskolen har sviktet. Vi har møtt ungdommer som ikke har fått det opplæringstilbudet de skulle hatt eller de har fått et opplæringstilbud hvor for mye av opplæringen har vært gitt i segregert form, og resultatet har blitt at de har gått ut av grunnskolen med svakere resultater enn de hadde hatt potensial for, og at de har møtt videregående opplæring med et behov for fortsatt (segregert) spesialundervisning. Vi har sett at de videregående skolene ofte har lagt ned mye arbeid i å tilrettelegge for disse ungdommene, men at resultatet varierer. I noen tilfeller har det vært mulig å reparere skadene fra ungdomsskolen, i andre har det ikke vært det. Suksess eller fiasko, når videregående skole har lagt til rette på ulikt vis, har variert bl.a. med de unges forutsetninger og innstilling. Man kunne tenke seg at skoler som bygger sin spesialundervisning på en pedagogisk grunntanke, ville oppnå bedre resultater enn andre, slik det er vist av Markussen m.fl. (2003). Men ettersom vi ikke har funnet at noen av skolene i vårt materiale entydig bygger sin spesialundervisning på noen gjennomgående, grunnleggende pedagogiske prinsipper, er det ikke mulig å spore slike eventuelle forbindelser i dette materialet. Det er heller ikke slik at dette materialet peker i retning av at enten segregerte eller inkluderte løsninger gir best resultat; begge løsninger har produsert både suksess og fiasko blant våre respondenter. Vi har også sett at sosial inkludering er vanskelig dersom de unge skiller seg for mye fra de fleste i klassen når det gjelder intellektuell kapasitet, sosial væremåte, interesser og modenhet. Det er aksept for forskjellighet, men denne aksepten har en grense, og er man på utsiden av den grensen, er man ikke inkludert i fellesskapet.

Elever som får spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte tjener mye på organisatorisk inkludering

Vi har argumentert for at det gir mening å sammenligne elever i organisatorisk inkluderte og organisatorisk segregerte opplegg, selv om disse gruppene er svært forskjellige med hensyn til ungdomsskolekarakterer og vansker. En systematisk sammenligning ved hjelp av en regresjonsmodell, viser at elever med tilhørighet til ordinære klasser som får spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte får betydelig bedre vg1-karakterer enn elevene i egne klasser med redusert

elevtall. Blant elever som hadde karakterer blant de ti prosent svakeste i ungdomsskolen er gevinsten ved å være organisatorisk inkludert 0,89 poeng på en skala fra 0 til 6. Dersom elevene presterte i de to etterfølgende karakterdecilene i ungdomsskolen var gevinsten 1,23 poeng, og blant elever som presterte litt svakere enn gjennomsnitt i ungdomsskolen var gevinsten hele 1,95 poeng – alt annet likt.

Vi konkluderer, når vi sammenligner like grupper, at elever som er organisatorisk inkludert i ordinære klasser får bedre karakterer i vg1 enn elever som er organisatorisk segregert i egne klasser.

En mulig forklaring på dette er at elevene som er organisatorisk inkludert, til forskjell fra de som er organisatorisk segregert i egne klasser, går i klasse med elever som har et bedre prestasjonsnivå enn dem selv. Gevinsten ved organisatorisk inkludering kan skyldes at de ordinære elevene (og deres lærere) setter en høy standard i klassen. En omfattende analyse av andre mulige forklaringer på denne karaktergevinsten identifiserer en rekke forhold som bedrer prestasjonsnivået i skolen blant elever som får spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte:

Gutter har fordel av å ha mannlige lærere, elever får bedre karakterer dersom kontaktlæreren er profesjonsutdannet, elever får bedre karakterer dersom foreldrene «skjemmer dem bort» materielt og trivsel på skolen bedrer prestasjonsnivået – alt annet likt. Skolekonkurrerende (spontane, venneorienterte) fritidsaktiviteter reduserer prestasjonsnivået, mens skolekomplementære (organiserte/ kulturelle) aktiviteter bedrer prestasjonsnivået. Høy egenvurdert kapasitet (mestringsforventninger) bedrer også prestasjonsnivået.

Det ser ikke ut til at destruktiv og utfordrende elevatferd reduserer disse elevenes prestasjonsnivå i vg1, og det ser heller ikke ut til at sosial støtte fra elever, lærere og foreldre har direkte effekter på elevenes karakterer. Det som først og fremst har betydning er ungdomsskolekarakterer, valg av utdanningsprogram (yrkesfagelever får best karakterer) og altså det å ha tilhørighet til en ordinær klasse. Vi vurderer det slik at det er kombinasjonen av det å bli eksponert for en «ordinær standard» i de ordinære klassene og det at det kanskje er «for mye av alt» (støtteordninger) og for lavt ambisjonsnivå i de segregerte oppleggene i egne klasser, som i hovedsak forklarer hvorfor det er så sterk positiv karaktereffekt av organisatorisk inkludert innretning på spesialundervisning og ekstra hjelp og støtte.

Konklusjonen er at organisatorisk inkludering av elever som har behov for tilrettelagt undervisning er svært gunstig for de inkluderte elevene enten de velger yrkesfag eller studiespesialisering. Karakterutbyttet er såpass mye bedre også for organisatorisk inkluderte elever som presterte blant de ti prosent sva-

keste i ungdomsskolen at vi må kunne konkludere at omfanget av segregerte løsninger i form av egne klasser fortsatt er for stort i videregående opplæring. Blant elever som hadde ungdomsskolekarakterer noe nærmere gjennomsnittet i ungdomsskolen er utbyttet ved organisatorisk inkludering så stort at for denne gruppen bør man være varsom med å gi organisatorisk segregering (egne klasser) som eneste undervisningstilbud.

Hvordan påvirkes de andre elevene av å gå i klasser med elever med spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte?

Vi har også undersøkt de ordinære elevenes utbytte av organisatorisk inkludering. Ved hjelp av en flernivåmodell identifiseres to interessante konteksteffekter. (1) Effekten på de ordinære elevenes karakterer av det å gå i klasse med elever som har behov for tilrettelagt undervisning kalles *inkluderings effekten*. (2) Effekten på de samme elevenes prestasjonsnivå av om de går i en (generelt) prestasjonssterk eller prestasjonssvak klasse kalles *god-klasse-effekten*.

Både i utdanningsprogrammene for studiespesialisering og yrkesfag ser det ikke ut til at de ordinære elevene taper på å bli eksponert for organisatorisk inkluderte elever som får ekstra hjelp og støtte. Denne formen for organisatorisk inkludering gir med andre ord et positivt karakterutbytte for de inkluderte elevene uten at inkluderingen påvirker prestasjonsnivået til de ordinære elevene.

På yrkesfag får de andre elevene et positivt utbytte av det å dele klasserom (hele tiden eller deler av tiden) med elever som får spesialundervisning. Her observeres med andre ord en «vinn-vinn» situasjon ved organisatorisk inkludering. Organisatorisk inkludering i form av spesialundervisning etter enkeltvedtak i utdanningsprogram for studiespesialisering gir i vårt utvalg en negativ karaktereffekt for de ordinære elevene. Det er imidlertid bare seks elever i fire (av 28) klasser som får spesialundervisning etter enkeltvedtak. Dette omfanget er så beskjedent at vi ikke kan konkludere. Her er det behov for mer forskning.

På yrkesfag har det stor betydning for den enkelte at klassekameratene er flinke på skolen, mens klassekameratenes prestasjonsnivå ikke spiller noen rolle i studiespesialisering. I alle de fire utdanningsprogrammene har ungdomsskolekarakterene stor betydning for elevenes prestasjonsnivå i vg1, men nå observerer vi at ungdomsskolekarakterenes betydning for karakterene i vg1 er vesentlig større i studiespesialisering enn i yrkesfag. Elevene synes å være svært avhengig av tidligere meritter i skolen (avhengig av egne ressurser).

Når vi sammenstiller inkluderings-effekten og god-klasse-effekten på yrkesfag er det sannsynlig at eventuelle positive effekter på de ordinære elevenes karakterutbytte vil nå et toppunkt (kulminere) og deretter avta dersom den organisatoriske inkluderingen får et så stort omfang at det samlede prestasjonsnivået i klassen reduseres. Når enkeltelevers prestasjonsnivå påvirkes sterkt positivt av det å dele klasserom med dyktige medelever, innebærer dette samtidig at deres prestasjonsnivå påvirkes like sterkt negativt av det å være del av et prestasjonssvakt læringsmiljø. Derfor tror vi at organisatorisk inkludering på yrkesfag kan passere en terskel som kan gi en «trade off» mellom de inkluderte elevenes og de ordinære elevenes karakterutbytte i vg1, men våre analyser har ikke gitt grunnlag for å anslå presist hvor på inkluderingskalaen en slik terskel eventuelt befinner seg.

Sammenheng mellom innsatsfaktorer og resultat

En måte å forklare spesialundervisning og ekstra hjelp og støtte på, og det kan vi gjøre med belegg i Opplæringslova, er å si at dette er samfunnets eller skolens måte å stille opp for de som ikke får utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, en måte å forsøke å kompensere for det som gjør at noen, av ulike grunner, ikke klarer å oppnå læringsutbytte innenfor den ordinære opplæringen. Denne kompensatoriske virksomheten, spesialundervisning og ekstra hjelp og støtte, har som mål å bidra til å redusere ulikhet i utbytte av opplæringen. Ved ressursulikhet, ved å gi disse elevene noe ekstra, ved noen innsatsfaktorer, søker man å oppnå større resultatlikhet, forstått som at man ønsker å hjelpe de som får spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte til å nå lengre enn de ellers ville gjort.

Disse ekstra innsatsfaktorene i spesialundervisning kan være mange. Og dette prosjektets problemstilling har altså vært: «Hvilken sammenheng er det mellom ulike innsatsfaktorer i spesialundervisning og resultatet av spesialundervisning i videregående opplæring». Vi har studert disse innsatsfaktorene:

- Innholdet i undervisningen (utdanningsprogram, arbeidsmåter, hjelp i hvor mange og hvilke fag?)
- Lærerkompetansen (type, fartstid, spesialpedagogikk)
- Organisering av hjelpen (egen klasse, inne/ute av ordinær klasse)
- Læringsmiljøet (hvordan er klassen sammensatt med tanke på flinke og svake elever)
- Forutsetninger og begrunnelser for spesialundervisning på statlig, fylkeskommunalt, skoleleder- og lærernivå

I en av analysene har vi sett på om og hvordan disse innsatsfaktorene påvirker elevenes resultater fra vg1, kontrollert for ungdommenes faglige forutsetninger (målt med karakterer fra grunnskolen) og ungdommenes bakgrunn (bosituasjon, kjønn, foreldres utdanning, minoritetsspråklighet). Resultatet er at innholdet i undervisningen, lærekompetansen og forutsetningene og begrunnelsene på lærernivå ikke har stor betydning for om elever med spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte lykkes på vg1. Det som legger sterkest føringer på hvordan det går er hvilket utdanningsprogram de går på, hvilket faglig prestasjonsnivå de har med seg inn i videregående opplæring målt med tiendeklassekarakterene, samt om de får spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte med tilhørighet til egne klasser med redusert elevtall eller ikke. *Det som er særlig interessant å merke seg er, etter vår vurdering, den meget sterke negative betydningen det har å gå i en egen klasse med redusert elevtall når man får spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte.* Vi merker oss også at det ikke er forskjell mellom de elevene som har tilknytning til ordinære klasser, avhengig av om de får all spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte organisatorisk inkludert i klassen, eller om de får deler av eller hele sin spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte utenfor klassen i små grupper eller enetimer, altså organisatorisk segregert fra det klassefellesskapet de hører til. Det ser ut til at det som teller er å *ha en fot innenfor*.

Fordi vi vet at kvantitative analyser viser oss gjennomsnittselevne og skjuler enkeltindivider, har vi også gjort analyser av kvalitativt datamateriale. En av konklusjonene der var at når videregående opplæring prøver å reparere de skadene grunnskolen har gjort, så lykkes man i vekslende grad, men vi identifiserer både organisatorisk inkluderte og organisatorisk segregerte opplegg som virker. Da snakker vi imidlertid om de elevene som har tilhørighet til ordinære klasser, og som får deler av opplæringen i organisatorisk segregerte opplegg, og ikke om elever som får spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte i egne klasser med redusert elevtall. Blant de 15 ungdommene var det fem som hadde spesialundervisning i egne klasser med redusert elevtall, og bare en av disse lyktes med opplæringen sin. Disse funnene støtter opp om funnene i de kvantitative analysene: de som får spesialundervisningen sin i egne klasser gjør det dårligere, men både segregerte og inkluderte opplegg kan fungere for elever som har tilhørighet til ordinære klasser.

Vi gjorde også en analyse som fokuserte på læringsmiljøets betydning, og den viste at organisatorisk inkludering av elever med spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte, ikke var negativt for de andre elevene på yrkesfag, og heller ikke for elever på studiespesialisering i klasser med elever som fikk ekstra

hjelp og støtte. For elever på studiespesialisering som gikk i klasser med elever som fikk spesialundervisning kan vi, på grunnlag av for spinkelt datamateriale, ikke konkludere.

Ettersom det har vært brukt som et argument mot organisatorisk inkludering, at elevene som er organisatorisk inkludert vil tape sosialt på å være ensom i et fellesskap hvor de ikke slipper til, er det interessant å merke seg at både skoleledere og lærer gir tydelig uttrykk for at de mener at elever med spesialundervisning tjener sosialt på å være i ordinære klasser. Elevene selv forteller også at de trives like bra som de ordinære elevene. Også i det kvalitative materialet så vi at elever med spesialundervisning fant seg sosialt til rette, og det gjaldt både elever som hadde all undervisning inne i klassen, og blant de som fikk deler av spesialundervisningen utenfor klassen. Men vi observerte også elever som falt sosialt utenfor: aksept for forskjellighet fra medelever synes å ha en grense.

Vi har også analysert forutsetninger og begrunnelser for undervisning og opplæring som innsatsfaktorer. Analysene våre viser at forutsetningene og begrunnelsene som ligger til grunn for spesialundervisningen spriker på alle nivåer. For det første har Regjering og Storting sendt ut doble signaler ved innføringen av Kunnskapsløftet. Beskjeden var at alt er som før, men vi ønsker mindre spesialundervisning. Når vi intervjuer fylkesopplæringssjefene, skoleledere og kontaktlærere ser vi at signalene om mer tilpasset opplæring og mindre spesialundervisning er oppfattet. Dette gjenspeiler seg også i at de er samstemte i at det bør være rom for å gi spesialundervisning og ekstra hjelp og støtte innenfor den ordinære opplæringen. Nærmer vi oss praksisfeltet, ser vi imidlertid også at meldingen om at alt er som før har nådd frem, når fylkesopplæringssjefene, skoleledere og kontaktlærere sier at de ikke tror at alle vil ha det beste faglige utbyttet av å få opplæring inne i klassene, og de er i hvert fall uenig i at alle bør få opplæringen i ordinær klasse uansett vanske eller problem.

Verken i det kvantitative eller det kvalitative datamaterialet har vi sett spor av skoler eller fylkeskommuner som på en tydelig måte har løftet frem noen gjennomgående, grunnleggende pedagogiske prinsipper som de bygger virksomheten på. For å illustrere hva vi legger i dette, vil vi sitere (Markussen m.fl. 2003), hvor det ble konkludert med at høy pedagogisk bevissthet var viktig for å oppnå gode resultater i arbeidet med spesialundervisning. Én av skolene i den undersøkelsen kunne dokumentere gode resultater for sine elever med spesialundervisning. *«Læringsarbeidet på denne skolen baserer seg på én pedagogisk grunntanke. Skolen hadde valgt konsekvenspedagogikk som grunnlag for aktiviteten. Alt som skjedde på skolen skulle i prinsippet relateres til konsekvenspedagogikk. Skolens ledelse visste det. Lærerne visste det. Miljøarbeiderne på in-*

ternatene visste det. Vaktmestere og renholdere visste det. Elevene visste det. Og foreldrene visste det. Konsekvenspedagogikken gjennomsyret virksomheten på denne skolen, og bevissthetsnivået omkring dette var høyt. Alle ansatte ble skolert i konsekvenspedagogisk teori og praksis» Markussen m.fl. (2003: 180). Hovedpoenget her var ikke konsekvenspedagogikken, men at de hadde valgt én grunnretning for sitt pedagogiske arbeid. Ingen av skolene i den undersøkelsen vi rapporterer fra nå, ga gjennom intervjuene med oss, uttrykk for et pedagogisk og didaktisk refleksjonsnivå som kunne minne om dette.

Det vi ser er altså fylkeskommunale utdanningsetater som i all hovedsak slutter seg til de statlige styringssignalene for spesialundervisning, og videreformidler disse til skolene, men uten å legge noe sterkt trykk på dette. De legger tvert imot vekt på at ansvaret for dette er delegert til den enkelte skole, og at det er opp til skolene å løse denne oppgaven. Dette kan være en forklaring på at vi ikke observerte skoler som forfektet en grunnleggende pedagogisk ide som grunnlag for sin spesialundervisning, og at vi fant skoler som ikke var så opptatt av å redusere verken antall elever med spesialundervisning eller bruken av egne klasser med redusert elevtall. Uten sterke fylkeskommunale føringer står skolene og lærerne fritt til å tolke de doble statlige signalene, og resultatet er at pragmatismen råder. De doble signalene fra statlig hold har lagt feltet åpent for varierende praksis, og det er ikke grunn til å forvente de dramatiske endringene.

Våre funn er sammenfallende med funn fra forskning på spesialundervisning i videregående opplæring under Reform 94 og før Kunnskapsløftet (Kvalsund og Myklebust 1998, Kvalsund m.fl. 1998, Kvalsund 1999, Myklebust 1999, Grøgaard 2000, 2002, Markussen 2000, 2001, 2004, Markussen m.fl. 2003). Også da fant man at organisatorisk inkluderte løsninger ga best resultater for de aller fleste, men kvalitative studier viste at segregerte løsninger fungerte godt for mange, særlig dersom det eksisterte en høy pedagogisk bevissthet og at elevene fikk tett oppfølging. Det er så langt ikke mulig å spore noen endringer i spesialundervisning og ekstra hjelp og støtte i videregående opplæring etter Kunnskapsløftet, verken i gjennomføringsmåten eller på de resultatene spesialundervisning og ekstra hjelp og støtte gir. En viktig forklaring på dette er etter vår vurdering de doble signalene sentrale myndigheter har sendt ut om spesialundervisning i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet.

Utdanningspolitiske og pedagogiske implikasjoner

Hvilke implikasjoner kan disse funnene få? Det er vår vurdering at analysene i dette prosjektet peker i retning av at bruken av egne klasser med redusert elevtall ikke er særlig gunstig. De som går der, er i et faglig svakt læringsmiljø som bidrar til at ingen løfter seg faglig. Ambisjonsnivået er lavt, sjøltilliten og forventningene like så, og ingen får drahjelp av de andre i klassen eller av miljøet som helhet. Basert på våre funn ligger implikasjonen klart i dagen: Bruken av egne klasser med redusert elevtall bør reduseres betydelig.

Men dersom dette skjer, må flere som skal ha spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte ha tilhørighet til ordinære klasser. Våre analyser peker i retning av at nesten alle grupper vil tjene på dette, både faglig og sosialt. Når vi sier nesten alle grupper, er det fordi vi ikke er i stand til å konkludere for de ordinære elevene på studiespesialisering som går i klasser med elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak. Her var datamaterialet ikke godt nok, men vi anbefaler ny forskning som kan undersøke og analysere om og hvordan ordinære elever som går i klasser med elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak påvirkes prestasjonsmessig av dette fellesskapet.

Når det gjelder segregerte løsninger i form av grupper eller enetimer for de som går i ordinære klasser, kan vi ikke med grunnlag i våre data og funn, verken de kvalitative eller kvantitative, konkludere med hva som er best: at de unge får all hjelp inne i klassen eller at de får all eller deler av hjelpen utenfor klassen. I de kvalitative dataene har vi sett at begge løsninger kan gi gode resultater, og de kvantitative analysene klarer ikke å skille disse fra hverandre når det gjelder prestasjoner etter vg1. Her gir altså ikke data oss grunnlag for å foreslå noe, men kanskje vi likevel skulle driste oss til å si at når man skal bruke organisatorisk segregerte løsninger, så bør dette gjøres med varsomhet. Det er særlig viktig å lytte til hva elevene selv sier. Dersom faglige vurderinger peker på enetimer eller gruppeundervisning, og dersom man er sikker på at den unge selv synes dette er uproblematisk og at dette ikke bidrar til (ytterligere) stigmatisering, sier ikke våre data og funn at slike virkemidler ikke kan brukes. Men dersom de unge selv gir uttrykk for at de vil ha sin spesialundervisning inne i ordinære klasser, er det mye som taler for at de bør få det. Våre samtaler med unge som mot sin vilje har blitt plassert utenfor klassefellesskapet har overbevist oss om at dette ikke skaper trivsel, motivasjon, lyst til å lære eller gode læringsresultater.

English Summary: Included or segregated?

About special education in upper secondary in Norway shortly after the implementation of Reform 2006²

The project reported here has been carried out as a part of the evaluation of the comprehensive reform in Norwegian primary and secondary education. The research question for the project has been «What is the relationship between measures of special education and student outcomes in upper secondary education?»

The data

The analyses and interpretations in this report rest on comprehensive data material. We have sought to examine our research question using both qualitative and quantitative data. The quantitative material consists of four different data-sets. The first contains data on 1804 students, grouped as whole classes, making it possible to compare special students with other students. Then there are three other sets of data collected from surveys of: (1) 336 teachers, (2) 85 principals, and (3) seven leaders of the county administrations of upper secondary education. Each group of respondents provided their views on different aspects of special education. The data were collected when the students were in their first year of upper secondary education.

The qualitative material comprises data collected from interviews with 15 special education students. We also interviewed their parents, teachers and principals. The data were collected at two different points, when the students were in their first year of upper secondary education and then again in their second year. Combined, the data material provides a rich and valuable source of information on special education.

In the quantitative data the students are divided into four groups. a) non-special education students (n=1327), b) students in mainstream classes recei-

2 Summary of: Eifred Markussen, Mari Wigum Frøseth og Jens B. Grøgaard: *Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet*. [Included or segregated? About special education in upper secondary in Norway shortly after the implementation of Reform 2006]. Rapport 17-2009. Oslo: NIFU STEP. We thank our colleague Stephen Lamb at the University of Melbourne for helping us with the language in this English Summary.

ving extra support (n=201), c) students in mainstream classes receiving special education (n=130), and d) students in special classes (n=146).

Segregation, integration and inclusion

In the international and Norwegian research and literature on special education the debate on segregation, integration and inclusion is important. Most Norwegian research on special education after Reform 94 has focused on this. The main conclusions from this research are that students receiving special education while belonging to mainstream classes, have achieved better grades and qualifications than students receiving their special education while belonging to special classes (Kvalsund og Myklebust 1998, Kvalsund m.fl. 1998, Kvalsund 1999, Myklebust 1999, Markussen 2000, 2001, 2004). These findings were somewhat qualified by Markussen et.al. (2003) who concluded that as important as the inside-outside perspective, was the presence of a high level of pedagogical and didactical reflections in the schools, and a very close follow up of the students. Some of the research also showed that the mainstream students did not lose academically when having special students in their classes (Grøgaard 2000, 2002).

Also in the international debate and research literature there has been much attention given to the question of segregation, integration and/or inclusion. We mention some important contributions: *Special education for the mildly retarded – is much of it justifiable?* (Dunn 1968), *Meeting Special Needs in Ordinary Schools* (Hegarty 1989), *The Illusion of Full Inclusion* (Hallahan & Kaufmann 1995), *Mainstream or special?* (Jenkinson 1997), *Inclusive education at Work* (OECD 1999), and *Included or Excluded?* (Cigman 2007).

The terms are difficult to define, and as far as we can see, a common definition upon which everyone has agreed, does not exist. Even if it is not correct, and we are violating the basic thinking within the inclusion education movement, and focusing on the student rather on the relationship between the school and the student, we have chosen to use the term *included*, when a student belongs to a mainstream class, whether he/she receives special education inside or outside the class, and *segregated* when he/she belongs to a special class.

The political context: The reform 2006

The comprehensive Reform 2006 was launched beginning August 2006. Preceding the reform there was a committee suggesting the removal of paragraphs on

special education from the Education act, and instead put extra emphasis on Adjusted Education, meaning that every student should get his/her education adjusted to his/her abilities. This suggestion did not survive the political debate and when the Parliament decided on the new reform, the paragraphs on special education in the Education Act remained unchanged. But simultaneously the politicians, the Government and The Parliament, signalled to the education system that they actually wanted less special education and more adjusted education. By doing this, they sent a double message: Keep on doing as you have always done, but we want less special education! It is within this context our research project has been carried out.

Much of special education for students belonging to mainstream classes is given outside the classroom

The proportion of students receiving special education is considerably lower in the Student preparatory program (1 percent) than within the vocational tracks we are examining (10–12 percent) (health and social care, industry and techniques and restaurant and food-processing). The situation is the same for those receiving extra help and support, 5 and 12–18 percent, respectively. Most of the students, around 40–50 percent, receiving special education or extra help and support received this in one subject only. Most of special education given to those belonging to mainstream classes is given in small groups outside the classroom, and only a small portion is given as one-to-one lessons.

A relatively clear relationship between how special education is given and student background

From our data we find that there are more students receiving special education or extra help and support:

- among boys than among girls
- among non-western immigrants and descendants than among the majority youth
- when the parents are less-well educated
- when there are few compared to many books in their home

- when the student is living with only one parent (rather than both mother and father)
- when the student received poorer grades in lower secondary.

These relationships between different background variables and receiving special education or extra help and support are informative. We do not suggest or imply causality, but we would argue that these relationships indicate that some of the difficulties creating need for special education or extra help and support have been created through the lives special education students have been living in their families, in the education system and in society; the need for special education is partly socially constructed (Skrtic 1991, Lundeborg 2008).

Many of the teachers, the principals and the leaders of the upper secondary education administration support segregated solutions

We asked the teachers, the principals and the leaders of upper secondary education administrations some questions on their opinions and attitudes towards different aspects of special education. They all agreed that it shall be possible to deliver special education within mainstream classrooms, but they do not consider that it adequately serves the needs of all students, and consequently they believe it should not be applied to all. Many of the teachers agree that special education carried out within mainstream classes gives a greater outcome socially than academically, both for special and other students.

We asked the principals and the county leaders of the upper secondary education administrations to tell us about the pedagogical ideology or philosophy upon which the implementation of their special education is resting. None of them could tell us about such a pedagogical basis or platform.

Lower secondary has failed and upper secondary is trying to repair – with and without success

Through our interviews with 15 students and their parents, teachers and principals, we have observed clear examples of failure in lower secondary education to address need adequately. We met students who did not achieve to the levels of their capabilities during lower secondary, because their learning needs were

not adequately met. The result, when they progress to upper secondary education, is a need for special education, a need that possibly might have been avoided if lower secondary had acted otherwise. We have seen upper secondary schools trying their best to repair the damage done previously, with varying success. This qualitative material does not point to segregated or included settings as the best solution when it comes to producing the best results; we have in our meeting with these 15 students, observed both solutions producing success and failure. What it does suggest is that a higher level of pedagogical and didactical reflection in the schools coupled with a very close monitoring of the students, as Markussen et.al. (2003) suggested, may produce better results. But as we have not identified such a school or practice in our data, we have not been able to track such relationships.

Students receiving special education or extra help and support benefit from inclusion

A systematic comparison through a regression model shows that students receiving special education while belonging to a mainstream class achieve considerably better grades at the end of first year of upper secondary education, than students in special classes. Those with grades in the lowest decile in lower secondary and in mainstream classes, gain 0.89 points on a scale from 0 to 6 over students in special classes. And those who achieve just below the middle in lower secondary gain 1.95 points, all else equal.

The conclusion is that students included in ordinary classes achieve better grades at the end of the first year of upper secondary than students in special classes. A possible explanation is that the students included in ordinary classes, contrary to those who are segregated, attend classes with a higher level of overall achievement. Mainstream students set the level which the special students have to reach.

There are some other factors influencing the results (grades) at the end of the first year of upper secondary education for students with special education. The most important of these, apart from whether the students are included or segregated, are the grades from lower secondary and which study program they are doing.

How are mainstream students affected by having special education students in their classes?

We have also studied how the achievement of mainstream students responded to the inclusion of special education students in their classes. Students in vocational tracks tend to gain having special education students in their classes. A vocational class of 12–15 students is able to carry 15–20 percent of special students, without any effects on the achievement levels of mainstream students. We observe a win-win-situation. Within the student preparatory program we were not able to conclude due to weakness in the data material.

Relationship between measures and results in special education

One way to understand special education is to look at it as a means for society to help students who will not be able to succeed in mainstream education without support. To help these students certain measures are implemented, and as already mentioned, the research question for this project was «What is the relationship between measures of special education and student outcomes in upper secondary education?» We have studied these aspects of special education provision:

- the content of the education
- the qualifications of the teachers
- how special education is organized (included/segregated)
- the learning environment
- special educational policy and the pedagogical platform upon which special education is based

In our analyses we have found that most of these factors have a minimal effect on the outcome of special education. We have found that the variables with the strongest predictive power are grades from lower secondary, study program attended and whether special education is segregated or included. It is very interesting to notice the strong effect on the outcome of first year of upper secondary education, of belonging to special classes, other things being equal. And it is also interesting to notice that there is no effect on the outcome depending on whether special students belonging to mainstream classes receive some of their special education outside the class or not. The qualitative study supports

these findings. Some students with special education belonging to mainstream classes experience success, others experience failure, and this is independent of whether they leave class for some lessons or not.

We have also studied special educational policy and the pedagogical platform upon which special education is supposed to be based. We find mixed signals from central authorities. Not changing the Education Act when creating a comprehensive reform, they say that special education shall remain unchanged, but at the same time they clearly communicate that they expect less special education. These mixed signals confuse the practitioners, and no clear policy or practice can be observed. The teachers, the principals and the county leaders of the upper secondary education administrations are not able to tell us about a common understanding of the educational political platform or the pedagogical platform for the implementation of special education. The mixed signals from the politicians result in mixed understandings and mixed practice.

Our findings are in accordance with previous research on special education in Norwegian upper secondary education following Reform 94. Then, as in this project, the results showed that inclusion proved best solution for the majority, but qualitative studies showed that segregated solutions could function for some students, especially when accompanied by a high level of pedagogical and didactical reflection in the schools, together with close monitoring of the students. So far we cannot track any changes in special education in upper secondary education after the comprehensive Reform 2006.

Implications for the policy and pedagogy of special education

Which implications should these findings have? In our view the results of this project support an argument for reducing the number of special classes in Norwegian upper secondary education. Those attending these classes are in a weak learning environment. Ambitions are low as are self confidence and expectations, and no one is pushed forward by their classmates or by the environment. *The implication is clear: reduction in the use of special classes.*

If this happens, more students have to be included, and we have seen that special education students in both academic preparatory programs and vocational tracks will gain from this, as well as mainstream students in vocational tracks. When it comes to mainstream students in the academic preparatory program, we are, due to weakness in the data material, not able to conclude on this

matter. Based on this we recommend more inclusive practice in the vocational tracks. In the academic tracks, we have to recommend further research in order to analyze the possible effects on the achievements for mainstream students of having special education students in their classes.

When it comes to the question of whether special education students belonging to mainstream classes should receive all their special education inside the class, or whether they should receive parts of it in small groups or in one-to-one-settings, the results of this project give no clear answer. In the qualitative data we see that both strategies may produce good results, and the quantitative data is not able to separate these groups when it comes to results from the first year of upper secondary education. The data do not give us a direction for any suggestions, but we may say that when using segregated strategies, these should be implemented carefully. It is very important to listen to the students. If they want their special education inside mainstream classes, they should. Our conversations with the students, who have, against their will, been placed outside the class, have convinced us that this does not create motivation and eagerness to learn.

1 En undersøkelse av spesialundervisning i videregående opplæring

Problemstillingen for den undersøkelsen som presenteres i denne rapporten har vært: «Hvilken sammenheng er det mellom ulike innsatsfaktorer i spesialundervisning og resultatet av spesialundervisning i videregående opplæring»? For å belyse problemstillingen har vi arbeidet med fem³ forskningsspørsmål. Datainnsamlingen, både den kvantitative og den kvalitative, var lagt opp med tanke på å etablere datasett som kunne bidra til å besvare disse spørsmålene. Vi har ikke tatt mål av oss til å besvare de fem forskningsspørsmålene enkeltvis under separate kapitteloverskrifter, men intensjonen har vært at vi gjennom presentasjon, analyse og tolkning av våre resultater skal klare å belyse spørsmålene på en helhetlig måte.

1. *Hvordan praktiseres spesialundervisning på de ulike nivåene i grunnsopplæringen?*

Her vil vi bl.a. se nærmere på:

- Hvor mange har spesialundervisning etter enkeltvedtak innenfor videregående opplæring i de fire fylkeskommunene i vårt utvalg?
- Hvor mange har ekstra hjelp og støtte, uten at dette er spesialundervisning etter enkeltvedtak?
- Hvor mye spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte får de, i hvilke fag og hvordan organiseres dette?

3 I følge prosjektskissen skulle vi også arbeide med et sjettede forskningsspørsmål: Hvordan brukes ressursene i forhold til spesialundervisning? For å belyse dette spørsmålet stilte vi i spørreskjemaene til skoleeiere (fylkeskommunene) og skoleledere spørsmål om budsjett- og regnskapstall som viser hvor mye som brukes til ulike sider ved spesialundervisning, og hvor mye dette utgjør av skolens og fylkeskommunens budsjett. Svarene vi fikk på disse spørsmålene var imidlertid så mangelfulle, at det ikke var mulig å inkludere disse dataene i analysen. Dette betyr at spørsmål om kroner og øre brukt til spesialundervisning i de forskjellige fylkeskommunene og på de forskjellige skolene ikke belyses slik som planlagt i denne studien. Årsaken til dette er altså at datakvaliteten på den informasjonen vi samlet inn ikke ble tilfredsstillende, og at vår vurdering var at det dermed ikke var faglig forsvarlig å gjøre analyser og presentere resultater på grunnlag av disse dataene. Dette er selvsagt beklagelig, men det er slik forskning kan være: data blir ikke så gode at det er faglig forsvarlig å analysere og rapportere. Trøsten får være at all den øvrige datainnsamlingen har gått etter planen, slik at prosjektets øvrige data er av god kvalitet og godt egnet for analyse og rapportering.

- Hvordan fordeler de unge med spesialundervisning seg på alder, kjønn, vanske, foreldres utdanning, bosituasjon og minoritetsspråklighet, prestasjoner målt med karakterer, programområder og fylker, samt en rekke andre forhold.

2. *Hvilke forutsetninger og begrunnelser ligger til grunn for måten spesialundervisningen praktiseres på i norsk grunnopplæring?*

Man kan forvente at når spesialundervisning (og annen undervisning) skal implementeres i klasserommene, ligger det noen forutsetninger og begrunnelser til grunn. Man må forvente at møtet med ungdom med (eller uten) spesialundervisning forutsetter noen bevisste valg både blant skoleeierne, på skolenivå og blant lærerne som møter de unge på læringsarenaen. Tidligere forskning (Markussen m.fl. 2003) viser at det ikke alltid er slik, og at de beste resultatene oppnås der refleksjonsnivået er høyt. Vi har derfor samlet inn data om utdanningspolitiske, pedagogiske og didaktiske begrunnelser for spesialundervisning på tre ulike nivåer; eiere, ledelse og pedagoger. Også her vil vi få anledning til å kontrastere oppfatningene til aktører som ser dette fra ulikt ståsted. For å tegne et enda tydeligere bilde av hvilke forutsetninger og begrunnelser som ligger til grunn for måten spesialundervisningen praktiseres på i norsk grunnopplæring, har vi beskrevet og analysert prosessen fra *I første rekke* via *Kultur for læring* til *Kunnskapsløftet*. Dette er gjort grundig i første delrapport fra prosjektet (Markussen m.fl. 2007), og deler av dette gjentas her (kapittel 2.3).

3. *Bidrar innføringen av Kunnskapsløftet til endringer i spesialundervisning?*

For å kunne si noe om endring vil vi sammenligne situasjonen etter innføringen av Kunnskapsløftet for noen forhold med situasjonen før Kunnskapsløftet. Vi vil bl.a. sammenligne organisering av spesialundervisningen, samt noen kjennetegn ved de unge med spesialundervisning. Det aller viktigste er å undersøke om de resultatene en oppnår med spesialundervisning har endret seg siden de to første Reform 94 kullene ble undersøkt. Er det de samme forholdene som påvirker utfallet av spesialundervisning, eller har det skjedd noen endringer? (se også forskningsspørsmål 5 nedenfor). Vi vil også kartlegge skoleeieres og rektors subjektive vurderinger av spesialundervisning før og etter Kunnskapsløftet.

4. *Hvilke effekter har spesialundervisning på læringsmiljøet for elevene?*

Data for å kunne svare på dette spørsmålet samles inn fra kontaktlærere og elever. Her har vi stilt noen generelle spørsmål knyttet til læringsmiljøet. Disse ble stilt til alle elevene i klassene, og vi fikk dermed vurderinger både fra elever med

og uten spesialundervisning. På grunnlag av alle disse spørsmålene har vi informasjon om læringsmiljøet i ulike klasser med og uten elever med spesialundervisning, og i klasser med ulik andel elever med spesialundervisning, samt innefor ulike typer organisering av spesialundervisning. Her er det relevant å vise til Grøgaard (2002) som har konkludert med at elevene med spesialundervisning tjente på å gå i klasser med elever uten spesialundervisning. I tillegg konkluderer han med at de prestasjonssterke elevene også skårer på at klassene åpnes for elever med spesialundervisning, gitt at de ikke er for mange, slik at det totale prestasjonsnivået i klassen synker. Spørsmålet vårt er hvilken betydning det faglige og sosiale læringsmiljøet har for resultatene, og om relasjonen mellom det faglige og sosiale læringsmiljøet og de faglige prestasjonene er de samme nå som for ti år siden?

5. Hvilke resultater oppnår man med spesialundervisning?

For å belyse dette spørsmålet har vi sammenlignet prestasjoner, målt med karakterer, ved utgangen av grunnskolen med prestasjoner ved utgangen av vg1 i videregående opplæring, målt med karakterer. På grunnlag av karakterer ved slutten av tiende klasse og vg1 for elevene, har det vært mulig å si noe om effekt på resultatet av ulike former (organisering, innhold, sammensetning av grupperne) for spesialundervisning. I disse analysene har vi også inkludert variabler som måler andre sider ved resultatoppnåelse enn bare det faglige målt med karakterer, for eksempel elevenes vurderinger av sin egen utvikling, så vel faglig som sosialt.

1.1 Datagrunnlaget for undersøkelsen

I gjennomføringen av prosjektet har vi samlet inn både kvantitative (spørreskjema og registerdata) og kvalitative data (personlige intervjuer)

Den kvantitative datainnsamlingen ble gjennomført innenfor fire fylkeskommuner, og den kvalitative ble gjennomført i tre andre fylkeskommuner. I disse sju fylkeskommunene etablerte vi seks ulike utvalg (for en nærmere beskrivelse av utvalget, se kapittel 3.1):

- a. Sju ledere av de fylkeskommunale utdanningsetatene i de sju fylkeskommunene som deltok i enten den kvantitative eller i den kvalitative undersøkelsen. Alle sju besvarte spørreskjema (fylkesskjema).
- b. Alle 102 rektorer på de videregående skolene i de fire fylkeskommunene. 85 av disse besvarte spørreskjema (skoleskjema), dvs. en svarprosent på 83.

- c. 178 kontaktlærere i 178 klasser på vg1-nivå fordelt på 31 videregående skoler i de fire fylkeskommunene. Klassene fordelte seg med 45 klasser på helse- og sosialfag, 32 klasser på restaurant- og matfag, 51 klasser på teknikk og industriell produksjon, 34 klasser på studiespesialisering og 16 klasser med redusert elevtall. I spørreskjemaet (lærerskjema A) svarte lærerne på spørsmål om seg selv, men også på spørsmål om elevene sine (jf d. nedenfor). Vi fikk svar fra 132 kontaktlærere (svarprosent 74).
- d. 2437 elever som gikk i vg1-klassene til lærerne nevnt over. Alle elevene i disse klassene ble bedt om å besvare et spørreskjema (elevskjema). Grunnen til at vi valgte ut hele klasser, og ikke bare enkeltelever med spesialundervisning etter enkeltvedtak, var at vi ønsket å fange bildet av ulike elevgrupper i klassene, elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak, elever med ekstra hjelp og støtte og ordinære⁴ elever. Dette har også gitt muligheter for å studere spesialundervisningen innenfor en kontekst; hvordan er klassene elevene med spesialundervisning går i, hva har klassesammensetning å si for prestasjonene og den faglige utviklingen for elever med ulike forutsetninger? Vi fikk svar fra 1804 elever (svarprosent 74). For de elevene som besvarte spørreskjemaet fikk vi også tilgang til registerinformasjon om bl.a. prestasjoner målt med karakterer fra grunnskolen og første år i videregående opplæring.
- e. 336 kontaktlærere i like mange klasser på vg1 nivå på alle utdanningsprogrammer. Alle kontaktlærerne på vg1-nivå på de 31 skolene omtalt i punkt b over, men som ikke hadde elever med i undersøkelsen, ble bedt om å besvare et eget skjema (lærerskjema B). Her fikk vi 129 svar (svarprosent 38).
- f. 15 elever med enkeltvedtak om spesialundervisning. For å fange opp enkelt historier som også kan kaste viktig lys over spesialundervisning i videregående opplæring, ut over det gjennomsnittsbildet den kvantitative undersøkelsen fanger opp, har vi gjennomført personlige intervjuer med 15 elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak, deres foresatte, deres kontaktlærer, deres rektor og deres fylkesopplæringssjef. Disse intervjuene er foretatt både når disse ungdommene gikk i sitt første og andre år i videregående, henholdsvis våren 2007 og våren 2008.

4 Når begrepet ordinær elev nå introduseres, så må det kommenteres. Når man studerer spesialundervisning, dukker dette ordet opp. For man trenger å sammenligne. Man sammenligner de som har spesialundervisning med ordinære elever. De som går i egne klasser med dem som går i ordinære klasser. Kontrasten til ordinær er uordinær. Ingen snakker om uordinære elever og uordinære klasser og uordinær undervisning. Men kanskje mange tenker slik, ubevisst. Når vi bruker ordet ordinær, så er det fordi vi ikke har klart å finne på noe bedre.

Alle spørreskjemaer og intervjuguider foreligger i et eget uttrykt vedlegg, og er tilgjengelig på NIFU STEPs hjemmesider; <http://www.nifustep.no/norsk/diverse/vedlegg>

I analysene som ligger til grunn for de funn og tolkninger vi presenterer har vi analysert følgende datasett:

1. Elevdata 1: Data som inneholder elevenes svar på spørreskjema, registerdata om elevene samt lærernes svar om elevene (lærerskjema A). Data er koplet på individnivå.
2. Elevdata 2: Data fra den kvalitative studien av 15 elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak. Data er etablert gjennom intervjuer med ungdommene, deres foresatte, lærere, rektorer og fylkesopplæringssjefer.
3. Lærerddata: Data fra lærerskjema A og lærerskjema B, hvor lærerne svarer på spørsmål om spesialundervisning på egen skole og generelle holdninger til spesialundervisning.
4. Skoledata: Data fra skoleskjema (jf. b. over).
5. Fylkesdata: Data fra fylkesskjema (jf. a. over).

Gjennom analysene av disse dataene har intensjonen vært å belyse våre forskningsspørsmål for å kunne bidra til økt forståelse av sammenhengen mellom ulike innsatsfaktorer og resultater av spesialundervisningen.

1.2 Rapportens oppbygging

Rapporten består av ytterligere åtte kapitler, hvorav ett er et drøftende, oppsummerende kapittel som er plassert foran dette, og ett er et engelsk sammendrag, også det plassert foran dette kapitlet (I vedlegg drøfter og oppsummerer vi grunnskole- og videregående delen av prosjektet under ett).

I neste kapittel ser vi nærmere på tidligere norsk forskning om spesialundervisning i videregående opplæring og på den internasjonale litteraturen omkring segregering og inkludering, samt den utdanningspolitiske konteksten norsk spesialundervisning gjennomføres innenfor. I kapittel 3 ser vi nærmere på hvem som får spesialundervisning, hvor mye de får, hvilke fag de får hjelpen i og hvordan dette organiseres. Her presenterer vi en firedeling av ungdommene; elever som får ordinær undervisning, de som får ekstra hjelp og støtte, de som får spesialundervisning i ordinære klasser og de som får spesialundervisning i egne klasser. Vi ser også på hvordan disse fire gruppene fordeler seg i forhold til

en del sentral forhold, for eksempel kjønn, minoritetsbakgrunn og prestasjoner fra ungdomsskolen.

I kapittel 4 presenterer vi analysen av lærernes synspunkter på spesialundervisning på egen skole, samt deres prinsipielle holdninger til spesialundervisning generelt. Det femte kapitlet viser analyser av spørreskjema til skolelederne og lederne av de fylkeskommunale utdanningsetatene. Her får vi et innblikk i fylkeskommunale og skolebaserte valg og prioriteringer innenfor spesialundervisning, samt hvilke holdninger til spesialundervisning generelt, men også spesielt i eget fylke og på egen skole, som er rådende.

I kapittel 6 presenterer vi resultatene fra den kvalitative studien av 15 unge med spesialundervisning etter enkeltvedtak. Her kommer vi bak gjennomsnittstallene og får høre de unges egne stemmer og historier, og historiene belyses også av andre aktører enn ungdommene selv.

I kapittel 7 fokuserer vi særlig på de faglige resultatene av spesialundervisning. Vi undersøker om det er noen forskjell i resultatoppnåelse avhengig av hvordan spesialundervisning og ekstra hjelp og støtte organiseres, i egne klasser eller innenfor rammen av ordinære klasser, og vi presenterer resultatene av en flernivåanalyse hvor vi i tillegg til en rekke andre variabler har sett på hvilken betydning klassenes sammensetning og det faglige og sosiale læringsmiljøet har for resultater av undervisningen, både for elever med spesialundervisning og ordinære elever.

2 Norsk forskning om spesialundervisning, inkluderingsdebatten og den norske utdanningspolitiske konteksten

I dette kapitlet skal vi omtale tidligere norsk forskning om spesialundervisning i videregående opplæring, samt å se nærmere på den internasjonale debatten om begrepene segregering, integrering og inkludering, og til slutt se på den norske utdanningspolitiske konteksten spesialundervisningen skal gjennomføres innenfor.

2.1 Forskning om spesialundervisning innenfor videregående opplæring i Norge⁵

Det har etter implementeringen av Reform 94 vært gjennomført flere forskningsprosjekter hvor spesialundervisning i videregående opplæring har vært tema. Mange av disse studiene har sett på spesialundervisning både i grunnskolen og videregående opplæring, og i disse fikk omtalen av videregående ofte en mer beskjeden plass enn grunnskolen (Skårbrevik 1996, Moen og Øie 1994, Nordahl og Overland 1998, Sørli og Nordahl 1998, Grøgaard m.fl. 2004).

Når vi nedenfor skal presentere arbeider som vi vurderer er av særlig interesse for en gjennomgang av spesialundervisning i videregående opplæring i forbindelse med evalueringen av Kunnskapsløftet, vil vi presentere resultater fra fire studier hvor spesialundervisning i videregående opplæring har vært hovedtema. For en fylldigere gjennomgang av forskning om spesialundervisning ut over det som fokuseres her, vises til Sollie (2005) og Bachmann og Haug (2006).

Markussen (2000, 2001, 2004) gjennomførte en omfattende undersøkelse av spesialundervisning i videregående opplæring blant elever i det første Reform 94-kullet. Prosjektet ble gjennomført innenfor Norges forskningsråds Program

⁵ Denne fremstillingen er så godt som identisk med tilsvarende fremstilling i første delrapport i dette prosjektet (Markussen m.fl. 2007). Grunnen til at vi presenterer dette også her, er at vi har vurdert det som nødvendig av hensyn til fremstillingen, og for å gi leseren bakgrunn for å kunne forstå og tolke våre funn inn i en kontekst uten å måtte gå tilbake til første delrapport.

for spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling. Studien fulgte 777 elever med spesialundervisning og en kontrollgruppe på 485 ordinærelever gjennom fem år i videregående opplæring fra høsten 1994.

Også Møreforskning gjennomførte en undersøkelse av spesialundervisning i videregående opplæring i forbindelse med innføringen av Reform 94. Dette prosjektet var en del av departementets evaluering av Reform 94.

Den tredje studien vi skal se nærmere på er Jens B. Grøgaards (2002) analyse på et omfattende datamateriale etablert i forbindelse med evalueringen av Oppfølgingstjenesten i Reform 94, hvor han forsøkte å besvare spørsmålet om hva som gir best resultater i videregående opplæring, integrerte eller segregerte løsninger.

Vi vil også drøfte resultater fra en kvalitativ studie gjennomført ved NIFU STEP. Dette var et omfattende prosjekt i perioden 2000–2003, hvor 48 elever ble fulgt kvalitativt (intervju, observasjon og dokumentstudier) gjennom tre år i videregående.

Sentralt i alle disse studiene var spørsmål omkring organisering, volum, innhold i og effekt av spesialundervisningen. Hvordan er spesialundervisning organisert? Hvor mye spesialundervisning gis? I hvilke fag? Og ikke minst: Hvordan virker spesialundervisningen? Spesialundervisning gis fordi det er noen elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære tilpassede undervisningen. For at disse elevene skal få tilstrekkelig utbytte av opplæringen, setter samfunnet inn en ekstra innsats i form av ekstra ressurser; læremidler, lærere, assistenter, timer, redusert gruppestørrelse, 1: 1-undervisning med mer. Tanken er at denne ekstra hjelpen skal løfte elevene og deres resultater i forhold til om de ikke hadde fått noe ekstra: Ressursulikheter skal bidra til resultatlikhet (forstått slik at de som får spesialundervisning skal nå lenger enn de ellers ville gjort). På denne måten bærer spesialundervisningen i seg en ambisjon om å redusere forskjeller og å bidra til utjevning.

Markussen (2000, 2001, 2004) tegnet et bilde av en videregående opplæring som brukte segregering i stort omfang når spesialundervisning skulle gis. Om lag en av tre fikk sin spesialundervisning i egne klasser, og blant spesialundervisningselever med tilhørighet til ordinære klasser, fikk to av tre deler av sin spesialundervisning i små grupper eller enetimer utenfor klassen. Det var heller ikke tilfeldig hvem som fikk spesialundervisning i segregerte løsninger, blant elevene med store lærevansker og/eller atferdsvansker ble det overveldende flertall plassert i egne klasser med redusert elevtall (Markussen 1998: 6–7). Sagt på en annen måte: jo vanskeligere elevene hadde for å oppføre seg og for å lære, i større grad ble de tatt ut av klassen og gitt opplæring innenfor segregerte løsninger.

ger. Undersøkelsen fant også at spesialundervisning i all hovedsak ble gitt som ekstra hjelp og støtte i fagene matematikk, engelsk og norsk, nærmest uavhengig av årsak til at ungdommene hadde spesialundervisning (Markussen 2000: 125–126).

Prosjektet undersøkte også effekter av organisering og omfang av spesialundervisning på kompetanseoppnåelse, og konkluderte blant annet med at «Elever som hadde særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser, hadde større sjanser for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse enn elever som hadde særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser, alt annet likt» (Markussen 2000: 19). Samtidig viste undersøkelsen at elever med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser sluttet i mindre grad enn elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser. Dvs. en indikasjon på at spesialundervisning gitt i egne klasser bidrar til at færre slutter, mens spesialundervisning gitt i ordinære klasser bidrar til større grad av kompetanseoppnåelse. Et annet funn var at jo mer hjelp elever med spesialundervisning i ordinære klasser fikk, jo lavere sannsynlighet hadde de for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse, altså en negativ effekt av økt volum på hjelp og støtte, alt annet likt. Videre viste undersøkelsen at det ikke hadde signifikant effekt på kompetanseoppnåelsen om elever med tilhørighet til ordinære klasser fikk spesialundervisning i eller utenfor klassen. Elever med sosiale vansker og generelle og/eller sammensatte lærevansker, oppnådde studie- eller yrkeskompetanse i lavere grad enn elever med andre vansker, alt annet likt.

Prosjektet identifiserte også forhold med positiv effekt på kompetanseoppnåelse. Jo bedre elevene trivdes, jo bedre grunnskolekarakterer de hadde og når de bodde sammen med både mor og far, jo større var sjansen for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse, under betingelsen alt annet likt.

Hensikten med spesialundervisning er at skolen skal gi noe ekstra til unge som har et vanskeligere utgangspunkt enn de fleste; man bruker ressursulikhet for å oppnå resultatlikhet, forstått som at de som får spesialundervisning skal nå lenger enn de ellers ville gjort. Hovedkonklusjonen i Markussens studie, var at disse spesialpedagogiske virkemidlene ikke virket etter hensikten, men at det i stedet var forhold knyttet til elevene da de begynte i videregående, dvs. grunnskolekarakter, hjemmesituasjon og vanske/diagnose som hadde sterkest effekt på kompetanseoppnåelsen.

Møreforskning gjennomførte også en undersøkelse av spesialundervisning i videregående opplæring i forbindelse med innføringen av Reform 94. Når det gjaldt organisering, konkluderte Møreforskning slik: «Om målet er å få flest mogleg gjennom vidaregående opplæring på normert tid, då bør særvilkårsele-

vane få tilrettelegginga innanfor ordinærklasse. (...) Men er målet å hindre fråfall, altså å halde flest mogleg i opplæring, då bør dei aller fleste særtilkårsselevene få tilrettelegging i spesialklasser og smågrupper» (Myklebust 1999: 178). Dette faller sammen med resultatene hos Markussen (2000).

Kvalsund og Myklebust (1998) konkluderte også at ulike differensieringsstrategier langt på vei er tilpasset de ordinære elevene. Undervisningen rettes mot klassen som kollektiv og når elever med spesialundervisning ikke klarer å henge med, er løsningen støttetimer utenfor klassen. Forfatterne omtaler dette som et differensieringsregime dypt forankret i skolen som organisasjon, og det fungerer som en utestenging fra kvalifiserende innhold i opplæringen.

I tillegg til denne organiseringsdimensjonen var Møreforskning opptatt av innholdsdimensjonen. Kvalsund og Myklebust (1998) viste hvordan innholdet i opplæringa for særtilkårsselevene ble bestemt av det de kaller timeplankulturen. De viser hvordan timeplanen, at dagen skal gå opp og at lærerne skal ha orden på dagen og uka, blir overordnet innholdt i opplæringa. Støttetimen blir helt sentral, uten at man vet om dette er det riktige virkemidlet. Det administrative blir det primære, elevenes læring blir sekundær. «Det tidsøkonomisk administrative blir prioritert framfor det pedagogisk substansielle i tilretteleggingsarbeidet» (Kvalsund 1999: 213).

Jens B. Grøgaard fulgte et stort utvalg elever som begynte i videregående i 1995 gjennom tre år (1996–1999), og spurte hva som gir best resultater, integrerte eller segregerte undervisningsopplegg i videregående opplæring? Han konkluderte med at elevene med spesialundervisning tjente på å gå i klasser med elever uten spesialundervisning (Grøgaard 2002). De ble løftet av det gjennomsnittlige prestasjonsnivået i klassen. I tillegg konkluderer han med at de prestasjonssterke elevene også skårer på at klassene åpnes for elever med spesialundervisning, gitt at de ikke er for mange, slik at det totale prestasjonsnivået i klassen synker. Ble det for mange elever med spesialundervisning i klassen, sank det gjennomsnittlige prestasjonsnivået, og alle grupper tapte på dette, også de prestasjonssterke. Men med noen få elever med spesialundervisning, skjedde det en positiv utvikling for alle. De ekstra ressursene som fulgte med elevene med spesialundervisning, kom alle elevene til gode, og Grøgaard sier også at mangfoldet som oppstår med integrering av elever med spesialundervisning, kan representere en berikelse for klassen. Sagt på en annen måte, er det den totale konstellasjonen av prestasjoner i klassen som er viktig. Elever med spesialundervisning i ordinære klasser kombinert med ekstra ressurser, gir en gjennomsnittlig gevinst i prestasjoner og kompetanseoppnåelse for alle grupper (Grøgaard 2002).

Ut fra erkjennelsen av at store kvantitative undersøkelser og dataanalyser som presenterer gjennomsnitt og gjør beregninger for gjennomsnittspersoner skjuler ytterpunkter og enkeltindivider, igangsatte Markussen en ny longitudinell studie av spesialundervisning, men denne gangen med et kvalitativt design. 48 ungdommer med spesialundervisning på seks videregående skoler i to fylker ble fulgt tett gjennom tre år. Denne undersøkelsen førte til at konklusjonene hos Markussen (2000) måtte nyanseres. Det ble konkludert med at noen av ungdommene som deltok i undersøkelsen, med stor sannsynlighet ikke ville klart seg i en ordinær klasse. For å mestre tilværelsen, for i det hele tatt å kunne gå på skole og gjøre forsøk på å lære, var de helt avhengig av spesialundervisning utenfor klassefellesskapet. Dette ble forklart med – ikke kjennetegn og egenskaper ved individet – men at disse ungdommene fra dag én i skolen hadde lært at de ikke kunne ha vanlig undervisning, at de ikke kunne være i vanlige klasser, at de var uvanlige, og derfor måtte ha uvanlige opplegg. De hadde lært, at *fordi de var som de var*, måtte de ut av det vanlige opplæringstilbudet, og inn i den uvanlige spesialundervisning i grupper eller enetimer. De måtte bære ansvaret for at systemet hadde sviktet, og ikke maktet å gi dem et tilbud tilpasset til deres individuelle forutsetninger. Fordi de hadde lært dette gjennom ni år i grunnskolen, var det umulig for dem å begynne i videregående opplæring i en ordinær klasse (Markussen, Brandt og Hatlevik 2003: 75–76).

Et annet sentralt funn var at noen ungdommer, med tung og omfattende problematikk, og som de fleste vanskelig ville forestille seg i ordinære klasser, faktisk fikk et tilrettelagt opplegg i ordinære klasser, og klarte seg svært bra. Noen skoler og noen lærere fikk til det nærmest utenkelige, noe som gir grunn til å gjenta Gilhools (1976) spørsmål: «If a child with a particular type of disability can be successfully integrated with special service in a regular class or school, then why can't all children with the same type and level of disability also be integrated?» (Gilhool 1976: 13, sitert i Gartner og Lipsky 1999: 282).

Hovedkonklusjonen i dette prosjektet var at mest avgjørende for hvordan ungdom med spesialundervisning klarte seg, var det pedagogiske bevissthetsnivået på skolen (at skolens ledelse og personale hadde et gjennomtenkt og bevisst forhold til sin pedagogikk) og at ungdommene fikk tett oppfølging (at de ble sett og fikk nær og individuell, tett oppfølging). Derav rapportens tittel *Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging* (Markussen, Brandt og Hatlevik 2003).

Disse fire undersøkelsene viser oss at mye av den spesialundervisning som gjennomføres i videregående opplæring ikke har ønsket effekt. Segregerte løsninger med fagspesifikk hjelp i smågrupper og enetimer bidrar ikke nødvendigvis til utvikling og økt læring hos ungdommene. Men samtidig ser vi også at alle

16-åringer er ikke klare for å være en del av klasser sammen med jevnaldrende; dertil har de lært for godt at de skal være utenfor. For mange kan det være for seint å tilby inkluderende løsninger når de begynner i videregående opplæring; det må starte mye tidligere.

Men forskningen har også vist oss at det går an å få til positiv utvikling for elever med spesialundervisning i videregående opplæring. Når de elevene det gjelder står i sentrum, og de får den tette oppfølgingen de bør ha, samtidig som det eksisterer et pedagogisk og didaktisk bevissthetsnivå på elevenes skole, øker sjansene for suksess.

2.2 Segregering, integrering og inkludering

Som det går frem av gjennomgangen av norsk forskning om spesialundervisning i videregående opplæring over, har det vært sterkt fokus på organisering. Skal de unge få sin spesialundervisning inne i ordinære klasser, eller skal de få den utenfor de ordinære klassene, enten i små grupper eller enetimer i enkeltfag, i egne klasser på ordinære skoler eller på spesialskoler? Hvor mye spesialundervisning skal de få og i hvilke fag? (Markussen 2000, 2001, 2004, Grøgaard 2002, Kvalsund og Myklebust 1998). Noen studier har gått litt lengre og sett på hva som faktisk skjer på læringsarenaen (Kvalsund og Myklebust 1998, Markussen m.fl. 2003), og hva dette betyr for resultatet.

Når vi i denne studien har undersøkt sammenheng mellom ulike innsatsfaktorer og resultatet av spesialundervisning i videregående, har vi inkludert flere innsatsfaktorer i analysene. Men organisering, altså innenfor hvilken organisatorisk løsning spesialundervisning gjennomføres og hvor mye spesialundervisning elevene får er fortsatt en viktig innsatsfaktor i spesialundervisningen (som også analysene i kapittel 7 viser). Spørsmålet om organisering har dessuten hatt og har en sentral plass i debatten og i arbeidet med å utvikle og forbedre spesialundervisningen. Dette fremgår av den ovenstående gjennomgangen av norsk forskning omkring spesialundervisning i videregående opplæring (2.1), og det vil også fremgå av neste avsnitt (2.3) om spesialundervisningens utdanningspolitiske kontekst.

Også i den internasjonale forskningen og debatten omkring spesialundervisning har spørsmålet om organisering stått sentralt de siste 40 årene. Vi vil derfor i dette avsnittet se nærmere på den internasjonale debatten om organisering av spesialundervisning, om integrering, segregering og inkludering. Når det gjelder utviklingen og bruken av disse begrepene i Norge viser vi til første delrapport, *Inkluderende spesialundervisning* (Markussen m.fl. 2007), fra prosjektet som rapporteres her.

Som vi skal se nedenfor (2.3) var spesialskoletanken og ideen om opplæring i egne institusjoner førende for politikk og praksis på dette området frem til midt på 1960-tallet i Norge. Ideen om segregering var rådende. På denne tiden skjedde det en endring og tanken om integrering, at barn og unge med behov for spesialundervisning skulle kunne få opplæring i ordinære skoler ble retningsgivende for utviklingen fremover.

Samtidig begynte man i den internasjonale forskningen å stille spørsmål ved effekten av den måten man gjennomførte spesialundervisningen på. Mange mener at Dunn (1968) startet debatten da han spurte om segregerte løsninger var riktige. Han argumenterte for at elever med lærevansker oppnådde bedre faglige resultater i ordinære klasser enn innenfor segregerte løsninger, og refererte til flere forskningsarbeider som viste dette: «These results are well known and suggest consistently that retarded pupils make as much or more progress in the regular grades as they do in special education» (samme sted: 8).

På 70- og 80 tallet ble det gjennomført flere oversiktsarbeider og metaanalyser. En rekke av disse konkluderer med at forskningen viser at inkludering og læringsarbeid i ordinære skoler og klasser gir best resultat. Jenkinson (1997) skrev at majoriteten av disse konkluderte med at elever i spesialklasser ikke gjorde det faglig bedre enn de som gikk i ordinære klasser: «in fact the dominant trend was in favour of regular classes». Gartner og Lipsky (1996: 785ff) omtalte en rekke studier publisert tidlig på 90-tallet som konkluderte med at elever med spesialundervisning oppnådde bedre resultater innenfor ordinære enn innenfor spesielle løsninger. Dette gjaldt ikke bare faglig, men også sosialt: «(...) which means that special-needs students educated in regular classes do better academically and socially than comparable students in noninclusive settings» (Baker, Wang og Walberg 1994: 52, sitert i Gartner og Lipsky 1996: 785).

OECD gjennomførte i perioden 1995–1998 en studie av *inclusive education* i fem europeiske land i tillegg til USA, Canada og Australia. Rapporten beskrev to systemer, hvor det ene prøver å reparere det andre systemets fiasko: «This has had the effect of creating, first, a regular system which does not feel it has to adapt to the needs of *all* children, and second, a special system which collects the rejects and with considerable additional resources, often in segregated settings, attempts to remedy the failings of the first» (OECD 1999: 47). Videre konkluderte rapporten med at det ikke hadde vært lett å finne eksempler på full inkludering. «Nevertheless, they do exist» (OECD 1999: 46). På grunnlag av sine undersøkelser spurte rapporten om full inkludering er mulig, og svaret var at man kan gå så langt man ønsker: «(...) all children, however heavily disabled, can be

included in regular schools with no detriment to themselves or other pupils, providing the conditions are right» (OECD 1999: 49).

Et annet element i debatten var hensynet til de ordinære elevene, og argumentet var at de ville tape på å ha elever med spesialundervisning inne i klassene sine. Gartner & Lipsky (1996) avviste dette: «For nondisabled students, the near unanimous reports from teachers, parents, and the students themselves are positive in terms of social and behavioral outcomes, frequent reports of positive academic outcomes, and no reports of negative effects academically» (samme sted: 779). Gartner & Lipsky (1999) viste til flere forskningsarbeider, og de konkluderte med at «a growing body of research (...) indicates that well implemented inclusive education programs benefit both disabled and non-disabled students, academically, behaviorally, and socially» (same sted: 112). Gartner & Lipsky (1996) skriver med henvisning til en oversiktsstudie av Staub og Peck (1994), at «they found that there is no deceleration of academic progress for non-disabled children in inclusive classrooms» (s. 369). Salend & Duhaney (1999) konkluderer i en review-artikkel at «the placement of students without disabilities in inclusion programs does not appear to interfere with their academic performance and has several social benefits for these students» (Salend & Duhaney 1999: 488).

Andre studier argumenterer for at forskningen dokumenterer at inkludering er feil strategi, og at det må være plass for segregerte tiltak der det trengs. Hallahan og Kaufmann (1994/1995) argumenterte i boka *The illusion of full inclusion* for et system for spesialundervisning ved siden av det ordinære systemet: Ett felles utdanningssystem for alle ville ikke være tilstrekkelig. Mange elever med sterke behov for tilrettelegging kan ikke få dette innenfor det ordinære systemet. Det er nødvendig med «a special, supplementary structure (...) to keep many students with special needs from dropping through the floor of public education» (Hallahan og Kaufmann 1994: ix-x). De hevdet at effektstudiene som argumenterte for inclusive education ikke hadde vært gjennomført slik at resultatene var til å stole på (Hallahan og Kaufmann 1994: 66). De mente også at selv om undersøkelser med et holdbart metodisk opplegg skulle finne signifikante forskjeller til fordel for plassering i ordinære klasser, «(...) this finding would perhaps justify the reduction in the number of special classes, but not their elimination» (samme sted). Dette standpunktet har de holdt fast ved (Kaufmann & Sasso 2006a,b). Fuchs & Fuchs (1994) var enige med Hallahan og Kaufmann. «And some full inclusionists believe they have the answer. Their solution, we believe, reveals how poorly they understand general education and how shaky the ground is on which their movement is being built» (samme sted:

302). De advarer mot ekstremister på begge sider, både de som ønsker å nedlegge spesialundervisningen, og de som vil skru tiden tilbake, og etterlyser det pragmatiske kompromiss.

Atter andre metastudier konkluderer med at forskningen ikke gir svar, men at resultatene spriker. Hegarty (1989) viste til Hegarty og Pocklington (1981) gjennomgang av en rekke studier av effekten av spesialundervisning, og konkluderte: «(...) the research evidence does not arbitrate for or against integration» (Hegarty 1989: 51). Salend & Duhaney (1999) foretok en gjennomgang av forskning på inkluderende programmer, og konkluderte med at det var varierende resultater. «In summary, the studies reviewed reveal that the impact of placement in inclusive settings on academic and social performance (...) has been varied» (Salend & Duhaney 1999: 497). Lindsay (2003) har sett på flere metaanalyser av hvordan spesialundervisning virker, og konkluderer «These overviews, reviews and meta-analyses fail to provide clear evidence for the benefits of inclusion» (Lindsay 2003: 19). Kavale & Mostert (2003) skriver at resultatene av inkluderende spesialundervisning i best fall er varierende. Selv om inkludering må sees på som en god ting, sier de, så er det slik at «reality paints a less sanguine picture about the general education classroom being the sole placement option for educating students with disabilities» (Kavale & Mostert 2003: 206).

På grunnlag av det ovenstående må vi kunne konkludere at den internasjonale forskningen ikke gir klare svar på hva som er den beste måten å organisere spesialundervisning på. Derfor eksisterer fortsatt frontene som har vokst frem de siste 40 årene. I følge Cigman (2007) eksisterer det i England tre posisjoner i debatten om inkludering.

For det første er det den universalistiske, radikale posisjonen. Målet er at alle spesialskoler skal stenges og at alle barn skal få sin utdanning i ordinære skoler. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) i England har formulert dette slik: «the right to education in a single, inclusive system of education which is adaptable to the best interests of each and every child» og «the possibility of choosing segregation should be entirely removed» (CSIE 2004, her sitert fra Low 2007: 4). Standpunktet er at ingen skal få lov til å velge spesialskolen.

For det andre er det den moderate posisjonen som sier *noen* der den radikale posisjonen sier *alle*. De argumenterer for at noen ønsker og trenger segregerte løsninger som spesialskoler, og at de må få denne muligheten. Ingen skal tvinges til å gå på ordinære skoler dersom de ønsker å gå på en spesialscole. De ønsker inkludering, men «At the level of the individual placement decision, account must be taken of the fact that special school placement must be the most effec-

tive way of meeting the needs of a particular child, especially if he has severe and complex disabilities» (Low 2007: 13).

For det tredje er det den inkluderende posisjonen (Cigman 2007, Norwich 2007, Ainscow 2007). Denne posisjonen går ikke inn i debatten om alle eller noen, men argumenterer for at skolen må tilpasse seg variasjonen i elevmassen. «This philosophy is based on a simple idea: That schools should adapt to the diverse needs of children. (...)» «It conceptualises children as different from each other in all sorts of ways, and addresses these differences as a matter of priority» (Cigman 2007: xix). Denne posisjonen vektlegger utviklingen av en skole for alle, utvikling av den ordinære skolen uten fokus på spesialskolene. Fokus er ikke elevenes problemer, men «an analysis of the barriers to participation and learning experienced by students within the school system» (Ainscow 2007: 129). Målet er å gjøre den ordinære skolen bedre slik at den «can meet the needs of all children, while offering them similar rights and opportunities» (samme sted: 138).

Et annet tema som dukker opp etter den ovenstående gjennomgangen er definisjonen av selve begrepet *inkludering*. Det er enighet om at man fra midten av 60-tallet har beveget seg fra segregering via integrering til inkludering «we have moved from a segregation paradigm through integration to inclusion. Where segregated provisions was seen as the natural placement for many children and young people and efforts to establish mainstream provisions for them evoked considerable opposition, it is now taken for granted for many of this same group that they should be included in regular provision (...)» (Hegarty 2001: 184).

Men hva innebærer begrepet *inkludering*? Lipsky & Gartner (1999) definerer med referanse til *National Study of Inclusive Education* (1994), inkludering som at elever med funksjonshemming skal ha muligheter på linje med andre til å få «effective educational services, with the needed supplemental aids and support services, in age-appropriate classes in their neighbourhood schools» (Lipsky & Gartner 1999: 32). Også Antia, Stinson & Gaustad (2002) ser det slik, altså et spørsmål om plassering, og inkluderte elever er for dem de som har full deltakelse i et vanlig klasserom på en vanlig skole i sitt lokalmiljø. Andre definisjoner vektlegger mer at inkludering handler om en skole for alle. Skrtic, Sailor & Gee (1996) understreker at inkluderende skoler er mer enn å flytte elever med spesialundervisning inn i vanlige klasserom. Inkluderende skoler er de skolene som kan «meet the educational needs of all their members» (s 229). Dyson, Howes & Roberts (2003), slutter seg til denne definisjonen og sier at inkludering handler om «increasing the participation of all students in the broad social and academic life of regular schools» (s 283). Topping & Maloney (2005) sier at alle nå er enige i at «inclusion should mean much more than mere physical presence of

pupils with special education needs in mainstream schools» (s 5). Fokus skal ikke være på elevens vanske og tilpasning til skolen, men at det er skolen som må endre seg og tilpasse seg elevmassen, og gi dem et tilbud i tråd med deres forutsetninger. En inkluderende skole betyr en systemendring (Dyson, Howes & Roberts 2003, Mitchell 2004). «(...) it is about a paradigm shift which has implications for the ways schools are organized, the way teachers teach, and for the values which underpin the whole education system» (Dyson og Millward 1997: 54). Det handler om en helt ny måte å tenke undervisning og læring på. Det handler ikke om muligheter, men om vilje. «(...) we already have enough knowledge to teach all of our children successfully. (...) the big question is, do we have the will to make it happen?» (Ainscow 1999: 220).

I Norge kom inkluderingsbegrepet inn med L97, men fokuset var mer på eleven enn skolen. Det ble ikke tydeliggjort at inkludering innebar at skolen skulle endres. De som før hadde vært integrert skulle nå inkluderes (Markussen m.fl. 2007). I et av forarbeidene til Kunnskapsløftet ble vektleggingen av den inkluderende skole understreket: «Inkludering handler i første rekke om miljøet. Det er et program for utvikling av skolen med det formål at den skal passe hele den menneskelige variasjon. Det er i dette lyset at kravet om tilpasset opplæring må sees (NOU 2003: 16: 84).

Når vi studerer utviklingen av definisjonen av begrepet inkludering, ser vi tydelig en bevegelse i retning av dette handler om utvikling av hele skolen, en skole for alle som skal tilpasse seg variasjon i hele elevmassen og som kan tilby alle en opplæring i tråd med den enkeltes forutsetninger. Inkludering innebærer en skole som bygger på det relasjonelle og ikke det medisinske eller kategoriske prinsipp for spesialundervisning (Skrtic 1991, OECD 1999, Ainscow 1999, Hausstätter 2007, Nordahl og Sunnevåg 2008).

I den undersøkelsen som rapporteres her har vi analysert forskjeller blant ungdom som får spesialundervisning på ordinære videregående skoler under Kunnskapsløftet, hvor tilpasset opplæring altså er et helt sentralt fundament (St.meld. nr. 30, 2003–2004). Og tilpasset opplæring er i et av forarbeidene knyttet sterkt til en inkluderende skole forstått som en skole for alle, og ikke bare en skole som inkluderer unge med spesialundervisning eller funksjonshemming.

De som får spesialundervisning på ordinære skoler, kan få denne på ulikt vis. I hovedsak kan vi skille mellom fire måter (kombinasjoner forekommer):

- a. De kan få tekniske hjelpemidler og utstyr og/eller de kan få ekstra tid bl.a. til prøver

- b. De kan få ekstra hjelp og støtte eller spesialundervisning inne i klassen av en assistent, innefor et tolærersystem og/eller av den ene læreren som har klassen
- c. De kan ha tilhørighet til en ordinær klasse, men få hele eller deler av spesialundervisningen utenfor klassen som gruppeundervisning eller enetimer
- d. De kan ha tilhørighet til egne klasser med redusert elevtall, og få all sin spesialundervisning der.

Når vi studerer disse måtene å gi spesialundervisning på, kunne det være relevant å bruke begrepene integrering, inkludering og/eller segregering. Disse begrepene har som det fremgår over vært gjenstand for omfattende drøftinger både internasjonalt og nasjonalt. Forholdet mellom begrepene og de fenomenene de er ment å fange, er komplisert, og det ligger utenfor dette prosjektets og denne rapportens ramme å foreta en grundigere drøfting enn vi allerede har gjort av disse begrepene.

To enkle eksempler viser hvor komplisert det er å plassere de tre formene for spesialundervisning innefor ordinære skoler (a-c over), i relasjon til begrepene integrering, inkludering og segregering. Det er ikke entydig hva som er hva. Det første eksemplet er ei jente med Down syndrom med tilhørighet til en ordinær klasse. Hun får all sin opplæring inne i klassen, men de fleste vil ikke ha henne med i gruppearbeid, hun har ingen venner der og er alene i friminuttene. Er hun integrert? Inkludert? Eller kanskje hun er ekskludert?

Et annet eksempel: En gutt med sosiale problemer og generelle lærevansker går i en egen klasse med redusert elevtall. Klasserommet er plassert i en egen fløy på skolen, et stykke unna de andre klassene og elevene. Er han segregert eller ekskludert? Ja, kanskje fra de ordinære elevene på skolen. Men kanskje han føler seg inkludert i et fellesskap sammen med klassekameratene sine? Kanskje mer inkludert enn når han var integrert i en ordinær klasse på ungdomsskolen, hvor han bare opplevde isolasjon og utestenging og aldri var en del av fellesskapet?

Som leseren ser, er disse begrepene kompliserte, og de dekker ikke uten videre de fenomenene vi studerer. Det er ikke slik at de som er inne i klassene hele tiden nødvendigvis er inkluderte eller integrerte, eller at de som må gå ut i enetimer eller går i egne klasser, for ikke å si spesialskoler, alltid er segregert eller ekskludert.

Segregering, integrering og inkludering handler altså om organisering av spesialundervisningen, hvor og hvordan elever med spesialundervisning får sin opplæring, men det handler også om en prosess for å utvikle en skole for alle.

Det fremgår også av den internasjonale forskningen og debatten som er referert over.

Disse begrepene, segregering, integrering og inkludering, er altså relevante i forhold til utvikling av den inkluderende skolen. Dette har ikke vært tema for denne studien. Men begrepene er også, som det fremgår av den ovenstående drøftingen, relevante i forhold til hvor og hvordan de unge har fått sin spesialundervisning. Det vi har undersøkt og som vi skal foretelle om i denne rapporten, er forskjeller på de som får ekstra hjelp og støtte eller spesialundervisning inne i eller utenfor den ordinære klassen de tilhører (b og c over), og forskjellen på å få ekstra hjelp og støtte eller spesialundervisning i ordinære versus egne klasser med redusert elevtall (a-c versus d over).

Selv om det strengt tatt ikke er korrekt i forhold til hva som ligger i begrepene inkludering og inkludert, og selv om vi vil øve vold mot den grunnleggende tenkingen *inclusive education* bygger på, og selv om dette retter fokus mot eleven og ikke opplærings situasjonen, velger vi å bruke begrepet *organisatorisk inkludert* når en elev får sin spesialundervisning inne i en ordinær klasse, og begrepet *organisatorisk segregert* når eleven får sin ekstra hjelp og støtte eller spesialundervisning utenfor klassen i gruppe eller enetimer eller i egne klasser med redusert elevtall hele tiden.

2.3 Den utdanningspolitiske konteksten – fra Steen-komiteen til Kunnskapsløftet

Den spesialundervisningen vi har undersøkt og som vi rapporterer om her, foregår innenfor en utdanningspolitisk kontekst. Vi vil i det følgende gjøre rede for denne konteksten gjennom et kort historisk tilbakeblikk som ender i vedtaket om Kunnskapsløftet⁶.

⁶ Fremstillingen her er en forkortet versjon av en tilsvarende fremstilling i delrapport 1 fra dette prosjektet (Markussen m.fl. 2007). Der presenterte vi en grundigere og mer omfattende versjon av den historiske utviklingen av spesialundervisning i videregående opplæring, og vi foretok også en særlig grundig drøfting av prosessene fra I første rekkes forlag om å fjerne bestemmelsen om spesialundervisning fra Opplæringslova, frem til vedtaket av Kunnskapsløftet, som betød en uendret opplæringslov når det gjaldt bestemmelsene om spesialundervisning. Dersom man ser prosjektet som en helhet hadde det strengt tatt ikke vært nødvendig å foreta denne historiske gjennomgangen her, men bare henvise til første delrapport. Vi mener likevel det er nødvendig å presentere et kort historisk tilbakeblikk her, for at lesere som ikke er kjent med den historiske konteksten og utviklingen av spesialundervisning i videregående opplæring i perioden 1960-2007, uten å gå tilbake til første delrapport, kan få muligheten til å plassere vårt prosjekt, vår undersøkelse og våre funn inn i en historisk og dagsaktuell kontekst.

Historien til norsk spesialundervisnings historie kan trekkes tilbake til «Forordningen av 1739» som skulle skape en skole «for alle og enhver» (Johnsen 2000), men for å plassere spesialundervisning i videregående opplæring ved oppstarten av Kunnskapsløftet inn i en kontekst er det tilstrekkelig å trekke linjene tilbake til midten av 1960-tallet.

Spesialundervisning var da fortsatt regulert av Lov om spesialskoler fra 1951. Den rådende tankegangen var at spesialundervisning best ble gitt innenfor egne spesialskoler og institusjoner. Kirke- og undervisningsdepartementet la i 1966 frem en stortingsmelding *Om utbygging av spesialskolene* (St.meld. nr. 42 1965–66). Den foreslåtte utbyggingen fant aldri sted. Tanken om utbygging av flere spesialskoler ble forlatt. En forklaring er at det på denne tida foregikk en brytning i synet på hvordan spesialundervisning skulle gjennomføres. Forslaget om utbygging ble fremmet innenfor en tradisjon og et tenkesett som var i ferd med å bli svekket parallelt med at nye tanker og ideer brøt frem. Oppnevningen av Steen-komiteen (skolekomiteen) i august 1965 sto sentralt i denne utviklingen.

I sin første innstilling (1967) trakk komiteen opp fem overordnede prinsipper som burde ligge til grunn for utbygging av den videregående skolen. Et av disse var prinsippet om at alle bør ha adgang til å gå tre år i videregående skole. Et annet, men ikke mindre viktig var at «Skolene og undervisningen må ordnes slik at den enkelte får starte i den videregående skolen på det nivå vedkommende har nådd fram til ved avslutningen av 9-årig folkeskole, og undervisningen må til en hver tid – så langt det er praktisk mulig – tilpasses den enkeltes særlige forutsetninger med hensyn til evner og anlegg, arbeidskraft og standpunkt» (Steen-komiteen, innstilling I: 13).

I 1970 la Kirke- og undervisningsdepartementet frem stortingsmeldingen, *Om reform av gymnaset og forsøk med utbygging av det videregående skoleverk* (St.meld. nr. 91 1969–70). Meldingen bygget på en innstilling, *Reform av gymnaset*, (Gjelsvik-utvalget). Kirke- og undervisningskomiteen på Stortinget sluttet «...seg prinsipielt til tanken om eit allsidig vidaregåande skoleverk, der all ungdom over grunnskolesteget har høve til å få ei utdanning etter givnad og interesser» (Innst. S. nr. 293 1970–71: 629). Dermed var det slått fast et prinsipp om at den videregående skolen man nå skulle ta fatt på å bygge, skulle være en skole for *alle*.

Steen-komiteen la frem sin tredje innstilling i 1970, og gikk inn for at retten til tre år på skole etter grunnskolen også må gjelde «de som på grunn av funksjonshemninger ikke kan dra full nytte av vanlig undervisning og behandling, og som derfor krever støttetiltak» (Steen-komiteen III: 39), og at det i mange tilfeller vil være riktig at de får gå mer enn tre år i videregående skole (s. 40). Vi-

dere sa komiteen at også funksjonshemmede burde ha rett til fritt utdanningsvalg, og at utdanningstilbud for funksjonshemmede burde bygges ut slik at også denne ungdommen kunne få rike valgmuligheter. Funksjonshemmet ungdom har, «på lik fot med andre elever i den høyere skolen, krav på en undervisning som er tilpasset deres spesielle forutsetninger og muligheter» (samme sted). Komiteen spurte også om opplæring av funksjonshemmede burde foregå i vanlige skole eller spesialskoler, og svarer: «Skolekomiteens prinsipielle syn er at en rekke forhold taler for sterkere integrering av de funksjonshemmede i det vanlige skoleverket» (samme sted, s. 39).

Enda et uttrykk for at man var inne i et tidsskille, var at Regjeringen i 1969 satte ned et utvalg for å utrede nye lovregler for spesialundervisning (Blom-utvalget). Utvalgets arbeid dannet grunnlag for at Spesialskoleloven av 1951 ble opphevet. I 1974 vedtok Stortinget en ny Lov om videregående opplæring som trådte i kraft 1. august 1976, en lov som også regulerte spesialundervisning i videregående opplæring. Ambisjonen var å skape et likeverdig skoletilbud for *all* ungdom.

Den nye Lov om videregående opplæring slo fast at «Elev som ut fra en sakkyndig vurdering trenger spesialpedagogisk hjelp og støtte, skal få spesialundervisning» (Lov om videregående opplæring, 1974, §11, 1. ledd). Denne paragrafen innførte rett til spesialundervisning i videregående opplæring. Problemet var at denne retten først trådte i funksjon når ungdommen var blitt elev. Og ungdom med behov for spesialundervisning hadde ikke rett til inntak. Inntaket skjedde i hovedsak som en konkurranse på grunnlag av karakterene fra ungdomsskolen. Ungdom med behov for spesialundervisning tapte som oftest denne konkurransen om plassene, og utenfor hadde de ikke noen rettigheter. Dette var en svekkelse av en rett ungdom med behov for spesialundervisning hadde hatt ifølge den opphevede Lov om spesialskoler.

Derfor vedtok Stortinget i 1982 fortrinnsrett til inntak i videregående opplæring for elever med behov for spesialundervisning. I §7.2 i Lov om videregående opplæring het det nå: «Søkere til videregående opplæring i aldersgruppen 16–20 år som etter sakkyndig vurdering har særlig behov for tilrettelagt opplæring, har fortrinnsrett. Departementet skal gi nærmere regler». Denne paragrafen trådte i kraft med virkning fra 1.1.87. Bestemmelsen fikk begrenset virkning fordi den kolliderte med en bestemmelse, i §6 i Forskrift om fortrinnsretten: «Fylkesskolestyret kan sette en øvre grense for det antall plasser i vanlige klasser/tilbud som skal reserveres søkere med fortrinnsrett til inntak» (Kirke- og undervisningsdepartementet, rundskriv F-132–86). Konsekvensen av denne formuleringen var at ikke alle med fortrinnsrett var garantert inntak. En under-

søkelse av inntaket skoleåret 1988/89 viste da også at om lag 20 prosent av søkerne med fortrinnsrett ikke ble tatt inn til spesialundervisning (Høines 1989). Kvotestemmelser satte effektivt stopp for inntak til videregående opplæring for mange ungdommer med behov for spesialundervisning.

Denne situasjonen varte helt frem til skoleåret som begynte i august 1994. Da ble det iverksatt en omfattende reform av videregående opplæring, Reform 94. Dette var ikke en reform av spesialundervisningen, men en reform drevet frem av andre behov, primært av at alle som søkte, ikke kom inn, og av at alle som ønsket å fortsette etter å ha fullført et årstrinn, ofte ikke fikk plass på neste årstrinn (NOU 1991: 4, Markussen 1991). Ungdommene strømmet til videregående opplæring, men videregående opplæring var ikke i stand til å ta i mot dem (Markussen 2007). Det ble også vurdert som en svakhet at spesialiseringen startet for tidlig og at breddekunnskapene og endringspotensialet var for dårlig (St.meld. nr. 33 1991 – 1992). For å utdanne arbeidskraft for fremtida måtte det endringer til. Derfor trengtes en omfattende reform. De mest sentrale elementene i reformen, med tanke på elever med behov for spesialundervisning var:

- Alle som hadde gjennomført niårig grunnskole fikk en individuell rett til inntak til ett av tre grunnkurs (§7 i Lov om videregående opplæring). Med sakkyndig vurdering kunne man få lov til å begynne på sitt primære ønske (Lov om videregående opplæring §8). Når alle fikk rett til inntak til videregående opplæring, betydde det også at alle med behov for spesialundervisning nå hadde rett til å begynne i videregående opplæring; slik hadde det ikke vært tidligere.
- Alle fikk rett til tre års heltids videregående opplæring, en rett som normalt skal tas ut innen fire år. Elever med behov for spesialundervisning kunne etter sakkyndig vurdering få bruke lenger tid, men ikke mer enn fem år (§8).
- Alle skulle ha mulighet til å fullføre med en formell kompetanse, studiekompetanse, yrkeskompetanse eller dokumentert delkompetanse (§3). Innføringen av dokumentert delkompetanse kunne også bli viktig for unge med spesialundervisning; mange av dem har ikke de nødvendige forutsetninger for å klare studie- eller yrkeskompetanse, og dokumentert delkompetanse hadde potensial til å bli et alternativ for mange av dem.
- Fylkeskommunene ble pålagt å etablere en oppfølgingstjeneste som skulle gi tilbud til ungdom med rett til videregående opplæring, men som ikke er i opplæring eller arbeid (§11a). Etablering av en fylkeskommunal oppfølgingstjeneste må betraktes som positivt for elever med spesialundervisning; mange av dem vil slite, med påfølgende fare for å velge bort videregående

opplæring. En godt fungerende oppfølgingstjeneste kan ha mulighet for å hjelpe dem til å fortsette.

Reform 94 var ikke begrunnet i behovet for endringer for elever med spesialundervisning, men reformen førte likevel til en markant styrking av rettighetene til unge med behov for spesialundervisning: Vi kan snakke om at det med Reform 94 skjedde et *rettighetssprang* for elever med behov for spesialundervisning.

Disse endringene og dette rettighetsspranget er et element i en trend. På samme tid skjedde det en nedbygging av institusjonsbasert omsorg og utdanning. Fra 1. januar 1991 ble Reformen for mennesker med psykisk utviklingshemming iverksatt, og fra august 1992 ble det gjennomført en omlegging av de statlige spesialskolene. Begge disse reformene bygde på de samme grunntankene, normalisering og integrering, som dannet grunnlaget for økt integrering av elever i grunnskole og videregående opplæring. Utviklingen av videregående opplæring fra 1965 til 1994 har gått fra omsorg og utdanning i institusjon til omsorg og utdanning i nærmiljøet, fra segregering til inkludering, fra muligheter for de få til muligheter og rettigheter for alle.

I 1995 la et offentlig oppnevnt utvalg frem forslag til et nytt opplæringslovverk (NOU 1995: 18). Her ble det også foretatt en grundig drøfting av bestemmelsene om spesialundervisning. Utvalget tok utgangspunkt i at den ordinære opplæringen skal tilpasses den enkelte elev, og det er først når denne tilpasningen ikke er tilstrekkelig, at det blir behov for spesialundervisning: «Det må derfor legges til grunn at vilkåret er at eleven har særlig behov i den forstand at vedkommende ikke kan få tilfredsstillende utbytte av ordinære klasseundervisning» (s 104).

Utvalget la til grunn at de gjeldende læreplaner som utgangspunkt må gjelde også for spesialundervisning, men at læreplanene må kunne fravikes for å sikre elever med behov for spesialundervisning et adekvat tilbud (s 123). Ved avvik fra læreplanene, var utvalget opptatt av at dette ble gjort slik at elevene fikk et kvalitativt godt tilbud. Derfor foreslo utvalget en lovfesting av individuelle opplæringsplaner for barn og unge som får spesialundervisning i grunnskolen og videregående opplæring (s 123). Utvalget så på individuelle opplæringsplaner som en nødvendig forutsetning for å kunne gi elever med særlige behov et likeverdig opplæringstilbud. Det ble også understreket at planene skulle ta utgangspunkt i det ordinære læreplanverket og at planen også skulle angi organiseringen av spesialundervisningen.

Utvalget foreslo også at retten til tilpasset opplæring ble skrevet inn i formålsparagrafen. Tilpasset opplæring er det overordnede, spesialundervisning skal tas i bruk dersom den tilpassede opplæringen ikke gir tilfredsstillende utbytte: «Om ein elev skal få spesialundervisning, er derfor eit stykke på veg avhengig av kva kommunen har sett inn av organisatoriske og pedagogiske differensieringstiltak innanfor den ordinære opplæringa slik også ordninga er i dag» (Ot prp. nr 46 (1997–98): 167).

Regjeringen fulgte opp disse forslagene (Ot.prp. nr. 46 1997–98), og i juni 1998 vedtok Odelstinget den nye Opplæringslova (Besl. O. nr. 68 1997–98), som innebar at tilpasset opplæring ble tatt inn i Opplæringslova og en lovfesting av individuell opplæringsplan for barn og unge med spesialundervisning.

I juni 2003 la Søggen-utvalget frem sin innstilling, *I første rekke* (NOU 2003: 16). Innstillingen lå til grunn for stortingsmelding *Kultur for læring* (St.meld. nr. 30 2003–2004), som foreslo den reformen av den 13-årige grunnopplæringen som har blitt til Kunnskapsløftet. *I første rekke* drøftet spesialundervisningen grundig.

Utvalget tok utgangspunkt i formålsparagrafen i Opplæringslova, som sier at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten» (§1–2). Deretter presenterer utvalget sin ambisiøse målsetting om at de ønsket å «(...) klargjøre hva som skal til for å ta inkluderingsbegrepet på alvor, både sosialt, faglig og kulturelt, ved å kreve tilpasset opplæring for alle, ment som *alle*» (samme sted).

Utvalget definerte inkludering som «utvikling av skolen med det formål at den skal passe hele den menneskelige variasjonen» (s 84), i motsetning til integrering som handler om plassering basert på diagnostisering. Det ble poengtert at inkludering gjelder *alle*, ikke *alle med særlige behov* (s 87). Inkludering er å tilpasse skolen slik at den er i stand til å gi et tilpasset opplæringstilbud til alle.

Utvalget påpekte at det er en klar sammenheng mellom skolenes/lærebedriftenes evne til å tilpasse opplæringen og bruken av spesialundervisning (s 86). Med god tilpasning av opplæringen vil flere få opplæring i tråd med sine evner og forutsetninger, og behovet for spesialundervisning vil reduseres. Utvalget skrev også basert på forskningsresultater «... at det er vanskelig å påvise at spesialundervisning i sin nåværende form samlet sett har noen stor effekt» (NOU 2003: 16: 95).

På bakgrunn av den grundige gjennomgangen av forskningen som utvalget gjorde, og på grunnlag av sine drøftinger av begrepene inkludering og tilpasset opplæring, konkluderte utvalget med at det er mulig å gi alle grupper av elever godt utbytte av undervisningen innenfor en inkluderende skole. Dersom inklu-

dering skal gjelde alle, og alle skal ha tilpasset opplæring i tråd med sine evner og forutsetninger, er det ikke behov for spesialundervisning; da vil alle få dekket sine opplæringsbehov innenfor rammen av tilpasset opplæring. På denne bakgrunn foreslo utvalget å fjerne retten til spesialundervisning kombinert med en sterkere satsing på tilpasset opplæring: «Kravet om tilpasset opplæring for alle etter opplæringslovens bestemmelser forsterkes (§1–2), og nåværende bestemmelser om spesialundervisning utgår» (NOU 2003: 16: 83).

Dette forslaget ble ikke videreført i departementets forslag til reform av grunnsopplæringen, Kunnskapsløftet, verken i *Kultur for læring* (St.meld. nr. 30 2003–2004) eller i forslag til endringer i Opplæringslova (Ot.prp. nr. 57 2004–2005). Heller ikke under Stortingets debatt om Kunnskapsløftet ble forslaget om å fjerne bestemmelsene om spesialundervisning i Opplæringslova fremmet.

Argumentasjonen, både i høringsuttalelsene, i stortingsmeldingen og i Stortingets behandling, var i hovedsak av rettsikkerhetsmessig, juridisk, økonomisk og kompetansemessige art. Pedagogiske argumenter ble ikke brukt i særlig grad. Hovedbekymringen var om det ville være mulig å sikre unge med behov for spesialundervisning et godt nok tilbud, nok ressurser og lærere med nødvendig kompetanse, uten disse bestemmelsene. Det ble i en rekke høringsuttalelser uttrykt frykt for at fylkeskommuner, kommuner og skoler i trange tider ikke ville prioritere unge med behov for spesialundervisning, dersom disse unge ikke hadde et lovverk i ryggen. Institutt for spesialpedagogikk (ISP) stiller seg i sin høringsuttalelse spørrende til om kommuner og skoler vil bruke de pengene som skal til for at elever «som har behov for en mer omfattende individuell tilpasning av opplæringen enn det som er vanlig å gjøre gjennom tilpasning av vanlig undervisning» (ISP 2003: 17), når retten til spesialundervisning er fjernet. Norsk forbund for utviklingshemmede argumenterer på liknede vis, og sier at «den juridiske retten til individuell tilleggsressurs må beholdes» (NFU 2003: 1).

Også Regjeringen brukte den samme argumentasjonen. Den redegjorde i *Kultur for læring* for mange av de problematiske sidene og svakhetene ved eksisterende spesialundervisning, og argumenterte for en sterkere satsing på tilpasset opplæring, men konkluderte med at retten til spesialundervisning måtte opprettholdes: «Det er grunn til å tro at det blir vanskeligere å ivareta retten til tilpasset opplæring dersom retten til spesialundervisning fjernes» (St.meld. nr. 30 2003–2004: 87). Departementet viste også til at «(...) bestemmelsene om spesialundervisning [innebærer] saksbehandlingsregler som sikrer rettssikkerheten når det er tvil om det ordinære opplæringstilbudet til eleven fungerer godt nok» (samme sted). Derfor gikk departementet inn for å «videreføre prinsippene i dagens bestemmelser om tilpasset opplæring og spesialundervisning» (samme sted).

Også Stortinget argumenterte på samme måte: «Komiteen mener videreføring av lovbestemmelsene om rett til spesialundervisning er nødvendig for å ivareta elevenes rettsikkerhet» (Innst. S. nr. 268 2003–2004: 37). Da endringer i Opplæringslova ble behandlet i Stortinget 4.juni 2005, ble det ikke foretatt noen endringer i § 5 Spesialundervisning.⁷

Vår studie av prosessen fra Søgner-utvalgets forslag om å ta bestemmelsene om spesialundervisning ut av Opplæringslova til vedtaket av Kunnskapsløftet, viser tydelig at de fleste aktørene, Søgner-utvalget, høringsinstansene, departementet, Regjeringen og Stortinget mente at spesialundervisningen ikke virket etter intensjonene og at noe burde gjøres. Man argumenterte for sterkere fokusering på tilpasset opplæring og redusert bruk av spesialundervisning. Man argumenterte for en redusert bruk av segregerende virkemidler og økt satsting på å skape en inkluderende skole. Likevel forble altså det juridiske grunnlaget for spesialundervisning uendret etter Kunnskapsløftet. Våre intervjuer med de tre sentrale aktørene Astrid Søgner, Kristin Clemet og Rolf Reikvam gir grunnlag for å konkludere med at en sentral del av forklaringen ligger i press fra sterke aktører i feltet (se Markussen m.fl. 2007). Rolf Reikvam, som altså var leder av Utdanningskomiteen på Stortinget under behandlingen av Kunnskapsløftet, uttrykte dette slik i et intervju med oss i mars 2007: «For meg var presset fra brukergrupper og foreldrerepresentanter avgjørende. Bunken med protester var kjempehøy. Dette er den saken der jeg har merket det største presset utenfra noen gang. Dette var helt klart utslagsgivende. Uten det sterke presset regner jeg med at vi hadde gått inn for forslaget om å fjerne bestemmelsene om spesialundervisning fra opplæringsloven, for i utgangspunktet var vi positive til det som lå i utvalgets tenkning. Men på grunn av det sterke og velorganiserte presset var det faktisk umulig å gjøre det».

Dette betød at Kunnskapsløftet ikke medførte noen formelle endringer når det gjaldt spesialundervisning i grunnopplæringen. Men samtidig som paragrafene i Opplæringslova som regulerer spesialundervisning ble stående uendret med Kunnskapsløftet, ble det gitt signaler fra sentralt hold om at man ønsket mer tilpasset opplæring og mindre spesialundervisning.

«Det er imidlertid et klart mål at spesialundervisning skal være nødvendig for en lavere andel elever enn hva tilfellet er i dag. Samtidig er det behov for å bedre kvaliteten på den spesialundervisning som gis. Det er også viktig at skoleeier vurderer modellene for tildeling av ressurser til skolene i lys av målet om en bedre tilpasset opplæring for alle elevene» (St.meld. nr.30. 2003–2004: 87).

⁷ Bortsett fra at ordene «for barn, unge og voksne», ble strøket i paragrafens tittel.

Også Stortinget sluttet seg til disse premissene. Da *Kultur for læring* ble behandlet i Stortinget sa en samlet Kirke- utdannings- og forskningskomité seg helt enig med departementet: «Komiteen er enig i at det er nødvendig å styrke den tilpassede opplæringen, slik at alle sider av læringsmiljøet tar hensyn til variasjonene i elevenes forutsetninger og behov. (...) det må arbeides målrettet for å redusere bruken av (...) [spesialundervisningen]» (Innst.S.nr.268 2003–2004: 37).

Dette faller sammen med det som ble formidlet i en *Veiledning om spesialundervisning* (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Denne veiledningen vektlegger at opplæringen skal være inkluderende, likeverdig og tilpasset, og at dette også må gjelde elever med spesialundervisning: «En konsekvens av dette er at en så langt som råd er, må søke å tilrettelegge opplæringen slik at en løser behovet for individuell tilpasning innenfor rammen av opplæring i vanlig gruppe/klasse» (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004: 9). Men læringsarbeid utenfor klassefellesskapet utelukkes ikke: «For noen elever kan arbeid i en mindre gruppe gi større mulighet for opplevelse av samhörighet enn det som er mulig i en ordinær elevgruppe. (...) Bruk av enetimer kan likevel være tilrådelig i visse situasjoner ut fra en totalvurdering av hva som tjener eleven best» (samme sted: 48).

Veiledningen utfordrer skolene og lærerne til nøye å vurdere om det virkelig er behov for spesialundervisning, eller om det kanskje er mulig å gjøre noe på systemnivå som gjør spesialundervisning unødvendig. Det understrekes at behovet for spesialundervisning er avhengig både av forhold knyttet til den enkelte elev, men også til ulike sider ved det ordinære opplæringstilbudet (samme sted: 48). «Et sentralt spørsmål blir om læringsmiljøet er fleksibelt organisert, inkluderende og i tilstrekkelig grad rettet mot mestringsstrategier, framfor mer ensidig vekt på elevens tilkortkomming» (samme sted: 12).

Veiledningen skriver: «Det at en elev har vansker med å mestre sosiale ferdigheter og/eller et eller flere fag, trenger ikke å være ensbetydende med at eleven har behov for spesialundervisning. Når en skole blir bekymret for at en elev ikke får tilfredsstillende utbytte av undervisningen, bør skolen først vurdere om det er mulig og realistisk å avhjelpe vanskene innenfor ordinær opplæring og ordinære opplæringsmål. Det kan få som konsekvens at en justerer det ordinære opplæringstilbudet. Det kan for eksempel være aktuelt å vurdere bruk og omfang av delingstimer eller tolærersystem. Et slikt førtilmeldingsarbeid kan bidra til at færre elever får spesialundervisning. For å få til et godt førtilmeldingsarbeid kreves det at tilpasset opplæring ses både i et individperspektiv og i et systemperspektiv» (samme sted: 32).

Også i omtalen av arbeidet med sakkyndig vurdering er veiledningen opptatt av systemperspektivet: «I tillegg til å utrede eleven bør en derfor kartlegge opplæringsinstitusjonens muligheter for å ivareta elevens behov for tilrettelegging, også innenfor det ordinære tilbudet» (samme sted: 37). Dersom en prosess med sakkyndig vurdering konkluderer med at det ikke er behov for spesialundervisning, anbefaler veiledningen at PPT gir råd om hvordan skolen kan utvikle og tilrettelegge det ordinære opplæringstilbudet slik at eleven kan få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen (samme sted: 39).

Vår vurdering er at denne veiledningen om spesialundervisning går langt i å argumentere for en skole som i minst mulig grad tar i bruk spesialundervisning. Skolene og læreren utfordres til å jobbe med systemrettede tiltak for å skape en opplæringssituasjon som gjør spesialundervisning unødvendig fordi den ordinære tilpassede undervisningen gir så godt som alle elevene et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Spesialundervisning etter enkeltvedtak utelukkes ikke, men det skal først komme etter nøye vurderinger, og det skal være klart at eleven ikke vil få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Spesialundervisning bør gis innenfor rammene av klassefelleskapet, selv om smågrupper og enetimer i deler av undervisningen ikke utelukkes.

Da Kunnskapsløftet ble innført var denne veiledningen fra 2004 gjeldende, og den var fortsatt det da data til denne undersøkelsen ble samlet inn (perioden mars 2007 – mai 2008), og var det fortsatt da punktum for denne rapporten ble satt (30.april 2009). De føringene som legges her sammenfaller med de signalene Regjering og Storting ga om mindre bruk av spesialundervisning samtidig som Opplæringslova forble uendret når det gjelder spesialundervisning. Resultatet er at sektoren opplever doble signaler. I den omfattende reformen av grunnopplæringen, Kunnskapsløftet, foretas ingen endringer av premissene for spesialundervisning. Signalet er: fortsett som før. På den andre siden signaliserer både departementet og Stortinget at man ønsker en endring ved å si at det bør satses på mer bruk av tilpasset opplæring, noe som vil føre til redusert bruk av spesialundervisning.

Det er innenfor denne konteksten vi skal studere spesialundervisning i videregående opplæring.

2.4 Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett på tidligere norsk forskning om spesialundervisning i videregående opplæring, og sett at denne forskningen ikke er entydig i å peke på hvilke organisatoriske løsninger for spesialundervisning som er best, at elev-

ene får sin spesialundervisning innenfor klassen, utenfor klassen eller i egne klasser, selv om resultatene i hovedsak peker i retning av at elever med spesialundervisning oppnår best faglige resultater når de har tilhørighet til ordinære klasser.

Videre har vi sett nærmere på den internasjonale debatten om begrepene segregering, integrering og inkludering, og konkludert med at begrepene er komplekse. Selv om det strengt tatt ikke er korrekt i forhold til hva som ligger i begrepene, velger vi å bruke begrepet *organisatorisk inkludert* når en elev får sin spesialundervisning inne i en ordinær klasse, og begrepet *organisatorisk segregert* når eleven får sin ekstra hjelp og støtte eller spesialundervisning utenfor klassen i gruppe eller enetimer eller i egne klasser med redusert elevtall hele tiden.

Til slutt så vi på den norske utdanningspolitiske konteksten spesialundervisningen skal gjennomføres innenfor. Hovedbildet her er at Kunnskapsløftet ikke førte med seg noen endringer i det lovverket som regulerer spesialundervisningen. Samtidig har statlige myndigheter ved Regjering og Storting sendt ut signaler om at volumet på spesialundervisningen skal ned og at det i stedet skal arbeides med å gi flest mulig en god tilpasset opplæring. Praksisfeltet opplever dermed doble signaler fra myndighetene: Fortsett som før, men vi vil ha mindre spesialundervisning.

3 Ungdom med spesialundervisning på vg1 i videregående opplæring – hvem er de?

I dette kapitlet skal vi se nærmere på de ungdommene som inngår i den kvantitative delen av vår undersøkelse, og vi starter med å beskrive utvalget av respondenter.

3.1 Utvalget

Utvalget ble foretatt ved at vi først valgte ut fire fylkeskommuner hvor undersøkelsen skulle gjennomføres. Det ble lagt vekt på en geografisk spredning av fylkene, og vi valgte ut fylkene Oslo, Telemark, Hordaland og Troms.

Tidligere forskning på spesialundervisning i videregående opplæring har vist at ungdommer med spesialundervisning har vært overrepresentert på noen studieretninger/utdanningsprogrammer. I denne undersøkelsen har vi derfor ikke inkludert ungdom innenfor alle utdanningsprogrammer, men har i stedet valgt ut tre yrkesfaglige utdanningsprogrammer hvor vi hadde grunn til å forvente en relativt stor andel ungdommer med spesialundervisning: utdanningsprogrammene for restaurant- og matfag, helse- og sosialfag og teknikk og industriell produksjon. I tillegg inkluderte vi også utdanningsprogram for studiespesialisering som et sammenligningsgrunnlag, og vi har inkludert noen ungdommer med tilhørighet i egne klasser med redusert elevtall.

Vi foretok ytterligere en avgrensning ved bare å inkludere elever som begynte på vg1 i videregående opplæring høsten 2007, det vil si at vi har undersøkt situasjonen i første år av videregående opplæring skoleåret 2007–2008. For å rekruttere respondenter til undersøkelsen henvendte vi oss til de fire fylkeskommunene med forespørsel om en oversikt over klasseordningen på vg1 skoleåret 2007–2008. Det var, da prosjektet ble utformet, besluttet at undersøkelsen skulle omfatte om lag 2000 elever på vg1-nivå. For å bestemme fordelingen mellom de fire fylkene, tok vi utgangspunkt i antall 16-åringer i de fire fylkene i 2005. På Utdanningsdirektoratets hjemmesider fant vi at det i 2005 var om lag 5000 16-åringer i Oslo, om lag 2200 i Telemark, om lag 6000 i Hordaland og om lag 2000 i Troms. For å etablere et utvalg på 2000 respondenter besluttet vi derfor å in-

kludere 650–750 ungdommer fra Oslo og Hordaland og 350–450 ungdommer fra Telemark og Troms. Hvert utdanningsprogram skulle være representert med minst 300 respondenter i utvalget, og med utgangspunkt i kunnskap om utdanningsprogrammenes størrelse burde helse- og sosialfag og teknikk og industriell produksjon være om lag like store og om lag dobbelt så store som restaurant- og matfag. Studiespesialisering, som er det største utdanningsprogrammet, er underrepresentert i utvalget.

Et annet viktig kriterium for utvalget var at vi skulle velge ut hele klasser, og ikke bare ungdom med spesialundervisning. Årsaken til dette var at vi ønsket å studere spesialundervisning i en kontekst, blant annet for å kunne studere betydningen av ulike kontekstuelle forhold. Ved å gjennomføre datainnsamlingen i hele klasser, var intensjonen å fange opp elever med ulik grad av og form for spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte, innenfor den opplæringskonteksten de befant seg i. Ved å ta med alle elevene i klassen, inkluderes også andre elevgrupper fra de aller flinkeste til de som er i grenseland mot spesialundervisning. Dette gjør det mulig å se ulike elevgrupper i forhold til hverandre, blant annet å undersøke hvordan prestasjonene til ungdom med spesialundervisning påvirkes av den øvrige prestasjonsmessige sammensetningen av klassene.

På grunnlag av de ovenstående kriterier og informasjon om klasseordningen på vg1 i de fire fylkeskommunene, foretok vi et utvalg av hele klasser på vg1-nivå innenfor fire fylkeskommuner og fire utdanningsprogrammer. Vi valgte ut både ordinære klasser og klasser med redusert elevtall. De ordinære klassene valgte vi ut ved at vi først identifiserte skoler med vg1-tilbud innenfor tre-fire av de aktuelle utdanningsprogrammene. Flere skoler tilfredsstilte dette kravet, og vi foretok et utvalg som gjorde at vi samlet sett, inkludert klassene med redusert elevtall, oppnådde om lag det antall elever vi hadde som målsetting, fordelt på de enkelte fylker og de enkelte utdanningsprogrammer.

I tillegg til klassene nevnt over, ønsket vi også å inkludere elever på alle skoler i alle fire fylkene som gikk i egne klasser med redusert elevtall, uavhengig av utdanningsprogram. Ettersom elever i egne klasser ikke utgjør så mange elever, fant vi det nødvendig å overrepresentere denne gruppen i utvalget. Dette for at de skulle opptre i et så stort antall at det ville være mulig å inkludere dem i analyser. Vi satte imidlertid noen kriterier for hvilke elever i klasser med redusert elevtall vi ønsket å inkludere i undersøkelsen. Disse kriteriene ble formulert slik i vårt brev til fylkeskommunene:

«Vi ønsker også deltakelse på vg1 nivå på alle skoler fra elever som går i klasser med redusert elevtall eller andre særskilte opplegg. Kanskje noen av firer- eller åttergruppene⁸ kan være aktuelle. Elevgrupper i egne klasser med redusert

elevtall eller andre særskilte opplegg som vil være viktige å inkludere i undersøkelsen, er elever med lettere lærevansker, faglige vansker, lavt faglig nivå, atferdsvansker, sosiale vansker eller psykiske vansker. Elever i egne klasser med redusert elevtall eller andre særskilte opplegg inngår ikke i undersøkelsen når de selv ikke er i stand til å lese og forstå spørsmålene, reflektere over dem og selv gi et svar, samt dersom de går i egne klasser med redusert elevtall eller andre særskilte opplegg pga. synshemming, hørselshemming eller minoritetsspråklig bakgrunn».

Den ovenstående beskrivelsen av hvilke kriterier vi la til grunn da vi foretok vårt utvalg, illustrerer at vi ikke har foretatt et tilfeldig utvalg av ungdommer i videregående opplæring. Vi har i stedet foretatt et stratifisert klyngeutvalg basert på noen prinsipper. Klyngeutvelging øker usikkerheten sammenlignet med enkel tilfeldig utvelging (som beregning av standardfeil i statistikkprogrammet vi bruker, SPSS, bygger på). Tommelfingerregelen sier at usikkerheten må multipliseres med om lag 20 prosent (Hellevik 1979: 342) ved klyngeutvalg. Stratifisering reduserer imidlertid usikkerheten dersom det er korrelasjon mellom stratifiseringsvariabelen og avhengig variabel. I vårt utvalg er det meget sterke korrelasjoner mellom for eksempel inndeling i utdanningsprogram og prestasjoner i grunnskolen ($\eta^2=0,63$) og vg1 ($\eta^2=0,53$). Se også Frøseth m.fl. (2008: 38–46, 97–109). Ettersom effekten av stratifisering på karakterpoengsummene er så pass sterke som dette, vil vi benytte de standardfeilene som analyseprogrammet SPSS beregner, uten å multiplisere med 1,2 slik Hellevik (1979) anbefaler. Effektiv stratifisering innebærer i praksis at utvalget tilføres kunnskap om hvordan populasjonen er sammensatt. Dette reduserer usikkerheten i undersøkelsen, og vi oppfatter vår stratifisering som så effektiv at den korrigerer for den økning i usikkerheten som kan knyttes til klyngeutvelging.

Begrunnelsen for å foreta et slikt utvalg er at vi mener at en slik fremgangsmåte er godt egnet til å belyse vår problemstilling «Hvilken sammenheng er det mellom ulike innsatsfaktorer i og resultater av spesialundervisningen?» Ved å rette blikket mot utdanningsprogrammer der vi historisk vet at det har vært brukt mer spesialundervisning enn i andre utdanningsprogrammer, var intensjonen å få et godt grunnlag for å kunne si noe om hvordan spesialundervisningen virker. Når vi også inkluderte ungdom med spesialundervisning i egne klas-

8 Firer- og åttergrupper er elevgrupper med redusert elevtall, hvor formålet er å øke læringsutbyttet med økt lærertetthet og større mulighet for elevene å få hjelp og støtte hele tiden. Disse var mye brukt før og etter implementeringen av Reform 94. Det er i dag usikkert hvor mye brukt denne organisasjonsformen er.

ser med redusert elevtall, var det fordi vi ønsket å kunne sammenligne utfall av spesialundervisning for elever i henholdsvis ordinære og egne klasser.

Utvalget fikk en sammensetning av elever som vist i tabell 3.1.

Tabell 3.1 Undersøkelsens utvalg av elever. Antall respondenter

Fylkes- kommune	Utdanningsprogrammer					Sum
	Helse- og sosialfag	Restau- rant- og matfag	Teknikk og industriell produksjon	Studie- spesiali- sering	Egne klasser	
Oslo	244	68	166	191	37	706
Telemark	124	60	172	134	55	545
Hordaland	171	111	174	166	134	756
Troms	106	99	122	74	29	430
Sum	645	338	634	565	255	2437

Undersøkelsen ble gjennomført med en total svarprosent på 74,1 blant elevene. I tabell 3.2 viser vi hvordan svarprosenten varierer blant utdanningsprogrammer og fylker. Andel svar varierer selvsagt de ulike gruppene i mellom, men jevnt over er svarprosenten akseptabel. Blant de ordinære klassene er svarprosenten lavest på helse- og sosialfag i Hordaland (62 %) og på teknikk og industriell produksjon i Oslo (56,6 %). Vi registrerer også – ikke overraskende – en lavere svarprosent blant elever i egne klasser med redusert elevtall enn blant elevene i ordinære klasser.

Når det gjelder andelen elever som gikk i henholdsvis ordinære eller egne klasser, er det viktig å påpeke at fordelingen blant elevene i Hordaland skiller seg fra elevene i de øvrige fylkene i vårt datamateriale. En betydelig høyere andel av elevene fra Hordaland som deltar i vår undersøkelse gikk i egne klasser (16 prosent), sammenlignet med i Oslo, Telemark og Troms (henholdsvis 5, 6 og 5 prosent). Dette betyr at av de 146 elevene som går i egne klasser i vårt utvalg, kommer 57 prosent fra Hordaland, 16 prosent fra Oslo, 16 prosent fra Telemark og 10 prosent fra Troms.

Undersøkelsen ble som redegjort for over, gjennomført i hele klasser, slik at alle elevene i klassen svarte, også elever uten spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte. I tillegg til elevene ba vi også lærerne om å besvare sitt eget lærerskjema. I dette skjemaet stilte vi noen spørsmål blant annet om lærernes kompetanse og om noen prinsipielle synspunkter på spesialundervisning. I tillegg ba vi lærerne om å svare på noen spørsmål om elevene sine, informasjon som vi koplet til elevsvarene.

Tabell 3.2 Antall elevsvar og svarprosent i hver gruppe.

Fylkes- kommu- ner					Utdanningsprogrammer							
	Helse- og sosialfag		Restau- rant- og matfag		Teknikk og indus- triell pro- duksjon		Studie- spesiali- sering		Egne klasser		Sum	
	N	Svar- pros	N	Svar- pros	N	Svar- pros	N	Svar- pros	N	Svar- pros	N	Svar- pros
Oslo	185	75,8	47	69,1	94	56,6	173	90,6	24	64,9	523	74,1
Telemark	104	83,9	46	76,7	127	73,8	124	92,5	24	43,6	425	78,0
Hordaland	106	62,0	68	61,3	123	70,7	144	86,8	83	61,9	524	69,3
Troms	84	79,2	72	72,8	95	77,9	66	90,5	15	51,7	332	77,4
Sum	479	74,3	233	68,9	439	69,2	507	89,9	146	57,3	1804	74,1

Denne koplingen av data på ulike nivåer, muliggjør flernivåanalyse som presenteres senere i rapporten. Alle lærerne svarte ikke på spørreskjemaet, slik at det mangler læreropplysninger om i alt 295 elever. Dette betyr at vi har både elevsvar og lærersvar for 1510 elever, noe som tilsvarer 62 prosent av utvalget.

I tillegg til å kople elevsvar og lærersvar, har vi også koplet til registerdata om den enkelte elev. Dette er informasjon om elevens kjønn, fødselsår og –måned, informasjon om søkningen til vg1 samt elevenes karakterer fra grunnskolens tiende klasse og første år i videregående opplæring. Uthenting av registerdata sviktet for 180 av de 1804 elevene som hadde besvart spørreskjema. 54 av disse overlapper med de 295 hvor lærerne ikke hadde svart, hvilket betyr at respondentgruppen reduseres med ytterligere 180–54=126 elever til 1384 elever, tilsvarende 56,8 prosent av det opprinnelige utvalget hvor vi har informasjon både fra elevsvar på spørreskjema, lærersvar på spørreskjema og registerdata. I sentrale multivariate analyser vil det være disse 1384 vi kan gjøre analyser for, ettersom disse analysemetodene utelukker respondenter hvor det mangler informasjon på minst en av variablene. For å få et bilde av hva dette har å si for analysene har vi gjort en sammenligning av hvordan de tre respondentgruppene vi kan operere med, fordeler seg på noen utvalgte variabler. Dette er vist i tabell 3.3.

Tabell 3.3 Sammenligning av tre utvalg i forhold til noen variabler

	Utvalget N=2437	Gruppe 1 N=1804 (74,1 % av utvalget)	Gruppe 2 N=1510 (62 % av utvalget)	Gruppe 3 N=1384 (56,8 % av utvalget)
Utdanningsprogram	23,2	28,1	28,6	29,6
Studiespesialisering	13,8	12,9	12,1	12,2
Restaurant- og matfag	26,5	26,5	29,2	28,0
Helse- og sosialfag	26,0	24,3	22,0	22,0
Teknikk og industriell produksjon	10,5	8,1	8,1	8,3
Egne klasser				
Fylke				
Oslo	28,9	29,0	31,0	29,6
Telemark	22,4	23,5	26,7	28,1
Hordaland	31,0	29,0	23,8	22,3
Troms	17,6	18,4	18,5	20,1
Bosituasjon ved starten av vg1				
Med begge foreldre		54,1	53,2	53,9
Mor/far/ litt hos hver/mor el. far m/sam- boer		31,8	32,2	32,0
Andre slektninger, fosterhjem, institu- sjon		3,6	3,6	3,5
Annet		7,0	7,5	7,5
Ukjent		3,5	3,4	3,1
Trives på skolen				
Meget dårlig		1,0	1,0	1,0
Dårlig		2,3	2,2	2,2
Nokså godt		14,6	15,3	15,2
Godt		42,6	43,5	43,9
Meget godt		39,2	37,7	37,5
Ikke svart		0,3	0,3	0,2
Trives i klassen				
Meget dårlig		1,3	1,2	1,2
Dårlig		2,7	2,6	2,5
Nokså godt		11,9	12,5	12,4
Godt		37,0	38,5	39,2
Meget godt		46,1	44,2	43,7
Ikke svart		1,0	1,0	0,9
Fraværsprosent (fra skolestart til 12.10.07)		6,6 %	6,7 %	6,4 %
Tid på lekser (skala 0 – 7, 3=15 – 30 min per dag, 4=30 – 60 min per dag)		3,55	3,53	3,60

N=1804: Antall respondenter som har besvart elevspørreskjema. N=1510: Antall respondenter der det foreligger både elevsvar og lærersvar. N=1384: Antall respondenter der det foreligger både elevsvar, lærersvar og registerdata.

De fem siste variablene i tabell 3.3 er svarfordelingen blant elevene på noen spørsmål de har svart på i spørreskjema, og her ser vi et godt sammenfall mellom de tre ulike respondentgruppene. For de to første variablene i tabellene er avvikene noe større. Når det gjelder utdanningsprogram, ser vi at elevene på studiespesialisering er overrepresentert, mens elevene på teknikk og industriell produksjon og i egne klasser er noe underrepresentert i de tre respondentgruppene sammenlignet med utvalget. Når vi bare ser på de tre respondentgruppene er det imidlertid liten variasjon i fordelingen utdanningsprogrammer imellom, og vi merker oss særlig at fordelingen mellom ordinære og egne klasser er nærmest identisk i de tre respondentgruppene.

Det største avviket mellom utvalget og de tre respondentgruppene finner vi når vi ser på den fylkesvise fordelingen av respondenter. Her ser vi at fordelingen i utvalget og respondentgruppe 1 (N=1804) er nesten sammenfallende, mens Telemark er overrepresentert og Hordaland underrepresentert i de to øvrige respondentgruppene (N=1510, N=1384).

Vi merker oss at antall elever i egne klasser er lavt (N=146). Når vi analyserer på respondentgruppe 3 (N=1384), reduseres antall elever i egne klasser ytterligere (N=115). Som nevnt ovenfor er flertallet av elevene i egne klasser i vårt datamateriale fra Hordaland. Det er også viktig å understreke at selv om representativiteten ser ut til å være god på fordelingen av noen utvalgte enkeltvariabler, kan vi likevel ikke se bort fra at respondentfrafallet kan være systematisk.

Vår fremgangsmåte ved innsamlingen av data, betyr at vi gjennom denne undersøkelsen – og det er viktig å merke seg – ikke kan gi mål på hvor mange ungdommer i videregående skole i de enkelte fylkeskommuner fordelt på for eksempel utdanningsprogrammer, klassetype eller kjønn, som har spesialundervisning. Det er et unntak fra dette; i kapittel 3.3.2 omtaler vi volumet av enkeltvedtak i fylkene. Å gi slike kvantifiseringer har heller ikke vært hensikten med denne undersøkelsen. Intensjonen har vært å undersøke sammenhengen mellom ulike innsatsfaktorer i og resultater av spesialundervisningen i videregående skole. Til det formålet mener vi våre data er velegnet. Gjennom overrepresentasjon av utdanningsprogrammer med mange elever med spesialundervisning har vi etablert et utvalg velegnet for å gjennomføre analyser som kan vise hvordan spesialundervisning gjennomføres, hvilke innsatsfaktorer som brukes på hvilke måter, og hvordan sammenhengen er mellom innsatsfaktorer i og resultat av spesialundervisning.

Hovedkonklusjonen etter denne sammenligningen av utvalg og de tre ulike respondentgruppene, er at sammenfallet er så stort at alle de tre respondentgruppene kan representere vårt utvalg. De tre respondentgruppene vil bli brukt

i ulike analyser. Når vi for eksempel skal presentere ungdommenes svar på spørsmål i spørreskjemaet kan vi bruke respondentgruppe 1 (N=1804, svarprosent=74,1), når vi skal inkludere lærernes informasjon om elevene må vi bruke respondentgruppe 2 (N=1510, svarprosent=62), og når vi skal inkludere registerinformasjon, for eksempel i multivariate analyser, må vi bruke respondentgruppe 3 (N=1384, svarprosent=56,8).

3.2 Spesialundervisning og ekstra hjelp og støtte – begrepsavklaring

Før vi ser nærmere på tallene er det nødvendig å foreta en begrepsavklaring og en grenseoppgang mellom *ekstra hjelp og støtte* på den ene siden og *spesialundervisning* på den andre.

Opplæringslova definerer spesialundervisning som et opplæringstilbud som gis etter enkeltvedtak (§ 5–1, § 5–3). Kriteriet for å få spesialundervisning er at eleven «ikkje har eller (...) ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet» (Opplæringslova § 5–1). Forut for vedtak om spesialundervisning skal det foreligge en sakkyndig vurdering (§ 5–3). Når elever har spesialundervisning skal de også ha en individuell opplæringsplan (IOP) (§ 5–5).

Det er viktig å merke seg at det fins to ulike sakkyndige vurderinger i dette systemet. Den ene knyttet til inntak til videregående opplæring, den andre til enkeltvedtak om spesialundervisning. Dersom en elev søker seg inn i videregående opplæring gjennom særskilt inntak (søknadsfrist en måned tidligere enn til det ordinære inntaket), kreves det en sakkyndig vurdering knyttet til inntaket. Den kan for eksempel si at eleven bare kan gå på et gitt utdanningsprogram og at eleven dermed bør få innfridd sitt primærønske. Det er viktig å merke seg at når en elev skal ha enkeltvedtak om spesialundervisning, skal det i prinsippet foreligge en annen sakkyndig vurdering som er knyttet opp til det undervisningstilbudet eleven skal ha.»I forbindelse med særskilt inntak blir det utarbeidet sakkyndige vurderinger etter forskrift til opplæringsloven kapittel 6. Disse sakkyndige vurderingene kan ikke legges til grunn for enkeltvedtak om spesialundervisning etter opplæringsloven §5–1» (Utdanningsdirektoratet 2009). Det er også viktig å merke seg at Opplæringslova sier at det som utløser rett til spesialundervisning er at eleven ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære tilpassede opplæringen. Dette betyr at den sakkyndige vurderingen skal knyttes til det konkrete opplæringstilbudet en elev har i en gitt klasse på en gitt skole. Om eleven bytter skole skal det i prinsippet foretas en ny sakkyndig vurdering

relatert til det konkrete opplæringstilbudet i den nye klassen på den nye skolen, og resultatet kan være at her er det ikke behov for spesialundervisning fordi eleven her vil få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære tilpassede opplæringen. Det er altså kvaliteten på opplæringstilbudet i forhold til elevens forutsetninger som skal utløse spesialundervisning, ikke elevens forutsetninger alene.

Dette betyr at å søke om og eventuelt bli tatt inn gjennom særskilt inntak er en ting, og det å få spesialundervisning er noe helt annet. Det er fullt mulig å bli tatt inn til videregående opplæring gjennom særskiltinntaket, uten at dette utløser spesialundervisning. Det er også fullt mulig å få enkeltvedtak om spesialundervisning uten å ha blitt tatt inn gjennom særskiltinntaket. Særskilt inntak til videregående opplæring kan derfor ikke brukes for å identifisere hvem som har spesialundervisning.

Dersom en legger de ovennevnte kriteriene fra Opplæringslova til grunn, er det i prinsippet lett å identifisere de som har spesialundervisning: Det er de som på grunnlag av en sakkyndig vurdering har et enkeltvedtak om spesialundervisning, og som også har en individuell opplæringsplan. Problemet oppstår når man spør lærerne i en skole eller klasse hvem som har spesialundervisning. Tidligere forskning (Grøgaard 2000, Markussen 2000, 2001, 2004, Markussen m.fl. 2003, Grøgaard m.fl. 2004) har vist at lærerne identifiserer noen elever uten enkeltvedtak som elever med spesialundervisning, og det vil være noen elever med enkeltvedtak som ikke vil bli identifisert til å ha spesialundervisning. Forklaringen er sannsynligvis at lærerne i sitt daglige virke blant elevene opererer med en annen avgrensning enn den formelt, juridiske; de opererer med en pedagogisk, praktisk avgrensning. Når de skal avgjøre om en elev har spesialundervisning, vurderer de elevens opplæringstilbud, om den undervisningen som gjennomføres har et innhold som gjør at den kan karakteriseres som spesialundervisning, og ofte gjør de denne vurderingen uavhengig av om det foreligger enkeltvedtak. Det er vår vurdering at i en studie av spesialundervisning er det nødvendig å ha med begge disse avgrensningene, den juridisk, formelle og den praktisk, pedagogiske. Vi kan skille mellom *spesialundervisning* og *ekstra hjelp og støtte*. Med spesialundervisning mener vi de som har enkeltvedtak og individuell opplæringsplan, mens de som har ekstra hjelp og støtte er de som selv oppgir dette og/eller der læreren oppgir dette.

I undersøkelsen har vi derfor forsøkt å kartlegge hvem som hadde spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte ut fra ulike innfallsvinkler og sett med ulike aktørers øyne. For å få til dette spurte vi både elevene og lærerne om de hadde ekstra hjelp og støtte i forhold til elevenes klassekamerater. I tillegg spurte vi lærerne hvem som hadde spesialundervisning etter enkeltvedtak og hvem som

hadde IOP (individuell opplæringsplan). Dette kommer vi tilbake til nedenfor. Først vil vi (basert på andre data enn elevfilene våre) vise hvor mange elevplasser i egne klasser de ulike fylkene hadde dimensjonert for, og hvor mange som hadde spesialundervisning etter enkeltvedtak i de fire fylkene i vår undersøkelse.

3.3 Egne klasser med redusert elevtall og spesialundervisning etter enkeltvedtak

I denne delen ser vi nærmere på volumet av egne klasser med redusert elevtall i fylkeskommunene, samt hvor mange som hadde spesialundervisning etter enkeltvedtak i de fire fylkene som inngikk i undersøkelsen. Her vil vi både benytte informasjon fra de fire fylkeskommunene om klasseordningen på vg1 i skoleåret 2007–2008, samt informasjon om antall elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak hentet inn blant skoleledelsen ved alle offentlige videregående skoler i Oslo, Telemark, Hordaland og Troms.

3.3.1 Hvor stort er volumet på egne klasser med redusert elevtall i de fire fylkene?

Som vi har redegjort for over, ba vi alle de videregående skolene i de fire fylkeskommunene rapportere inn til oss elever i egne klasser med redusert elevtall. Som omtalt innledningsvis satte vi imidlertid noen kriterier for hvilke elever i klasser med redusert elevtall vi ønsket å inkludere i undersøkelsen. Dette betyr at vi først definerte noen av de som faktisk hadde spesialundervisning i egne klasser ut av målgruppa for denne undersøkelsen, dernest var det elever som inngikk i målgruppa som ikke kom med i utvalget fordi skolene ikke rapporterte dem inn som aktuelle for undersøkelsen. Dermed kan ikke elevdata fra vår undersøkelse brukes for å beregne hvor stor andel av elevene som går i klasser med redusert elevtall i våre fylkeskommuner.

For dette formålet har vi gått til en annen datakilde, data om klasseordningen på vg1 i fylkeskommunene for skoleåret 2007–2008. I tre av fylkeskommunene fikk vi oppgitt hvor mange elevplasser det var dimensjonert for, både når det gjaldt ordinære vg1-klasser og klasser med redusert elevtall. Av klasseordningen for Troms fremgikk ikke dette. Fordelingen i de tre øvrige fylkeskommunene presenteres i tabell 3.4.

Tabell 3.4 Fordeling av elever i ordinære og egne klasser med redusert elevtall på vg1-nivå i tre fylkeskommuner skoleåret 2007–2008 slik dette fremgår i fylkeskommunenes oversikt over klasseordningen før skolestart.

	Ordinære klasser		Egne klasser	
	N	Prosent	N	Prosent
Oslo	4948	91,1	481	8,9
Telemark	1638	93,5	114	6,5
Hordaland	7310	92,7	572	7,3
Sum	12729	91,7	1167	8,3

Tabell 3.4 viser at andelen elever i egne klasser med redusert elevtall varierer betydelig fra 6,5 prosent i Telemark til 8,9 prosent i Oslo. Vi ser at samlet i de tre fylkeskommunene er 8,3 prosent av elevplassene dimensjonert til egne klasser med redusert elevtall. Troms kan vi ikke si noe om når det gjelder dimensjonering. Vi presiserer at det å være elev i egne klasser med redusert elevtall ikke trenger å bety at eleven har spesialundervisning etter enkeltvedtak.

Disse tallene fra Oslo, Telemark og Hordaland er en indikator på at vi i noen fylker i landet finner at klasser med redusert elevtall fins i et relativt stort volum, oppunder ti prosent. Troms rapporterte ikke om klasser med redusert elevtall i klasseordningen, noe som kunne indikere at denne klassetypen ikke er i bruk i Troms. Elevdata avslører imidlertid at det fins elever i egne klasser med redusert elevtall også i Troms, om enn i begrenset omfang. Dette er en indikasjon på at i noen fylker vil det ikke være dimensjonert for klasser med redusert elevtall, men at de likevel finnes. Er det slik at i prinsippet ønsker man ikke slike klasser, men at følte behov presser frem bruk av disse klassene?

3.3.2 Hvor stor andel har spesialundervisning etter enkeltvedtak innen ulike utdanningsprogram i de fire fylkene?

Som en del av undersøkelsen som denne rapporten bygger på, fikk ledelsen ved alle offentlige videregående skoler i de fire utvalgte fylkeskommunene tilsendt et spørreskjema. Et av spørsmålene som skoleledelsen ble bedt om å svare på, var hvor mange elever det var på ulike utdanningsprogram ved skolen, samt hvor mange elever som hadde spesialundervisning etter enkeltvedtak. På dette spørsmålet har vi informasjon fra i alt 81 av 102 spurte skoleledere.

For å undersøke i hvilken grad vi kan anta at opplysningene fra skolelederne gir et godt bilde av andelen som har spesialundervisning i de fire fylkene, har vi

sammenlignet skoleledernes opplysninger om antall elever på ulike utdanningsprogram på vg1 med tilsvarende opplysninger fra fylkeskommunene om klasseordningen på vg1. Opplysningene fra skolelederne og data fra klasseordningen presenteres i vedleggstabell 3.1. Vi finner noen avvik i opplysningene mellom de to datakildene. Forskjellene er imidlertid relativt små, og vi antar dermed at opplysningene fra skolelederne som har besvart undersøkelsen, vil gi et godt bilde av hvor stor andel som har spesialundervisning etter enkeltvedtak i de fire fylkene.

Tabell 3.5 viser hvor stor andel av elevene innen ulike utdanningsprogram som hadde spesialundervisning etter enkeltvedtak i Oslo, Telemark, Hordaland og Troms, basert på de 81 skoleledernes opplysninger. Vi ser at andelen er lavest i Oslo og Hordaland med 4 prosent, og høyest i Telemark og Troms med 7 prosent. I vår spørreundersøkelse til fylkesopplæringssjefene (jf. kapittel 5), oppga fylkesopplæringssjefen i Troms at 7 prosent av elevene i videregående har enkeltvedtak. At vi kommer frem til det samme gjennom de svarene skolelederne har gitt, styrker tillitten til svarene fra skolelederne. Det er altså en nesten dobbelt så stor andel som har spesialundervisning etter enkeltvedtak i Telemark og Troms sammenlignet med Oslo og Hordaland.

Vi har altså funnet at i våre fire fylker varierer andelen som har spesialundervisning etter enkeltvedtak mellom fire og sju prosent. Det er vår vurdering at måten akkurat denne tellingen er gjennomført på: Et utvalg av fire fylkeskommuner som representerer ulike landsdeler, som inneholder store byer og distriktskommuner, hvor utvalget besto av alle skoler med en telling av elever med enkeltvedtak på alle utdanningsprogrammer og med en svarprosent på 83, så er det grunn til å anta at dette gir et rimelig godt bilde når det gjelder hvor mange som har spesialundervisning etter enkeltvedtak i videregående opplæring i fylkeskommunene i landet, og vi kan konkludere at andelen som har spesialundervisning etter enkeltvedtak varierer betydelig fylkeskommunene i mellom og at denne andelen sannsynligvis varierer fra rundt fire prosent og opp til rundt det dobbelte.

Volumet på andelen elever som har og bør ha spesialundervisning etter enkeltvedtak er et debatttema. Skolelederne besvarte et spørreskjema (se kapittel 5). 34 av de 85 skolelederne sa at de hadde elever på sin skole som ikke hadde spesialundervisning etter enkeltvedtak, men som burde hatt det. I spørreskjema til de sju fylkesopplæringssjefene (se kapittel 5), svarte tre av dem at det var for få som hadde enkeltvedtak. De begrunner det med at de sentrale signalene presser andelen enkeltvedtak ned slik at elever som reelt har behov ikke får spesialundervisning etter enkeltvedtak. To av fylkesopplæringssjefene sier at det er for mange med spesialundervisning. En av disse sier at dette skyldes at vedtak gjøres på grunnlag av grunnskolens sakkyndige vurdering.

Tabell 3.5 Andel med spesialundervisning etter enkeltvedtak i de fire fylkene, etter utdanningsprogram. Basert på opplysninger fra de 81 skolelederne som har oppgitt slike opplysninger. N i tabellen viser det totale antallet elever på hvert utdanningsprogram i de fire fylkene.

	Oslo		Telemark		Hordaland		Troms	
	%	Total N	%	Total N	%	Total N	%	Total N
BA	6	300	10	220	2	822	9	92
DH	5	414	9	352	3	566	6	139
EL	4	384	2	168	0	780	2	252
HS	10	747	7	396	4	1275	7	487
ID	3	775	2	612	0	246	0	351
MK	2	687	6	386	2	341	5	266
MD	2	579	1	246	1	347	3	229
NA	0	17	0	0	14	409	25	67
RM	30	138	32	137	3	428	12	268
SS	14	264	5	257	4	437	2	238
ST	1	6543	1	1556	0	5061	0	1808
TIP	11	257	15	583	3	1324	11	329
AO	100	124	99	85	87	280	100	27
Annet	9	66	0	29	13	160	0	0
Alm påb	0	302	0	255	0	658	1	188
Totalt	4	11598	7	5282	4	13134	7	4741

BA=bygg og anleggsteknikk, DH=design og håndverk, EL=elektrofag, HS=helse- og sosialfag, ID=idrettsfag, MK=medier og kommunikasjon, MD=musikk, dans og drama, NA=naturbruk, RM=restaurant- og matfag, SS=service og samferdsel, ST=studiespesialisering, TIP=teknikk og industriell produksjon, AO=alternativ opplæring, alm påb=allmennfaglig påbygning

Blant våre respondenter er det, som vi også viser nedenfor (3.4.1), 248 respondenter med spesialundervisning etter enkeltvedtak. Disse har slik fylkestilhørighet at elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak utgjør 12, 14, 17 og 11 prosent av elevene i vårt utvalg i henholdsvis Oslo, Telemark, Hordaland og Troms. I alle fylkene utgjør dermed elever med enkeltvedtak en langt større andel enn de gjør i populasjonen. Dette er imidlertid et resultat av en bevisst overrepresentasjon av elever i egne klasser med redusert elevtall, og av utdanningsprogrammer med forventet større andel elever med spesialundervisning enn i andre utdanningsprogrammer (jf 3.1).

Dersom vi sammenligner ulike utdanningsprogram, finner vi relativt stor variasjon i andelen elever som har spesialundervisning mellom fylkene. I Oslo og

Telemark er det på utdanningsprogrammet restaurant og matfag at vi finner klart høyest andel elever med spesialundervisning. Om lag tre av ti elever på restaurant og matfag i Oslo og Telemark hadde spesialundervisning, mens dette gjaldt i overkant at en av ti elever på dette utdanningsprogrammet i Troms og bare 3 prosent i Hordaland. I Troms og Hordaland er det innen utdanningsprogram for naturbruk at vi finner høyest andel elever med spesialundervisning, hvor dette gjelder henholdsvis 25 og 14 prosent. Her må vi imidlertid understreke at det, med unntak av i Hordaland, er relativt få elever på utdanningsprogrammet naturbruk (i Telemark er det ingen i vårt datamateriale), slik at forskjellen mellom fylkene her må tolkes med forsiktighet. Med unntak av innen naturbruk, er andelen som har spesialundervisning gjennomgående lavere i Hordaland enn i de øvrige fylkene. Imidlertid er det en noe større andel elever som går i alternativ opplæring eller andre utdanningsprogram i dette fylket, sammenlignet med de øvrige fylkene.

Videre viser tabell 3.5 for eksempel at mens 14 prosent av elevene på utdanningsprogram for salg og service i Oslo har spesialundervisning, gjelder dette mellom 2 til 5 prosent blant elevene på dette utdanningsprogrammet innen de øvrige fylkene. Det er også en noe høyere andel som har spesialundervisning blant elevene på helse- og sosialfag i Oslo, sammenlignet med i Telemark, Hordaland og Troms.

Det er altså en viss variasjon i hvilke utdanningsprogrammer ungdom med ekstra hjelp og støtte og spesialundervisning gikk på, men samtidig observerer vi at alle de tre yrkesfaglige utdanningsprogrammene vi har gjort vårt utvalg fra, er representert blant de fem største «spesialundervisnings-utdanningsprogrammene» i alle fire fylkeskommunene. Vårt utvalg av de tre utdanningsprogrammer er gjort på bakgrunn av historisk kjennskap til hvor ungdom med spesialundervisning tradisjonelt har vært å finne, og tabell 3.5 viser at disse tradisjonene i stor grad fortsatt lever, riktignok med en viss fylkesvis variasjon.

3.4 Spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte for elever med tilhørighet til ordinære klasser – hvor mange, hvilke fag og hvordan?

Dette avsnittet handler om elevene med tilhørighet til ordinære klasser som fikk spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte. Vi skal nå se på hvor mange av disse elevene innenfor de fire utdanningsprogrammene i de fire fylkeskommunene vi har studert, som fikk spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte. Vi

skal også se på hvordan og i hvilke fag spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte ble gitt.

3.4.1 Hvor mange med tilhørighet til ordinære klasser har ekstra hjelp og støtte eller spesialundervisning?

Vi har over vist hvordan vi kan skille mellom elever som har *spesialundervisning etter enkeltvedtak* og elever som har *ekstra hjelp og støtte*, og vi skal nå vise hvor store andeler disse to gruppene utgjorde i ordinære klasser innenfor de fire utdanningsprogrammene og innenfor de fire fylkeskommunene vi studerer.

For å identifisere de som hadde spesialundervisning etter enkeltvedtak bruker vi data fra spørreskjemaet til lærerne. De har gitt informasjon om hvilke av elevene de var kontaktlærer for som hadde spesialundervisning og/eller IOP. Ideelt sett kunne man, ettersom Opplæringslova sier at de som har spesialundervisning etter enkeltvedtak skal ha IOP, tenke seg at det var totalt sammenfall mellom de som oppgis å ha spesialundervisning og de som oppgis å ha IOP. Slik var det imidlertid ikke. Når vi spurte lærerne om hvem som hadde IOP og hvem som hadde spesialundervisning etter enkeltvedtak, var det noen som ifølge lærerne hadde IOP, men ikke spesialundervisning etter enkeltvedtak (62 elever i ordinære klasser og 24 i egne klasser), noen hadde spesialundervisning, men ikke IOP (henholdsvis 16 og 3) og noen hadde i følge lærerne både spesialundervisning og IOP (henholdsvis 52 og 91). Dette illustrerer at dette er et uoversiktlig felt, hvor selv sentrale aktører som lærerne ikke har oversikt.

Vi valgte å legge til grunn all den informasjon lærerne ga om hvilke elever som hadde spesialundervisning etter enkeltvedtak og/eller IOP, og lot alle elever med tilhørighet til ordinære klasser, som i følge lærerne hadde spesialundervisning etter enkeltvedtak og/eller IOP inngå i gruppen *elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak*. I alt identifiserte vi i de ordinære klassene 130 elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak i henhold til disse kriteriene. I tillegg er det 118 elever med tilhørighet til egne klasser med redusert elevtall som hadde spesialundervisning etter enkeltvedtak etter de kriteriene vi har anvendt her, det vil si at til sammen i vårt materiale er det 248 elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak.

Vi har nå redegjort for hvor mange i vårt utvalg som hadde spesialundervisning etter en streng avgrensning, det vil si at de hadde enkeltvedtak og/eller IOP. Men som vi har omtalt, er det også mulig å foreta en mindre streng avgrensning, det vil si en avgrensning basert på elevenes og lærernes oppfatning av situasjonen på læringsarenaen. Vi spurte derfor både lærerne og elevene om de unge hadde ekstra hjelp og støtte i de fire fagene matematikk, norsk, engelsk og

naturfag samt andre fag⁹ samlet. Denne informasjonen fra lærere og elever har vi brukt for å etablere variabler som mål på om elevene har hjelp og støtte i disse fagene. Det var ikke fullt samsvar mellom de opplysningene elevene og lærerne ga om hvem som hadde ekstra hjelp og støtte. Vi har ved konstruksjonen av disse variablene lagt til grunn at vi stoler både på lærernes og elevenes informasjon om at eleven har ekstra hjelp og støtte. Når lærer og/eller elev oppgir at eleven har ekstra hjelp og støtte, oppfatter vi det som et uttrykk for en opplæringssituasjon som skiller seg fra de øvrige elevenes, ved at de får ekstra hjelp og støtte, men altså uten at de har enkeltvedtak om spesialundervisning. Det betyr at de som fremkommer med ekstra hjelp og støtte i figur 3.1 og figur 3.2 er ungdom der lærer og/eller elev har oppgitt at ungdommen hadde ekstra hjelp og støtte i minst et fag. De som tidligere er identifisert med enkeltvedtak og/eller IOP inngår ikke, og vi identifiserte til sammen 201 elever i denne gruppen.

Vi har sett på hvor stor andel av disse elevene med spesialundervisning etter enkeltvedtak og ekstra hjelp og støtte utgjorde innenfor henholdsvis de fire fylkeskommunene (figur 3.1) og de fire utdanningsprogrammene (figur 3.2), i forhold til elever med ordinær undervisning.

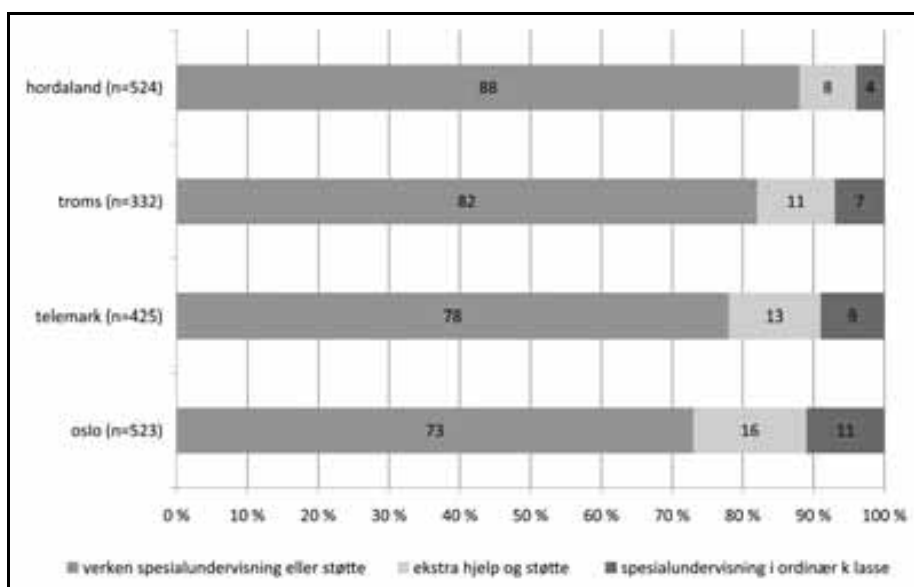
Figur 3.1 viser variasjon mellom de fire fylkeskommunene i hvor store andeler av ungdommene i vårt utvalg som hadde spesialundervisning etter enkeltvedtak eller ekstra hjelp og støtte innenfor rammene av ordinære klasser. Rangeringen de fire fylkene i mellom er lik for disse to gruppene, og vi ser at det er flest med både spesialundervisning og ekstra hjelp og støtte innenfor rammene av ordinære klasser i Oslo (henholdsvis 11 og 16 prosent) og færrest i Hordaland (4 og 8 prosent), mens Telemark og Troms plasserer seg i en mellomposisjon.

Det er viktig å understreke at fordi vi har studert spesialundervisning kun på fire utvalgte utdanningsprogrammer, hvor andelen med spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte er overrepresentert i forhold til de øvrige utdanningsprogrammene, gir ikke disse tallene et representativt bilde av variasjonen i volumet på spesialundervisning fylkeskommunene i mellom. Denne variasjonen som vi allerede har vist, fremgår av tabell 3.5.

Det var flere med ekstra hjelp og støtte enn spesialundervisning i alle fylkene. Vi har beregnet forholdstallet mellom andelen elever med *ekstra hjelp og støtte* og *spesialundervisning* i de fire fylkeskommunene, og fant følgende: Oslo: 1,45,

9 Samlebetegnelsen andre fag inkluderer alle de øvrige fagene utenom de fire som er spesifisert som elevene hadde på vg1 i videregående skole. På studiespesialisering er dette 2.fremmedspråk, geografi, kroppsøving og samfunnsfag. På alle de tre yrkesfaglige utdanningsprogrammene gjelder dette kroppsøving, prosjekt til fordypning og tre programfag (programfagene er ulike på de tre utdanningsprogrammene).

Telemark: 1,44, Hordaland: 2,00 og Troms: 1,57. Dette viser at i Hordaland var det dobbelt så mange som hadde ekstra hjelp og støtte i forhold til å ha spesialundervisning, mens det i de tre øvrige fylkeskommunene var om lag en og en halv gang så mange.



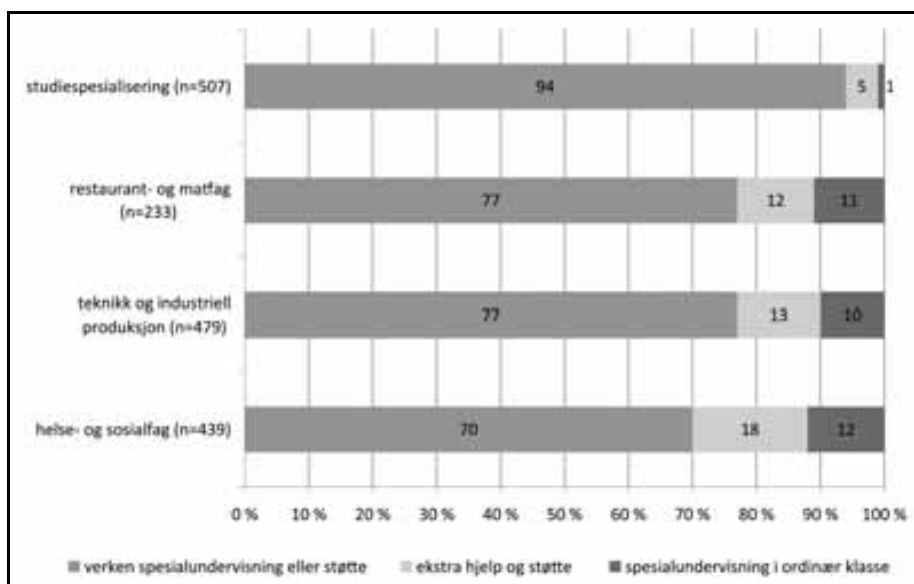
Figur 3.1 Andel ungdommer innenfor rammene av ordinære klasser som har ekstra hjelp og støtte eller spesialundervisning i fire fylker innenfor fire utdanningsprogrammer. Prosent innenfor hver fylkeskommune.

$p < 0,001$ (kjikvadrattest).

Figur 3.2 viser stor variasjon i andel elever med spesialundervisning i ordinære klasser mellom utdanningsprogram for studiespesialisering og de tre yrkesfaglige utdanningsprogrammene vi har studert. Mens 10–12 prosent av ungdommene i ordinære klasser på de yrkesfaglige programmene hadde spesialundervisning, gjaldt dette om lag en prosent på utdanningsprogram for studiespesialisering.

Figur 3.2 viser også at det var flere som hadde ekstra hjelp og støtte enn spesialundervisning innenfor alle de fire utdanningsprogrammene. Vi ser også at utdanningsprogram for studiespesialisering skiller seg fra de yrkesfaglige utdanningsprogrammene med en betydelig lavere andel som hadde ekstra hjelp og støtte. Størst andel både med spesialundervisning og ekstra hjelp og støtte

finner vi blant elevene på helse- og sosialfag. Særlig når det gjelder ekstra hjelp og støtte skiller dette utdanningsprogrammet seg ut fra de øvrige.



Figur 3.2 Andel ungdommer innenfor rammene av ordinære klasser som har ekstra hjelp og støtte eller spesialundervisning på fire utdanningsprogrammer i fire fylker. Prosent innenfor hvert utdanningsprogram.

$p < 0,001$ (kvikvadrattest).

Rangeringen mellom de fire utdanningsprogrammene er den samme for ekstra hjelp og støtte og spesialundervisning. Vi har beregnet forholdstallet mellom andelen elever med *ekstra hjelp og støtte* og *spesialundervisning* innenfor hver av de fire utdanningsprogrammene: restaurant- og matfag: 1,20, teknikk og industriell produksjon: 1,30, helse- og sosialfag 1,50, og studiespesialisering: 5,00. Variasjonen de yrkesfaglige programmene i mellom var ikke stor, det var mellom 1,2 og 1,5 ganger så mange som hadde ekstra hjelp og støtte i forhold til spesialundervisning. Skillet går i forhold til studiespesialisering hvor forholdstallet er 5,0, men her opererer vi med så lav N at dette forholdstallet ikke er et like robust mål som forholdstallet for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene.

3.4.2 Fag ungdommene har spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte i

Vi har over sett på omfanget av spesialundervisning og ekstra hjelp og støtte i de fire fylkene og de fire utdanningsprogrammene vi har studert. I tabell 3.6 viser vi i *hvor mange fag* elevene i ordinære klasser fikk spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte, fordelt på de fem utdanningsprogrammene.

Tabell 3.6 viser at det vanligste er å ha ekstra hjelp og støtte i bare ett fag. Dette gjelder innenfor alle de fire utdanningsprogrammene vi har studert. Innenfor restaurant- og matfag og teknikk og industriell produksjon er det nest mest vanlig å få hjelp i fem fag, mens det på studiespesialisering og helse- og sosialfag er en jevnere fordeling når antall fag er større enn ett. Her, som i figur 3.2, fremgår det at det var innenfor helse- og sosialfag at flest rapporterte at de fikk spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte. Hele 30 prosent av elevene på dette utdanningsprogrammet hadde ekstra hjelp og støtte, mens det gjaldt i overkant av 20 prosent på restaurant- og matfag og teknikk og industriell produksjon, og bare seks prosent på utdanningsprogram for studiespesialisering. Når tallene for de som ikke får spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte ikke er sammenfallende med figur 3.2, skyldes det at ikke alle som hadde spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte oppga hvilket fag dette gjaldt.

Tabell 3.6 Antall fag elever i ordinære klasser hadde spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte, etter utdanningsprogram. Lærer- og elevoppgitt.

	Studie- spesialisering (N=507)	Restaurant- og matfag (N=233)	Helse- og sosialfag HS (N=479)	Teknikk og industriell produksjon (N=439)	Alle (N=1658)
Ingen fag	94	81	71	81	82
Ett fag	3	8	13	9	8
To fag	1	2	4	3	3
Tre fag	1	0	5	1	2
Fire fag	0	3	3	2	2
Fem fag	1	6	4	6	4

$p < 0,001$ (kvikvadrattest).

Tabell 3.7 Andel ungdommer som hadde spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte i ulike fag blant elevene i ordinære klasser, etter utdanningsprogram. Lærer- og elevoppgitt.

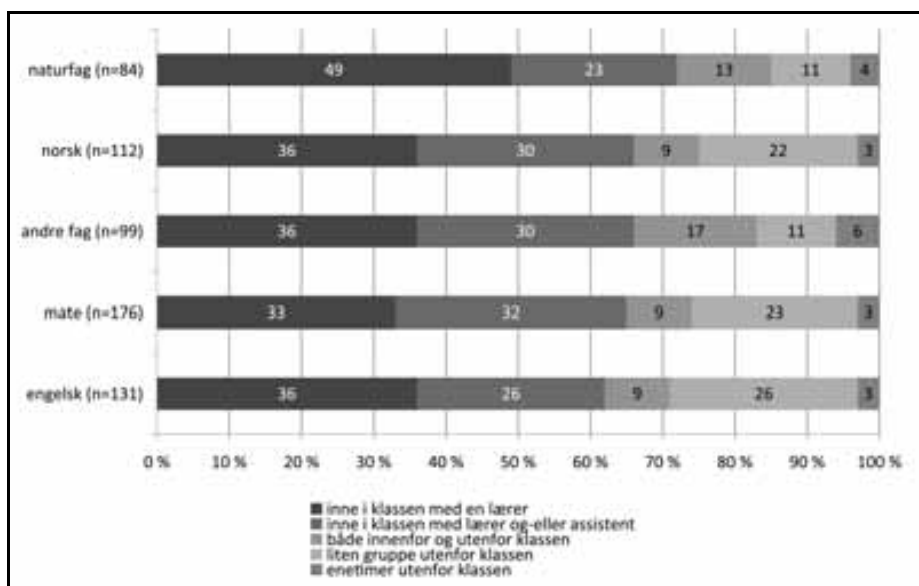
	Studie- spesialiser- ing (N=507)	Restaurant- og matfag (N=233)	Helse- og sosialfag (N=479)	Teknikk og industriell produksjon (N=439)	Alle (N=1658)
Norsk	3	9	16	9	9
Matematikk	3	15	21	14	13
Engelsk	3	12	16	13	11
Naturfag	1	9	8	8	6
Andre fag	2	10	9	8	7

Norsk: $p < 0,001$ (kjikvadrattest), matematikk: $p < 0,001$ (kjikvadrattest), engelsk: $p < 0,001$ (kjikvadrattest), naturfag: $p < 0,001$ (kjikvadrattest), andre fag: $p < 0,001$ (kjikvadrattest)

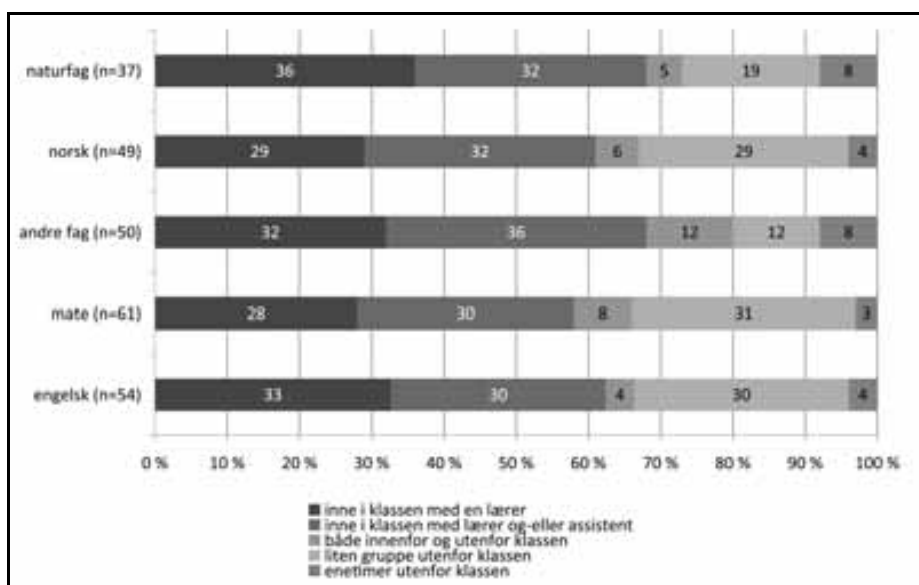
3.4.3 Hvordan er spesialundervisning og ekstra hjelp og støtte organisert?

Vi har også sett på hvordan spesialundervisning og ekstra hjelp og støtte ble organisert for elever som hadde tilhørighet til ordinære klasser. Dette fremgår av figur 3.3. Andeler med ulike måter spesialundervisning og ekstra hjelp og støtte ble organisert på er beregnet blant de ungdommene der organisasjonsform er oppgitt. Sammenligner en med tabell 3.6, vil en se at det er færre som har oppgitt hvordan støtten gis enn de som har oppgitt å ha spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte i de enkelte fag.

Figur 3.3 viser at de fleste som fikk spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte, fikk dette innenfor klassen sin. Dette gjaldt i størst grad i naturfag (73 prosent). For de øvrige fagene varierer andelen som fikk støtten inne i klassen fra 62 til 67 prosent. I naturfag og andre fag forekommer bruk av undervisning utenfor klassen i minst grad. Til sammen er det 15 prosent i naturfag og 17 prosent i andre fag som får støtten utenfor klassen. Størst bruk av undervisning utenfor klassen fant vi i engelsk, matematikk og norsk, hvor dette gjaldt henholdsvis 29, 26 og 25 prosent av de som fikk spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte i disse fagene. Vi ser at den dominerende formen for undervisning utenfor klassen, er undervisning i små grupper. Bruk av enetimer forekommer i liten grad, fra 3 til 6 prosent, og mest i andre fag.



Figur 3.3 Organisering av spesialundervisning og ekstra hjelp og støtte i ulike fag blant ungdom der organisasjonsform er oppgitt. Prosent innen hvert fag.



Figur 3.4 Organisering av spesialundervisning i ulike fag blant ungdom der organisasjonsform er oppgitt. Prosent innen hvert fag.

Figur 3.3 viser organisering av både spesialundervisning og ekstra hjelp og støtte. Vi har undersøkt hvordan dette fordeler seg dersom vi bare ser på de som hadde spesialundervisning etter den strenge avgrensningen. Dette fremgår av figur 3.4. Når vi ser bare på de som har spesialundervisning, ser vi at det skjer en forskyvning i bruk av segregerte løsninger sammenholdt med når vi så både på spesialundervisning og ekstra hjelp og støtte. Andelene som fikk støtten inne i klassene sine avtar, mens andelene hvor segregerte løsninger er i bruk øker. I norsk, matematikk og engelsk fikk over 30 prosent sin spesialundervisning i form av enetimer eller gruppeundervisning utenfor klassen sin.

3.4.4 Bruk av ekstra tid på prøver

En form for ekstra hjelp og støtte som noen elever får, for eksempel om de har lese og skrivevansker, er at de får ekstra tid på prøver. Vi spurte lærerne om hvilke elever i klassene deres dette gjaldt. I tabell 3.8 fremgår hvordan bruk av ekstra tid på prøver fordeler seg på fylkene, og i tabell 3.9 hvordan dette fordeler seg på utdanningsprogrammene.

Vi observerer et mønster vi kjenner igjen fra tidligere i dette kapitlet. Oslo, som vi har sett brukte mest både spesialundervisning og ekstra hjelp og støtte (figur 3.1) blant elever i ordinære klasser, er også den fylkeskommune der flest fikk bruke ekstra tid på prøver. Tilsvarende finner vi Hordaland i andre enden av skalaen, og Telemark og Troms i en mellomposisjon. Også blant utdanningsprogrammene kjenner vi igjen mønsteret vi har sett foran, minst bruk av spesialundervisning og ekstra hjelp og støtte innenfor utdanningsprogram for studiespesialisering og mest innefor de yrkesfaglige. Slik var det også når det gjelder bruk av ekstra tid på prøver.

Tabell 3.8 Andel ungdommer som får bruke ekstra tid på prøver i de fire fylkeskommunene. Læreroppsett. Prosent innefor hvert fylke

Oslo (n=468)	13
Telemark (n=403)	10
Troms (n=210)	5
Hordaland (n=359)	4
Alle (n=1510)	8

$p < 0,001$ (kjikvadrattest)

Tabell 3.9 Andel ungdommer som får bruke ekstra tid på prøver på ulike utdanningsprogrammer. Læreroppsett. Prosent innefor hvert utdanningsprogram.

Egne klasser (n=122)	12
Teknikk og industriell produksjon (n=332)	11
Restaurant- og matfag (n=183)	10
Helse- og sosialfag (n=441)	10
Studiespesialisering (n=432)	3
Alle (n=1510)	8

$p < 0,001$ (kjikvadrattest)

3.4.5 Behov for heis, rampe eller lignende

Vi spurte lærere og elever om elevenes behov for heis, rullestolrampe eller lignende tilrettelegging. Lærerne rapporterte om at tre av de 1510 elevene vi har lærersvar for, hadde slikt behov. Langt flere elever svarte at de hadde slikt behov. 18 av 1804 elever som svarte på spørreskjemaet (1 prosent) svarte at de er avhengige av heis, rullestolrampe eller lignende, men at dette er lagt dårlig til rette ved den skolen de går på. 29 (2 prosent) av elevene sa at de er avhengig av dette, og at det er lagt godt til rette på den skolen der de går. Når lærerne bare rapporterer om tre av de 47 elevene som selv mener de har behov for rampe, heis eller lignende, observerer vi et betydelig avvik i elevenes og lærernes oppfatning av dette.

3.4.6 Bruk av assistent

Både lærerne og elevene fikk spørsmål om bruk av assistent. Ved kombinasjon av lærer- og elevinformasjon, finner vi at til sammen 122 av elevene (7 prosent) hadde assistent. Halvparten av disse hadde assistent mindre enn 20 timer per uke og halvparten 20 timer per uke eller mer. Vi har undersøkt om det er noen fylkesvis variasjon, og vi fant at assistentbruken i Telemark, Oslo og Troms ligger på henholdsvis 6, 5 og 3 prosent. Hordaland skiller seg ut fra de øvrige fylkeskommunene ved at 11 prosent av elevene hadde assistent. Ved en sammenligning av assistentbruk utdanningsprogrammene imellom, fant vi at bruken av assistent varierte fra en prosent av elevene på studiespesialisering til tre prosent på helse- og sosialfag, dvs. ingen variasjon av betydning. Vi fant imidlertid at i egne klasser med redusert elevtall hadde 59 prosent av elevene assistent.

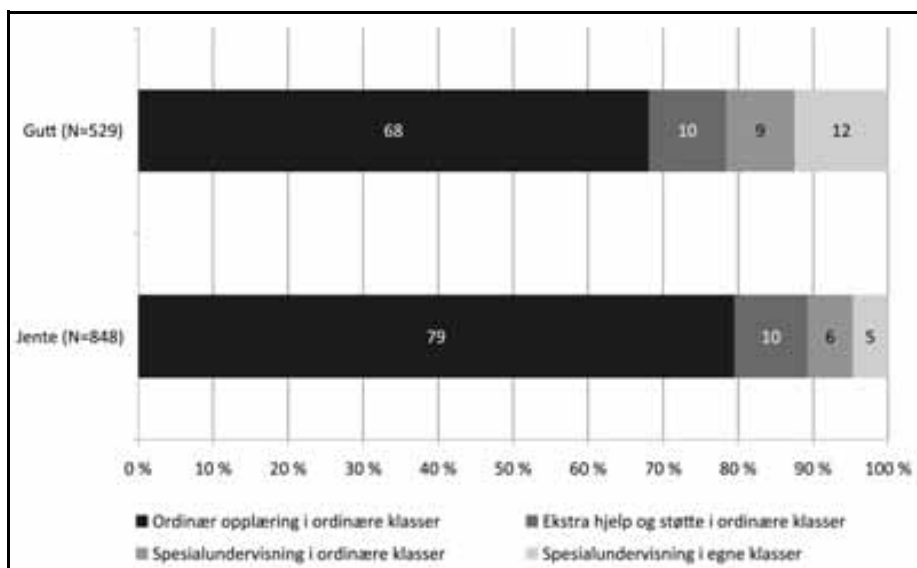
3.5 En sammenligning av ungdom med ulike opplæringsformer

I forrige del (3.4) opererte vi med en tredeling av elever i ordinære klasser, elever med spesialundervisning, elever med ekstra hjelp og støtte og ordinære elever. I tillegg er det noen elever som gikk i egne klasser med redusert elevtall. Vi har foran (tabell 3.2) vist at dette gjelder 146 elever i vårt materiale. Dette betyr at ungdommene i vårt materiale kan deles i fire ulike grupper avhengig av opplæringsform; ungdom med ordinær opplæring i ordinære klasser, ungdom med ekstra hjelp og støtte i ordinære klasser, ungdom med spesialundervisning i ordinære klasser og ungdom med spesialundervisning i egne klasser. Blant de 146 elevene i egne klasser med redusert elevtall, hadde 118 spesialundervisning etter enkeltvedtak, mens de øvrige 28 ikke hadde dette. Vi har likevel valgt å omtale alle de 146 som *elever med spesialundervisning i egne klasser*.

I dette avsnittet skal vi først undersøke sammenhengen mellom ungdommenes bakgrunn og hvilken opplæringsform de har i videregående. Deretter vil vi se nærmere på hvordan ungdommene i disse fire gruppene fordeler seg i forhold til noen andre kjennetegn, knyttet til deres faglige og sosiale engasjement og identifikasjon med skolen.

3.5.1 Kjønn

Figur 3.5 viser at det er en høyere andel blant guttene som har spesialundervisning, og at dette både gjelder når vi ser på andelen som har spesialundervisning i ordinære klasser og i egne klasser. Vi ser at forskjellen mellom guttene og jentene er størst når vi ser på andelen innenfor den mest segregerte opplæringsformen. At flere gutter enn jenter har spesialundervisning er et velkjent funn fra tidligere forskning på spesialundervisning i videregående opplæring. Både Kvalsund m.fl. (1998) og Markussen (2000) fant at blant de som hadde spesialundervisning var det 63–64 prosent gutter.



Figur 3.5 Ulike opplæringsformer blant gutter og jenter

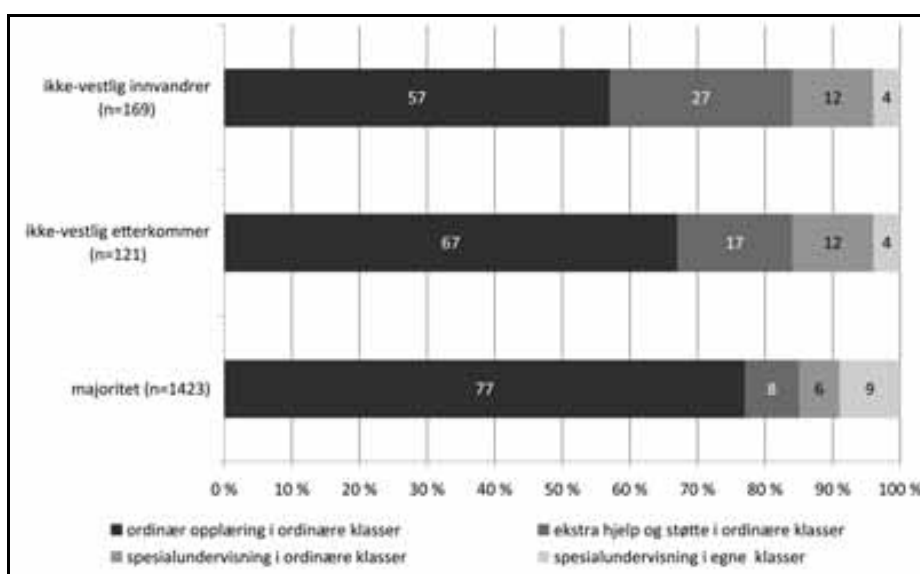
$p < 0,001$ (kvikvadrattest)

3.5.2 Minoritetsbakgrunn

Figur 3.6 viser at det er flest blant ikke-vestlige innvandrere og nest flest blant ikke-vestlige etterkommere som har spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte, sammenlignet med majoritetsungdommen¹⁰. Dette bildet gjelder også når vi bare ser på ekstra hjelp og støtte i ordinære klasser og spesialundervisning i ordinære klasser. Andelen som har spesialundervisning i egne klasser er derimot større blant majoritetsungdommene enn blant ungdommene med ikke-vestlig bakgrunn. Det er vanskelig å si hva den høyere andelen med spesialundervisning i egne klasser blant majoritetsungdommene skyldes. En forklaring kan være at en større andel av minoritetsungdommene særlig sliter med kommunikasjons- og språkvansker, og at dette er utfordringer det kan arbeides med innenfor rammene av ordinære klasser. En sammenligning av vansker knyttet til majoritetsungdom, ikke-vestlige etterkommere og innvandrere i våre data,

¹⁰ Vi har brukt følgende gruppering: majoritet, ikke-vestlige innvandrere, ikke-vestlige etterkommere og vestlige innvandrere og etterkommere. Grupperingen er basert på elevenes svar på spørsmål om eget fødeland, samt foreldrenes fødeland. Majoritetsbakgrunn omfatter ungdommer som har oppgitt at mor og/eller far er født i Norge. Ungdom som har to utenlandsfødte foreldre er definert som innvandrere hvis de selv er født i utlandet, og som etterkommere hvis de selv er født i Norge. Kategorien «vestlig» omfatter bakgrunn fra Norden utenfor Norge, Vest-Europa, USA, Canada, Australia eller New Zealand. Kategorien «ikke-vestlig» omfatter bakgrunn fra øvrige land.

bekrefter dette. Det er større andel blant majoritetsungdommene som har oppgitt generelle og sammensatte lærevansker og sosiale, emosjonelle vansker enn blant ungdom med minoritetsbakgrunn (henholdsvis 70 og 50 prosent), og motsatt er det større andeler blant minoritetslevene enn majoritetslevene som har oppgitt kommunikasjonsvansker og fagspesifikke lærevansker (henholdsvis 50 og 30 prosent) (ikke i tabell).



Figur 3.6 Ulike opplæringsformer blant majoritetsungdom, ikke-vestlige etterkommere og innvandrere¹¹

$p < 0,001$ (kvikvadrattest)

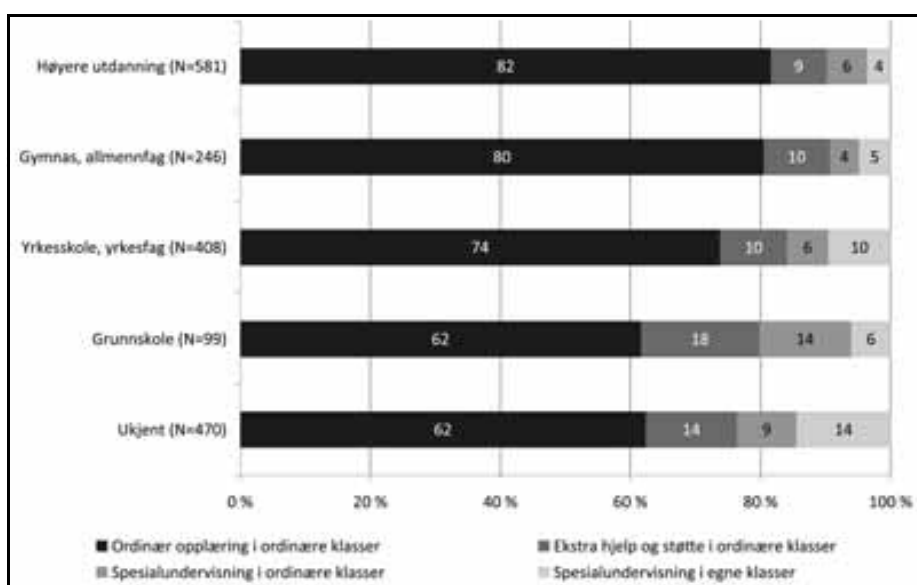
3.5.3 Utdanningsnivå, bøker og bosituasjon

I det følgende skal vi se på hvordan ungdom med ulik sosial bakgrunn i vårt datamateriale fordeler seg på de fire opplæringsformene. Vi vil her både se på forskjeller etter foreldrenes utdanningsnivå, ungdommenes bosituasjon og bøker i hjemmet.

Figur 3.7 viser at det er relativt stor variasjon i andelen som har spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte etter foreldrenes utdanningsnivå. Det er betydelig flere som har ekstra hjelp og støtte eller spesialundervisning i ordinære klasser blant ungdommene som har foreldre med grunnskoleutdanning, enn

¹¹ Vestlige innvandrere og etterkommere (N=14) og de med ukjent bakgrunn (N=77) er utelatt i figuren.

blant de som har foreldre med høyere utdanningsnivå. Vi ser også at det er en noe høyere andel som har spesialundervisning i ordinære klasser blant de med foreldre med yrkesutdanning enn i de andre gruppene. Dette gjelder også når vi sammenligner med de som har foreldre med grunnskoleutdanning. En femtedel av ungdommene i vår undersøkelse har ikke oppgitt foreldrenes utdanning, og disse er plassert i kategorien «ukjent». Ut fra fordelingen på ulike opplæringsformer blant disse ungdommene, er det grunn til å anta at de som ikke har oppgitt foreldrenes utdanningsnivå, i stor grad har foreldre med relativt lav utdanning.



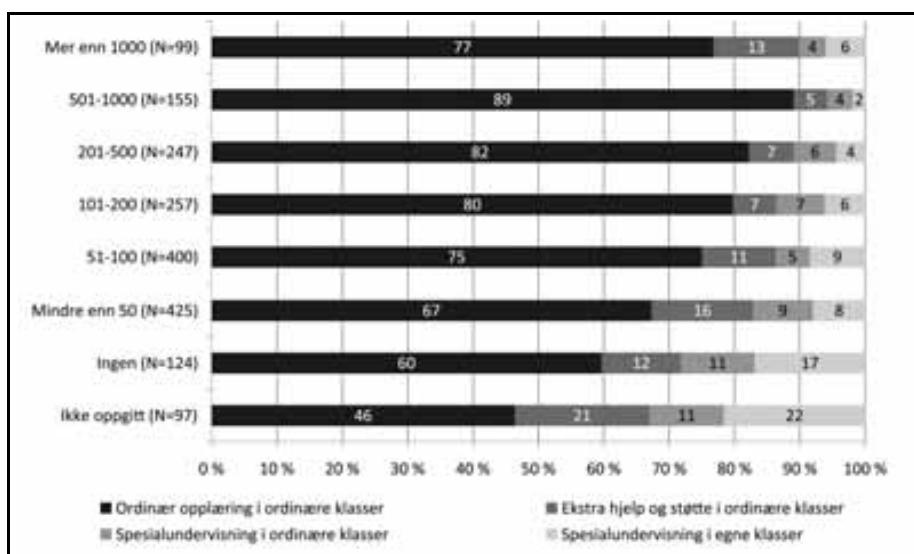
Figur 3.7 Ulike opplæringsformer blant ungdommene etter foreldrenes utdanningsnivå

$p < 0,001$ (kjikvadrattest)

Et annet mye brukt mål på utdanningsnivå, kulturell kapital og støtte for utdanning hjemme, er hvor mange bøker som fins i de unges hjem. Figur 3.8 viser at det er betydelig variasjon i andelen som har ekstra hjelp og støtte eller spesialundervisning i forhold til hvor mange bøker de har hjemme. Andelen som har ekstra hjelp og støtte eller spesialundervisning øker, jo færre bøker foreldrene har.¹²

Mønstrene vi observerer i figur 3.7 og 3.8 er relativt like, og kan til en viss grad sies å fange opp det samme. Disse sammenhengene vi observerer mellom

foreldreutdanning/bøker i hjemmet og det å ha spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte er interessant. Vi dokumenterer ikke kausalitet, men vil likevel hevde at dette funnet indikerer at en del av de vanskene som skaper behov for spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte er skapt gjennom det livet ungdommene har levd i familien; behovet for spesialundervisning er delvis sosialt konstruert (Skrtic 1991, Lundeberg 2008).



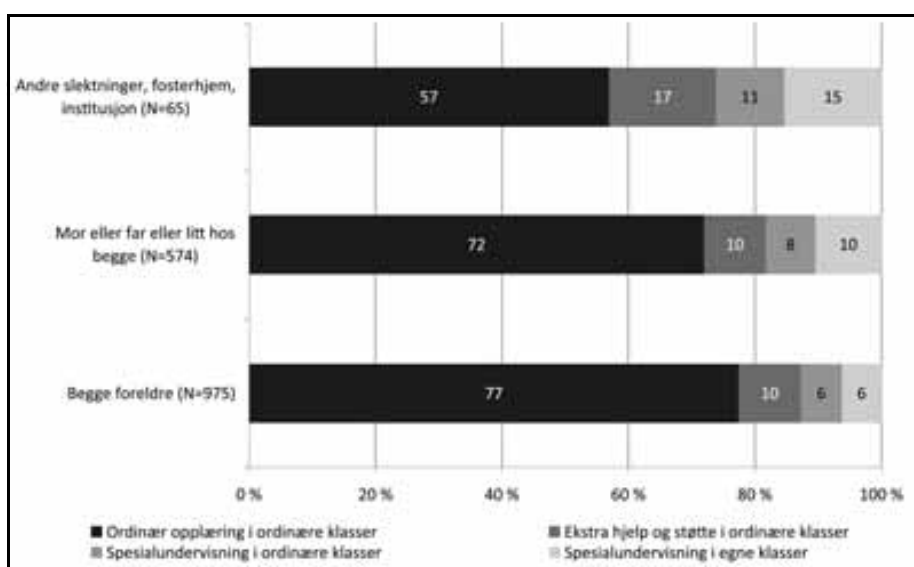
Figur 3.8 Ulike opplæringsformer blant ungdommene etter hvor mange bøker de har hjemme

$p < 0,001$ (kvikvadrattest)

Figur 3.9 viser sammenhengen mellom ungdommenes bosituasjon og opplæringsform. Høyest andel med ekstra hjelp og støtte eller spesialundervisning finner vi blant ungdommene som bor hos andre slektninger enn mor og far, i fosterhjem eller i institusjon. I denne gruppa har i underkant av en av fem (17 prosent) ekstra hjelp og støtte, en av ti har spesialundervisning i ordinære klasser, mens 15 prosent har spesialundervisning i egne klasser. Det bør understrekes at ungdommer med en slik bosituasjon utgjør en relativt liten gruppe (65 personer). Ellers merker vi oss at andelen med ekstra hjelp og støtte eller spesialundervisning er lavest blant ungdommene som bodde sammen med begge foreldrene. Forskjellene

12 De som har sagt at de har mer enn 1000 bøker hjemme følger ikke mønsteret. Det er vanskelig å forklare dette, men man kan få mistanke om at her har det vært useriøse avkryssninger ute og gått. Disse er få ($n=99$), og da kan selv få feilaktige svar gi relativt store prosentvise utslag.

mellom denne gruppen og de som bor sammen med mor, far eller litt hos begge og de som har oppgitt at de har en annen bosituasjon er imidlertid relativt små. Her ser vi et eksempel på en sammenheng hvor årsakspilene kan gå begge veier. Dersom det å ikke bo sammen med begge foreldrene skyldes et samlivsbrudd, kan dette ha vært med å skape så stor uro i den unges liv, at dette kan ha ført til vansker i forhold til skolen, som har skapt behov for ekstra hjelp og støtte eller spesialundervisning. Motsatt kan det også være slik at en ungdom med for eksempel store lærevansker eller store sosiale, emosjonelle problemer kan ha blitt en så stor belastning for familien at dette har medført samlivsbrudd.



Figur 3.9 Ulike opplæringsformer blant ungdommene etter bosituasjon¹³

$p < 0,001$ (kvikvadrattest)

3.5.4 Vanske

Når en elev får spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte skyldes det at eleven ikke klarer å gjennomføre sitt læringsarbeid uten denne hjelpen. Når elever søker om spesialundervisning må det oppgis en årsak til behovet for spesialundervisning, og det er også dette den sakkyndige vurderingen, både i forhold til søkning og enkeltvedtak om spesialundervisning, i stor grad handler om. Opplæringsstilbudet forsøkes relatert til den beskrevne vansken, og hensikten er å kompensere

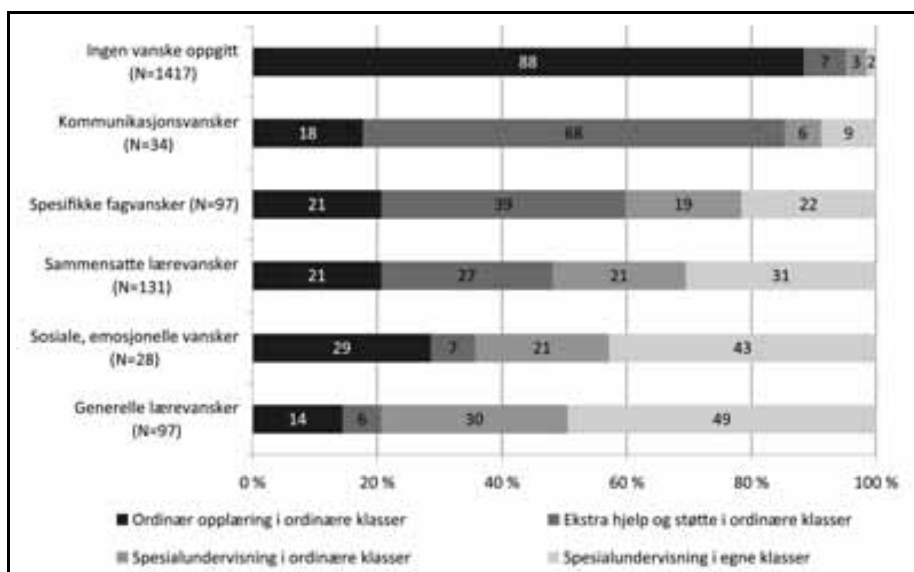
¹³ De som har oppgitt å ha en annen bosituasjon (N=127) og de som har ukjent bosituasjon (N=63) er utelatt i figuren.

for det som oppfattes som et problem knyttet til eleven. En alternativ forståelse er at problemet og utfordringen ligger i relasjonen mellom opplæringsinstitusjonen og eleven. Det er en slik forståelse som ligger til grunn for ideen om den inkluderende skolen (*inclusive education*, jf. kapittel 2.2) og prinsippet om tilpasset opplæring: Opplæringen skal tilpasses den enkelte elev med sine ulike forutsetninger. Skolen må ha som utgangspunkt at elevene er svært ulike og forskjellige i sitt møte med skolen, og at de derfor må behandles forskjellig og at opplæringstilbudet må variere i forhold til elevenes forutsetninger. For å kunne tilpasse opplæringen best mulig, er det selvsagt en fordel å kjenne til den enkelte elevs forutsetninger. Det er sannsynligvis en slik forståelse som er en av grunnene til at elever som søker om spesialundervisning må oppgi vanske. Men det er også en fare for at denne fokuseringen på vanske kan dreie oppmerksomheten bort fra elevens opplæringssituasjon, og over mot det som oppfattes som kjennetegn ved individet, for eksempel lærevansken eller atferdsvansken. Man står her i spenningsfeltet mellom den medisinske, diagnostiske forståelsen av spesialundervisning, hvor forestillingen om at vansken skal helbredes er rådende, og den alternative forståelsen, den relasjonelle, hvor det er opplæringssituasjonen, relasjonen mellom individ og skole, som står i fokus (Skrtic 1991, OECD 1999, Ainscow 1999, Hausstätter 2007, Nordahl og Sunnevåg 2008).

Figur 3.10 viser ulike opplæringsformer blant elevene i vår undersøkelse etter elevenes vansker. Vansken er identifisert i registrene, og er altså det som er oppgitt i søknad om særskilt tilrettelagt opplæring. For noen av elevene med spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte manglet oppgitt vanske. For disse elevene har vi supplert denne variabelen med elevens eget svar i spørreskjemaet på et spørsmål om hvilke vansker som er årsaken til at de har spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte.

Figur 3.10 viser at det er betydelig variasjon i hvilken opplæringsform ungdommene har etter hvilken vanske de har. For eksempel ser vi at ungdom med kommunikasjonsvansker i stor grad får ekstra hjelp og støtte inne i ordinære klasser (68 prosent), mens denne opplæringsformen er lite vanlig blant de som har sosiale, emosjonelle vansker (7 prosent) eller generelle lærevansker (6 prosent). Motsatt ser vi at en betydelig andel av de som har oppgitt at de har generelle lærevansker eller sosiale, emosjonelle vansker får spesialundervisning i egne klasser (henholdsvis 49 og 43 prosent), mens dette bare gjelder 9 prosent av de med kommunikasjonsvansker. Når det gjelder de som har oppgitt at de har spesifikke fagvansker eller sammensatte lærevansker, finner vi at disse ungdommene er jevnere fordelt på ulike opplæringsformer. Blant de som har sammensatte lærevansker har om lag tre av ti oppgitt å ha ekstra hjelp og støtte i or-

ordinære klasser (27 prosent) eller spesialundervisning i egne klasser (31 prosent), mens en av fem har spesialundervisning i ordinære klasser. Blant de som har spesifikke fagvansker oppgir fire av ti å ha ekstra hjelp og støtte i ordinære klasser, mens en av fem enten har spesialundervisning i ordinære klasser (19 prosent) eller spesialundervisning i egne klasser (22 prosent).



Figur 3.10 Ulike opplæringsformer blant ungdommene etter hvilke vansker de har

$p < 0,001$ (kvikvadrattest)

Figur 3.10 er et bilde som viser at jo tyngre individets problem oppleves å være, jo større grad av organisatorisk segregering iverksettes. Dette er et funn som faller sammen med funn hos Markussen (1998, 2000). I det bildet han kalte segregeringssaksa viste han at jo tyngre vansken var, jo oftere ble de unge gitt sin spesialundervisning i organisatorisk segregerte løsninger. «Jo større problemer norske 16-åringer hadde med å lære og med å oppføre seg, dess oftere ble de fjernet fra de ordinære klassene og plassert i egne (spesial)klasser med færre elever» (Markussen 1998: 6). Her er situasjonen like etter innføringen av Kunnskapsløftet den samme som før innføringen av Kunnskapsløftet.

3.5.5 Prestasjoner i grunnskolen

Tabell 3.10 viser at det er store forskjeller i de gjennomsnittlige karakterene fra ungdomsskolen blant ungdommer som har ulik opplæring i videregående. På grunn av det lave antallet som har ekstra hjelp og støtte eller spesialundervisning blant elevene på studieforbereende, har vi valgt å ikke skille mellom elever på studieforbereende og yrkesfaglige utdanningsprogram i tabellen.

Tabell 3.10 Gjennomsnittskarakter fra ungdomsskolen blant ungdommer med ulik opplæringsform i videregående

	Snitt	N	Std.avvik
Ordinær opplæring i ordinære klasser	3,8	1186	0,8
Ekstra hjelp og støtte i ordinære klasser	3,2	154	0,8
Spesialundervisning i ordinære klasser	2,9	119	0,8
Spesialundervisning i egne klasser	1,7	128	1,2
Total	3,5	1587	1,0

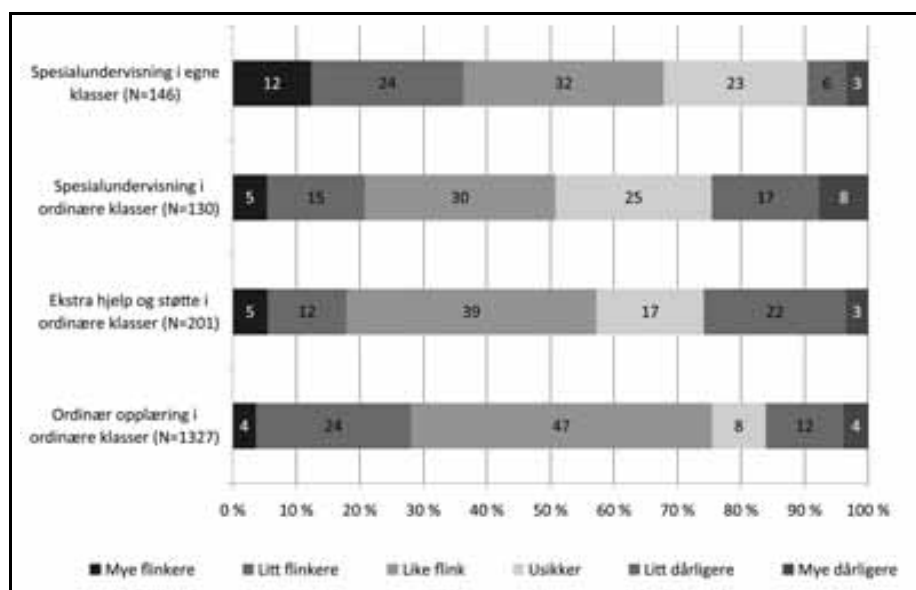
Forskjellene mellom gruppene er statistisk signifikant, $p < 0,01$ (posthoc-test, Scheffe)

Ikke overraskende viser tabell 3.10 at gjennomsnittskarakteren er høyest blant elever som har ordinær opplæring med 3,8 i snitt, mens den er betydelig lavere i de øvrige gruppene. Ungdom som har ekstra hjelp og støtte i videregående har 0,6 karakterpoeng lavere gjennomsnittskarakter (3,2) fra videregående enn de som er i ordinær opplæring. Ungdom som har spesialundervisning i ordinære klasser har om lag 1 karakterpoeng lavere snittkarakter (2,9) enn de som har ordinær opplæring, mens gjennomsnittskarakteren blant de som har spesialundervisning i egne klasser er så mye som 2 karakterpoeng lavere enn de som har ordinær opplæring. Vi merker oss også at gjennomsnittskarakteren fra ungdomsskolen er så mye som 1,2 karakterpoeng lavere blant de som har spesialundervisning i egne klasser, sammenlignet med de som har spesialundervisning i ordinære klasser. Markussen (2000) fant et nesten identisk bilde. I hans undersøkelse, som altså fulgte noen elever gjennom videregående opplæring fra 1994 og i fem år, fant han at de 463 ordinære elevene hadde et snitt inn fra ungdomsskolen på 3,7, de 492 som hadde spesialundervisning i ordinære klasser hadde et snitt på 3,0, og de 285 som hadde spesialundervisning i egne klasser hadde et snitt på 2,1 med seg inn fra ungdomsskolen (Markussen 2000: 87). Vi ser at situasjonen fra før til like etter innføringen av Kunnskapsløftet er uendret når det gjelder hvilke prestasjonssjikt fra grunnskolen som rekrutterer til ulike ordninger og som utløser ulike behov for ekstra hjelp.

3.5.6 Faglig egenvurdering og utdanningsambisjoner

I denne delen vil vi se på i hvilken grad det er forskjell mellom ungdom som har ulik opplæringsform i vårt materiale, når det gjelder deres egenvurdering av faglige ferdigheter og utdanningsambisjoner.

Figur 3.11 viser sammenhengen mellom opplæringsform og ungdommenes vurdering av hvor flinke de er på skolen, sammenlignet med de fleste elevene i klassen sin.



Figur 3.11 Elevenes vurdering av hvor flinke de er på skolen sammenlignet med de fleste elevene i klassen blant elever med ulik opplæringsform

$p < 0,001$ (kjikvadratttest)

Vi ser at andelen som vurderer seg som mye flinkere enn de andre i klassen er høyest blant elevene som har spesialundervisning i egne klasser, og andelen som vurderer seg som faglig dårligere enn klassekameratene sine er lavest i denne gruppen. Dette kan virke underlig, men når vi husker at de ble bedt om å sammenligne seg med de andre i klassen deres, og at deres svar dermed ikke kan sees som deres vurdering av egne ferdigheter, så er det ikke lenger like underlig. De som har spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte i ordinære klasser, hvor det vitterlig går flere som er flinkere enn dem, vurderer seg da også i størst grad som dårligere sammenlignet med de fleste andre i klassen. En av fire, både blant de som har spesialundervisning i ordinære klasser og blant de som har ek-

stra hjelp og støtte i ordinære klasser, vurderer seg som dårligere enn de fleste andre i klassen, mens denne andelen er 16 prosent blant de som er i ordinær opplæring og 9 prosent blant de som har spesialundervisning i egne klasser. Når vi ser på ungdommenes egenvurdering i forhold til den konteksten de er innenfor, sporer vi altså en realisme i hvordan de vurderer seg selv.

Hvis vi går over til å se på ungdommenes utdanningsambisjoner, viser tabell 3.11 at det er store forskjeller mellom gruppene med ulike opplæringsformer i videregående.

Tabell 3.11 Utdanningsambisjoner blant ungdommer med ulike opplæringsform i videregående. Planlagt utdanningsnivå.

	Videregående	Høyere utdanning	Total
Ordinær opplæring i ordinære klasser (N=1279)	50	50	100
Ekstra hjelp og støtte i ordinære klasser (N=183)	72	28	100
Spesialundervisning i ordinære klasser (N=119)	77	23	100
Spesialundervisning i egne klasser (N=113)	95	5	100
Total (N=1711)	58	42	100

$p < 0,001$ (kjikvadrattest)

På spørsmål om hva som er den høyeste utdanningen de har tenkt å ta, oppgir halvparten av de som er i ordinær opplæring at de har ambisjoner om utdanning på videregående nivå, mens halvparten har tenkt å ta høyere utdanning. Blant de som har ekstra hjelp og støtte eller spesialundervisning i ordinære klasser, er andelen som har ambisjoner om å ta høyere utdanning betydelig lavere, nærmere bestemt henholdsvis 28 og 23 prosent. Det er likevel en betydelig høyere andel som har ambisjoner om å ta høyere utdanning blant dem som har ekstra hjelp og støtte eller spesialundervisning i ordinære klasser, enn blant de som har spesialundervisning i egne klasser, hvor denne andelen er så lav som 5 prosent. Vi ser en klar sammenheng: de som har ekstra hjelp og støtte eller spesialundervisning har ikke like høye ambisjoner som de som har ordinær opplæring i ordinære klasser, og jo mer organisatorisk segregert opplæringen er, jo lavere er ambisjonsnivået. Det er viktig å understreke at det ikke er opplæringsformen som forklarer ambisjonsnivået. Opplæringsformen er jo en følge av skolefaglige ferdigheter og prestasjonsnivået på skolen; de som har ordinære

opplæring har utvist større skolefaglige ferdigheter, og har følgelig høyere utdanningsmessige ambisjoner.

3.5.7 Trivsel, mobbing og sosial tilpasning til skolen

I denne delen vil vi undersøke i hvilken grad det er forskjeller i trivsel, mobbing og sosial tilpasning til skolen blant ungdommer med ulike opplæringsformer. Vi ser på elevenes vurdering av trivsel og mobbing, samt lærernes vurdering av ungdommenes sosiale tilpasning.

Trivsel og mobbing

I spørreskjemaet ble ungdommene bedt om å oppgi i hvilken grad de trives på skolen og i klassen på en femdelt skala fra 1 «meget dårlig» til 5 «meget godt». Tabell 3.12 viser den gjennomsnittlige vurderingen av egen trivsel blant ungdommene med ulike opplæringsformer i vårt utvalg.

Tabell 3.12 Gjennomsnitt blant ungdom med ulik opplæringsform i deres vurdering av hvordan de trives på skolen og i klassen på en femdelt skala fra 1 'Meget dårlig' til 5 'Meget godt'.

		På skolen	I klassen
Ordinær opplæring i ordinære klasser	Snitt	4,2	4,3
	N	1327	1327
	Std.avvik	0,8	0,8
Ekstra hjelp og støtte i ordinære klasser	Snitt	4,1	4,2
	N	201	201
	Std.avvik	0,8	0,9
Spesialundervisning i ordinære klasser	Snitt	4,1	4,1
	N	130	130
	Std.avvik	0,9	1,0
Spesialundervisning i egne klasser	Snitt	4,0	3,9
	N	146	146
	Std.avvik	0,9	1,1
Total	Snitt	4,2	4,3
	N	1804	1804
	Std.avvik	0,8	0,9

Skolen: forskjellen mellom spesialundervisning i egne klasser og ordinær opplæring i ordinære klasser er statistisk signifikant ($p < 0,05$, posthoc test, Scheffe). Klassen: forskjellen mellom spesialundervisning i egne klasser og ordinær opplæring i ordinære klasser og ekstra hjelp og støtte i ordinære klasser er statistisk signifikant ($p < 0,01$, posthoc test, Scheffe).

Hovedtendensen i tabell 3.12 er at det er små forskjeller i den gjennomsnittlige vurderingen av egen trivsel mellom gruppene, både på skolen og i klassen. Alle gruppene, enten vi ser på trivsel på skolen eller i klassen, har en gjennomsnittsskåre mellom 3,9 og 4,3 på en skala fra 1–5. Selv om vi finner at ungdom som har spesialundervisning i egne klasser i noe mindre grad gir uttrykk for å trives både på skolen og i klassen, og at ungdom med ordinær undervisning i ordinære klasser gir uttrykk for å trives noe bedre enn de øvrig, er hovedinntrykket her at alle grupper trives godt, og at forskjellene gruppene i mellom er små.

Når vi går videre til å se på ungdommenes svar på om de har noen å være sammen med i friminuttene, finner vi at det er vesentlig flere som oppgir at de har noen å være sammen med blant ungdom som har ordinær opplæring, enn blant ungdom som har ekstra hjelp og støtte eller spesialundervisning (tabell 3.13). Mens så godt som ni av ti ungdommer som har ordinær opplæring oppgir å ha noen å være sammen med i friminuttene, gjelder dette om lag sju av ti blant de som har ekstra hjelp og støtte eller spesialundervisning. Det går altså et skille mellom ordinære elever, som har flere å være sammen med, og de som har spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte i en eller annen form, som altså har færre å være sammen med.

Tabell 3.13 Ungdommenes svar på spørsmål om de har noen å være sammen med i friminuttene, etter opplæringsform

	Nei	Ja	Total
Ordinær opplæring i ordinære klasser (N=1327)	13	87	100
Ekstra hjelp og støtte i ordinære klasser (N=201)	31	69	100
Spesialundervisning i ordinære klasser (N=130)	30	70	100
Spesialundervisning i egne klasser (N=146)	27	73	100
Total (N=1804)	18	82	100

$p < 0,001$ (kvikvadrattest)

Selv om vi finner relativt lite variasjon mellom gruppene når vi ser på ungdommenes svar på spørsmål om de blir mobbet, viser tabell 3.14 at det er en noe høyere andel blant ungdommene som er i ordinær opplæring som oppgir at de svært sjelden eller aldri blir mobbet, sammenlignet med ungdom som får ekstra hjelp og støtte eller spesialundervisning.

Tabell 3.14 Ungdommenes svar på spørsmål om de blir mobbet av andre elever, etter opplæringsform

	Svært sjelden eller aldri	Oftere	Total
Ordinær opplæring i ordinære klasser (N=1327)	97	3	100
Ekstra hjelp og støtte i ordinære klasser (N=201)	93	7	100
Spesialundervisning i ordinære klasser (N=130)	91	9	100
Spesialundervisning i egne klasser (N=146)	91	9	100
Total (N=1804)	95	5	100

$p < 0,001$ (kjikvadrattest)

97 prosent av ungdommene som har ordinær opplæring i vårt datamateriale, oppgir at de svært sjelden eller aldri blir mobbet, mens denne andelen er henholdsvis 93 prosent blant de som får ekstra hjelp og støtte i ordinære klasser og 91 prosent både blant de som får spesialundervisning i ordinære klasser og blant de som får spesialundervisning i egne klasser. Vi finner dermed ingen forskjeller av betydning i andelen som opplever å bli mobbet blant ungdommene som har enten ekstra hjelp og støtte eller spesialundervisning.

Lærernes vurdering av elevenes sosiale tilpasning til skolen

Lærerne til elevene som deltok i undersøkelsen ble bedt om å vurdere hver enkelt elevs sosiale tilpasning på en femdelt skala fra 1 «har tilpasset seg svært dårlig» til 5 «har tilpasset seg svært godt».

I tabell 3.15 presenteres lærernes vurdering av elevenes sosiale tilpasning til skolen, etter opplæringsform. Vi skiller her mellom tre kategorier av sosial tilpasning: de som har tilpasset seg svært dårlig eller dårlig, de som har tilpasset seg sånn passe og de som har tilpasset seg svært bra eller bra sosialt.

Tabellen viser at vi finner høyest andel som i følge lærerne har tilpasset seg bra eller svært bra sosialt, blant ungdommene som er i ordinær opplæring. Lærerne vurderer åtte av ti innen denne gruppen til å ha tilpasset seg bra eller svært bra. Lavest andel som har tilpasset seg bra eller svært bra sosialt i følge lærernes vurdering, finner vi gruppene som har ekstra hjelp og støtte (65 prosent) eller spesialundervisning i ordinære klasser (60 prosent). De som har spesialundervisning i egne klasser ligger i en mellomposisjon. To av tre i denne gruppen har i følge lærernes vurdering tilpasset seg bra eller svært bra sosialt. I følge lærernes vurdering av den sosiale tilpasningen til skolen, er det blant elevene som har spesialundervisning i ordinære klasser at vi finner høyest andel som har tilpasset seg dårlig eller svært dårlig. Dette gjelder 15 prosent av elevene som har spe-

sialundervisning i ordinære klasser, og henholdsvis 7 og 9 prosent blant elevene som har spesialundervisning i egne klasser og ekstra hjelp og støtte i ordinære klasser.

Tabell 3.15 Lærernes vurdering av elevenes sosiale tilpasning til skole, etter opplæringsform

	Svært dårlig/ dårlig	Sånn passe	Bra/ svært bra	Total
Ordinær opplæring i ordinære klasser (N=1064)	4	15	81	100
Ekstra hjelp og støtte i ordinære klasser (N=178)	9	26	65	100
Spesialundervisning i ordinære klasser (N=130)	15	25	60	100
Spesialundervisning i egne klasser (N=121)	7	18	74	100
Total (N=1493)	6	17	77	100

$p < 0,001$ (kjikvadrattest)

Trivsel og tilpasning: variert bilde

Ungdom med og uten ekstra hjelp og støtte eller spesialundervisning trives om lag like godt på skolen og i klassen, men de som har spesialundervisning rapporterer om å være noe mer utsatt for mobbing enn andre elever. Likevel ser det ut til at det er en viss forskjell i sosial tilpasning til skolen. Lærerne mener at de som har ekstra hjelp og støtte eller spesialundervisning og som går i ordinære klasser har tilpasset seg dårligst sosialt, mens de som har ekstra hjelp og støtte eller spesialundervisning uavhengig av organisering har færre å være sammen med i friminuttene enn de som har ordinær undervisning i ordinære klasser.

4 Segregerte løsninger står sterkt i lærerkorpset

I dette kapitlet ser vi nærmere på lærernes vurdering av spesialundervisningen ved egen skole og deres syn på og holdninger til spesialundervisning generelt. Vi har også undersøkt i hvilken grad det er forskjeller i lærernes vurderinger etter kjønn, utdanning, fartstid som lærer, om de har spesialpedagogisk utdanning, hvilket utdanningsprogram og skole¹⁴ de er lærere ved og til slutt hvilket fylke de jobber i. Vi har funnet få forskjeller i lærernes vurderinger mellom disse gruppene, men der analysene viser statistisk signifikante forskjeller i vurderingene mellom ulike lærergrupper, vil dette omtales.

Før vi går videre til å se på lærernes vurdering av spesialundervisningen ved egen skole og deres syn på og holdninger til spesialundervisning generelt, vil vi kort presentere datagrunnlaget for analysene i dette kapitlet.

4.1 Datamaterialet

Det er i alt 261 lærere som har besvart spørreskjemaet. I utgangspunktet ble alle lærerne på vg1-nivå ved skolene som ble valgt ut i denne undersøkelsen bedt om å besvare et spørreskjema. Det var imidlertid to ulike spørreskjema: et for de som var lærere i de klassene som var valgt ut (A-skjema), og et skjema for lærerne i de øvrige vg1-klassene ved skolen som ikke var valgt ut til å delta i undersøkelsen (B-skjema). Blant lærerne i de klassene der elevene også deltok, svarte 74 prosent (132 av 178 spurte lærere svarte) på spørreskjemaet, mens svarprosenten blant lærerne i de øvrige klassene ved skolen var vesentlig lavere med 38 prosent (129 av 336 spurte lærere svarte).

Halvparten av lærerne som har besvart et spørreskjema var lærere i klasser hvor elevene også deltok i undersøkelsen (51 prosent har besvart kontaktlærer A-skjema), mens halvparten av lærerne var lærere i vg1-klasser hvor elevene ikke deltok i undersøkelsen (49 prosent har besvart kontaktlærer B-skjema). I dette kapitlet ser vi på lærernes svar på spørsmål som både ble stilt til lærerne som hadde elever som deltok i undersøkelsen og lærerne i vg1-klasser hvor elevene ikke deltok i undersøkelsen.

14 Når vi har sett på variasjonen i vurderingen mellom lærere ved ulike utdanningsprogram og skoler, har vi begrenset oss til å sammenligne utdanningsprogrammene og skolene hvor flest lærere har svart, det vil altså si de største gruppene (N=10 eller mer).

Av lærerne som har besvart spørreskjemaet var 48 prosent menn og 51 prosent kvinner¹⁵. 37 prosent av lærerne jobber i Hordaland, henholdsvis 23 og 25 prosent i Oslo og Telemark og 15 prosent i Troms. Den fylkesvise fordelingen gjenspeiler utvalget i undersøkelsen, og er dermed ikke representativ for fordelingen av lærere i de fire fylkene.

Mer enn halvparten (56 prosent) av de 261 lærerne har faglærerutdanning enten fra pedagogisk høyskole (17 prosentpoeng), faglærerutdanning som bygger på fagbrev (17 prosentpoeng) eller faglærerutdanning som bygger på profesjonsutdanning (10 prosentpoeng) (tabell 4.1). I tillegg er det 13 prosentpoeng av de faglærerutdannede som har to faglærerutdanninger. At så mange har faglærerutdanning skyldes at det er en overvekt av lærere ved yrkesfaglige utdanningsprogram som deltar i undersøkelsen. Oppunder tre av ti (28 prosent) av lærerne har universitetsutdanning, mens 8 prosent har både faglærer- og universitetsutdanning. I tillegg har 24 prosent av alle lærerne spesialpedagogisk utdanning. Arbeidserfaringen som lærer, blant de som har besvart spørreskjemaet, varierer fra 0 til 39 år, med et gjennomsnitt på 15 års ansiennitet.

Tabell 4.1 Lærernes utdanning

	Antall	Andel
Ikke lærerutdanning	6	2
Førskolelærerutdanning	3	1
Allmennlærerutdanning	11	4
Faglærer fra pedagogisk høyskole	43	16
Faglærer som bygger på fagbrev	45	17
Faglærer som bygger på profesjonsutdanning	25	10
To faglærerutdanninger	33	13
Universitetsutdanning	73	28
Faglærer og universitetsutdanning	22	8
Total	261	100

Om lag en av fem er lærere for en klasse på utdanningsprogram for studiespesialisering (21 prosent) eller helse- og sosialfag (19 prosent). Videre er det 16 prosent som har en klasse som tilhører utdanningsprogrammet teknikk- og industriell produksjon, mens en av ti lærere har en klasse som tilhører restaurant- og matfag (10 prosent) eller bygg- og anleggsteknikk (10 prosent). Den resterende fjerdedelen er lærere for klasser som tilhører andre utdanningsprogram eller klasser med redusert elevtall.

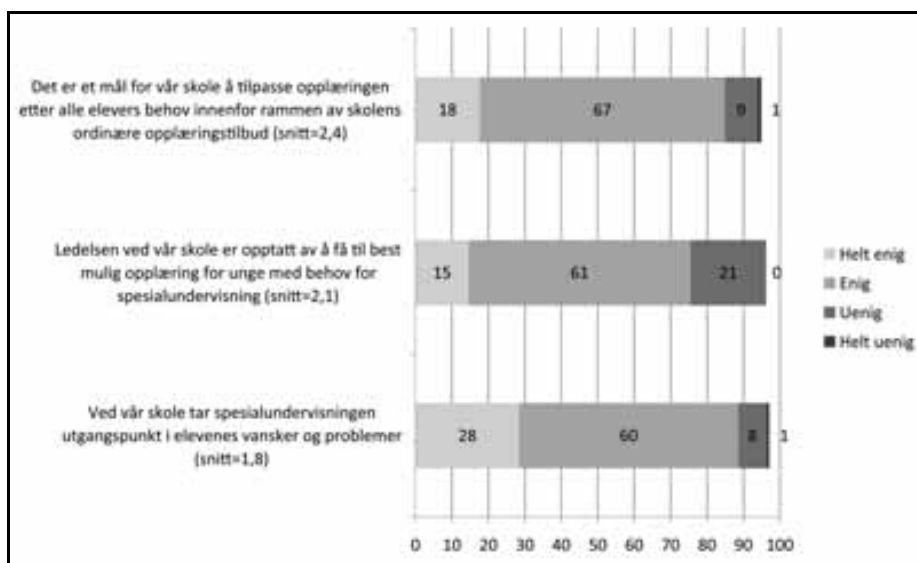
¹⁵ Vi mangler informasjon om kjønn for 4 av lærerne, noe som tilsvarer 2 prosent.

4.2 Spesialundervisningen ved egen skole: Vil elevenes beste, men fordeler goder ujevnt

Lærerne ble i spørreskjemaet bedt om å ta stilling til 12 utsagn om organiseringen av spesialundervisningen ved egen skole, på en firedelt skala fra 1 «helt enig» til 4 «helt uenig». Disse utsagnene har vi gruppert i tre tema: i hvilken grad de mener at spesialundervisningen ved skolen er til elevenes beste, hvorvidt lærerne synes elever med spesialundervisning prioriteres ved skolen, og om de mener at spesialundervisningen ved skolen er segregert.

4.2.1 Spesialundervisningen er til elevenes beste – i prinsippet

Vi finner at en overveiende majoritet av lærerne gir uttrykk for at spesialundervisningen ved skolen er til elevens beste, når vi ser på lærernes vurdering av påstandene i figur 4.1.



Figur 4.1 Lærernes vurdering av påstander om i hvilken grad de mener spesialundervisningen ved skolen er til elevenes beste (N=261). Andelen som mangler for å summere til 100 prosent på hver påstand er de som ikke har svart på spørsmålet.

Nesten ni av ti (28 prosent helt enig og 60 prosent enig) er enig i at spesialundervisningen ved skolen tar utgangspunkt i elevenes vansker og problemer.

Videre er 85 prosent enig (18 prosent helt enig, 67 prosent enig) i at det er et mål for skolen å tilpasse opplæringen etter alle elevenes behov innenfor rammen av skolens ordinære opplæringstilbud. Når vi ser på gjennomsnittsskåren på denne påstanden, finner vi at lærere fra Oslo i noe større grad er enig (snitt= 1,7) i at det er et mål for skolen å tilpasse opplæringen etter alle elevenes behov innenfor skolens ordinære opplæringstilbud enn lærere fra Telemark og Hordaland (snitt=2,1). Tre av fire lærere gir også uttrykk for å være enig (15 prosent helt enig, 61 prosent enig) i at ledelsen ved skolen er opptatt av å få til best mulig opplæring for unge med behov for spesialundervisning.

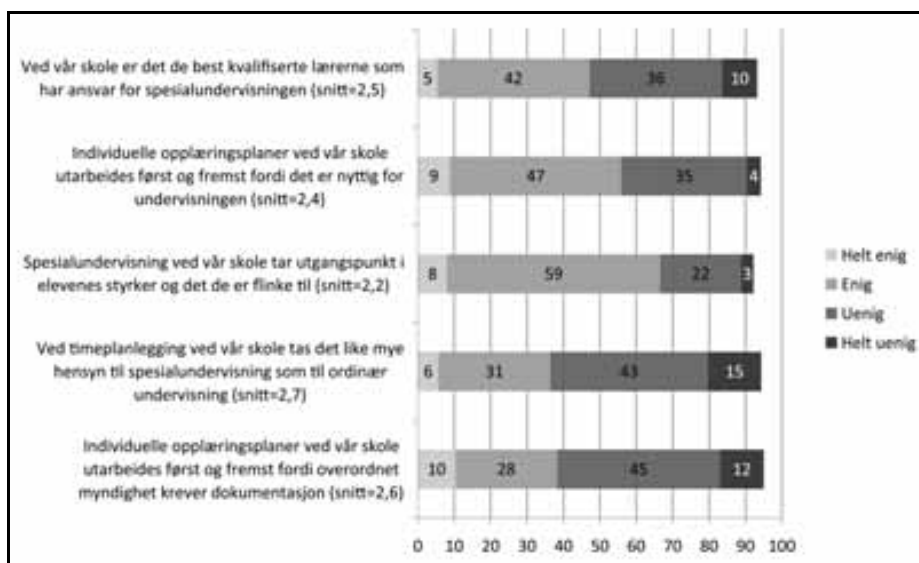
Kort oppsummert kan vi dermed si at en overveiende majoritet av lærerne gir uttrykk for at spesialundervisningen ved skolen er til elevenes beste.

4.2.2 Elever med spesialundervisningen nedprioriteres når goder fordeles

Lærernes vurdering av påstandene i figur 4.2 kan sees som et uttrykk for i hvilken grad lærerne mener at spesialundervisningen prioriteres ved skolen de jobber.

Oppunder sju av ti lærere (67 prosent) sier seg enig eller helt enig i at spesialundervisningen ved skolen tar utgangspunkt i elevenes styrker og det de er flinke til. Det er i denne påstanden i figur 4.2 at lærerne er mest samstemte. Det har innenfor spesialundervisningen ofte vært tatt utgangspunkt i svak funksjon, ved å la elevene øve på det de ikke kan. Det har vært vist at øving av svak funksjon og økt volum på slik øving ikke nødvendigvis har gitt positive resultater (Borchgrevink 1996, Markussen 2000). Sett i lys av dette, må et fokus på elevenes styrker og det de er flinke til vurderes som positivt.

I vurderingen av de øvrige påstandene i figur 4.2 er lærerne mer todelt, ved at det bare er en liten overvekt som enten er enig eller uenig. For det første er det en liten overvekt av lærerne som er uenig/helt uenig (58 prosent) i påstanden om at det tas like mye hensyn til spesialundervisning som til ordinær undervisning i timeplanleggingen. At så mange som seks av ti mener at spesialundervisning ikke likestilles med ordinær undervisning når timeplanen skal legges, er et funn som er verdt å merke seg. Dette er i tråd med tidligere funn som viser at timer til spesialundervisning brukes som salderingspost for å få timeplanen til å gå opp (Kvalsund og Myklebust 1998).



Figur 4.2 Lærernes vurdering av påstander om i hvilken grad spesialundervisningen ved egen skole prioriteres (N=261). Andelen som mangler for å summere til 100 prosent på hver påstand er de som ikke har svart på spørsmålet.

I vurderingen av påstander om individuelle opplæringsplaner, er 57 prosent uenig/helt uenig og 38 prosent enig/helt enig i at disse først og fremst utarbeides fordi overordnet myndighet krever det. Denne påstanden går i motsatt retning av de øvrige påstandene i figur 4.2, slik at det å være uenig i denne påstanden kan sees som et uttrykk for at man mener at spesialundervisningen prioriteres ved egen skole. Videre er det en liten overvekt av lærerne som sier seg enig (9 prosent helt enig, 47 prosent enig) i at individuelle opplæringsplaner først og fremst utarbeides fordi det er nyttig for undervisningen. Det er altså så mange som fire av ti lærere som gir uttrykk for at den individuelle opplæringsplanen, som er den læreplanen undervisningen til en elev med spesialundervisning skal gjennomføres på grunnlag av, ikke primært utarbeides som redskaper for elevenes læring, og det er fire av ti som mener at den lages som en dokumentasjon til myndighetene. Dette er en indikasjon på at mange lærere ikke ser viktigheten av at elever med spesialundervisning har en læreplan. Dette er verdt å merke seg.

På påstanden om at det er de best kvalifiserte lærerne som har ansvar for spesialundervisningen, er det like store andeler av lærerne som er enig og uenig. 47 prosent av lærerne er enig (5 prosent helt enig, 42 prosent enig) i at det er de best kvalifiserte lærerne som har ansvar for spesialundervisningen, mens 46 prosent

er uenig (10 prosent helt uenig, 36 prosent uenig) i denne påstanden. De kvinnelige lærerne er i gjennomsnitt mer uenig (snitt=2,7) i denne påstanden enn mannlige lærere (snitt=2,4). Det er vår vurdering at det er interessant at nesten halvparten av lærerne er uenige i at det er de best kvalifiserte lærerne som har ansvar for spesialundervisningen. Dette oppfattes som et uttrykk for at de elevene som trenger den beste kompetansen, kanskje nedprioriteres når kompetansen fordeles.

Lærernes vurdering av påstandene i figur 4.2 viser oss en lærergruppe som er splittet i sin vurdering av om på spesialundervisningen ved egen skole prioriteres. Mange gir uttrykk for en slik prioritering, men mange gir også uttrykk for det motsatte. Etter vår vurdering er det interessant at så mange gir uttrykk for at spesialundervisning nedprioriteres ved timeplanlegging (58 prosent) og ved fordelingen av lærerkompetanse (46 prosent), og at de individuelle opplæringsplanene ikke utarbeides primært for elevenes læring (38–39 prosent). Her tegner lærerne et bilde av en skole som langt fra prioriterer elever med spesialundervisning.

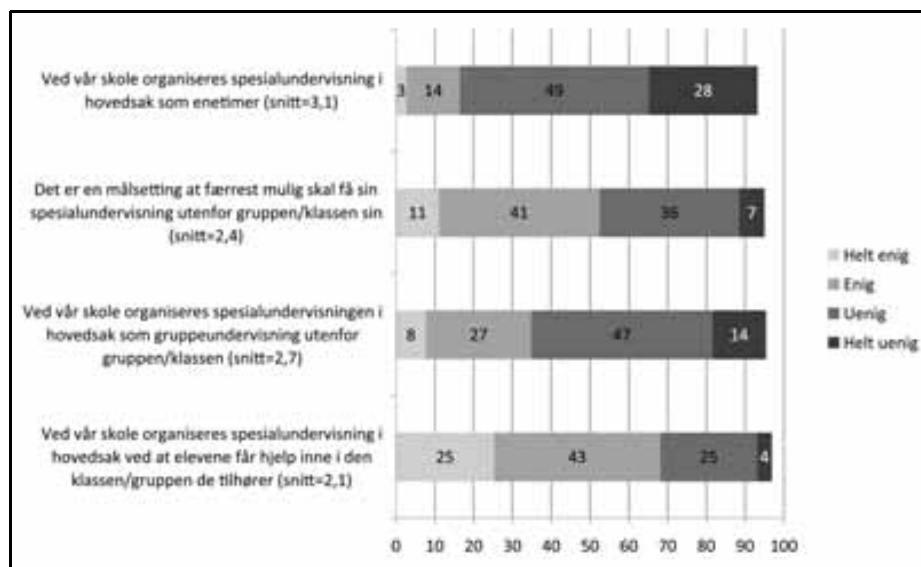
4.2.3 Spesialundervisningen ved egen skole vurderes ikke som segregert

Lærernes vurdering av påstandene i figur 4.3 kan sees som et uttrykk for i hvilken grad de mener at spesialundervisningen ved egen skole er segregert.

De fleste lærerne gir uttrykk for at spesialundervisningen ved skolen i liten grad er segregert. Nesten sju av ti er enig (25 prosent helt enig, 43 prosent enig) i at spesialundervisningen ved skolen i hovedsak organiseres ved at elevene får hjelp inne i den klassen de tilhører. Motsatt er det mindre enn en av fem som er enig (3 prosent helt enig, 14 prosent enig) i at spesialundervisningen ved skolen i hovedsak er organisert som enetimer. Det er noe høyere andel på 35 prosent av lærerne (8 prosent helt enig, 27 prosent enig) som gir uttrykk for at spesialundervisningen ved skolen i hovedsak organiseres som gruppeundervisning utenfor klassen.

På denne bakgrunn kan vi oppsummere med at lærerne gir uttrykk for at spesialundervisningen i hovedsak er organisert ved at elevene får hjelp inne i klassen de tilhører, og at spesialundervisning som gis utenfor klassen i større grad organiseres som gruppeundervisning enn som enetimer. Dette er i tråd med analysene i kapittel 3, som viste at de fleste elevene som får spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte, får denne opplæringen inne i klassen. Samme analyse viste at den dominerende formen for undervisning utenfor klassen er undervisning i små grupper, og at bruk av enetimer bare forekommer i liten grad (jf. figur 3.5). Vi merker oss imidlertid at analysene i kapittel 3 i tillegg viste

at segregerte løsninger i større grad er i bruk, når man begrenser seg til bare å se på de som har spesialundervisning i forhold til de som har ekstra hjelp og støtte (jf. figur 3.4).



Figur 4.3 Lærernes vurdering av påstander om i hvilken grad spesialundervisningen ved skolen er segregert (N=261). Andelen som mangler for å summere til 100 prosent på hver påstand er de som ikke har svart på spørsmålet.

Vi finner noen forskjeller mellom fylkene i lærernes vurdering av påstandene knyttet til organiseringen av spesialundervisningen ved skolen. For det første viser analysene at lærere fra Oslo i større grad er uenig (gjennomsnitt=3,1) i at spesialundervisningen i hovedsak er organisert som enetimer enn lærere fra Hordaland (gjennomsnitt=2,8). Det er dermed ikke uventet at lærerne i Hordaland i større grad er uenig i (snitt=2,4) at spesialundervisningen i hovedsak organiseres ved at elevene får hjelp inne i klassen de tilhører enn lærerne i Oslo (snitt=1,8)¹⁶. At lærerne i Hordaland i større grad gir uttrykk for å være segregert er kanskje ikke uventet, med tanke på at klasser med redusert elevtall er overrepresentert i dette fylket i vårt datamateriale (jf. kapittel 3.1).

Når det gjelder lærernes vurdering av hvorvidt spesialundervisningen i hovedsak er organisert som enetimer finner vi i tillegg noen forskjeller mellom an-

¹⁶ På denne påstanden er lærerne i Hordaland i tillegg i gjennomsnitt signifikant mer uenig enn lærerne i Troms (snitt=1,9).

dre grupper av lærere. Lærere som oppgir å ha spesialpedagogisk utdanning er i noe større grad uenig (snitt=3,3) i denne påstanden enn lærere som ikke har slik utdanning (snitt=3,1), og vi ser også en svak tendens til at lærerne er mer uenig i denne påstanden, jo lengre fartstid de har som lærere. I tillegg observerer vi noe variasjon mellom skolene i lærernes vurdering av påstanden om at spesialundervisningen i hovedsak er organisert som enetimer. Her finner vi at lærerne ved én skole skiller seg ut ved å være betydelig mer uenig (snitt=3,8) i at spesialundervisningen i hovedsak er organisert som enetimer enn lærerne ved tre andre skoler (snitt=2,8–2,7).

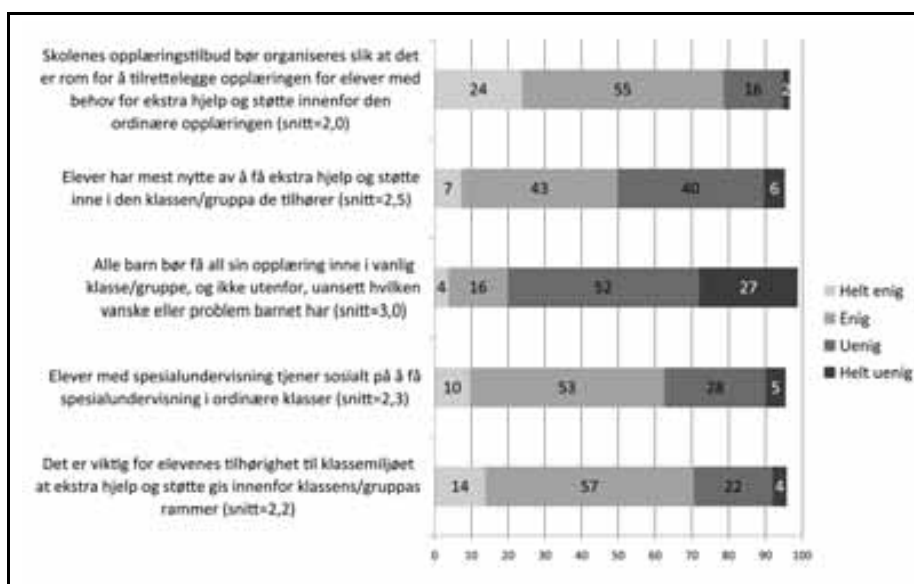
Når det gjelder påstanden om at det er en målsetting ved skolen at færrest mulig skal få sin spesialundervisning utenfor klassen, sier i overkant av halvparten av lærerne seg enig (11 prosent helt enig, 41 prosent enig) i dette. Det er dermed flere lærere som gir uttrykk for at spesialundervisningen i hovedsak er organisert ved at elevene får hjelp inne i den klassen de tilhører (68 prosent enig), enn som gir uttrykk for at en slik organisering er en målsetting ved skolen (52 prosent enig). Dette indikerer en pragmatisk tilnærming til hvilken arena spesialundervisningen skal gis på. Uten at det er erklært som et ideal av et flertall, praktiseres likevel spesialundervisning innenfor den ordinære undervisningen av et flertall. Virkeligheten og behovene bestemmer, og ikke idealene.

4.3 Inkludering er ok, men segregering er faglig best

Over har vi omtalt lærernes syn på spesialundervisning *på egen skole*. Vi ba også lærerne om å ta stilling til 15 påstander som omhandlet deres syn på og holdninger til spesialundervisning *generelt*, på en firedelt skala fra 1 «helt enig» til 4 «helt uenig». Disse påstandene har vi gruppert i fire overordnede tema: i hvilken grad lærerne mener at spesialundervisningen bør skje i ordinære klasser, hvorvidt de er enig i at segregert spesialundervisning gir bedre tilpasset opplæring, hva de mener om sosialt og faglig utbytte når spesialundervisning gjennomføres i ordinære klasser og hva de mener om bruk av spesialskoler. I tillegg ble lærerne bedt om å ta stilling til to påstander knyttet til bestemmelsene om spesialundervisning i Opplæringslova.

4.3.1 Spesialundervisningen inne i klassene må være mulig, men er ikke alltid det beste

Lærernes vurdering av påstandene i figur 4.4 kan sees som uttrykk for i hvilken grad de mener at spesialundervisning generelt bør skje inne i ordinære klasser.



Figur 4.4 Lærernes vurdering av påstander om i hvilken grad spesialundervisningen bør skje inne i ordinære klasser (N=261). Andelen som mangler for å summere til 100 prosent på hver påstand er de som ikke har svart på spørsmålet.

De fleste lærerne ser ut til å mene at det bør være et overordnet mål at det skal være rom for å organisere spesialundervisningen innenfor den ordinære opplæringen, sammen med resten av klassen. Nesten åtte av ti lærere er enig (24 prosent helt enig, 55 prosent enig) i påstanden om at skolens opplæringstilbud bør organiseres slik at det er rom for å tilrettelegge opplæringen for elever med behov for spesialundervisning innenfor den ordinære opplæringen. Likevel mener bare halvparten av lærerne (7 prosent helt enig og 43 prosent enig) at elever har mest nytte av å få spesialundervisning inne i den klassen de tilhører, mens oppunder halvparten dermed er uenig i denne påstanden. Videre er det en overvekt av lærerne som er uenig i at spesialundervisningen i praksis alltid bør skje i ordinær klasse. Åtte av ti lærere er uenig (27 prosent helt uenig og 52 prosent uenig) i utsagnet om at alle barn bør få all sin opplæring inne i vanlig klasse, og ikke utenfor, uansett hvilken vanske eller problem barnet har. Lærernes vurdering av disse på-

standene viser dermed at selv om 80 prosent mener at det bør være mulig å tilrettelegge opplæringen slik at spesialundervisning kan gis innenfor den ordinære opplæringen, oppgir 50 prosent at de mener at elevene har mest nytte av at spesialundervisningen organiseres slik og bare 20 prosent mener at spesialundervisning skal gis innenfor den ordinære opplæringen uansett.

Hvis vi går over til å se på lærernes vurdering av det sosiale utbyttet av at spesialundervisningen gjennomføres inne i ordinære klasser, finner vi at sju av ti er enig (14 prosent helt enig, 57 prosent enig) i at det er viktig for elevenes tilhørighet til klasse miljøet at spesialundervisningen gis innenfor klassens rammer. Det er i tillegg i overkant av seks av ti lærere som sier seg enig (10 prosent helt enig og 53 prosent enig) i at elever med spesialundervisning tjener sosialt på å få spesialundervisning i ordinære klasser. Lærernes vurdering av disse påstandene tyder dermed på at de mener at elever med behov for spesialundervisning i større grad får et sosialt enn faglig utbytte av at denne undervisningen gis innenfor rammen av den ordinære opplæringen¹⁷.

Når det gjelder lærernes vurdering av hvorvidt skolenes opplæringstilbud bør organiseres slik at det er rom for å tilrettelegge opplæringen for elever med behov for spesialundervisning innenfor den ordinære opplæringen, samt deres vurdering av hvorvidt elever har mest nytte av å få spesialundervisning inne i den klassen de tilhører, finner vi forskjeller i vurderingene mellom lærere som har spesialpedagogisk utdanning og ikke. Lærere som har spesialpedagogisk utdanning er i større grad enig (snitt=1,7) i at opplæringstilbudet bør organiseres slik at det er rom for å gi spesialundervisning innenfor rammene av den ordinære opplæringen enn de som ikke har slik utdanning (snitt=2,0). Lærerne som har spesialpedagogisk utdanning er også i større grad enig (snitt=2,3) i at elevene har mest nytte av å få spesialundervisning inne i den klassen de tilhører enn lærerne som ikke har spesialpedagogisk utdanning (snitt=2,5).

Det kan i tillegg nevnes at vi finner statistisk signifikant variasjon mellom to skoler i lærernes vurdering av to av påstandene i figur 4.4. Dette gjelder påstandene «Elever har mest nytte av å få ekstra hjelp og støtte inne i den klassen/gruppa de tilhører» og «Elever med spesialundervisning tjener sosialt på å få spesialundervisning i ordinære klasser», hvor lærerne på skolen som er mest enig har en gjennomsnittsskår som er et skalapoeng lavere på begge disse påstandene enn lærerne ved skolen som er mest uenig i disse påstandene¹⁸.

17 Det er en positiv korrelasjon ($r=0,416$) mellom lærernes vurdering av påstandene «Elever har mest nytte av å få ekstra hjelp og støtte inne i den klassen/gruppa de tilhører» og «Elever med spesialundervisning tjener sosialt på å få spesialundervisning i ordinære klasser», noe som betyr at lærerne som er uenig i den ene av disse påstandene også har en tendens til å være uenig i den andre, og omvendt.

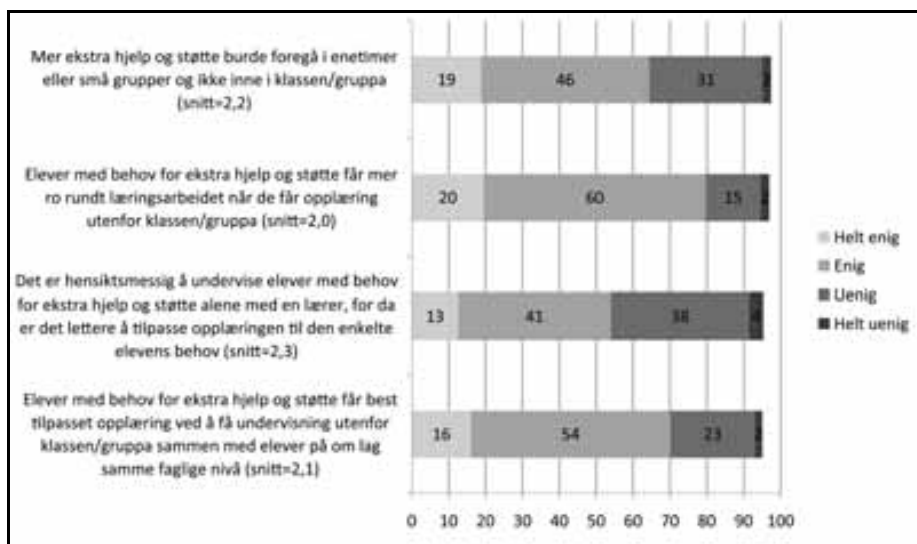
For å oppsummere lærernes vurdering av påstandene i figur 4.4: Mange mener at det bør være mulig å gi spesialundervisning inne i klassefellesskapet. Noe færre tror at dette er best med tanke på faglig utbytte, og svært få mener at det skal være slik for alle. Imidlertid er et flertall av lærerne enig i at spesialundervisning gjennomført inne i klassene gir et positivt sosialt utbytte for elever med behov for slik undervisning. Lærere som har spesialpedagogisk utdanning stiller seg i større grad positive til spesialundervisning gjennomført inne i klassene – både prinsipielt og i praksis – enn lærere som ikke har slik utdanning.

4.3.2 Segregert spesialundervisning gir bedre tilpasset opplæring

Lærernes vurdering av påstandene i figur 4.5 kan sies å omhandle i hvilken grad lærerne mener at segregert spesialundervisning gir bedre tilpasset opplæring. Figuren viser at en overveiende majoritet av lærerne – åtte av ti – mener at elever med behov for spesialundervisning får mer ro rundt læringsarbeidet når de får opplæringen utenfor klassen (20 prosent helt enig, 60 prosent enig). Sju av ti lærere sier seg også enig i (16 prosent helt enig, 54 prosent enig) at elever med behov for ekstra hjelp og støtte får best tilpasset opplæring ved å få undervisning utenfor klassen, sammen med elever på om lag samme faglige nivå. Her finner vi at de kvinnelige lærerne er noe mer enig enn de mannlige, og at de som har lang arbeidserfaring som lærere er noe mer uenig enn de som ikke har vært lærere så lenge. Vi ser også at 65 prosent av lærerne er enige i at mer ekstra hjelp og støtte burde foregå i enetimer og små grupper og ikke inne i klassen. Lærerne er derimot i mindre grad enig (13 prosent helt enig og 41 prosent enig) i at det er hensiktsmessig å undervise disse elevene alene med en lærer, fordi det er lettere å tilpasse opplæringen til den enkelte elevens behov. Her er de kvinnelige lærerne noe mer uenig (snitt=2,5) enn sine mannlige kolleger (snitt=2,2).

Lærernes stillingtagen til disse utsagnene viser at lærerne mener at segregert spesialundervisning gir bedre faglig utbytte enn om elevene får spesialundervisning inne i klassefellesskapet.

18 Gjennomsnittet blant lærerne ved de to skolene er henholdsvis 1,8 (N=13) og 2,8 (N=15) på påstanden om at «Skolens opplæringstilbud bør organiseres slik at det er rom for å tilrettelegge opplæringen for elever med behov for ekstra hjelp og støtte innenfor den ordinære opplæringen», og 1,5 (N=13) og 2,5 (N=15) på påstanden «Det er viktig for elevenes tilhørighet til klassemiljøet at ekstra hjelp og støtte gis innenfor klassens/gruppas rammer»



Figur 4.5 Lærernes vurdering av påstander om i hvilken grad segregert spesialundervisning gir bedre tilpasset opplæring (N=261). Andelen som mangler for å summere til 100 prosent på hver påstand er de som ikke har svart på spørsmålet.

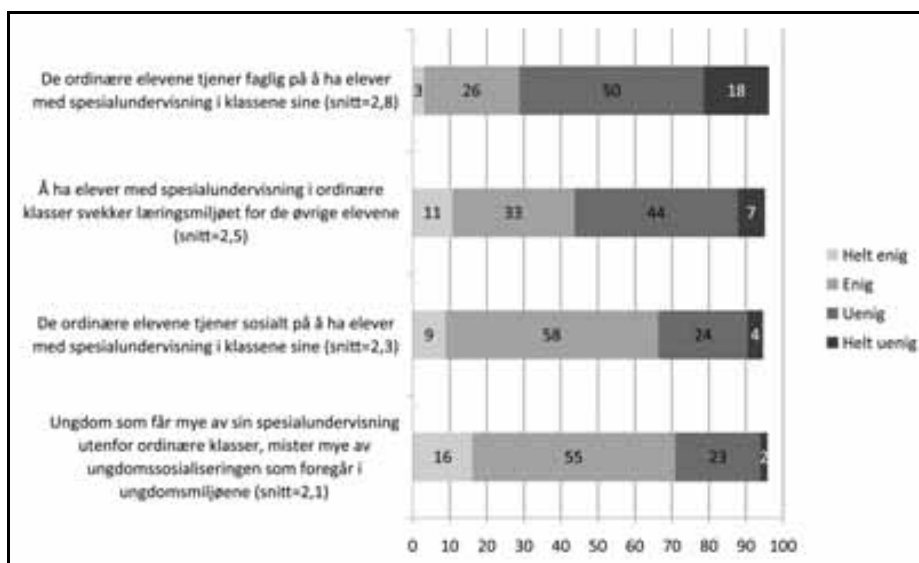
Det kan synes som en motsetning mellom dette og at lærerne gir uttrykk for at det bør være rom for å tilrettelegge opplæringen for elever med behov for spesialundervisning innenfor den ordinære opplæringen (jf. figur 4.4). Som omtalt ovenfor, kan man tenke seg at denne forskjellen skyldes at lærerne vurderer disse påstandene på ulike nivå. Samtidig som lærerne generelt eller prinsipielt kan anse det som et mål at spesialundervisningen bør kunne tilrettelegges innenfor den ordinære opplæringen, kan deres erfaringer som lærer gjøre at de mener at segregert spesialundervisning gir bedre tilpasset opplæring i praksis. Dette faller også sammen med at 50 prosent var enig og 46 prosent var uenig i at «Elever har mest nytte av å få ekstra hjelp og støtte inne i den klassen de tilhører» (jf. figur 4.4). Når det handler om idealene åpner lærerne for spesialundervisning inne i klassene, når det kommer til praksis, mener de at det faglige utbyttet er størst ved segregering.

Det er også slik at lærere som har spesialpedagogisk utdanning i større grad gir uttrykk for å være uenig (snitt=2,6) i at enetimer er hensiktsmessig for å tilpasse opplæringen til den enkelte elevens behov enn lærere som ikke har slik utdanning (snitt=2,3). Denne forskjellen kan være et uttrykk for at lærere med spesialpedagogisk utdanning har større toleranse for å ha elever med spesialun-

dervisning inne i den ordinære undervisningen enn lærere som ikke har slik utdanning. Ovenfor så vi jo også at lærere med spesialpedagogisk utdanning i større grad stiller seg positive til at spesialundervisningen skjer inne i klassene enn lærere som ikke har slik utdanning (jf. vurderingen av påstandene i figur 4.4). I tillegg finner vi en forskjell i vurderingen av i hvilken grad enetimer er hensiktsmessig for å tilpasse opplæringen til den enkelte elevens behov etter lærernes utdanning, ved at faglærere fra pedagogisk høyskole i større grad er uenig (snitt=2,7) i denne påstanden enn lærere med universitetsutdanning (snitt=2,1). Denne forskjellen kan tenkes å være knyttet til hvor lærerne med ulik utdanning underviser. Faglærere underviser på yrkesfaglige utdanningsprogram, hvor toleransen for forskjellighet av flere årsaker muligens er større enn på studieforberedende utdanningsprogram, hvor lærere med universitetsutdanning i stor grad jobber. For det første foregår opplæringen på ulik arena, for det andre er det ofte færre elever i klassene innen de yrkesfaglige utdanningsprogrammene, og for det tredje kan man tenke seg at toleransen for forskjellighet kan være større innen yrkesfaglige utdanningsprogram fordi elever med behov for spesialundervisning historisk har gått i yrkesfaglig opplæring.

4.3.3 Spenning mellom sosialt og faglig utbytte

Lærernes vurdering av påstandene i figur 4.6, illustrerer lærernes vurdering av faglig og sosialt utbytte for ordinære elever og elever med spesialundervisning. Sju av ti lærere er enig (16 prosent helt enig, 55 prosent enig) i at ungdom som får mye av sin spesialundervisning utenfor ordinære klasser, mister mye av ungdomssosialiseringen som foregår i ungdomsmiljøene. Ovenfor så vi også at sju av ti lærere er enig i at det er viktig for elevenes tilhørighet til klassemiljøet at spesialundervisning gis innenfor klassens rammer (figur 4.4). Dette viser at majoriteten av lærerne mener at spesialundervisning gjennomført inne i klassene er viktig for den sosiale inkluderingen av elever med behov for slik undervisning. I tillegg er oppunder sju av ti lærere enig (9 prosent helt enig, 58 prosent enig) i at også de ordinære elevene tjener sosialt på å ha elever med spesialundervisning i klassene sine, og at spesialundervisning inne i klassene dermed gir et sosialt utbytte *både* for de ordinære elevene og for elevene som har behov for spesialundervisning. Lærerne er derimot i mindre grad enig (3 prosent helt enig, 26 prosent enig) i at de ordinære elevene tjener faglig på å ha elever med spesialundervisning i klassene sine.



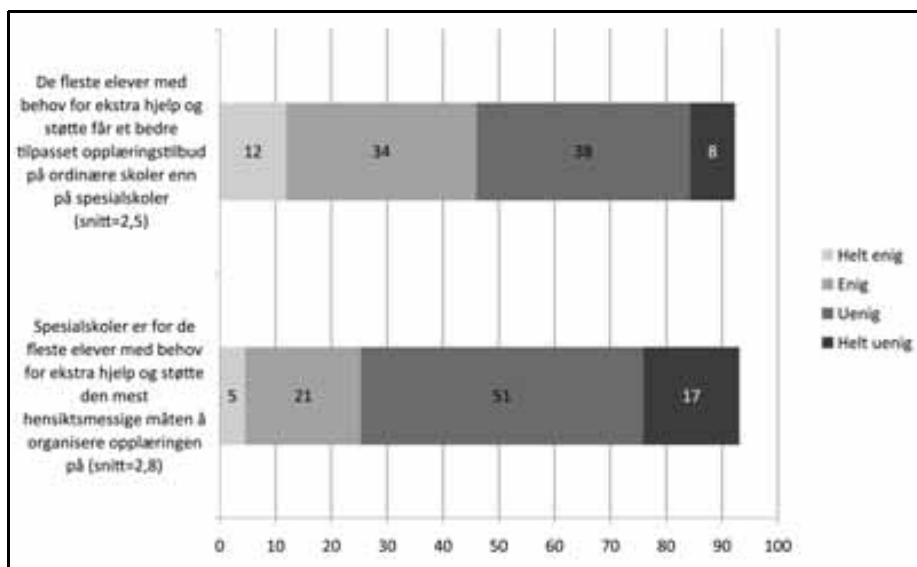
Figur 4.6 Lærernes vurdering av påstander om faglig og sosialt utbytte for elever med og uten spesialundervisning (N=261). Andelen som mangler for å summere til 100 prosent på hver påstand er de som ikke har svart på spørsmålet.

Når det gjelder hvorvidt det å ha elever med spesialundervisning i ordinære klasser svekker læringsmiljøet for de øvrige elevene, oppgir 44 prosent av lærerne å være enig (11 prosent helt enig, 33 prosent enig), mens 51 prosent er uenig i denne påstanden (7 prosent helt uenig, 44 prosent uenig). Her finner vi en forskjell i vurderingen etter lærernes utdanning og erfaring. For det første viser analysene forskjeller mellom lærere med og uten spesialpedagogisk utdanning, ved at de med slik utdanning i større grad gir uttrykk for å være uenig (snitt=2,8) i at elever med spesialundervisning svekker læringsmiljøet for de øvrige elevene enn lærere som ikke har spesialpedagogisk utdanning (snitt=2,4). For det andre viser analysene en svak tendens til at lærere er mer uenig i denne påstanden, jo flere år de har jobbet som lærere.

Lærernes stillingtagen til disse utsagnene dokumenterer et spenningsforhold mellom det sosiale og faglige aspektet. De gir uttrykk for at hensynet til det faglige utbyttet tilsier segregerte løsninger; det gjør det enklere å tilpasse undervisningen til den enkeltes behov. Hensynet til den sosiale læringen både for ordinære elever og elever med spesialundervisning, taler derimot for at man prioriterer løsninger hvor elevene får sin spesialundervisning inne i klassene sine.

4.3.4 Flere enn ventet har positiv vurdering av spesialskoler

I figur 4.7 viser vi hva lærerne mener om to utsagn som handler om bruk av spesialskoler i spesialundervisningen.



Figur 4.7 Lærernes vurdering av påstander om å gi spesialundervisning på spesialskoler (N=261). Andelen som mangler for å summere til 100 prosent på hver påstand er de som ikke har svart på spørsmålet.

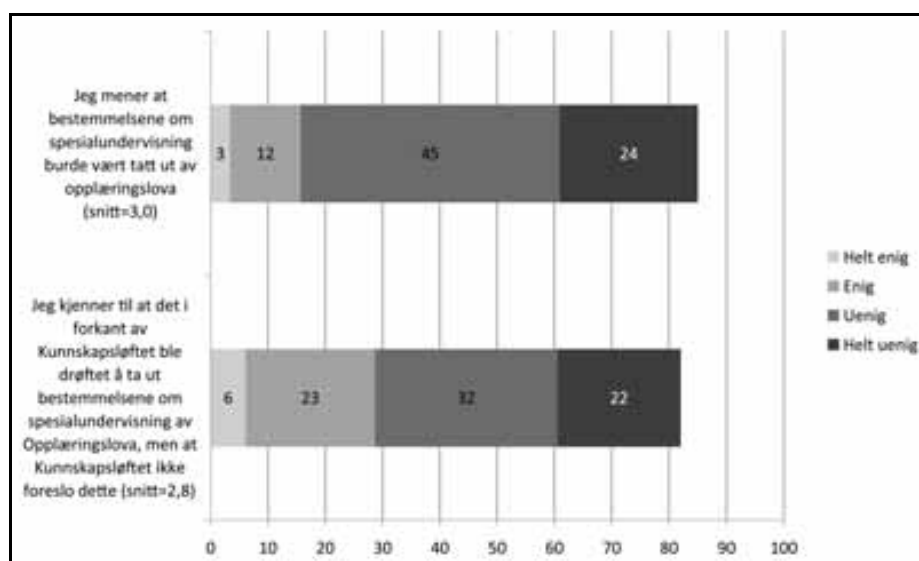
Når det gjelder påstander om hvorvidt spesialundervisning bør foregå i ordinære skoler eller spesialskoler, oppgir et betydelig mindretall av lærerne å være enig i at spesialskoler er den mest hensiktsmessige måten å organisere opplæringen på for de fleste elever med behov for spesialundervisning. Nærmere bestemt er en av fire lærere enige (5 prosent helt enig, 21 prosent enig) i denne påstanden, mens oppunder sju av ti dermed er uenige (17 prosent helt uenig, 51 prosent uenig). Lærernes vurdering av påstanden om at de fleste elever med behov for spesialundervisning får et bedre tilpasset opplæringstilbud på ordinære skoler enn på spesialskoler, gir imidlertid et mer tvetydig bilde av lærernes syn på spesialskoler, ved at like mange lærere oppgir å være enig som uenig (46 prosent enig/helt enig og 46 prosent uenig/helt uenig) i denne påstanden. At nesten halvparten av lærerne er uenig i denne påstanden, og dermed indirekte sier at elever med spesialundervisning får best tilpasset opplæring på spesialskoler, er interessant. Her finner vi en forskjell i lærernes vurdering mellom to av fylkene. Lærere fra Hordaland er i gjennomsnitt i større grad uenig (snitt=2,6) i at elev-

ene får et bedre tilpasset opplæringstilbud på ordinære skoler enn på spesialskoler enn lærere fra Troms (snitt=2,1).

Ikke uventet er det en relativt sterk negativ korrelasjon ($r=-0,51$) mellom lærernes vurdering av påstandene knyttet til spesialundervisning i spesialskoler og ordinære skoler. Dette betyr at lærere som er uenig i påstanden om at spesialskoler er den mest hensiktsmessige måten å organisere opplæringen på for de fleste elever med behov for spesialundervisning, tenderer mot å være enig i at de fleste elever med behov for ekstra hjelp og støtte får et bedre tilpasset opplæringstilbud på ordinære skoler enn på spesialskoler, og omvendt.

4.3.5 Spesialundervisning i Opplæringslova

I spørreskjemaet ble lærerne bedt om å ta stilling til følgende påstander knyttet til bestemmelsene om spesialundervisning i Opplæringslova: «Jeg kjenner til at det i forkant av Kunnskapsløftet ble drøftet å ta ut bestemmelsene om spesialundervisning av Opplæringslova, men at Kunnskapsløftet ikke foreslo dette» og «Jeg mener at bestemmelsene om spesialundervisning burde vært tatt ut av Opplæringslova». Lærernes vurdering av disse påstandene presenteres i figur 4.8.



Figur 4.8 Lærernes vurdering av påstander knyttet til bestemmelsene om spesialundervisning i Opplæringslova (N=261). Andelen som mangler for å summere til 100 prosent på hver påstand er de som ikke har svart på spørsmålet.

De fleste lærerne gir uttrykk for at de mener at bestemmelsene om spesialundervisning bør inngå i Opplæringslova. Det er et klart mindretall av lærerne som oppgir å være enig (3 prosent helt enig, 12 prosent) i at bestemmelsene om spesialundervisning burde vært fjernet. Her finner vi imidlertid noen forskjeller mellom ulike lærergrupper, ved at kvinnene i større grad er usikre og i mindre grad er enig i denne påstanden enn mennene. Videre er lærere med lang fartstid i noe større grad uenig enn lærere med kortere arbeidserfaring, og lærere i Telemark er i større grad uenig (snitt=3,2) enn lærere i Oslo (2,8).

Mer enn halvparten av lærerne oppgir at de ikke kjenner til (22 prosent helt uenig, 32 prosent uenig) at det i forkant Kunnskapsløftet ble drøftet å ta bestemmelsene om spesialundervisning ut av Opplæringslova, mens tre av ti lærere som oppgir at de kjenner til (6 prosent helt enig, 23 prosent enig) denne diskusjonen. Ettersom dette var et av de få kontroversielle og mye debatterte forslagene i Søggen-utvalgets innstilling (NOU 2003: 16), og ettersom dette er et forslag som sannsynligvis ville fått en del konsekvenser for mange lærere, tillater vi oss å uttrykke en viss overraskelse over at bare 30 prosent av lærerne vi har spurt sier at de kjente til dette forslaget, og at så mange som 50 prosent ikke kjente til det.

4.4 Oppsummering: Idealer er en ting, praksis noe annet

I dette kapittelet har vi undersøkt lærernes vurdering av spesialundervisningen ved egen skole, samt deres syn på og holdninger til spesialundervisning generelt. Kort oppsummert har analysene vist at lærerne i stor grad gir uttrykk for at spesialundervisningen ved egen skole er til elevenes beste (i prinsippet) og at organiseringen av spesialundervisningen i liten grad er segregert, men samtidig at elever med spesialundervisning ikke alltid prioriteres når goder (lærere og timeplan) skal fordeles. Lærerne i Hordaland gir imidlertid i større grad uttrykk for at spesialundervisningen ved skolen er segregert enn lærerne i noen av de andre fylkene, noe som nok kan skyldes at egne klasser med redusert elevtall er overrepresentert i dette fylket i vårt datamateriale.

Når det gjelder lærernes syn på og holdninger til spesialundervisning generelt, gir lærerne i stor grad uttrykk for at de synes at det bør være rom for å tilrettelegge spesialundervisningen innenfor den ordinære opplæringen, men at slik organisering ikke nødvendigvis er nyttig og at den i hvert fall ikke skal gjelde alle. Lærerne gir videre uttrykk for at spesialundervisning gjennomført inne i klassefellesskapet i større grad gir et sosialt enn et faglig utbytte, både for elever

som har behov for spesialundervisning og for ordinære elever. Videre er de fleste lærerne enige i at segregert spesialundervisning gir bedre tilpasset opplæring. Overraskende mange tilkjennegir også en positiv vurdering av spesial-skoler. Vi finner imidlertid gjennomgående en forskjell mellom lærere som har spesialpedagogisk utdanning og ikke, når vi ser på deres syn på spesialundervisning generelt. Lærere med spesialpedagogisk utdanning stiller seg i større grad positive til spesialundervisning inne i klassefellesskapet enn lærere som ikke har slik utdanning.

Både når det gjelder vurderingen av egen skole og generelt, gir altså lærerne større tilslutning til en inkluderende spesialundervisning på det ideelle planet. Det bør være rom for å gjennomføre spesialundervisning innenfor klassefellesskapet. Men når man nærmer seg praksis endrer holdningene seg. På egen skole nedprioriteres elever med spesialundervisning når timeplanen legges og lærerne fordeles, og mange lærere mener at læring av fag foregår best i segregerte settinger, og at dette er best også for de ordinære elevene.

Gitt den offisielle politikken, signalisert fra sentralt politisk hold, Storting og Regjering; sterk satsting på tilpasset opplæring og minst mulig bruk av segregerte spesialundervisning, slik vi har vist i kapittel 2, er det interessant å observere den relativt sterke oppslutningen om segregerte løsninger i lærerkorpset.

5 Skoleeier litt mer prinsipiell enn pragmatiske skoleledere – mange skoleledere i konflikt med Opplæringslova

Som det er redegjort for i kapittel 1, har vi samlet inn data om spesialundervisning fra skoleledere og fylkesopplæringssjefer. Skolelederne vi spurte kom fra alle de 102 offentlige videregående skolene i de fire fylkene som deltok i den kvantitative studien. Vi fikk svar fra 85 av 102 skoler, noe som gir en svarprosent på 83. Svarprosenten varierte mellom fylkene fra 72 prosent i Troms (13 av 15) til 91 prosent i Hordaland (40 av 44). I Oslo og Telemark var svarprosenten henholdsvis 82 (22 av 27) og 77 (10 av 13). Det er disse svarene vi har analysert og presenterer her. Fylkesopplæringssjefene vi spurte kom fra de samme fire fylkene, men i tillegg ba vi også fylkesopplæringssjefene i de tre fylkeskommunene som deltok i den kvalitative studien om å besvare det samme spørreskjemaet. Alle de aktuelle fylkesopplæringssjefene svarte, det vil si at vi har svar fra sju fylkesopplæringssjefer.

Skolelederskjemaet inneholdt både åpne og lukkede spørsmål. For noen av spørsmålene vil vi presentere resultatene i figur eller tabell, men noen av de åpne spørsmålene vil vi behandle som kvalitative data. Det var mulig å gi svar av ubegrenset lengde, slik at mye av dette ikke lar seg kvantifisere på vanlig vis. Skjemaet til fylkesopplæringssjefene var av samme karakter, og med bare sju respondenter kan vi selvsagt ikke prosenttuere. Der vi oppgir tall, oppgir vi antall. Men også her vil vi analysere svar på åpne spørsmål som kvalitative data.

Som leseren vil se (ved å sammenligne det vi rapporterer med spørreskjemaene til skoleledere og fylkesopplæringssjefer, uttrykket vedlegg, se <http://www.nifustep.no/norsk/diverse/vedlegg>, rapporterer vi ikke alle spørsmålene. Dette skyldes at vi i analyseprosessen har sett at svarene på en del av spørsmålene ikke tilfører ny og interessant kunnskap. Men det skyldes også at for noen av spørsmålene er det for få av respondentene som har svart til at det er faglig forsvarlig å presentere resultatene. Dette gjelder for eksempel spørsmålene om økonomiske ressurser til spesialundervisningen, slik dette er redegjort for i kapittel 1. Her ble svarkvaliteten for dårlig til at dette kunne inngå i rapporteringen.

Tema for første del av kapittelet er skoleledernes vurdering av spesialundervisningen ved egen skole. Deretter ser vi nærmere på skoleledernes prinsipielle vurderinger av og visjoner for spesialundervisning, samt deres syn på hvordan

spesialundervisning bør organiseres. I kapittelets tredje del ser vi på skoleledernes synspunkter og vurderinger av enkeltvedtak, sakkyndige vurderinger og individuelle opplæringsplaner ved skolene. Der det er relevant å se skoleledernes og fylkesopplæringssjefenes svar i sammenheng, presenterer vi disse svarene i tilknytning til hverandre. Fylkesopplæringssjefenes svar er gjengitt i vedleggstabellene 5.1 og 5.2.

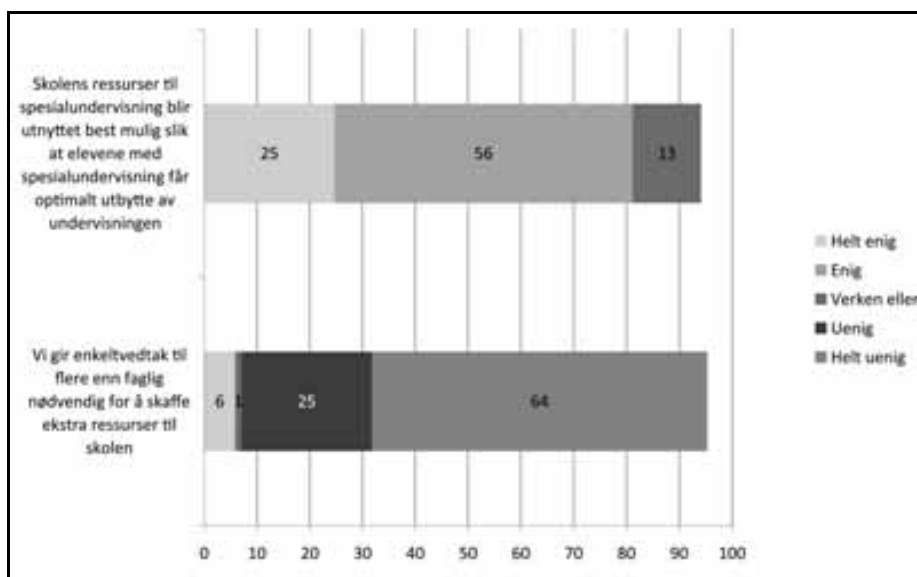
5.1 Skolelederne er fornøyd med spesialundervisningen ved egen skole – og de får støtte av fylkesopplæringssjefene

Skolelederne ble i spørreskjemaet bedt om å ta stilling til noen spørsmål og påstander knyttet til spesialundervisningen ved skolen. Vi har gruppert deres stillingen til påstandene i følgende tema:

- Hvordan utnyttes ressursene til spesialundervisning?
- I hvilken grad er skolelederne opptatt av og har kunnskap om spesialundervisningen ved skolen?
- Hvordan er spesialundervisningen ved skolen organisert?
- Hvordan er lærerkompetansen fordelt på spesialundervisning og ordinær undervisning?
- Hva mener skolelederne om hvilke resultater man oppnår med spesialundervisning på skolene?
- Har det skjedd endringer innenfor spesialundervisningen etter Kunnskapsløftet?

5.1.1 Skolelederne og fylkesopplæringssjefene mener at skolens ressurser til spesialundervisning utnyttes til elevenes beste

Skolelederne ble bedt om å vurdere to påstander som omhandlet utnyttelsen av ressurser til spesialundervisning ved skolen (figur 5.1).

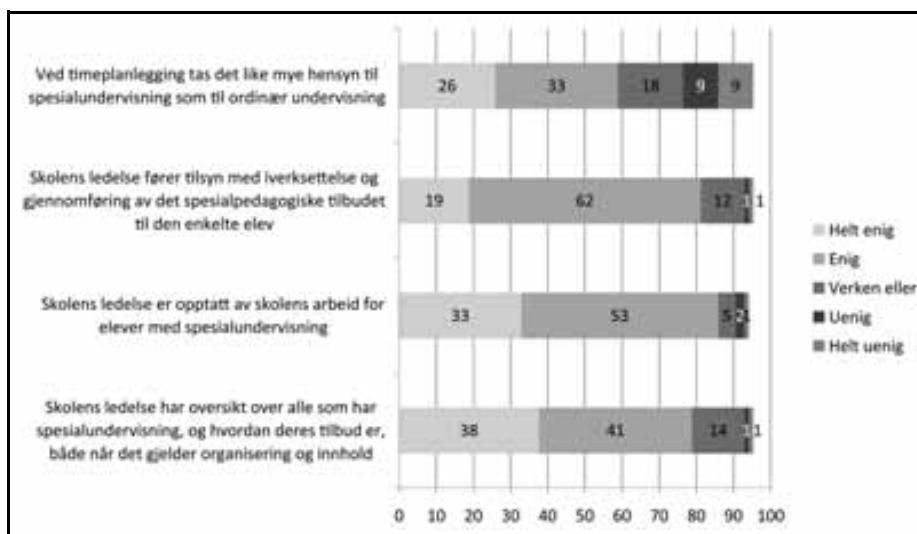


Figur 5.1 Skoleledernes vurdering av påstander knyttet til utnyttelsen av ressurser til spesialundervisning ved skolen. N=85. Andelen som mangler for å summere til 100 prosent på spørsmålet er de som ikke har svart

Skoleledernes svar viser at åtte av ti er enig i påstanden (25 prosent helt enig, 56 prosent enig) om at skolens ressurser til spesialundervisning blir utnyttet best mulig, slik at elevene med spesialundervisning får optimalt utbytte av undervisningen. Fylkesopplæringssjefene var enige i dette synspunktet (se vedleggstabell 5.1, utsagn 3). Den alt overveiende majoriteten av skolelederne er uenig eller helt uenig (89 prosent) i påstanden om at de gir enkeltvedtak til flere enn faglig nødvendig for å skaffe ekstra ressurser til skolen. To av våre sju fylkesopplæringssjefer mente at noen skoler brukte denne strategien for å skaffe ressurser, og vi ser altså at fylkesopplæringssjefer og skoleledere er samstemte på dette.

5.1.2 Skolelederne er opptatt av og mener å ha kunnskap om spesialundervisningen ved skolen – fylkesopplæringssjefene er enige

Skoleledernes vurdering av påstander knyttet til om skolelederne er opptatt av og har kunnskap om spesialundervisningen ved skolen presenteres i figur 5.2. Samlet gir de fleste skoleledere uttrykk for at de er engasjert i og har kunnskap om spesialundervisningen ved skolen.



Figur 5.2 Skoleledernes vurdering av påstander knyttet til i hvilken grad skolens ledelse er opptatt av og har kunnskap om spesialundervisningen ved skolen. N=85. Andelen som mangler for å summere til 100 prosent på spørsmålet er de som ikke har svart.

86 prosent av skolelederne oppgir å være enig i at de er opptatt av skolens arbeid for elever med spesialundervisning. Videre er åtte av ti skoleledere enig i at de har oversikt over alle som har spesialundervisning, og det er også åtte av ti som er enig i at skolens ledelse fører tilsyn med iverksettelse og gjennomføring av det spesialpedagogiske tilbudet til den enkelte elev. Vi merker oss at det er svært få som er uenig i disse påstandene, slik at de som ikke er enig i stor grad har stilt seg nøytrale (verken enig eller uenig) til påstandene. Også her er fylkesopplæringssjefene enig med skolelederne; de fleste er enige i disse utsagnene, og bare en av våre sju fylkesopplæringssjefer er uenig.

Når det gjelder vurderingen av påstanden om at det tas like mye hensyn til spesialundervisning som til ordinær undervisning i timeplanleggingen, er imidlertid ikke skolelederne like entydige. Nesten en av fem oppgir å være verken enig eller uenig i denne påstanden. Selv om seks av ti oppgir å være enig i denne påstanden, er oppunder en av fem uenig. I figur 4.2 så vi at 58 prosent av lærerne var uenig i utsagnet¹⁹. Blant våre sju fylkesopplæringssjefer er det en liten uenighet i utsagnet og dermed oppslutning om at spesialundervisningen lider når timeplanen legges (vedleggstabell 5.1, utsagn 7). Når én av våre sju fylkesopplæringssjefer, 18 prosent av skoleledere og 58 prosent av lærere mener at det ikke

tas like mye hensyn til spesialundervisning ved timeplanlegging, ser vi en indikasjon på at spesialundervisning kan bli en salderingspost når timeplanen legges, slik også Kvalsund og Myklebust (1998) har påpekt.

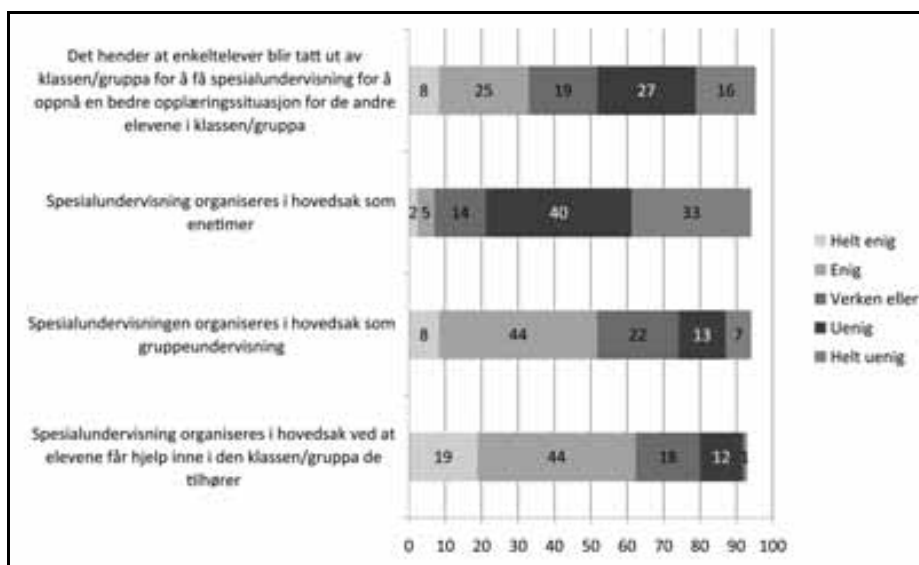
5.1.3 Varierende praksis, men relativt mye bruk av segregering

Skolelederne ble bedt om å ta stilling til fire utsagn knyttet til organiseringen av spesialundervisningen ved skolen. Skoleledernes vurderinger presenteres i figur 5.3.

En betydelig overvekt av skolelederne er uenig (40 prosent uenig, 33 prosent helt uenig) i at spesialundervisningen i hovedsak organiseres som enetimer, 14 prosent har oppgitt å være verken enig eller uenig, mens bare 7 prosent er enig i at spesialundervisningen i hovedsak organiseres som enetimer. Vi finner dermed at skolelederne er enig med lærerne når de vurderer omfanget av bruk av enetimer (jf figur 4.3). Fylkesopplæringsjefene er samstemte i at spesialundervisning i hovedsak ikke organiseres som enetimer (vedleggstabell 5.1, utsagn 13). Dette stemmer også overens med det vi viser i kapittel 3; elevene i vårt utvalg som får spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte, får dette i liten grad i form av enetimer.

Å organisere spesialundervisningen som gruppeundervisning ser imidlertid ut til å være betydelig mer utbredt enn enetimer. Halvparten av skolelederne oppgir å være enig i at spesialundervisningen i hovedsak organiseres som gruppeundervisning, i overkant av en av fem har stilt seg nøytral til påstanden, mens en av fem er uenig. Det samme bildet finner vi blant fylkesopplæringsjefene. Det ser likevel ut til at spesialundervisning i størst grad organiseres ved at elevene får hjelp inne i klassen sin. På påstanden om at spesialundervisningen i hovedsak organiseres ved at elevene får hjelp inne i klassene, oppgir mer enn seks av ti skoleledere å være enige, i underkant av en av fem er «verken enig eller uenig», mens 13 prosent er uenig. Også dette faller sammen med lærernes vurdering (kapittel 4) og det vi måler blant ungdommene i vårt utvalg (kapittel 3). Fylkesopplæringsjefene er ikke helt sikre på at det er slik; to av de sju er enig, men fem tar ikke stilling (vedleggstabell 5.1, utsagn 11).

19 Når vi i dette kapittelet sammenligner skoleledernes og lærernes vurderinger av noen påstander, er det viktig å påpeke at svarkategoriene i skolelederskjemaet og lærerskjemaet ikke var identiske. Skolelederne ble bedt om å ta stilling til påstandene på en femdelt skala, med en nøytral midtkategori ("verken enig eller uenig"), mens lærerne fikk en firedelt skala, uten en nøytral midtkategori. Ulik skala gjør at svarene blant skolelederne og lærerne ikke er direkte sammenlignbare.



Figur 5.3 Skoleledernes vurdering av påstander knyttet til hvordan spesialundervisningen ved skolen organiseres. N=85. Andelen som mangler for å summere til 100 prosent på spørsmålet er de som ikke har svart.

Til slutt viser figur 5.3 at skolelederne er relativt delte i vurderingen av påstanden om at det hender at enkeltelever blir tatt ut av klassen for å få spesialundervisning for å oppnå bedre opplæringssituasjon for de andre elevene i klassen. En tredjedel av skolelederne oppgir å være enig i denne påstanden, i overkant av fire av ti er uenig, mens en av fem verken er enig eller uenig. Ved at fire av de sju fylkesopplæringssjefene er enige i dette utsagnet og en er i tvil (vedleggstabell 5.1, utsagn 14), signaliserer de at de kjenner til at de andre elevenes læring kan være et motiv for å ta noen elever ut av klassen. Dette peker i retning av at praksis på dette feltet kan variere sterkt skolene i mellom. Når dette skjer oppstår en paradoks situasjon: Man bruker et tiltak som egentlig skal bidra til bedre faglig læring for elever med vansker i skolearbeidet, til å oppnå bedre faglig læring for de som blir igjen, ved å fjerne de som har vansker fra læringsarenaen.

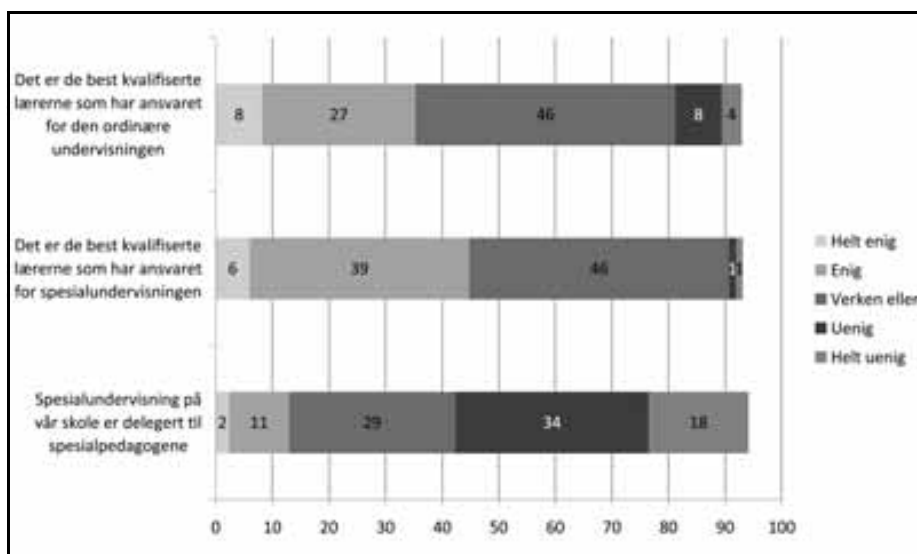
5.1.4 Kvalifiserte lærere har ansvar både for spesialundervisning og ordinær undervisning

Skolelederne ble bedt om å ta stilling til tre utsagn knyttet til hvem som har ansvar for spesialundervisningen og den ordinære undervisningen ved skolen. Svarene presenteres i figur 5.4.

Det mest slående i figuren er andelen som har oppgitt at de er verken enig eller uenig i påstandene. Hele 46 prosent oppgir å være verken enig eller uenig i påstandene om at det er de best kvalifiserte lærerne som har ansvaret for den ordinære undervisningen og at det er de best kvalifiserte lærerne som har ansvaret for spesialundervisningen. At så mange stiller seg nøytral til disse påstandene, kan tyde på at det ikke er noe systematikk i hvilke lærere som har ansvar for henholdsvis den ordinære undervisningen og spesialundervisningen. Det kan også være et uttrykk for at det ikke er noe forskjell i kvalifikasjonene mellom lærerne som har ansvar for den ordinære undervisningen og lærerne som har ansvar for spesialundervisningen. Når vi ser på hvor mange som er henholdsvis enig og uenig i disse påstandene, finner vi at 35 prosent er enig i at det er de best kvalifiserte lærerne som har ansvaret for den ordinære opplæringen, mens 12 prosent er uenig. Videre er det noen flere – nærmere bestemt 45 prosent – som er enig i at det er de best kvalifiserte lærerne som har ansvar for spesialundervisningen, mens bare 2 prosent av skolelederne oppgir å være uenig i denne påstanden.

Også lærerne tok stilling til bruk av den beste lærerkompetansen i spesialundervisningen, og de delte seg omtrent på midten. Lærernes og skoleledernes vurderinger peker i retning av at lærerkompetansen brukes ulikt. Noen steder er man bevisst at god lærerkompetanse skal komme elever med spesialundervisning til gode, andre steder er man det ikke. Fylkesopplæringssjefene tar ikke stilling og signaliserer at dette kjenner de ikke til (vedleggstabell 5.1, utsagn 9–10).

Når vi ser på påstanden om at spesialundervisningen på skolen er delegert til spesialpedagogene, finner vi at det også her er så mange som tre av ti skoleledere som oppgir å være verken enig eller uenig. Det er likevel en overvekt av skolelederne som er uenig i denne påstanden (52 prosent), mens 13 prosent er enig. Dette tyder på at spesialundervisningen i liten grad er delegert til spesialpedagogene ved skolene som deltar i denne undersøkelsen. Fylkesopplæringssjefene støtter opp om dette ved at seks av de sju er uenige i utsagnet (vedleggstabell 5.1, utsagn 8).



Figur 5.4 Skoleledernes vurdering av påstander knyttet til hvem som har ansvar for henholdsvis spesialundervisningen og den ordinære undervisningen ved skolen. N=85. Andelen som mangler for å summere til 100 prosent på spørsmålet er de som ikke har svart.

5.1.5 Skolelederne mener at resultatene av spesialundervisningen er gode – fylkesopplæringssjefene er litt usikre

Skolelederne ble bedt om å ta stilling til hvilke resultater man oppnår med spesialundervisning ved skolen, både når det gjelder elevenes faglige og sosiale utvikling. Svarene presenteres i tabell 5.1.

Når det gjelder faglig utvikling oppgir nær sju av ti skoleledere at de oppnår gode resultater ved skolen, og at mange elever med spesialundervisning har en positiv faglig utvikling, mens 16 prosent oppgir at de oppnår svært gode resultater, og at de aller fleste elevene med spesialundervisning har en positiv faglig utvikling. Skolelederne fremstår dermed som svært enige i at skolen de jobber ved oppnår gode resultater med spesialundervisningen med tanke på elevenes faglige utvikling. I kapittel 7 analyserer vi resultatene av spesialundervisningen for elevene i vårt utvalg empirisk.

Også når det gjelder vurderingen av resultatene av spesialundervisningen med tanke på elevenes sosiale utvikling, er skolelederne fornøyde. Seks av ti skoleledere oppgir at de oppnår gode resultater, og at mange elever med spesialun-

dervisning har en positiv sosial utvikling. Det er også så mye som tre av ti skoleledere som sier at de oppnår svært gode resultater, og at de aller fleste elevene med spesialundervisning har en positiv sosial utvikling. Det er derimot ingen skoleledere som oppgir at de oppnår dårlige resultater, med tanke på elevenes sosiale utvikling.

Tabell 5.1 Skoleledernes svar på spørsmålene: Hvilke faglige resultater oppnår man etter deres vurdering med spesialundervisning ved deres skole? og Når det gjelder sosial utvikling, hvilke resultater oppnår man etter deres vurdering med spesialundervisning ved deres skole? N=85.

	Faglig Prosent	Sosial Prosent
Vi oppnår svært gode resultater, og de aller fleste elevene med spesialundervisning har en positiv faglig/sosial utvikling	16	27
Vi oppnår gode resultater, og mange elever med spesialundervisning har en positiv faglig/sosial utvikling	68	59
Vi oppnår dårlige resultater, og få elever med spesialundervisning har en positiv faglig/sosial utvikling	2	-
Vi oppnår svært dårlige resultater, og så godt som ingen elever med spesialundervisning har en positiv faglig/sosial utvikling	-	-
Jeg/vi er usikre på det faglige/sosiale utbyttet av spesialundervisning på vår skole	7	8
Ikke svart	6	6
Total	100	100

Fylkesopplæringsjefene signaliserer usikkerhet om dette, ved at bare tre og to av de sju mener at skolene oppnår henholdsvis gode faglige og sosiale resultater. De øvrige er usikre (ikke i tabell).

5.1.6 Praktisering og gjennomføring av spesialundervisning endret som følge av Kunnskapsløftet? Skoleledere og fylkesopplæringsssjefer er uenige

På spørsmål om praktisering og gjennomføring av spesialundervisning på skolen er endret som følge av Kunnskapsløftet, gir et betydelig flertall av skolelederne uttrykk for at det ikke har skjedd noen endring. Tre av ti mener at det har skjedd en endring i praktiseringen og gjennomføringen av spesialundervisning.

gen som følge av Kunnskapsløftet. Vi har foran (kapittel 1) dokumentert at Kunnskapsløftet ikke medførte noen endring i lovverket når det gjelder spesialundervisning, men at sentrale myndigheter i forbindelse med debatten rundt Kunnskapsløftet signaliserte en målsetting om økt vekt på inkluderende spesialundervisning.

De som oppgir at det har skjedd en endring (29 prosent) i praktiseringen og gjennomføringen av spesialundervisningen, ble i tillegg bedt om å svare på hvilke endringer som har skjedd. Her formulerte skolelederne sine egne svar, og i alt 26 skoleledere har besvart dette spørsmålet.

Skoleledernes svar på hvilke endringer som har skjedd i gjennomføringen og praktiseringen kan deles inn i tre kategorier: endringer i *strukturen*, endringer i *fokus på spesialundervisningen* og *formelle* endringer. De som oppgir at det har skjedd formelle endringer omtaler at det har blitt flere individuell opplæringsplaner (IOP), at praksis i forhold til IOP og enkeltvedtak har blitt mer systematisk, at det har blitt mer tyngde i oppfølgingen av IOP og at man har fått tilsatt personale med spesialpedagogisk kompetanse.

Mange skoleledere har i sitt svar på spørsmålet om hvilke endringer som har skjedd, oppgitt at det har skjedd en endring i retning av mer fokus på spesialundervisning etter Kunnskapsløftet. Endringene som omtales er blant annet større fokus på inkludering, større fokus på kvaliteten i opplæringen, mer fokus på basisferdigheter, større bevissthet om elevenes særskilte behov og større vekt på differensierte opplæringsløp. Det trekkes også frem at større fokus på tilpasset opplæring gir mindre behov for spesialundervisning.

Når det gjelder strukturelle endringer omtaler skolelederne blant annet innføringen av prosjekt til fordypning, at det er utarbeidet rammeplaner, at man etter Kunnskapsløftet har større mulighet til å ivareta elevens interesser ved å «shoppe» fra flere utdanningsprogram og at det har blitt bedre muligheter for lokal tilpasning.

Blant de sju fylkesopplæringssjefene var det fem som mente at det hadde skjedd en endring i praktisering og gjennomføring av spesialundervisning etter Kunnskapsløftet, mens én mente at alt var uendret. De fem som mente at det hadde skjedd en endring var samstemt i at det var blitt mer fokus på tilpasset opplæring. «Det er nå en større bevissthet om forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Vi ser tendenser til at bevisstheten om intensjonen med tilpasset opplæring, over tid og gjennom faglige diskusjoner fører til at det legges mer vekt på tilpasningen i ordinær opplæring».

Vi gjør her en interessant observasjon. Fylkesopplæringssjefene mener i større grad enn skolelederne at det har skjedd en endring i praktisering og gjennom-

føring av spesialundervisning etter Kunnskapsløftet. Når vi ser på deres plassering i utdanningshierarkiet er dette interessant. De er nærmere det statlige nivået enn skolelederne, men skolelederne er nærmere praksis enn fylkesopplæringssjefene. Er dette et uttrykk for at jo lengre bort fra praksis man kommer, jo mer mener man at intensjonene blir implementert, eller sagt på en annen måte; «Den kjenner best hvor skoen trykker, som har den på».

5.2 Skolelederne har en pragmatisk holdning til spesialundervisning

I dette avsnittet gjør vi rede for skoleledernes og fylkesopplæringssjefenes synspunkter på styringssignaler for spesialundervisning fra statlig og fylkeskommunalt hold. Videre ser vi på om de har et prinsipielt syn på hvordan spesialundervisning skal organiseres, om det ligger noen prinsipielle føringer til grunn for skolens spesialundervisning, og om de har noen visjoner for spesialundervisningen ved skolen. Videre ser vi på hva de mener om bruk av segregert spesialundervisning, herunder deres vurdering av bruk av gruppeundervisning, enetimer og spesialskoler. Vi har også bedt skolelederne ta stilling til det tidligere forslaget om å fjerne bestemmelsen om spesialundervisning fra Opplæringslova.

5.2.1 Skoleledere og skoleeiere er samstemte: Staten ønsker tilpasset opplæring, inkludering og rettsikkerhet

Vi spurte skolelederne om hva de oppfattet som de mest sentrale styringssignalene når det gjelder gjennomføring av spesialundervisning på egen skole. 62 av de 85 skolelederne svarte på dette. Det er tre forhold som helt tydelig går igjen i svarene deres. For det første sier 22 av de 62 som svarte at satsing på tilpasset opplæring for alle er et viktig statlig signal, og hver tredje av disse igjen kopler god tilpasset opplæring til reduksjon i behovet for spesialundervisning. For det andre svarer 19 at inkludering/integrering er et sentralt statlig signal, at «spesialundervisning i størst mulig grad skal foregå i ordinære grupper». Og for det tredje er det 16 skoleledere som legger vekt på ulike aspekter ved å sikre elevenes juridiske rettigheter, og mange med henvisninger til Opplæringslovas §5.

Fylkesopplæringssjefene vektlegger de samme forholdene, tilpasset opplæring, inkludering og elevenes rettsikkerhet. Vi observerer et overraskende stort sammenfall mellom skoleeiere og skoleledere, og det som også er interessant er at signalet om satsing på tilpasset opplæring og reduksjon av spesialundervisning etter enkeltvedtak har nådd ut på denne måten. Som vi har skrevet i kapit-

tel 2, er det nettopp dette som etter vår vurdering har vært et sterkt signal fra Storting og Regjering i forbindelse med at man besluttet å beholde Opplæringslovas formuleringer om spesialundervisning uendret.

5.2.2 Fylkeskommunen enig med staten, men økonomien spiller en rolle

Vi har også kartlagt hva skolelederne oppfatter som fylkeskommunens styringssignaler når det gjelder spesialundervisning. 61 av de 82 skolelederne har svart på dette spørsmålet. Vi finner at det er de samme aspektene som vektlegges, tilpasset opplæring og mindre spesialundervisning (15 skoleledere), økt vekt på integrering/ inkludering (17) og sikring av elevenes rettigheter (12). I tillegg er det et aspekt som 13 skoleledere oppfatter som et styringssignal fra fylkeskommunen som de ikke opplever fra staten, og det er «best mulig utnyttelse av de økonomiske rammene», at utgiftene må reduseres og man skal drive billigere undervisning.

Vi har også spurt skoleeier om hva de oppfatter som de mest sentrale styringssignalene de formidler til skolene. Skoleeier formidler mye av det samme som skolene gjør, formulert slik ved en av dem: «I fylkeskommunens prosedyre for spesialundervisning er formålet tredelt: 1. Sikre formelle rettigheter, 2. Sørge for at eleven føler seg riktig og rettferdig behandlet og 3. At elever med behov for spesialundervisning får et likeverdig og realistisk opplæringsløp som gir tilfredsstillende utbytte», og en annen «En organisering som fører til at eleven er inkludert i et sosialt og faglig fellesskap som samtidig skal gi rom for å gjøre systematiske forskjeller. Likeverdig tilbud i den forstand at elever som mottar spesialundervisning har samme mulighet til å nå sine opplæringsmål som andre elever».

Vi ser altså at skolelederne og skoleeier er relativt samstemte i forståelsen av hvilke retningslinjer spesialundervisningen ved skolene skal gjennomføres etter. De pakker det inn i litt ulik språkdrakt, men innholdet i forståelsen av hva som gjelder er relativt sammenfallende.

5.2.3 Spesialundervisningen organiseres fortløpende i forhold til den enkeltes behov

Skoleledernes svar på spørsmålet om skolen har et prinsipielt syn på hvordan spesialundervisning skal organiseres, blir presentert i tabell 5.2. I spørreskjemaet var det satt opp seks svarkategorier på dette spørsmålet. Hovedtendensen i skoleledernes svar på spørsmålet om skolen har et prinsipielt syn på hvordan

spesialundervisningen skal organiseres, er at et betydelig flertall av skolelederne oppgir at spesialundervisningen tilpasses den enkelte elevs behov. Dette gjelder også i de tilfellene der skolelederne oppgir at skolen som en hovedregel enten gir spesialundervisning inne i ordinære klasser eller utenfor.

Tabell 5.2 Skoleledernes svar på spørsmålet: Har skolen et prinsipielt syn på hvordan spesialundervisningen skal organiseres? N=85.

	Prosent
Nei, dette løser vi fortløpende for den enkelte elev	27
Ja, vi lar alle elever få sin spesialundervisning inn i ordinære klasser	1
Ja, som en hovedregel lar vi eleven få sin spesialundervisning inn i ordinære klasser, men dette kan avvikes dersom elevens vanske og behov for hjelp og støtte tilsier dette	21
Ja, vi gir all spesialundervisning utenfor ordinære klasser, enten i egne klasser hele tiden, eller i smågrupper og enetimer der eleven trenger ekstra hjelp og støtte	4
Ja, som en hovedregel gir vi spesialundervisning utenfor ordinære klasser, enten i egne klasser hele tiden, eller i smågrupper og enetimer der eleven trenger ekstra hjelp og støtte, men dette kan avvikes dersom elevens vanske og behov for hjelp tilsier det	7
Ja, vi vurderer elevens behov nøye, og gir spesialundervisning inne i ordinær klasse/gruppe eller utenfor klassen/gruppa etter en individuell vurdering av hva vi mener er best for den enkelte elev	39
Ikke svart	1
Total	100

Tabell 5.2 viser at fire av ti skoleledere oppgir at de har et prinsipielt syn, og at det er at de vurderer elevens behov nøye, gir spesialundervisning inne i ordinære klasse eller utenfor etter en individuell vurdering av hva de mener er best for den enkelte elev. I underkant av tre av ti skoleledere oppgir at skolen ikke har et prinsipielt syn på hvordan spesialundervisningen skal organiseres, og at de løser dette fortløpende for den enkelte elev.

En av fem skoleledere har krysset av for «Ja, som en hovedregel lar vi elevene få sin spesialundervisning inne i ordinære klasser, men dette kan avvikes dersom elevens vanske og behov for hjelp og støtte tilsier dette». Det er også en betydelig lavere andel som oppgir at spesialundervisning som en hovedregel gis utenfor ordinære klasser, men at dette kan avvikes dersom elevens vanske og behov for hjelp tilsier det (7 prosent), sammenlignet med andelen som oppgir at hovedregelen er at spesialundervisningen gis inne i ordinære klasser (21 prosent). Bare en liten andel (11 prosent) oppgir at spesialundervisning primært gis utenfor ordinær klasse.

Vi merker oss at bare fem prosent av skolelederne forteller om en kategorisk praksis, enten gir de all spesialundervisning utenfor eller så gir de all spesialundervisning inne i klassen. Også dette understreker at majoriteten av skolene har en pragmatisk praktisering av spesialundervisning, uten å ha låst seg kategorisk og prinsipielt fast i den ene eller andre løsningen.

5.2.4 Ikke sterke prinsipielle føringer eller visjoner for skolenes spesialpedagogiske arbeid

Skolelederne ble i spørreskjemaet bedt om å svare på flere spørsmål knyttet til de overordnede prinsipielle tankene og ideene som ligger til grunn for skolens spesialpedagogiske arbeid. Her er det stor variasjon i skoleledernes svar, både i innhold og hvor utfyllende de har gjort rede for de prinsipielle tankene og ideene ved skolen.

Grovt kan vi skille de prinsipielle tankene og ideene som skolelederne oppgir i tre grupper: faglige, organisatoriske og sosiale. I tillegg kan vi skille mellom på den ene siden svar som fokuserer på prinsipielle tanker og ideer som ligger til grunn for all opplæring, og som dermed inkluderer alle elevene, og på den andre siden prinsipper som gjelder mer spesifikt for elever som har behov for spesialundervisning.

Når det gjelder de faglige tankene og ideene som ligger til grunn for skolens spesialpedagogiske arbeid, er det svært mange skoleledere som på ulike måter gir uttrykk for at de faglige utfordringene som elevene stilles overfor skal være i samsvar med deres evner, kompetanse og forutsetninger. Vi finner også at mange skoleledere oppgir det som sentralt i skolens arbeid at elevene skal oppleve mestring. Til slutt kan vi merke oss at flere skoleledere svarer at tilpasset opplæring for alle elever vektlegges ved skolen, og at tilpasset opplæring for alle vil begrense behovet for spesialundervisning.

Når det gjelder prinsipielle tanker og ideer som er mer organisatoriske, er de aller fleste skolelederne som sier noe om dette samstemte i at det er fokus på inkludering ved skolen og at dette skal gjelde alle elever. Det er også noen som fremhever at de jobber for å gi elevene individuelt tilrettelagte opplæringstilbud, og at elevene skal få individuell oppfølging.

Mange skoleledere gir uttrykk for at skolen har prinsipielle tanker og ideer knyttet til det sosiale utbyttet som elevene ved skolen skal ha. Hos noen er disse formulert som generelle målsetninger som gjelder alle elever, mens andre omtaler prinsipper som gjelder mer spesifikt for elever med behov for spesialundervisning. Mange skoleledere understreker at alle elever skal få likeverdige til-

bud, og det er også flere som peker på at elevene skal føle seg verdsatt og trives på skolen som sentrale prinsipper for skolens arbeid.

Flere skoleledere henviser kun til lover og forskrifter på spørsmålet om hvilke overordnede og prinsipielle tanker og ideer som ligger til grunn for skolens spesialpedagogiske arbeid. Noen påpeker også at det er de vedtak som er fattet som til enhver tid er styrende for skolens spesialpedagogiske arbeid. Disse svarene kan tyde på at det ved enkelte skoler ikke ligger noen prinsipielle føringer til grunn for det spesialpedagogiske arbeidet, ut over de generelle lovene og reglene på området. Tabell 5.3 gir støtte til en slik antagelse, ved at det er 6 prosent av skolelederne som oppgir at skolen ikke har noen overordnede prinsipper for sitt arbeid med spesialundervisning, på spørsmål om disse overordnede prinsippene og ideene er allment kjent blant alle lærere eller ikke.

Tabell 5.3 Skoleledernes svar på spørsmålet: Er disse overordnede prinsippene og ideene (som ligger til grunn for skolens spesialpedagogiske arbeid) allment kjent blant alle lærere, eller er det bare de som arbeider med spesialundervisning som kjenner til dette? N=85.

	Prosent
Skolen har ikke noen overordnede prinsipper for sitt arbeid med spesialundervisning	6
Disse prinsippene er allment kjent blant alle lærerne	40
Disse prinsippene er allment kjent blant en stor del av lærerne	41
Disse prinsippene er allment kjent bare blant en liten del av lærerne	7
Disse prinsippene er allment kjent bare blant de som har spesialundervisning	2
Ikke svart	4
Alle	100

Når vi ser nærmere på skoleledernes svar på dette spørsmålet i tabell 5.3, finner vi at fire av ti oppgir at skolens prinsipper for spesialundervisning er allment kjent blant *alle* lærerne, mens fire av ti svarer at prinsippene er allment kjent blant *en stor del* av lærerne (tabell 5.3). Videre oppgir 7 prosent av skolelederne at disse prinsippene bare er kjent blant en liten del av lærerne, mens en liten andel på 2 prosent oppgir at dette bare er kjent blant de lærerne som har spesialundervisning.

Også fylkesopplæringssjefene ble bedt om å fortelle hva som er det mest sentrale innholdet i de overordnede prinsipielle tanker og ideer som ligger til grunn for arbeidet med spesialundervisning. Det gjennomgående er at de vektlegger tilpasset opplæring, og de vektlegger at dette skal gjelde alle. Noen peker på at

bedre tilpasset opplæring vil føre til redusert bruk av spesialundervisning. En av fylkeskommunene la vekt på å gi den enkelte «mulighet for læring gjennom mestring i et inkluderende fellesskap», og understreket at for å få til dette kan det være nødvendig å gjøre «organisatoriske og innholdsmessige forskjeller».

Skolelederne ble også bedt om å oppgi skolens visjon for gjennomføring av spesialundervisning. Først og fremst er det tydelig at flere av skolelederne oppfatter at svaret på dette spørsmålet sammenfaller med deres svar på spørsmålet om hvilke overordnede prinsipielle tanker og ideer som ligger til grunn for skolens spesialpedagogiske arbeid, som vi har gjennomgått ovenfor. Når de blir bedt om å oppgi skolens visjon for gjennomføring av spesialundervisning er det derfor mange som henviser til sitt svar på spørsmålet om overordnede prinsipielle tanker og ideer for skolens spesialpedagogiske arbeid.

Når vi ser på svarene til de øvrige skolelederne, finner vi at det i tillegg er mange av temaene som går igjen i skoleledernes redegjørelse for de prinsipielle tanker og ideer som ligger til grunn for skolens spesialpedagogiske arbeid og deres svar på spørsmålet om skolens visjon for gjennomføring av spesialundervisningen. Mange oppgir at skolens visjon er å gi opplæring som er tilpasset elevenes forutsetninger og evner. Et mål om å gi elevene mestringsfølelse går også igjen i flere av skoleledernes svar. Videre oppgir flere skoleledere at det er en visjon for skolens gjennomføring av spesialundervisning at de skal legge til rette for at elevene skal nå så langt som mulig. Til slutt finner vi at flere skoleledere oppgir at de ikke har en visjon som gjelder spesifikt for spesialundervisningen, men at det er skolens generelle visjoner for undervisningen som gjelder, også i spesialundervisningen.

Når fylkesopplæringssjefene ble spurt om fylkeskommunenes visjon for arbeidet med spesialundervisning legger de vekt på at de har visjoner for alle elevene, og vektlegger at alle elever skal få tilpasset opplæring, og at dette også gjelder elever med spesialundervisning. En av fylkeskommunene skriver at de ikke «anser det som riktig å ha en egen visjon for spesialundervisningen» fordi fylkeskommunens visjon for utdanning også omfatter spesialundervisningen.

Skolelederne har også blitt spurt om hvordan disse overordnede prinsippene blir formidlet til lærerne, og her har skolelederne formulert sine egne svar. Mange skoleledere oppgir at skolens overordnede prinsipper og ideer som ligger til grunn for det spesialpedagogiske arbeidet, formidles til alle lærerne enten muntlig på fellesmøter eller skriftlig i skolens plandokumenter, skolens pedagogiske plattform, rutiner og lignende, eller både muntlig og skriftlig. Flere omtaler også at skolens pedagogiske arbeid er tema for kurs, planleggingsdager, medarbeidersamtaler, klasselærerråd og avdelingsmøter ved skolen. Videre er det

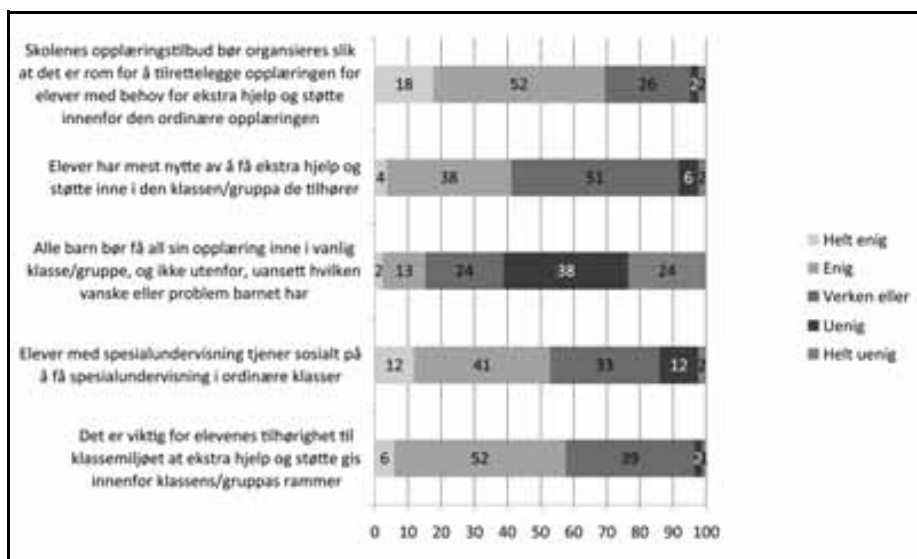
også flere som svarer at prinsippene og ideene for skolens spesialpedagogiske arbeid bare formildes til lærere som har elever med spesialundervisning. Noen skoleledere oppgir at det ikke foregår konkret formidling av disse prinsippene, og i tillegg er det også noen som gir uttrykk for at skolen ikke har slike overordnede prinsipper og ideer som ligger til grunn for det spesialpedagogiske arbeidet. Disse svarene peker i retning av at formidlingen av disse prinsippene ikke er ekstra vektlagt i forhold til annen informasjon til lærerne. Dette skjer gjennom ordinære kanaler og møter på skolen, og slik skolelederne har formulert seg, er det ikke grunn til å tro at informasjon om dette har ekstra prioritet.

Svarene på disse spørsmålene om prinsipper og visjoner peker i retning av at skolene i vårt utvalg ikke har utformet klare og tydelige prinsipper og visjoner for sitt arbeid med spesialundervisning. Dette foregår som en del av den ordinære virksomheten og er ikke løftet frem med spesielt fokus mange steder. Skolelederne og fylkesopplæringssjefene er enige i dette, kanskje er fylkesopplæringssjefene litt mer prinsipielle enn skolelederne.

5.2.5 Det bør være rom for inkludering, men det er ikke sikkert dette gir det største faglige utbyttet

Skolelederne ble i spørreskjemaet bedt om å ta stilling til fem påstander knyttet til inkludering av spesialundervisningen i den ordinære undervisningen. Svarene presenteres i figur 5.5.

Sju av ti er enig i at skolenes opplæringstilbud bør organiseres slik at det er rom for å tilrettelegge opplæringen for elever med behov for ekstra hjelp og støtte innenfor den ordinære undervisningen. Det er svært få skoleledere (4 prosent) som er uenig i denne påstanden, men så mye som en av fire oppgir å være verken enig eller uenig. Selv om et betydelig flertall av skolelederne mener at det bør være rom for å tilrettelegge opplæringen for elever med behov for ekstra hjelp og støtte innenfor den ordinære undervisningen, gir en overvekt (62 prosent) uttrykk for å være uenig i at alle barn bør få sin opplæring innenfor den ordinære undervisningen uansett hvilken vanske eller problem barnet har. En av fem skoleledere oppgir å være enig i at alle barn bør få all sin opplæring inne i vanlig klasse uansett, mens en av fire stiller seg nøytral til denne påstanden (verken enig eller uenig).



Figur 5.5 Skoleledernes vurdering av påstander knyttet til inkludering av spesialundervisningen i den ordinære undervisningen ved skolen. N=85.

Svært få skoleledere gir uttrykk for å være uenig i at elevene med spesialundervisning tjener sosialt på å være i ordinære klasser. På påstanden om at elever med spesialundervisning tjener sosialt på å få spesialundervisning i ordinære klasser, oppgir 14 prosent å være uenig. Bare 3 prosent er uenig i at det er viktig for elevenes tilhørighet til klassemiljøet at ekstra hjelp og støtte gis innenfor klassens rammer. Noe over halvparten av skolelederne er enig i disse to påstandene, mens den resterende andelen (henholdsvis 33 og 39 prosent) oppgir å være verken enig eller uenig.

Når vi ser på skoleledernes vurdering av påstanden om at elever har mest nytte av å få ekstra hjelp og støtte inne i den klassen de tilhører, oppgir halvparten å være verken enig eller uenig. Videre oppgir fire av ti at de er enig, mens et betydelig mindretall (8 prosent) av skolelederne er uenig i dette.

Skolelederne gir altså uttrykk for at det bør være rom for inkludering av spesialundervisningen innenfor skolens ordinære opplæringstilbud, og at elever med spesialundervisning tjener sosialt på å få denne undervisningen innenfor rammene av ordinær opplæringen. De er i mindre grad enig i at elevene har faglig utbytte av slik inkludering, og de gir relativt tydelig uttrykk for at ikke alle elever med behov for spesialundervisning bør få denne innenfor den ordinære opplæringen. Dette bildet ligner på det vi fant da vi undersøkte lærernes stillingtagen til de samme påstandene (kapittel 4.2). Også fylkesopplæringssjefene har

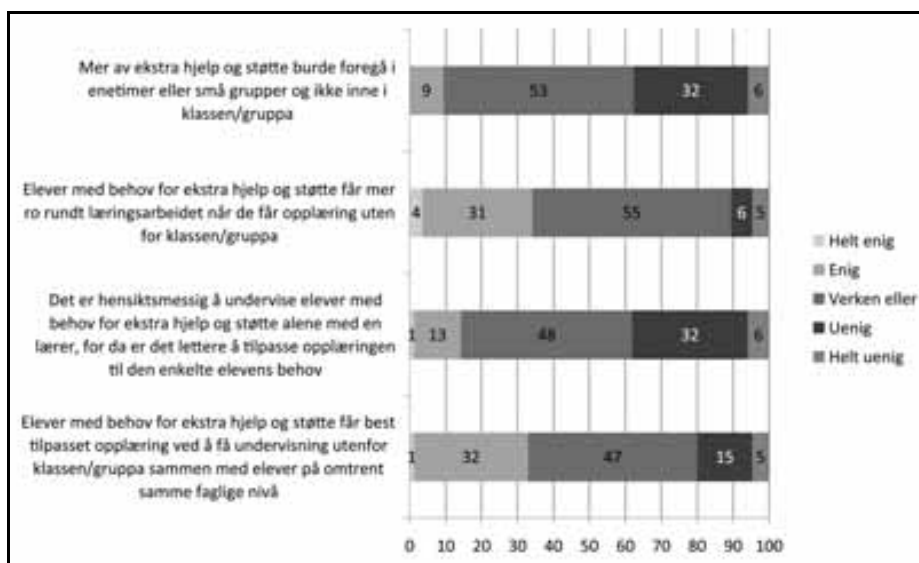
tatt stilling til disse utsagnene, og de er enige med skolelederne, med et unntak: Ingen av dem er enig i at elever med spesialundervisning tjener sosialt på å få spesialundervisning i ordinære klasser, men fem av de sju er i tvil om dette (vedleggstabell 5.2, utsagn 1–4).

I figur 5.5 har vi merket oss at det er mange, til dels svært mange skoleledere som har valgt ikke å ta stilling til utsagnene. Dette vil vi også observere i forhold til en rekke av de utsagnene som drøftes nedenfor. Hva kan det skyldes at mange skoleledere forholder seg nøytralt til disse viktige spørsmålene? Vi foreslår to forklaringer, og vi mener at begge disse forholdene har vært med å påvirke tilsynelatende manglende stillingtagen. For det første kan en forklaring være at skolelederne har så stor avstand til tenking, planlegging og gjennomføring av spesialundervisning på skolen at de rett og slett har for liten kunnskap om feltet til å kunne ta stilling. Dette kan ha gode forklaringer; for eksempel kan disse oppgavene være delegert til andre i skolens ledelse. En annen forklaring på manglende stillingtagen til mange utsagn kan være at det har vært vanskelig å ta stilling på generelt grunnlag. La oss ta utsagnet «Elever har mest nytte av å få ekstra hjelp og støtte inne i klassen/gruppa de tilhører». Dersom skoleleder er enig i dette utsagnet i forhold til en bestemt elev på sin skole, men uenig i forhold til en annen elev, kan løsningene være å svare verken/eller på dette utsagnet. Dette forholdet kan ha gjort seg gjeldende når så mange skoleledere har holdt seg nøytrale til så mange av påstandene våre.

5.2.6 Skolelederne og fylkesopplæringssjefene enige: Når segregering skal skje er gruppeundervisning bedre enn enetimer

Skolelederne ble bedt om å ta stilling til fire påstander knyttet til segregering av spesialundervisningen (figur 5.6). Først og fremst viser figuren at om lag halvparten av skolelederne sa at de er verken enig eller uenig i de fire påstandene om segregering av spesialundervisningen.

Vi finner at en av tre skoleledere er enige i påstandene om at elever med behov for ekstra hjelp og støtte får best tilpasset opplæring ved å få undervisning utenfor klassen sammen med elever på omtrent samme faglige nivå (33 prosent enig/helt enig), og at elever med behov for ekstra hjelp og støtte får mer ro rundt læringsarbeidet når de får opplæring utenfor klassen (35 prosent enig/helt enig). En av fem er uenig i den første, mens dette gjelder en av ti for den andre av disse påstandene.



Figur 5.6 Skoleledernes vurdering av påstander knyttet til segregering av spesialundervisningen. N=85

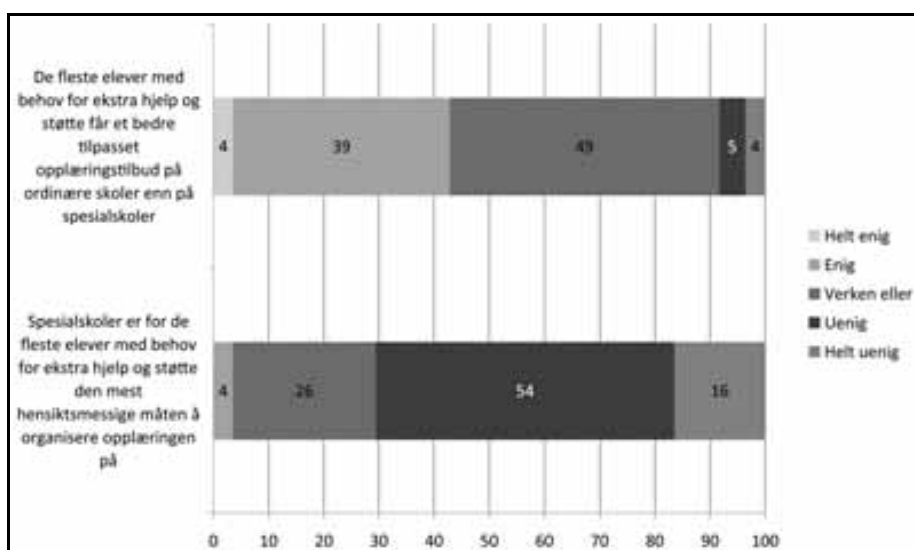
Videre viser figur 5.6 at i underkant av fire av ti skoleledere er uenig i påstandene om at mer ekstra hjelp og støtte burde foregå i enetimer eller små grupper og ikke inne i klassen, mens 9 prosent er enig i denne påstanden (53 prosent verken enig eller uenig). Det er også nær fire av ti skoleledere som oppgir å være uenig i at det er hensiktsmessig å undervise elever med behov for ekstra hjelp og støtte alene med en lærer, fordi det da er lettere å tilpasse opplæringen til den enkelte elevens behov, mens 14 prosent er enig i denne påstanden (48 prosent verken enig eller uenig).

Det kan dermed synes som at en vesentlig andel av skolelederne er negative til at spesialundervisningen skal organiseres som enetimer, men at de i større grad stiller seg positive til at slik undervisning gis i mindre grupper utenfor den ordinære undervisningen. Dette faller sammen med lærernes vurderinger i kapittel 4. Det bør imidlertid understrekes at en betydelig andel av skolelederne oppgir å være verken enig eller uenig i påstandene knyttet til segregert organisering av spesialundervisningen. Som redegjort for over forstår vi altså denne nøytrale posisjonen på to måter. For det første kan dette være et område av skolens virksomhet hvor skolelederne ikke engasjerer seg og at de dermed ikke har synspunkter, og for det andre kan det være at de mener at dette kan man ikke ta stilling til på generelt grunnlag fordi svaret vil variere fra elev til elev.

Også fylkesopplæringssjefenes sier med sin stillingtagen til disse utsagnene at de ikke ser på organisatorisk segregering som en god løsning. Særlig når det gjelder å undervise elever alene er de uenige. Vi ser altså et sammenfall mellom skolelederne og fylkesopplæringssjefene i synet på organisatorisk segregering, med det lille forbehold at fylkesopplæringssjefene er litt mer restriktive (vedleggstabell 5.2, utsagn 6–9).

5.2.7 Liten støtte for spesialskoler både blant skolelederne og fylkesopplæringssjefer

Figur 5.7 viser at det er et betydelig mindretall av skolelederne som gir uttrykk for at de synes at spesialundervisning bør foregå i spesialskoler. Sju av ti skoleledere oppgir å være uenig i at spesialskoler er den mest hensiktsmessige måten å organisere opplæringen på for de fleste elever med behov for ekstra hjelp og støtte, mens en av fire svarer at de verken er enig eller uenig i denne påstanden (figur 5.7). Det er altså bare 4 prosent av skolelederne som gir uttrykk for at de synes at spesialskoler er den mest hensiktsmessige måten å organisere opplæringen på.



Figur 5.7 Skoleledernes vurdering av påstander knyttet til hvorvidt spesialundervisning bør gis i spesialskoler eller ordinære skoler. N=85.

Videre er det bare 9 prosent av skolelederne som er uenig i at de fleste elever med behov for ekstra hjelp og støtte får et bedre tilpasset opplæringstilbud på

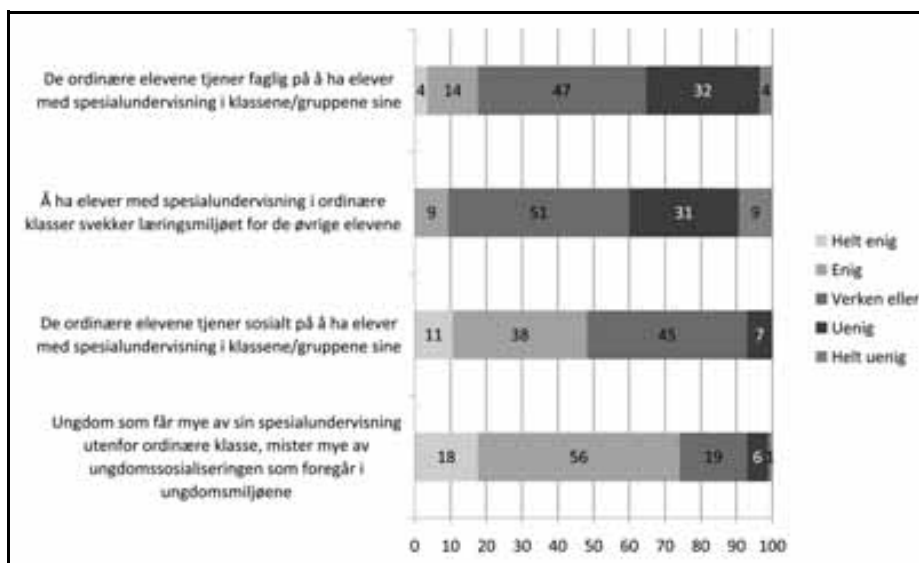
ordinære skoler enn på spesialskoler. 43 prosent av skolelederne er enig i denne påstanden, mens så mye som halvparten oppgir å være verken enig eller uenig. Også fylkesopplæringssjefene tok avstand fra bruk av spesialskoler (vedleggstabell 5.2, utsagn 10–11)

Også lærerne tok stilling til de samme utsagnene (figur 4.7), og vi så da at støtten for spesialskoler var større blant lærerne enn det vi her ser blant skolelederne. Ser vi et spor av at jo nærmere den praktiske skolehverdagen vi kommer, jo mer villig til å ta i bruk et så sterkt segregerende virkemiddel som spesialskoler er, blir man?

5.2.8 Både elever med spesialundervisning og ordinære elever tjener sosialt på inkludering

Et betydelig flertall av skolelederne oppgir å være enig (74 prosent) i at ungdom som får mye av sin spesialundervisning utenfor ordinære klasser, mister mye av ungdomssosialiseringen som foregår i ungdomsmiljøene (figur 5.8). En av fem er verken enig eller uenig i denne påstanden, mens det bare er 7 prosent som oppgir å være uenig. Sett i sammenheng med skoleledernes vurdering av påstandene om at elever med spesialundervisning tjener sosialt på å få spesialundervisning i ordinære klasser og at det er viktig for elevenes tilhørighet til klassemiljøet at ekstra hjelp og støtte gis innenfor klassens rammer (figur 5.5), fremstår det som tydelig at skolelederne mener at elever med spesialundervisning har et sosialt utbytte av å være inkludert i den ordinære opplæringen.

En betydelig lavere andel, men fortsatt halvparten av skolelederne, er også enig i at de ordinære elevene tjener sosialt på å ha elever med spesialundervisning i klassen sin. Det er imidlertid bare 7 prosent av skolelederne som er uenig i denne påstanden, mens 45 prosent oppgir å være verken enig eller uenig. Også lærerne tok stilling til disse utsagnene (figur 4.6), og de er enige med skolelederen; både unge med og uten spesialundervisning tjener sosialt på at elever med spesialundervisning er inne i ordinære klasser. Fylkesopplæringssjefene slutter seg til disse vurderingene (vedleggstabell 5.2, utsagn 12–13).



Figur 5.8 Skoleledernes vurdering av påstander knyttet til utbyttet eller konsekvensene av inkludering for ordinære elever og elever med behov for spesialundervisning. N=85.

På påstanden om at det å ha elever med spesialundervisning i ordinære klasser svekker læringsmiljøet for de ordinære elevene, oppgir fire av ti skoleledere å være uenig, mens halvparten av skolelederne verken er enig eller uenig i denne påstanden. Det er dermed bare en av ti blant skolelederne som er enig i at det å ha elever med spesialundervisning i ordinære klasser svekker læringsmiljøet for de øvrige elevene. Fylkesopplæringssjefene deler seg her, men fire av våre sju sjefer er uenige i at det å ha elever med spesialundervisning i ordinære klasser svekker læringsmiljøet for de ordinære elevene (vedleggstabell 5.2, utsagn 14). I overkant av en tredjedel (36 prosent) av skolelederne oppgir å være uenig i at de ordinære elevene tjener faglig på å ha elever med spesialundervisning i klassen sin. Nær halvparten av skolelederne er verken enig eller uenig (47 prosent) i denne påstanden, mens i underkant av en av fem (18 prosent) oppgir å være enig i at de ordinære elevene tjener faglig på å ha elever med spesialundervisning i klassen sin. Her er de fleste fylkesopplæringssjefene i tvil (vedleggstabell 5.2, utsagn 15).

Når det gjelder hvilke konsekvenser inkluderende spesialundervisning har for læringsmiljøet i klassen, ble skolelederne også stilt spørsmål om hvordan læringsmiljøet i en klasse påvirkes av at elever med behov for spesialundervisning

får sin spesialundervisning inne i klassen sammen med de andre elevene. Skoleledernes svar på dette spørsmålet presenteres i tabell 5.4.

Fire av ti skoleledere har på dette spørsmålet svart at læringsmiljøet påvirkes positivt, slik at alle lærer mer, dersom det ikke er for mange elever med spesialundervisning i klassen (tabell 5.4). Imidlertid er det også i overkant av fire av ti skoleledere som oppgir å være usikre på hva de skal mene om dette. Selv om mange er usikre, kan vi merke oss at det er en svært lav andel som oppgir at læringsmiljøet påvirkes negativt av at elever får spesialundervisning inne i klassen. Lærerne er enige i dette (figur 4.6). Dette spørsmålet undersøkes empirisk i kapittel 7.

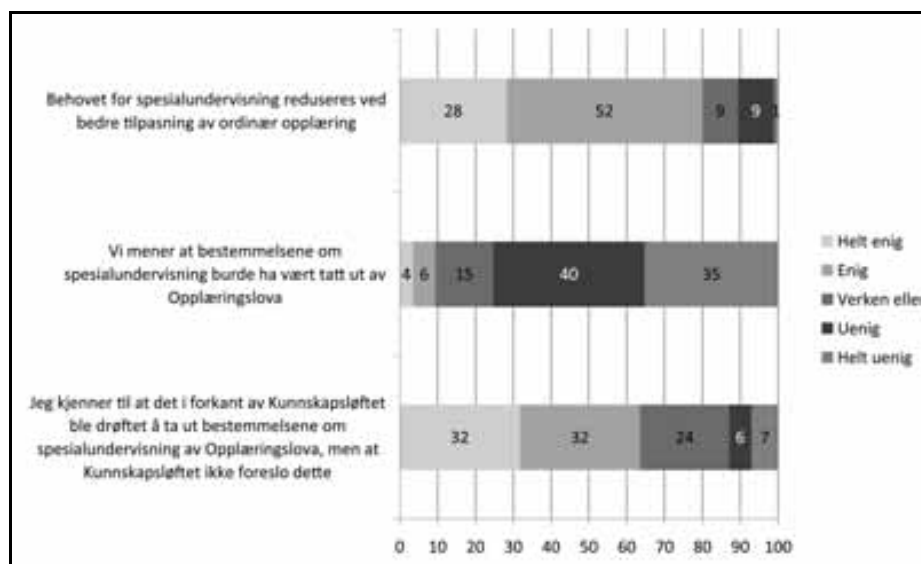
Tabell 5.4 Skoleledernes svar på spørsmålet: Hvordan påvirkes læringsmiljøet i en klasse av at elever med behov for spesialundervisning får sin spesialundervisning inne i klassen/gruppa sammen med de andre elevene? N=85.

	Prosent
Læringsmiljøet påvirkes positivt , slik at alle lærer mer, uansett hvor mange elever med spesialundervisning det er i klassen/gruppa	1
Læringsmiljøet påvirkes positivt , slik at alle lærer mer, dersom det ikke er for mange elever med spesialundervisning i klassen/gruppa	41
Læringsmiljøet påvirkes negativt , slik at alle lærer mindre, uansett hvor mange elever med spesialundervisning det er i klassen/gruppa	1
Læringsmiljøet påvirkes negativt , slik at alle lærer mindre, dersom det blir for mange elever med spesialundervisning i klassen/gruppa	7
Jeg/vi er usikre på hva jeg/vi skal mene om dette	44
Ikke svart	6
Total	100

5.2.9 Skolelederne og fylkesopplæringssjefene vil beholde bestemmelsene om spesialundervisning i Opplæringslova

I spørreskjemaet ble skolelederne bedt om å ta stilling til to påstander angående bestemmelsene om spesialundervisning i Opplæringslova, i tillegg til utsagnet «behovet for spesialundervisning reduseres ved bedre tilpasning av ordinær opplæring». Svarene presenteres i figur 5.9. Mer enn seks av ti skoleledere oppgir at de kjenner til at det i forkant av Kunnskapsløftet ble drøftet å ta ut bestemmelsene om spesialundervisning av Opplæringslova, mens en av fire verken er enig eller uenig i denne påstanden. Det var dermed et betydelig mindretall på 13

prosent av skolelederne som oppgir at de ikke kjenner til denne diskusjonen. Blant lærerne (figur 4.8) var denne andelen betydelig større (54 prosent).



Figur 5.9 Skoleledernes vurdering av påstander knyttet til bestemmelsene om spesialundervisning i Opplæringslova. N=85.

Når det gjelder påstanden om hvorvidt bestemmelsene om spesialundervisning burde ha vært tatt ut av Opplæringslova er skolelederne relativt samstemte. Tre av fire skoleledere er uenig i denne påstanden, 15 prosent er verken enig eller uenig, mens en av ti skoleledere mener at bestemmelsene om spesialundervisning burde vært tatt ut av Opplæringslova. Skolelederne gir dermed relativt tydelig uttrykk for at de mener at bestemmelsene om spesialundervisning hører hjemme i Opplæringslova. Her er de på linje med lærerne (figur 4.8).

Skolelederne er også samstemte i vurderingen av den siste påstanden i figur 5.9. Åtte av ti oppgir å være enig i at behovet for spesialundervisning reduseres ved bedre tilpasning av den ordinære opplæringen, en av ti er verken enig eller uenig i denne påstanden, mens en av ti er uenig.

Fylkesopplæringssjefene fikk også et spørsmål om de hadde noen synspunkter på forslaget fra Søggen-utvalget (NOU 2003: 16) om å fjerne bestemmelsene om spesialundervisning fra Opplæringslova. Bare én av de sju støttet forslaget. «... fordi det uansett ikke er nok å vedta spesialundervisning. Dette målt opp mot § 1–2 femte ledd om retten til tilpasset opplæring. Vi kan ikke vedta at elevene skal få tilfredsstillende utbytte – det er noe som bare kan konstateres under-

veis og etterpå. Det er nettopp her de sentrale styringsvirkemidler må ligge. Hvis gjennomføring av opplæringen (med eller uten enkeltvedtak) ikke gir tilfredsstillende utbytte, så er det en tom rett.» De fylkeskommunene som ikke støttet forslaget, begrunnet dette så godt som unisont med hensynet til elevenes rettsikkerhet. Er det slik at de kjenner den økonomiske virkeligheten i fylkeskommunene så godt at de vet at i nedskjæringstider er det en fordel å være skjermet av lovparagrafer?

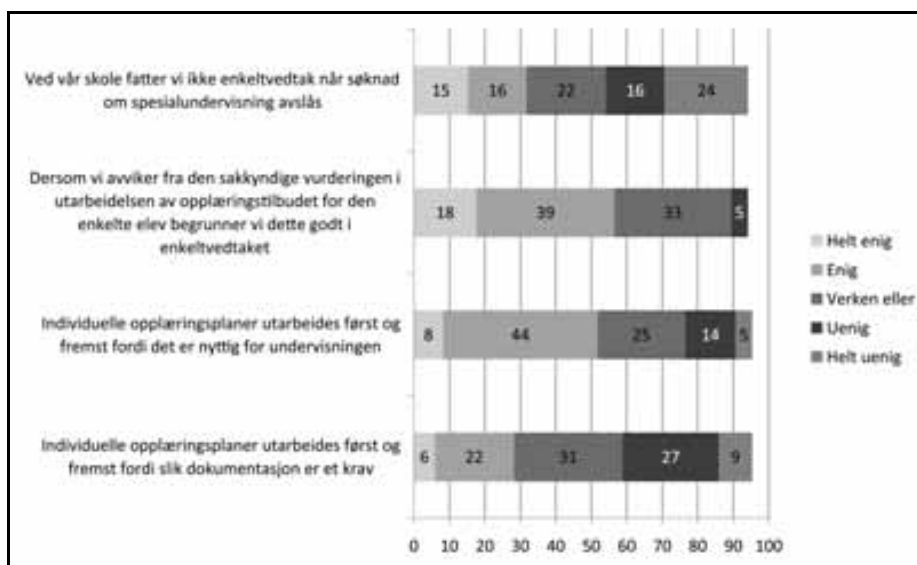
5.3 Enkeltvedtak, sakkyndig vurdering og individuelle opplæringsplaner: I konflikt med Opplæringslova

Skolelederne ble i spørreskjemaet bedt om å svare på flere spørsmål og om å ta stilling til en rekke utsagn knyttet til enkeltvedtak, sakkyndige vurderinger og individuelle opplæringsplaner. I denne delen presenteres skoleledernes stillingen og svar på dette.

5.3.1 Manglende kunnskap om enkeltvedtak, sakkyndige vurderinger og individuelle opplæringsplaner

Skolelederne ble bedt om å ta stilling til fire utsagn knyttet til hvordan skolen forholder seg til sakkyndige vurderinger, enkeltvedtak og individuelle opplæringsplaner. Svarene viser vi i figur 5.10.

I likhet med hva vi har sett foran, viser figur 5.10 at en betydelig andel av skolelederne ikke tar stilling. Mellom en femtedel og en tredjedel av skolelederne stiller seg nøytrale til de fire påstandene i figur 5.10. Vi forstår denne nøytrale holdningen slik at mange skoleledere (kanskje av gode grunner; dette feltet kan for eksempel være delegert til en annen person i skolens ledelse) har så liten nærhet til dette feltet, at de velger å holde seg nøytrale. Forklaringen om at utsagnene er for generelle er ikke gyldig her. Dette handler om prinsipielle forhold, lovtolkning og lovanvendelse knyttet til gjennomføring av spesialundervisning, og de bør det være mulig å ta stilling til, og praksisen bør ikke variere fra elev til elev.



Figur 5.10 Skoleledernes vurdering av påstander knyttet til hvilken status enkeltvedtak, sakkyndige vurderinger og individuelle opplæringsplaner har ved skolen. N=85. Andelen som mangler for å summere til 100 prosent på spørsmålet er de som ikke har svart.

Når vi går videre til å se på hvor store andeler som har oppgitt å være enige eller uenige i de fire påstandene i figur 5.10, finner vi at 57 prosent gir uttrykk for at avvik fra den sakkyndige vurderingen i utarbeidelsen av opplæringsstilbudet for den enkelte elev, begrunnes godt i enkeltvedtaket, mens bare 5 prosent er uenig i denne påstanden (33 prosent har svart verken enig eller uenig). Opplæringslova sier følgende om dette: «Dersom vedtaket frå kommunen eller fylkeskommunen avviker frå den sakkunnige vurderinga, skal grunngivinga for vedtaket blant anna vise kvifor kommunen eller fylkeskommunen meiner at eleven likevel får eit opplæringsstilbud som oppfyller retten etter § 5-1» (§5.3). Fem prosent av skolelederne er altså uenig i det loven krever. Når 33 prosent ikke tar stilling, betyr ikke det nødvendigvis at de ikke kjenner loven. Det kan for eksempel bety at dette er delegert til andre på skolen, slik at skolelederne ikke kjenner den konkrete praktiseringen på sin skole.

Men vi finner også at tre av ti skoleledere er enig i at enkeltvedtak ikke fattes ved skolen når søknad om spesialundervisning avslås, mens fire av ti er uenig i denne påstanden (22 prosent er verken enig eller uenig). Det er vår vurdering at også et avslag på spesialundervisning når det foreligger en søknad og en sakkyn-

dig vurdering, må begrunnes i henhold til ovenstående formulering. Et avslag er å oppfatte som et enkeltvedtak, og det må begrunnes. Tre av ti skoleledere er altså uenig med Opplæringslova i dette.

Videre er også i overkant av halvparten enig i at individuelle opplæringsplaner først og fremst utarbeides fordi de er nyttig for undervisningen, mens i underkant av en av fem er uenig i denne påstanden (25 prosent er verken enig eller uenig). Det er en betydelig lavere andel som er enig i at individuelle opplæringsplaner først og fremst utarbeides fordi slik dokumentasjon er et krav (28 prosent). I overkant av en av tre skoleledere oppgir å være uenig i denne påstanden.

En individuell opplæringsplan er den læreplanen undervisningen til en elev med spesialundervisning skal gjennomføres i henhold til. Det betyr at disse dokumentene er like viktige for elever med spesialundervisning som den ordinære læreplanen er for ordinære elever. At hver femte skoleleder da er uenig i at individuell opplæringsplaner utarbeides først og fremst fordi de er nyttig for undervisningen, og at nesten tre av ti skoleledere er enig i at individuelle opplæringsplaner utarbeides først og fremst fordi slik dokumentasjon er et krav, er dermed vel verdt å merke seg.

5.3.2 Sakkyndige vurderinger oppfattes ikke som påbud

Tabell 5.5 viser skoleledernes vurdering av spørsmålet om hvordan de oppfatter den sakkyndige vurderingen når de skal fastsette opplæringstilbudet for en elev som har sakkyndig vurdering som beskriver opplæringsbehov og opplæringstilbud for eleven. Vi ser at svært få vurderer den sakkyndige vurderingen som et påbud som må følges til punkt og prikke. Flertallet av skolelederne – nærmere bestemt seks av ti – vurderer den sakkyndige vurderingen som en sterk anbefaling, som det skal gode grunner til å avvike fra. Det er også så mange som fire av ti som vurderer den sakkyndige vurderingen som veiledende i forhold til det opplæringstilbudet som skal utformes for eleven. Kort oppsummert viser tabell 5.5 dermed at de fleste skoleledere anser sakkyndige vurderinger som en sterk anbefaling når de skal fastsette opplæringstilbudet for den enkelte elev, men at det også er relativt mange som anser slike vurderinger som veiledende. Det er derimot svært få skoleledere som oppfatter sakkyndige vurderinger som et påbud.

Tabell 5.5 Skoleledernes svar på spørsmålet: Når dere skal fastsette opplæringstilbudet for en elev som har sakkyndig vurdering som beskriver opplæringstilbudet for en elev, hvordan oppfatter dere denne sakkyndige vurderingen? N=85.

	Prosent
Vi vurderer den som et påbud som må følges til punkt og prikke	2
Vi vurderer det som en sterk anbefaling, som det skal gode grunner til for å avvike fra	59
Vi vurderer den som veiledende i forhold til det opplæringstilbudet vi skal utforme for eleven	38
Ikke svart	1
Total	100

I *Veiledning for spesialundervisning i grunnskolen og videregående opplæring* (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004), heter det «Den endelige IOP som ferdigstilles når vedtaket foreligger, må reflektere og ta hensyn til de målsettinger som er gitt i den sakkyndige vurderingen og i vedtaket om spesialundervisning» (s 43). Dette må være å forstå slik at den sakkyndige vurderingen ikke kan overses, men denne formuleringen kan heller ikke forstås slik at den sakkyndige vurderingen må følges til punkt og prikke. Dette har også støtte i Opplæringslova som sier at avvik fra sakkyndig vurdering må begrunnes: «Dersom vedtaket frå kommunen eller fylkeskommunen avvik frå den sakkunnige vurderinga, skal grunngivinga for vedtaket blant anna vise kvifor kommunen eller fylkeskommunen meiner at eleven likevel får eit opplæringstilbod som oppfyller retten etter § 5–1 eller § 5–7» (Opplæringslova §5–3). Det er vår vurdering at både det å oppfatte sakkyndig vurdering som en sterk anbefaling og som veiledende kan forsvares ut fra veiledningens formulering, og dermed kan anses som å være på linje med lovverket.

5.3.3 Sakkyndig vurdering innhentes for sjelden

Skolelederne ble i spørreskjemaet bedt om å oppgi hvorvidt det innhentes sakkyndig vurdering om opplæringstilbudet for alle elever som skal ha spesialundervisning. Svarene presenteres i tabell 5.6.

Spørsmålet hadde i spørreskjemaet fire svarkategorier, men de som følte at disse svarkategoriene ikke passet, hadde mulighet til å formulere egne svar. 15 skoleledere valgte å formulere egne svar på dette spørsmålet, tilsvarende 18 prosent av skolelederne (jf. første kolonne i tabell 5.6). Vår vurdering er at alle disse

svarene (bortsett fra et) kan plasseres i en av de oppgitte svarkategoriene, og vi har derfor valgt å gjøre dette i andre kolonne i tabell 5.6.

Tabell 5.6 Skoleledernes svar på spørsmålet: Innhenter dere sakkyndig vurdering om opplæringstilbudet for alle elever som skal ha spesialundervisning? N=85.

	Prosent av alle	Prosent med «annet» inkl. i svarkategorier
Ja, og vi gjør det hver gang elevens behov endres i forhold til opplæringstilbudet	26	28
Ja, og vi gjør det ved starten av hvert skoleår	14	14
Ja, og vi gjør det en gang, og det er når eleven begynner hos oss	8	11
Nei, det gjør vi bare for de som ikke allerede har sakkyndig vurdering i forbindelse med inntaket	29	39
Nei, det gjør vi bare for de vi er usikre på hvilket tilbud vi skal gi	1	4
Annet	18	-
Ikke svart	4	4
Total	100	100

Tabell 5.6 viser at det er relativt stor variasjon i praksisen mellom skolen, når det gjelder hvorvidt det innhentes sakkyndig vurdering for alle elever som skal ha spesialundervisning. Når de egenformulerte svarene er inkludert i svarkategoriene, finner vi at nær fire av ti skoleledere oppgir at sakkyndig vurdering bare innhentes dersom slik vurdering ikke foreligger ved inntaket. Videre oppgir nesten tre av ti skoleledere at sakkyndig vurdering innhentes hver gang elevenes behov endres i forhold til opplæringstilbudet. 14 prosent svarer at de innhenter sakkyndig vurdering ved starten av hvert skoleår, 11 prosent at slik vurdering innhentes når eleven begynner på skolen, mens 4 prosent oppgir at sakkyndig vurdering bare innhentes for de elevene der de er usikre på hvilket tilbud de skal gi.

Opplæringslova (§5.3) sier følgende om sakkyndig vurdering:

«Før kommunen eller fylkeskommunen gjer vedtak om spesialundervisning etter § 5–1 eller vedtak om spesialpedagogisk hjelp etter § 5–7, skal det liggje føre ei sakkunnig vurdering av dei særlege behova til eleven. Vurderinga skal vise om eleven har behov for spesialundervisning, og kva for opplæringstilbod som bør givast.

Den sakkunnige vurderinga skal blant anna greie ut og ta standpunkt til

- eleven sitt utbytte av det ordinære opplæringstilbudet
- lærevanskar hjå eleven og andre særlege forhold som er viktige for opplæringa
- realistiske opplæringsmål for eleven
- om ein kan hjelpe på dei vanskane eleven har innanfor det ordinære opplæringstilbudet
- kva for opplæring som gir eit forsvarleg opplæringstilbod».

Veiledning for spesialundervisning i grunnskolen og videregående opplæring (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004) vektlegger at den sakkyndige vurderingen kartlegger og knyttes til en vurdering av «hvordan det ordinære opplæringstilbudet er tilrettelagt i forhold til elevens behov.(...) I noen grad vil elevens utbytte av den ordinære opplæringen avhenge av den enkelte skoles evne og mulighet til å gi tilpasset opplæring» (s38).

Det er vår vurdering at dersom man tar disse formuleringene på alvor, skal en sakkyndig vurdering alltid forholde seg til det konkrete opplæringstilbudet eleven vil få uten spesialundervisning, for så å avgjøre om dette tilbudet sett i forhold til elevens læreforutsetninger er godt nok. Hvis ikke har eleven rett på spesialundervisning. Det betyr, igjen etter vår vurdering, at når opplæringstilbudet endres, skal det vurderes om eleven får tilfredsstillende utbytte. Vi mener derfor at det bare er de 28 prosent av skolelederne som sier at de innhenter sakkyndig vurdering hver gang elevens behov endres i forhold til tilbudet, hvor vi kan være helt sikre på at de handler korrekt i forhold til Opplæringslovas og Veiledningens formuleringer.

Å hente inn sakkyndig vurdering ved starten av hvert skoleår kan være akseptabelt, gitt at tilbudet ikke endres. Det kan til og med være akseptabelt å hente inn sakkyndig vurdering sjeldnere, dersom enkeltvedtaket er fattet for en lengre periode, og dersom opplærings-tilbudet eller elevens vanske ikke har endret seg slik at eleven ikke lenger får tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Aarnes 2008). Det sentrale er om eleven får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen eller ikke.

Å basere opplæringstilbudet på den sakkyndige vurderingen utformet i forbindelse med inntaket kan også være problematisk, og vil, slik vi ser det, som oftest ikke være i tråd med lovens formuleringer. Det er lite trolig at den sakkyndige vurderingen gitt i forbindelse med inntaket, kan vurdere den opplærings-situasjonen eleven kommer i når skoleåret begynner et halvt år seinere. Slik vil det være behov for en ny sakkyndig vurdering relatert til elevens faktiske opp-

læringstilbud når skoleåret er i gang, og det er mulig å vurdere om eleven har utbytte av den ordinære tilpassede opplæringen eleven faktisk får/kan få.

Dette koker ned til at dersom man skal følge lovens bokstav, skal det utarbeides en ny sakkyndig vurdering hver gang opplæringstilbudet endres, og det kan faktisk skje om en elev får en ny lærer eller om en elev bytter klasse eller utdanningsprogram innenfor den samme skolen.

Om praksis er slik det fremgår av tabell 5.6 er det bare tre av ti skoleledere i vårt utvalg hvor vi kan være helt sikre på at de opptrer i overensstemmelse med Opplæringslova i forhold til innhenting av sakkyndig vurdering.

5.3.4 Mange sakkyndige vurderinger relateres ikke til opplæringstilbudet

Skolelederne ble også bedt om å oppgi i hvilken grad de synes at de sakkyndige vurderingene relaterer elevens vanske/diagnose/problem til det faktiske opplæringstilbudet som gis på skolen og vurderer elevens behov i forhold til dette. Skoleledernes svar presenteres i tabell 5.7.

Tabell 5.7 viser at i underkant av fire av ti skoleledere gir uttrykk for at de aller fleste sakkyndige vurderingene de får, relaterer elevens vanske/diagnose/problem til det faktiske opplæringstilbudet på skolen, og vurderer elevens behov i forhold til dette. Nesten like mange (32 prosent) oppgir at de aller fleste sakkyndige vurderingene *kun* er relatert til elevens vanske/diagnose/problem, og *ikke* tar det faktiske opplæringstilbudet i betraktning når elevens behov omtales. Det er også relativt mange (18 prosent) som gir uttrykk for at det er en *jevn fordeling* av sakkyndige vurderinger som tar og ikke tar det faktiske opplæringstilbudet i betraktning når elevens behov omtales. Andelene som enten på den ene siden oppgir at *alle* de sakkyndige vurderingene er relatert til det faktiske opplæringstilbudet, eller som på den andre siden mener at *alle* de sakkyndige vurderingene *ikke* relaterer elevens vanske/problem/ diagnose til det faktiske opplæringstilbudet, er svært lav (henholdsvis 6 og 5 prosent).

Som vi har vist over sier Opplæringslovas §5–3 at den sakkyndige vurderingen blant annet skal gjøre rede for og ta standpunkt til elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Dette presiseres også i *Veiledning for spesialundervisning i grunnskolen og videregående opplæring* (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Dette betyr at den sakkyndige vurderingen skal relateres til det faktiske opplæringstilbudet som gis på den skolen eleven skal gå på. Når bare 44 prosent av skolelederne sier at de sakkyndige vurderingene tar det faktiske opplæringstilbudet i betraktning, mens 37 prosent sier at det ikke er slik,

så tegnes det et bilde av en praksis knyttet til utforming av sakkyndige vurderinger som ikke er i tråd med lovverket.

Tabell 5.7 Skoleledernes svar på spørsmålet: Hvordan vil dere beskrive de sakkyndige vurderingene dere mottar? N=85.

	Prosent
Alle de sakkyndige vurderingene vi får relaterer elevens vanske/diagnose/problem til det faktiske opplæringstilbudet vi gir på vår skole og vurderer elevens behov i forhold til dette	6
De aller fleste sakkyndige vurderingene vi får relaterer elevens vanske/diagnose/problem til det faktiske opplæringstilbudet vi gir på vår skole og vurderer elevens behov i forhold til dette	38
De aller fleste sakkyndige vurderingene vi får er kun relatert til elevens vanske/diagnose/problem, og tar ikke det faktiske opplæringstilbudet vi gir på vår skole i betraktning når elevens behov omtales	32
Alle de sakkyndige vurderingene vi får er kun relatert til elevens vanske/diagnose/problem, og tar ikke det faktiske opplæringstilbudet vi gir på vår skole i betraktning når elevens behov omtales	5
Det er en jevn fordeling av sakkyndige vurderinger som både relaterer elevens vanske/diagnose/problem til det faktiske opplæringstilbudet vi gir på vår skole, og som kun omtaler elevens vanske/diagnose/problem uten å relatere dette til det faktiske opplæringstilbudet vi gir på vår skole	18
Ikke svart	2
Total	100

5.3.5 De fleste individuelle opplæringsplanene utarbeides godt ut på høsten

Skolelederne ble i spørreskjemaet (som ble besvart november 2007) bedt om å oppgi datoen for når de regnet med at det ville være utarbeidet IOP for alle elever med enkeltvedtak om spesialundervisning. I tabell 5.8 presenteres hvilken måned skolelederne oppga på dette spørsmålet.

I overkant av en av tre oppgir at IOP for alle elever som skal ha spesialundervisning vil være klar i oktober. 19 og 22 prosent oppgir at dette vil være klart i henholdsvis november og desember. Når denne planen skal danne grunnlag for opplæringen i et eller flere fag, må det ansees som en alvorlig mangel når den ikke finnes før et godt stykke ut i skoleåret. Vi vet ikke hvilke konsekvenser dette har, men vi observerer en forskjellsbehandling i forhold til ordinære elever. De har sine planer på plass ved skoleårets begynnelse.

Tabell 5.8 Hvilken måned skolelederne regnet med at det var utarbeidet IOP for alle elever som de på utfyllingstidspunktet så at skulle ha enkeltvedtak om spesialundervisning dette skoleåret. N=85.

	Prosent
Februar 07	1
September 07	6
Oktober 07	35
November 07	19
Desember 07	22
2008	5
Ikke svart	12
Total	100

5.4 Oppsummering: Pragmatisk tilnærming til spesialundervisning og i konflikt med Opplæringslova

Ledelsen ved de 85 skolene som har svart på våre spørsmål, uttrykker i all hovedsak tilfredshet med spesialundervisningen ved egen skole. De mener at skolens ressurser til spesialundervisning utnyttes til elevenes beste, de er opptatt av og har kunnskap om spesialundervisningen ved skolen og oppgir at kvalifiserte lærere har ansvar for spesialundervisning (så vel som for ordinær undervisning). Spesialundervisningen gjennomføres i stor grad ved at elevene er inne i klassene, men det er også relativt mye bruk av segregering. Skolelederne mener at resultatene av spesialundervisningen er gode. De mener også at praktisering og gjennomføring av spesialundervisning er lite endret som følge av Kunnskapsløftet.

Skolelederne forteller i liten grad om sterke prinsipielle føringer eller visjoner for skolenes spesialpedagogiske arbeid, men sier at spesialundervisningen organiseres fortløpende i forhold til den enkeltes behov. Det uttrykkes liten støtte for spesialskoler. Det bør være rom for inkludering, men skolelederne er ikke sikre på at dette gir det største faglige utbyttet. Både elever med spesialundervisning og ordinære elever tjener sosialt på inkludering, mener de. Når segregering skal skje, er gruppeundervisning bedre enn enetimer. Skolelederne vil beholde bestemmelsene om spesialundervisning i Opplæringslova.

Fylkesopplæringssjefene er i all hovedsak enige med skolelederne. I noen tilfeller er de noe mer prinsipielle, for eksempel har de sterkere tro på at Kunns-

skapsløftet har ført til endringer i skolehverdagen enn skolelederne, og de uttrykker at fylkeskommunene ikke bør ha noen visjon særskilt for spesialundervisning, men for hele skolen som spesialundervisningen er en del av.

Slik skolelederne formidler sin forståelse av enkeltvedtak, sakkyndige vurderinger og individuelle opplæringsplaner, mener vi at mange av dem er i konflikt med Opplæringslova og Veiledning for spesialundervisning i grunnskolen og videregående opplæring (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Mange av dem mener at det ikke er nødvendig å innhente sakkyndig vurdering før enkeltvedtak skal fattes, at den sakkyndige vurderingen ikke skal relateres til opplæringstilbudet og at det heller ikke skal innhentes ny sakkyndig vurdering når opplæringstilbudet endres. Mange forteller også at individuell opplæringsplan er ferdig utarbeidet først et godt stykke ut på høsten.

6 Ungdomsskolen svikter og videregående reparerer – med vekslende hell

I dette kapitlet skal vi presentere resultatene fra en kvalitativ studie. Vi har samlet inn data gjennom personlige intervjuer. Hovedinformantene har vært 15 ungdommer med spesialundervisning etter enkeltvedtak. Vi gjennomførte intervjuer to påfølgende skoleår, skoleårene 2006–2007 og 2007–2008. Intervjuene ble gjennomført i vårsemesteret begge år, i perioden mars-mai. I tillegg til ungdommene intervjuet vi også en rekke personer rundt dem. Disse personene ble intervjuet:

- 15 *ungdommer* med spesialundervisning etter enkeltvedtak vårsemesteret 2007. Vårsemesteret 2008 intervjuet vi 12 av disse ungdommene for andre gang. Reduksjonen skyldtes at to hadde sluttet og at en ikke stilte til intervju pga sykdom. Tanken bak å foreta intervju to ganger to år på rad var å kunne fange et bilde av en utvikling over tid. Ideelt sett burde ungdommene vært fulgt helt ut av videregående opplæring, men undersøkelsens tidsramme satte begrensning for dette.
- 15 *foresatte* for disse ungdommene. Disse ble intervjuet bare vårsemesteret 2007. For å kunne tegne et godt bilde av de unges skolehistorie er det også verdifullt å få synspunkter og vurderinger fra andre enn de unge selv. Hovedhensikten med å intervju foresatte, var å få et bilde av de unges hjemmeforhold, oppvekst og skolehistorie før videregående opplæring, samt de foresattes vurderinger av den spesialundervisningen deres barn hadde mottatt i barneskolen, ungdomsskolen og i videregående opplæring. Denne informasjonen kunne de foresatte i hovedsak gi i ett intervju, og vi valgte derfor ikke å gjenta intervju med foresatte i undersøkelsens andre år.
- 15 *lærere* til disse ungdommene vårsemesteret 2007. Vårsemesteret 2008 intervjuet vi lærere igjen, med unntak for de to elevene som hadde sluttet. Vi intervjuet også en lærer til eleven som ikke stilte pga sykdom. Dvs. at vi gjennomførte 13 lærerintervjuer våren 2008. I noen tilfeller var det samme lærer, i andre tilfeller var det en annen lærer ved andre gangs intervju. Vi ba om å få snakke med den læreren som hadde best kjennskap til eleven. Her var hensikten å få belyst elevenes opplæringssituasjon fra en annen synsvinkel enn fra eleven selv, for på denne måten å fylle ut bildet av elevene og deres opplæringssituasjon ut over det intervjuene med elever og foresatte hadde bidratt til.

- Åtte representanter for *skolens ledelse* vårsemesteret 2007, en ved hver av de åtte skolene der elevene gikk. Skoleår to i undersøkelsen hadde to elever byttet skole, og da intervjuet vi en representant for ledelsen ved disse to skolene. Begrunnelsen for å intervju skolenes ledelse, var at vi ønsket å få kunnskap om eventuelle prinsipielle holdninger til spesialundervisning, samt hvordan spesialundervisning ble planlagt og begrunnet ved den enkelte skole, for så å kunne se elevenes, lærernes og de foresattes bilde og vurderinger av spesialundervisningen i forhold til skolenes visjoner, intensjoner og planer for spesialundervisning.
- Tre intervjuer med *ledelsen av opplæringssetaten* i de tre fylkeskommunene, ett i hver av de tre fylkeskommunene der elevene gikk på videregående skole. Hensikten med disse intervjuene var at vi ønsket å få kunnskap om eventuelle prinsipielle holdninger til spesialundervisning, samt hvordan spesialundervisning ble begrunnet i den enkelte fylkeskommune, for å kunne ha dette som et bakteppe i vurderingen av de unges spesialundervisning.

Til sammen gjennomførte vi dermed 83 intervjuer med og rundt de 15 ungdommene med spesialundervisning etter enkeltvedtak fordelt på 56 intervjuer vårsemesteret 2007 og 27 intervjuer vårsemesteret 2008.

Utvalget ble foretatt ved at vi henvendte oss til spesialundervisnings-ansvarlig i tre fylkeskommuner og ba om hjelp til å etablere kontakt med fem ungdommer i hver av de tre fylkeskommunene. Vi ba om at de fem ungdommene burde være fordelt på to eller tre skoler. Fylkeskommunene formidlet vår henvendelse til noen av skolene sine, og formidlet til oss hvilke skoler som var positive til å delta med elever. Vi tok deretter kontakt med skolene, og gjorde avtaler om intervju-tidspunkter. Skolene laget en timeplan for intervjuene med de ulike respondentene, elever, foresatte, lærere og skolens ledelse. Alle intervjuene ble gjennomført på de respektive skolene.

Når utvalget foretas på denne måten foregår det en seleksjon i flere ledd. For det første ligger det noen vurderinger til grunn for vårt valg av de tre fylkeskommunene. Vi kan ikke gå grundig inn på dette av hensyn til at de aktuelle fylkeskommunene ikke skal kunne identifiseres, men vi valgte fylkeskommuner hvor vi ut fra vår kjennskap til videregående opplæring i Norge generelt og spesialundervisning spesielt kunne regne med å finne interessante sider ved praktisering av spesialundervisning. Og når fylkeskommunene bestemte seg for hvilke skoler de skulle henvende seg til, er det sannsynlig at de velger skoler de vurderer som særlig interessante. Det kan for eksempel være skoler som de vet gjennomfører spesialundervisning basert på spesielle prinsipper eller skoler de vet

oppnår gode resultater, eller det kan til og med være skoler hvor de vet at ting ikke fungerer. Og når man på de enkelte skolene valgte ut de elevene som ble bedt om å delta, kan vi også anta at det ikke er tilfeldig hvem de plukker ut. Dette vil skje selv om vi hadde gitt skolene noen føringer: «Elever som er aktuelle for deltakelse i prosjektet er primært unge som har spesialundervisning pga. lettere generelle lærevansker, atferdsvansker eller sosiale/emosjonelle vansker. Andre grupper kan være aktuelle. Ungdom som skal delta må selv være i stand til å forstå og svare på spørsmålene vi stiller». Selv med disse kriteriene, ville den enkelte skole kunne legge noen egne kriterier, bevisste eller ubevisste, til grunn ved valg av elever til undersøkelsen. For eksempel kunne man tenke seg at skolene ville vise fram de vellykkede historiene.

At utvalget ble foretatt slik er etter vår vurdering ikke et problem for undersøkelsen. Det som er viktig er at vi i tolkningen av våre funn er bevisst den måten utvalget er foretatt på.

Intervjuene ble alle gjennomført på skolene der elevene gikk. Når vi reiste ut til skolene, var det organisert slik at vi i løpet av en dag fikk intervjuet elever, lærere, foresatte og skolens ledelse. Intervjuene av de ti første ungdommene og personene rundt dem ble foretatt av to forskere sammen. Det ble kun tatt notater under intervjuene, opptaker ble ikke benyttet. Vi var særlig opptatt av innholdet i respondentenes svar, ikke de eksakte formuleringene. Etter disse første intervjuene renskrev begge forskerne notatene, og sammenlignet disse. Det viste seg at det var stort innholdsmessig sammenfall mellom notatene. Dette ga en trygghet for at notatene er troverdige nedtegnelser av de gjennomførte intervjuene, og for at å ta notater uten å ta opp samtaler, ga en tilfredsstillende gjengivelse av intervjuene. Etter at denne kvalitetssikringen av notatformen var gjennomført, ble de resterende fem intervjuene første år og samtlige intervjuer andre år foretatt av en forsker.

Det er viktig å understreke at vi i denne kvalitative studien ikke har vært på jakt etter det statistisk representative for å kunne generalisere til populasjonen. Hensikten her har vært å komme nærmere praktiseringen av spesialundervisning, for gjennom analyser og tolkninger å kunne forstå fenomenet bedre. De kvantitative analysene viser de store gjennomsnittstallene, men skjuler detaljene. Ved å snakke med aktørene innenfor feltet vi studerer, kommer vi nærmere hvordan spesialundervisningen faktisk gjennomføres og oppleves. Vi får et unikt innblikk og kan observere kompleksiteten i feltet som de kvantitative analysene alene ikke gir mulighet for. Den ene tilnærmingen er ikke bedre enn den andre, men de supplerer og utfyller hverandre, slik at vi ved både å presentere kvantitative og kvalitative analyser, vil vi få en samlet kunnskap som kan bidra

til at vi kan tolke og forstå spesialundervisning bedre. Vi anvender da en kombinasjon av statistisk generalisering og en *analytisk generalisering* (en vurdering av hvorvidt funnene kan brukes som rettledning for hva som kan skje i en annen situasjon) (Kvale 2001: 161).

Et sentralt spørsmål er om dataene vi har samlet inn er egnet til å reflektere det fenomenet vi undersøker, er dataene gyldige (valide) (Kvale 2001: 166) når vi vil undersøke hvordan spesialundervisning gjennomføres i videregående opplæring? Flere forhold kan svekke gyldigheten av data. Et er at når vi intervjuer ungdommer om deres skolehistorie og spesialundervisning vil ikke fortellingen deres være fullstendig, og det kan hende de fortier, fordreier eller legger til. Da ville data ikke være pålitelige for å belyse de spørsmålene vi stiller. Ved at vi har intervjuet både eleven selv, lærer og foresatte, har vi hele tiden kontrastert og sammenlignet informasjonen fra de tre respondentene, og har på denne måten kunnet bidra til økt tiltro til gyldigheten av data. Det å kunne se de samme hendelsene fra flere synsvinkler, ved å ha flere informanter rundt hver ungdom, øker vår mulighet for å kunne fortelle en nyansert historie.

Et annet forhold som kan svekke datas gyldighet er dersom den informasjonen som fremkommer ikke er egnet til å belyse det vi studerer. Kvale (2001) argumenterer for at gyldigheten kan bestemmes gjennom vekt på kvaliteten i håndverket, på forskerens troverdighet, gjennom kommunikativ og pragmatisk validitet. Om spørsmålene vi stiller og svarene vi får er gyldige, vil prøves i intervjusituasjonen i dialog mellom intervjuer og intervjuet, og gjennom publikums respons på og vurdering av beskrivelsen av feltet og tolkninger av analysene (kommunikativ validitet) (Kvale 2001: 148). Gyldigheten vil også avhenge av om analysene og tolkningen kan danne grunnlag for handling i feltet (pragmatisk validitet) (Kvale 2001: 176).

Med alle de intervjuene vi har gjennomført og all den informasjonen vi dermed har, kunne vi gjort flere og mer omfattende analyser bare basert på denne kvalitative studien. Flere forhold enn vi har gitt plass, kunne vært drøftet her. Vi kunne for eksempel ha sett nærmere på de unges vurderinger, de foresattes vurderinger og lærernes vurderinger og kontrastert de ulike aktørenes beretninger og oppfatninger. Eller vi kunne ha gjort analyser av forholdet mellom fylkeskommunen og skoleledelsens intensjoner og igjen sett dette i relasjon til det som skjer på implementeringsarenaen, klasserommet. Innenfor rammene av dette prosjektet har det ikke vært hensikten å gjøre slike omfattende og brede analyser.

6.1 De viktigste funnene

Gjennom analysene vi har foretatt, er det vår vurdering at vi har gjort noen funn som er interessante i forhold til mulige tiltak for å bedre norsk spesialundervisning. Vi vil derfor løfte frem fem slike funn, funn som altså etter vår vurdering er viktige å ha med seg som grunnlag for en diskusjon om spesialundervisningens retning og fremtid:

1. Grunnskolen svikter.
2. Videregående opplæring reparerer, med vekslende suksess.
3. Både organisatorisk segregerte og inkluderte løsninger virker – eller virker ikke.
4. Det sosiale er vanskelig.
5. Svak refleksjon rundt prinsipper for spesialundervisning.

Før vi kommenterer disse funnene nærmere, vil vi imidlertid starte med å fortelle historien til seks av de elevene vi har snakket med. Når vi ikke forteller alle historiene, er det fordi de andre elevenes historier i stor grad kan gjenfinnes i disse historiene, og fordi disse seks historiene er egnet til å illustrere det vi mener er de sentrale funnene i denne studien. Vi starter med Britts historie, og understreker at alle navnene i denne fremstillingen selvsagt er fiktive.

6.2 Seks historier

Britts historie

Allerede da Britt var liten, oppdaget foreldrene at hun hadde et atferdsproblem. Dette forsterket seg, og resultatet ble mye spesialundervisning i barneskolen. Denne spesialundervisningen ble i stor grad organisert som enetimer. Fra midt i barneskolen og ut grunnskolen gikk ikke Britt i ordinær skole. Opplæringstilbudet besto i at hun var sammen med en voksenperson i undervisningstiden, og hun fikk i stor grad styre innholdet av dagene selv. Resultatet ble at Britt i de seks skoleårene fra og med femte klasse i barneskolen til og med tiende klasse i ungdomsskolen, slik mor uttrykte det «ikke åpnet ei bok, ikke holdt i en blyant, ikke skrev et ord». Denne fremstillingen er identisk både fra eleven selv og hennes foreldre. Også den læreren som vi intervjuet på vg1, fortalte den samme historien. Vi har ikke intervjuet dem som hadde ansvaret for eleven i barneskolen og ungdomsskolen. Opplæringen Britt fikk i denne perioden omtales i sakkyndig uttalelse i forbindelse med søkning til videregående opplæring slik: «Hovedvek-

ten av undervisningen i ungdomsskolen har vært gitt med hovedvekt på prosjektrettet undervisning i enetimer».

Da Britt begynte i videregående opplæring ble det fattet enkeltvedtak, og det ble utarbeidet en individuell opplæringsplan. Hun fikk plass i en ordinær vg1 klasse. Denne ordningen var basert på noen prinsipper, uttrykt slik ved skolens ansvarlige for spesialundervisning: «Vi styrer etter prinsippet om at flest mulig skal inn i klassen og at flest mulig skal få støtte inne i klassen. Vi bruker i liten grad 1: 1 undervisning og små grupper. Vi bruker mye tolærer i studieretningsfagene, og det fungerer.» Lærerne, men ikke medelevene, kjente hennes atferdsproblem. Hun var alltid inne i klassen, men det var alltid en ekstra lærer eller assistent til stede. Denne personens oppgave var både å hjelpe Britt faglig, men også å forholde seg til Britt dersom det oppsto situasjoner. Dette opplegget fungerte godt i vg1. Ingen dramatiske episoder forekom, og jenta hadde stor faglig progresjon. Hun fikk mange 4-ere og 5-ere, og i følge lærer var hun like i nærheten av en 6-er i engelsk. På spørsmål om hvordan hun har klart å bli så god i engelsk var svaret: «Du vet, det er mye god engelsk i et godt dataspill». Hun fikk også venner, noe hun ikke hadde hatt på flere år.

I vg2 fikk Britt nye lærere, i motsetning til hva skolens spesialpedagog som hadde hatt ansvar for opplegget rundt Britt, anbefalte. Hun så viktigheten i kontinuitet, og ønsket at Britt skulle beholde lærerne sine, men fikk ikke gehør for dette. Det ønsket kolliderte, i følge spesialpedagogen, med noen tradisjoner om hvordan timer fordeles og hvilke fag og trinn enkelte lærere skulle ha. Resultatet ble manglende kontinuitet og en hendelse som resulterte i utvisning, men med mulighet for å fullføre fellesfagene hjemme med lærerbesøk en gang i uka. Programfagene fikk hun ikke fullført.

Annes historie

Anne har sammensatte lærevansker. Hun hadde spesialundervisning etter enkeltvedtak både i barne- og ungdomsskolen. Anne lærte ikke å skrive før i sjuende klasse. Hun gikk på en ordinær ungdomsskole, men var plassert i en forsterket enhet, noe som i praksis betydde at hun var alene eller sammen med en annen elev mye av tida. En dag i uka var hun ute på en arbeidsplass og drev med praktiske aktiviteter. I ungdomsskolen hadde hun individuell opplæringsplan, og hadde ikke vurdering i alle fag, bl.a. ikke i norsk, matematikk, engelsk, naturfag og historie.

Anne tok vg1 over to år, og vg2 over ett år. Både på vg1 og vg2 gikk hun i små klasser med 8–9 elever. Det første året var hun mye ute i en enda mindre gruppe. Andre året var hun mer i klassen sin, men var ute av klassen på spesielle opplegg to dager i uka. På vg2 var hun to tredjedeler av tida utenfor klassen, på spe-

sielle opplegg. Dette betyr at hun fikk både vg1 og vg2 i små klasser, og mye av tida var hun ute av de små klassene i enda mindre grupper. Selv opplevde Anne at hun var mer i klassen på vg2 enn hun var på vg1.

I tillegg fikk hun en god del praksis, og uttrykker selv at «Jeg har vokst mye på å jobbe. Jeg har fått opp farta. Jeg må være rask. Det er kjempegøy å være utplassert, man lærer mye av det». Læreren sier det slik: «Vi må ikke bli for stresset på læreplanen. Vi må bruke magefølelsen, og se rundt læreplanen for å finne gode løsninger. Det viktigste er å få bygd opp selvbildet. Jeg rydder heller plass i elevens læreplan og ringer noen jeg kjenner i bransjen, slik at hun kan komme ut en dag eller to. Det gir god mestringfølelse. (...) Jeg synes heller man skulle plassert penger i arbeidslivet som nå går til spesialundervisning. Det hadde vært gull verdt. Så kunne de heller lære det de trenger der om det å komme tidsnok osv. istedenfor å sitte her og lære doble konsonanter. Det er som vi sier her av og til, hvor mye har ikke den doble konsonanten kostet samfunnet?»

Anne oppnådde gode faglige resultater: 4 i de fleste fag, 5 i norsk muntlig og 2 i norsk skriftlig. Hun hadde individuell opplæringsplan og fritak for karakterer i matematikk og engelsk. Læreren hennes som vi snakket med på vg2 sier: «Hun har gjort veldig store fremskritt fra da hun begynte. Hun klarer seg veldig godt i yrkesfagene og de praktiske fagene. Hun går vanlig løp i programfagene. Jeg mener at hun er sterk nok til å gå ut i lære. Hun har søkt læreplass, og den tror jeg hun får».

Også sosialt gikk det bra. Den samme læreren sier: «Hun fungerer veldig bra sosialt i klassen. Hun har veldig gode venner. Hun er et midtpunkt i klassen. Hun er sammen med skolevenner på fritida. Hun kommer godt overens med alle».

Dette bekreftes av mor og en annen lærer. Eleven selv sier på spørsmål om hvordan hun trives: «Kjempebra. Dette er en skikkelig bra skole. Jeg trives så bra. Miljøet er veldig bra. Man får mye hjelp når man trenger det».

Pers historie

Per er en gutt som har en synlig fysisk skade og han har lærevansker. I ungdomsskolen hadde han individuell opplæringsplan i matematikk, og han hadde matematikk i liten gruppe. Han hadde assistent halvparten av timene i tiende klasse. Han var opptatt av å være inne i klassen, og uttrykte behov for ikke å skille seg ut. «Jeg hadde ekstra hjelp i matte. Da gikk jeg ut i gruppe sammen med en til. I de andre fagene var jeg inne i klassen. Egentlig ville jeg være inne i klassen hele tida, men det gikk ikke, for det var for vanskelig. Jeg hadde likt bedre om læreren hadde kommet inn i klassen for å hjelpe meg». Han hadde venner i ungdomsskolen, han hadde noen å være med i friminuttene og han fikk delta i gruppearbeidene.

Ved søkning til videregående opplæring uttalte PPT at han ville ha behov for tilrettelegging ut over det ordinære differensieringstiltak i videregående opplæring vanligvis tilbyr. Han søkte likevel et løp med full kompetanse som mål.

På vg1 fortsatte han med ekstra hjelp i matematikk. «Jeg har ekstra hjelp i matte. Jeg går i en gruppe spesielt for de dårligste». På spørsmål om han ville ha lært mer ved å være inne i klassen svarte han: «Det vet jeg ikke. Der går det veldig fort».

Læreren hans bekreftet at han ville være som de andre: «Han vil være en vanlig elev på linje med de andre. Målet hans er å være ordinær. Og det er ikke noe å hente på å ta han ut hvis han ikke ønsker det selv.».

I følge læreren var han plassert i klasse ut fra et prinsipp om å plassere svake og sterke elever sammen i klasser med tolærersystem. Da vil både sterke og svake elever kunne få hjelp, og begge grupper vil tjene på dette. Læreren mente at dette var riktig, og at han ikke burde vært plassert i et segregert opplegg. «Han skal ikke ha mer tilrettelegging enn han må. Han bør være i ordinær klasse så mye som mulig».

En dag i uka jobbet han i en ungdomsbedrift på skolen. Der drev han med oppgaver han var trygg på, og det var flere elever med spesialundervisning her. I følge lærer kommuniserte han bedre med de som var her, enn med dem han gikk i klasse med.

Sosialt fungerte det ikke bra. Han ble ikke akseptert og inkludert av de andre i klassen. «Læreren tar meg inn et sted, men de vil jo ikke ha meg med». Lærer bekreftet at han var ensom: «Han har ingen å være sammen med i friminuttene og har ingen kommunikasjon med medelever». Mor bekreftet at han ikke hadde mange venner.

På vg2 var han ute i praksis i en virksomhet, og erfarte at denne jobben ikke passet så godt med skaden hans, og det var en del oppgaver han ikke maktet å utføre. Dette ble en nedtur for han, og han ville gjøre omvalg og begynne på et annet utdanningsprogram. Beslutningen om omvalg medførte redusert innsats på slutten av vg2. Skolen var klar over at også den nye yrkesveien han valgte kunne være krevende, men de så for seg at han kunne redusere målsettingen sin for kompetanseoppnåelse og sikte mot kompetanse på lavere nivå og en arbeidsplass der han kan ha assistentoppgaver.

Olas historie

Ola har spesifikke lærevansker og konsentrasjonsvansker. I barne- og ungdomsskolen gikk han i ordinær klasse, men han gikk i små grupper i matematikk, norsk og engelsk. Han sier selv at det var helt ok å gå ut i liten gruppe.

På vg1 var han i en liten gruppe med 8 elever. Elevene i denne gruppa jobbet praktisk hver dag. Fellesfagene og programfagene tok de etter at den praktiske jobben var ferdig. Ola hadde full plan i de fleste fag, men noe redusert i programfagene. Han var fritatt i engelsk, og ville i følge lærer komme til å stå i alle fellesfagene unntatt ett. Ola var svært pliktoppfyllende og alltid til stede. Han likte seg ikke i stor klasse, og trivdes godt i gruppa si.

På vg2 gikk han i ei gruppe på 8 elever. Han var utplassert, og det gikk bra. Han fulgte programfagene på vanlig måte, og midt i semesteret så han ut til å stå. Han så også ut til å stå i fellesfagene. Læreren hans på vg2 sa: «Han skulle egentlig ha redusert læreplan og spesialundervisning, men ville selv følge ordinært. Det fikk han og det gikk bra. Han er et prakteksempel på hvordan det trinnvis går den rette veien. Det som er viktig, er å bli fanga opp tidlig. Målet mitt dette året har vært å få han i stand til å få en utdanning slik at han kan komme videre og ha jobbutsikter. Det mener jeg at vi har lyktes med. Vi jakter på toeren. Og vi er fornøyd. Det er jo i forhold til ordinær plan. Vi jobber for mestringsopplevelsen. Det er det de skal vokse på. Hvis han kommer på et sted der han blir fulgt opp, kan han ende opp som ordinær lærling, for han vil stå i alle fagene, og da kan han være lærling».

Målet for utdanningen var å få plass som lærekandidat, og avslutte med kompetansebevis. Skolen mente det var gode sjanser for å få en lærekandidatplass for han.

Sosialt gikk han godt inn i klassemiljøet, men han hadde ingen nære venner der. Han hadde ikke mange venner som han var sammen med på fritida.

Påls historie

Pål har læreproblemer og atferdsvansker. Han har hatt spesialundervisning i barneskolen og ungdomsskolen. I barneskolen hadde han ekstra lærer inne i klassen, men det likte han ikke. Han kunne ikke skrive før i 5.-6.klasse. I ungdomsskolen gikk han i ordinær klasse, men var ute i liten gruppe i matematikk og engelsk. Han likte det fordi det var mye mindre bråk enn i klassen, men han ville helst ikke være ute av klassen. Han ble mobbet på ungdomsskolen.

I vg1 og vg2 gikk han i en liten klasse med 9 elever. Han hadde tilbud om ekstra hjelp i fellesfagene, men ville ikke ha det. «Jeg har aldri likt å være individuell, og liker meg best i flokk og vil ikke skille meg ut. Jeg vil ikke føle meg spesiell. Det får meg til å føle meg litt inkompetent og litt dum. Jeg føler at jeg er mindreverdig. Også ser jeg ikke nødvendigheten av det, det kommer ikke så mye ut av det. Jeg har sagt ja to ganger før og det funka ikke. Og jeg lærte mindre på den måten pga personligheten min, fordi jeg stritta i mot». Og han fortalte at en annen grunn til at han ikke vil ha ekstra hjelp, var at han følte at det ikke var nød-

vendig. «For jeg får ståkarakter, og det er bra nok for meg det. 2–3 holder for meg». Læreren hans i vg2 bekreftet at Pål ville komme til å stå i alle fagene.

I vg1 sa han at han likte å være inne i friminuttene. Han hadde ikke mange venner. I følge mor gikk han lite ut og tok ikke mye kontakt med andre. I vg2 sa han at det han likte best på skolen var å være sammen med venner, at han hadde mange venner som han også var mye sammen med på fritida.

Evas historie

Eva er ei jente med omfattende konsentrasjons- og lærevansker som bl.a. skyldes medfødte egenskaper. I barneskolen var hun i vanlig klasse, men hadde assistent det meste av tiden. I ungdomsskolen gikk hun i en liten klasse med 3–4 elever. Hun var mye ute av denne klassen og hadde 1: 1 undervisning.

På videregående møtte vi henne da hun gikk vg1 for andre og tredje gang. Begge gangene vi møtte henne hadde hun tilhørighet til en liten tilrettelagt gruppe på 7–8 elever, men begge årene hadde hun så godt som all sin undervisningstid sammen med en assistent. Læreren hennes sier at hun er helt avhengig av 1: 1 med assistent, ellers ville skoledagen hennes blitt helt ødelagt. Hun ble utplassert på en arbeidsplass to dager i uka.

I en sakkyndig vurdering gitt underveis i videregående, sto det å lese at hun ble daglig mobbet, og at hun derfor måtte tas ut av undervisningen for å unngå konfliktsituasjoner.

I løpet av de tre årene hun gikk i vg1 hadde hun et lite faglig utbytte, og læreren hennes vurderte hennes muligheter i arbeidsmarkedet til å være svært begrenset.

Hun hadde ingen venner på skolen, og de andre elevene inkluderte henne ikke i fellesskapet. I friminuttene var hun lite sammen med andre elever. Hun satt ofte alene i kantina. Mor bekreftet dette, og sa at hun ikke hadde sosial omgang med jevnaldrende. Hun hadde bare yngre venner.

6.3 Grunnskolen svikter

Et meget tydelig funn i materialet er at behovet for spesialundervisning i videregående opplæring for mange ungdommer er skapt av en grunnskole som ikke har gjort jobben sin; grunnskolen har sviktet.

Særlig Britts og Annes historier er gode illustrasjoner på dette. Britt, som altså ikke hadde ordinær undervisning på mange skoleår, gjennomførte vg1 i ordinær klasse og oppnådde 4-ere og 5-ere i alle fag. Og Anne, som hadde individuell opplæringsplan i ungdomsskolen og ikke fikk vurdering i norsk, matema-

tikk, engelsk, naturfag og historie, var tre år senere ferdig med vg2 og klar for å gå ut i lære.

Vi ser her klare eksempler på at grunnskolen ikke har gjort jobben sin. Britts historie er tydeligst. Hun fikk ikke det opplæringstilbudet hun skulle hatt, og når hun skulle inn i videregående opplæring var det nærmest selvsagt at hun måtte ha spesialundervisning etter enkeltvedtak. Med de forutsetningene hun hadde, var noe annet umulig. Også for Annes del synes det tydelig at hun fikk for mye opplæring i enetimer eller små grupper. Begge disse gikk ut av grunnskolen uten karakterer og oppnådde gode resultater i videregående opplæring. Dette vitner om en intellektuell kapasitet som ikke ble utnyttet og gitt vekstgrunnlag i grunnskolen. Når vi ser hva de fikk til av prestasjoner ett år etter at de forlot grunnskolen uten karakterer, mener vi det er meget sannsynlig at disse ungdommene med et annet pedagogisk opplegg i grunnskolen kunne gått ut av tiende klasse med helt andre faglige prestasjoner å vise til enn det de hadde. Og det er til og med mulig at de kunne kommet i en situasjon ved overgangen mellom grunnskolen og videregående opplæring, slik at de ikke ville hatt behov for spesialundervisning i videregående opplæring.

Vi vil gjerne bruke historien til to ungdommer som vi ikke har fortalt om tidligere for å illustrere hva manglende tilrettelegging og for sein inngripen i ungdomsskolen kan bety. Vi kaller disse to for Lisa og Tor.

For at Lisa skulle kunne følge undervisningen hadde hun behov for mye teknisk utstyr, bl.a. en pc. Hun og mor fortalte hvordan dette utstyret ofte var utilgjengelig i ungdomsskolen, enten fordi det ikke ble tatt frem til undervisningen eller fordi det ikke fungerte og ikke ble reparert på lang tid. Resultatet ble en mindre tilrettelagt opplæringssituasjon enn det som hadde vært mulig, mer arbeid for å oppnå resultater, og sannsynligvis svakere prestasjoner ut av tiende klasse enn nødvendig. Når vi snakket med henne andre gang var hun på vei mot studiekompetanse.

Tor har lese- og skrivevansker. Faren hadde påpekt dette overfor skolen i mange år og bedt om at gutten ble testet: «Jeg har sett i sju-åtte år at han var i vanskeligheter. De har holdt meg med godt snakk. Da han skulle begynne i ungdomsskolen, sa jeg at han måtte ha ekstra hjelp, men ikke noe skjedde. Læreren sa at det var opp til eleven selv og ikke opp til skolen. Han burde hatt ekstra hjelp både i norsk og engelsk før. Først det siste halvåret på ungdomsskole fikk han noe. Jeg traff en på PPT som hjalp til. Han burde hatt mer hjelp tidligere. Vi møtte veggen mange ganger.» I videregående opplæring gjennomførte Tor vg1 og vg2 med ståkarakterer, og var klar for å gå ut i lære siste gang vi snakket med han.

Lisas og Tors historier illustrerer på samme måte som Britt og Annes historier, at manglende tilrettelegging og for sein inngripen i ungdomsskolen gjør at tilretteleggingsbehovet når de begynner i vg1 i videregående opplæring kan bli større enn det hadde behøvd å være. Dette er i tråd med en av konklusjonene fra en studie som ble gjennomført 2000–2003, hvor 48 ungdommer med spesialundervisning ble fulgt kvalitativt gjennom tre år i videregående opplæring. En av konklusjonene i denne rapporten var at «Det kunne vært annerledes», utdypet slik: «(...) sånn som grunnskolen har løst behovet for spesialundervisning hos mange av disse elevene (...) så har dette vært med på å skape et behov hos dem for fortsatt spesialundervisning, og også et behov for at denne undervisningen skjer i segregert form. (...) de fleste av de elevene vi har møtt, kunne vært elever i ordinære grunnkursklasser på ordinære videregående skoler, gitt at de hadde hatt en annen grunnskoleerfaring» (Markussen m.fl. 2003: 75–76).

6.4 Videregående opplæring reparerer – med vekslende suksess

Når disse ungdommene med behov for spesialundervisning begynner i videregående opplæring gjøres som oftest ærlige forsøk på å reparere den skaden som er gjort tidligere.

La oss bruke Britt som eksempel igjen. Etter seks år mer eller mindre uten opplæring, ble hun tatt inn i videregående opplæring og fikk enkeltvedtak om spesialundervisning. Hun fikk opplæringstilbudet i en ordinær klasse, med tett oppfølging av en assistent. Etter vår vurdering ser vi her en videregående skole som tok utgangspunkt i de forutsetningene denne jenta hadde, og laget et opplegg som de må ha vurdert som egnet for å kunne gi henne den utdanningen i videregående opplæring som hun ønsket seg. De forsøkte å reparere skadene som var påført av grunnskolen, og de gjorde det basert på noen prinsipper, slik vi fortalte i Britts historie foran: «Vi styrer etter prinsippet om at flest mulig skal inn i klassen og at flest mulig skal få støtte inne i klassen. Vi bruker i liten grad 1: 1 undervisning og små grupper. Vi bruker mye tolærer i studieretningsfagene, og det fungerer.».

Men Britts historie forteller også at det ikke er en lett oppgave for videregående skole å reparere de skadene som er gjort gjennom mange år i grunnskolen. I vg2 ble Britt involvert i en hendelse som førte til at hun ble utvist, og at hun fikk et avbrudd i utdanningen sin.

Vi ser altså at selv i en videregående skole med uttalte ambisjoner om å være inkluderende, lykkes man ikke fullt ut. Man lykkes til en viss grad, men skolen klarer ikke å fullføre løpet med å gi Britt opplæring i et inkluderende tilbud. En forklaring er at med det grunnlaget og de erfaringene Britt hadde, ville det være vanskelig å lykkes, uttrykt slik av en lærer: «Det har nok bygd seg opp over tid fordi skolesystemet ble for vanskelig. Hun har nok brukt mer energi på å tilpasse seg skolen enn vi har trodd». Hun maktet sitt nye liv som elev en periode, men etter en stund ble det for vanskelig. En annen forklaring på at Britt ikke lyktes er at den tenkningen rundt inkludering som skolens ledelse og skolens spesialpedagoger forfekter, ikke har sunket ned i organisasjonen, den har ikke blitt en del av skolens kultur for læring. Når konfrontasjonen kommer og behovet for aksept av forskjellighet er der, er det ikke lenger skolens ideologi og prinsipper som gjelder. Og dersom ikke alle lærerne har tatt inn over seg og akseptert forskjelligheten, at det skal være rom for alle, at mangfoldet er kommet inn i videregående opplæring, og at ulike uttrykk for forskjellighet må takles på forskjellighetens premisser og ikke på strenge tolkninger av skolens ordensregler, da vil det før eller siden gå galt, og inkluderingsprinsippene taper i kollisjonen med livet i klasserommet.

Men, Lisa, som hadde fått sin opplæring på samme skole som Britt, med de samme overordnede prinsippene for spesialundervisning, så ut til å lykkes med å oppnå studiekompetanse. At hun lyktes, men ikke Britt, kan skyldes at skolen i forhold til henne i større grad var i stand til å følge opp de overordnede prinsippene om en inkluderende praksis og i større grad hadde akseptert forskjellighet. En annen forklaring kan selvsagt være at de to hadde ulike vansker, og dermed ulike behov for aksept av forskjellighet. Britts forskjellighet som ble synlig gjennom ikke ønsket atferd, krevde kanskje større aksept av forskjellighet og større forståelse for prinsippet om inkludering og at det skal være rom for alle, enn Lisas forskjellighet, som var medfødt.

Annes historie fikk en positiv utgang. Etter å ha gått ut av grunnskolen uten karakterer, møtte hun en videregående skole, som la til rette for henne. Hun fikk tilhørighet til en ordinær klasse. Den var ikke stor, og i tillegg var hun ute av klassen i en del fag. Inkluderingen økte med årene i videregående skole. På denne måten fikk hun ta større og større del i klassefellesskapet. Og etter tre år i videregående skole var hun altså klar for å gå ut i lære.

På Annes skole hadde de også bevisste tanker om hvordan de gjennomfører spesialundervisning. For det første uttrykte de at de arbeidet etter normaliseringsprinsippet, tolket slik av skolens ansvarlige for spesialundervisning: «Det betyr at vi ønsker å bringe elevene mest mulig opp mot det ordinære, at en ung-

dom skal oppleve å være tatt med, å være på linje med alle de andre i forhold til det som skjer rundt elevene. Det er viktig å få være som alle de andre». Men samtidig ble det også gitt uttrykk for en pragmatisk holdning til hvordan spesialundervisning skal organiseres: «Men i støtte-gruppa finner de vennene sine. Der trives de stort. Dette kan kalles segregert. Sett utenifra. Men det er på elevenes premisser. Omfanget er bare 8 timer. Fordi vi er vare på å bruke segregerte virkemidler.(...) Men vi er løsningsorienterte. Jeg ser at eleven trives med det. Da går jeg for det».

Pål gikk på samme skole som Anne. Han hadde hatt mye spesialundervisning i grunnskolen, og da han begynte i videregående opplæring ga han beskjed om at han ikke vil ha noe ekstra. Så lenge han klarte å få 2–3 i alle fag syntes han det var greit. Det betyr at han fikk all sin spesialundervisning inne i klassen, og gikk ut med 2–3 i alle fag.

Vi ser at både Anne og Pål lyktes, og dette skjedde på en skole hvor man hadde noen tanker om hva man ville med spesialundervisningen. Men vi observerer at de lyktes med tilsynelatende ulike tilnærminger; Anne fikk mye spesialundervisning i små grupper mens Pål var inne i klassen sin hele tiden. Vi finner her hvordan en pragmatisk tilnærming basert «på elevenes premisser» hvor skolen «ønsker å bringe elevene mest mulig opp mot det ordinære», resulterte i suksess uavhengig av organisatorisk løsning.

Det vi har illustrert i dette avsnittet, er at videregående opplæring i sine forsøk på å gi elevene en spesialundervisning med utgangspunkt i den enkeltes forutsetninger og basert på noen prinsipper ved den enkelte skole, ikke alltid lykkes. Vi ser at man har oppnådd suksess og fiasko med elever på samme skole. Dette går igjen, ikke på alle, men så godt som alle skolene i materialet; blant de elevene vi har intervjuet har den ene oppnådd gode og den andre svakere resultater. Hvor mye kan man da tilbakeføre til skolens overordnede prinsipper og idealer for spesialundervisning? Her tror vi svaret ligger delvis i det vi så i forhold til Britt. Skolen kan ha noen prinsipper som ligger til grunn for spesialundervisningen, men når disse prinsippene ikke har nådd helt ned i alle kroker og kroker av organisasjonen, vil det oppstå situasjoner hvor det ikke er disse grunnleggende prinsippene som legger premissene for handlingsvalgene.

Vi vil peke på et forhold som skiller de elevene som har oppnådd suksess og de som ikke har det, og det er ganske enkelt årsaken til at eleven har spesialundervisning. Ungdommene med atferdsvansker, sosiale vansker og alvorlige lærevansker i vårt lille materiale gjorde det ikke godt i videregående, mens de som hadde lettere lærevansker, gjerne spesifikke, gjorde det bedre.

6.5 Både organisatorisk segregerte og inkluderte løsninger virker – eller virker ikke

En sentral diskusjon innenfor spesialundervisningsfeltet er debatten om hvordan spesialundervisningen skal organiseres. Er det bedre at elevene får spesialundervisning inne i klassefellesskapet sammen med medelever, eller bør de få denne undervisningen utenfor klassen enten i små grupper eller som enetimer? Bør elever som skal ha spesialundervisning plasseres i egne, mindre klasser sammen med «likesinnede», eller bør de høre til klasser hvor det også går ungdom som ikke har spesialundervisning?

Vi starter også her med Britts historie. Etter å ha vært utenfor ordinær undervisning i de seks siste årene av grunnskolen, fikk Britt tilhørighet til en ordinær klasse når hun begynte i videregående opplæring. Hun hadde tett oppfølging av assistent, men denne var sammen med henne inne i klassen. Første året i videregående gikk bra, det samme gjaldt halve det andre året. Etter vår vurdering viser dette eksemplet at det er mulig å gi god spesialundervisning til elever med store behov, inkludert i klassefellesskapet. Hendelsen som førte til utvisningen er ingen dokumentasjon på at inkludering for elever med store behov ikke er mulig. Lisa gikk på samme skole som Britt. Hun hadde tilhørighet til en klasse, men fikk deler av sin spesialundervisning i enetimer eller gruppe utenfor klassen. Denne skolen hadde, som vi har omtalt over, en erklært målsetting om minst mulig bruk av grupper og enetimer og at mest mulig av spesialundervisningen skulle foregå inne i klassene.

Anne og Pål, som gikk på en annen videregående skole, hadde ulik grad av organisatorisk segregerte/inkluderte løsninger. Anne hadde gjennom alle de tre årene hun brukte på vg1 og vg2, tilhørighet til en ordinær klasse, men hun hadde relativt mye av opplæringen sin i små grupper. Pål derimot, sa fra at han ikke ville være spesiell, og fikk all opplæringen i klassen sin. Begge klarte seg faglig bra, og vi ser at to ulike organisatoriske løsninger har gitt positivt utslag. Vi minner om at vi over har vist at denne skolen hevder å ha en pragmatisk tilnærming til spesialundervisning, de er løsningsorienterte, men bygger på elevenes premisser.

Eva har gått vg1 tre ganger, og hatt så godt som all sin opplæring som 1:1 undervisning med assistent. Hun har alvorlige lærevansker, og det faglige utbyttet av videregående opplæring har vært minimalt. Olaf, som vi ikke har omtalt tidligere, har store emosjonelle vansker knyttet til traumatiske opplevelser i familien. Disse slår ut i alvorlige atferdsvansker. Han har hatt mye av undervisningen sin i segregerte opplegg, både i barneskolen, ungdomsskolen og i videregående opplæring. Det faglige utbyttet av videregående opplæring ble mini-

malt. Vi ser her to eksempler på elever som har hatt svært mye segregert opplæring, dvs. opplæring enten i enetimer eller i små grupper, og de har altså oppnådd et svært begrenset utbytte av videregående opplæring. Etter vår vurdering er ikke dette en dokumentasjon på at segregerte opplegg ikke virker. Slik vi så disse ungdommene, var det svært utfordrende å skape opplæringstilbud, inkluderte eller segregerte, som kunne hjelpe dem til å oppnå faglig og sosial progresjon. Det ville ikke være umulig. Men vi tror ikke løsningen ligger i debatten inkludert eller segregert, men i å lage gode opplegg som inkluderer reell tilpasset opplæring og tett oppfølging basert på en bevisst pedagogikk (jf. Markussen m.fl. 2003).

Til slutt vil vi nevne Ola. Han har både på vg1 og vg2 hatt tilhørighet til en liten gruppe. Gjennom dette opplegget hadde Ola god faglig progresjon, og selv om målet for opplæringen var kompetanse på lavere nivå, uttalte lærerne mot slutten av vg2, at de mente at han hadde potensial til å få en ordinær læreplass. Her ser vi en ungdom som oppnådde suksess gjennom et segregert opplegg.

Vi kunne brukt flere eksempler fra de 15 ungdommene vi har intervjuet, men det ville ikke endret bildet. Forholdet mellom disse elevenes resultater fra vg1 og vg2 gir ikke grunnlag for å konkludere at organisatorisk inkluderte løsninger produserer bedre faglige resultater enn organisatorisk segregerte opplegg. Vi har sett at begge varianter bidrar både til suksess og fiasko, og vi har sett at de unges ferdigheter og innstilling kan være utslagsgivende.

6.6 Det sosiale er vanskelig

Også i forhold til de unges sosiale utvikling og sosiale utbytte av videregående opplæring drøftes hvorvidt det er best at elevene får spesialundervisning inne i ordinære klasser eller i egne klasser, små grupper og enetimer.

Anne hadde mesteparten av tida si i ungdomsskolen i små grupper, og hun hadde da få venner. På vg1 og vg2 var hun mer i ordinær klasse, og hun fikk mange venner. Hun fungerte bra sosialt i klassen, og var sammen med skolevenner på fritida.

Per ønsket ikke å skille seg ut, og ville derfor ha mest mulig undervisning inne i klassen, men opplevde at han ikke ble inkludert. Han var forsiktig i sin tilnærming til de andre, og hadde ikke de samme interessene som de jevnaldrende guttene. De andre guttene i klassen ville ikke ha han med, verken i det faglige eller det sosiale.

Ola gikk i en liten gruppe, og kom godt overens med de andre i gruppa. Han var sjenert og fikk ingen venner.

Pål nektet å ha spesialundervisning utenfor klassen, han ville ikke være spesiell. Første år i videregående hadde han knapt venner, og i friminuttene foretrakk han å sitte inne og høre på musikk. I vg2 fortalte han at det han likte best på skolen var å være sammen med venner, og at han var mye sammen med venner på fritida.

Eva hadde tilhørighet til ordinær klasse, men hadde 100 prosent 1: 1 med assistent. I kantina satt hun ofte alene, og ingen av jentene i klassen kom bort til henne. Hun hadde ingen sosial omgang med noen på skolen.

Lisa hadde få venner i ungdomsskolen. I videregående opplæring gikk hun i ordinær klasse, og fikk en del av opplæringen i grupper og enetimer. Hun hadde et stort nettverk av venner og kjente, primært utenfor skolen, men hun hadde venner på skolen også.

Dette kan synes som et kaotisk bilde, men det er etter vår vurdering mulig å se et mønster. Dersom den unge ikke skiller seg for mye fra de øvrige i klassen, kan de bli akseptert, bli en del av det sosiale livet og få venner i klassen. Skiller de seg for mye ut, for eksempel i intellektuell kapasitet, sosial væremåte, interesser og modenhet, er det vanskelig at plasseringen i ordinære klasser blir inkludering og ikke bare integrering. Toleransen synes å være relativt stor, men det går en ytre grense for hva som aksepteres og er du på utsiden av den, så blir du ikke inkludert i fellesskapet. En lærer uttrykte det slik: «Medelevene til de som har spesialundervisning er snille, hyggelige, høflige, men de blir ikke venner med de som er synlig annerledes. Elevene med spesialundervisning blir ikke inkludert blant medelevene».

6.7 Svak refleksjon rundt prinsipper for spesialundervisning

I et tidligere arbeid (Markussen m.fl. 2003) var en sentral konklusjon at et viktig kjennetegn ved skoler som oppnådde gode resultater i forhold til ungdom med spesialundervisning var at det ved skolene eksisterte en pedagogisk grunntanke som spesialundervisningen ble styrt etter. «Dette betyr at vår undersøkelse peker i retning av at for å oppnå gode resultater innenfor spesialundervisning, er *høy pedagogisk bevissthet* i forhold til det man driver med svært viktig (...)» (Markussen m.fl. 2003: 181). Med dette utgangspunktet har vi sett nærmere på om skolene i denne undersøkelsen gir uttrykk for en pedagogisk grunnidé som ligger til grunn for deres spesialundervisning.

For å få kunnskap om dette spurte vi ledelsen ved skolene om hvilke prinsipper som lå til grunn for spesialundervisning ved deres skole. En av rektorene svarte «Vi har ingen», en annen «Vi har nok ikke en uttalt policy», og en tredje ble svar skyldig. Ved de øvrige skolene fikk vi i hovedsak svar som dette: «Vi styrer etter prinsippet om at flest mulig skal inn i klassen og at flest mulig skal få støtte inne i klassen. Vi bruker i liten grad 1: 1 undervisning og små grupper, men kan gi støtten i tillegg til at de er i klassen. Vi bruker mye tolærer i studieretningsfagene, og det fungerer». Eller: «Det er inkluderinga vi styrer etter». Parallelt med slike utsagn gir skolenes ledelse uttrykk for en pragmatisk tilnærming, selv om det er inkludering som gjelder og selv om undervisningen bør gis inne i klassen, oppfattes ikke dette absolutt. I noen tilfeller kan det være nødvendig å ta elevene ut av klassene sine: «Man kan ha et eget opplegg i noen timer, men likevel føle seg inkludert her hos oss». Noen argumenterer for bruk av støttegrupper i noen fag: «Egentlig er støttegruppa vår kanskje en form for segregering. (...) Men vi er løsningsorienterte. Jeg ser at eleven trives med det. Da går jeg for det». Andre går enda lenger og argumenterer for sin permanente bruk av inndeling i klasser basert på nivådifferensiering: «Vi har to tilrettelagt-grupper. Jeg tror dette fører til at både elevene med spesialundervisning og de ordinære får bedre løp. At ordinærklasse-elevene ikke må ta disse fører til at elevene i de ordinære klassene får et bedre løp». I dette siste tilfellet bruker man de øvrige elevenes interesser som argument for segregering. Dette er et paradoks: det å ta elever ut av klassen er et virkemiddel for at disse elevene skal oppnå større utbytte. Her sier man altså at man bruker dette virkemidlet, men man gjør det også av hensyn til de elevene som blir igjen. For at de skal få et bedre løp, er det en fordel at de som trenger spesialundervisning ikke er der. Det er interessant at dette er et premiss for organisering av spesialundervisning.

Når man spør skoleledere om hvilke prinsipper for spesialundervisning skolen legger til grunn, kan man vente at de forsøker å svare i forhold til det de oppfatter som fasit. Det kan være fasit i forhold til offisiell politikk slik den er erklært fra for eksempel statlig hold. Eller det kan være fasit i forhold til hva de forventer at intervjuer vil høre. Vi har foran (kapittel 2) argumentert for at de statlige signalene når det gjelder spesialundervisning spriker: samtidig som bestemmelsen om spesialundervisning i Opplæringslova ble opprettholdt etter en debatt om å fjerne den, signaliserer Storting, Regjering og Departement at det er et mål å redusere bruken av spesialundervisning og øke bruken av tilpasset opplæring. Personen som gjennomførte intervjuene har gjennom tidligere forskning på området konkludert at ungdom med spesialundervisning i videregående opplæring oppnår bedre faglige resultater i når de går i ordinære sammen-

lignet med egne klasser (Markussen 2000, 2001, 2004), men har etter en kvalitativ studie nyansert dette bildet, og sagt at i tillegg til å være opptatt av skillet segregert/inkludert, er et viktig grunnlag for å lykkes med spesialundervisning at denne bygger på en pedagogisk og didaktisk bevissthet og at elevene får tett oppfølging (Markussen m.fl. 2003). Dette betyr at enten de intervjuede skolelederne skuer hen til offisiell politikk eller det de forventer at intervjueren vil høre, så finnes ingen fasit. Dette plasserer dem i en posisjon hvor det ikke fins entydige forventninger, og de må svare ut fra slik de faktisk opplever situasjonen. Og svarene er jo akkurat slike, de representerer ikke en unison oppslutning om en bestemt løsning eller noen bestemte prinsipper.

Alle skolene som forsøkte å redegjøre for prinsipper som lå til grunn for gjennomføring av spesialundervisning knyttet svarene sine til spørsmål om inkludering/segregering forstått som en debatt om organisering av spesialundervisning; får elevene spesialundervisning i ordinære klasser eller ikke. Ingen av skolene løftet entydig frem noen grunnleggende pedagogiske prinsipper som de bygde virksomheten på. For å illustrere hva vi legger i dette, vil vi vise til Markussen m.fl. (2003), hvor det altså ble konkludert med at høy pedagogisk bevissthet var viktig for å oppnå gode resultater i arbeidet med spesialundervisning. én av skolene i den undersøkelsen kunne virkelig dokumentere gode resultater for sine elever med spesialundervisning. *«Læringsarbeidet på denne skolen baserer seg på én pedagogisk grunntanke. Skolen hadde valgt konsekvenspedagogikk som grunnlag for aktiviteten. Alt som skjedde på skolen skulle i prinsippet relateres til konsekvenspedagogikk. Skolens ledelse visste det. Lærerne visste det. Miljøarbeiderne på internatene visste det. Vaktmestere og renholdere visste det. Elevene visste det. Og foreldrene visste det. Konsekvenspedagogikken gjennomsyret virksomheten på denne skolen, og bevissthetsnivået omkring dette var høyt. Alle ansatte ble skolert i konsekvenspedagogisk teori og praksis»* (Markussen m.fl. 2003: 180).

Ingen av skolene i den foreliggende undersøkelsen ga gjennom intervjuene med oss, uttrykk for et pedagogisk og didaktisk refleksjonsnivå som kunne minne om dette. Det er tvert i mot vår vurdering at vi gjennom intervjuene fikk dokumentert enten at det ikke eksisterte noen tanker og prinsipper om gjennomføring av spesialundervisning, eller at de tankene og prinsippene vi fikk høre om, dreide seg om organisering, og ikke om hvilken pedagogikk og pedagogisk grunntenking som skulle ligge til grunn for spesialundervisningen ved den enkelte skole.

Vi intervjuet også ledelsen for de fylkeskommunale utdanningsetatene i de fylkeskommunene der disse femten elevene gikk på videregående skole. Det var

gjennomgående at man hadde fått med seg og tatt stilling til forslaget fra Søggen-utvalget (NOU 2003: 16) om å fjerne bestemmelsen om spesialundervisning fra Opplæringslova, og i stedet satse på en styrking av tilpasset opplæring. To av de tre fylkeskommunene ga uttrykk for at de støttet forslaget, en sa det slik «Vi var oppglødd over denne måten å tenke på. Det ville gitt et puff i forhold til tenking om tilrettelegging. Vi blei skuffa over resultatet». Alle tre fylkeskommunene ga uttrykk for at de opplevde doble signaler; ingen endring av bestemmelsene om spesialundervisning i Opplæringslova samtidig med de sterke signalene om tilpasset opplæring i Kunnskapsløftet. Alle tre ga også uttrykk for at de la vekt på å følge de statlige signalene med en målsetting om å redusere antall elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak og sterkere fokus på tilpasset opplæring og en inkluderende skole. De fortalte om påvirkningsarbeid i forhold til skolene, men ingen av dem kunne berette om et fylkeskommunalt trykk mot de videregående skolene for å realisere dette ute blant elevene. Alle tre la tvert i mot vekt på at ansvaret for dette var delegert til den enkelte videregående skole, og at det var opp til skolene å løse denne oppgaven. Det vi ser er altså fylkeskommune utdanningsetater som i all hovedsak slutter seg til de statlige styringssignalene for spesialundervisning, og videreformidler disse til skolene, men uten å legge noe sterkt trykk på dette. Dette kan være en forklaring på at vi ikke observerte noen skoler som forfektet en grunnleggende pedagogisk ide som grunnlag for sin spesialundervisning, og at vi fant skoler som ikke var så opptatt av å redusere antall elever verken med spesialundervisning etter enkeltvedtak eller å redusere bruken av egne klasser med redusert elevtall.

6.8 Oppsummering: Grunnskolen har sviktet og videregående forsøker å reparere – med og uten hell

Gjennom våre intervjuer med 15 ungdommer og en rekke personer rundt dem, bl.a. lærere og foresatte, har vi sett tydelige eksempler på at grunnskolen har sviktet. Vi har møtt ungdommer som ikke har fått det opplæringstilbudet de skulle hatt eller de har fått et opplæringstilbud hvor for mye av opplæringen har vært gitt i segregert form, og resultatet har blitt at de har gått ut av grunnskolen med svakere resultater enn de hadde hatt potensial for, og at de har møtt videregående opplæring med et behov for fortsatt (segregert) spesialundervisning. Vi har sett at de videregående skolene ofte har lagt ned mye arbeid i å tilrettelegge for disse ungdommene, men at resultatet varierer. I noen tilfeller har det

vært mulig å reparere skadene fra ungdomsskolen, i andre har det ikke vært det. Suksess eller fiasko, når videregående skole har lagt til rette på ulikt vis, har variert bl.a. med de unges forutsetninger og innstilling. Man kunne tenke seg at skoler som bygger sin spesialundervisning på en pedagogisk grunntanke, ville oppnå bedre resultater enn andre, slik det er vist av Markussen m.fl. (2003). Men ettersom vi ikke har funnet at noen av skolene i vårt materiale entydig bygger sin spesialundervisning på noen gjennomgående, grunnleggende pedagogiske prinsipper, er det ikke mulig å spore slike eventuelle forbindelser i dette materialet. Det er heller ikke slik at dette materialet peker i retning av at enten segregerte eller inkluderte løsninger gir best resultat; begge løsninger har produsert både suksess og fiasko blant våre respondenter. Vi har også sett at sosial inkludering er vanskelig dersom de unge skiller seg for mye fra de fleste i klassen når det gjelder intellektuell kapasitet, sosial væremåte, interesser og modenhet. Det er aksept for forskjellighet, men denne aksepten har en grense, og er man på utsiden av den grensen, er man ikke inkludert i fellesskapet.

7 Hva gir best karakterer i videregående – spesialundervisning som er organisatorisk inkludert eller spesialundervisning som er organisatorisk segregert?

7.1 Innledning med problemstillinger

I Reform 94-evalueringen ble det dokumentert at elever som fikk spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte innenfor rammen av en ordinær skoleklasse – det vi forstår som *organisatorisk inkluderende spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte* – i gjennomsnitt fikk bedre karakterer og raskere og mer omfattende kompetanseoppnåelse enn elever som fikk tilrettelagt undervisning i egne klasser med redusert elevtall – det vi forstår som *organisatorisk segregert spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte*. Dette ble dokumentert i flere uavhengige undersøkelser etter 1994 (se f.eks. Kvalsund 1997, Markussen 1997, 2000, 2001, 2004 og Grøgaard 2000, 2002). En av disse undersøkelsene viste også at de øvrige elevene i de ordinære skoleklassene, de vi i mangel på en bedre betegnelse kaller «ordinære elever», ikke tapte prestasjonsmessig på å bli eksponert for elever som fikk tilrettelagt undervisning innenfor en organisatorisk inkluderende ramme (Grøgaard 2000, 2002). Det var faktisk en svak, men statistisk pålitelig, *positiv gjennomsnittlig prestasjonseffekt* blant de ordinære elevene som delte klasserom med elever som fikk tilrettelagt undervisning i den ordinære skoleklassen eller som supplement til den ordinære undervisningen. Det synes med andre ord å være slik at spesialundervisningens innretning og omfang i de ordinære skoleklassene (eller i tilknytning til dem) umiddelbart etter Reform 94 representerte en «vinn-vinn-situasjon» for elevene i disse klassene: De fleste organisatorisk inkluderte elevene hadde betydelig fordel av dette, og det så dessuten ut til at også de ordinære elevene i gjennomsnitt fikk et lite positivt utbytte. Som gruppe betraktet, tapte de i hvert fall ikke på denne eksponeringen.

I kapittel 7 diskuteres tre problemstillinger:

7.1.1 Gir organisatorisk inkludering fortsatt best karakterer?

Først spør vi om spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte som er organisatorisk knyttet til ordinære skoleklasser, fortsatt gir elever som har behov for tilrettelagt undervisning bedre karakterer i gjennomsnitt i vg1 enn spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte som gis i egne klasser med redusert elevtall (avsnitt 7.2). I første omgang regnes de elevene som får noe undervisning i en ordinær skoleklasse (tilrettelagt eller ikke) og noe undervisning som enetimer eller i smågrupper utenfor denne klassen, som organisatorisk inkluderte elever.

Et underliggende spørsmål er naturligvis om det også er nødvendig å inndele disse elevene i ulike grupper etter om de får hele undervisningen eller bare deler av den innenfor rammen av en ordinær skoleklasse. Elever som får all undervisning i egne klasser med redusert elevtall, eventuelt supplert med enetimer og lignende, oppfattes i hele dette kapitlet som organisatorisk segregerte elever (avsnitt 7.2).

7.1.2 Læreren, familien eller gjengen?

Deretter spør vi: Hvis det er slik at én spesiell organisatorisk innretning av spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte gir bedre resultater enn andre løsninger, hva kan dette skyldes? (avsnitt 7.3).

Det klassiske svaret i utdanningsforskning er at det enten er «familien», «læreren» eller «gjengen» som betyr mest for elevenes prestasjonsnivå i skolen (Jencks m.fl. 1972, Wittrock red. 1986, Grøgaard 1995/1997). En hypotese er at den enkelte elevens prestasjonsutvikling vil være sterkest påvirket av kvaliteten på det læreren foretar seg i klasserommet. Læreren er ikke bare klassens kyndigste og mest erfarne person. Læreren er også leder – klassens faglige mentor og inspirator. Vi undersøker om skolens prioritering av spesialundervisning, det tilrettelagte undervisningsoppleggets spesifikke innretning og omfang, eventuelt lærerens kompetanse, undervisningsmetoder og «ideologi» betyr mer for elevenes prestasjonsnivå i vg1 enn det den organisatoriske innretningen gjør.

På samme måte har det vært pekt på at elevenes prestasjonsutvikling først og fremst er nært knyttet til klassekameratenes faglige nivå. Helt siden publiseringen av *15,000 Hours* (Rutter m.fl. 1979/1987) har det vært dokumentert at slike «gjengeffekter» i noen grad kan kompensere for at enkelte elever har et forholdsvis svakt faglig utgangspunkt. Datasettet vårt inneholder mange empiriske indikatorer på elevenes relasjoner i klasserom og skolegård.

Endelig er det vanlig å anta at foreldrenes ressurser og involvering i barnas skolegang (foreldrestøtte) har stor betydning for prestasjonsnivået deres (Cole-

man m.fl. 1966). Er det for eksempel systematisk *sosial seleksjon* av elever til de organisatoriske innretningene som gir elever med tilretteleggingsbehov det beste prestasjonsnivået i skolen? Dette kan også oppfattes som en form for kollektive ressurser som elevene nyttiggjør seg når det forventes at de skal yte og prestere (Coleman m.fl. 1966, Hernes og Knudsen 1976).

Til slutt i avsnitt 7.3 spør vi om mer personlige egenskaper som for eksempel mestringsforventninger, personlige mål og aspirasjoner og fritidsorientering påvirker vg1-karakterene til elever som har behov for tilrettelagt undervisning og opplæring i skolen.

Det er hele tiden et poeng i dette avsnittet å undersøke om alle disse forholdene påvirker elevenes prestasjonsnivå *direkte*, dvs. på toppen av eller på bekostning av mulige effekter av organisatorisk innretning, eller om de påvirker prestasjonsnivået *indirekte via seleksjon av elever* (inkludert foreldreressurser) og *lærere* til ulike organisatoriske innretninger av spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte i videregående (avsnitt 7.3).

7.1.3 En «vinn-vinn situasjon» eller en «trade off» mellom ulike legitime interesser?

Den tredje problemstillingen fokuserer på de ordinære elevene. Nå spør vi om disse elevene påvirkes positivt eller negativt av det å bli eksponert for organisatorisk inkluderende spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte. At ordinære elever eksponeres for inkluderende spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte forstås slik at de går i klasse med andre elever som får spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte. Reform 94-evalueringen indikerte at det kunne være gunstig også for disse elevene at klassen fikk en eller to elever som hadde tilretteleggingsbehov. Er det fortsatt en tendens til at organisatorisk inkluderende spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte representerer en «vinn-vinn-situasjon» for de ulike elevgruppene i en ordinær skoleklasse? (avsnitt 7.4).

7.1.4 Kontekstfølsomme sammenhenger – ikke fysiske lovmessigheter

I samfunnsvitenskap opereres det ikke med generelle lovmessigheter. Sosiale mekanismer (og prosesser) antas tvert i mot å være *svært kontekstfølsomme* (Skog 2004, Elster 1989, 2007). Derfor er det viktig å understreke at funnene fra evalueringen av Reform 94 refererer til en konkret praksis i norsk videregående skole på slutten av 1990-tallet, for eksempel at det fulgte ekstra ressurser med inkluderingen, fra fysisk tilrettelegging til bruk av assistenter og ekstra lærere,

at en andel av de organisatorisk inkluderte elevene fikk deler av undervisningen sin som enetimer eller i små grupper utenfor de ordinære skoleklassene, og at inkluderingen ble praktisert i beskjedent omfang i den forstand at det sjelden var snakk om mer enn én til to elever i klasser som ofte bestod av mer enn 20 elever.

Det er også viktig å understreke at elever som rekrutterte til egne klasser med redusert elevtall gjennomgående hadde svakere opptakskarakterer²⁰ og flere og mer omfattende vansker enn elever som rekrutterte til organisatorisk inkluderende spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte. En systematisk sammenligning av disse gruppene viste imidlertid at det var stor spredning i opptakskarakterer og i omfanget av vansker i begge gruppene, og at det var mulig å identifisere *en kjerne av elever i begge grupper* som hadde noenlunde likt utgangspunkt faglig, sosialt og med hensyn til vanske.

Modelleringen av disse positive inkluderingseffektene var heller ikke så presis at den kunne angi eventuelle «optimumspunkter», for eksempel om det i disse konkrete situasjonene var slik at bestemte (prestasjonsmessige, sosiale, mm.) konstellasjoner av organisatorisk inkluderte elever og ordinære elever ga positive resultater for alle grupper, mens andre konstellasjoner fremstod som ugunstige for minimum en av gruppene²¹. Resultatene var heller ikke spesifisert på utdanningsprogrammer (studieretninger). Organisatorisk inkludering ga et signifikant positivt utbytte for ordinære elever som et gjennomsnitt over de åtte studieretningene som inngikk i undersøkelsens utvalg. I denne analysen har vi ambisjoner om å skille mer systematisk mellom studiespesialisering og de tre yrkesfaglige utdanningsprogrammene som inngår i utvalget vårt²².

Et annet funn fra evalueringen av Reform 94 indikerer at nettopp konstellasjoner av ulike grupper elever i skoleklassen kan ha betydning for den enkeltes prestasjonsnivå. Elever i ordinære klasser tapte på at klassekameratene deres var faglig svake. Elever i klasser med høyt gjennomsnittlig prestasjonsnivå gjennom hele året fikk langt bedre karakterer og kompetanseoppnåelse enn elever som befant seg i klasser hvor flertallet hadde moderat til svakt prestasjonsnivå. Også skoleflinke elever tapte ganske mye på å bli sterkt eksponert for svake medelever. Det er med andre ord ikke riktig som det av og til hevdes, at de flinkeste klarer seg uansett. Dette funnet kaster også lys over hva som kan være hovedproblemet i de organisatorisk segregerte undervisningsoppleggene. Hvis det er

20 Opptakskarakterer er de karakterene ungdommene ble tatt inn i videregående opplæring på grunnlag av, dvs. ungdomsskolekarakterene. Vi bruker begge de synonyme begrepene opptakskarakter og ungdomsskolekarakter i denne rapporten.

21 Modellene er additive og er derfor ikke egnet til å svare på slike presise spørsmål.

22 Teknologi og industriell produksjon, helse- og sosialfag, restaurant og matfag.

riktig at elever «løfter i flokk», at de stimulerer hverandre både positivt og negativt, blir det et problem for alle elevene i en gruppe hvis det generelle ferdighetsnivået er for lavt. Det er kanskje nettopp det faktum at mange organisatorisk inkluderte elever må strekke seg rent faglig i en ordinær klasse, som gjør at de presterer bedre i gjennomsnitt enn de ellers ville ha gjort. La oss fremme denne tolkningen som hypotese for kapittel 7.

7.1.5 En rekke konkurrerende forklaringer

Alternativt kan vi tenke oss at det ikke er konstellasjonen av elever i en gruppe, men det de eksponeres for utenfra, for eksempel innretningen på og omfanget av tiltakene, som er viktigst for prestasjonsnivået deres. Og, her ønsker vi å fokusere på særtrekk ved spesialundervisningen og den ekstra hjelp og støtte som gis til elever med ulike tilretteleggingsbehov. Hvis det er slik at organisatorisk inkluderende spesialundervisning gir en gevinst sammenlignet med organisatorisk segregert spesialundervisning, hva kan dette skyldes dersom forklaringen ikke bygger på det faktum at disse elevgruppene eksponeres for medelever som har svært ulikt ferdighetsnivå?

7.1.6 Lærerstøtte, foreldrestøtte og elevstøtte

For det første kan vi tenke oss at det å *porsjonere* (dimensjonere) spesialundervisningen riktig er viktig, for eksempel at omfanget verken er for lite eller for stort, at lærerne klarer å utvikle et tilbud som passer til den enkelte elevens behov i ulike fag. Det kan også tenkes at det å *kombinere* organisatorisk inkluderende og segregerte løsninger fremstår som gunstig i gjennomsnitt, for eksempel at undervisning med ekstra menneskelige og faglige ressurser inne i klassen (assistent, ekstra faglærer) suppleres med enetimer, eventuelt smågruppeundervisning utenfor klassen. Dette kan være uttrykk for at spesialundervisningen organiseres *fleksibelt*, og at undervisningen lettere kan tilpasses den enkelte elevens behov for hjelp og støtte – og individualisert undervisning har vært (og er) et credo i moderne skolefilosofi. Men det å bli tatt ut av klassen kan også representere et problem for eleven. Det kan for eksempel virke stigmatiserende. Vi har bl.a. spurt elevene om de synes de får tilstrekkelig hjelp og støtte og om de synes det er flaut at de gjøres til gjenstand for denne ekstra oppmerksomheten fra lærernes og skolens side. Vi spør om også slike forhold har betydning for elevens prestasjonsnivå ved utgangen av vg1 når vi tar hensyn til at elevene har ulike vansker, at de har (svært) ulikt opptaksgrunnlag (ungdomsskolekarakterer), at de har valgt ulike utdanningsprogrammer i videregående,

for eksempel studiespesialisering versus yrkesfag, og lignende. Helt siden evalueringen av Reform 94 har det vært observert at prestasjonsutviklingen er litt ulik på ulike studieretninger. Yrkesfagelever har gjerne litt større sannsynlighet for å opprettholde sitt prestasjonsnivå fra ungdomsskolen enn det elever i studiespesialisering/allmennfag har. Dette kan ha med vanskelighetsgrad å gjøre, men det kan også være snakk om litt ulike «*evalueringsregimer*» i ulike utdanningsprogrammer. Og dette må vi ta hensyn til når vi studerer effekter på karakterutbyttet i løpet av skoleåret, hvor det i hovedsak er faglærere som setter karakterene, dvs. som standpunkt-karakterer (Grøgaard 2002, Markussen m.fl. 2006, Støren m.fl. 2007, Grøgaard m.fl. 2008, Markussen m.fl. 2008).

Det kan også hende at *lærernes kompetanse* som formell utdanning, erfaring og ansiennitet og deres holdninger til det de driver med har betydning for elevene deres. Det antas gjerne at man ikke kommer særlig langt hvis man ikke har tro på det man holder på med, for eksempel hvis innretningen på spesialundervisningen bryter med den faglige forankring eller «ideologi» som læreren gir uttrykk for. Alternativt kan det også tenkes at dette ikke har betydning fordi gjennomsnittslærerne er så profesjonelle at de gjennomfører en bestemt praksis på tilfredsstillende måte selv om det bryter med deres forestillinger og personlige erfaring med hva som fungerer best. At vi eventuelt ikke finner selvstendige effekter av slike uttrykte holdninger kan faktisk vitne om profesjonalitet blant lærerne, ikke at holdningene deres er uten betydning for elevenes resultater.

Videre kan det tenkes at *tidsbruken* og den grunnleggende *profilen* i undervisningen påvirker elevenes sluttresultat – alt annet likt. Vi observerer at omfanget av tavleundervisning, individuelt arbeid og samarbeid er korrelert med elevenes gjennomsnittlige prestasjonsnivå ved utgangen av vg1. Blant de ordinære elevene ser det ut til at en kombinasjon av utstrakt tavleundervisning (kollektiv instruksjon av en kyndig person) kombinert med utstrakt bruk av individuelt arbeid er klart assosiert med bedre karakterer, mens satsing på elevsamarbeid ikke er korrelert med gode karakterer i vg1. Blant elever med tilretteleggingsbehov observeres noe av det samme, men her er også samarbeid mellom elever positivt assosiert med gjennomsnittskarakteren i vg1. Er dette bare noe vi observerer eller gir denne profilen i undervisningen et bidrag til å forstå hvorfor elever får så ulike karakterer når vi tar hensyn til det faktum at disse elevene også har svært ulikt opptaksgrunnlag (ungdomsskolekarakterer), og at de velger ulike utdanningsprogrammer?

Endelig kan det være slik at først og fremst er de sosiale og faglige relasjonene i hjem, klasserom og skolegård som har betydning for at elevene skal motiveres til den innsatsen som kreves for å få bedre prestasjoner. Foreldrestøtte, elevstøtte og

lærerstøtte kan være viktige ressurser for den enkelte eleven. Det virker usannsynlig at den som har store sosiale vansker, som kanskje gruer seg til å gå på skolen og som mistrives der, skal kunne levere faglige prestasjoner som betaler seg gjennom lærerens karaktersetning underveis og til eksamen. Vi kan i hvert fall tenke oss at interesserte og engasjerte foreldre, forståelsesfulle, dyktige og støttende lærere og inkluderende og greie medelever bidrar til å skape den trivelige atmosfæren i klasserom og skolegård som gir den enkelte kraft og styrke til å yte når det virkelig kreves. Amerikansk skoleforskning som har sett på betydningen av trivsel konkluderer at trivsel er meget viktig for elevens ytelse, bare den pakkes inn i en undervisningsatmosfære som er fokusert og ikke «løssluppen» (Good og Brophy 1986). Norske data fra Elevinspektørene viser antagelig noe av det samme. Trivsel kombinert med fokus (bl.a. akademisk orientering og arbeidsro) gir bedre resultater alt annet likt, både blant barn og blant ungdom (Grøgaard m.fl. 2008)²³. Vi forventer at elever som trives i klassen og skolen presterer bedre enn de ellers ville ha gjort, og langt bedre enn om de gruer seg til timene og friminuttene. Vi forventer også at foreldrestøtte, lærerstøtte og elevstøtte gir prestasjonsgevinst, og fremmer dette som hypoteser til avsnitt 7.3.

Et aspekt ved slike problemstillinger er å undersøke om alvorlig problematferd påvirker prestasjonsnivået. I utgangspunktet kan vi tenke oss at enkelte elever reagerer destruktivt når de opplever at det butter i mot. I så fall skulle indikatorer på alvorlig problematferd fra det å opptre kriminelt og voldelig til det å forstyrre seg selv og andre, lede til svake prestasjoner for en selv og for andre. En klassisk utdanningsstudie hevdet imidlertid at det krever mer ressurser, antagelig også intelligens, å velge opposisjonen fremfor imitasjonen (konformitet). Dette var Paul Willis berømte tese i sin studie av «the lads» (de tøffe gutta) og «the ear'oles» («ørehullene», de som hører etter) i britiske klasserom og skolegårder på 1970-tallet (Willis 1977). I så fall er det ikke sikkert at de som fremstår som både rampete og destruktive i sin opptreden overfor lærere og medelever betaler en pris for dette selv i form av dårligere karakterer (de kan naturligvis redusere andres muligheter). Siden lærerne setter de fleste karakterene er det kanskje mest sannsynlig at alvorlig problematferd «straffes» med litt svakere karakterer – alt annet likt – eller utviser lærerne ekstrem tålmodighet og profesjonalitet på dette feltet?

23 Det var også viktig at de voksne viste barna at de tok vare på det fysiske miljøet. En faktor som indikerte renhold og vedlikehold inngikk i dette knippet av trivsel og fokus som ledet til bedre prestasjoner i barne-skolen (ibid, kap. 4 og 5) (jf. Rutter m.fl. 1979/1987).

7.1.7 Mestringsforventninger, personlige mål og aspirasjoner

Den som aspirerer litt i overkant, som har ekstra tro på egne ferdigheter og som har evne til å takle utfordrende og overraskende situasjoner, er kanskje litt mer fokusert, litt mer iherdig og litt mer utholdende enn andre i samme situasjon. Høye mestringsforventninger kan representere en slik indre kraft (selv om den kommer utenifra) som gjør at vg1-karakterene blir litt bedre enn det man skulle forvente når man kjenner opptaksgrunnlaget fra ungdomsskolen. Albert Bandura (1977) ville muligens resonnerer på denne måten (Hergenhahn 1976/1982).

Selv om den gjennomsnittlige gevinsten ved å motta organisatorisk inkluderende spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte var ganske stor på 1990-tallet er det også viktig å understreke at dette er basert på gjennomsnittsbetraktninger. Noen elever som fikk tilrettelagt opplæring avviker naturligvis sterkt fra dette mønsteret. Kvalitative undersøkelser som ble gjennomført noen år senere dokumenterte at enkelte elever absolutt fikk det beste opplæringstilbudet innenfor en organisatorisk segregert ramme (Markussen m.fl. 2003). At det ikke er slik for elever som befinner seg rundt gjennomsnittet i de ulike elevgruppene, indikerer imidlertid at organisatorisk segregerte undervisningsmodeller hadde et litt for stort omfang på 1990-tallet (jf. diskusjonen om segregering og inkludering i avsnitt 2.2). Er det fortsatt slik?

Vi har gjort analysene i et datasett som har noenlunde samme struktur som i evalueringen av Reform 94. Vi har hele skoleklasser, som dels består av egne klasser med redusert elevtall og dels består av ordinære klasser, hvorav noen av elevene får spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte inne i klassen eller i tilknytning til undervisningen der, mens andre får ordinær undervisning hele tiden. Vi har sett at utvalget omfatter fire utdanningsprogrammer, studiespesialisering, restaurant og matfag, helse- og sosialfag og teknologi og industriell produksjon. Vi spør om det fortsatt er slik at organisatorisk inkludering i ordinære skoleklasser gir størst utbytte for de elevene som mottar spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte, samtidig som de ordinære elevenes eksponering for disse organisatorisk inkluderte elevene ikke reduserer deres muligheter til å oppnå gode resultater. La oss fremme dette som en hypotese til avsnitt 7.4.

7.2 Organisatorisk inkludering gir fortsatt best karakterer?

I dette avsnittet skal vi forsøke å svare på den første problemstillingen som ble lansert i innledningen til kapittel 7: Vi spør om det er systematiske forskjeller i vg1-

karakterer mellom ungdom som får spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte samtidig som de er knyttet til en ordinær skoleklasse og ungdom som får spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte i egne klasser med redusert elevtall – det vi i kortform forstår som *organisatorisk inkludering* versus *organisatorisk segregering*. Noen elever får i realiteten noe undervisning i den ordinære klassen de er knyttet til samtidig som de får deler av undervisningen – for enkelte, hele spesialundervisningen eller den ekstra hjelpen og støtten de mottar – som enetimer eller i smågrupper utenfor den ordinære skoleklassen. En underliggende problemstilling er derfor om det viktige skillet går mellom elever som er organisatorisk segregert hele tiden og elever som i det minste er organisatorisk inkludert deler av tiden (i noen fag), eller om det også er viktig å differensiere de elevene som er knyttet til ordinære skoleklasser etter hvor omfattende denne organisatoriske inkluderingen er. I evalueringen av Reform 94 var det skillet mellom elever som var fullstendig organisatorisk segregert og elever som i hvert fall hadde «en fot innenfor» i de ordinære skoleklassene som var viktigst når man skulle forklare forskjeller i karakterutbytte og kompetanseoppnåelse blant elever som fikk spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte i videregående (Markussen 1997, 2000, 2001, 2004; Grøgaard 2000, 2002). Er det fortsatt slik?

7.2.1 Egentlig tre grupper elever?

Noen ungdommer i de ordinære skoleklassene tas ut av klassen deler av tiden eller hele tiden i enkelte fag. Litt forenklet kan vi si at alle disse elevene får et kombinert tilrettelagt undervisningsopplegg som bygger på to organisatoriske prinsipper samtidig. Deler av tiden, gjerne i noen fag, er disse elevene organisatorisk inkludert, deler av tiden (i noen fag) er de organisatorisk segregert. Med utgangspunkt i det observerte undervisningstilbudet kan vi altså skille mellom tre grupper elever: De som er fullstendig organisatorisk inkludert i ordinære klasser, de som er organisatorisk inkludert deler av tiden (gjerne i noen fag), og de som er organisatorisk segregert hele tiden – henholdsvis 43, 26 og 31 prosent av de 477 elevene i utvalget som får spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte. Samtidig er det bare 401 av disse 477 som er registrert med karakterpoengsum fra ungdomsskolen. Siden opptaksgrunnlaget til videregående antagelig er vår viktigste kontrollvariabel, kan sammenligningen av prestasjonsnivået i vg1 mellom ulike elevgrupper bare ta utgangspunkt i de 401 elevene som har komplett registrering av ungdomsskolekarakterer. Fordelingen på fullstendig organisatorisk inkluderte elever, elever som får et kombinert undervisningsopplegg og fullstendig organisatorisk segregerte elever blant disse 401, er imidlertid identisk med den tilsvarende fordelingen blant de 477 (henholdsvis 42, 26 og 32 prosent).

Dersom det viser seg at elever som er fullstendig organisatorisk inkludert og elever som er organisatorisk inkludert deler av tiden, gjerne i noen fag, får omtrent det samme karakterutbyttet i vg1 – *under ellers like forhold* –, forenkles denne tredelte grupperingen til en ren todeling (dikotomisering) av disse elevene, organisatorisk segregering for seg, alle andre organisatoriske løsninger for seg. Dette oppfatter vi som et empirisk spørsmål.

7.2.2 Lineær regresjon som analyseteknikk

Den kryptiske betingelsen «under ellers like forhold» (*ceteris paribus*) er helt sentral for dokumentasjonen av eventuelle gruppeforskjeller i karakterutbytte det første skoleåret i videregående. For at selve gruppeinndelingen skal kunne sies å ha selvstendig innflytelse på elevenes karakterutbytte, må vi sjekke at de observerte gruppeforskjellene i vg1-karakterer ikke skyldes andre forhold som vanligvis har betydning for hva slags resultater barn og ungdom oppnår i skolen. Lineær regresjon benyttes til dette formålet. Modeller som er basert på denne analyseteknikken *renser* beregnede karakterforskjeller mellom grupper av elever for innflytelse (statistiske effekter) fra andre forhold som vi regner med vil påvirke elevenes prestasjonsnivå i vg1. Slike potensielle påvirkningskilder – og her bruker vi etablert kunnskap på feltet – kan være prestasjonsnivået i ungdomsskolen (opptaksgrunnlaget til videregående), elevens kjønn, alder, sosiale bakgrunn og bosituasjon, om eleven tilhører en etnisk minoritet eller ikke, og fremfor alt hva slags vanske, eventuelt hvor mange vansker eleven har (Støren m.fl. 2007, Markussen m.fl. 2008, Grøgaard m.fl. 2008). Utdanningsforskningen har også vist at elevens aspirasjonsnivå og egenvurderte kapasitet (mestringsforventninger), grunnleggende verdier som pliktfølelse, nytteorientering og holdninger til skolegang generelt, samt prioriteringer på fritiden, kan ha selvstendig betydning for prestasjonsnivået i skolen²⁴.

Det kan også være slik at prestasjonsnivået påvirkes av det utdanningsprogrammet eleven har valgt. I så fall vil vi observere at det i gjennomsnitt kan være vanligere (enklere) å opprettholde sitt prestasjonsnivå fra ungdomsskolen i enkelte utdanningsprogrammer enn i andre. Slike forskjeller kan for eksempel skyldes at ulike spesialiseringer har ulik vanskelighetsgrad og/eller at det er forskjellige evalueringsregimer i utdanningsprogrammene i videregående. Men,

24 For Norges vedkommende, se f.eks. Hernes og Knudsen (1976), Knudsen (1980), diverse rapporter og artikler fra evalueringen av Reform 94 (Støren og Skjersli 1999, Grøgaard m.fl. 1999, Markussen 2000) og en rekke nyere studier av overganger til videregående og gjennomstrømning i videregående som henter deler av informasjonsgrunnlaget gjennom survey-data (f.eks. prosjektet Bortvalg og kompetanse, Markussen m.fl. 2008).

det kan også hende at spesialiseringen tillater elever som opplevde vanskeligheter i ungdomsskolen å vise hva de virkelig er gode for. Kanskje vi vil observere at det i yrkesopplæringen er mange elever som revansjerer seg når de i større grad får anledning til å kombinere praktisk og teoretisk opplæring?²⁵ Vi benytter indikatorer på mange av disse mulige påvirkningskildene som kontrollvariabler i analysen av karakterforskjeller blant ungdom som får spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte i videregående. Gitt at vi har klart å luke bort innflytelsen fra mange av disse andre årsakene til at ungdom får forskjellige karakterer første år i videregående, er det fortsatt slik at den organisatoriske løsningen eleven er knyttet til har selvstendig effekt på elevens karaktergjennomsnitt i vg1?

7.2.3 Resultatvariabler og kontrollvariabler

Resultatvariabelen (avhengig variabel) er elevenes gjennomsnittskarakter fra vg1. Vi har sett at i utdanningsprogrammet for studiespesialisering er dette gjennomsnittskarakteren i åtte fag, i de tre yrkesfaglige utdanningsprogrammene gjennomsnittet i ni fag (jf. kapittel 3). Fagkarakterene er dels standpunktkarakterer, dels eksamenskarakterer. I hovedsak settes nok disse karakterene av faglærerne. Hvis vi snakker om ett fag vil karakteren 1 angi ikke-bestått (stryk), 2 er svakeste beståttkarakter og 6 er beste karakter. Når vi snakker om et gjennomsnitt av prestasjonsnivået i mange fag er tolkningen litt mer komplisert. Nå kan gjennomsnittet 2 oppnås dersom eleven har karakteren 2 i alle fagene, dvs. har bestått i alle fagene, men gjennomsnittet 2 kan også oppnås dersom eleven for eksempel får 3 i halvparten av fagene og stryker (1) i halvparten av fagene. Her skiller vi ikke mellom slike utfall. Vi forholder oss bare til prestasjonsgjennomsnittet i vg1. Enkelte elever er dessuten registrert med verdien null på karakterpoengsummen i vg1. Dette er elever som av ulike grunner mangler karakterer i enkelte fag, for eksempel fordi de er fritatt for faget, fordi de har for stort fravær til å få karakter og lignende. Disse elevene har ikke fått et komplett vitnemål. Disse elevene har fått gjennomsnittskarakteren 0 i vg1. Det er også noen elever som er registrert med ungdomsskolekarakterer samtidig som de mangler karakterer i vg1 (missing). Disse elevene har enten sluttet i klassen eller de har flyttet til en annen skole eller klasse. Vi vet ikke om eleven har sluttet

25 Håvard Hellands analyse av årsaker til prestasjonsforskjeller blant grunnkurselever i videregående skoleåret 2005/2006 gir liten grunn til optimisme i så måte. I dette kullet var korrelasjonen mellom elevens opptaksgrunnlag (ungdomsskolekarakterer) og elevens prestasjonsnivå på grunnkurset meget høy i alle studieretninger, men den var tross alt ikke så høy i yrkesfagene som i allmennfagene (se Grøgaard m.fl. 2008, kapittel 7).

i videregående eller om eleven fortsetter utdannelsen i en annen klasse på samme skole eller på en skole et annet sted. For å få med at «bortvalg» eller «drop out» er et mulig og viktig utfall når vi vurderer kompetanseoppnåelsen i videregående opplæring, har vi plassert alle disse elevene i samme gruppe og gitt dem verdien null på gjennomsnittskarakteren i vg1²⁶. Dermed vil vårt prestasjonsmål overvurdere frafallet i utvalget.

Den avhengige variabelen som angir gjennomsnittskarakteren i vg1, har med andre ord skala fra null til seks. I første omgang undersøker vi om det er statistisk pålitelige forskjeller i gjennomsnittsskår på denne variabelen mellom ungdom som får spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte innenfor rammen av en ordinær skoleklasse, tilsvarende ungdom som er delvis inkludert i en ordinær klasse og ungdom som får hele sin undervisning i egne klasser med redusert elevtall, når vi tar hensyn til at disse elevene befinner seg i ulike utdanningsprogrammer, har ulikt opptaksgrunnlag fra ungdomsskolen, ulikt kjønn, ulike alder, sosial bakgrunn, bosituasjon og minoritetsstatus og at de også har ulike vansker. Formulert i mer generelle vendinger spør vi: Når vi tar hensyn til noen statistiske mål på at disse elevene har forskjellige erfaringer, ressurser og interesser (jf. Coleman 1990), er det fortsatt slik at elever som mottar organisatorisk inkluderende spesialundervisning, som gruppe betraktet, får de beste karakterene første år i videregående?

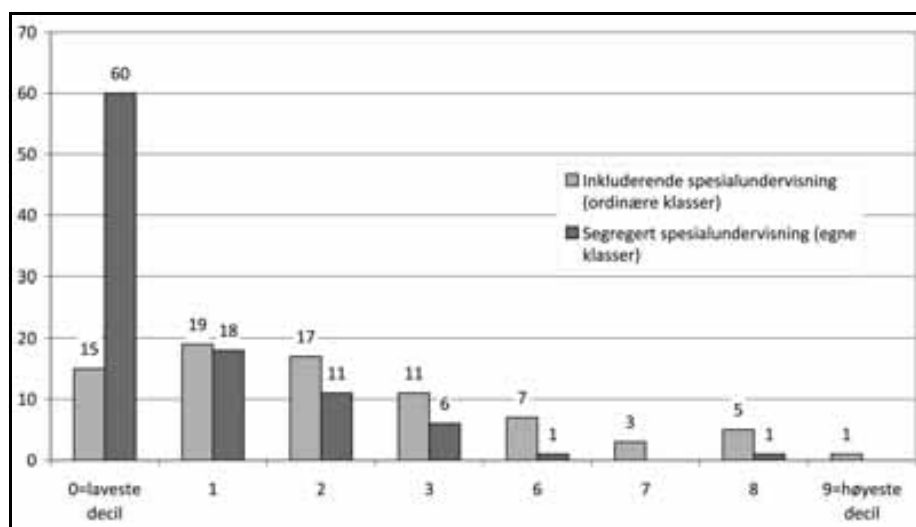
7.2.4 Er det egentlig mulig å sammenligne elever som har så ulike behov?

Man kan innvende at elever som mottar spesialundervisning i egne klasser med redusert elevtall har så spesielle behov at de ikke bør sammenlignes med elever som trenger litt tilrettelegging for å kunne få utbytte av undervisningen i en ordinær skoleklasse. Her er situasjonen så forskjellig at det knapt gir mening å sammenstille så ulike elever, og spesielt ikke ved hjelp av formalbetraktninger (modeller) som kvantifiserer og dermed undertrykker kvalitative aspekter ved spesialundervisningstilbudet i videregående. Selv om dette er en innvending av «metodologisk» art som kan reises mot all modellering av den typen vi opererer med her, må innvendingen tas alvorlig (Hellevik 2002). Elevene er plukket ut (selektert) til ulike undervisnings- og tilretteleggingsopplegg fordi behovene kan være svært forskjellige. Samtidig er det et *empirisk spørsmål* hvor ulike disse gruppene er når det kommer til stykket.

26 De har egentlig fått verdien -0,001, dvs. null, for at de skal kunne identifiseres på den avhengige variabelen.

La oss foreta en sammenligning ved å se på fordelingen av to variable som er blant de heteste kandidatene når vi skal peke på forhold som har betydning for elevenes prestasjonsnivå i skolen: Prestasjonsnivået i tiende klasse i ungdomsskolen og elevens vansker. Prestasjonsnivået i ungdomsskolen er delt inn i ti-prosent-grupper (deciler) og vanskene måles dels som antall vansker, dels ved hjelp av en femdelt klassifisering av disse vanskene. Klassifiseringen av vansker bygger på registerdata, mens summeringen av vansker bygger på elevenes egne svar i spørreskjemaet.

I figur 7.1 er elevene delt inn i to grupper etter om de får hele undervisningen i egne klasser med redusert elevtall (organisatorisk segregering) eller ikke (organisatorisk inkludering). Figuren viser hvordan karakterene fra ungdomsskolen er fordelt i disse to elevgruppene når karakterene er klassifisert i ti-prosent-grupper (deciler). Elever som er i det laveste decilet hadde et gjennomsnittlig prestasjonsnivå blant de ti prosent svakeste i ungdomsskolen. Elever som er i det høyeste decilet hadde analogt, et gjennomsnittlig prestasjonsnivå i ungdomsskolen blant de ti prosent beste. Den observerte karakterfordelingen blant alle elever i utvalget vårt er utgangspunkt for inndeling av ungdomsskolekarakterer i ti-prosent-grupper.



Figur 7.1 Grupperte ungdomsskolekarakterer blant elever som får spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte i tilknytning til ordinære skoleklasser (inkluderende spesialundervisning i figuren) og blant elever som får all undervisning i egne klasser med redusert elevtall (segregert spesialundervisning i figuren). Karakterer gruppert i deciler. Prosent (N=273 hhv.128).

Figur 7.1 viser at 60 prosent av de organisatorisk segregerte elevene hadde et prestasjonsnivå blant de ti prosent svakeste i ungdomsskolen. Den tilsvarende andelen blant organisatorisk inkluderte elever er «bare» 15 prosent. I det nest laveste decilet er andelen ca. 20 prosent i begge gruppene. Dette betyr at åtte av ti organisatorisk segregerte elever hadde et prestasjonsnivå i ungdomsskolen blant de 20 prosent svakeste elevene, mens dette gjaldt knappe 35 prosent av de organisatorisk inkluderte elevene. Videre observeres at det nesten ikke finnes elever i egne klasser med redusert elevtall som har et prestasjonsnivå over gjennomsnitt i ungdomsskolen (de fem øverste decilene i figuren). Det er riktignok enkelte elever som presterte blant de 40 prosent beste i ungdomsskolen, men disse er så få at de ikke har statistisk interesse. Elever med tilretteleggingsbehov som er organisatorisk knyttet til de ordinære skoleklassene i videregående, hadde et prestasjonsnivå langs hele variasjonsbredden i ungdomsskolen, og drøyt 20 prosent presterte over gjennomsnitt. De to gruppene fremstår som svært forskjellige når opptakskarakterene til videregående legges til grunn for sammenligningen. Det er altså riktig at de to gruppene er forskjellige, men *samtidig viser denne figuren at det gir mening å sammenligne*. Langs store deler av opptakskarakterskalaen til videregående observeres elever i begge gruppene samtidig.

Det er også viktig å se litt bak disse tallene. Inspeksjon av data viser at en del elever som befinner seg i det laveste karakterdecilet i figuren – mange av disse er registrert med 0 på karakterpoengsummen fra ungdomsskolen – hadde brukbare karakterer i enkelte fag, også i sentrale skolefag. Av ulike grunner mangler de karakterer i flere fag. De kan være fritatt for faget, sikkert fordi noen realistisk sett får lite utbytte av å delta i undervisningen i dette faget, men de kan også ha hatt helse- eller motivasjonsproblemer som har ledet til for mye fravær, samt en rekke andre årsaker til at de ikke fikk karakter i enkelte fag. Noen av disse elevene kan ha et uforløst potensial som synliggjøres allerede det første året i videregående.

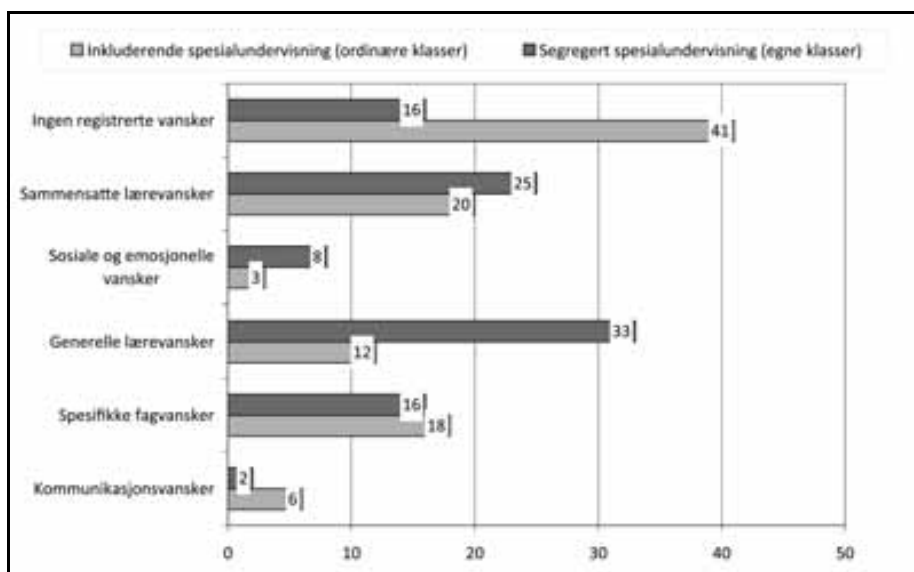
Figur 7.1 illustrerer at vi kan sammenligne vg1-karakterer i de to elevgruppene langs store deler av opptakskarakterskalaen. Vi prøver en sammenligning som fokuserer på det laveste decilet (0 i figuren), en sammenligning som fokuserer på de to etterfølgende decilene samlet (1 og 2 i figuren) og en siste sammenligning som fokuserer på de syv øverste decilene (3–9 i figuren). Hvordan varierer vg1-karakterene som funksjon av opptaksgrunnlaget og om eleven får inkluderende eller segregert spesialundervisning (gruppetilhørigheten) – under ellers like forhold – når vi fokuserer spesielt på de laveste prestasjonsdecilene fra ungdomsskolen?

Vi spurte elevene hva slags vansker de har. Hvis vi summerer antall vansker finner vi at organisatorisk segregerte elever i gjennomsnitt har 2,5 vansker, mens organisatorisk inkluderte elever i gjennomsnitt har 1,3 vansker. Også denne indikatoren viser med andre ord at gruppene er forskjellige. Samtidig er ikke forskjellene dramatiske. Statistisk sett fanger gruppeinndelingen i organisatorisk segregerte og inkluderte elever opp rundt syv prosent av den totale variasjonen (variansen) i fordelingen av antall vansker blant elevene i utvalget. Sagt på en annen måte er korrelasjonen mellom antall vansker og gruppeinndelingen ca. 0,26 (målt ved den ikke-lineære korrelasjonskoeffisienten η). Den observerte ulikheten i antall vansker mellom de to elevgruppene er statistisk pålitelig (signifikant) med mikroskopisk sjanse for å ta feil hvis vi påstår at det egentlig ikke er noen forskjell mellom gruppene, men det er altså vansker i rikelig monn i begge grupper.

Figur 7.2 viser fordelingen av vansker blant elever i organisatorisk inkluderte og segregerte opplegg når vi tar utgangspunkt i registerdata. Nå er vansker klassifisert i fem hovedgrupper: Kommunikasjonsvansker, spesifikke fagvansker, generelle lærevansker, sammensatte lærevansker og sosiale og emosjonelle vansker. I tillegg er det noen elever som ikke er registrert med vansker (jf. kapittel 3). Igjen observeres systematiske forskjeller mellom gruppene. Drøyt 40 prosent av de organisatorisk inkluderte elevene er ikke registrert med noen vansker²⁷, mens dette «bare» gjelder 16 prosent av de organisatorisk segregerte elevene. Vi ser også at mens 33 prosent av de organisatorisk segregerte elevene er klassifisert med generelle lærevansker, er andelen «bare» 12 prosent blant de organisatorisk inkluderte elevene. Alle vanskene i denne klassifiseringen opptrer imidlertid i begge grupper, og igjen er det fullt forsvarlig å sammenligne prestasjonsnivået i vg1 som funksjon av hvilken gruppe eleven tilhører og hva slags vanske eleven er registrert med.

Konklusjonen er at det er forsvarlig å modellere effekter av både opptakskarakterer og vansker, men at vi bør være oppmerksom på at mange variable kjennetegn ved individene (variabelskårer) er ulikt fordelt i de to elevgruppene når vi tolker resultatene i modellene våre.

27 At elever som har spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte er registrert uten vanske kan skyldes flere forhold. Det kan skyldes manglende registrering og strengt tatt behøver man ikke ha en definert vanske for å ha krav på spesialundervisning. Kravet er at den unge ikke har utbytte av den ordinære tilpassede opplæringen. Et annet forhold som påvirker dette, er at vi her også ser på de som har ekstra hjelp og støtte, men de har ikke spesialundervisning, og mange av disse vil ikke ha noen definert vanske.



Figur 7.2 Fordeling av type vanske blant elever som er organisatorisk inkludert (inkluderende spesialundervisning i figuren) henholdsvis organisatorisk segregert (segregert spesialundervisning i figuren). Prosent (N=273 hhv. 128).

Elevenes vansker har en historie tilbake til ungdomsskolen og sikkert også tilbake til barneskolen for de fleste av disse elevene. Derfor må vi understreke at disse vanskene også kan sies å ha *indirekte effekter* på grupperingen av elever i organisatorisk inkluderte og segregerte undervisningsopplegg, sammen med elevenes opptaksgrunnlag fra ungdomsskolen. Hvis vi forsøker å angi (predikere) sannsynligheten for at disse elevene tilbys et undervisningsopplegg som enten er organisatorisk inkludert (ordinære skoleklasser) deler av tiden eller hele tiden eller organisatorisk segregert (egne klasser) hele tiden, når vi kjenner elevenes ungdomsskolekarakterer, antall elevrapporterte vansker og den registerbaserte klassifiseringen av vansker i hovedgrupper, fanger vi opp ca. 30 prosent av elevenes tilbøyelighet til å havne i en av de to gruppene. Vi viser ikke denne modellen her, men disse sammenhengene indikerer at prestasjonserfaringer fra grunnskolen, vansker og det organisatoriske tilbudet til elever som har behov for tilrettelagt undervisning i videregående er ganske tett vevet sammen²⁸. At det er slike tette

28 Pseudo-forklart varians i en modell som bygger på en metode som kalles logistisk regresjon. Denne modellen viser faktisk at det er en vev av vansker og opptakskarakterer som påvirker den organisatoriske løsningen som tilbys elevene. Vanskene har ingen direkte effekter, alt formidles via ungdomsskolekarakterene, samtidig som det er tydelige statistiske bånd mellom vansker og ungdomsskolekarakterer.

bånd mellom vansker, opptakskarakterer og gruppetilhørigheten forhindrer imidlertid ikke at vi kan gjennomføre en systematisk sammenligning av karakterutbyttet til elever i organisatorisk inkluderte og segregerte undervisningsopplegg som har noenlunde samme opptakskarakterer og noenlunde samme vansker.

7.2.5 Best karakterer med organisatorisk segregering eller inkludering?

I det følgende skal vi nærme oss et svar på det første spørsmålet som ble stilt innledningsvis i dette kapitlet: Er det slik at spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte som er organisatorisk knyttet til ordinære skoleklasser gir elevene bedre vg1-karakterer i gjennomsnitt enn spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte som gis i egne klasser med redusert elevtall? Når vi forsøker å svare på dette spørsmålet forteller vi også hvilke andre forhold, under betingelsen alt annet likt, som har betydning for prestasjonsnivået i vg1. Analysen vi har gjort for å forsøke å besvare spørsmålet er presentert i tabell 7.1. Vi starter med å kommentere forskjellene på de som får spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte organisatorisk inkludert med de som får spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte organisatorisk segregert.

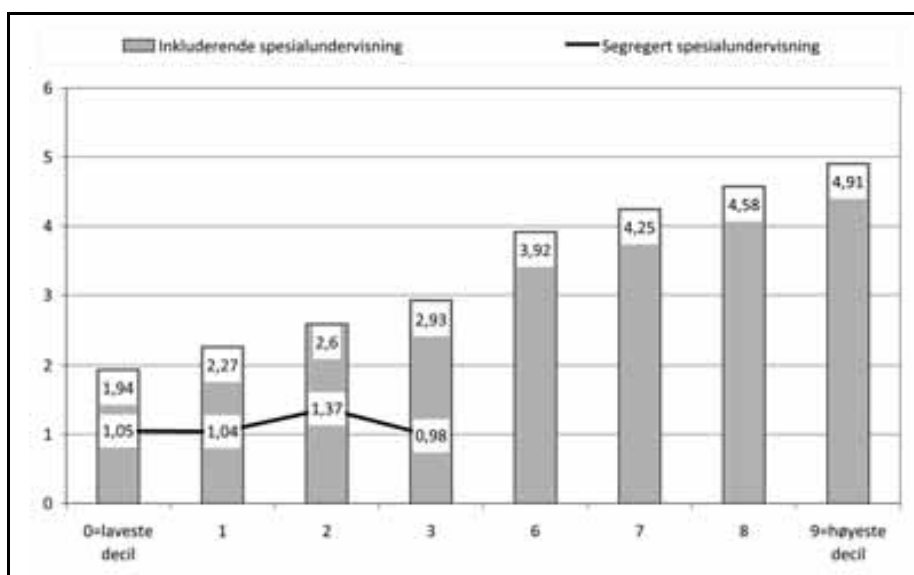
Prestasjonsforskjellen er meget stor mellom organisatorisk segregerte og inkluderte elever.

Tabell 7.1 og figur 7.3 viser at ungdom som får segregert spesialundervisning får vesentlig svakere karakterer i vg1 enn elever som får hele eller deler av spesialundervisningen i ordinære skoleklasser. Denne forskjellen er påvirket av prestasjonsnivået i ungdomsskolen. Dette kan leses i tabell 7.1. Der ser man at det å ha et organisatorisk segregert opplegg i vg1, uansett hvilket karakternivå man hadde med seg ut av grunnskolens tiende klasse, hadde negativ effekt på prestasjonsnivået i vg1. Minus foran verdiene på de ustandardiserte koeffisientene indikerer at effekten er negativ, mens verdien indikerer hvor stor effekten er. Dette omtales nedenfor.

Blant elever som begynner i videregående med et prestasjonsnivå i ungdomsskolen blant de ti prosent svakeste (det laveste decilet, 0 i figur 7.3 og tabell 7.1) er gjennomsnittsforskjellen mellom elever i organisatorisk inkluderte og elever i organisatorisk segregerte opplegg 0,89 poeng på karakterskalaen – under ellers like forhold. Blant elever som presterte i de to etterfølgende ti-prosent-gruppene på ungdomsskolen (1 og 2 i figur 7.3 og tabell 7.1), øker gjennomsnittsforskjellen til 1,23 karakterpoeng, og blant elever som presterte i de etterfølgende ti-prosent-gruppene (i realiteten 3,4 og 5 i figur 7.3 og tabell 7.1) er gjennomsnittsforskjellen hele 1,95 poeng på karakterskalaen. Her er det ingen signifikant forskjell mellom

elever som får spesialundervisning og elever som får ekstra hjelp og støtte. Organisatorisk inkludering virker på samme måte i de to gruppene (jf. vedleggstabell 7.0).

Samtidig illustrerer figur 7.1 at så godt som ingen organisatorisk segregerte elever hadde et prestasjonsnivå i ungdomsskolen på nivå med de 40 prosent beste, mens organisatorisk inkluderte elever observeres i et statistisk interessant omfang i alle prestasjonsdecilene fra ungdomsskolen. Teknisk sett ser det altså ut til at prestasjonsnivået påvirkes av et statistisk *samspill* (interaksjon) mellom hva slags opptakskarakterer eleven har og hva slags organisatorisk tilknytning til de ordinære skoleklassene eleven har. Konkrete kombinasjoner av disse to kjennetegnene – når vi holder mange andre påvirkningskilder konstant – har ulik betydning for elevenes prestasjonsnivå i vg1. Dette statistiske samspillet er illustrert i figur 7.3.



Figur 7.3 Illustrasjon av hvordan det gjennomsnittlige karakterutbyttet (vg1) blant organisatorisk segregerte elever relativt til organisatorisk inkluderte elever utvikles som funksjon av elevenes opptaksgrunnlag. Referanseperson: Elev i utdanningsprogrammet for teknologi og industriell produksjon. Gjennomsnittlig ungdomsskolekarakter i deciler. Lineær regresjon. N=401 (jf. tabell 7.1).

Det er tilstrekkelig å skille mellom organisatorisk segregerte og inkluderte elever

Tabell 7.1 viser også at det å få spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte i en kombinert løsning – dvs. at eleven har tilhørighet til en ordinær klasse, men

at noe av ekstra hjelp og støtte og spesialundervisning gis utenfor klassen i grupper eller enetimer – ikke har statistisk signifikant betydning på prestasjonsnivået i vg1, sammenlignet med det å få all ekstra hjelp og støtte eller spesialundervisning inne i klassen. At denne forskjellen ikke er signifikant kan leses av høyre kolonne i tabell 7.1. Der fremkommer signifikansverdien 0,548 for de som får spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte i kombinerte løsninger. For at vi skal kunne si at vi har funnet signifikante forskjeller på fem prosent nivå, (dvs. at det er fem prosent sjanse for at vi tar feil når vi påstår at en effekt er forskjellig fra null), må denne verdien være mindre eller lik 0,05. Vi ser altså at den forskjellen vi omtaler her er langt fra å være signifikant (det er 54,8 prosent sjanse for å ta feil).

Den systematiske forskjellen i prestasjoner fra vg1 går mellom på den ene siden elever som er fullstendig organisatorisk segregert ved at de går i egne klasser med redusert elevtall, og på den andre siden de elevene som får spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte med tilhørighet til ordinære klasser, enten de er inne i klassen sin hele tiden eller om de er ute i noen timer. Disse to gruppene i ordinære klasser, de som får all spesialundervisning og ekstra hjelp og støtte inne i klassen, og de som får noe av denne hjelpen i enetimer og grupper, kan altså i det følgende behandles som en enhetlig gruppe inkluderte elever²⁹.

Tiendeklassekarakterene har betydelig effekt på vg1-karakterene

Tabell 7.1 viser også at selv i en presumptiv lavprestasjonsgruppe som dette, er det ganske sterk (netto)korrelasjon mellom gjennomsnittlig prestasjonsnivå i ungdomsskolen og gjennomsnittlig prestasjonsnivå i vg1. Hvis gjennomsnittskarakteren i ungdomsskolen øker med ett poeng på skalaen fra ett decil til det neste, f.eks. fra de 10 prosent svakeste i ungdomsskolen til den nest svakeste 10-prosent-gruppen, øker gjennomsnittskarakteren i vg1 med 0,33 karakterpoeng i gjennomsnitt (koeffisienten 0,334 for variabelen Opptakskarakter i deciler i tabell 7.1), når alle andre forhold som inngår i tabellen holdes konstant (er uendret). Dette er et klassisk funn når man studerer overgangen fra grunnskole til videregående opplæring (jf. Støren m.fl. 2007, Markussen m.fl. 2008, Grøgaard m.fl. 2008).

29 Slik var det også når åtte ulike studieprogrammer ble sammenlignet under evalueringen av Reform 94 (jf. Grøgaard m.fl. 1999, Grøgaard 2000, 2002). Markussen 1997, 2000 fikk også lignende resultater i sin utvalgsundersøkelse.

Tabell 7.1 Beregnet gjennomsnittlig vg1-karakter blant organisatorisk inkluderte og segregerte elever, etter opptakskarakterer, utdanningsprogram, og ulike individuelle kjennetegn som kjønn, alder, foreldreutdanning, minoritetsstatus og bosituasjon. Lineær regresjon (N=401). Justert forklart varians=52 prosent.

Avhengig variabel: Gjennomsnittlig vg1-karakter	Ustandardisert koeffisient	Standard- feil	Signifi- kans
Opptakskarakterer i deciler (ungdomssko- lekarakterer)	0,334	0,032	0,000
Teknologi og industriell produksjon	0,775	0,193	0,000
Restaurant og matfag	0,611	0,199	0,002
Helse- og sosialfag	0,636	0,210	0,003
Både organisatorisk inkludert og segregert opplegg	-0,088	0,147	0,548
Organisatorisk segregert, opptakskarakter i laveste decil (0)	-0,869	0,218	0,000
Organisatorisk segregert, opptakskarakter i decilene 1 og 2	-1,226	0,247	0,000
Organisatorisk segregert, opptakskarakter i decilene 3 – 9	-1,954	0,335	0,000
Gutt	0,213	0,144	0,140
Avvik fra normalalder (født 1991) i antall år	0,012	0,070	0,868
Antall vansker (elevsvar)	-0,029	0,038	0,450
Kommunikasjonsvansker (register)	0,166	0,285	0,560
Spesifikke fagvansker (register)	0,033	0,189	0,859
Generelle lærevansker (register)	0,022	0,201	0,913
Sosiale og emosjonelle vansker (register)	-0,342	0,298	0,251
Sammensatte lærevansker (register)	0,145	0,209	0,488
Foreldrenes høyeste utdanning	0,020	0,038	0,593
Ikke-vestlig innvandrere (1. generasjon)	0,036	0,182	0,845
Ikke-vestlig etterkommer (2. generasjon)	0,405	0,221	0,068
Bor ikke sammen med begge foreldre (beg- ge=0, skilt=1, annet=2)	-0,115	0,087	0,187
Ukjent bosituasjon	-0,213	0,265	0,421
Konstantledd	1,162	0,273	0,000

Fet Statistisk signifikant på mindre enn fem prosent nivå (det er mindre enn fem prosent sjanse for å ta feil dersom vi forkaster påstanden at koeffisienten/ effekten egentlig er en fordekt utgave av null eller ingen effekt). Referanseperson: Jente med majoritetsbakgrunn i utdanningsprogrammet for studiespesialisering i et organisatorisk inkludert opplegg som ikke er registrert med noen vansker

Yrkesfagelevene får desidert best karakterer

Blant elever med tilretteleggingsbehov er det ganske store forskjeller i prestasjonsnivå mellom ulike utdanningsprogrammer. Det er desidert vanskeligst å opprettholde prestasjonsnivået fra ungdomsskolen i utdanningsprogrammet for studiespesialisering. I gjennomsnitt oppnår inkluderte og segregerte elever 0,6–0,8 poeng (koeffisientene 0,775, 0,611 og 0,636 for de tre yrkesfaglige utdanningsprogrammene i tabell 7.1) bedre vg1-karakter (gjennomsnittskarakter) i de tre yrkesfaglige utdanningsprogrammene enn i utdanningsprogrammet for studiespesialisering. Vi kan konkludere at for elever som i utgangspunktet ofte har det tøft faglig, er det ekstra tøft å overleve det første året i videregående hvis man sikter mot studiekompetanse. Dette kan også være uttrykk for at det er systematiske forskjeller i «evalueringsregime» mellom studiespesialisering og de tre yrkesfaglige utdanningsprogrammene som inngår i utvalget vårt. Vi skal se at det er samme tendens blant de øvrige elevene i de ordinære skoleklassene (avsnitt 7.4). Utdanningsprogram fremstår som en sentral kontrollvariabel.

Kjønn, sosial bakgrunn, bosituasjon og minoritetsstatus har ikke selvstendig effekt på vg1-karakterene

Vi kan også merke oss at de fleste indikatorene på sosial bakgrunn, som foreldreutdanning, bosituasjon og minoritetsstatus ikke har direkte statistisk pålitelig effekt på prestasjonsnivået i vg1. Vi finner heller ikke statistisk pålitelige effekter av elevens kjønn og alder. Det er mulig at noen av disse variablene ville hatt signifikant direkte effekt i et større utvalg. Ikke-vestlige etterkommere av innvandrere har tilsynelatende et positiv utbytte av spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte sammenlignet med alle andre grupper. I gjennomsnitt oppnår disse 0,41 poeng bedre vg1-karakter enn elever i majoritetsgruppen, alt annet likt. Vi har imidlertid syv prosent sjanse for å ta feil når vi påstår at denne gevinsten er forskjellig fra null, og da skal vi være varsom med å generalisere den observerte tendensen til at etterkommere med spesialundervisning gjør det bedre enn andre grupper, til hele populasjonen utvalget er trukket fra. Effekten er «grensesignifikant». Det er også overraskende at antall vansker og type vansker ikke påvirker sluttresultatet i vg1 direkte. Selv en grovgruppering av vansker (for å øke observasjonsgrunnlaget i hver gruppe) gir ikke-signifikant direkte effekt på gjennomsnittskarakteren i vg1 (ikke vist her).

En tolkning av disse effektene er at elevene ikke blir ytterligere differensiert etter kjønn, sosial bakgrunn, bosituasjon og minoritetsstatus det første året i videregående. Nå er det kombinasjonen av opptaksgrunnlaget fra ungdomssko-

len, den organisatoriske løsningen elevene tilbys i videregående og elevenes valg av utdanningsprogram som bestemmer prestasjonsnivået i vg1.

Når dette er sagt må det understrekes at mange av disse kontrollvariablene er korrelert med både opptaksgrunnlaget og med fordelingen av elever på organisatorisk inkluderende versus segregert spesialundervisning (jf. figur 7.1 og 7.2). Det er altså mange interessante *indirekte effekter* av slike forhold som kan tolkes som seleksjonseffekter i tabell 7.1. Samtidig er seleksjon noe av poenget i denne sammenligningen. I utgangspunktet beregner vi at det å bli selektert til et organisatorisk inkluderende opplegg – alt annet likt – dvs. at eleven blant annet velges ut til en eksponering for ordinære elever som vanligvis har et bedre faglig grunnlag, gir en prestasjonsmessig gevinst for de elevene som av ulike grunner har behov for tilrettelagt undervisning og opplæring i videregående – ja, det ser dessuten ut til at dette prestasjonstapet er størst for de elevene som hadde et opptaksgrunnlag fra ungdomsskolen som var litt svakere enn gjennomsnittet i utvalget vårt (decilene 3–5 på opptakskarakterskalaen, jf. figur 7.3 og tabell 7.1)

Er hovedpoenget at de ordinære elevene setter standarden i gruppen?

En tolkning av dette mønsteret er at *det nettopp er eksponeringen for medelever som gjennomgående er en del flinkere enn en selv*, som er hovedforskjellen mellom inkluderte og segregerte elever, og fraværet av denne eksponeringen er mest merkbart blant elever som bare har litt svakere opptaksgrunnlag enn det som er gjennomsnittet blant de andre elevene i de ordinære skoleklassene. Den kvalitative undersøkelsen vår (kapittel 6) viser også at skolen setter meget beskjedne mål for ungdommer som opplagt har et uforløst potensial. Noe av forskjellen kan skyldes at elever som har større kapasitet loses inn i et opplegg hvor førsteåret gjennomføres over flere skoleår. Elever med tilretteleggingsbehov som har en fot innenfor i en ordinær skoleklasse møter et miljø hvor de må strekke seg for å henge med, og mange av dem lykkes med dette selv om opptaksgrunnlaget deres er forholdsvis beskjedent.

Siden det er så få elever som får spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte i tilknytning til de ordinære skoleklassene, ofte bare en eller to elever i hver klasse, gir det ikke mening å gjennomføre en flernivåanalyse her. Tommelfingerregelen for slike analyser sier minimum fire til fem elever i hver gruppe (Snijders og Bosker 1999, Raudenbusch m.fl. 2000). Derfor illustrerer vi poenget med betydningen av det å bli eksponert for faglig dyktige medelever ved å vise den tosidige (bivariate) relasjonen mellom en inndeling i organisatorisk segregerte og inkluderte elever og klassens gjennomsnittlige prestasjonsnivå ved avslutningen av ungdomsskolen og ved avslutningen av vg1. Tabellen angir

størrelsen på den ikke-lineære korrelasjonen eta mellom gruppeinndelingen (organisatorisk inkludert versus segregert elev) og opptakskarakterene henholdsvis vg1-karakterene. Kvadratet av denne korrelasjonskoeffisienten angir hvor stor andel av variasjonen (variansen) i opptaks- henholdsvis vg1-karakterer som fanges opp av gruppeinndelingen. Vi ser at en enkel inndeling i inkluderte elever (ordinære klasser) og segregerte elever (egne klasser med redusert elevtall) statistisk sett «forklarer» rundt 25 prosent av forskjellene i gjennomsnittskarakter både i 10. klasse i ungdomsskolen og i vg1. Dette illustrerer etter vårt skjønn hva hovedforskjellen mellom inkluderende og segregert spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte består i. Mens elever som mottar inkluderende spesialundervisning (hele eller deler av tiden) eksponeres for en «gjennomsnittselev» som hadde 3,68 i ungdomsskolekarakter og som oppnår 3,41 i løpet av vg1, eksponeres elever som mottar segregert spesialundervisning for en «gjennomsnittselev» som presterte 1,73 i ungdomsskolen og som oppnår 0,73 i vg1 (dvs. i intervallet mellom strykkarakterer i alle fag og ufullstendig vitnemål/drop out/flytting).

Tabell 7.2 Ungdomsskolekarakterer og vg1-karakterer i ordinære klasser og i egne klasser med redusert elevtall. Gjennomsnittskarakterer, antall elever i parentes, eta og eta-kvadrat i parentes.

Karakterer	Ordinære klasser	Egne klasser	Korrelasjon
Ungdomsskole	3,68 (1459)	1,73 (128)	0,5 (0,25)
Vg1	3,41 (1475)	0,72 (135)	0,5 (0,25)

Vi tror at det primært er den *faglige eksponeringen* i ulike organisatoriske opplegg som gir de organisatorisk inkluderte elevene den ekstra karaktergevinsten, og fremmer dette som hypotese for analysen i neste avsnitt. I avsnitt 7.3 skal vi gå til angrep på denne tolkningen ved å undersøke om det er andre former for eksponering i videregående, for eksempel representert ved mer detaljerte indikatorer på spesialundervisningens innretning og omfang, lærernes formelle utdanning og erfaring, lærernes undervisningsmetoder, lærernes holdninger til spesialundervisning og/eller skolens prioritering av spesialundervisning, samt ulike aspekter ved lærer-elev-relasjoner og elev-elev-relasjoner («personkjemi»), indikatorer på foreldrestøtte og personlige mål og aspirasjoner, som kaster lys over hvorfor organisatorisk inkludering synes å være langt mer effektiv for de fleste elevene enn det organisatorisk segregert spesialundervisning og ekstra hjelp og støtte synes å være. Siden utvalget er lite (N=401) benyttes en eliminer-

ingsprosedyre der hver enkelt dimensjon prøves for seg, statistisk kontrollert for opptakskarakterer, organisatorisk løsning og utdanningsprogram. Vi undersøker også om alle disse aspektene ved undervisningsopplegg, relasjoner og mer personlige egenskaper er ulikt fordelt blant elever som mottar spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte etter ulike organisatoriske prinsipper.

Denne fremgangsmåten kan med referanse til Ottar Hellevik kalles *strategisk test* – vi argumenterer for en bestemt tolkning ved å forsøke å eliminere konkurrenter én for én, dvs. uten å argumentere eksplisitt for den opprinnelige tolkningen som sådan (Hellevik 2002). Så får vi se om vi lykkes med dette.

7.3 Er det noe lærere og elever foretar seg som gir gunstige resultater?

I dette avsnittet diskuteres den andre problemstillingen som ble lansert innledningsvis: Er det mer spesifikke kjennetegn ved det tilrettelagte undervisningsopplegget, ved lærernes erfaring og kompetanse, ved de faglige og sosiale relasjonene i hjem, klasse og skolegård, eller eventuelt mer personlige egenskaper, som i særlig grad påvirker prestasjonsnivået i vg1 blant elever som har behov for tilrettelagt undervisning?

Utgangspunktet for diskusjonen er vår hypotese om at organisatorisk inkluderte elever løftes av den faglige standarden som settes av de ordinære elevene (og naturligvis faglærerne) i disse klassene.

I den følgende analysen må vi skille mellom flere mulige utfall: For det første kan indikatorene på tilretteleggingens konkrete innretning og omfang, lærer-, elev- og foreldrestøtte og mer personlige egenskaper (og ressurser) hos elevene *redusere* den statistiske effekten på elevenes karakterer i vg1 av den organisatoriske innretningen på spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte. Hvis det skjer, er konklusjonen at deler av den effekten som tilskrives det organisatoriske opplegget er *falsk* (spuriøs). Forklaringer på den opprinnelige beregnede effekten av organisatorisk opplegg for spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte må uansett knyttes til de nye variablene: Da er det eventuelt mer konkrete kjennetegn ved undervisningsopplegg, faglige og sosiale relasjoner, osv. som «produserer» denne forskjellen i karakterer i vg1.

Den andre muligheten er at den gjennomsnittlige prestasjonsforskjellen mellom organisatorisk inkluderte elever og organisatorisk segregerte elever er uendret, samtidig som alt dette andre *også bidrar til å forklare* hvorfor noen elever presterer bedre i vg1 enn andre. Da vil eventuelt mer spesifikke kjennetegn ved

undervisningsopplegg, lærerkompetanse, faglige og sosiale relasjoner, osv. *funge-re som forklarende tillegg* til den opprinnelig påviste betydningen av organisatorisk innretning på spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte. Hvis dette blir resultatet av analysen, vil vi antagelig observere en real økning i modellenes forklaringskraft sammenlignet med det som var tilfellet i avsnitt 7.2 (jf. tabell 7.1).

Tredje mulighet er at effekten av organisatorisk innretning på spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte holder stand, og at disse alternativene i liten grad har direkte effekt på prestasjonsnivået, men at noen av disse nye faktorene er assosiert med grupperingen av elever i ulike organisatoriske opplegg. Da er det mulig å argumentere for at disse spesifikke kjennetegnene *har indirekte (formidlede) effekter på elevenes prestasjonsnivå*. De bidrar til å gi en karakteristikk av de elevene – og miljøet deres – som tilbys ulike organisatoriske opplegg for spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte i videregående. Dette indikeres statistisk ved at vi studerer om serien av spesifikke kjennetegn ved undervisningsopplegg og faglige og sosiale relasjoner i hjem, klasserom og skolegård er statistisk assosiert med grupperingen av elever i organisatorisk inkluderte og organisatorisk segregerte undervisningsopplegg.

Siden det bare er 401 elever som har komplett registrering av ungdomsskolekarakterer, kan ikke alle disse variablene introduseres samtidig i en enkelt regresjonsmodell. Derfor har vi utformet en rekke ulike modeller som introduserer knipper av variabler for seg. Kontrollvariabler i hver enkelt modell er utdanningsprogram, elevens opptakskarakterer til videregående og den organisatoriske løsningen eleven ble tilbudt. Disse modellene er beskrevet i vedlegg til avsnitt 7.3. For å forenkle analysen benyttes ofte indeksvariabler som er fremkommet gjennom faktoranalyse, dvs. vi bruker indekser som vi har klart og sette navn på og som derfor oppfattes som meningsbærende. Vi prøver med indikatorer på følgende aspekter:

- Spesialundervisningens omfang og innretning (vedleggstabell 7.1)
- Lærernes utdanning og erfaring (vedleggstabell 7.2)
- Variabler som angir elevens oppfatning av undervisningsmetodene – dvs. omfanget av tavleundervisning, individuelt arbeid og elevsamarbeid (vedleggstabell 7.3)
- Lærernes holdninger og skolens prioriteringer (vedleggstabell 7.4)
- Foreldre-, elev- og lærerstøtte/ sosialt engasjement og trivsel (vedleggstabell 7.5)
- Alvorlige atferdsproblemer (vedleggstabell 7.6)
- Andre elevkjennetegn som mestringsforventninger, aspirasjoner og fritidsinteresser (vedleggstabellene 7.7a og 7.7b)

Til slutt samles alle indikatorer som har signifikant eller grensesignifikant effekt på prestasjonsnivået i vg1 i en felles modell sammen med knippet av kontrollvariabler: Opptakskarakterer, utdanningsprogram og organisatorisk tilknytning (tabell 7.3 og vedleggstabell 7.8).

7.3.1 Spesialundervisningens omfang og innretning har liten betydning

Er det viktig at spesialundervisningen porsjoneres riktig? Kan det blir for mye hjelp og støtte, og hvor viktig er det at eleven opplever at støtten gis når det er behov for det? Omfanget av spesialundervisning og ekstra hjelp og støtte måles ved hjelp av tre variabler: Støtte som andel av totalt antall undervisningstimer og elevens svar på to påstander – en påstand om at eleven får for lite hjelp og støtte og en påstand om at eleven får den hjelpen og støtten vedkommende trenger. Støtteandelen totalt er sterkt korrelert med en variabel som angir antall fag eleven får støtte i ($r=0,7$), såpass sterkt korrelert at disse to variablene ikke kan tas med i modellen samtidig (variablene måler den samme egenskapen, det er «multikolinearitet» i modellen). De to påstandene eleven tar stilling til har skala fra helt uenig til helt enig.

I tillegg har vi tatt med variabler som angir om eleven får ekstra tid på prøver, kontaktlærerens svar på en påstand at undervisningen ved skolen organiseres som enetimer (uenig=høy skår) og om eleven får sosiale støttetiltak i undervisningssituasjonen eller ikke. Alle disse variablene er korrelert med elevenes vg1-karakterer. Kontrollvariabler er opptakskarakterer, organisatorisk tilknytning og utdanningsprogram (jf. vedleggstabell 7.1).

Spesialundervisningens omfang og innretning er svært forskjellig i organisatorisk inkluderte og organisatorisk segregerte opplegg. Variasjon i elevens oppfatning av om hjelpen og støtten er tilstrekkelig, i omfanget av sosiale tilpasningstiltak, i bruken av enetimer og i det totale omfanget av støttetiltak målt som andel av undervisningstiden, «forklarer» statistisk rundt 30 prosent av sannsynligheten for å befinne seg i et organisatorisk inkludert eller et organisatorisk segregert undervisningsopplegg³⁰. Omfanget av støttetiltak generelt og sosiale tilpasningstiltak spesielt er mye større blant elever i egne klasser med redusert elevtall enn blant elever som er organisatorisk inkludert i ordinære skoleklasser. Blant de organisatorisk inkluderte elevene er det imidlertid noe mer utbredt at eleven får ekstra tid på prøver. Organisatorisk segregerte elever er

30 Beregnet ved hjelp av logistisk regresjon (ikke vist her). Pseudo-forklart varians er Cox & Snell-koeffisienten.

overrepresentert blant elever som mener de får den hjelpen og støtten de trenger, mens organisatorisk inkluderte elever er mer tilbøyelig til å mene at omfanget er for lite. Har disse variablene direkte effekt på elevenes prestasjonsnivå, og reduserer de effektene av opptakskarakterer, utdanningsprogram og organisatorisk løsning?

Det er bare *to innretninger på tiltakene* som bør kommenteres. Dersom hjelpen og støtten porsjoneres på en slik måte at eleven er tilfreds – «jeg får den støtten og hjelpen jeg trenger» – er effekten på prestasjonsnivået i vg1 «grensesignifikant» (alt annet likt, $p < 0,06$). Denne effekten ville muligens vært signifikant i et større utvalg, og mellom ytterpunkter på skalaen av tilfredshet er det snakk om $0,6^{31}$ poeng på gjennomsnittskarakteren – potensielt en sterk effekt på prestasjonsnivået. Det kan altså ha betydning for elevens prestasjonsnivå at skolens innsats overfor den enkelte *er riktig dosert*, og den sentrale indikasjonen på at doseringen er passende, er om eleven på et spørsmål om det oppfatter hjelpen og støtten som tilstrekkelig. Hvis faglærerne er i tvil om hva som er riktig dose, kan de med andre ord be om elevens vurdering – og denne vurderingen er antagelig korrelert med elevens karakterutbytte.

Videre er det slik at ungdom som eksponeres for sosiale inkluderingstiltak i klassen får langt svakere prestasjonsutbytte enn de andre elevene – alt annet likt. Denne negative effekten er statistisk pålitelig og illustrerer etter vårt skjønn to ting:

Alvorlige sosiale tilpasningsvansker reduserer elevers faglige kapasitet i betydelig grad, og skolen klarer ikke å kompensere for dette i løpet av det første skoleåret selv med omfattende tiltaksinnsats. Den negative effekten på gjennomsnittskarakteren i vg1 av det å bli sterkt eksponert for sosiale støttetiltak er ca. 0,54 poeng – alt annet likt. Vi velger altså å tro at denne negative prestasjonseffekten av tiltaksinnsatsen ikke er et direkte resultat av innsatsen som sådan, men at den sterke negative sammenhengen er uttrykk for det som i metodelitteraturen kalles *omvendt kausalitet* (Hellevik 2002). Det er blant annet en meget svak prestasjonsutvikling som utløser flere og mer omfattende støttetiltak (disse settes antagelig inn for sent), og siden vi ikke observerer eleven (eller andre elever i samme situasjon) i to tilstander samtidig, kan vi ikke være sikker på at det hadde vært enda verre uten disse støttetiltakene. Det er jo et kontrafaktisk element i all vurdering av årsak-virknings-relasjoner. Samtidig kan vi heller ikke avvise påstanden om at målrettede sosiale tilpasningstiltak i seg selv har negativ effekt på elevens prestasjonsnivå³².

31 Dette tallet fremkommer ved å multiplisere med 4 den ustandardiserte koeffisienten 0,143 i vedleggstabell 7.1 for variabelen 'Får den hjelpen og støtten jeg trenger'

For det andre kan dette enkle målet på sosiale vansker (om eleven får spesielle sosiale støttetiltak eller ikke) oppfattes som en mer effektiv indikasjon på at en elev har betydelige sosiale problemer enn om eleven for eksempel er klassifisert med sosiale og emosjonelle vansker i skolens register.

Til slutt bør vi bemerke at det ikke er en tendens til at disse variablene reduserer de gjennomsnittlige prestasjonsforskjellene mellom organisatorisk inkluderte og organisatorisk segregerte elever. Prestasjonseffektene av utdanningsprogram, organisatorisk løsning og opptakskarakterer fremstår fortsatt som meget robuste.

7.3.2 Lærernes utdanning og erfaring – gutter har stor fordel av å ha mannlige lærere

Har lærernes utdanningsbakgrunn og undervisningserfaring betydning for elevenes prestasjonsnivå første år i videregående? (se vedleggstabell 7.2) I utgangspunktet er nesten ingen slike lærerkarakteristika korrelert med elevens prestasjonsnivå, men vi observerer at det i egne klasser med redusert elevtall relativt sett er litt færre elever som har kontaktlærer med faglærerutdanning fra pedagogiske høyskoler, litt flere som har fagbrevutdannede kontaktlærere og litt flere som har kontaktlærere med spesialpedagogisk utdanning enn blant elever i et organisatorisk inkludert opplegg. Elevene i egne klasser eksponeres også i noe større grad for «ferske» lærere og det er vanligere med mannlige lærer-mannlig elev-relasjoner i disse klassene enn blant elever i organisatorisk inkluderte opplegg.

Det er også vanskelig å tolke effekter av lærerutdanning og ansiennitet når vi vet at brorparten av karakterene er satt av faglærer (nødvendigvis ikke av kontaktlærer). Indikasjoner på kvalitetsforskjeller i lærerstaben kan i realiteten uttrykke variasjon i «lærersnillhet» overfor egne elever. De snilleste lærerne gir de beste karakterene – alt annet likt. For å teste en hypotese om kvalitetsforskjeller

32 I Grøgaard, Helland og Lauglo (2008) er det flere eksempler på at økt ressurs- og lærerinnsats er negativt assosiert med prestasjonsutviklingen hos elevene, men også der tolkes slike relasjoner som uttrykk for omvendt kausalitet – ressursinnsatsen representerer antagelig en (noe sen) respons på et problem fremfor at den er en årsak til problemet. En mulighet her er at vi måler en negativ effekt av sosial stigmatisering. Nå er det imidlertid slik at elever som synes det er litt flaut å få tilrettelagt undervisning, dvs. å bli gjort til gjenstand for ekstra oppmerksomhet fra lærere og skole, er underrepresentert blant elever som får ekstra sosiale tilpasningstiltak og overrepresentert blant elever som får brukbare karakterer i vg1. Det å skamme seg er heller ikke assosiert med trivsel i skolen eller det å mangle venner. Elever som får ekstra sosiale støttetiltak skammer seg i mindre grad enn andre, men de uttrykker at de trives dårligere på skolen og at de (naturligvis) har litt færre venner. Ingen av disse korrelasjonene er sterkere enn 0,25 ($r=$). Vi synes ikke at dette korrelasjonsmønsteret gir oss gode argumenter for ensidig å satse på en stigmatiseringstolkning.

knyttet til utdanning og ansiennitet måtte vi ha studert assosiasjonen mellom lærerkjennetegn og eksamenskarakterer (som er basert på ekstern vurdering). Det har vi ikke gjort her, og vi bør nok være varsom med kvalitetstolkningen. Men begge disse tolkningene er mulige.

Undervisningserfaring målt kvantitativt som antall år ansiennitet som lærer har ingen betydning for elevenes prestasjonsnivå, men to av lærerkjennetegnene har selvstendig effekt:

Elever som har profesjonsutdannede kontaktlærere får en karaktergevinst på 0,38 poeng – alt annet likt.

Det ser også ut til at mannlig elev – mannlig lærer er en spesielt gunstig kombinasjon. Prestasjonseffekten er ganske stor: Nå er elevens karaktergevinst 0,71 poeng på karakterskalaen sammenlignet med utbyttet kvinnelige elever som eksponeres for kvinnelige kontaktlærere har.

Tolket som et uttrykk for «lærersnillhet», ser det ut til at mannlige lærere er ekstra snille med mannlige elever, særlig sammenlignet med hvor «snille» kvinnelige lærere er med kvinnelige elever. Tolket som uttrykk for lærerkvalitet ser det ut til at særlig mannlige elever som har tilretteleggingsbehov, tjener svært mye rent prestasjonsmessig på det å bli eksponert for en mannlig kontaktlærer, og enda mer hvis denne kontaktlæreren også er profesjonsutdannet.

Konklusjonen er imidlertid at elevenes opptakskarakterer, organisatorisk løsning og valg av utdanningsprogram fortsatt er de tre faktorene som i hovedsak styrer prestasjonsutviklingen i vg1.

7.3.3 Omfanget av elevsamarbeid har antagelig positiv effekt

Vi har tre indikatorer på undervisnings- og instruksjonsmetoder i klasserommet – elevens vurdering av omfanget av tavleundervisning, individuelt arbeid og samarbeid med andre elever (vedleggstabell 7.3). Skalaen på disse tre variablene løper fra null (=aldri) til 4 (=veldig ofte). Igjen må vi konkludere at gruppeforskjellene ikke reduseres. Elever i organisatorisk inkluderte undervisningsopplegg har like stor fordel som tidligere, men en av de tre variablene som måler undervisningsmetode har grensesignifikant effekt (seks prosent sjanse for å ta feil når vi forkaster påstanden om at variabelen ikke påvirker prestasjonsnivået i vg1). Omfanget av elevsamarbeid fungerer muligens positivt for disse i utgangspunktet prestasjonssvake elevene. Hvis elevene svært ofte samarbeider med andre elever, får de en «grensesignifikant» karaktergevinst på ca. 0,5 poeng på gjennomsnittskarakteren i vg1 sammenlignet med elever som ikke samarbeider. Omfanget av tavleundervisning og individuelt arbeid – i de ordinære sko-

leklassene opptrer disse gjerne i par ($r=0,5$) – har ikke statistisk pålitelig effekt på prestasjonsnivået i vg1 blant elever med tilretteleggingsbehov.

Blant elevene i de ordinære skoleklassene er det en interessant positiv korrelasjon mellom omfanget av tavleundervisning og individuelt arbeid og elevens vg1-karakterer (ca. 6 prosent av prestasjonsforskjellene). Der det er stort omfang av tavleundervisning er det også stort omfang av individuelt arbeid ($r=0,5$). Det er nok slik at lærere som bruker mye tid på kollektiv instruksjon også kombinerer dette med individuelt arbeid. Omfanget av samarbeid mellom elevene er i liten grad korrelert med tavleundervisning og individuelt arbeid i de ordinære skoleklassene. Kontrollert for den kraftfulle «treenigheten» opptakskarakterer, utdanningsprogram og tilretteleggingsopplegg, forvitrer imidlertid disse prestasjonseffektene av undervisningsopplegget i de ordinære klassene (ikke vist her). Blant elever som får spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte er det omfanget av elevsamarbeid som er nærmest signifikansgrensen (6 prosent), ellers gir undervisningsform ingen ting når vi peker på årsaker til prestasjonsforskjeller i vg1.

7.3.4 Kontaktlærerne bør ikke være for sterke motstandere av organisatorisk segregering?

Vi henter indikatorer på lærenes holdninger til spesialundervisning og skolens prioritering av spesialundervisningen fra indeksvariablene konstruert på grunnlag av faktoranalyse (se vedleggstabell 7.21). Modellen er spesifisert i vedleggstabell 7.4. Det er fire indeksvariabler som er korrelert med elevenes prestasjonsnivå i vg1. Den første indikerer at skolen prioriterer spesialundervisningen, blant annet når timetall og lærerressurser skal fordeles, samt at skolen tar utgangspunkt i elevens styrke og ikke elevens svakhet når det utvikles et opplegg for tilrettelagt undervisning og opplæring³³. Kontaktlærere som er uenig i dette utsagnet får høy skår på indeksen. Andre indeksvariabel måler lærerens vurdering av hvordan spesialundervisningen ved skolen er organisert. Høy skår innebærer at læreren er uenig i at det satses på organisatorisk segregering. De to siste indeksvariablene måler kontaktlærerens holdning til spesialundervisning og ekstra hjelp og støtte. Høy skår på første variabel indikerer at læreren er uenig i at ulike former for organisatorisk segregering er et godt virkemiddel til å gi elevene en bedre tilpasset opplæring, bl.a. ved at læreren uttrykker skepsis til bruk av enetimer, smågruppeundervisning og lignende. Andre indeksvariabel gir høy skår dersom læreren er uenig i at organisatorisk inkludering fungerer best for eleven både faglig og sosialt.

Den eneste indeksvariabelen som har signifikant effekt på elevens prestasjonsnivå, kontrollert for utdanningsprogram, organisatorisk løsning og opptakskarakterer, er kontaktlærerens holdning til spesialundervisning og ekstra hjelp og støtte.

rakterer, er om læreren er tilbøyelig til å være uenig i at organisatorisk segregert spesialundervisning er et godt virkemiddel for å sikre bedre tilpasset opplæring for elever som har spesielle behov. En økning i skåren på denne indeksen med en enhet – alt annet likt – er assosiert med en gjennomsnittlig reduksjon i elevenes prestasjonsnivå med 0,28 karakterpoeng. At skolen prioriterer spesialundervisningen spesielt høyt, at den (etter kontaktlærerens oppfatning) ikke satser spesielt på organisatorisk segregerte tilbud til elevene og at kontaktlæreren synes å ha begrenset tiltro til organisatorisk inkludering, har ikke selvstendig betydning for elevenes prestasjonsnivå. Men det ser altså ut til å ha betydning at kontaktlæreren ikke uttrykker for sterk skepsis til organisatorisk segregering som metode for å tilpasse opplæringen til den enkelte elevens behov.

At skoleprioriteringer og lærerholdninger har så beskjedne betydning, kan jo indikere at kontaktlærerne har utviklet en profesjonalitet, de er så profesjonelle at deres egne holdninger i liten grad påvirker elevenes prestasjonsnivå, selv om disse holdningene eventuelt skulle stride mot skolens prioriteringer og innretning av spesialundervisningen. Unntaket ser ut til å være lærere som er uenige i at organisatorisk segregering gir den beste tilpassede opplæringen for elevene.

7.3.5 Foreldrestøtte og trivsel er viktig

Nå spør vi om sosial og faglig støtte fra foreldre, lærere og klassekamerater påvirker den enkelte elevens prestasjonsnivå ut over det som er knyttet til opptakskarakterer, utdanningsprogram og organisatorisk løsning. Den empiriske modellen er spesifisert i vedleggstabell 7.5.

Det er litt mer utbredt i organisatorisk inkluderte opplegg at eleven synes lærerne er distanserte og uinteresserte og mindre utbredt at eleven oppfatter læ-

33 Liungman (1970/1973) forteller om et forsøk i USA på 1940-tallet hvor målsettingen var å forbedre prestasjonsnivået til barn som i utgangspunktet hadde et meget svakt (kognitivt) ferdighetsnivå. Forsøket kombinerte massiv ressursinnsats med en fremgangsmåte som bygget på prinsippet at barna skulle «spesialisere sin spesialitet» før man forsøkte å bedre ferdighetsnivået på områder hvor barnas utgangspunkt var usedvanlig svakt – altså styrke fremfor svakhet. Metoden bygget på prinsippene «interesse», «ros» og «trening» i akkurat denne rekkefølgen. Når barna viste fremgang, på et område de i utgangspunktet hadde utviklet noen ferdigheter i eller hadde vist interesse for, ble enhver fremgang rost (opp i skyene), og det ble satt i gang trening for å bedre ferdighetsnivået ytterligere. Når barnet hadde fått et tilfredstillende mestringsnivå innen dette området, ble oppmerksomheten – umerkelig, men systematisk - forskjøvet over på felt hvor barnets mestring var usedvanlig svak. Det interessante med dette forsøket, foruten at det ga oppsiktsvekkende gode og varige forbedringer (mange av disse barna nådde nesten opp til gjennomsnittlig IQ-skår i USA), er at både et kognitivt forankret og et atferdsforankret læringsparadigme anbefaler denne metoden, selv om tolkningen av mekanismen (prosessen) er svært forskjellig i de to paradigmene. Hvorfor så gode resultater? Jo, enten fordi barna gjennom positive mestringsopplevelser lærer det håndlaget som skal til for å kunne mestre over alt (atferdsparadigmet), eller fordi de positive mestringsopplevelsene reduserer frykten for det å feile, eller kanskje bedre demonstrerte i praksis at den som vager ofte vinner (det kognitive paradigmet).

rerne som sosialt inkluderende og engasjerte. Ellers er det nesten ingen forskjell mellom organisatorisk inkluderte og organisatorisk segregerte elevers oppfatning av lærerne. Indikatorer på foreldrestøtte som at foreldrene er involvert og engasjert i barnas skolegang, at de ikke har en negativ holdning til skole og skolearbeid og at eleven selv synes at foreldrene «skjemmer dem bort» (materielt)³⁴, ser ut til å være likt fordelt mellom elevene i ordinære klasser og i egne klasser. Hvis vi bare forholder oss til korrelasjoner er det trivsel i skolen (ikke i klassen), at noen foreldre «skjemmer bort barna sine» materielt sett og at barna ikke gruer seg til å gå på skolen eller kjeder seg, som er positivt assosiert med elevens prestasjonsnivå i vg1. Det er mulig at det å gi barna alt de peker på – det å skjemme bort materielt sett – er et uobservert mål på familiens inntekt eller kjøpekraft, men i så fall vil det også være et uobservert mål på foreldrenes økonomiske prioriteringer overfor sine barn, til gitt kjøpekraft.

For det første endrer ikke disse variablene på de etablerte prestasjonseffektene av opptakskarakterer, utdanningsprogram og organisatorisk løsning. Disse tre variablene fremstår som like robuste som i tidligere analyser. Den indikatoren på foreldrestøtte som har positiv effekt på barnas prestasjonsnivå er at foreldrene skjemmer bort barnet sitt (etter elevens egen oppfatning), dvs. at de lar eleven få de klærne eleven vil ha og at de i liten grad sier nei når eleven vil ha noe som også er dyrt å kjøpe. Mellom ytterpunktene på dette målet på «egenvurdert bortskjemthet» kan eleven få en netto karaktergevinst på 0,8 poeng på karakterskalaen.

At foreldrene vurderes som engasjerte og involverte eller som negative til barnets skolegang, har ikke direkte effekt på elevens prestasjonsnivå i vg1.

Ingen av indikatorene på lærerstøtte har signifikant effekt på prestasjonsnivået, men hvis eleven synes at lærerne både er gode og engasjerte er effekten «grensesignifikant» ($p < 0,09$). Dersom vi hevder at en økning på en enhet i elevens vurdering av lærerens kvalitet og engasjement gir et prestasjonsløft på 0,18 poeng, under ellers like forhold, så har vi ni prosent sjanse for å ta feil når vi forkaster påstanden om at 0,18 poeng egentlig er fordekt utgave av null (ingen effekt). Det er mulig at denne effekten ville vært signifikant i et større utvalg.

34 «Skjemme bort» er en indeksverdi basert på elevens vurdering av to spørsmål: «Mine foreldre lar meg få alle de klærne jeg ønsker meg» (enig=høy) og «Mine foreldre sier noen ganger nei til ting jeg ønsker meg fordi det er for dyrt» (uenig=høy). Skjemme bort er med andre ord en indikator på barnets tilgang på materielle goder. Skåren på denne indeksen er nesten ikke assosiert med foreldrenes utdanningsnivå og elevens bosituasjon (om eleven bor med begge foreldrene eller ikke). Men vi regner med at denne indeksen vil være en indikator på familiens inntekt eller kjøpekraft (i tillegg til at den indikerer foreldrenes vilje til å kjøpe ting til barnet til gitt inntekt). I så fall måles også en uobservert effekt av inntekt.

Indikatorene på elevstøtte, særlig sosial støtte fra medelevene, har ingen selvstendig effekt på den enkeltes prestasjonsnivå i vg1. Den faktoren som slår ut er at eleven trives på skolen. En økning på en enhet på trivselsskalaen er assosiert med en gjennomsnittlig forbedring av prestasjonsnivået i vg1 med 0,17 poeng – alt annet likt. Et tilsvarende spørsmål om trivsel i klassen påvirker ikke prestasjonsnivået, selv om dette trivselsmålet er meget høyt korrelert med trivsel på skolen. Vi konkluderer likevel at trivsel er viktig for prestasjonsnivået siden en av trivselsindikatorene har signifikant positiv effekt på prestasjonsnivået³⁵.

7.3.6 Alvorlige atferdsproblemer har ikke selvstendig betydning

En umiddelbar innvending mot sammenligningen så langt er at de indikatorene vi opererer med på elevenes atferdsproblemer og sosiale tilpasning er for svake. En omfattende registerkategori av typen «sosiale og emosjonelle vansker» fanger inn et stort spekter av vansker fra det å ha noen følesemessige og sosiale tilpasningsproblemer til svært alvorlig problematferd, eventuelt at eleven har betydelige vansker med å finne seg til rette innenfor en ordinær sosial ramme. I spørreskjemaet har vi flere spørsmål som på en mer direkte måte indikerer at eleven har en atferd som det vil være vanskelig å tilpasse skolens organisering av undervisning. Vi har konstruert noen samlemål (additive indekser) på slik problematferd ved hjelp av faktoranalyse (jf. vedleggstabell 7.12).

Svært alvorlig problematferd innebærer at eleven kan ha stjålet ting på skolen eller fra medelever, kan ha ødelagt ting som tilhører skolen eller medelever, kan ha mobbet, truet eller plaget medelever, kan med vilje ha ødelagt ting som tilhører medelever og/eller kan ha båret kniv eller slagvåpen på skolen. Skalaen på hvert av disse spørsmålene går fra aldri, via sjelden og av og til ofte og svært ofte. Samlemålet på svært alvorlig problematferd har skala fra 0 til 4. Analogt, har vi konstruert et samlemål på alvorlig problematferd knyttet til om eleven prater i timene, krangler med medelever, slåss, er sint, svarer lærere som eleven misliker, forstyrrer i timene og/eller lager ekstra bråk i klassen. Hvert enkelt

35 Her har vi forsøkt en rekke empiriske modeller som ikke er vist i vedlegget til avsnitt 7.3. Grunnen til dette er at faktorer som det å grue seg til å gå på skolen, det å bli ertet eller sterkere å bli mobbet, om man synes det er vanskelig å få venner, om man gleder seg til å gå på skolen og om man synes at skolen hjelper til for at eleven skal få noen å være sammen med er ikke korrelert med prestasjonsnivået i vg1. Noen av disse forholdene er imidlertid korrelert med trivselen i skolen og klassen. Selv om disse korrelasjonene ikke er overveldende (alle er mindre enn 0,35), så er det slik at den som trives i mindre grad gruer seg til å gå på skolen og i større grad gleder seg, i mindre grad blir ertet og mobbet (men ikke mye!), og i større grad har venner på skolen. Alle disse forholdene vil med andre ord måtte inngå i tolkningen av den positive sammenhengen mellom trivsel og karakterutbytte.

spørsmål har skala fra aldri til svært ofte og samlemålet på alvorlig problematferd har skala fra 0 til 4. Er det egentlig slike forhold som ligger bak når skolen fordeler ungdom med tilretteleggingsbehov til ordinære versus egne klasser i videregående? (jf. vedleggstabell 7.6)

Svaret på dette spørsmålet er nei. Indeksskåren er omtrent lik i begge organisatoriske løsninger – gruppeinndelingen «forklarer» mindre enn en prosent av variasjonen (variansen) på disse indeksene – og selv om det er brukbar spredning på samlemålene som indikerer ganske truende problematferd, bidrar disse indikatorene ikke til å kaste lys over hvorfor det er så store prestasjonsforskjeller mellom organisatorisk inkluderte og organisatorisk segregerte elever første år i videregående. Det er ikke her skoen trykker.

7.3.7 Personlige prioriteringer, interesser og forventninger har effekt

Overskridende handling kan illustreres med fortellingen om den berømmelige baronen som spente bena rundt sin hest, grep tak i håret sitt og løftet seg og sin hest ut av vanskeligheter (kvikksanden) når de oppstod. Baron von Münchhausen kan være en undervurdert skikkelse i teorier om menneskelig handling.

I moderne læringspsykologi, det som gjerne kalles sosial læringsteori, opereres det med begrepet egenvurdert kapasitet eller mestringsforventninger (perceived self-efficacy). Den som har høye mestringsforventninger våger mer, er mer fokusert og er mer utholdende enn andre (Hergenhahn 1976/1982, Bandura 1977). En 3'er i ungdomsskolen er intet hinder for å velge den vanskeligste matematikken, hvis det er det som kreves for å komme dit man vil. Hvis man spør ungdom om hvordan de vurderer sin egen kapasitet eller ferdigheter og kontrollerer for hva slags karakterer de fikk i de aktuelle fagene, så er det likevel en tendens til at de i gjennomsnitt oppnår litt ekstra – litt bedre karakterer, litt bedre jobb, litt bedre lønn og lignende³⁶. Verken skolen eller arbeidsmarkedet fremstår som arenaen for den beskjedne eller saktmodige, om vi får uttrykke oss slik. I spørreskjemaet har vi flere spørsmål som indikerer elevenes vurdering av sine egne ferdigheter, sin egen kapasitet og lignende, altså mestringsforventninger. Vi har også spørsmål om utdanningsmål og aspirasjoner.

Utdanningssosiologien har dessuten vært opptatt av om pliktoppfyllende eller instrumentell opptreden gir best karakterutbytte i skolen. Er det den som trår til når det er nødvendig og da med ekstraordinær innsats som når lengst – «skipertaksmennesket» – eller er det den som jobber jevnt og trutt, ja som stort sett

36 Se f.eks. Grøgaard m.fl. (2002), Grøgaard (2006).

gjør det som forventes at man skal gjøre – den pliktoppfyllende eller normstyrte? (Hernes og Knudsen 1976). I handlingsteori finnes det også en tredje skikkelse, homo empiricus, det mennesket som stort sett følger strømmen og som er svært følsom overfor endringer i omgivelsenes forventninger og krav. Vi ønsker naturligvis ikke å karakterisere elevene i utvalget på denne måten, men vi har spurt dem på en måte som gir oss anledning til å hevde at de fremstår som pliktorienterte, i hvert fall mer pliktorienterte enn andre som primært uttrykker at de står på når de må – de skippertaksorienterte, ja kanskje de mer nytteorienterte – og at noen legger vekt på at det er viktig å gjøre det samme som andre gjør.

Prioriteringer på fritiden kan ha betydning for prestasjonsnivået (Knudsen 1980). Fritidsaktiviteter som er organiserte og kulturelt orienterte, oppfattes gjerne som skolekomplementære fritidsaktiviteter – mens aktiviteter som er mer uorganiserte og spontane, kanskje mindre forpliktende, mer venneorienterte og med beskjedent «kulturelt innhold» (musikk, dans etc.) oppfattes gjerne som skolekonkurrerende. Skolekomplementære aktiviteter er ofte positivt assosiert med prestasjonsnivået i skolen, skolekonkurrerende aktiviteter er gjerne negativt assosiert med prestasjonsnivået. Er det slik i vårt utvalg også?

I første omgang kan vi spørre om indikatorer på egenvurdert kapasitet, aspirasjoner og fritidsinteresser og holdninger til arbeidsinnsats og lignende er ulikt fordelt mellom elever som er knyttet til organisatorisk segregerte opplegg og elever som er knyttet til organisatorisk inkluderte opplegg. Det er forskjeller, men de er ikke store. Aspirasjonsnivået og den egenvurderte kapasiteten er litt lavere blant elevene som er organisatorisk segregert enn blant de organisatorisk inkluderte elevene ($r=-0,15$). Det er også en tendens til at tilbøyeligheten til å delta i fritidsaktiviteter som oppfattes som skoleunderstøttende er lavest blant de elevene som er knyttet til organisatorisk segregerte undervisningsopplegg, men forskjellene mellom disse gruppene er ikke store – sett i lys av prestasjonsforskjellene i vg1 så burde disse forskjellene kanskje vært større.

Vedleggstabellene 7.7a og 7.7b illustrerer prestasjonseffekter av indikatorer på arbeidsvaner eller kanskje vi skulle si grunnleggende normativ innstilling, mestringsforventninger, aspirasjoner og fritidsorientering. Vi har forsøkt to modellspesifikasjoner fordi det viser seg at dersom gjennomsnittlig ungdomsskolekarakter brukes som kontrollvariabel i stedet for ungdomsskolekarakterer i ti-prosent-grupper, så får også aspirasjonsnivået selvstendig effekt på prestasjonsnivået blant disse elevene. Ellers blir resultatene de samme:

Om man signaliserer pliktoppfyllende atferd eller en mer instrumentell tilpasning til skolens krav og oppgaver har ikke signifikant selvstendig effekt på prestasjonsnivået. Dersom man gir uttrykk for at «man følger strømmen», er

særlig sensitiv overfor hva andre gjør, får man svakere karakterer enn andre som er motivert litt annerledes (-0,2 – -0,3 karakterpoeng effekt). Skolekonkurrerende fritidsaktiviteter er assosiert med en reduksjon i prestasjonsnivået (-0,18 poeng), mens skolekomplementære, mer organiserte aktiviteter er assosiert med en økning (0,27 poeng) – alt annet likt.

Det er også en tendens til at indikatoren på egenvurdert kapasitet – som i denne sammenhengen uttrykker en holdning om at man ikke er flinkere enn de andre i klassen – er negativt assosiert med prestasjonsnivået – alt annet likt – dvs. når vi blant annet kontrollerer for elevens ungdomsskolekarakterer. Denne egenvurderingen har altså selvstendig effekt på prestasjonsnivået i vg1. Aspirasjonsnivået, indikert ved utdanningsplanene har bare selvstendig effekt i den ene av de to modellene og fremstår ikke som like robust som de andre effektene av mer personlige forhold og prioriteringer gjør.

7.3.8 Et ekstrakt av det vi har funnet så langt

Tabell 7.3 samler de variablene som hadde signifikant eller grensesignifikant direkte effekt på elevenes prestasjonsnivå i vg1 i samme modell, fortsatt kontrollert for opptakskarakterer, organisatorisk løsning og utdanningsprogram (jf. vedleggstabellene 7.1 – 7.7b). Tabell 7.3 ordner variablene i grupper etter om de indikerer mer personlige kjennetegn ved eleven, ved læreren, tiltaksprofil og undervisningsform, lærerstøtte eller foreldrestøtte. Indikatorene på elevstøtte hadde ikke direkte effekt, men trivsel (i skolen) kan for så vidt tolkes som et uttrykk for sosial støtte fra medelever – trivsel inneholder i hvert fall et element av sosial romslighet og inkludering.

Elevkjennetegn som at man motiveres av andre («følge strømmen»), prioriteringer på fritiden og vår indikator på mestringsforventninger har også signifikant direkte effekt i denne modellen. Fortegnet på effektene er heller ikke endret. Aspirasjonsnivået har bare signifikant effekt dersom opptaksgrunnlaget angis som gjennomsnittskarakter i ungdomsskolen (vedleggstabell 7.8). Konklusjonen blir likevel at disse personlige kjennetegnene er interessante forklaringsvariabler når vi studerer årsaker til at elever med tilretteleggingsbehov får svært ulikt prestasjonsnivå første år i videregående.

Ett av lærerkjennetegnene har signifikant effekt og det er at kontaktlæreren er profesjonsutdannet. Disse lærerne er enten snillere eller flinkere enn andre, alt annet likt. Lærerens holdning til spesialundervisningens organisatoriske innretning er ikke lenger interessant statistisk sett, men denne faktoren hadde bare «grensesignifikant» effekt i utgangspunktet.

Tabell 7.3 Vg1-karakterer etter variable kjennetegn i vedleggstabellene 7.1 – 7.7b som ga signifikante eller grensesignifikante effekter. Lineær regresjon (N=401). Referanseperson: Elev i studiespesialisering, organisatorisk inkludert. Kontrollvariabel: Ungdomsskolekarakterer i deciler (jf. vedleggstabell 7.8).

Avhengig variabel: Gjennomsnittskarakter vg1: R²=60 %	Ustandardisert koeffisient	Standard- feil	Signifi- kans
Konstant	0,695	0,608	0,254
Opptakskarakter i deciler	0,321	0,031	0,000
Helse og sosialfag	0,572	0,205	0,005
Teknologi og industriell produksjon	0,566	0,201	0,005
Restaurant og matfag	0,908	0,200	0,000
Segregert med opptakskarakter=0	-0,923	0,204	0,000
Segregert med opptakskarakter=1,2	-1,382	0,234	0,000
Segregert med opptakskarakter=3 –9	-2,147	0,348	0,000
Elevkjennetegn:			
Pushmotivasjon for VGO – følger strømmen	-0,182	0,073	0,013
Skolekomplementære/organiserte fritidsakti- viteter	0,183	0,083	0,027
Skolekonkurrerende fritidsaktiviteter/venner	-0,177	0,065	0,007
Jeg er ikke flinkere enn de fleste andre i klassen min	-0,129	0,063	0,041
Den høyeste utdanningen jeg har tenkt å ta	0,032	0,039	0,421
Lærerkjennetegn:			
Segregert spesialundervisning for bedre tilpasset opplæring	-0,035	0,087	0,691
Profesjonsutdannet kontaktlærer	0,367	0,146	0,012
Tiltak/undervisningsform:			
Jeg får den typen hjelp og støtte som jeg trenger	-0,006	0,074	0,940
Elevene samarbeider mye	0,054	0,069	0,437
Eleven har ekstra hjelp for å tilpasse seg sosialt	-0,259	0,200	0,197
Mannlig lærer og mannlig elev	0,467	0,180	0,010
Lærerstøtte:			
Sosialt inkluderende og engasjerte lærere	0,043	0,091	0,637
Foreldrestøtte:			
Foreldrene skjønner bort eleven (materielt)	0,172	0,084	0,043
Trivsel på skolen	0,172	0,066	0,010

Fet Signifikant på fem prosent nivå

Vi hadde fem statistisk signifikante eller grensesignifikante effekter som var relatert til undervisningsform, tiltaksprofil og lignende. I tabell 7.3 er det bare mann-mann effekten som fortsatt er statistisk pålitelig. Mannlige lærere er gunstig for mannlige elevers prestasjonsnivå fordi de er snillere mot sine mannlige elever enn det kvinnelige lærere er overfor sine kvinnelige elever, eller fordi denne kjønnskombinasjonen representerer en ekstra kvalitet for mannlige elever som har tilretteleggingsbehov. Hvilken tolkning som har sterkest empirisk støtte kan ikke avgjøres før vi studerer tilsvarende effekter på karakterer som er eksternt vurdert, dvs. på eksamensresultater.

Vi kan likevel spørre om disse kjønnede relasjonene i klasserommet er assosiert med elevenes oppfatning av den lærerstøtten (eller mangelen på støtte) eleven får i klasserommet. La oss bruke fire mål på slik støtte: At eleven vurderer læreren som sosialt inkluderende og engasjert, at eleven vurderer læreren som god og engasjerende, at eleven vurderer læreren som distansert og uinteressert og om eleven får spesielle sosiale støttetiltak eller ikke. Forskjellene mellom de fire konstellasjonene kvinnelig lærer-kvinnelig elev, kvinnelig lærer-mannlig elev, mannlig lærer-kvinnelig elev og mannlig lærer-mannlig elev, er ganske beskjedne, men elevvurderingene er signifikant forskjellige på de tre vurderingsvariablene mellom ulike kjønnede konstellasjoner i klasserommet. Og da finner vi at særlig mannlige lærere favoriserer mannlige elever. Tar vi utgangspunkt i de to positive formuleringene gir kvinnelige elever både kvinnelige og mannlige lærere brukbart skussmål på sosial inkludering og faglig dyktighet. Slik er det også med de mannlige elevenes vurdering av de mannlige lærerne. Den konstellasjonen som skiller seg ut i negativ forstand her er faktisk mannlige elevers vurdering av kvinnelige lærere. På den negativt formulerte dimensjonen (distansert og uinteressert) er det både kvinnelige og mannlige elevers vurdering av de kvinnelige lærerne som gir høyest skår (dvs. er mest negativ). Denne lille øvelsen indikerer i det minste at det ikke er på det personlige planet at mannlige lærere eventuelt favoriserer mannlige elever. De kan naturligvis gjøre det når de setter karakterer – eller den sistnevnte konstellasjonen er rett og slett kvalitativt gunstig for mannlige elever som har tilretteleggingsbehov. For å avgjøre dette siste spørsmålet måtte vi imidlertid ha studert om disse konstellasjonene påvirker prestasjonsnivået til eksamen og det har vi ikke hatt mulighet til å gjøre her. Når det gjelder sosiale støttetiltak så forekommer de hyppigst (relativt sett) i konstellasjonen kvinnelig lærer – mannlig elev og minst hyppig i konstellasjonen mannlig lærer-kvinnelig elev.

Indikatoren på lærerstøtte har ikke signifikant effekt på prestasjonsnivået, men det har indikatoren på materiell support fra foreldrene (skjemme bort).

Som nevnt tidligere er det mulig at vi her måler en uobservert prestasjonseffekt av familieinntekt eller familiens kjøpekraft – i hvert fall av familiens vilje til å bruke penger på barnet sitt.

Trivsel i skolen bedrer fortsatt den enkeltes prestasjonsnivå – alt annet likt.

Denne systematiske utvelgelsen av tilleggsvariable med potensial for å gi statistisk pålitelige prestasjonseffekter, har dessuten økt modellens forklaringskraft til ca. 60 prosent (av variansen) – og det er ganske mye i en så «økonomisk» modell som dette.

7.3.9 Konklusjon

Etter denne gjennomgangen av alternative forklaringer på prestasjonsforskjeller i skolen, spør vi om det er rimelig å opprettholde forestillingen om at det egentlig er eksponeringen for de ordinære elevene (og den kapasiteten disse representerer sammen med lærerne sine) som er hovedforskjellen mellom elever som tilbys organisatorisk segregering og elever som tilbys organisatorisk inkludering i videregående.

Selv om vi har funnet en del interessante tilleggseffekter, har vi vel egentlig bare funnet et sett med *indikatorer som kan true* vår opprinnelige tolkning av hvor skoen trykker i de organisatorisk segregerte oppleggene for spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte. Da tenker vi på de konkrete målene på spesialundervisningens innretning og omfang (jf. vedleggstabell 7.1). Det er ikke tvil om at det er «mer av alt» i de organisatorisk segregerte oppleggene, fra omfang av sosiale støttetiltak til støtteandel totalt. Disse forskjellene i tiltaksinnsats og profil på innsatsen er statistisk sett like betydningsfulle for å «karakterisere» de to miljøene som det forskjellen i medelevenes prestasjonsnivå er (av størrelsesorden 25–30 prosent «forklaringskraft» målt i forklart varians).

Samtidig var det jo slik at når disse mer spesifikke og detaljerte målene på spesialundervisningens omfang og innretning ble introdusert, skjedde det ingen ting med effekten av den grunnleggende organisatoriske innretningen på undervisningsoppleggene. En tolkning av dette summerende (additive) mønsteret er at begge forholdene er statistisk sett like viktige. Da blir konklusjonen at disse gruppeforskjellene i prestasjoner mellom elever i ulike organisatoriske opplegg *dels* er knyttet til at den ene gruppen eksponeres for medelever (og lærere) som setter en høyere standard, slik at de får anledning til (motiveres til) å strekke seg rent faglig, *dels* at det kanskje kan være «litt for mye av alt» og at ambisjonsnivået blir for lavt i de undervisningsoppleggene som ensidig bygger på organisatorisk segregering fra de ordinære skoleklassene. Vi våger å konkludere på denne måten.

7.4 Organisatorisk inkludering – hva betyr det for de andre elevene?

7.4.1 En klassisk innvending mot organisatorisk inkludering

En klassisk innvending mot omfattende inkludering av elever som har spesielle behov, er at de øvrige elevene i ordinære skoleklasser taper på dette. Disse elevene er best tjent med gjennomført segregerte undervisningsopplegg, slik at de ikke blir «forstyrret» i sitt læringsarbeid. Dessverre er verden skrudd sammen slik, hevdes det, at hvis forskjellene blir for store vil de dyktigste tape svært mye på ikke å få være sammen med andre dyktige – «krake søker make». Et argument for inkludering, sett med de faglig dyktige elevenes øyne, er at de berikes av litt uensartethet (heterogenitet) i elevgruppen, bare det fortsatt er slik at de dyktigste dominerer «settingen» og setter standarden for alle. Litt faglig heterogenitet er bedre for alle enn fullstendig faglig homogenitet, hevdes det. Evalueringen av Reform 94 indikerte at det siste argumentet hadde best empirisk forankring på 1990-tallet. Øvrige elever i ordinære klasser fikk tilsynelatende en liten, men statistisk pålitelig prestasjonsmessig gevinst når de ble eksponert for en eller to elever som hadde behov for tilrettelagt opplæring, samtidig som disse elevene tilsynelatende tapte mye på å gå i en faglig svak skoleklasse. Litt heterogenitet synes med andre ord å være bra for alle, men da må de prestasjonssterke elevene sette standarden i klassen (Grøgaard 2000, 2002). Er det fortsatt slik?

7.4.2 Modellen – hierarkisk lineær regresjon

Nå er oppgaven å fokusere på hvordan prestasjonsnivået blant de elevene i ordinære skoleklasser som ikke har noen form for tilrettelagt undervisning (ordinære elever), påvirkes av om de går i en god eller svak klasse, og av om de eksponeres for organisatorisk inkluderte elever i varierende omfang eller ikke. Vi prøver å skille disse to påvirkningene (eksponeringene) ved å bruke et empirisk mål på hvor god klassen er og et annet empirisk mål på i hvilken grad disse ordinære elevene eksponeres for elever som er organisatorisk inkludert. Klassens prestasjonsnivå måles som gjennomsnittlig vg1-karakter i klassen. Eksponeringen for organisatorisk inkluderte elever måles som andelen organisatorisk inkluderte elever i klassen. Modellen skiller systematisk mellom det å bli eksponert for elever som mottar spesialundervisning og det å bli eksponert for elever som mottar ekstra hjelp og støtte. Vi undersøker også om disse eksponeringene virker på samme måte i utdanningsprogrammet for studiespesialisering som i

de tre yrkesfaglige utdanningsprogrammene – restaurant- og matfag, helse- og sosialfag og teknologi og industriell produksjon – gruppert sammen.

Samtidig er det viktig å undersøke betydningen for prestasjonsnivået i vg1 av elevens erfaringer, meritter og opplevelser fra ungdomsskolen, samt utvalgte prioriteringer, mål og aspirasjoner og holdninger og forventninger til seg selv og til videregående opplæring. Hvis vi holder oss til Colemans (1990) terminologi, brukes et utvalg av slike *ressurser* og *interesser* som kontrollvariabler i analysen. Vi prøver å forenkle modelleringen mest mulig, blant annet fordi det er ganske sterke relasjoner mellom (gjennomsnittlige) sosiale kjennetegn, (gjennomsnittlige) ungdomsskolekarakterer og (gjennomsnittlige) vg1-karakterer i de ordinære skoleklassene. I overgangen mellom grunnskolen og videregående observeres en rekke seleksjonseffekter som blant annet er knyttet til virkninger av sosial bo-settingssegregering i de fire fylkene og til virkninger av sosiale føringer på valg av blant annet utdanningsprogram i videregående (sosial selvseleksjon).

Teknisk sett kan dette oppfattes som et klassisk *flernivåproblem*: Vi observerer noen kjennetegn som er skoleklassespesifikke og noen kjennetegn som er knyttet til den enkelte eleven, og disse kjennetegnene varierer mellom skoleklassene og mellom elever innen skoleklassene. Vi spør om enkelte kjennetegn som kan knyttes til elevens kontekst eller omgivelser i undervisningssituasjonen påvirker den enkelte elevens prestasjonsnivå ved utgangen av skoleåret, når det blant annet tas hensyn til at elevene har ulik sosial bakgrunn og kjønn, at de kommer fra ulike etniske grupper, at de har ulike prestasjonserfaringer fra ungdomsskolen, og kanskje også at de har ulike mestringsforventninger, mål for utdanningen sin (aspirasjonsnivå), samt at de prioriterer ulikt i skole og fritid og lignende. Oppgaven er altså å spesifisere en empirisk betraktning som systematisk knytter sammen kontekstkjennetegn (eksponeringer) med kjennetegn og utfall på individnivå. Vi har valgt å gjøre dette på enkleste måte ved å benytte en hierarkisk regresjonsmodell som er estimert i analyseprogrammet Stata. Modellen er additiv (effektsummerende) i sin oppbygning, men den inneholder en rekke variabler som muliggjør systematisk sammenligning mellom elever i utdanningsprogrammet for studiespesialisering og elever i de tre yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Dette kalles statistisk interaksjon eller samspill på fagspråket. Vi åpner for at det kan være ulike mekanismer som opererer der elevene sikter mot studiekompetanse og der elevene sikter mot yrkeskompetanse, men om dette er tilfellet gjenstår å se. Ordinære skoleklasser med mindre enn fire elever er ikke med i analysen. Det innebærer at hver enkelt elev maksimalt bidrar med 25 prosent til sin egen «prestasjonskontekst»³⁷.

7 Hva gir best karakterer i videregående – spesialundervisning som er organisatorisk inkludert eller spesialundervisning som er organisatorisk segregert?

7.4.3 Kontekstvariabler

Etter noe prøving og feiling inkluderes følgende kontekstvariabler:

(1) Klassens gjennomsnittlige prestasjonsnivå i vg1. Dette er vår viktigste indikator på klassens samlede prestasjonsnivå i vg1, og dermed på prestasjonsklimaet i klassen. Vi kaller effekter av denne variabelen på elevenes prestasjonsnivå for *God-klasse-effekten*. Det er betydelig variasjon på denne variabelen. Den beste klassen har et prestasjonsgjennomsnitt i vg 1 på 4,56 poeng (på skalaen fra 0 til 6), den svakeste klassen har et prestasjonsgjennomsnitt på 2,02 poeng. I utgangspunktet kan effekten av de andre elevenes prestasjonsnivå være både negativ og positiv. Vi skiller systematisk mellom elever i studiespesialisering og elever i de tre yrkesfagene. Dersom de andre elevenes prestasjonsnivå betyr mye for den enkeltes prestasjonsnivå, bør effekten av denne variabelen være sterk. Hypotesen er at det er en fordel for alle å gå i en god klasse. Vi forventer altså ikke å finne store forskjeller mellom studiespesialisering og yrkesfag på dette området.

(2) Blant organisatorisk inkluderte og segregerte elever er det tilsynelatende ulike evalueringsregimer i ulike utdanningsprogrammer. Det er kanskje noe lettere å opprettholde prestasjonsnivået fra ungdomsskolen på helse- og sosialfag, teknologi og industriell produksjon og restaurant- og matfag enn det er for elever i studiespesialisering. Vi velger studiespesialisering som referansekategori og studerer om de tre andre utdanningsprogrammene gir systematisk bedre karakterer også blant de ordinære elevene.

(3) Fylke: Det ser ut til å være spesielt strenge vurderinger i Hordaland. Vi sammenligner dette fylket med de tre andre, dvs. at Oslo, Telemark og Troms opptrer som referansekategori.

(4) I tillegg legger vi inn en enkel kontroll for klassens størrelse (elevtallet) i den empiriske modellen, selv om vi ikke regner med at denne variabelen vil ha betydning når vi har så kraftfulle indikatorer på både den enkeltes og hele klassens prestasjonsnivå. Her skiller vi mellom studiespesialisering og de tre yrkesfagene. Kanskje det er slik at det ikke er en fordel med en reduksjon i klassestørrelsen i studiespesialisering, mens dette er fordelaktig i yrkesopplæringen?

(5) De mest interessante kontekstvariablene for oss er tross alt variabler som indikerer om og i hvilken grad *de ordinære elevene eksponeres for organisatorisk inkluderte elever* – i ulikt antall og omfang generelt sett. Vi har konstruert en serie variabler som angir andelen organisatorisk inkluderte elever i klassen i pro-

37 Tømmelfingerregelen i flernivåanalyse er gjerne minimum 5-6 observasjoner per aggregert enhet, men vi har valgt å akseptere 4 elever som klasseminimum (Raudenbusch m.fl. 2000).

sent av alle elever i klassen. For det første skiller vi mellom det å bli eksponert for elever som mottar spesialundervisning og det å bli eksponert for elever som får ekstra hjelp og støtte inne i de ordinære klassene eller i tilknytning til disse klassene. Effekter av denne sammensatte eksponeringen på de ordinære elevenes prestasjonsnivå i vg1 kalles *inkluderingseffekten*.

Elever som får spesialundervisning er definert ved at de har enkeltvedtak og/eller individuell opplæringsplan (iop). Det følger ekstra ressurser med disse elevene ved at de gjerne støttes av en assistent eller ekstra lærer inne i klassen, noen har også fysisk tilrettelegging, eventuelt at de tilbys undervisning som enetimer eller i smågrupper utenfor klassen i enkelte fag. Elever som får ekstra hjelp og støtte følger det i prinsippet ikke ekstra ressurser med, men inspeksjon av data indikerer at noen av disse også får ekstra ressurser ved at de i enkelte fag mottar supplerende undervisning som enetimer eller i smågrupper utenfor den ordinære skoleklassen.

I studiespesialisering er omfanget av spesialundervisning svært beskjedent. I utvalget vårt er det bare seks elever med registrerte ungdomsskolekarakterer (syv totalt) som får spesialundervisning innenfor rammen av et organisatorisk inkludert opplegg, og dette forekommer bare i fire av potensielt 28 ordinære skoleklasser i utvalget (tre små og en stor klasse). Det er imidlertid 55 ordinære elever med registrerte opptakskarakterer i disse fire klassene som eksponeres for spesialundervisning i ovennevnte forstand, og denne gruppen er tallmessig såpass stor at det kan være statistisk interessant å spesifisere en dummyvariabel som angir at disse 55 elevene har opptrådt i en «setting» som omfatter organisatorisk inkluderende spesialundervisning. Men på grunn av det beskjedne antall organisatorisk inkluderte elever og klasser («kontekstobservasjoner») varslers vi allerede her at vi vil være svært varsomme med å konkludere på grunnlag av det vi finner. Denne situasjonen har status som case. Den kan danne grunnlag for å fremme hypoteser til fremtidig forskning på virkninger av organisatorisk inkludering i utdanningsprogrammet for studiespesialisering. I yrkesfag er omfanget av organisatorisk inkluderende spesialundervisning mye større, så her angis eksponeringen ved hjelp av en variabel som måler andelen organisatorisk inkluderte elever (med spesialundervisning) i prosent av alle elever i klassen. Variasjonsbredden på denne variabelen er betydelig. Maksimalverdien er 80 prosent, og det er mange ordinære klasser på yrkesfag hvor 15–30 prosent av elevene får spesialundervisning innenfor en organisatorisk inkludert ramme. Samtidig befinner 60 prosent av de 760 ordinære yrkesfagelevne i utvalget seg i klasser hvor det ikke forekommer elever som mottar organisatorisk inklude-

rende spesialundervisning. Her kan vi med andre ord sammenligne systematisk på kryss og tvers.

Når det gjelder eksponering for elever som får ekstra hjelp og støtte observeres at dette omfatter 63 prosent av de 760 ordinære elevene på yrkesfag og 50 prosent av de 426 ordinære elevene i studiespesialisering som er registrert med ungdomsskolekarakterer. På denne eksponeringsvariabelen er det stor spredning både i studiespesialisering og i yrkesfag. Maksimalverdien i studiespesialisering er 25 prosent, dvs. at i en av de ordinære klassene får 25 prosent av elevene ekstra hjelp og støtte innenfor en organisatorisk inkluderende ramme. På yrkesfag er maksimalverdien på denne variabelen 58 prosent. Nå er andelen elever som eksponeres for organisatorisk inkluderende ekstra hjelp og støtte så stor også i studiespesialisering og antall klasser såpass høyt, at vi tillater oss å skissere eksponeringen ved hjelp av en variabel som angir andel inkluderte elever i prosent av totalt antall elever i klassen³⁸. Også her kan vi med andre ord sammenligne systematisk på kryss og tvers.

Dersom vi finner statistisk pålitelige effekter på de ordinære elevenes prestasjonsnivå av det å bli eksponert for organisatorisk inkluderte elever som får spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte, er det interessant å undersøke om disse effektene er lineære eller ikke. Derfor spesifiseres annengradsledd for å undersøke om det er noe som ligner på et «optimumsnivå» for organisatorisk inkludering av elever med tilretteleggingsbehov i en ordinær undervisningskontekst.

Selv om evalueringen av Reform 94 indikerte at inkludering i det omfanget og med den profilen man hadde på 1990-tallet, tilsynelatende representerte en «vinn-vinn» situasjon for elever på åtte ulike utdanningsprogrammer (studieretninger) hvor også allmennfaglig studieretning var med, ble ikke disse modellene spesifisert på en slik måte at man kunne skille mellom studieretningene. Det ønsker vi å gjøre nå, og dette oppnår vi ved å lage variabler som indikerer ordinære elevers eksponering for organisatorisk inkluderte elever i ulike utdanningsprogrammer. Dette gjøres ved å spesifisere *eksponeringsvariabler som inneholder samspillsledd*.

38 Da bør vi tilføye at i studiespesialisering er det ofte slik at de ordinære skoleklassene har en elev (av og til to) som får spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte i klasser som gjerne inneholder rundt 20 ordinære elever. Variasjon i eksponeringsvariabelen angir derfor ofte variasjon i klassens størrelse.

7.4.4 Individvariabler

På individnivå (den enkelte elev er enhet) spesifiseres kjønn, alder (avvik fra normalalder for kullet i antall år), foreldrenes gjennomsnittlige utdanningsnivå, om eleven er ikke-vestlig innvandrер eller etterkommer av ikke-vestlige innvandrere, om eleven bor sammen med begge sine foreldre eller ikke og elevenes gjennomsnittskarakter fra ungdomsskolen (opptaksgrunnlaget i vg1). Her spesifiseres også et samspillsledd. Vi spør om opptaksgrunnlaget til videregående har ulik betydning i ulike utdanningsprogrammer. Der vi eventuelt observerer meget sterke effekter av opptakskarakterene på vg1-karakterene, observerer vi kanskje svakere konteksteffekter? I den klassiske utdanningsforskningen ble det gjerne understreket at det er få arenaer i samfunnet hvor mennesker er mer avhengig av sine ressurser enn nettopp i skolen (Tyler 1971) og en velrenommert utdannings- og ulikhetsforsker utbrøt at «education cannot compensate for society» (Bernstein 1970). Hvis korrelasjonen mellom prestasjonsnivået i grunnskolen og i videregående opplæring er meget høy, får man jo inntrykk av at elevene nærmest entrer «sine» spesifikke «prestasjonsrør» som leder dem gjennom det nye skoleslaget. Men, slike sterke korrelasjoner kan også uttrykke at elevenes sammensetning har endret seg, for eksempel at den sosiale, prestasjonsmessige og holdningsmessige ensartetheten (homogeniteten) i skoleslaget er redusert. I USA observerte man slike tendenser allerede på 1970- og 1980-tallet (Jencks m.fl. 1972, Good og Brophy 1986). Håvard Hellands analyser av disse korrelasjonene på grunnkursene i videregående opplæring skoleåret 2005/2006 indikerer at opptakskarakterene er viktig for prestasjonsnivået det første året i alle utdanningsprogrammer, men mest blant det som den gang het allmennfageløver (Grøgaard m.fl. 2008, kapittel 7). Dette kan indikere at det er blitt større uensartethet (heterogenitet) i klasser som leder mot studiekompetanse også i Norge, og denne muligheten må vi åpne for i vår modell ved at variabelen som angir opptakskarakter også spesifiseres med samspillsledd.

Modellen suppleres med noen indikatorer på elevens arbeidsvaner og oppførselen (grad av pliktoppfyllende atferd og holdninger), indikatorer på mestlingsforventninger eller egenvurdert kapasitet (Bandura 1977), samt indikatorer på aspirasjoner/ utdanningsmål og mål på fritidsaktiviteter og prioriteringer i fritiden. I tråd med etablert forskning på feltet (Knudsen 1980) har vi gjennomført en faktoranalyse som skiller mellom skolekomplementære og skolekonkurrerende fritidsaktiviteter. Vi undersøker om disse variablene har de forventede effektene på prestasjonsnivået i vg1.

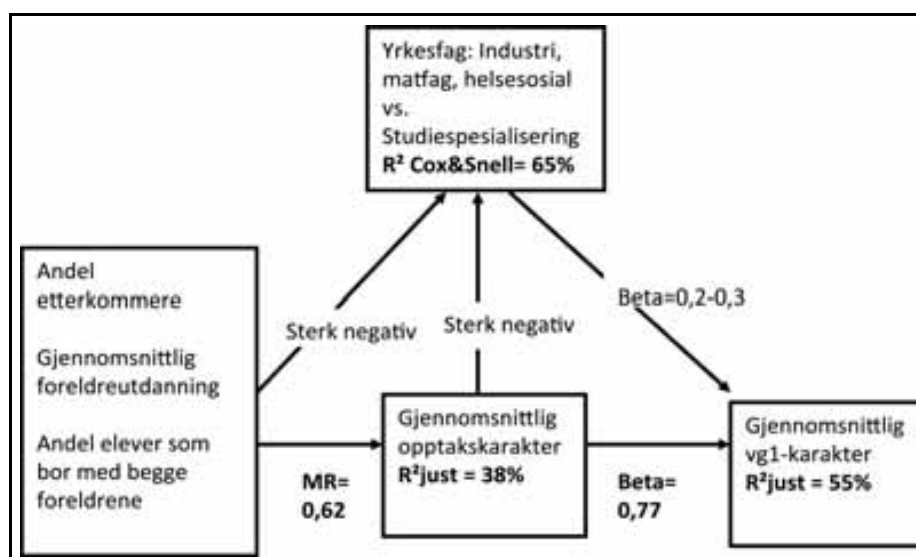
7.4.5 En kraftfull empirisk struktur på aggregert nivå (klasse som enhet)

Figur 7.4 illustrerer at det er en sterk *formidling* av klassens sosiale sammensetning via opptakskarakterene (ungdomsskolekarakterer) til vg1-karakterene i de ordinære skoleklassene. Dette er det viktig å ha in mente når vi tolker kontekstens statistiske betydning for den enkelte elevens prestasjonsnivå i de ordinære skoleklassene. Dette vil også fungere som en begrunnelse for å redusere utvalget av kontekstindikatorer i den etterfølgende empiriske analysen.

Først illustrerer figur 7.4 at ulike sosiale kjennetegn som andel etterkommere av ikke-vestlige innvandrere i klassen, klassens gjennomsnittlige foreldreutdanning og andel elever i klassen som bor sammen med begge foreldrene, er sterkt assosiert med gjennomsnittlig opptakskarakter i klassen. Med opptakskarakterer menes karakterer fra tiende trinn i grunnskolen. Den multiple korrelasjonskoeffisienten er 0,62. Det betyr at en lineær regresjon av disse tre kjennetegnene på klassenes gjennomsnittlige ungdomsskolekarakterer (opptakskarakterer) når den enkelte skoleklasse og ikke den enkelte elev er undersøkelsenhet, er korrelert 0,62. Det betyr at denne regresjonen statistisk «forklarer» 38 prosent av forskjellene i gjennomsnittlige opptakskarakterer (variansen) mellom de ordinære skoleklassene i utvalget. Det er også slik at en kombinasjon av gjennomsnittlige opptakskarakterer og de tre sosiale bakgrunnskjenntegnene er meget sterkt assosiert med om klassen tilhører utdanningsprogrammet for studiespesialisering eller om den tilhører ett av de tre utdanningsprogrammene som leder mot yrkeskompetanse. Klasser med høy andel etterkommere av ikke-vestlige innvandrere, høy andel elever med høyt utdannede foreldre og høy andel elever som bor sammen med begge foreldrene sine, er ganske sterkt overrepresentert i utdanningsprogrammet for studiespesialisering. Dette utdanningsprogrammet har også elever med klart bedre prestasjonsnivå i ungdomsskolen (opptakskarakterer) enn det de tre yrkesrettede utdanningsprogrammene har. Hvis vi bruker kombinasjoner av disse fire kjennetegnene for å tippe om klassen er en yrkesfaglig klasse eller ikke, så har vi ganske god sjanse for å gjette riktig. Forklaringskraften er på ca. 65 prosent (pseudo-forklart varians).

I siste ledd av boks-og-pil-diagrammet i figur 7.4 observerer vi at det nesten er en perfekt statistisk relasjon mellom klassenes gjennomsnittlige opptakskarakterer og klassenes gjennomsnittlige vg1-karakterer. Når den standardiserte regresjonskoeffisienten er $\beta=0,77$, så innebærer dette at en økning i klassenes gjennomsnittlige opptakskarakterer med ett standardavvik er assosiert med en (gjennomsnittlig) økning i klassenes gjennomsnittlige vg1-karakterer med 0,77 standardavvik (alt annet likt). Når vi studerer sammenhengen mellom gjen-

nomsnittlige kjennetegn i de ordinære skoleklassene, er det en ganske sterk statistisk forbindelse mellom skoleklassens sosiale konstellasjon eller sammensetning, klassens gjennomsnittlige prestasjonsnivå i ungdomsskolen, og klassens gjennomsnittlige prestasjonsnivå i vg1. Forskjeller i gjennomsnittlige vg1-karakterer mellom de ordinære skoleklassene vil i stor grad være uttrykk for forskjeller i gjennomsnittlige ungdomsskolekarakterer, og gjennom disse også eksplisitt sosiale kjennetegn ved elevene i klassen som andel etterkommere av ikke-vestlige innvandrere, foreldrenes gjennomsnittlige utdanningsnivå og andelen som bor sammen med begge foreldre, eventuelt som har en annen bosituasjon i hjemmet.



Figur 7.4 Sentrale statistiske relasjoner (effekter) på aggregert nivå: Ordinære skoleklasser er enhet (N=121)

Vi kan også merke oss at når vi tar hensyn til at klasser som tilhører utdanningsprogrammer for yrkesfag gjennomgående har svakere gjennomsnittlig prestasjonsnivå i ungdomsskolen enn det klasser som tilhører utdanningsprogrammet for studiespesialisering har, er prestasjonsnivået på vg1 betydelig høyere på yrkesfag. Her er det flere mulige tolkninger, men siden disse karakterene i hovedsak er satt av lærerne som standpunkt-karakterer i ulike fag, observerer vi muligens at prestasjonsvurderingene er litt tøffere i utdanningsprogrammet for studiespesialisering enn i de utdanningsprogrammene for yrkesfag som inngår i utvalget vårt. «Evalueringsregimet» synes å være en del mildere på yrkesfagene enn i

studiespesialisering første år i videregående. Hovedpoenget med denne statistiske illustrasjonen er likevel at det hjelper oss til å tolke eventuelle konteksteffekter av medelevenes prestasjonsnivå i de modellene som presenteres i avsnitt 7.4.

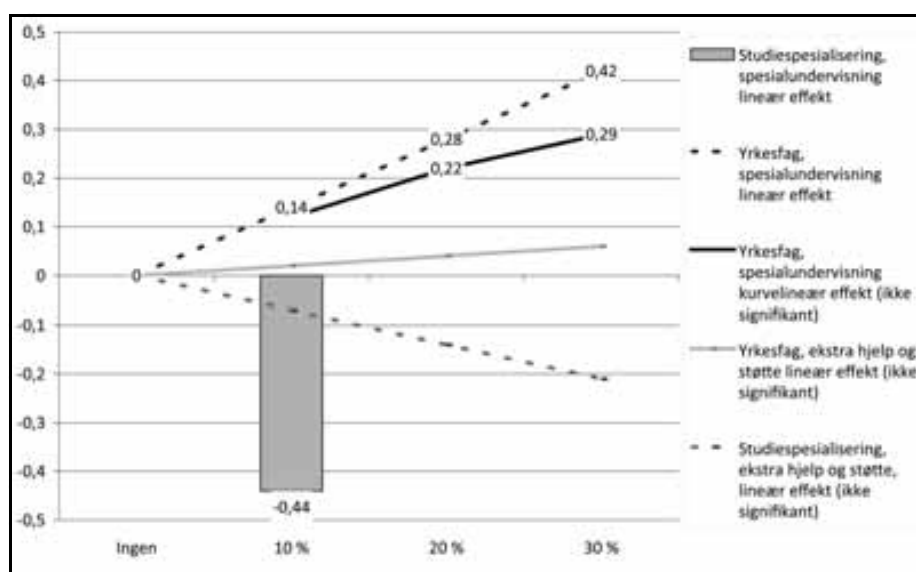
I figurene 7.5 og 7.6 har vi forsøkt å illustrere de to sentrale konteksteffektene som diskuteres her (jf. tabell 7.4). Vi repeterer at effekten på de ordinære elevenes prestasjonsnivå av det å bli eksponert for organisatorisk inkluderte elever som får spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte kalles for *inkluderings effekten*. I tillegg til at vi skiller systematisk mellom det å bli eksponert for elever som får spesialundervisning og elever som får ekstra hjelp og støtte, opereres det med inkluderings effekter som har to komponenter – en lineær komponent og en ikke-lineær eller kurvelineær komponent (et annengradsledd). Ved å spesifisere effekter på denne måten, er det mulig å vurdere om det er en tendens til at eventuelle gevinster eller tap ved det å bli eksponert for organisatorisk inkluderte elever i ordinære settinger når et nivå der effekten flater ut eller avtar («optimumspunkt») som funksjon av inkluderingsomfanget i klassen. Effekten på de samme elevenes prestasjonsnivå i vg1 av det å bli eksponert for flinke medelever kalles for *god-klasse effekten*.

7.4.6 Yrkesfagelevene vinner på organisatorisk inkluderende spesialundervisning

På yrkesfag får vi en signifikant positiv lineær effekt av det å bli eksponert for organisatorisk inkluderende spesialundervisning. Denne variabelen gir en nettoeffekt på 0,014 karakterpoeng når andelen organisatorisk inkluderte elever øker med en prosent – alt annet likt (jf. tabell 7.4). Denne effekten har signifikanssannsynlighet 0,025 (jf. tabell 7.4) og det innebærer at det er mindre enn tre prosent sjanse for å ta feil dersom vi forkaster påstanden om at denne inkluderings effekten egentlig er null. Den ikke-lineære komponenten av denne effekten (andregradsleddet) er ikke statistisk pålitelig på fem prosent nivå. Det kan vi se i tabell 7.4 ved at signifikanssannsynligheten er 0,124. Det er altså 12,4 prosent sjanse for å ta feil dersom vi forkaster påstanden om at denne effekten er null – og en så høy sannsynlighet medfører at vi ikke tar sjansen på å hevde at effekten er reell. Samtidig er det slik at dersom vi hadde funnet en tilsvarende effekt på andregradsleddet i et dobbelt så stort utvalg som det vi har her, hadde også denne komponenten av inkluderings effekten på yrkesfag vært signifikant (forskjellig fra null) ³⁹.

I figur 7.5 har vi tegnet inn den lineære signifikante effekten på de ordinære yrkesfagelevenes vg1-karakterer av en økning i andelen organisatorisk inkluderte elever med spesialundervisning som en rett stigende stiplet linje i figuren. Dersom

andelen organisatorisk inkluderte elever med spesialundervisning i yrkesfagklassen øker med 10 prosentpoeng – alt annet likt – øker den gjennomsnittlige vg1-karakteren til de ordinære yrkesfagelevne med 0,14 karakterpoeng. Siden denne effekten er lineær vil ordinære elever i klasser hvor 50 prosent av klassens elever får spesialundervisning få en gjennomsnittlig karaktergevinst på hele 0,7 poeng – alt annet likt. Det betyr at de i 6–7 av 9 fag får en hel karakter bedre enn elever som ikke eksponeres for organisatorisk inkluderende spesialundervisning.



Figur 7.5 Illustrasjon av hvordan eksponeringseffekten på elever i studiespesialisering og yrkesfag påvirkes av omfanget av organisatorisk inkludering i klassen. Estimert ved hierarkisk lineær regresjon i Stata (Elever= 1186, klasser=118)(jf. tabell 7.4)

Den avbøyde svarte sammenhengende linjen i figuren, den som flater ut på verdien 0,32, angir den gjennomsnittlige karaktergevinsten til de ordinære yrkesfagelevne, som funksjon av andelen organisatorisk inkluderte elever med spesialundervisning (10-prosent grupper) når vi både tar hensyn til den lineære og den ikke-lineære komponenten av denne inkluderings-effekten. Vi oppfatter

39 T er en standardisert verdi for empirisk spredning og usikkerhet som angir forholdstallet mellom koeffisienten og standardfeilen. I tabell 7.4 finner vi at effekten av andregradsleddet på yrkesfag er $-0,00015$, mens standardfeilen er $0,0001$. En fordobling av utvalget ville redusert standardfeilen til $0,000075$ (med 25 prosent). Det ville gitt en T-verdi på 2,0, dvs. en signifikanssannsynlighet på mindre enn 5 prosent ($p < 0,05$).

det nok som realistisk at en positiv prestasjonseffekt av eksponering for spesialundervisning vil kulminere (nå en topp) og bøye av når andelen organisatorisk inkluderte elever øker over et visst nivå. Kanskje den reelle positive eksponeringseffekten på yrkesfag befinner seg et sted i intervallet mellom det rette stiplede og den krumme sammenhengende linjen i figur 7.5. Dvs. at dersom halvparten av elevene mottar spesialundervisning, vil de ordinære elevenes prestasjonsgevinst være et sted i intervallet mellom 0,7 og 0,32 poeng på skalaen fra 0 til 6. Uansett kan vi konkludere at organisatorisk inkludering av spesialundervisning på yrkesfag representerer en «vinn-vinn-situasjon». De organisatorisk inkluderte elevene får en betydelig gjennomsnittlig karaktergevinst av dette – i følge tabell 7.1 et sted i intervallet 0,869 og 1,954 poeng avhengig av opptaksgrunnlaget deres – og de ordinære elevene får også en karaktergevinst på mer enn 0,29 karakterpoeng hvis mer enn 30 prosent av elevene får spesialundervisning i klassen eller i tilknytning til den.

7.4.7 Funnene innenfor studiespesialisering gir grunnlag for videre forskning

Også blant ordinære elever i studiespesialisering ser det ut til at det å bli eksponert for organisatorisk inkluderte elever som mottar ekstra hjelp og støtte ikke påvirker elevenes karakterer i vg1. I figur 7.5 har vi tegnet inn den lineære komponenten av denne effekten som en rett stiplet grå linje som faller svakt fra 0 til -0,2 karakterpoeng etterhvert som andelen organisatorisk inkluderte elever i klassen øker fra 0, via 10 prosent til 30 prosent av de ordinære klassenes elever. Den høyeste observerte andelen organisatorisk inkluderte elever som får ekstra hjelp og støtte i en klasse som sikter mot studiekompetanse er 25 prosent i utvalget vårt. Men denne effekten er så langt fra å være statistisk signifikant at vi konkluderer på samme måte som for yrkesfagelevenene. Organisatorisk inkludering av elever som får ekstra hjelp og støtte i det omfanget som praktiseres i utdanningsprogrammet for studiespesialisering fremstår som irrelevant for de ordinære elevenes prestasjonsnivå i vg1. Dette er et interessant utfall fordi tabell 7.1 og figur 7.3 dokumenterer at de organisatorisk inkluderte elevene får betydelig karaktergevinst av dette, samtidig som de ordinære elevene ikke taper prestasjonsmessig på den organisatoriske inkluderingen.

Hva så med de ordinære elevene på studiespesialisering som går i klasser med elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak? Påvirkes deres prestasjoner av dette? I vårt utvalg er det på studiespesialisering sju elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak. Disse sju er fordelt på fire klasser på to skoler, og det går til sammen 55 ordinære elever i disse klassene. Dette lave antallet

organisatorisk inkluderte elever og klasser gjør at vi må være svært varsomme med hvordan vi tolker eventuelle funn, og hvilke konklusjoner vi trekker. I disse fire klassene finner vi at disse 55 ordinære elevene får et statistisk signifikant gjennomsnittlig karaktertap på 0,437 poeng av denne eksponeringen – alt annet likt (jf. tabell 7.4) – sammenlignet med ordinære elever i studiespesialisering som ikke eksponeres for elever som får spesialundervisning. Dette gjennomsnittlige karaktertapet er illustrert i figur 7.5 som en stolpe som strekker seg fra 0 til -0,44 i en situasjon med 10 prosent organisatorisk inkluderte elever (nær gjennomsnittet i de fire klassene i studiespesialisering i utvalget som er i en slik situasjon). Denne effekten er statistisk signifikant på en promilles nivå (signifikanssannsynlighet mindre enn 0,001 i tabell 7.4).

Vanligvis ansees dette å være tilstrekkelig til å generalisere funnet til den populasjonen utvalget er trukket fra, dvs. til utdanningsprogrammet for studiespesialisering i de fire fylkene. Når vi likevel velger å ikke generalisere på denne måten, skyldes det at vi har så få observasjoner av klasser at denne konteksteffekten meget vel kan være uttrykk for tilfeldig variasjon. Observasjonen at ordinære elever taper prestasjonsmessig på å bli eksponert for elever som får spesialundervisning gis status som case (eksempel), og kan fremmes som hypotese for fremtidig forskning på virkninger av spesialundervisning etter enkeltvedtak i ulike «settinger». Her er det rett og slett behov for å foreta nye undersøkelser for å utvide observasjonsgrunnlaget, og i utgangspunktet er det like sannsynlig at en slik hypotese falsifiseres som at den får støtte.

Antall elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak i utdanningsprogrammet for studiespesialisering er lavt, sannsynligvis 200–300 elever per årskull nasjonalt⁴⁰. En undersøkelse som bygger på et omfattende utvalg av hele klasser fra denne populasjonen kombinert med et tilsvarende antall klasser fra en sammenligningsgruppe hvor det ikke forekommer spesialundervisning etter enkeltvedtak, ville være den beste fremgangsmåten.

40 Dersom 38 prosent av et årskull på 60000 går på studiespesialisering, og en prosent av disse har spesialundervisning etter enkeltvedtak, utgjør dette 228 elever.

Tabell 7.4 Klassekjennetegn og individuelle kjennetegn som påvirker de gjennomsnittelige vg1-karakterene til elever i ordinære klasser. Estimert ved hierarkisk lineær regresjon i Stata. Robuste standardfeil.

Avhengig variabel : vg1-karakterer	Ustandardisert koeffisient	Standard- feil(robust)	Signifikans- sannsynlighet
Klassekjennetegn			
Vg1-karakter (yrkesfag) – God klasse effekt	0,759	0,080	0,000
Vg1-karakterer*studpes – God klasse effekt	-0,651	0,109	0,000
Helse- og sosialfag	-0,117	0,424	0,782
Restaurant og matfag	-0,187	0,405	0,646
Teknologi og industri	-0,026	0,413	0,950
Hordaland	-0,234	0,052	0,000
Klassestørrelse (yrkesfag)	-0,020	0,006	0,002
Klassestørrelse studiespesialisering (studpes)	0,017	0,007	0,018
Inkluderte elever spesialundervisning (%) (yrkesfag)	0,014	0,006	0,025
Inkluderte elever spesialundervisning (%) yrkeskvadrant	-0,00015	0,0001	0,124
DummyInkluderteelversspesialundervisning(studpes)	-0,437	0,104	0,000
Inkluderte elever ekstra hjelp/støtte (%) (yrkesfag)	0,002	0,005	0,730
Inkluderte elever ekstra hjelp/støtte (%) yrkeskvadrant	-0,0001	0,0001	0,728
Inkluderte elever ekstra hjelp/støtte (%) (studpes)	-0,007	0,013	0,586
Inkluderte elever ekstra hjelp/støtte (%) studspkvadrant	0,0005	0,0005	0,316
Elevkjennetegn			
Gutt	0,104	0,068	0,129
Alder	-0,024	0,047	0,604
Foreldreutdanning	-0,002	0,018	0,919
Ikke-vestlig innvander	-0,023	0,093	0,801
Ikke-vestlig etterkommer	-0,164	0,107	0,127
Bosituasjon – begge foreldre	0,167	0,044	0,000
Opptakskarak yrkesfag	0,697	0,068	0,000
Opptakskarak studpes	0,344	0,095	0,000
Ikke-pliktfølelse	-0,259	0,043	0,000
Skolekomplementær fritid	0,084	0,048	0,081
Skolekonkurrerende fritid	-0,146	0,035	0,000
Ambisjoner	0,042	0,020	0,036
Negativ egenvurdering	-0,075	0,031	0,017
Konstant	-0,392	0,364	0,284
Antall elever	1186		
Antall skoleklasser	118		
Forklart varians	50%		

Fet Statistisk signifikante effekter ***Fet kursiv*** Effekter som har signifikanssannsynlighet i intervallet 0,051–0,100 («grensesignifikant»)

7.4.8 God-klasse-effekten varierer også mellom utdanningsprogrammene

Det er også en klar forskjell mellom yrkesfagelever og elever i studiespesialisering med hensyn til betydningen av det å bli eksponert for dyktige medelever (tabell 7.4, illustrert i figur 7.6). På yrkesfag er denne konteksteffekten meget sterk – en økning i det gjennomsnittlige prestasjonsnivået i klassen med en karakter (som er mye når vi sammenligner klassegjennomsnitt) er assosiert med en gjennomsnittlig økning i den enkelte ordinære elevens prestasjonsnivå med 0,759 karakterpoeng – alt annet likt. Dermed er også det motsatte riktig. Disse yrkesfagelevene taper mye på å gå i en prestasjonssvak skoleklasse, og siden effekten er lineær gjelder dette både prestasjonssterke og prestasjonssvake elever i klassen. Blant elever i studiespesialisering er denne konteksteffekten beskjedne 0,108 karakterpoeng (0,759–0,651, jf. tabell 7.4).

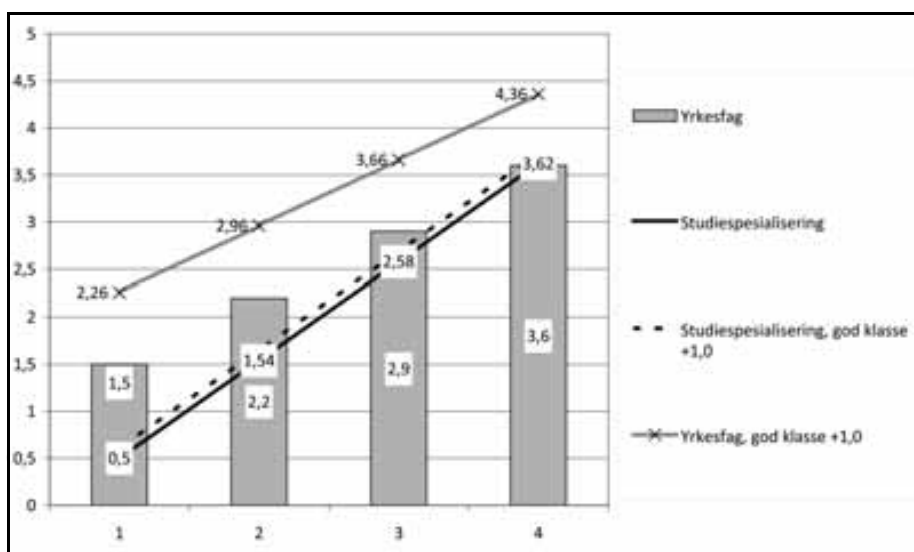
Den svake effekten av medelevenes prestasjonsnivå i studiespesialisering må sees i sammenheng med opptakskarakterens betydning for prestasjonsnivået i videregående. Opptaksgrunnlaget betyr mye for prestasjonsnivået i vg1 også på yrkesfag – nettoeffekten er 0,697 poeng – men i studiespesialisering er effekten nesten dramatisk – 1,041 poeng netto (0,697+0,344, jf. tabell 7.4). Dette innebærer at en økning i gjennomsnittskarakteren i ungdomsskolen på ett karakterpoeng er assosiert med en gjennomsnittlig økning av karaktergjennomsnittet i vg1 med 1,04 karakterpoeng – alt annet likt.

Dette stemmer godt overens med Håvard Hellands registerbaserte analyser av slike sammenhenger i hele grunnkurskullet i videregående skoleåret 2005/2006 (i Grøgaard m.fl. 2008). Vårt utvalgs troverdighet øker når vi observerer slike forventede sammenhenger. Kombinasjonen av god-skole-påvirkning og betydningen av opptaksgrunnlaget for den enkelte elevens gjennomsnittskarakter på vg1 på yrkesfag og i studiespesialisering, er illustrert i figur 7.6.

Når vi kjenner elevenes prestasjonsmessige grunnlag fra ungdomsskolen er det vanskeligere å gjette hva slags prestasjonsnivå eleven får første år i videregående på yrkesfag enn i studiespesialisering. Effekten av opptakskarakterene er svakere (selv om den er sterk) og effekten av de andre elevenes prestasjonsnivå er mye sterkere på yrkesfag enn i studiespesialisering.

I figur 7.6 er dette illustrert ved at kurven som angir effekten på vg1-karakterene av den enkeltes opptakskarakterer i studiespesialisering (den heltrukne svarte linjen i figuren) stiger brattere som funksjon av ungdomsskolekarakterene (skala 1–5 langs den horisontale aksene) enn de grå stolpene som angir effekten på vg1-karakterene av den enkeltes opptakskarakterer på yrkesfag. Samtidig illustrerer figuren at mens effekten av de andre elevenes prestasjonsnivå i

studiespesialisering er meget beskjedne – den stiplede svarte linjen i figuren ligger bare litt høyere enn den heltrukne svarte linjen – observeres en real økning i prestasjonsnivå blant yrkesfagelever, i alle grupper etter opptaksgrunnlaget deres. Dette illustreres med avstanden mellom den grå heltrukne linjen og de grå stolpene i figur 7.6. Dersom en gruppe elever på yrkesfag kommer inn i klassen med gjennomsnittskaracteren 2 fra ungdomsskolen og vi forventer at denne gruppen får gjennomsnittlige vg1-karakterer på 2,2 (sammenligningsgruppe), vil deres prestasjonsnivå være 2,96 hvis de går i en klasse som i gjennomsnitt har en karakter bedre enn sammenligningsgruppen. Analogt, dersom en gruppe elever har fire i gjennomsnitt fra ungdomsskolen forventer vi at de får gjennomsnittlig vg1-karakter på 3,6 (sammenligningsgruppe). Er de så heldige at de kommer i en klasse som presterer en karakter bedre enn sammenligningsgruppen, oppnår de 4,36 i vg1-karakterer (i gjennomsnitt). Dette representerer en ganske sterk prestasjonseffekt for den enkelte av det å bli eksponert for prestasjonssterke klassekamerater. Men, da er også det omvendte gyldig. Disse elevene straffes ganske sterkt hvis de kommer inn i en prestasjonssvak klasse – alt annet likt.



Figur 7.6 Illustrasjon av betydningen av det å gå i en god klasse (1,0 karakter bedre) på teknologi og industriell produksjon. Sammenligning av opptakskaracterenes (skala 1–5) betydning for vg1-karakterer i utdanningsprogrammene for teknologi og industriell produksjon og studiespesialisering. Estimert ved hierarkisk lineærregresjon i Stata (tabell 7.4).

7.4.9 Et forsøk på tolkning av inkluderingseffekten og god-klasse-effekten

Hvis vi ser god-klasse-effekten og inkluderingseffekten blant yrkesfagelever i sammenheng, kan det virke som om organisatorisk inkludering av elever som får spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte ikke truer prestasjonsnivået til de ordinære elevene i disse klassene, ja i den situasjonen der det følger ressurser med de organisatorisk inkluderte elevene observeres en statistisk pålitelig gevinst også for de ordinære elevene – faktisk en vinn-vinn-situasjon som følger av inkluderingen. Men, dersom slik organisatorisk inkludering reduserer det samlede prestasjonsklimaet i klassen, vil også de ordinære yrkesfagelevene tape rent prestasjonsmessig på inkluderingen, og den enkelte elevens følsomhet (sensitivitet) overfor medelevenes prestasjonsnivå er ganske sterk på yrkesfag. Det er sammenstillingen av god-klasse-effekten og inkluderingseffekten på yrkesfag som gjør at vi nok tror mest på at også den positive signifikante lineære inkluderingseffekten når et toppunkt og avtar raskt når inkluderingsomfanget blir stort. Det som er viktig for prestasjonsnivået til yrkesfagelever i tillegg til deres egne ungdomsskolekarakterer, er at klassekameratene er flinke på skolen – og bak et gunstig prestasjonsklima lurer naturligvis en skjult eminense – faglæren – som bidrar til dette kollektive prestasjonsløftet. Dersom organisatorisk inkludering foregår i et omfang som ikke truer prestasjonsklimaet i klassen, fungerer også organisatorisk inkludering positivt både for den inkluderte eleven og for den ordinære eleven – i gjennomsnitt.

Blant elever i studiespesialisering er situasjonen forskjellig fra dette. Elevene er først og fremst avhengig av sine tidligere meritter i ungdomsskolen. Sagt på en annen måte synes elevene i studiespesialisering å være svært avhengig av sine egne «ressurser», og det betyr ikke så mye for den enkeltes vg1-karakterer hvilke ressurser medelevene bringer med seg inn i klassen. God-klasse-effekten er beskjedne – vi måler egentlig at den er signifikant forskjellig fra og vesentlig mindre enn den tilsvarende effekten blant yrkesfagelever (0,759–0,651 i tabell 7.4). Organisatorisk inkludering av elever som får ekstra hjelp og støtte, et fenomen som har et visst omfang i utdanningsprogrammet for studiespesialisering, endrer ikke på dette forholdet (og når det gjelder den meget beskjedne organisatoriske inkluderingen av elever som får spesialundervisning i dette utdanningsprogrammet er altså datagrunnlaget så usikkert at vi ikke konkluderer, men anbefaler nye undersøkelser). Tylers (1971) vurdering at skolen er en arena hvor man er særlig avhengig av sine ressurser synes å passe spesielt godt blant elever som sikter mot studiekompetanse i videregående.

God-klasse-effekten i utdanningsprogrammet for studiespesialisering er mindre enn forventet, mens effekten av opptakskarakterene er meget sterk. Her synes det å være en endring fra de første reform 94-kullene. Dette kan skyldes flere forhold: Elevheterogeniteten i studiespesialisering kan ha blitt større i løpet av ti-femten år. Det kan også hende at nivået (kravene) i studiespesialisering er blitt høyere siden introduksjonen av Reform 94. I begge disse tilfellene kan det tenkes at elevene vil beholde den prestasjonsmessige rangen de hadde i utgangspunktet gjennom hele vg1. Vi får forsone oss med at det er flere mulige forklaringer på et slikt mønster.

7.4.10 Andre konteksteffekter

Når vi spesifiserte en modell som systematisk atskiller yrkesfag og studiespesialisering langs dimensjonene god klasse, organisatorisk inkludering, klassens størrelse og opptakskarakterer, er det ikke lenger slik at yrkesfagene får de beste karakterene – alt annet likt. Dette «falsifiserer» for så vidt ikke den tolkningen at vi her primært observerer ulike evalueringsregimer første skoleår i videregående. Tolkningen blir bare mer presis. Tendensen til at yrkesfagelever får de beste karakterene når vi kontrollerer for opptaksgrunnlaget er knyttet til at yrkesfagelevne får ekstra stort utbytte i prestasjonssterke klasser.

Samtidig må vi tilføye at betydningen av å gå i en god klasse ikke bare uttrykker variasjon i lærernes prestasjonsvurderinger. Figur 7.4 illustrerer at det bak en god-klasse effekt også er sterke sosiale føringer knyttet til foreldrenes gjennomsnittlig utdanningsnivå, andelen ungdommer i klassen som bor sammen med begge sine foreldre og andelen etterkommere av ikke-vestlige innvandrere. En betydelig del av disse sosiale føringene formidles via klassens opptakskarakterer til klassens gjennomsnittlige prestasjonsnivå i vg1. Når vi bare ser på de elevene i ordinære skoleklasser som ikke får ekstra hjelp og støtte er det altså blant yrkesfagelever at disse skoleklassekjennetegnene forplanter seg ned i den enkelte elevens prestasjonsnivå. Blant elever i studiespesialisering er det de prestasjonsmessige føringene på individnivå som teller mest, ja disse føringene fremstår nesten som enerådende i utvalget vårt.

Vi observerer også at mens enkeltelever tjener litt ekstra på å gå i en mindre klasse når de sikter mot yrkeskompetanse, gjelder ikke dette i studiespesialisering. Tabell 7.4 viser at betydningen av klassens størrelse avviker signifikant mellom yrkesfag og studiespesialisering, og siden avviket har omtrent samme størrelse som grunneffekten av klassestørrelse, ser det ut til at klassestørrelsen i studiespesialisering er irrelevant for elevenes gjennomsnittlige prestasjonsnivå første skoleår i videregående.

7.4.11 Effekter på individnivå

Vi observerer en rekke forhold som har betydning for den enkeltes karakterer i vg1 når vi studerer effekter av individuelle attributter (tabell 7.4):

- Gutter ser ikke ut til å tape mer rent prestasjonsmessig overfor jentene i videregående enn det de gjorde i grunnskolen. Antagelig er det en tendens til at de reduserer jentenes forsprang litt – alt annet likt (koeffisient 0,104 i tabell 7.4) – selv om denne koeffisienten ikke er signifikant på fem prosent nivå. Det er må sies å være forventet at jentenes tidlige modenhet ikke gir like stor fordel i videregående som i ungdomsskolen.
- Elever som bor sammen med begge foreldrene sine får en gevinst på knapt 0,2 karakterpoeng (koeffisient 0,167 i tabell 7.4) sammenlignet med elever som har en annen bosituasjon enn dette – alt annet likt. Det er ikke-signifikante effekter av foreldrenes utdanningsnivå, elevens alder og elevens etnisitet, i modellene våre. Slike forskjeller formidles eventuelt via elevenes opptakskarakterer. Dette innebærer for eksempel at ungdom med høyt utdannede foreldre ikke får ytterligere fortrinn det første året i videregående ut over det de hadde i ungdomsskolen. Etniske minoriteter ser heller ikke ut til å få større ulempe enn det de hadde i ungdomsskolen.
- Det er klassiske funn av mestringsforventninger og aspirasjoner. Den som setter seg høye mål, den som aspirerer litt i overkant og som har forventninger til seg selv om at dette går bra, får en ekstra karaktergevinst på drøyt 0,1 poeng per enhet på ambisjons- henholdsvis egenvurderingsskalaen – alt annet likt (0,042+0,075 i tabell 7.4).
- Betydningen av arbeidsvaner og pliktoppfyllende atferd er større enn dette. Nå er enhetsgevinsten på ca. 0,26 poeng på karakterskalaen – alt annet likt. Inspeksjon av data indikerer at «utilitaristene» eller de nytteorienterte ikke får positivt utbytte av sin tilpasning – det er de mer normstyrte elevene som tilsynelatende vinner i de ordinære klasserommene⁴¹.

41 Collins (1988) beskriver tre aktørmodeller, den sosiologiske aktør som er styrt av normer og verdier (homo sociologicus), den økonomiske aktør som er styrt av nyttebaserte rasjonalitetsbetraktninger (homo economicus) og det empiriske mennesket (homo empiricus), som er svært følsom overfor sine sosiale omgivelser, en slags «værhane» om man vil som stort sett gjør det andre gjør. Elster (1989) opererer med en lignende tredeling, men spisser det til ved at den normstyrte blir absoluttist (kantianer) og «værhanen» blir fremstilt som styrt av gjensidighetsprinsippet. Utilitaristen er fortsatt utilitarist. Vårt normstyrte, pliktoppfyllende elev er nok ikke «kantianer» i Elster-forstand, heller et sosiologisk menneske som stort sett innretter seg slik skolen forventer at en elev skal innrette seg – tar med seg det som skal med hver dag på skolen, gjør leksene sine, oppfører seg ordentlig i klassen og er sammen med klassekameratene i friminuttet. Den eleven som opptrer mer instrumentelt får ikke netto utbytte av orienteringen sin, men det gjør altså den som er mer pliktoppfyllende. Se også Hernes og Knudsen (1976).

- Prioriteringer på fritiden har en viss betydning for prestasjonsnivået i videregående. Dette er også et klassisk funn (Knudsen 1980). Skolekomplementære aktiviteter som organisert fritid, kulturelle interesser og lignende gir et positivt utbytte i skolen, mens skolekonkurrerende aktiviteter som det å tilbringe mye tid sammen med venner på byen og lignende gir et negativt karakterutbytte – alt annet likt.

Ingen av disse effektene er store, men mellom ytterpunktene på hver enkelt variabels skala, blir det fort snakk om et gjennomsnittlig prestasjonstap på et halvt karakterpoeng fordelt på de åtte fagene i studiespesialisering eller de ni fagene på yrkesfaglige linjer – og da blir effekten ganske stor likevel.

7.4.12 Oppsummering/avsluttende vurdering – hva har disse analysene vist oss?

Vi har dokumentert at elever som får spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte i tilknytning til en ordinær skoleklasse – det vi forstår som *organisatorisk inkluderte elever* – oppnår mye bedre karakterer første år i videregående enn elever som får hele sin undervisning i egne klasser med redusert elevtall – det vi forstår som *organisatorisk segregerte elever*. Vi har også demonstrert at elever som får spesialundervisning har omtrent det samme gjennomsnittlige utbyttet av organisatorisk inkludering som elever som får ekstra hjelp og støtte (vedleggstabell 7.0). At organisatorisk inkludering gir et slikt positivt karakterutbytte kan ikke forklares med henvisning til at elevene har ulik fordeling av for eksempel opptakskarakterer (ungdomsskolekarakterer) og vansker. Beregningen av forskjeller i karakterutbytte i vg1 bygger på at vi blant annet, systematisk sammenligner organisatorisk inkluderte og segregerte elever som har like opptakskarakter, er registrert med de samme vanskene og har samme kjønn, sosiale bakgrunn, bostuasjon og «etnisk» tilhørighet, for eksempel om eleven er etterkommer av ikke-vestlige innvandrere eller tilhører den norske majoritetsbefolkningen.

Som forventet er fordelene ved å være organisatorisk inkludert større blant elever som har brukbare opptakskarakterer – for eksempel litt svakere enn gjennomsnitt i utvalget – enn blant elever med de aller svakeste opptakskarakterene. Men også blant elever som prestasjonsmessig befant seg i det laveste prestasjonsdecilet i ungdomsskolen – dvs. blant de svakest presterende ti prosent i utvalget – er vg1-karakterene mye bedre i gjennomsnitt hvis de er organisatorisk inkludert enn om de er organisatorisk segregert.

Det ser også ut til at elever som får noe undervisning (lite eller mye) i den ordinære skoleklassen og noe undervisning som enetimer, eller i smågrupper utenfor denne klassen (lite eller mye), oppnår omtrent samme resultat i vg1 som de elevene som får all hjelp inne i klassen. Så kombinerte organisatoriske løsninger fremstår i gjennomsnitt som like gode som de gjennomført organisatorisk inkluderende løsningene gjør. Hvis vi tillater oss å ty til en metafor, ser det ut til at det er det «å ha en fot innenfor» i en ordinær setting eller undervisningskontekst som er viktig, ikke om eleven oppholder seg i den ordinære klassen hele tiden (i alle fag) eller bare deler av tiden (kanskje i noen fag). Vi oppfatter dette som ganske robuste funn. Evalueringen av Reform 94 ga tilsvarende resultater i flere uavhengige undersøkelser (for eksempel Kvalsund 1997; Markussen 1997, 2000, 2001, 2004; Grøgaard 2000, 2002).

Den empiriske analysen og diskusjonen i avsnitt 7.3 pekte for så vidt på at det ikke er en enkel tolkning av slike forskjeller. Når vi måler effekter på karakterer som i hovedsak settes av klassens faglærere, vil vi alltid være konfrontert med muligheten at vi egentlig måler variasjon i «lærersnillhet» overfor egne elever. For å teste en hypotese om kvalitetsforskjeller i lærerstaben må vi spesifisere en avhengig variabel som utelukkende bygger på ekstern vurdering (eksamensresultater). Det har vi ikke gjort her. Det ser for eksempel ut til at lærerne er mindre strenge det første året på de tre yrkesfagene som inngår i utvalget enn det som er situasjonen i studiespesialisering. I vårt utvalg ser dessuten lærerne i Hordaland ut til å være strengere mot sine elever enn det som er tilfellet i Telemark, Troms og Oslo. Vi kan også tenke oss at der prestasjonsnivået i klassen gjennomgående er høyt, dvs. der skoleflinke elever setter standarden i alle fag og i alle timer, blir faglærerne litt romsligere i vurderingen av de elevene som sliter litt eller mye i fagene. Men, slike prosesser kan også virke motsatt av dette: De svakeste elevene blir lagt ekstra godt merke til når så mange andre er prestasjonssterke, og dette kan de bli straffet for i karaktersettingen. Nå fant vi nesten ingen effekter på prestasjonsnivået i vg1 av ulike indikatorer på «personkjemi» i klassen, for eksempel om eleven kom godt overens med lærerne eller ikke eller om eleven synes at lærerne var flinke, snille, oppmerksomme, hjelpsomme og lignende. Det var også lite å hente når vi trakk inn elevens oppfatning av sosiale og faglige relasjoner til klassekameratene. Selv så alvorlige ting som mobbing, om man mobber selv, om læreren oppfatter at eleven har alvorlige atferdsvansker, svar på spørsmål om destruktiv atferd og lignende, hadde beskleden forklaringskraft på prestasjonsnivået i vg1. En tolkning av dette er at mangelen på negative effekter av slik elevatferd kan være uttrykk for profesjonalitet i lærerstaben. Når det gjaldt foreldrestøtte var det ett forhold som hadde betydning:

Dersom elevene svarer at foreldrene er greie med å gi dem penger til klær og at foreldrene stort sett ikke sier nei til dem når de ønsker seg noe, fikk eleven et ekstra karakterutbytte – under ellers like forhold. Det kan hende at vi her måler en uobservert effekt av foreldreinntekt, eventuelt gitt dette inntektsnivået en effekt av foreldrenes vilje til å bruke penger på barna sine.

Vi kan naturligvis ikke konkludere at alle disse forholdene som ikke har effekt på prestasjonsnivået i vårt utvalg, er uten betydning generelt sett. Men de indikatorene vi har på så alvorlige atferdsproblemer at atferden kan oppfattes som destruktiv, ja til og med kriminell, slo i liten grad ut statistisk sett. Dette styrker oss i hvert fall i troen på at det er *selve eksponeringen for en ordinær skolekontekst* som er viktig. Poenget ser altså ut til å være at eleven har minst en fot innenfor i den ordinære undervisningskonteksten – da går det bra for de fleste av dem!

Samtidig er det viktig å understreke at dette er «gjennomsnittsbetraktninger». Enkeltelever får dårligere utbytte enn de ellers ville ha fått av å bli organisatorisk inkludert i en ordinær skoleklasse og enkeltelever presterer bra i egne klasser med redusert elevtall. Kvalitative undersøkelser som vil være spesielt fokusert på den enkelte informant oppdager disse unntakene umiddelbart (jf. kapittel 6 og Markussen m.fl. 2003), men inspeksjon av data på individnivå i et omfattende kvantitativt undersøkelsesopplegg gir også muligheter til å oppdage dette. Det er alltid signifikante avvik fra mønsteret i data og ofte (når forklaringskraften er beskjeden) kan disse avvikene være sterkere enn selve mønsteret (Boudon 1974). I mange av våre empiriske modeller har vi 50 prosent forklart varians på individnivå, og derfor oppfatter vi disse modellene som ganske utsagnskraftige.

Organisatorisk inkludering for elever som trenger ekstra hjelp og støtte ser ikke ut til å ha betydning for de ordinære elevenes prestasjonsnivå i utdanningsprogrammet for studiespesialisering. Når det gjelder hvordan organisatorisk inkludering av elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak virker for de ordinære elevene på studiespesialisering, er datagrunnlaget for usikkert til at vi konkluderer, men vi gjør funn som får oss til å anbefale videre forskning for å undersøke om og hvordan ordinære elever på studiespesialisering påvirkes prestasjonsmessig av å gå i klasser med elever som har spesialundervisning etter enkeltvedtak. Organisatorisk inkluderende spesialundervisning ser ut til å være gunstig for de ordinære elevene på yrkesfag, gitt den innretningen og det omfanget slik inkludering har etter «Kunnskapsløftet». Slik var det også i de første Reform 94-kullene.

Vi skal innrømme at vi er litt overrasket over at effekten av opptakskarakterene er så sterk og at god-klasse-effekten er så beskjeden i utdanningsprogrammet for studiespesialisering. Her kan det ha skjedd noen forandringer siden introduksjonen av Reform 94. Da var det i hvert fall god-klasse-effekter også på allmennfag. Er studiespesialisering igjen begynt å bli så krevende at det i hovedsak er de ressursene elevene har med seg inn i klassen som har betydning, eller er rekrutteringen til studiespesialisering nå blitt så bred – dvs. at elevheterogeniteten i dette utdanningsprogrammet er blitt så stor – at et korrelasjonsmål som bygger på rangering av individer i to tilstander vil beholde rangeringen fra den ene tilstanden til den neste? Dette er bakgrunnen for at vi tyr til metaforen «prestasjonsrør», når vi forsøker å beskrive prestasjonsutviklingen i dette utdanningsprogrammet det første skoleåret i videregående. På yrkesfag er utfallene ikke fullt så «forutbestemte», men også her har opptakskarakterene stor betydning for prestasjonsnivået i videregående. Det er i hvert fall lite som tyder på at disse yrkesfagene har en profil første skoleår som gjør det mulig for praktikerne (og ikke de teoristerke) å revansjere seg rent prestasjonsmessig etter det som i hvert fall med utgangspunkt i karakterene, kan ha vært noen krevende og for mange sikkert også noen trasige, år i grunnskolen.

Vi vurderer det vel også slik at siden inkluderingseffekten er positiv på yrkesfag samtidig som god-klasse-effekten er positiv, dvs. at svak-klasse-effekten er negativ, så er det sannsynlig at det også blant yrkesfagelever vil være et kritisk nivå for inkludering av elever som trenger spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte. Hvis denne inkluderingen reduserer det samlede prestasjonsnivået i klassen, kan karakterutbyttet blant ordinære elever bli beskjedent eller til og med negativt også på yrkesfag.

Konklusjonen er at organisatorisk inkludering av elever som har behov for spesialundervisning gir en vinn-vinn situasjon i de tre utdanningsprogrammene i yrkesfag, mens organisatorisk inkludering av elever som trenger ekstra hjelp og støtte ikke synes å påvirke prestasjonsnivået til de ordinære elevene i noen av de fire utdanningsprogrammene som inngår i utvalget vårt. Når det gjelder organisatorisk inkludering av elever som har spesialundervisning i utdanningsprogrammet for studiespesialisering, har vi observert et eksempel på at de ordinære elevene kan tape på dette. Denne observasjonen har status som case. Her er datagrunnlaget imidlertid så tynt at vi ikke kan konkludere, men vi anbefaler ny forskning⁴².

Til slutt spør vi om de positive prestasjonseffektene for de organisatorisk inkluderte elevene er så store at videregående opplæring egentlig er tjent med å avskaffe de undervisningsoppleggene som ensidig satser på organisatorisk se-

gregering? Svaret på dette spørsmålet er nei. Det er ikke vanskelig å finne enkeltelever som oppnår brukbare resultater gitt opptaksgrunnlaget deres i en segregert setting, eller enkeltelever som gitt opptaksgrunnlaget presterer svakere enn forventet innenfor en organisatorisk inkluderende ramme for undervisning. Men det positive gjennomsnittlige utbyttet av organisatorisk inkludering er så sterkt, særlig blant de elevene som i ungdomsskolen hadde et prestasjonsnivå som var litt svakere enn gjennomsnittet for alle elever, at *her bør det ikke være mye rom for fullstendig segregerte opplegg i videregående*. Ja, selv blant de elevene i ungdomsskolen som prestasjonsmessig befant seg i den laveste ti-prosent-gruppen, var den gjennomsnittlige prestasjonsgevinsten ved organisatorisk inkludering ganske stor (ett karakterpoeng i gjennomsnitt på skalaen fra 0 til 6). Også for denne gruppens vedkommende synes fortsatt omfanget av organisatorisk segregering å være for stort i norsk videregående opplæring. Dette er faktisk identisk konklusjon med tilsvarende konklusjon fra Reform 94-evalueringen.

42 I samfunnsøkonomisk velferdsteori skilles det gjerne mellom tre typer vurderinger – teknisk effisiens, Pareto-endring (Pareto-optimum) og velferds optimum (Johansen 1969). I teknisk effisiente sammenligninger er de elementene som sammenlignes så like at det ikke er et sammenlignbarhetsproblem (produktivitetsforbedringer i noenlunde like treforedlingsbedrifter over tid). Pareto-endring er mer komplisert, fordi vi må forutsette at alle individene teller like mye. Dersom ett og bare ett individ opplever en velferdsforbedring uten at dette får velferdsmessige konsekvenser for noen andre, observeres en (kollektiv) Pareto-forbedring. Dersom ett individ taper uten at andre endrer velferdsnivå, observeres en Pareto-forverring. En ytterliggående utlegging av dette prinsippet vil være at hvis milliardæren tjener mer uten at kjøpekraften til andre, dog lut fattige mennesker endres, opplever kollektivet av en milliardær og lut fattige en velferdsforbedring. Formulert på denne måten vil i hvert fall den som styres av egalitære normer reagere på vurderingen. Velferds optimum er knyttet til spesifikke vurderingskriterier eller gjerne, til politiske prioriteringer. Nå veies den enes interesse mot den andres. I situasjoner der vi observerer paradoksale utfall – spissformulert «den enes brød er den andres død» – entrer vurderingsnormene arenaen. Et ytterliggående perspektiv kan være elitistisk. Elitisten er ensidig opptatt av eliten, for eksempel av ordninger som maksimerer duksenes prestasjonsnivå i en klasse. Det som er bra for dem er bra for fellesskapet. Anti-elitisten eller den radikalt likhetsorienterte, vil være like ensidig opptatt av de svakes interesser, og det som er bra for disse er også bra for fellesskapet – selv om noen «som er født med sølvskje i munnen» skulle tape på det. En mellomposisjon når vi snakker om skolen, er å resonnerer på ulike gjennomsnitt slik vi har gjort her. Jeremy Bentham formulerte analogt et prinsipp om «the greatest good for the greatest number», underforstått at det kan være aktuelt å ofre en minoritets interesser på majoritetens alter. Vi finner en rekke situasjoner hvor vi slipper å veie ulike interesser mot hverandre. Der organisatorisk inkludering gir et positivt karakterutbytte for en gruppe elever uten at dette går på bekostning av karakterutbyttet for andre grupper elever, kan vi hevde at vi observerer en Pareto-forbedring av organisatorisk inkludering i skolen. Hvis vi imidlertid observerer situasjoner hvor slik inkludering gir et positivt utbytte for en gruppe og et negativt utbytte for en annen gruppe, opererer vi innenfor rammen av det Leif Johansen kaller velferds optimum – en gruppes gevinst må veies mot en annen gruppes tap. Dette er en situasjon som krever en normativ vurdering, for eksempel på skalaen fra elitisme til anti-elitisme, dvs. en politisk vurdering. Her er det vårt syn at forskningen ikke skal anbefale prioriteringer, men den kan vurdere konsekvensene av ulike normativ vektlegging eller ulike politiske valg.

Referanser

- Ainscow, Mel (1999), *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer Press.
- Ainscow, Mel (2007), «Towards a more inclusive education system: where next for special schools?» I: Cigman, Ruth (ed.) (2007), *Included or Excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children*. London & New York: Routledge.
- Antia, Shirin D., Michael S. Stinson & Martha Gonter Gaustad (2002), «Developing membership in the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings». *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7: 214–219.
- I: Mitchell, David (ed.) (2004), *Special Educational Needs and Inclusive Education. Major Themes in Education*. Volume II, Inclusive Education. London & New York: Routledge.
- Bachmann, Kari og Peder Haug (2006), *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Volda: Møreforskning/Høgskulen i Volda.
- Baker, E.T., M.C. Wang & H.J. Walberg (1994), «The effects of inclusion on learning». *Educational leadership*, 52 (4), 33–35.
- Bandura, Albert (1977), «Self-efficacy: Towards a Unifying Theory of Behavioral Change». *Psychological Review* 84: 191–215.
- Bernstein, Basil (1970), «Education cannot compensate for society». *New Society* 26. February: 344–347.
- Besl.O.nr. 68 (1997–98), *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Oslo: Stortinget.
- Borchgrevink, Hans M. (1996), «Sakkyndig vurdering. Hva bør den inneholde?» *Spesialpedagogikk*, 1/1996. Oslo.
- Boudon, Raymond (1974), *The Logic of Sociological Explanation*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Cigman, Ruth (ed.) (2007), *Included or Excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children*. London & New York: Routledge.
- Coleman, James (1990), *Foundations of Social Theory*. Cambridge Massachusetts/ London: Belknap Press of Harvard University Press.
- Coleman, James, E. Campbell, C. Hobson, J. McPartland, A. Mood, R. Weinfeld og R. York (1966), *Equality of Educational Opportunity*. Washington D.C: Government Printing Office.
- Collins, Randall (1988): *Theoretical Sociology*. San Diego: Harcourt College Pub.

- Dunn, Lloyd M. (1968), «Special education for the mildly retarded – is much of it justifiable?» *Exceptional Children*, 35: 5–22. I: Mitchell, David (ed.) (2004), *Special Educational Needs and Inclusive Education. Major Themes in Education*. Volume I, Systems and Contexts. London & New York: Routledge.
- Dyson, Alan, Andy Howes & Barbara Roberts (2003), «What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence». Paper presented at the AERA Annual Meeting, Chicago, April. I: Mitchell, David (ed.) (2004), *Special Educational Needs and Inclusive Education. Major Themes in Education*. Volume II, Inclusive Education. London & New York: Routledge.
- Dyson, Alan & Alan Millward (1997), «The reform of special education or the transformation of mainstream schools?» I: Pijl S.J., C.J.W. Meijer og S. Hegarty, *Inclusive Education*. London and New York: Routledge.
- Elster, Jon (1989), *Nuts and Bolts for the Social Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elster, Jon (2007), *Explaining Social Behavior. More Nuts and Bolts for the Social Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frøseth, Mari Wigum, Elisabeth Hovdhaugen, Håkon Høst og Nils Vibe (2008), *Tilbudsstruktur og gjennomføring I videregående opplæring. Delrapport I. Evaluering av Kunnskapsløftet*. NIFU STEP rapport 40/2008.
- Fuchs, Douglas & Lynn S. Fuchs (1994), «Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform». *Exceptional Children*, 60(4) 294–309. I: Mitchell, David (ed.) (2004), *Special Educational Needs and Inclusive Education. Major Themes in Education*. Volume II, Inclusive Education. London & New York: Routledge.
- Gallagher, D. J., Heshusius, L., Iano, R. P. and Skrtic, T. M. (2004), *Challenging Orthodoxy In Special Education: Dissenting Voices*. Denver: Love publishing company.
- Gartner, Alan & Dorothy K. Lipsky (1996), «Inclusion, School Restructuring, and the Remaking of American Society.» *Harvard Educational Review*, Vol. 66. Harvard.
- Gartner, Alan & Dorothy K. Lipsky (1999), «Disability, human rights and education: the United States». I: Armstrong, Felicity og Len Barton (eds.), *Disability, human rights and education*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press.
- Gilhool T.K. (1976), «Changing public policies: Roots and forces». I: Reynolds, M.C. (ed.) *Mainstreaming: origins and implications*, (8–13). Reston: Council for Exceptional Children.

- Good, Thomas og Jere Brophy (1986), «Teacher Behavior and Student Achievement». I: Wittrock, Merlin C. (red.): *Handbook of Research on Teaching*: 328–375. New York: Macmillan.
- Grøgaard, Jens B. (1995/1997), *Skolekontroversen belyst ved to norske utvalgsundersøkelser*. Avhandling til dr.philos. Fafo-rapport 222. Oslo: Fafo.
- Grøgaard, Jens B. (2000), *Organisatoriske løsninger i videregående opplæring: Fungerer integrering bedre enn segregering?* Fafo-notat 2000: 4. Oslo: 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. (2006), «Yrkesutdannede ungdommers overgang til arbeid: Jevne overganger og midlertidige avbrudd». I: Jens B. Grøgaard og Liv Anne Støren (red.): *Kunnskapssamfunnet tar form. Utdanningseksplasjonen og arbeidsmarkedets struktur*: 225–263. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Grøgaard, Jens B., Tove Midtsundstad og Marit Egge (1999), *Følge opp – eller forfølge? Evaluering av Oppfølgingstjenesten i Reform 94*. Fafo-rapport 263. Oslo: Fafo.
- Grøgaard, Jens B., Eifred Markussen og Nina Sandberg (2002), *Seks år etter. Om kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring og overgang til arbeid og høyere utdanning for det første Reform 94-kullet*. NIFU Rapport 3/2002.
- Grøgaard, Jens B., Ida Hatlevik og Eifred Markussen m.fl. (2004), *Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. NIFU STEP rapport 9/2004.
- Grøgaard, Jens B., Håvard Helland og Jon Lauglo (2008), *Elevenes læringsutbytte: Hvor stor betydning har skolen? En analyse av ulikhet i elevers prestasjonsnivå i fjerde, syvende og tiende trinn i grunnskolen og i grunnkurset i videregående*. NIFU STEP rapport 45/2008.
- Hallahan, Daniel P. & James M. Kaufmann (1995), *The Illusion of Full Inclusion. A Comprehensive Critique of a Current Special Education Bandwagon*. Texas: Pro-ed.
- Hausstätter, Rune (2007), *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer – mellom ideologi og virkelighet*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Hegarty, Seamus (1989), *Meeting Special Needs in Ordinary Schools: An overview*. London: Casell.
- Hegarty, Seamus (2001), «Inclusive education – a case to answer». *Journal of Moral Education*, 30(3): 243–9. I: Mitchell, David (ed.) (2004), *Special Educational Needs and Inclusive Education. Major Themes in Education*. Volume II, Inclusive Education. London & New York: Routledge.

- Hellevik, Ottar (1979), *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellevik, Ottar (2002), *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo/Bergen/Tromsø: Universitetsforlaget.
- Hergenhahn, B.R. (1976/1982), *An Introduction to Theories of Learning*. New York: Prentice-Hall.
- Hernes, Gudmund og Knud Knudsen (1976), *Utdanning og ulikhet*. NOU 1976: 46. Oslo/Bergen/Tromsø: Universitetsforlaget.
- Høines, Else (1989), *Særskilt tilrettelagt opplæring: En undersøkelse om inntak av elever*. Videregående opplæring 5/89, s. 4–5. Oslo: Rådet for videregående opplæring.
- Innst.S. nr. 293 (1970–71), *Tilråding frå kyrkje- og undervisningsnemnda om reform av gymnaset og forsøk med utbygging av det videregående skoleverket*. (St.meld. nr. 91 for 1969–70). Oslo.
- Innst. S. nr. 268 (2003–2004), *Innstilling fra Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Kultur for læring*. Oslo: Stortinget.
- Institutt for spesialpedagogikk (2003), *NOU 2003: 16. I første rekke. Forsterket grunnopplæring for alle*. Høringsuttalelse. Oslo: ISP.
- Jencks, Christopher S., M. Smith, H. Ackland, M.J. Bane, D. Cohen, H. Gliner, B. Heyes og S. Michelson (1972), *Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Scholling in America*. New York: Basic Books.
- Jenkinson, Josephine C. (1997), *Mainstream or special? Educating students with disabilities*. London and New York: Routledge.
- Johansen, Leif (1969), *Klassikernes økonomiske system – fra et velferdsteoretisk synspunkt*. Oslo/Bergen/Tromsø: Universitetsforlaget.
- Johnsen, Berit (2000), *Et historisk perspektiv på ideene om en skole for alle*. Oslo: Unipub forlag.
- Kauffmann, James M. & Gary M. Sasso (2006)a, «Toward Ending Cultural and Cognitive Relativism in Special Education». *Exceptionality*, 14(2): 65–90.
- Kauffmann, James M. & Gary M. Sasso (2006)b, «Certainty, Doubt, and the Reduction of Uncertainty». *Exceptionality*, 14(2): 109–120.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1967), *Innstilling I om det videregående skoleverket fra skolekomiteen av 1965*. Oslo.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1970), *Innstilling III om det videregående skoleverket fra skolekomiteen av 1965*. Oslo.
- Kirke og undervisningsdepartementet (1986), *Rundskriv F-132/86, Forskrift om fortrinnsrett til inntak til videregående opplæring i fylkeskommunale og kommunale videregående skoler*. Oslo.

- Knudsen, Knud (1980), *Ulikhet i grunnskolen*. Oslo/Bergen/Tromsø: Universitetsforlaget.
- Kvale, Steinar (2001), *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, Kenneth A. & Mark P. Mostert (2003), «River of ideology, islands of evidence». *Exceptionality*, 11 (4): 191–208. I: Mitchell, David (ed.) (2004), *Special Educational Needs and Inclusive Education. Major Themes in Education*. Volume II, Inclusive Education. London & New York: Routledge.
- Kvalsund, Rune (1997), «Særvilkårselev i ordinærklasse: Differensiering – kompetanse eller verdsetting?». I: Lødding, Berit og Kristin Tornes (red.): *Idealer og paradokser. Aspekter ved gjennomføringen av Reform 94*, s. 217–238. Oslo: Tano. Aschehoug.
- Kvalsund, Rune (1999), «Inkludering – eller ekskludering?». I: Kvalsund, Rune, Trine Deichmann Sørensen og Per Olaf Aamodt (red.), *Videregående opplæring – ved en skilleveg?* Oslo: Tano Aschehoug.
- Kvalsund, Rune og Jon Olav Myklebust (1998), *Innestenging, utestenging eller inkludering? Om læringsvilkår, gjennomstrøyming og fråfallsmønster for særvilkårselev i videregående opplæring*. Forskningsrapport nr 35. Volda: Møreforskning/Høgskulen i Volda
- Kvalsund, Rune, Jon Olav Myklebust, Finn Ove Båtevik og Britt Steinsvik (1998), *Når vilkår varierer. Særskild tilrettelegging i videregående opplæring – gjennomgående mønster*. Forskningsrapport nr. 31. Volda: Møreforskning/Høgskulen i Volda
- Lindsay, Geoff (2003), «Inclusive education: a critical perspective». *British Journal of Special Education*, 30(1): 3–12. I: Mitchell, David (ed.) (2004), *Special Educational Needs and Inclusive Education. Major Themes in Education*. Volume II, Inclusive Education. London & New York: Routledge.
- Lipsky, Dorothy Kerzner & Alan Gartner (1999), «Inclusive education: a requirement of a democratic society». I: H. Daniels & P. Garner (eds.), *World Yearbook of Education 1999: Inclusive Education*. London: Kogan page. I: Mitchell, David (ed.) (2004), *Special Educational Needs and Inclusive Education. Major Themes in Education*. Volume II, Inclusive Education. London & New York: Routledge.
- Liungman, Carl G. (1970/1973), *Myten om intelligensen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova). LOV-1998–07–17–61. Sist endret LOV-2008–12–19–188 fra 2009–01–01.
- Lov 21.06.74 nr. 55 om videregående opplæring.

- Low, Colin (2007), «A defence of moderate inclusion and the end of ideology».
- I: Cigman, Ruth (ed.) (2007), *Included or Excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children*. London & New York: Routledge.
- Lundeberg, Ingrid Rindal (2008), *De urettmessige mindreverdige. Domstolens maktkritiske funksjon i saker om spesialundervisning*. Avhandling for graden dr.polit., Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Markussen, Eifred (1991), «På kryss og tvers. En undersøkelse i videregående skole blant grunnkurselever som ikke kommer rett fra avsluttet ungdomsskole». I *NOU 1991: 4 Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Markussen, Eifred (1998), *Segregerings-saksa. Om kompetanseoppnåelse blant elever og lærlinger med og uten særskilt tilrettelagt videregående opplæring*. Fafo-notat 1998: 14. Oslo: Fafo.
- 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: Fafo.
- Markussen, Eifred (2001), «Spesialundervisning i videregående – hjelper det?» *Norsk pedagogisk tidsskrift* 5/2001, 467–486. Universitetsforlaget Oslo.
- 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. Routledge, London.
- Markussen, Eifred (2007), «Reform 94 lever videre – men svikter hver femte ungdom?» I: Hølleland, Halvard (red.) *På vei mot Kunnskapsløftet*. Cappelen Akademiske: Oslo.
- Markussen, Eifred, Synnøve Brandt og Ida Hatlevik, (2003), *Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging. Om sammenheng mellom pedagogikk og faglig og sosial utbytte av videregående opplæring for elever med spesialundervisning*. NIFU rapport 5/2003.
- Markussen, Eifred, Berit Lødding, Nina Sandberg og Nils Vibe (2006), *Forskjell på folk – hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner etter tre og et halvt år*. NIFU STEP rapport 3/2006.
- Markussen, Eifred, Marit Strømstad, Tone Cecilie Carlsten, Rune Hausstätter og Thomas Nordahl (2007), *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007. Rapport nr. 1 fra prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisning, Evaluering av Kunnskapsløftet*. NIFU STEP rapport 19/2007.

- Markussen, Eifred, Mari Wigum Frøseth, Berit Lødding og Nina Sandberg (2008): *Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. Rapport 13/2008. Oslo: NIFUSTEP.
- Mitchell, David (2004), «Introduction». I: Mitchell, David (red.) (2004), *Special Educational Needs and Inclusive Education. Major Themes in Education*. Volume II, Inclusive Education. London & New York. Routledge.
- Moen, Vegard og Anne Øie (1994), *Spesialundervisning. En kartlegging av undervisning for barn og unge med særskilte behov i grunnskolen og i den videregående skolen*. Rapport 9403. Volda: Møreforskning.
- Mostert, M. P., Kavale, K. A. & Kauffman, J. M. (2008), *Challenging the refusal of reasoning in Special Education*. Denver: Love publishing company.
- Myklebust, Jon Olav (1999), «Særvilkårselevar I videregående opplæring – vegar og vegval». I: Kvalsund, Rune, Trine Deichmann Sørensen og Per Olaf Aamodt (red.), *Videregående opplæring – ved en skilleveg?* Oslo: Tano Aschehoug.
- Nordahl, Thomas og Terje Overland (1998), *Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune*. Rapport 20. Oslo: NOVA
- Nordahl, Thomas (2000), *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Avhandling til dr. polit.-graden ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo
- Nordahl, Thomas (2005), *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. NOVA rapport 19/05. Oslo: NOVA.
- Nordahl, Thomas og Anne-Karin Sunnevåg (2008), *Spesialundervisning i grunnskolen – stor avstand mellom idealer og realiteter*. Høgskolen i Hedmark, Rapport nr. 2–2008.
- Norsk forbund for utviklingshemmede (2003), *NFUs høringsuttalelse vedrørende kvalitetsutvalgets innstilling og andre aktuelle problemstillinger*. Oslo: NFU.
- Norwich, Brahm (2007), «Dilemmas of inclusion and the future of education». I: Cigman, Ruth (ed.) (2007), *Included or Excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children*. London & New York: Routledge.
- NOU 1991: 4, *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 1995: 18, *Ny lovgivning om opplæring. «... og for øvrige kan man gjøre som man vil»*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2003: 16, *I første rekke. Forsterket kvalitet i grunnopplæring for alle*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

- OECD (1999), *Inclusive education at Work. Students with disabilities in mainstream schools*. OECD.
- Ot.prp. nr. 46 (1997–98), *Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringslova (opplæringslova)*. Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ot. prp. nr. 57 (2004–2005), *Om lov om endringar i opplæringslova og friskolelova*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Raudenbusch, S., A. Bryk, Y.F. Cheong og R. Congdon (2000), *HLM5: Hierarchical Linear and Nonlinear Modelling*. Lincolnwood: SSI Scientific Software International.
- Rutter, Michael, Barbara Maughan, Peter Mortimore og Janet Ouston (1979/1987), *Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools and their effects on Children*. Sommerset: Open Books.
- Salend, Spencer J. & Laurel M. Garrick Duhaney (1999), «The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators». *Remedial and Special Education*, 20(2): 114–26. I: Mitchell, David (ed.) (2004), *Special Educational Needs and Inclusive Education. Major Themes in Education*. Volume IV, Effective Practices. London & New York: Routledge.
- Skog, Ole Jørgen (2004), *Å forklare sosiale fenomenar – en regresjonsbasert tilnærming*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skårbrevik, Karl J. (1996), *Spesialpedagogiske tiltak på dagsorden. Evaluering av prosjekt «Omstrukturering av spesialundervisning»*. Forskningsrapport nr 35. Volda: Møreforskning.
- Skrtric, Thomas M. (1991), *Behind special education: a critical analysis of professional culture and school organization*. Denver: Love Publishing Company.
- Skrtric, Thomas M., Wayne Sailor & Kathleen Gee (1996), «Voice, collaboration, and inclusion: democratic themes in educational and social reform initiatives». *Remedial and Special Education*, 17(3): 142–57. I: Mitchell, David (ed.) (2004), *Special Educational Needs and Inclusive Education. Major Themes in Education*. Volume II, Inclusive Education. London & New York: Routledge.
- Snijders, T. Og R. Bosker (1999), *Multilevel Analysis. An Introduction to Basic and Advanced Multilevel Modelling*. London: Sage.
- Sollie, Kjell Arne (2005), *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*, Utdanningsdirektoratet, revidert juni 2004.
- Staub, D. og C.A. Peck (1994), «What are the outcomes for nondisabled students?» *Educational leadership*, 52 (4), 36–40.
- St.meld. nr. 42 (1965–66), *Om utbygging av spesialskolene*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.

- St.meld. nr. 91 (1969–70), *Om reform av gymnaset og forsøk med utbygging av det videregående skoleverk*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- St.meld. nr. 33 (1991–92), *Kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved videregående opplæring*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 30 (2003–2004), *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Støren, Liv Anne og Synnøve Skjersli (1999), «Gjennomføring av videregående opplæring – sett i lys av retten til opplæring». I: Kvalsund, Rune, Trine Deichmann-Sørensen og Per Olaf Aamodt (red.): *Videregående opplæring – ved en skilleveg? Forskning fra den nasjonale evalueringen av Reform 94*: 101–143. Oslo: Tano. Aschehoug.
- Støren, Liv Anne, Håvard Helland og Jens B. Grøgaard (2007), *Og hvem stod igjen...? Sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999–2001*. Rapport 14/2007. Oslo: NIFUSTEP.
- Sørli, Mari-Anne og Thomas Nordahl (1998), *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. Hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker»*. Rapport 12a/98. Oslo: NOVA.
- Topping, Keith & Sheelagh Maloney (2005), «Introduction». I Topping, Keith & Sheelagh Maloney (eds.) (2005), *The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education*. New York: RoutledgeFalmer.
- Tyler, William (1977), *The Sociology of Educational Inequality*. London: Methuen.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004), *Veiledning. Spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring. Regelverk, prosedyrer og prosesser*. Revidert utgave 2004. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet (2009), *Rett til inntak til videregående opplæring og utvidet rett til videregående opplæring m.v. Rundskriv-UDIR-4–2009*. Oslo.
- Willis, Paul (1977), *Learning to Labour. How Workingclass Kids get Workingclass Jobs*. Hampshire: Gower Pub.
- Wittrock, Merlin C. (red.) (1986), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- Aarnes, Arne (2008), *IOP i praksis. Individuelle planer og tilpasset opplæring*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon

Vedlegg

Vedlegg 1:

Sammendrag av sluttrapportering fra Evaluering av Kunnskapsløftet, gjennomgang av spesialundervisning i grunnskolen og videregående opplæring

Del 1: I et rom i en skole i et samfunn: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet.

Del 2: Inkludert eller segregert? Om spesialundervisningen i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet

Prosjektet som omtales i disse rapportene og i dette sammendraget er gjennomført som en del av evalueringen av Kunnskapsløftet. Problemstillingen for prosjektet har vært «Hvilken sammenheng er det mellom ulike innsatsfaktorer i spesialundervisning og resultatet av spesialundervisning i grunnskolen og videregående opplæring». Denne problemstillingen er behandlet i to rapporter, en delrapport og en sluttrapport. Sluttrapporten trykkes i to deler.

Delrapport: Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringene innenfor spesialundervisningen i 2007. Rapport 19/2007. Oslo: NIFU STEP.

Sluttrapport, del 1: I et rom i en skole i et samfunn: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet. Hamar: Høgskolen i Hedmark.

Sluttrapport, del 2: Inkludert eller segregert? Om spesialundervisningen i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet. Rapport 17/2007. Oslo: NIFU STEP.

Dette sammendraget er en syntese av sammendragene i de to delene av slutt-rapporten. Her vil grunnlaget og sentrale felles funn fra den empiriske undersøkelsen presentert. For en nærmere diskusjon av de enkelte funnene henviser vi til de enkelte delrapportene.

Datamaterialet

Til grunn for analysene, tolkningene og rapporteringen ligger et omfattende datamateriale. Prosjektet, både i grunnskolen og i videregående opplæring, har lagt stor vekt på å belyse problemstillingen både gjennom kvalitative og kvantitative data. Det kvantitative materialet består av åtte ulike datasett fordelt på grunnskolen og videregående opplæring, i tillegg til registerdata og data tilgjengelig gjennom GSI. Datasettene inneholder informasjon fra elever, kontaktlærere, andre lærere, skoleledere og skoleeiere.

De kvalitative dataene er knyttet til 30 elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak, 15 elever i grunnskolen og 15 elever i videregående opplæring. Elevene i vi ble intervjuet våren 2007 og våren 2008, mens elevene i grunnskolen ble intervjuet høsten 2007 og høsten 2008. Samtidig intervjuet vi deres foresatte, kontaktlærerne deres, en representant for ledelsen ved den skolen de gikk på samt opplæringssjefen i fylke og kommune der skolen deres lå. I alt foretok vi 193 intervjuer rundt disse elevene, 110 i grunnskolen og 83 i videregående opplæring. Det er vår vurdering at det datamaterialet vi har samlet inn, er godt egnet til å belyse prosjektets problemstilling. Særlig mener vi det er en styrke at vi har både kvalitative og kvantitative data, og at det både i de kvantitative og i de kvalitative dataene fins ulike aktørers vurdering av de samme forhold. Våre data er, slik vi vurderer det, velegnet for å trekke konklusjoner om hvordan spesialundervisning praktiseres og hvordan de ulike aktørene opplever det som skjer i feltet. De er også velegnet for å belyse vår problemstilling om sammenhengen mellom ulike innsatsfaktorer og spesialundervisning, samt å si noe om hvordan spesialundervisning virker og hva som påvirker resultatet av spesialundervisningen.

Spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte

Når vi skal studere spesialundervisning er det nødvendig å kunne skille elever som har spesialundervisning fra de som ikke har spesialundervisning. I prinsippet burde det være lett, men i praksis er det vanskelig. Det formelle kriteriet på

å ha spesialundervisning er at en elev har et enkeltvedtak etter §5-1 i Opplæringslova. Og når en elev har fått enkeltvedtak om spesialundervisning skal eleven ha en individuell opplæringsplan. I praksis viste det seg imidlertid at det var langt flere elever i grunnskolen som mottok spesialundervisning, gitt en pedagogisk avgrensning av fenomenet spesialundervisning, enn de som hadde den juridiske rettigheten etter Opplæringslova, altså gitt en juridisk avgrensning av fenomenet. Dette temaet ble påpekt gjennom den felles surveyen rettet til foreldre som ble gjennomført i forhold til evalueringen av Kunnskapsløftet. Denne analysen viste at det er uklare grenseganger mellom den juridiske retten til spesialundervisning og hva man ellers opplever som ekstra hjelp og støtte i undervisningen.

Slik var det også i videregående opplæring. Det ble identifisert mange elever som hadde ekstra hjelp og støtte, men som ikke hadde enkeltvedtak. For analyseformål ble det i videregående-delen av prosjektet skilt mellom elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak og elever med ekstra hjelp og støtte.

Segregering, integrering, inkludering

I den internasjonale og nasjonale forskningslitteraturen om spesialundervisning ser vi at debatten om segregering, integrering og inkludering er sentral. Hovedkonklusjonene i tidligere nasjonal forskning på dette feltet innenfor videregående opplæring har vært at elever som fikk spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte med tilhørighet til ordinære klasser, i gjennomsnitt fikk bedre karakterer og kompetanseoppnåelse enn elever som fikk spesialundervisning i egne klasser med redusert elevtall (Kvalsund og Myklebust 1998, Kvalsund m.fl. 1998, Kvalsund 1999, Myklebust 1999, Markussen 2000, 2001, 2004). Disse funnene ble noe modifisert av Markussen m.fl. (2003) som konkluderte at like viktig som spørsmålet om innenfor-utenfor var det at skolene hadde et høyt pedagogisk og didaktisk refleksjonsnivå i forhold til sin spesialundervisning, og at eleven fikk tett oppfølging. Forskningen viste også at de ordinære elevene ikke tapte på å ha elever med spesialundervisning inne i klassene sine (Grøgaard 2000, 2002).

Hovedkonklusjonene i tidligere nasjonal forskning på dette feltet innenfor grunnskolen har vært at det er en klar korrelasjon mellom skolen generelle pedagogiske tilbud og omfanget av spesialundervisning (Nordahl og Overland, 1998; Nordahl, 2000; 2005). Disse analysene har vist at bruken av spesialundervisning øker som et resultat av at det generelle pedagogiske tilbudet svikter. Ut fra dette perspektivet blir spesialundervisningen et uttrykk for en «dobbel» se-

gregering ved at elever i tillegg til sviktende normalpedagogikk blir segregert gjennom spesialundervisning.

I den internasjonale litteraturen er det produsert hyllemeter på hyllemeter hvor begrepene segregering, integrering og inkludering drøftes. Vi nevner sentrale bidrag som *Special education for the mildly retarded – is much of it justifiable?* (Dunn 1968), *Meeting Special Needs in Ordinary Schools* (Hegarty 1989), *The Illusion of Full Inclusion* (Hallahan & Kaufmann 1995), *Mainstream or special?* (Jenkinson 1997), *Inclusive education at Work* (OECD 1999), *Challenging Orthodoxy In Special Education: Dissenting Voices*. (Gallagher, m.fl. 2004), *Included or Excluded?* (Cigman 2007), og *Challenging the refusal of reasoning in Special Education* (Mostert, m.fl. 2008). I denne litteraturen, og i debatten om inkludering og segregering, spriker resultatene og anbefalingene.

Etter å ha forholdt oss til mye av denne litteraturen ser vi at begrepene segregert, integrert og inkludert er svært kompliserte. To enkle eksempler viser dette. Det første eksemplet er ei jente med Down syndrom med tilhørighet til en ordinær klasse. Hun får all sin opplæring inne i klassen, men de fleste vil ikke ha henne med i gruppearbeid, hun har ingen venner i klassen og er alene i friminuttene. Er hun inkludert? Et annet eksempel: En gutt med sosiale problemer og generelle lærevansker går i en egen klasse med redusert elevtall. Er han segregert? Ja, kanskje i forhold til de ordinære elevene på skolen. Men kanskje han føler seg inkludert i et fellesskap sammen med klassekameratene sine? Kanskje mer inkludert enn når han var integrert i en ordinær klasse på ungdomsskolen, hvor han bare opplevde isolasjon og utestenging og aldri var en del av fellesskapet? Våre funn viser at skolen ikke har noen entydig holding og strategi i forhold til denne problematikken. I forhold til eksemplet her vil enkelte skoleledere i vårt empiriske materiale hevde at alternative opplæringstilbud er et uttrykk for inkludering.

I den eksisterende litteraturen på feltet ser vi at ulike forskere og teoretikere velger ulike definisjoner og avgrensninger av begrepene, slik også i dette prosjektet. Videregåendedelen av prosjektet har valgt å bruke begrepet *organisatorisk inkludert* når en elev får sin spesialundervisning inne i en ordinær klasse, og begrepet *organisatorisk segregert* når eleven får sin ekstra hjelp og støtte og spesialundervisning utenfor klassen i gruppe eller enetimer eller i egne klasser med redusert elevtall hele tiden. Grunnskoledelen av prosjektet opererer ikke med en entydig begrepsavklaring i forhold til denne problematikken. Datamaterialet for grunnskoledelen omhandler i stor grad elever som får sitt opplæringstilbud gjennom den ordinære skolen, og praksis viser her at den faktiske organisatoriske måten varierer mye fra situasjon til situasjon. I tillegg er det viktig å under-

streke at rapporten i forhold til grunnskolen ikke legger en stor vekt på de organisatoriske strategiene i forhold til spørsmålet om inkludering, men i større grad analyserer situasjonen til elever med særlige behov i forhold til elever som ikke blir definert med dette behovet.

Den utdanningspolitiske konteksten: Kunnskapsløftet

Kunnskapsløftet ble igangsatt fra høsten 2006. Denne undersøkelsen er gjennomført i de to påfølgende skoleårene, og i vårt empiriske materiale dekker da elever som i kort tid har blitt undervist i forhold til Kunnskapsløftet. Konteksten er altså en nylig innført reform.

Forut for denne reformen ble det i utredningen *I første rekke*, foreslått å fjerne bestemmelsene om spesialundervisning fra opplæringsloven «Kravet om tilpasset opplæring for alle etter opplæringslovens bestemmelser forsterkes (§1–2), og nåværende bestemmelser om spesialundervisning utgår» (NOU 2003: 16: 83). Verken departement, Regjering eller Stortinget brakte imidlertid dette forslaget videre i den politiske behandlingen av reformen Kunnskapsløftet. De fleste aktørene sluttet opp om de faglig, pedagogiske begrunnelsene for forslaget, og motargumentene var av økonomisk og juridisk karakter. Det ble hevdet at det er nødvendig å beholde bestemmelsene om spesialundervisning for å ivareta rettssikkerheten til disse elevene, blant annet for å sikre at pengene til spesialundervisning ikke forsvinner inn i andre budsjettposter.

Samtidig som politikerne sier nei til forslaget om å fjerne bestemmelsene om spesialundervisning, sender de ut signaler om at de ønsker mer tilpasset opplæring og mindre spesialundervisning. Statsråden sa det slik: «Det er imidlertid et klart mål at spesialundervisning skal være nødvendig for en lavere andel elever enn hva tilfellet er i dag. (...) målet om en bedre tilpasset opplæring for alle elevene» (St.meld. nr.30. 2003–2004: 87). En samlet Kirke- utdannings- og forskningskomité seg helt enig: «(...) det er nødvendig å styrke den tilpassede opplæringen, (...) det må arbeides målrettet for å redusere bruken av (...) [spesialundervisningen]» (Innst.S.nr.268 2003–2004: 37).

Med grunnlag i denne debatten hevder vi dermed at Storting og Regjering sender ut doble signaler: Fortsett som før, men vi vil ha mindre spesialundervisning. Det er innenfor denne konteksten vi har undersøkt spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring.

Flere får spesialundervisning i grunnskolen etter Kunnskapsløftet. I videregående går de fleste elevene med spesialundervisning til yrkesfag

Andelen elever som mottar spesialundervisning i grunnskolen har økt kraftig etter innføringen av Kunnskapsløftet. Fra 2006 til 2008 har antallet elever som er registrert i GSI basen med spesialundervisning økt fra om lag 5,5 prosent til noe over 7 prosent. Denne økningen er både innenfor spesialundervisning som en del av normalundervisningen og i form av segregerte opplæringstilbud hovedsakelig i form av spesialklasser/grupper. Andelen elever i spesialskoler har ikke forandret seg i grunnskolen i denne perioden. Som påpekt tidligere er det imidlertid uklare grenser mellom spesialundervisning og annen hjelp, så det faktiske antallet som mottar spesialundervisning (gitt en pedagogisk avgrensning) er høyere enn det statistikken viser innenfor dette området. På tross av disse uklare grensegangene vil det være rimelig å hevde at satsingen på tilpasset opplæring i den norske skolen ikke har ført til en reduksjon av spesialundervisningen i grunnskolen, men heller til en økning.

I videregående opplæring er andelen som får spesialundervisning etter enkeltvedtak betydelig lavere på studiespesialisering enn på de tre yrkesfaglige programmene som er studert, henholdsvis 1 og 10–12 prosent. Også blant de som får ekstra hjelp og støtte er det slik; 5 prosent på studiespesialisering og 12–18 prosent på de yrkesfaglige retningene. Det er vanligst å få spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte i et fag, det gjelder 40–50 prosent av de som får hjelp, uansett fag. Vi presiserer at dette ikke er landsrepresentativt, men at representativiteten begrenser seg til fire utdanningsprogrammer i fire fylkeskommuner.

Relativt klar sammenheng mellom organisering av spesialundervisning og flere bakgrunnsforhold

I vårt materiale finner vi at det i videregående opplæring er flere som har ekstra hjelp og støtte og spesialundervisning

- blant gutter enn jenter
- blant ikke-vestlige innvandrere og etterkommere enn blant majoritetsungdom
- når foreldrene har lav sammenlignet med høyere utdanning
- når det er få i forhold til mange søsken i de unges hjem

- når de unge ikke bodde sammen med mor og far sammenlignet med å gjøre det
- jo dårligere karakterer de hadde fra grunnskolen

Disse sammenhengene mellom ulike bakgrunnsvariabler og det å ha spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte i videregående opplæring er interessante. Vi dokumenterer ikke kausalitet, men vil likevel hevde at disse sammenhengene indikerer at en del av de vanskene som skaper behov for spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte er skapt gjennom det livet ungdommene har levd i familien, utdanningssystemet og samfunnet; behovet for spesialundervisning er delvis sosialt konstruert (Skrtic 1991, Lundeborg 2008). Også i undersøkelsen rettet mot grunnskolen blir dette tydelig dokumentert gjennom at faktorer som trivsel, motivasjon, relasjoner og atferd synes å ha en mer dominerende rolle enn faglig nivå når behovet for spesialundervisning skal vurderes. Med denne tolkningen fornekter vi ikke at funksjonshemming og behov for spesialundervisning kan være betinget av medfødte egenskaper. Men det er vår oppfatning at spesialundervisning i all hovedsak bør gjennomføres og studeres innenfor et relasjonelt, kontekstuellt perspektiv med utgangspunkt i det generelle pedagogiske tilbudet og ikke innenfor en ubetinget medisinsk, diagnostisk tradisjon.

Elever med spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte mindre tilpasset faglig og sosialt. Bedre trivsel i videregående opplæring enn i grunnskolen

I undersøkelsen rettet mot elever i videregående finner vi at det var flest i ordinære klasser og i klasser med redusert elevtall som vurderte seg faglig flinkere enn klassekameratene sine. De som hadde ekstra hjelp og støtte eller spesialundervisning i ordinære klasser vurderte seg oftere som faglig svakere enn de andre i klassen. Dette har med konteksten å gjøre; ordinære elever i ordinære klasser og spesialelever i egne klasser vurderer seg mot «likesinnede». De som kanskje ser seg selv som annerledes, vurderer seg selv som faglig dårligere. Ungdom med spesialundervisning har også et betydelig lavere utdanningsmessig ambisjonsnivå, og lavest ambisjoner har de med spesialundervisning i egne klasser. Undersøkelsen rettet mot elevene i grunnskolen viser de samme relasjonsforholdene mellom elever som mottar spesialundervisning og elever som ikke har

dette tilbudet. Generelt scorer elever som mottar spesialundervisning langt dårligere på samtlige faktorer i denne delen av undersøkelsen.

I videregående skole ser det ut til at ungdom med og uten ekstra hjelp og støtte eller spesialundervisning trives om lag like godt på skolen og i klassen. Lærerne i videregående mener at de som har ekstra hjelp og støtte eller spesialundervisning og som går i ordinære klasser har tilpasset seg dårligst sosialt, mens de som har ekstra hjelp og støtte eller spesialundervisning uavhengig av organisering har færre å være sammen med i friminuttene enn de som har ordinær undervisning i ordinære klasser. For grunnskolens vedkommende er det rimelig tydelig at elever som mottar spesialundervisning trives langt dårligere på skolen enn elever som ikke mottar dette tilbudet. Her er det imidlertid forskjeller i forhold til hvilke vansker elevene har. Elever med atferdsproblemer misstrives betydelig mer enn elever som for eksempel har syn- og hørselsproblemer. Elever med generelle læreproblemer scorer også lavt på trivselsmål i forhold til elever uten definerte problemer.

Segregerte løsninger står sterkt i lærerkorpset

I sitt syn på og holdninger til spesialundervisning generelt, gir lærerne i stor grad uttrykk for at de synes at det bør være rom for å tilrettelegge spesialundervisningen innenfor den ordinære opplæringen, de gir tilslutning til en inkluderende spesialundervisning på det ideelle planet. Blant respondentene i grunnskolen var det ingen skoleeiere, kontaktlærer eller foreldre som mente at spesialundervisning har negativ effekt på læringsmiljøet. Men de mener at slik organisering ikke nødvendigvis er nyttig, og den skal i hvert fall ikke gjelde alle. Lærerne gir videre uttrykk for at spesialundervisning gjennomført inne i klassefellesskapet i større grad gir et sosialt enn et faglig utbytte, både for elever som har behov for spesialundervisning og for ordinære elever. Videre er de fleste lærerne og mange skoleledere enige i at segregert spesialundervisning gir bedre tilpasset opplæring. Mange tilkjennegir også en positiv vurdering av spesialskoler. Vi finner imidlertid gjennomgående en forskjell mellom lærere som har spesialpedagogisk utdanning og ikke, når vi ser på deres syn på spesialundervisning generelt. I videregående skole er det svært tydelig at lærere med spesialpedagogisk utdanning i større grad stiller seg positive til spesialundervisning inne i klassefellesskapet enn lærere som ikke har slik utdanning.

Den offisielle politikken, signalisert fra sentralt politisk hold, Storting og Regjering er sterk satsing på tilpasset opplæring og minst mulig bruk av segregert spesialundervisning. Ut fra dette er det interessant å se at de empiriske under-

søkelsene i dette prosjektet, både i grunnskolen og i videregående viser en relativt sterk oppslutningen om segregerte løsninger. Kan det henge sammen med de doble signalene, hvor den ene delen av budskapet fra politikerne var at alt er som før? Eller er det som påpekt i den delen av rapporteringen som omhandler grunnskolen, mulig å forstå dette økte fokuset på segregerte tilbud som en reaksjon på en økt konkurranse og faglig nivådefinering i skolen gjennom Kunnskapsløftet?

Denne problematikken blir ytterligere understreket ved at skoleeier, rektor og kontaktlærere mener at Kunnskapsløftet ikke bringer inn noe nytt, men heller forsterker prinsipper fra tidligere læreplaner.

Skoleeier litt mer prinsipiell enn pragmatiske skoleledere – mange skoleledere i videregående i konflikt med Opplæringslova

Ledelsen ved skolene som har svart på våre spørsmål uttrykker i all hovedsak tilfredshet med spesialundervisningen ved egen skole. Skolelederne i videregående skole mener at resultatene av spesialundervisningen er gode, mens skolelederne i grunnskolen er mer usikre på dette. Innenfor dette området har det ikke skjedd noen endringer med innføringen av Kunnskapsløftet.

Skolelederne forteller i liten grad om sterke prinsipielle føringer eller visjoner for skolenes spesialpedagogiske arbeid, men sier at spesialundervisningen organiseres fortløpende i forhold til den enkeltes behov og hvilke muligheter som finnes internt i skolen. Det uttrykkes liten støtte for spesialskoler blant skolelederne i videregående, mens skolelederne i grunnskolen mer tydelig støtter et spesialskoletilbud. Det bør være rom for inkludering, men skolelederne er ikke sikre på at dette gir det største faglige utbyttet, og det må ikke være slik at alle skal ha spesialundervisning inne i ordinære klasser. Både elever med spesialundervisning og ordinære elever tjener sosialt på inkludering, mener de. Når segregering skal skje, er gruppeundervisning bedre enn enetimer.

Opplæringssjefene i fylkeskommuner og kommuner er i all hovedsak enige med skolelederne. I noen tilfeller er de noe mer prinsipielle, for eksempel uttrykker de at fylkeskommunene ikke bør ha noen visjon særskilt for spesialundervisning, mens man på kommunenivået i vårt materiale har et uttalt mål om at spesialundervisning kun skal omfatte fem prosent av elevmassen. Dataene over omfanget av spesialundervisning i grunnskolen viser imidlertid at omfanget av spesialundervisning varierer svært mye fra skole til skole. En påstand som knytter

seg til denne variasjonen er at dårlige skoler tilbyr generelt mer spesialundervisning enn godt fungerende skoler (Nordahl og Overland, 1998). Dette fenomenet har derfor vært kjent før Kunnskapsløftet ble introdusert.

Det er en tydelig forskjell mellom grunnskole og videregående nivå når det gjelder holdingen til de juridiske retningslinjene knyttet til spesialundervisning. Slik skolelederne på videregående nivå formidler sin forståelse av enkeltvedtak, sakkyndige vurderinger og individuelle opplæringsplaner, mener vi at mange av dem i konflikt med Opplæringslova. Mange av dem mener at det ikke er nødvendig å innhente sakkyndig vurdering før enkeltvedtak skal fattes, at den sakkyndige vurderingen ikke skal relateres til opplæringstilbudet og at det heller ikke skal innhentes ny sakkyndig vurdering når opplæringstilbudet endres. Mange forteller også at individuell opplæringsplan er ferdig utarbeidet først et godt stykke ut på høsten. Skolelederne i grunnskolen synes imidlertid å være svært påpasselig med å understreke nødvendigheten av å følge de formelle retningslinjene. PP-tjenesten har en avgjørende rolle i vurderingen av behovet for spesialundervisning i grunnskolen, og informantene her understreker at det skal gjøres nye sakkyndige vurderinger ved for eksempel skolebytte. Vårt datamateriale viser imidlertid at man i praksis igangsetter spesialundervisning for enkeltelever før det foreligger sakkyndige uttalelser.

Grunnskolen har sviktet og videregående forsøker å reparere – med og uten hell

Gjennom våre kvalitative intervjuer med 30 barn og ungdommer – 15 i grunnskolen 15 i videregående opplæring – og en rekke personer rundt dem, bl.a. lærere og foresatte, har vi sett tydelige eksempler på at grunnskolen svikter i forhold til det videregående opplæringstilbudet. Vi har møtt ungdommer som ikke har fått det opplæringstilbudet de skulle hatt eller de har fått et opplæringstilbud hvor for mye av opplæringen har vært gitt i segregert form, og resultatet har blitt at de har gått ut av grunnskolen med svakere resultater enn de hadde hatt potensial for, og at de har møtt videregående opplæring med et behov for fortsatt (segregert) spesialundervisning. Data presentert i vår evaluering av grunnskolen understreker disse funnene ved at det er svært tydelig at elever med ulike vansker scorer langt dårligere faglig enn elever uten definerte vansker. Denne undersøkelsen viser i tillegg at det er en svært stor gruppe elever i grunnskolen som ikke mottar spesialundervisning, men som gjør det svært dårlig skolefaglig.

De videregående skolene legger ofte ned mye arbeid i å tilrettelegge for ungdommene som har fått et mangelfullt tilbud i grunnskolen, men vi observerer at resultatet varierer. I noen tilfeller har det vært mulig å reparere skadene fra ungdomsskolen, i andre har det ikke vært det. Suksess eller fiasko, når videregående skole har lagt til rette på ulikt vis, har variert bl.a. med de unges forutsetninger og innstilling. Dataene fra grunnskoleundersøkelsen understreker også dette poenget ved at det ser ut til at elever med lav motivasjon og manglende trivsel blir favorisert i forhold til spesialundervisningen. Med andre ord, det virker som om elever i grunnskolen i mange tilfeller må utvikle en rekke tilleggsvansker av sosial art og dette medfører at spesialundervisningen i stor grad fungerer som en avlastningsfunksjon i stede for et pedagogisk virkemiddel.

Man kunne tenke seg at skoler som bygger sin spesialundervisning på en pedagogisk grunntanke, ville oppnå bedre resultater enn andre, slik det er vist av Markussen m.fl. (2003) og Nordahl (2005). Men ettersom vi ikke har funnet at noen av skolene i vårt materiale entydig bygger sin spesialundervisning på noen gjennomgående, grunnleggende pedagogiske prinsipper, er det ikke mulig å spore slike eventuelle forbindelser i dette materialet. Det er heller ikke slik at dette materialet peker i retning av at enten segregerte eller inkluderte løsninger gir best resultat; begge løsninger har produsert både suksess og fiasko blant våre respondenter. Vi har også sett at sosial inkludering er vanskelig dersom de unge skiller seg for mye fra de fleste i klassen når det gjelder intellektuell kapasitet, sosial væremåte, interesser og modenhet. Det er aksept for forskjellighet, men denne aksepten har en grense, og er man på utsiden av den grensen, er man ikke inkludert i fellesskapet.

«Vente og se»- holdning i grunnskolen

Det er bred enighet om at tidlig hjelp er viktig. Likevel er det en klar «vente og se»- holdning i grunnskolen. Konsekvensen er at barn for lenge får en undervisning som ikke fremmer læring. Det er en stabil økende mengde spesialundervisning utover klassetrinnene. Denne fordelingen synes å ha vært stabil over lang tid og det er ingen tegn på at skolene svært stor grad går over til å fokusere mer på spesialundervisning i lavere klasser. Kunnskapsløftet har derfor ikke ført til en markert mer vektlegging på tidlig intervensjon i forhold til elever med særskilte behov.

Analysen av datamaterialet av grunnskolen viser i tillegg at det er en stor grad av tilfeldighet knyttet til hvilke elever som får tilbud om spesialundervisning og hvem som ikke gjør det. Disse dataene viser at det er enkelte elever med svært

gode skolefaglige prestasjoner som mottar spesialundervisning og det er elever med svært dårlige skolefaglige prestasjoner som ikke mottar spesialundervisning. Årsaken til dette hevder vi er lokale tradisjoner ved skolene og det lokale PP kontoret som kan relateres til ulike pedagogiske perspektiver og holdninger til spesialundervisningen. Disse funnene viser at det ikke ser ut til å være noen generell systematikk på grunnskolenivået knyttet til bruken av spesialundervisning.

Kvalitet, ressurser og lærerutnyttelse i grunnskolen

Skoleledere i grunnskolen synes ressurser til spesialundervisning ligger på et akseptabelt nivå, men lærerne påpeker at det er muligheten til å anvende ressursene i samsvar med sakkyndig uttalelse og individuell opplæringsplan som er avgjørende. Det hjelper lite med et akseptabelt ressursnivå dersom timene ikke lar seg anvende som planlagt. Sakkyndig vurdering og IOP blir i flere tilfeller administrative dokumenter, for ressursituasjonens skyld, som ikke har direkte føring på den faktiske spesialundervisningen. Skoleeier i grunnskolen hevder imidlertid at aktivt bruk av individuell opplæringsplan er en forutsetning for god kvalitet i spesialundervisningen, og for å få til dette må det blant annet kreves evaluerbare mål i den individuelle opplæringsplanen.

Spørsmålet knyttet til forholdet mellom ressurser og kvalitet i spesialundervisningen i grunnskolen blir ytterligere problematisert ved at 1/3 av timeressursene definert til spesialundervisning blir dekket av assistenter. Våre data viser at assistenter i enkelte tilfeller har et omfattende ansvar for det faktiske spesialundervisningstilbudet i grunnskolen. Flere foreldre reiser spørsmål om dette er forsvarlig. Skolelederne stiller også spørsmål ved denne ressursbruken og kvaliteten på dette tilbudet.

En annen faktor knyttet til kvaliteten i spesialundervisning er hvilke utdanningskvalifikasjoner lærere har innenfor dette feltet. Det er ikke krav om spesialpedagogisk kompetanse hos lærerne for at de skal arbeide med spesialundervisning. Tidligere forskning har i tillegg vist at andelen spesialpedagogikk i allmennlærerutdannelsen har blitt redusert betraktelig. I tillegg har andelen lærere uten formell lærerkompetanse i grunnskolen økt de siste årene. Generelt er det derfor nødvendig å reise spørsmål ved kompetansen som grunnskolen har for å gjennomføre god spesialundervisning.

Kvaliteten på tilbudet i grunnskolen blir ytterligere problematisert gjennom at våre data viser at mye spesialundervisning ikke blir gjennomført pga. mangel på vikarer, mangel på rom, ulike aktiviteter utenom den faste timeplanen osv. I slike situasjoner er det klassens plan som prioriteres og spesialundervisningstilbudet reduseres. Timer som mistes innen spesialundervisningen tas sjelden igjen.

Generelt hevder de spurte foreldrene i grunnskolen at de er fornøyd med det opplæringstilbudet som deres barn får. Foreldrene innrømmer imidlertid at de er lite informert om hvordan gjennomføringen spesialundervisningen og målsetningene i den individuelle opplæringsplanen fungerer i praksis.

Funnene i videregående skole om at grunnskolen svikter synes med andre ord å være en påstand som blir godt dokumentert gjennom dette prosjektets empiri fra grunnskolen.

Elever som får spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte i videregående opplæring tjener mye på organisatorisk inkludering

Vi har argumentert for at det gir mening å sammenligne elever i organisatorisk inkluderte og organisatorisk segregerte opplegg i videregående, selv om disse gruppene er svært forskjellige med hensyn til ungdomsskolekarakterer og vansker. En systematisk sammenligning ved hjelp av en regresjonsmodell, viser at elever med tilhørighet til ordinære klasser som får spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte får betydelig bedre vg1-karakterer enn elevene i egne klasser med redusert elevtall. Blant elever som hadde karakterer blant de ti prosent svakest i ungdomsskolen er gevinsten ved å være organisatorisk inkludert 0,89 poeng på en skala fra 0 til 6. Dersom elevene presterte i de to etterfølgende karakterdecilene i ungdomsskolen var gevinsten 1,23 poeng, og blant elever som presterte litt svakere enn gjennomsnitt i ungdomsskolen var gevinsten hele 1,95 poeng – alt annet likt.

Vi konkluderer, når vi sammenligner like grupper, at elever som er organisatorisk inkludert i ordinære klasser får bedre karakterer i vg1 enn elever som er organisatorisk segregert i egne klasser.

En mulig forklaring på dette er at elevene som er organisatorisk inkludert, til forskjell fra de som er organisatorisk segregert i egne klasser, går i klasse med elever som har et bedre prestasjonsnivå enn dem selv. Gevinsten ved organisatorisk inkludering kan skyldes at de ordinære elevene (og deres lærere) setter en

høy standard i klassen. En omfattende analyse av andre mulige forklaringer på denne karaktergevinsten identifiserer en rekke forhold som bedrer prestasjonsnivået i skolen blant elever som får spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte:

Gutter har fordel (de får bedre karakterer) av å ha mannlige lærere, elever får bedre karakterer dersom kontaktlæreren er profesjonsutdannet, elever får bedre karakterer dersom foreldrene «skjemmer dem bort» materielt og trivsel på skolen bedrer prestasjonsnivået – alt annet likt. Skolekonkurrerende (spontane, venneorienterte) fritidsaktiviteter reduserer prestasjonsnivået, mens skolekomplementære (organiserte/ kulturelle) aktiviteter bedrer prestasjonsnivået. Høy egenvurdert kapasitet (mestringsforventninger) bedrer også prestasjonsnivået.

Det ser ikke ut til at destruktiv og utfordrende elevatferd reduserer disse elevenes prestasjonsnivå i vg1, og det ser heller ikke ut til at sosial støtte fra elever, lærere og foreldre har direkte effekter på elevenes karakterer. Det som først og fremst har betydning er ungdomsskolekarakterer, valg av utdanningsprogram (yrkesfagelever får best karakterer) og altså det å ha tilhørighet til en ordinær klasse. Vi vurderer det slik at det er kombinasjonen av det å bli eksponert for en «ordinær standard» i de ordinære klassene og det at det kanskje er «for mye av alt» (støtteordninger) og for lavt ambisjonsnivå i de segregerte oppleggene i egne klasser, som i hovedsak forklarer hvorfor det er så sterk positiv karaktereffekt av organisatorisk inkludert innretning på spesialundervisning og ekstra hjelp og støtte.

Konklusjonen er at organisatorisk inkludering av elever som har behov for tilrettelagt undervisning er svært gunstig for de inkluderte elevene enten de velger yrkesfag eller studiespesialisering. Karakterutbyttet er såpass mye bedre også for organisatorisk inkluderte elever som presterte blant de ti prosent svakest i ungdomsskolen at vi må kunne konkludere at omfanget av segregerte løsninger i form av egne klasser fortsatt er for stort i videregående opplæring. Blant elever som hadde opptakskarakterer noe nærmere gjennomsnittet i ungdomsskolen er utbyttet ved organisatorisk inkludering så stort at for denne gruppen bør man være varsom med å gi organisatorisk segregering (egne klasser) som eneste undervisningstilbud.

Hvordan påvirkes de andre elevene av å gå i klasser med elever med spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte?

Vi har også undersøkt de ordinære elevenes utbytte av organisatorisk inkludering. Ved hjelp av en flernivåmodell identifiseres to interessante konteksteffekter. (1) Effekten på de ordinære elevenes karakterer av det å gå i klasse med elever som har behov for tilrettelagt undervisning kalles *inkluderingseffekten*. (2) Effekten på de samme elevenes prestasjonsnivå av om de går i en (generelt) prestasjonssterk eller prestasjonssvak klasse kalles *god-klasse-effekten*.

Både i utdanningsprogrammene for studiespesialisering og yrkesfag ser det ikke ut til at de ordinære elevene taper på å bli eksponert for organisatorisk inkluderte elever som får ekstra hjelp og støtte. Denne formen for organisatorisk inkludering gir med andre ord et positivt karakterutbytte for de inkluderte elevene uten at inkluderingen påvirker prestasjonsnivået til de ordinære elevene.

På yrkesfag får de andre elevene et positivt utbytte av det å dele klasserom (hele tiden eller deler av tiden) med elever som får spesialundervisning. Her observeres med andre ord en «vinn-vinn» situasjon ved organisatorisk inkludering. Organisatorisk inkludering i form av spesialundervisning etter enkeltvedtak i utdanningsprogram for studiespesialisering gir i vårt utvalg en negativ karaktereffekt for de ordinære elevene. Det er imidlertid bare seks elever i fire (av 28) klasser som får spesialundervisning etter enkeltvedtak. Dette omfanget er så beskjedent at vi ikke kan konkludere. Her er det behov for mer forskning.

På yrkesfag har det stor betydning for den enkelte at klassekameratene er flinke på skolen, mens klassekameratenes prestasjonsnivå ikke spiller noen rolle i studiespesialisering. I alle de fire utdanningsprogrammene har ungdomsskolekarakterene stor betydning for elevenes prestasjonsnivå i vg1, men nå observerer vi at ungdomsskole-karakterenes betydning for karakterene i vg1 er vesentlig større i studiespesialisering enn i yrkesfag. Elevene synes å være svært avhengig av tidligere meritter i skolen (avhengig av egne ressurser).

Når vi sammenstiller inkluderingseffekten og god-klasse-effekten på yrkesfag er det sannsynlig at eventuelle positive effekter på de ordinære elevenes karakterutbytte vil nå et toppunkt (kulminere) og deretter avta dersom den organisatoriske inkluderingen får et så stort omfang at det samlede prestasjonsnivået i klassen reduseres. Når enkeltelevers prestasjonsnivå påvirkes sterkt positivt av det å dele klasserom med dyktige medelever, innebærer dette samtidig at deres prestasjonsnivå påvirkes like sterkt negativt av det å være del av et prestasjonssvakt læringsmiljø. Derfor tror vi at organisatorisk inkludering på yrkesfag kan passere en terskel som kan gi en «trade off» mellom de inkluderte

elevenes og de ordinære elevenes karakterutbytte i vg1, men våre analyser har ikke gitt grunnlag for å anslå presist hvor på inkluderingsskalaen en slik terskel eventuelt befinner seg.

Sammenheng mellom innsatsfaktorer og resultat

En måte å forklare spesialundervisning og ekstra hjelp og støtte på, og det kan vi gjøre med belegg i Opplæringslova, er å si at dette er samfunnets eller skolens måte å stille opp for de som ikke får utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, en måte å forsøke å kompensere for det som gjør at noen, av ulike grunner, ikke klarer å oppnå læringsutbytte innenfor den ordinære opplæringen. Denne kompensatoriske virksomheten, spesialundervisning og ekstra hjelp og støtte, har som mål å bidra til å redusere ulikhet i utbytte av opplæringen. Ved ressursulikhet, ved å gi disse elevene noe ekstra, ved noen innsatsfaktorer, søker man å oppnå større resultatlikhet, forstått som at man ønsker å hjelpe de som får spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte til å nå lengre enn de ellers ville gjort. Disse ekstra innsatsfaktorene i spesialundervisning kan være mange. Og dette prosjektets problemstilling har altså vært: «Hvilken sammenheng er det mellom ulike innsatsfaktorer i spesialundervisning og resultatet av spesialundervisning i grunnskolen og videregående opplæring».

I en av analysene har vi sett på om og hvordan disse innsatsfaktorene påvirker elevenes resultater fra vg1, kontrollert for ungdommenes faglige forutsetninger (målt med karakterer fra grunnskolen) og ungdommenes bakgrunn (bosituasjon, kjønn, foreldres utdanning, minoritetsspråklighet). Resultatet er at innholdet i undervisningen, lærekompetansen og forutsetningene og begrunnelsene på lærernivå ikke har stor betydning for om elever med spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte lykkes på vg1. Det som legger sterkest føringer på hvordan det går er hvilket utdanningsprogram de går på, hvilket faglig prestasjonsnivå de har med seg inn i videregående opplæring målt med tiendeklassarakterene, samt om de får spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte med tilhørighet til egne klasser med redusert elevtall eller ikke. Det som er særlig interessant å merke seg er, etter vår vurdering, den meget sterke negative betydningen det har å gå i en egen klasse med redusert elevtall når man får spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte. Vi merker oss også at det ikke er forskjell mellom de elevene som har tilknytning til ordinære klasser, avhengig av om de får all spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte organisatorisk inkludert i klassen, eller om de får deler av eller hele sin spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte utenfor klassen i små grupper eller enetimer, altså organi-

satorisk segregert fra det klassefellesskapet de hører til. Det ser ut til at det som teller er å *ha en fot innenfor*.

Fordi vi vet at kvantitative analyser viser oss gjennomsnittselevne og skjuler enkeltindividene, har vi også gjort analyser av kvalitativt datamateriale, og en av konklusjonene der var at når videregående opplæring prøver å reparere de skadene grunnskolen har gjort, så lykkes man i vekslende grad, men vi identifiserer både organisatorisk inkluderte og organisatorisk segregerte opplegg som virker. Da snakker vi imidlertid om de elevene som har tilhørighet til ordinære klasser, og som får deler av opplæringen i organisatorisk segregerte opplegg, og ikke om elever som får spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte i egne klasser med redusert elevtall. Blant de 15 ungdommene som ble intervjuet i videregående opplæring var det fem som hadde spesialundervisning i egne klasser med redusert elevtall, og bare en av disse lyktes med opplæringen sin. Disse funnene støtter opp om funnene i de kvantitative analysene: de som får spesialundervisningen sin i egne klasser gjør det dårligere, men både segregerte og inkluderte opplegg kan fungere for elever som har tilhørighet til ordinære klasser.

Ettersom det har vært brukt som et argument mot organisatorisk inkludering, at elevene som er organisatorisk inkludert vil tape sosialt på å være ensom i et fellesskap hvor de ikke slipper til, er det interessant å merke seg at både skoleledere og lærer gir tydelig uttrykk for at de mener at elever med spesialundervisning tjener sosialt på å være i ordinære klasser. Elevene i videregående forteller også selv at de trives like bra som de ordinære elevene. Også i det kvalitative materialet så vi at elever med spesialundervisning fant seg sosialt til rette i videregående opplæring. Situasjonen er imidlertid noe annerledes i grunnskolen, der ser det ut for at elever som mottar spesialundervisning generelt ikke trives bra på skolen og dette skyldes i like stor grad problemer knyttet til den generelle pedagogikken som utfordringer i forhold til spesialundervisningen.

Vi har også analysert forutsetninger og begrunnelser for undervisning og opplæring som innsatsfaktorer. Analysene våre viser at forutsetningene og begrunnelsene som ligger til grunn for spesialundervisningen spriker på alle nivåer. For det første har Regjering og Storting sendt ut doble signaler ved innføringen av Kunnskapsløftet. Beskjeden var at alt er som før, men vi ønsker mindre spesialundervisning. Når vi intervjuer opplæringssjefene, skoleledere og kontaktlærere, både i kommunene og fylkeskommunene, ser vi at signalene om mer tilpasset opplæring og mindre spesialundervisning generelt er oppfattet som politiske signaler. Nærmer vi oss praksisfeltet, ser vi imidlertid at signalene ikke er tatt i mot like godt, og dette blir understreket ved at opplæringssjefene, sko-

leledere og kontaktlærere sier at de ikke tror at alle vil ha det beste faglige utbyttet av å få opplæring inne i klassene.

Verken i det kvantitative eller det kvalitative datamaterialet, verken i grunnskolen eller i videregående opplæring, har vi sett spor av skoler som på en tydelig måte har løftet frem noen gjennomgående, grunnleggende pedagogiske prinsipper som de bygger spesialundervisningen på.

Det vi ser er at det er skoleeiernivået som i all hovedsak slutter seg til de statlige styringssignalene for spesialundervisning, og videreformidler disse til skolene, men uten å legge noe sterkt trykk på dette. De legger tvert i mot vekt på at ansvaret for dette er delegert til den enkelte skole, og at det er opp til skolene å løse denne oppgaven. Dette kan være en forklaring på at vi ikke observerte skoler som forfektet en grunnleggende pedagogisk ide som grunnlag for sin spesialundervisning, og at vi fant skoler som ikke var så opptatt av å redusere verken antall elever med spesialundervisning eller bruken av egne klasser med redusert elevtall. Tolkningen av mandatet til Kunnskapsløftet fører ofte til at skolene og lærerne står fritt til å tolke de doble statlige signalene, og resultatet er at hverdagens konkrete problemer og utfordringer som styrer hvilke tilbud som blir gitt ved den enkelte skole. Kunnskapsløftets tydelige delegering av ansvar og de doble signalene fra statlig hold har lagt feltet åpent for varierende praksis, og det er derfor ikke grunn til å forvente dramatiske endringer.

Våre funn i videregående opplæring er sammenfallende med funn fra forskning på spesialundervisning under Reform 94 og før Kunnskapsløftet (Kvalsund og Myklebust 1998, Kvalsund m.fl. 1998, Kvalsund 1999, Myklebust 1999, Grøgaard 2000, 2002, Markussen 2000, 2001, 2004, Markussen m.fl. 2003). Også da fant man at organisatorisk inkluderte løsninger ga best resultater for de aller fleste, men kvalitative studier viste at segregerte løsninger fungerte godt for mange, særlig dersom det eksisterte en høy pedagogisk bevissthet og at elevene fikk tett oppfølging.

Det er så langt ikke mulig å spore noen endringer i spesialundervisning og ekstra hjelp og støtte i videregående opplæring etter Kunnskapsløftet, verken i gjennomføringsmåten eller på de resultatene spesialundervisning og ekstra hjelp og støtte gir. I forhold til grunnskolen er det en markert økning i omfanget av spesialundervisning etter implementeringen av Kunnskapsløftet. En viktig forklaring på dette er etter vår vurdering delegeringen av ansvaret for skolens praksis gjennom Kunnskapsløftet, samt de doble signalene sentrale myndigheter har sendt ut om spesialundervisning i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet.

Utdanningspolitiske og pedagogiske implikasjoner

I forhold til den politiske målsetningen om å skape en inkluderende skole har implementeringen av Kunnskapsløftet, så langt vi ser, ingen direkte innflytelse på denne målsetningen. Kunnskapsløftet og de politiske dokumentene i tilknytning til denne reformen legger ingen føringer på hva man mener med en inkluderende skole. Indirekte kan derfor Kunnskapsløftet fagfokus benyttes for å legitimere ulike segregerte opplæringstilbud.

Analysen av situasjonen i videregående opplæring peker imidlertid i retning av at bruken av egne klasser med redusert elevtall ikke er særlig gunstig. De som går der, er i et faglig svakt læringsmiljø som bidrar til at ingen løfter seg faglig. Ambisjonsnivået er lavt, sjøltilliten og forventningene like så, og ingen får dra hjelp av de andre i klassen eller av miljøet som helhet.

Når det gjelder segregerte løsninger i form av grupper eller enetimer for de som går i ordinære klasser, kan vi ikke med grunnlag i våre data og funn, verken de kvalitative eller kvantitative, konkludere med hva som er best: at de unge får all hjelp inne i klassen eller at de får all eller deler av hjelpen utenfor klassen. I de kvalitative dataene har vi sett at begge løsninger kan gi gode resultater, og de kvantitative analysene klarer ikke å skille disse fra hverandre når det gjelder prestasjoner etter vg1. Her gir altså ikke data oss grunnlag for å foreslå noe, men kanskje vi likevel skulle driste oss til å si at når man skal bruke organisatorisk segregerte løsninger, så bør dette gjøres med varsomhet. Dersom faglige vurderinger peker på enetimer eller gruppeundervisning, og dersom man er sikker på at den unge selv synes dette er uproblematisk og at dette ikke bidrar til (ytterligere) stigmatisering, sier ikke våre data og funn at slike virkemidler ikke kan brukes. Men dersom de unge selv gir uttrykk for at de vil ha sin spesialundervisning inne i ordinære klasser, er det mye som taler for at de bør få det. Våre samtaler med unge som mot sin vilje har blitt plassert utenfor klassefellesskapet har overbevist oss om at dette ikke skaper trivsel, motivasjon, lyst til å lære eller gode læringsresultater.

For grunnskolens del bygger den dominerende pedagogiske, administrative og politiske implikasjonen av denne evalueringen av spesialundervisningen under Kunnskapsløftet, på inntrykket av at denne delen av opplæringstilbudet i den norske grunnskolen i stor grad bygger på en praksis som er basert på subjektive vurderinger og mye mer eller mindre ukvalifisert synsing rundt spesialundervisningstilbudet. Våre informanter i grunnskolen etterlyser og ønsker langt mer systematiske og objektive vurderinger av behovet, kvaliteten og resultatet av spesialundervisningen. Denne systematikken knytter seg blant annet til:

- de faglige kvalifikasjonene som lærere har i forhold til spesialundervisningen,
- hvilke kriterier som skal benyttes for å vurdere behovet for spesialundervisning (tester etc)
- hvordan kvaliteten på spesialundervisningen skal vurderes og hvem som skal gjøre denne vurderingen

Denne evalueringen som helhet viser at det må jobbes både lokalt i grunnskoler og videregående skoler og nasjonalt politisk for å finne løsninger på sentrale utfordringer. Det synes som om utfordringene i grunnskolen er større enn den er i videregående opplæring, og våre analyser viser at grunnskolen svikter i forhold til elever med særskilte behov for opplæring – og dette får direkte konsekvenser for disse elevene senere i utdanningsløpet.

Vedlegg: Kapittel 3

Vedleggstabell 3.1 Sammenligning av antall og prosentvis fordeling av elever på ulike utdanningsprogram på vg1 i de fire fylkene i henhold til opplysninger fra de 81 skolelederne (vår N og vår%) og data om klasseordningen på vg1 i fylkeskommunene (fasit N og fasit%) for skoleåret 2007–2008.

	Oslo				Telemark				Hordaland				Troms			
	Vår N	Vår%	Fasit N	Fasit %	Vår N	Vår%	Fasit N	Fasit %	Vår N	Vår%	Fasit N	Fasit %	Vår N	Vår%	Fasit N	Fasit %
BA	165	4	233	4	136	6	266	10	438	8	592	8	62	3	160	6
DH	164	4	180	3	180	8	135	5	260	5	355	5	80	4	125	5
EL	206	5	306	6	117	5	151	5	433	8	537	7	139	7	212	8
HS	343	8	420	8	209	9	318	11	549	10	714	10	215	11	289	11
ID	326	7	295	5	222	10	225	8	90	2	162	2	116	6	120	5
MK	295	7	330	6	171	7	165	6	162	3	170	2	120	6	135	5
MD	191	4	125	2	84	4	90	3	133	2	150	2	79	4	86	3
NA	9	0	15	0	0	0	62	2	194	4	164	2	44	2	70	3
RM	73	2	75	1	77	3	92	3	213	4	297	4	148	7	175	7
SS	106	2	165	3	118	5	123	4	219	4	285	4	130	7	158	6
ST	2279	51	2609	48	571	25	703	25	1742	32	2520	34	632	32	772	30
TTP	160	4	195	4	349	15	329	12	715	13	840	11	200	10	308	12
AO	153	3	481	9	52	2	114	4	274	5	647	9	27	1	-	-
Totalt	4470	100	5429	99	2286	100	2773	98	5422	100	7358	101	1992	100	2610	101

Vedleggstabell 3.1 sammenligner skoleledernes opplysninger om antall elever på ulike utdanningsprogram på vg1 i de ulike fylkene, med antall plasser på ulike utdanningsprogram på vg1 i henhold til data om klasseordningen fra fylkeskommunene. Denne sammenligningen er gjort for å undersøke hvorvidt vi kan anta at opplysningene fra de 81 skolelederne gir et riktig bilde av det faktiske antallet elever på ulike utdanningsprogram i fylkene.

I tabellen sammenlignes både antallet elever og den prosentvise fordelingen av elever på ulike utdanningsprogram på vg1 i henhold til de to datakildene. Vi antar her at data om klasseordningen fra fylkeskommunene gir et noenlunde riktig bilde av antallet elever på ulike utdanningsprogram på vg1, selv om dimensjoneringen selvsagt ikke er identisk med det faktiske antallet og fordelingen av elever på ulike utdanningsprogram når skoleåret er kommet i gang.

Vedleggstabell 3.1 viser at svarene fra skolelederne kan sies å gi et godt bilde av antallet og fordelingen av elever på ulike utdanningsprogram på vg1 i de fire fylkene. Vi merker oss imidlertid at det i følge våre tall fra skolelederne i Telemark ikke er noen elever på naturbruk, mens det i henhold til data fra fylkeskommunen er 2 prosent av elevene på vg1 som tilhører dette utdanningsprogrammet. Dette skyldes at skoleledelsen fra den ene skolen som tilbyr naturbruk i Telemark ikke har svart på vår undersøkelse. Dette viser at det er noen avvik mellom opplysningene fra skolelederne som har deltatt i vår undersøkelse og opplysningene om dimensjoneringen fra fylkeskommunene. Forskjellene er imidlertid relativt små, og vi antar dermed på bakgrunn av vedleggstabell 3.1 at opplysningene fra skolelederne som har besvart undersøkelsen, vil gi et godt bilde av hvor stor andel som har spesialundervisning etter enkeltvedtak i de fire fylkene.

Vedlegg: Kapittel 5

Vedleggstabell 5.1: Fylkeskommunenenes vurdering av den nåværende situasjonen når det gjelder spesialundervisning ved skolene i eget fylke (N=7). Oppgitt i absolutte tall.

	Helt enig/ enig	Verken eller	Uenig/helt uenig
Utnyttelsen av ressurser til spesialundervisning			
1. Det er vektlegging av elevens særskilte behov som utløser tilleggsressurser	5	2	
2. Det er diagnoser og vektlegging av elevens problemer som utløser tilleggsressurser	3	2	2
3. Skolenes ressurser til spesialundervisning blir utnyttet best mulig slik at elevene med spesialundervisning får optimalt utbytte av undervisningen	4	2	1
Skolenes ledelse er opptatt av og har kunnskap om spesialundervisningen ved skolene			
4. Skolenes ledelse har oversikt over alle som har spesialundervisning, og hvordan deres tilbud er, både når det gjelder organisering og innhold	4	2	1
5. Skolenes ledelse er opptatt av skolens arbeid for elever med spesialundervisning	6	1	
6. Skolenes ledelse fører tilsyn med iverksettelse og gjennomføring av det spesialpedagogiske tilbudet til den enkelte elev	5	1	1
7. Ved timeplanlegging tas det like mye hensyn til spesialundervisning som til ordinær undervisning	3	3	1
Hvem som har ansvar for spesialundervisning og ordinær undervisning			
8. Spesialundervisning ved skolene er delegert til spesialpedagogene		1	6
9. Det er de best kvalifiserte lærerne som har ansvaret for spesialundervisningen	1	4	2
10. Det er de best kvalifiserte lærerne som har ansvaret for den ordinære undervisningen	1	6	
Organiseringen av spesialundervisningen			
11. Spesialundervisning organiseres i hovedsak ved at elevene får hjelp inne i den klassen/gruppa de tilhører	2	5	
12. Spesialundervisningen organiseres i hovedsak som gruppeundervisning	4	3	
13. Spesialundervisning organiseres i hovedsak som enetimer			7

Vedleggstabell 5.1 forts.

	Helt enig/ enig	Verken eller	Uenig/helt uenig
14. Det hender at enkeltelever blir tatt ut av klassen/ gruppa for å få spesialundervisning for å oppnå be- dre opplærings situasjonen for de andre elevene i klassen/gruppa	4	1	2
Hvilken status sakkyndige vurderinger og individu- elle opplæringsplaner har ved skolene			
15. Individuelle opplæringsplaner utarbeides først og fremst fordi slik dokumentasjon er et krav	2	1	4
16. Individuelle opplæringsplaner utarbeides først og fremst fordi det er nyttig for undervisningen	4	2	1
17. Dersom skolene avviker fra den sakkyndige vur- deringen i utarbeidelsen av opplæringstilbudet for den enkelte elev begrunnes dette godt i enkeltvedta- ket	5	2	

Vedleggstabell 5.2: Fylkeskommunenes vurdering av prinsipielle utsagn om spesialundervisning (N=7). Oppgitt i absolutte tall.

	Helt enig/ enig	Verken eller	Uenig/helt uenig
Inkludering av spesialundervisningen i den ordinære undervisningen			
1. Det er viktig for elevenes tilhørighet til klassemiljøet at ekstra hjelp og støtte gis innenfor klassens/gruppas rammer	4	3	
2. Elever med spesialundervisning tjener sosialt på å få spesialundervisning i ordinære klasser		5	2
3. Alle barn bør få all sin opplæring inne i vanlig klasse/ gruppe, og ikke utenfor, uansett hvilken vanske eller problem barnet har		2	5
4. Elever har mest nytte av å få ekstra hjelp og støtte inne i den klassen/gruppa de tilhører	2	4	1
5. Skolenes opplæringstilbud bør organsieres slik at det er rom for å tilrettelegge opplæringen for elever med behov for ekstra hjelp og støtte innenfor den ordinære opplæringen	6		1
Segregering av spesialundervisningen			

Vedleggstabell 5.2 forts.

	Helt enig/ enig	Verken eller	Uenig/helt uenig
6. Elever med behov for ekstra hjelp og støtte får best tilpasset opplæring ved å få undervisning utenfor klassen/gruppa sammen med elever på omtrent samme faglige nivå		4	3
7. Det er hensiktsmessig å undervise elever med behov for ekstra hjelp og støtte alene med en lærer, for da er det lettere å tilpasse opplæringen til den enkelte elevens behov		3	4
8. Elever med behov for ekstra hjelp og støtte får mer ro rundt læringsarbeidet når de får opplæring uten for klassen/gruppa	1	6	
9. Mer av ekstra hjelp og støtte burde foregå i enetimer eller små grupper og ikke inne i klassen/gruppa		2	5
Spesialskoler eller ordinære skoler			
10. Spesialskoler er for de fleste elever med behov for ekstra hjelp og støtte den mest hensiktsmessige måten å organisere opplæringen på	1		6
11. De fleste elever med behov for ekstra hjelp og støtte får et bedre tilpasset opplæringstilbud på ordinære skoler enn på spesialskoler	4		3
Sosialt og faglig utbytte av inkludering for ordinære elever og elever med behov for spesialundervisning			
12. Ungdom som får mye av sin spesialundervisning utenfor ordinære klasse, mister mye av ungdomssosialiseringen som foregår i ungdomsmiljøene	5	2	
13. De ordinære elevene tjener sosialt på å ha elever med spesialundervisning i klassene/gruppene sine	5	2	
14. Å ha elever med spesialundervisning i ordinære klasser svekker læringsmiljøet for de øvrige elevene	1	2	4
15. De ordinære elevene tjener faglig på å ha elever med spesialundervisning i klassene/gruppene sine	2	5	
Tilpasset opplæring			
16. Behovet for spesialundervisning reduseres ved bedre tilpasning av ordinær opplæring	7		

Vedlegg: Kapittel 7

Vedleggstabell 7.0: Vg1-karakterer etter organisatorisk innretning på spesialundervisning. Lineær regresjon (N=247). Referanseperson: Elev som får organisatorisk inkluderende spesialundervisning i utdanningsprogrammet for teknologi og industriell produksjon (samt seks elever i studiespesialisering), tilhører majoritetsgruppen eller er førstegenerasjons-Invandrer. Forklart varians=50 prosent.

Avhengig variabel= Gjennomsnittskarakter vgl onstant	Ustandardisert koeffisient	Standard- feil	Signifikans- sannynlighet
Konstant	1,959	0,192	0,000
Opptakskarakterer i deciler	0,335	0,045	0,000
Restaurant og matfag	0,054	0,198	0,784
Helse og sosialfag	-0,299	0,213	0,162
Organisatorisk inkludertelev med kombinert opplegg	0,016	0,237	0,945
Organisatorisk segregert, opptakskarakter 0	-1,296	0,219	0,000
Organisatorisk segregert, opptakskarakter 1,2	-1,763	0,240	0,000
Organisatorisk segregert, opptakskarakter 3-9	-2,305	0,341	0,000
Ikke-vestlig etterkommer	0,577	0,295	0,052

Fet Uthevet effekt av organisatorisk innretning som er signifikant på fem prosent nivå.

Vedleggstabell 7.1: Vg1-karakterer etter omfang og innretning på spesialundervisningen og ekstra hjelp og støtte. Lineær regresjon (N=401). Referanseperson: Studiespesialisering, organisatorisk inkludert.

Avhengig variabel: Gjennomsnittskarakter vg1	Ustandardisert koeffisient	Standard- feil	Signifi- kans
Ungdomsskolekarakterer i deciler	0,334	0,030	0,000
Organisatorisk segregert, opptakskarakter 0	-0,898	0,220	0,000
Organisatorisk segregert, opptakskarakter 1,2	-1,276	0,255	0,000
Organisatorisk segregert, opptakskarakter 3–9	-1,939	0,326	0,000
Helse- og sosialfag	0,464	0,186	0,013
Teknologi og industriell produksjon	0,711	0,189	0,000
Restaurant og matfag	0,504	0,189	0,008
Støtteandel totalt	0,192	0,199	0,336
Eleven har ekstra tid på prøver	0,143	0,149	0,338
Eleven har assistent	0,026	0,104	0,801
Undervisning organis som enetimer (ue- nig=høy)	-0,076	0,079	0,335
Sosiale støttetiltak	-0,543	0,211	0,011
Får for lite hjelp og støtte	0,089	0,070	0,207
<i>Får den hjelp og støtte jeg trenger</i>	<i>0,143</i>	<i>0,075</i>	<i>0,059</i>
Konstant	0,940	0,437	0,032

Fet Signifikant på fem prosent nivå, *fet kursiv* signifikant i intervallet 5–10 prosent

Vedleggstabell 7.2: Vg1-karakterer etter lærernes kjønn, utdanning og læreransiennitet. Lineær regresjon (N=401). Referanseperson: Studiespesialisering, organisatorisk integrert jente med universitetsutdannet kvinnelig kontaktlærer.

Avhengig variabel: Gjennomsnittskarakter vg1	Ustandardisert koeffisient	Standard- feil	Signifikans
Konstant	0,926	0,284	0,001
Ungdomsskolekarakterer i deciler	0,348	0,031	0,000
Organisatorisk segregert, opptakskarakter 0	-1,008	0,205	0,000
Organisatorisk segregert, opptakskarakter 1,2	-1,418	0,240	0,000
Organisatorisk segregert, opptakskarakter 3–9	-2,241	0,358	0,000
Helse- og sosialfag	0,770	0,239	0,001
Teknologi og industriell produksjon	0,537	0,226	0,018
Restaurant og matfag	0,923	0,218	0,000
Faglærerutdanning fra pedagogisk høyskole	0,192	0,138	0,165
Faglærerutdanning som bygger på fagbrev	0,003	0,165	0,984
Profesjonsutdannet faglærer	0,378	0,163	0,021
Har spesialpedagogisk utdanning	0,015	0,127	0,905
Antall år jobbet som lærer	-0,010	0,007	0,157
Kvinnelig lærer og mannlig elev	-0,080	0,176	0,651
Mannlig lærer og kvinnelig elev	0,202	0,281	0,472
Mannlig lærer og mannlig elev	0,706	0,230	0,002

Fet Signifikant på fem prosent nivå, Allmennlærere (6 stk.), førskolelærer (1 pers.) og ikkelærer-utdannet (1pers.) er også i referansegruppen.

Vedleggstabell 7.3: Vg1-karakterer etter omfang og innretning på lærernes undervisningsopplegg. Lineær regresjon (N=401). Referanseperson: Elev i studiespesialisering, organisatorisk inkludert.

Avhengig variabel: Gjennomsnittskarakter vg1	Ustandardisert Koeffisient	Standard-feil	Signifikans
Opptakskarakterer i deciler	0,336	0,030	0,000
Teknologi og industriell produksjon	0,729	0,185	0,000
Restaurant og matfag	0,508	0,188	0,007
Helse- og sosialfag	0,467	0,187	0,013
Organisatorisk segregert, opptak=0	-0,936	0,200	0,000
Organisatorisk segregert, opptak=1,2	-1,293	0,236	0,000
Organisatorisk segregert, opptak=3–9	-2,069	0,314	0,000
Omfang av tavleundervisning	-0,010	0,087	0,911
Omfang av individuelt arbeid	-0,051	0,086	0,551
Omfang av elevsamarbeid	0,137	0,071	0,056
Konstantledd	1,260	0,337	0,000

Fet Signifikant på fem prosent nivå, *fet kursiv* signifikant i intervallet 5–10 prosent

Vedleggstabell 7.4: Vg1-karakterer etter lærerholdninger og skoleprioriteringer. Lineær regresjon (N=401)

Avhengig variabel: Gjennomsnittskarakter vg1	Ustandardisert koeffisient	Standard-feil	Signifikans
Konstant	2,436	0,865	0,005
Ungdomsskolekarakterer i deciler	0,333	0,031	0,000
Organisatorisk segregert, opptakskarakter 0	-1,044	0,202	0,000
Organisatorisk segregert, opptakskarakter 1,2	-1,418	0,239	0,000
Organisatorisk segregert, opptakskarakter 3–9	-2,127	0,315	0,000
Helse- og sosialfag	0,386	0,193	0,046
Teknologi og industriell produksjon	0,638	0,188	0,001
Restaurant og matfag	0,405	0,193	0,037
Spesialundervisning ved skolen prioriteres*	-0,207	0,132	0,118
Spesialundervisning ved skolen er segregert*	0,130	0,125	0,297
Spesialundervisning generelt bør skje inne i ordinære klasser*	-0,108	0,138	0,436
Segregert spesialundervisning gir bedre tilpasset opplæring*	-0,279	0,142	0,049

Fet Signifikant på fem prosent nivå. *For de fire siste variablene i tabell 7.4 betyr høy skår uenig, og lav skår enig

Vedleggstabell 7.5: Vg1-karakteren etter indikatorer på foreldrestøtte, lærerstøtte og elevstøtte. Lineær regresjon (N=401). Referanseperson: Elev i studie-spesialisering, organisatorisk inkludert.

Avhengig variabel: Gjennomsnittskarakter vg1	Ustandardisert koeffisient	Standard- feil	Signifikans
Konstant	0,431	0,666	0,518
Ungdomsskolekarakterer i deciler	0,338	0,030	0,000
Organisatorisk segregert, opptakskarakter 0	-0,920	0,201	0,000
Organisatorisk segregert, opptakskarakter 1,2	-1,410	0,233	0,000
Organisatorisk segregert, opptakskarakter 3–9	-2,102	0,310	0,000
Helse- og sosialfag	0,367	0,185	0,048
Teknologi og industriell produksjon	0,662	0,183	0,000
Restaurant og matfag	0,547	0,185	0,003
Foreldrene er involvert og engasjert i barnas skolegang	-0,041	0,094	0,667
Foreldrene har en negativ holdning til skole og skolearbeid	0,034	0,086	0,694
Foreldrene skjønner bort eleven	0,193	0,084	0,023
Blir ertet/føler seg utenfor	0,033	0,102	0,743
Godt sosialt integrert/har mange venner	-0,048	0,092	0,602
Gruer seg og kjeder seg	-0,121	0,082	0,142
Godt sosialt miljø i klassen	-0,100	0,107	0,353
Sosialt inkluderende og engasjerte lærere	0,038	0,118	0,750
<i>Gode og engasjerende lærere</i>	<i>0,180</i>	<i>0,105</i>	<i>0,087</i>
Distanserte og uinteresserte lærere	-0,025	0,080	0,752
Trives godt på skolen	0,168	0,071	0,018

Fet Signifikant på fem prosent nivå, *fet kursiv* signifikant i intervallet 5–10 prosent

Vedleggstabell 7.6: Vg1-karakteren etter indikatorer på sosial mistilpasning og alvorlig problematferd. Lineær regresjon (N=401). Referanseperson: Elev i studiespesialisering, organisatorisk inkludert.

Avhengig variabel: Gjennomsnittskarakter vg1	Ustandardi- sertkoeffisient	Standard- feil	Signifikans
Konstant	1,889	0,299	0,000
Ungdomsskolekarakterer i deciler	0,333	0,030	0,000
Organisatorisk segregert, opptakskarakter 0	-0,916	0,197	0,000
Organisatorisk segregert, opptakskarakter 1,2	-1,365	0,232	0,000
Organisatorisk segregert, opptakskarakter 3–9	-2,051	0,313	0,000
Helse- og sosialfag	0,444	0,188	0,019
Teknologi og industriell produksjon	0,706	0,184	0,000
Restaurant og matfag	0,541	0,188	0,004
Eleven er ukonsentrert og uinteressert	-0,118	0,119	0,325
Svært alvorlig problematferd	0,128	0,128	0,318
Alvorlig problematferd	-0,070	0,126	0,579
Pliktinnstilling til skolearbeid	-0,117	0,097	0,226
Ensom og deprimert	-0,118	0,080	0,139

Vedleggstabell 7.7a: Vg1-karakterer etter mer personlige kjennetegn, prioriteringer og forventninger. Lineær regresjon (N=401). Referanseperson: Elev i studiespesialisering, organisatorisk inkludert. Kontrollvariabel: Ungdomsskolekarakterer i deciler.

Avhengig variabel: Gjennomsnittskarakter vg1	Ustandardisert koeffisient	Standard- feil	Signifikans
Ungdomsskolekarakterer i deciler	2,321	0,499	0,000
Organisatorisk segregert, opptakskarakter 0	0,300	0,031	0,000
Organisatorisk segregert, opptakskarakter 1,2	-0,999	0,195	0,000
Organisatorisk segregert, opptakskarakter 3–9	-1,285	0,229	0,000
Helse- og sosialfag	-2,058	0,306	0,000
Teknologi og industriell produksjon	0,425	0,181	0,020
Restaurant og matfag	0,724	0,183	0,000
matfag restaur og mat basert på studieretning, speskl=0	0,573	0,185	0,002
Skipptak/instrumentell instilling til skolearbeid	0,056	0,081	0,487
Pliktoppfylgende atferd	0,023	0,068	0,730
Pushmotivasjon for VGO – følger strømmen	-0,264	0,075	0,000
Pullmotivert for VGO – indre motivert	-0,054	0,080	0,501
Skolekonkurrerende fritidsaktiviteter	-0,184	0,065	0,005
Skolekomplementære fritidsaktiviteter	0,268	0,082	0,001
Jeg er ikke flinkere enn de fleste andre i klassen min	-0,137	0,062	0,027
Den høyeste utdanningen jeg har tenkt å ta	0,049	0,038	0,196
Konstant	2,321	0,499	0,000

Fet Signifikant på fem prosent nivå.

Vedleggstabell 7.7b: Vg1-karakterer etter mer personlige kjennetegn, prioriteringer og forventninger. Lineær regresjon (N=401). Referanseperson: Elev i studiespesialisering, organisatorisk inkludert. Kontrollvariabel: gjennomsnittlig ungdomsskolekarakter.

Avhenigig variabel: Gjennomsnittskarakter vg1	Ustandardisert koeffisient	Standard- feil	Signifikans
Gjennomsnittskarakter ungdomsskolen	1,488	0,545	0,007
Organisatorisk segregert, opptakskarakter 0	0,639	0,076	0,000
Organisatorisk segregert, opptakskarakter 1,2	-0,562	0,244	0,022
Organisatorisk segregert, opptakskarakter 3–9	-1,585	0,229	0,000
Helse- og sosialfag	-2,032	0,315	0,000
Teknologi og industriell produksjon	0,340	0,186	0,068
Restaurant og matfag	0,518	0,184	0,005
matfag restaur og mat basert på studieretning, speskl=0	0,459	0,189	0,015
Skippertak/instrumentell instilling til skolearbeid	0,063	0,083	0,448
Pliktoppfyllende atferd	0,018	0,070	0,792
Pushmotivasjon for VGO – følger strømmen	-0,296	0,077	0,000
Pullmotivert for VGO – indre motivert	-0,044	0,082	0,591
Skolekonkurrerende fritidsaktiviteter	-0,204	0,067	0,003
Skolekomplementære fritidsaktiviteter	0,278	0,085	0,001
Jeg er ikke flinkere enn de fleste andre i klassen min	-0,212	0,064	0,001
Den høyeste utdanningen jeg har tenkt å ta	0,091	0,038	0,019
Konstant	1,466	0,545	0,070

Fet Signifikant på fem prosent nivå.

Vedleggstabell 7.8: Vg1-karakterer etter variable kjennetegn i vedleggstabellene 7.1–7.7b som ga signifikante eller grensesignifikante effekter. Lineær regresjon (N=401). Referanseperson: Elev i studiespesialisering, organisatorisk inkludert. Kontrollvariabel: gjennomsnittlig ungdomsskolekarakter.

Avhengig variabel: Gjennomsnittskarakter vg1: R²R=56%	Ustandi- sert koeffi- sient	Stan- dard- feil	Signifi- kans
Konstant	0,331	0,666	0,620
Opptakskarakter i deciler	0,656	0,079	0,000
Helse og sosialfag	0,412	0,212	0,053
Teknologi og industriell produksjon	0,382	0,208	0,067
Restaurant og matfag	0,681	0,206	0,001
Segregert med opptakskarakter=0(decil)	-0,555	0,252	0,028
Segregert med opptakskarakter=1,2(deciler)	-1,691	0,239	0,000
Segregert med opptakskarakter=3,9(deciler)	-2,084	0,364	0,000
Elevkjennetegn:			
Pushmotivasjon for VGO – følger strømmen	-0,214	0,076	0,005
Skolekomplementære/organiserte fritidsaktiviteter	0,202	0,086	0,020
Skolekonkurrerende fritidsaktiviteter/venner	-0,201	0,068	0,003
Jeg er ikke flinkere enn de fleste andre i klassen min	-0,205	0,066	0,002
Den høyeste utdanningen jeg har tenkt å ta	0,080	0,040	0,047
Lærerkjennetegn:			
Segregert spesialundervisning for bedre tilpasset opplæring	-0,114	0,090	0,208
Profesjonsutdannet kontaktlærer	0,334	0,152	0,029
Tiltak/undervisningsform:			
Jeg får den typen hjelp og støtte som jeg trenger	0,011	0,078	0,885
Elevene samarbeider mye	0,072	0,073	0,322
Eleven har ekstra hjelp for å tilpasse seg sosialt	-0,209	0,211	0,321
Mannlig lærer og mannlig elev	0,326	0,187	0,082
Lærerstøtte:			
Sosialt inkluderende og engasjerte lærere	0,021	0,095	0,824
Foreldrestøtte:			
Foreldrene skjemmer bort eleven (materielt)	0,155	0,089	0,080
Trivsel på skolen	0,131	0,069	0,059

Fet Signifikant på fem prosent nivå, *Fet kursiv* Signifikant i intervallet 0,051–0,10.

Vedleggstabell 7.9: Beskrivende statistikk for tabell 7.1, 7.3 og vedleggstabeller 7.1–7.8: Antall observasjoner, variasjonsbredde, gjennomsnitt og standardavvik.

Variabler	Ant. obs.	Min	Maks	Gjennomsnitt	Standardavvik
Gjennomsnittlig vg1-karakter	401	0	5,43	2,155	1,610
Gjennomsnittlig ungdomsskolekarakter	401	0	5,43	2,641	1,138
Opptakskarakterer i deciler (ungdomsskolekarakterer)	401	0	9,00	2,237	2,294
Studiespesialisering	401	0	1	0,065	0,247
Restaurant og matfag	401	0	1	0,180	0,384
Helse- og sosialfag	401	0	1	0,304	0,461
Teknologi og industriell produksjon	401	0	1	0,262	0,440
Ordinærklasse eller egen klasse(=1)	401	0	1	0,319	0,467
Både organisatorisk inkludert og segregert opplegg	401	0	1	0,264	0,442
Organisatorisk segregert, opptakskarakter lavestedecil (0)	401	0	1	0,192	0,394
Organisatorisk segregert, opptakskarakter decilene 1 og 2	401	0	1	0,092	0,290
Organisatorisk segregert, opptakskarakter i decilene 3–9	401	0	1	0,035	0,184
Gutt	401	0	1	0,579	0,494
Avvik fra normalalder (født 1991) i antall år	401	0	3	0,531	0,919
Kkommunikasjonsvansker (register)	401	0	1	0,050	0,218
Spesifikke fagvansker (register)	401	0	1	0,177	0,382
Generelle lærevansker (register)	401	0	1	0,185	0,388
Sosiale og emosjonelle vansker (register)	401	0	1	0,045	0,207
Sammensatte lærevansker (register)	401	0	1	0,217	0,413
Ingen oppgitt vanske (register)	401	0	1	0,327	0,470
Antall vansker (elevsvar)	401	0	12	1,716	1,992
Foreldrenes høyeste utdanning	401	0	4	1,756	1,581
Ikke-vestlig innvandrer (1. generasjon)	401	0	1	0,135	0,342
Ikke-vestlig etterkommer (2. generasjon)	401	0	1	0,080	0,271
Bor ikke sammen med begge foreldre (1=skilt, 2=annet)	401	0	2	0,574	0,700
Ukjent bosituasjon	401	0	1	0,055	0,228
Støtteandel totalt (andel av timer totalt som ekstra støtte)	401	0	1	0,289	0,342
Eleven har ekstra tid på prøver	401	0	1	0,195	0,396
Eleven har assistent	401	0	2	0,394	0,717

Vedleggstabell 7.9 forts.

Variabler	Ant. obs.	Min	Maks	Gjen- nom- snitt	Standard- avvik
Undervisningen organiseres ikke som enetimer	401	1	4	3,206	0,750
Sosiale støttetiltak	401	0	1	0,095	0,293
Får for lite hjelp og støtte	401	1	4	2,165	0,838
Får den hjelp og støtte jeg trenger	401	1	4	2,942	0,794
Faglærerutdanning fra pedagogisk høyskole	364	0	1	0,467	0,500
Faglærerutdanning som bygger på fagbrev	364	0	1	0,365	0,482
Profesjonsutdannet faglærer	364	0	1	0,192	0,395
Har spesialpedagogisk utdanning	364	0	1	0,481	0,500
Kvinnelig lærer og kvinnelig elev	401	0	1	0,322	0,468
Kvinnelig lærer og mannlig elev	401	0	1	0,177	0,382
Mannlig lærer og kvinnelig elev	401	0	1	0,065	0,247
Mannlig lærer og mannlig elev	401	0	1	0,344	0,476
Omfang av tavleundervisning	401	0	4	2,860	0,769
Omfang av individuelt arbeid	401	0	4	2,707	0,782
omfang av elevsamarbeid	401	0	4	1,874	0,794
Spesialundervisningen ved skolen prioriteres	401	1	4	2,331	0,520
Spesialundervisningen ved skolen er segregert	401	1,75	4	2,944	0,522
Spesialundervisning gener bør skje i ordinære klasser	401	1	4	2,379	0,565
Segregert spesialunderv. for bedre tilpasset opplæring	401	1	4	2,223	0,619
Foreldrene er involvert og engasjert i barnas skolegang	401	1	4	3,174	0,610
Foreldrene har en negativ holdning til skole og skolearbeid	401	1	4	1,859	0,665
Foreldrene skjemmer bort eleven	401	1	4	2,222	0,664
Blir ertet/føler seg utenfor	401	1	4	1,547	0,623
Godt sosialt integrert/har mange venner	401	1	4	3,044	0,704
Gruer seg og kjeder seg	401	1	4	2,048	0,781
Godt sosialt miljø i klassen	401	1	4	3,100	0,637
Sosialt inkluderende og engasjerte lærere	401	1	4	2,940	0,678
Gode og engasjerende lærere	401	1	4	2,902	0,746
Distanserte og uinteresserte lærere	401	1	4	2,388	0,709
Trives godt på skolen	401	1	5	4,050	0,887
Trives godt i klassen	401	1	5	4,072	0,974

Vedleggstabell 7.9 forts.

Variabler	Ant. obs.	Min	Maks	Gjen- nom- snitt	Standard- avvik
Eleven er ukonsentrert og uinteressert	401	0	3,09	1,228	0,694
Svært alvorlig problematferd	401	0	3,17	0,293	0,497
Alvorlig problematferd	401	0	3,71	0,837	0,665
Pliktinnstilling til skolearbeid	401	1	3,67	2,320	0,628
Ensom og deprimert	401	0	4	0,720	0,767
Skipptak/instrumentell innstilling til skole- arbeid	401	1	4	2,065	0,716
Pliktoppfyllende atferd	401	0	4	2,743	0,853
Pushmotivasjon for VGO – følger strømmen	401	1	4	1,903	0,767
Pullmotivert for VGO – indre motivert	401	1	4	3,092	0,719
Skolekomplementære/organiserte fritidsak- tiviteter	401	0	4	0,683	0,689
Skolekonkurrerende fritidsaktiviteter/ sammen med venner	401	0	4	1,842	0,907
Jeg er ikke flinkere enn de fleste andre i klas- sen min	401	1	4	2,893	0,927
Den høyeste utdanningen jeg har tenkt å ta	401	0	6	3,322	1,529

Vedleggstabell 7.10: Beskrivende statistikk til tabell 7.4 og figurene 7.4, 7.5 og 7.6: Antall observasjoner, variasjonsbredde, gjennomsnitt og standardavvik

Variabler	An-tall obs.	Min	Maks	Gjen-nom-snitt	Standard-avvik
Klassekjennetegn:					
Studiespesialisering	118	0	1	0,23	0,43
Helse- og sosialfag	118	0	1	0,29	0,46
Restaurant og matfag	118	0	1	0,18	0,39
Teknologi og industriell produksjon	118	0	1	0,29	0,46
Klassegjennomsnitt vg1-karakter	118	2,02	4,54	3,37	0,53
Klassegjennomsnitt vg1-kar studspes	28	3,23	4,54	3,89	0,31
Andel org integ elever, spesialundervisning	118	0	81,82	7,96	14,44
Andel org integ yrkesfag, spesialund	90	0	81,82	9,87	15,83
Andel org integ studspes, spesialund	118	0	20	1,67	4,58
Andel org integ kvadrert spesialund	90	0	6694,21	345,45	922,22
Andel org integ elever, hjelp og støtte	118	0	60	12,11	14,08
Andel org integ yrkesfag, hjelp og støtte	90	0	60	14,37	14,97
Andel org integ studspes, hjelp og støtte	28	0	25	4,72	6,62
Andel org integ, hjelp og støtte kvadrert	118	0	3600	343,28	663,47
Andel org integ kvadrert, yrkesfag	90	0	3600	428,11	734,12
Andel org integ kvadrert studspes	28	0	625	64,55	136,40
Antall elever i klassen	118	4	30	12,483	4,914
Antall elever i klassen, yrkesfag	90	4	28	11,24	3,34
Antall elever i klassen studiespesialisering	28	9	30	16,37	6,80
Hordaland	118	0	1	0,27	0,44
Klassegjennomsnitt: Foreldreutdanning	118	0	3,46	2,19	0,63
Andel i klasse – bor med begge foreldre	118	0,182	1	0,54	0,17
Andel ikke-vestlige etterkommere	118	0	0,46	0,06	0,12
Elevkjennetegn:					
Avhengig variabel: Gjennomsnittskar vg1	1186	0	5,89	3,55	1,16
Ikke-vestlig innvandrer	1186	0	1	0,09	0,12
Ikke-vestlig etterkommer	1186	0	1	0,07	0,12
Familiens høyeste utdanning	1186	0	4	2,34	0,61
Bor med begge foreldre	1186	0	1	0,57	0,17
Gutt	1186	0	1	0,46	0,30
Avvik fra normalalder i antall år	1186	-1	4	0,32	0,45
Gjennomsnittskarakter ungdomsskolen	1186	0	5,67	3,82	0,80
Negativ egenvurdering	1186	1	4	2,75	0,86
Ikke pliktfølelse	1186	1	4	2,25	0,63
Skolekomplementær fritid	1186	0	4	0,68	0,66
Skolekonkurrerende fritid	1186	0	4	1,92	0,85
Ambisjoner	1186	0	6	4,21	1,46

Prinsipalkomponentanalyser og indeksvariabler

I samtlige analyser er det benyttet prinsipal komponentanalyse med varimax rotasjon. Kaisers kriterim er brukt for å velge antall faktorer. Verdier under 0,3 er undertrykt.

Samtlige indeksvariabler er laget ved å summere skåren på variablene som inngår i indeksen, og denne summer er deretter dividert på antall variabler som inngår i indeksen. Dette betyr at indeksvariablene følger samme skala som skalaen til variablene som de er laget på grunnlag av.

Elevenes vurdering av foreldrene

Vedleggstabell 7.11 Prinsipal komponentanalyse av elevenes syn på og vurdering av foreldrene. («Hvordan passer utsagnene nedenfor på dine foreldre?») Varimax rotasjon. Elevdata.

Mine foreldre...	1	2	3	4	5	6
...er svært interessert i skolearbeidet mitt	0,79					
...synes det er viktig at jeg gjør leksene mine	0,72					
...roser meg ofte for skolearbeidet mitt	0,66					
...går ofte på foreldremøter	0,60					
...mener at familien må ha minst ett daglig måltid sammen	0,50					
...kjenner vennene mine godt	0,46		0,41			
...synes det er bortkastet å ta lang utdanning		0,71				
...synes at skolearbeidet tar for mye tid		0,70				
...mener at jeg burde begynne å jobbe etter ungdomsskolen		0,66				
...hjelper meg sjelden med skolearbeidet	-0,33	0,52		0,39		
...lar meg ha fester alene hjemme		0,31	0,67			
...henter meg når jeg har vært på fest i helgene			0,64			
...lar meg være ute så lenge jeg vil om kveldene			0,58			
...synes jeg skal ta videregående opplæring	0,30			0,66		
...synes jeg skal velge studieretning i videregående selv				0,60		
...lar meg se på tv så mye jeg vil			0,43	0,52		
...synes jeg skal begynne på allmennfag i videregående					0,74	
...synes jeg skal begynne på yrkesfag i videregående					-0,74	
...sier noen ganger nei til ting jeg ønsker meg fordi det er for dyrt						-0,75
...lar meg få alle de klærne jeg ønsker meg			0,38			0,62
...har god økonomi	0,38					0,45
Forklart varians	15,9	12,3	6,9	6,6	6,2	4,9
Kumulativ forklart varians	15,9	28,2	35,1	41,7	47,9	52,8
Eigenvalue	3,35	2,57	1,45	1,39	1,31	1,02

Indeksvariabler:

Skala: 1«Stemmer svært dårlig», 2«Stemmer ganske dårlig» 3«Stemmer ganske godt» 4«Stemmer svært godt»

1. Foreldrene er involvert og engasjert i barnas skolegang:

- Mine foreldre er svært interessert i skolearbeidet mitt
- Mine foreldre synes det er viktig at jeg gjør leksene mine
- Mine foreldre roser meg ofte for skolearbeidet mitt
- Mine foreldre går ofte på foreldremøter

2. Foreldrene har en negativ holdning til skole:

- Mine foreldre synes det er bortkastet å ta lang utdanning
- Mine foreldre synes at skolearbeidet tar for mye tid
- Mine foreldre mener at jeg burde begynne å jobbe etter ungdomsskolen
- Mine foreldre hjelper meg sjelden med skolearbeidet

3. Liberale foreldre:

4. Mine foreldre lar meg ha fester alene hjemme
5. Mine foreldre henter meg når jeg har vært på fest i helgene
6. Mine foreldre lar meg være ute så lenge jeg vil om kveldene

7. Tillitsfulle foreldre:

- Mine foreldre synes jeg skal ta videregående opplæring
- Mine foreldre synes jeg skal velge studieretning i videregående selv
- Mine foreldre lar meg se på tv så mye jeg vil
- Allmennfagorienterte foreldre:
- Mine foreldre synes jeg skal begynne på allmennfag i videregående
- Mine foreldre synes jeg skal begynne på yrkesfag i videregående (snudd)

8. Foreldrene skjemmer bort eleven:

- Mine foreldre sier noen ganger nei til ting jeg ønsker meg fordi det er for dyrt (snudd)
- Mine foreldre lar meg få alle de klærne jeg ønsker meg

Elevenes atferd

Vedleggstabell 7.12: Prinsippal komponentanalyse av elevenes atferd (Hvor ofte gjelder de ulike tingene deg?»). Varimax rotasjon. Elevdata.

	1	2	3	4	5
Jeg fullfører ikke oppgaver som skal løses i timene	0,70				
Jeg blir lett distraheret i timene	0,68				
Jeg er trøtt og uopplagt i timene	0,66				
Jeg sier negative ting om skolen og undervisningen	0,62				
Jeg er rastløs og urolig på plassen min i timene	0,60		0,42		
Jeg drømmer meg bort og tenker på andre ting i timene	0,56		0,32		
Jeg følger ikke de beskjedene læreren gir	0,56	0,31			
Jeg hører ikke etter når andre snakker	0,56				
Jeg kommer for seint til timene	0,55				
Jeg snakker med medelever eller bråker når det er meningen at det skal være stille	0,53		0,37		
Jeg gjør ting uten å tenke meg om først	0,51		0,37		
Jeg har stjålet ting som tilhører skolen		0,78			
Jeg har stjålet ting fra andre elever		0,78			
Jeg har med vilje ødelagt ting som tilhører skolen		0,76			
Jeg har mobbet, truet og plaget andre elever		0,68	0,35		
Jeg har med vilje ødelagt ting som tilhører andre elever		0,67			
Jeg har hatt med kniv eller slagvåpen på skolen		0,67			
Jeg krangler med andre elever på skolen			0,69		
Jeg prater høyt og finner på tull når det lærerne snakker om er kjedelig eller vanskelig	0,44		0,61		
Jeg slåss med andre elever på skolen		0,38	0,60		
Jeg blir fort sint når jeg er på skolen			0,57		0,37
Jeg svarer tilbake når læreren irettesetter meg			0,54		
Jeg forstyrrer andre elever når de jobber i timene	0,50		0,53		
Jeg er ekstra bråkete overfor lærere jeg ikke liker	0,45		0,52		
Jeg har med meg det jeg trenger på skolen				0,80	
Jeg sier fra eller ber om hjelp når det er noe jeg ikke skjønner				0,71	
Jeg gjør alle leksene mine				0,69	
Jeg er sammen med andre elever i friminuttene				0,55	-0,37
Jeg føler meg ensom på skolen					0,77
Jeg er lei meg og deprimert på skolen	0,34				0,66
Forklart varians	29,1	10,1	5,9	5,2	4,2
Kummulativ forklart varians	29,1	39,1	45	50,2	54,4
Eigenvalue	8,72	3,02	1,77	1,55	1,3

Indeksvariabler:

Skala: 0«Aldri», 1«Sjelden», 2«Av og til», 3«Ofte», 4«Svært ofte».

1. Ukonsentrert og uinteressert:

- Jeg fullfører ikke oppgaver som skal løses i timene
- Jeg blir lett distraheret i timene
- Jeg er trøtt og uopplagt i timene
- Jeg sier negative ting om skolen og undervisningen
- Jeg er rastløs og urolig på plassen min i timene
- Jeg drømmer meg bort og tenker på andre ting i timene
- Jeg følger ikke de beskjedene læreren gir
- Jeg hører ikke etter når andre snakker
- Jeg kommer for seint til timene
- Jeg snakker med medelever eller bråker når det er meningen at det skal være stille
- Jeg gjør ting uten å tenke meg om først

2. Svært alvorlig problematferd:

- Jeg har stjålet ting som tilhører skolen
- Jeg har stjålet ting fra andre elever
- Jeg har med vilje ødelagt ting som tilhører skolen
- Jeg har mobbet, truet og plaget andre elever
- Jeg har med vilje ødelagt ting som tilhører andre elever
- Jeg har hatt med kniv eller slagvåpen på skolen

3. Alvorlig problematferd:

- Jeg kranbler med andre elever på skolen
- Jeg prater høyt og finner på tull når det lærerne snakker om er kjedelig eller vanskelig
- Jeg slåss med andre elever på skolen
- Jeg blir fort sint når jeg er på skolen
- Jeg svarer tilbake når læreren irettesetter meg
- Jeg forstyrrer andre elever når de jobber i timene
- Jeg er ekstra bråkete overfor lærere jeg ikke liker

4. Pliktoppfyllende atferd:

- Jeg har med meg det jeg trenger på skolen
- Jeg sier fra eller ber om hjelp når det er noe jeg ikke skjønner
- Jeg gjør alle leksene mine
- Jeg er sammen med andre elever i friminuttene

5. Ensom og deprimert:

- Jeg føler meg ensom på skolen
- Jeg er lei meg og deprimert på skolen

Elevenes sosiale tilpasning til skolen

Vedleggstabell 7.13: Prinsipal komponentanalyse av elevenes sosiale tilpasning til skolen («Hvordan har du det på skolen?»). Varimax rotasjon. Elevdata.

	1	2	3
Jeg blir erta på skolen	0,71		
Jeg har ingen å være sammen med i pausene	0,69		
Det er vanskelig å få nye venner på skolen	0,65		
Det er på skolen jeg treffer kameratene mine		0,78	
Jeg er ofte sammen med mange i pausene	-0,43	0,72	
Jeg gleder meg til å møte de andre i klassen hver dag		0,60	-0,37
Jeg har mange venner på skolen	-0,56	0,59	
Det er kjedelig å gå på skolen			0,87
Jeg gruer meg ofte til å gå på skolen	0,44		0,57
Forklart varians	34,9	12,9	11,8
Kummulativ forklart varians	34,9	47,8	59,6
Eigenvalue	3,14	1,16	1,06

Indeksvariabler:

Skala: 1«Helt uenig», 2«Litt uenig», 3«Litt enig», 4«Enig».

6. Blir ertet/føler seg utenfor:

- Jeg blir erta på skolen
- Jeg har ingen å være sammen med i pausene
- Det er vanskelig å få nye venner på skolen

7. Godt sosialt integrert/har mange venner:

- Det er på skolen jeg treffer kameratene mine
- Jeg er ofte sammen med mange i pausene
- Jeg gleder meg til å møte de andre i klassen hver dag
- Jeg har mange venner på skolen

8. Gruer seg og kjeder seg:

- Det er kjedelig å gå på skolen
- Jeg gruer meg ofte til å gå på skolen

Det sosiale miljøet i klassen

Vedleggstabell 7.14: Prinsippal komponentanalyse av det sosiale miljøet i klassen («Hvordan er elevene i klassen mot hverandre?»). Varimax rotasjon. Elevdata.

	1
Elevene i klassen min er gode venner	0,78
Jeg har blitt venner med mange i klassen min	0,76
Hvis noen blir dårlig eller urettferdig behandlet så hjelper klassekameratene han/hen-	0,75
ne	
Klassekameratene hjelper meg hvis det er noe jeg ikke får til	0,72
Klassekameratene mine liker meg	0,70
Elevene i klassen min kjenner hverandre godt	0,70
Hvis noen i klassen er lei seg eller har problemer så snakker klassekameratene med	0,69
han/henne	
I klassen min blir du godtatt selv om du ikke er like flink eller litt annerledes enn andre	0,69
Klassekameratene bryr seg ikke om hvordan jeg har det	-0,33
Forklart varians	47,80
Eigenvalue	4,31

Indeksvariabler:

Skala: 1«Helt uenig», 2«Litt uenig», 3«Litt enig», 4«Enig».

1. Godt sosialt miljø i klassen:

- Elevene i klassen min er gode venner
- Jeg har blitt venner med mange i klassen min
- Hvis noen blir dårlig eller urettferdig behandlet så hjelper klassekamera-
tene han/henne
- Klassekameratene hjelper meg hvis det er noe jeg ikke får til
- Klassekameratene mine liker meg
- Elevene i klassen min kjenner hverandre godt
- Hvis noen i klassen er lei seg eller har problemer så snakker klassekame-
ratene med han/henne
- I klassen min blir du godtatt selv om du ikke er like flink eller litt annerle-
des enn andre
- Klassekameratene bryr seg ikke om hvordan jeg har det (snudd)

Arbeidsformer

Vedleggstabell 7.15: Prinsippal komponentanalyse av bruk av arbeidsformer («Hvor ofte vil du si at dere bruker ulike arbeidsformer i klassen din?»). Vari-max rotasjon. Elevdata.

	1	2	3
Hvor mye tavleundervisning har dere i norsk	0,84		
Hvor mye tavleundervisning har dere i matematikk	0,82		
Hvor mye tavleundervisning har dere i engelsk	0,79		
Hvor ofte arbeider dere hver for dere norsk		0,82	
Hvor ofte arbeider dere hver for dere engelsk		0,81	
Hvor ofte arbeider dere hver for dere matematikk		0,77	
Hvor ofte samarbeider dere i norsk			0,78
Hvor ofte samarbeider dere i matematikk			0,76
Hvor ofte samarbeider dere i engelsk			0,75
Forklart varians	35,1	19,0	12,4
Kummulativ forklart varians	35,1	54,1	66,5
Eigenvalue	3,16	1,71	1,12

Indeksvariabler:

Skala: 0«Aldri», 1«Veldig sjelden», 2«Ganske sjelden», 3«Ganske ofte», 4«Veldig ofte»

1. Tavleundervisning

- Hvor mye tavleundervisning har dere i norsk
- Hvor mye tavleundervisning har dere i matematikk
- Hvor mye tavleundervisning har dere i engelsk

2. Arbeider individuelt

- Hvor ofte arbeider dere hver for dere norsk
- Hvor ofte arbeider dere hver for dere engelsk
- Hvor ofte arbeider dere hver for dere matematikk

3. Samarbeider

- Hvor ofte samarbeider dere i norsk
- Hvor ofte samarbeider dere i matematikk
- Hvor ofte samarbeider dere i engelsk

Elevenes vurdering av lærerne

Vedleggstabell 7.16: Prinsippal komponentanalyse av vurdering av lærerne («Vi ønsker å vite hva du synes om undervisningen på din skole?»). Varimax rotasjon. Elevdata.

	1	2	3
Lærerne er interessert i hvordan jeg har det	0,79		
Lærerne mine oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverandre	0,77		
Lærerne mine oppmuntrer til godt samhold og vennskap i klassen	0,75		
Lærerne bryr seg hvis jeg er uvenn med noen	0,72		
Jeg får skryt av lærerne mine når jeg gjør noe bra	0,69		
Lærerne mine oppmuntrer meg når jeg ikke får til det jeg holder på med	0,65	0,34	
Lærerne mine er interessert i hvordan jeg gjør det faglig	0,61	0,37	
Lærerne mine hjelper meg mye for at jeg skal lære mest mulig	0,57	0,48	
Undervisningen er spennende		0,80	
Jeg har lærere som gir meg lyst til å lære mer		0,78	
De fleste lærerne mine er flinke	0,30	0,75	
Mange ord læreren sier er vanskelig å forstå			0,76
Lærerne mine bruker lite tid til å snakke med meg			0,75
Forklart varians	43,1	9,0	8,0
Kumulativ forklart varians	43,1	52,1	60,1
Eigenvalue	5,61	1,16	1,04

Indeksvariabler:

Skala: 1«Helt uenig», 2«Litt uenig», 3«Litt enig», 4«Enig».

1. Sosialt inkluderende og engasjerte lærere:

- Lærerne er interessert i hvordan jeg har det
- Lærerne mine oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverandre
- Lærerne mine oppmuntrer til godt samhold og vennskap i klassen
- Lærerne bryr seg hvis jeg er uvenn med noen
- Jeg får skryt av lærerne mine når jeg gjør noe bra
- Lærerne mine oppmuntrer meg når jeg ikke får til det jeg holder på med
- Lærerne mine er interessert i hvordan jeg gjør det faglig
- Lærerne mine hjelper meg mye for at jeg skal lære mest mulig

2. Gode og engasjerende lærere:

- Undervisningen er spennende
 - Jeg har lærere som gir meg lyst til å lære mer
 - De fleste lærerne mine er flinke
3. **Distanserte og uinteresserte lærere**
- Mange ord læreren sier er vanskelig å forstå
 - Lærerne mine bruker lite tid til å snakke med meg

Elevenes vurdering av egen arbeidsinnsats

Vedleggstabell 7.17: Prinsipal komponentanalyse av elevenes vurdering av egen arbeidsinnsats («Hva synes du om din egen arbeidsinnsats på skolen?»). Vari-max rotasjon. Elevdata.

	1	2
Jeg arbeider godt bare når vi skal ha prøve	0,81	
Jeg arbeider godt bare når jeg blir presset til det	0,74	
Jeg arbeider godt bare når jeg liker læreren	0,68	
Jeg arbeider godt i alle fag		-0,83
Arbeidsinnsatsen min er jevnt over dårlig		0,71
Jeg arbeider godt bare i de fagene jeg liker	0,38	0,52
Forklart varians	38,4	18,3
Kummulativ forklart varians	38,4	56,6
Eigenvalue	2,30	1,10

Indeksvariabler:

Skala: 1«Helt uenig», 2«Litt uenig», 3«Litt enig», 4«Enig»

1. Skippertak/instrumentell innstilling til skolearbeid:

- Jeg arbeider godt bare når vi skal ha prøve
- Jeg arbeider godt bare når jeg blir presset til det
- Jeg arbeider godt bare når jeg liker læreren

2. Pliktinnstilling til skolearbeid:

- Jeg arbeider godt i alle fag (snudd)
- Arbeidsinnsatsen min er jevnt over dårlig
- Jeg arbeider godt bare i de fagene jeg liker

Elevenes motivasjon for videregående

Vedleggstabell 7.18: Prinsippal komponentanalyse av elevenes motivasjon for videregående («Hvorfor er du elev i videregående?»). Varimax rotasjon. Elevdata.

	1	2
Jeg er elev i videregående fordi vennene mine begynte	0,77	
Jeg er elev i videregående fordi det ikke var noen andre muligheter	0,71	
Jeg er elev i videregående fordi foreldrene mine ikke ville ha meg hjemme uten noe å gjøre	0,68	
Jeg er elev i videregående fordi jeg hadde lyst til å gå mer på skole		0,86
Jeg er elev i videregående fordi det er nødvendig med utdanning for å komme videre i livet		0,57
Forklart varians	34,3	20,6
Kummulativ forklart varians	34,3	54,9
Eigenvalue	1,72	1,03

Indeksvariabler:

Skala: 1«Helt uenig», 2«Litt uenig», 3«Litt enig», 4«Enig»

1. Pushmotivasjon for videregående – fulgt strømmen:

- Jeg er elev i videregående fordi vennene mine begynte
- Jeg er elev i videregående fordi det ikke var noen andre muligheter
- Jeg er elev i videregående fordi foreldrene mine ikke ville ha meg hjemme uten noe å gjøre

2. Pullmotivasjon for videregående – indre motivert:

- Jeg er elev i videregående fordi jeg hadde lyst til å gå mer på skole
- Jeg er elev i videregående fordi det er nødvendig med utdanning for å komme videre i livet

Fritidsaktiviteter

Vedleggstabell 7.19: Prinsipal komponentanalyse av hva elevenes fritidsaktiviteter («Hvor mange ganger gjør du følgende i en vanlig uke?»). Varimax rotasjon. Elevdata.

	1	2	3
Er på møte i en organisasjon, forening, lag eller lignende	0,79		
Er på øvelse i et korps, band, kor, teatergruppe eller lignende	0,70		
Trener eller deltar i idrettskonkurranse	0,68		
Er sammen med venner hjemme hos meg eller hos dem		0,80	
Er hjemme alene eller sammen med familie hele kvelden		-0,70	
Er ute 'på byen' om ettermiddagen/kvelden for å treffe venner		0,68	
Er på internett			0,80
Hører på musikk			0,66
Spiller dataspill eller pc-spill			0,58
Forklart varians	20,2	16,3	13,3
Kummulativ forklart varians	20,2	36,5	49,8
Eigenvalue	2,22	1,79	1,46

Indeksvariabler:

Skala: 0«Aldri», 1«En gang», 2«2–3 ganger», 3«4–6 ganger», 4«Hver dag».

1. Skolekomplementære/organiserte fritidsaktiviteter:

- Er på møte i en organisasjon, forening, lag eller lignende
- Er på øvelse i et korps, band, kor, teatergruppe eller lignende
- Trener eller deltar i idrettskonkurranse
- Skolekonkurrerende aktiviteter/er sammen med venner:
- Er sammen med venner hjemme hos meg eller hos dem
- Er hjemme alene eller sammen med familie hele kvelden (snudd)
- Er ute 'på byen' om ettermiddagen/kvelden for å treffe venner

2. Opptatt av data og musikk:

- Er på internett
- Hører på musikk
- Spiller dataspill eller pc-spill

Lærernes vurdering av spesialundervisningen ved egen skole

Vedleggstabell 7.20: Prinsippal komponentanalyse av lærernes vurdering av spesialundervisningen ved egen skole («Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn?»). Varimax rotasjon. Lærerdatabase.

	1	2	3	4
Individuelle opplæringsplaner ved vår skole utarbeides først og fremst fordi overordnet myndighet krever dokumentasjon	-0,80			
Ved timeplanlegging ved vår skole tas det like mye hensyn til spesialundervisning som til ordinær undervisning	0,70	0,32		
Individuelle opplæringsplaner ved vår skole utarbeides først og fremst fordi det er nyttig for undervisningen	0,64	0,32		
Ved vår skole organiseres spesialundervisningen i hovedsak som gruppeundervisning utenfor gruppa-klassen		0,78		
Ved vår skole organiseres spesialundervisning i hovedsak ved at elevene får hjelp inne i den klassen-gruppa de tilhører		0,74		
Ved vår skole organiseres spesialundervisning i hovedsak som enetimer	0,33	0,58		0,31
Ved vår skole tar spesialundervisningen utgangspunkt i elevenes vansker og problemer			0,86	
Det er et mål for vår skole å tilpasse opplæringen etter alle elevers behov innenfor rammen av skolens ordinære opplæringstilbud		0,35	-0,71	0,32
Ledelsen ved vår skole er opptatt av å få til best mulig opplæring for unge med behov for spesialundervisning			0,60	
Det er en målsetting på vår skole at færrest mulig skal få sin spesialundervisning utenfor gruppen-klassen sin				0,77
Spesialundervisning ved vår skole tar utgangspunkt i elevenes styrker og det de er flinke til	0,32			0,65
Forklart varians	25,9	15,7	10,9	9,6
Kummulativ forklart varians	25,9	41,6	52,5	62,1
Eigenvalue	2,85	1,73	1,21	1,05

Indeksvariabler:

Skala: 1«Helt enig», 2«Enig», 3«Uenig», 4«Helt uenig»

1. Spesialundervisningen ved egen skole prioriteres:

- Individuelle opplæringsplaner ved vår skole utarbeides først og fremst fordi overordnet myndighet krever dokumentasjon (snudd)
- Ved timeplanlegging ved vår skole tas det like mye hensyn til spesialundervisning som til ordinær undervisning

- Individuelle opplæringsplaner ved vår skole utarbeides først og fremst fordi det er nyttig for undervisningen
 - Spesialundervisning ved vår skole tar utgangspunkt i elevenes styrker og det de er flinke til
2. **Spesialundervisningen ved skolen er segregert:**
- Ved vår skole organiseres spesialundervisningen i hovedsak som gruppeundervisning utenfor gruppa-klassen
 - Ved vår skole organiseres spesialundervisning i hovedsak ved at elevene får hjelp inne i den klassen-gruppa de tilhører (snudd)
 - Ved vår skole organiseres spesialundervisning i hovedsak som enetimer
 - Det er en målsetting på vår skole at færrest mulig skal få sin spesialundervisning utenfor gruppen-klassen sin (snudd)
3. **Spesialundervisningen er til elevenes beste**
- Ved vår skole tar spesialundervisningen utgangspunkt i elevenes vansker og problemer
 - Det er et mål for vår skole å tilpasse opplæringen etter alle elevers behov innenfor rammen av skolens ordinære opplæringstilbud
 - Ledelsen ved vår skole er opptatt av å få til best mulig opplæring for unge med behov for spesialundervisning

Lærernes prinsipielle holdninger til spesialundervisning

Vedleggstabell 7.21: Prinsipal komponentanalyse av lærernes prinsipielle holdninger til spesialundervisning («Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn?»). Varimax rotasjon. Lærerdatabase.

	1	2	3
Det er viktig for elevens tilhørighet til klassemiljøet at ekstra hjelp og støtte gis innenfor klassens/gruppas rammer	0,75		0,33
Alle barn bør få all sin opplæring inne i vanlig klasse/gruppe, og ikke utenfor, uansett hvilken vanske eller problem barnet har	0,73		
Elever med spesialundervisning tjener sosialt på å få spesialundervisning i ordinære klasser	0,68		
Elever har mest nytte av å få ekstra hjelp og støtte inne i den klassen/gruppa de tilhører	0,68	-0,41	
Mer av ekstra hjelp og støtte burde foregå i enetimer eller små grupper og ikke inne i klassen/gruppa	-0,57	0,47	
Skolenes opplæringstilbud bør organiseres slik at det er rom for å tilrettelegge opplæringen for elever med behov for ekstra hjelp og støtte innenfor den ordinære opplæringen	0,46		0,41
Elever med behov for ekstra hjelp og støtte får best tilpasset opplæring ved å få undervisning utenfor klassen/gruppa sammen med elever på om lag samme faglige nivå		0,77	
Det er hensiktsmessig å undervise elever med behov for ekstra hjelp og støtte alene med en lærer, for da er det lettere å tilpasse opplæringen til den enkelte elevens behov		0,74	
Å ha elever med spesialundervisning i ordinære klasser svekker læringsmiljøet for de øvrige elevene		0,64	-0,50
Elever med behov for ekstra hjelp og støtte får mer ro rundt læringsarbeidet når de får opplæring utenfor klassen/gruppa	-0,34	0,64	
De ordinære elevene tjener faglig på å ha elever med spesialundervisning i klassene sine	0,45	-0,47	
Spesialskoler er for de fleste elever med behov for ekstra hjelp og støtte den mest hensiktsmessige måten å organisere opplæringen på			-0,74
De ordinære elevene tjener sosialt på å ha elever med spesialundervisning i klassene sine			0,70
De fleste elever med behov for ekstra hjelp og støtte får et bedre tilpasset opplæringstilbud på ordinære skoler enn på spesialskoler			0,69
Ungdom som får mye av sin spesialundervisning utenfor ordinære klasser, mister mye av ungdomssosialiseringen som foregår i ungdomsmiljøene	0,52		0,61
Forklart varians	41,2	9,4	8,4
Kummulativ forklart varians	41,2	50,7	59,1
Eigenvalue	6,19	1,41	1,26

Indeksvariabler:

Skala: 1«Helt enig», 2«Enig», 3«Uenig», 4«Helt uenig»

1. Spesialundervisning bør generelt skje inne i ordinære klasser:

- Det er viktig for elevens tilhørighet til klassemiljøet at ekstra hjelp og støtte gis innenfor klassens/gruppas rammer
- Alle barn bør få all sin opplæring inne i vanlig klasse/gruppe, og ikke utenfor, uansett hvilken vanske eller problem barnet har
- Elever med spesialundervisning tjener sosialt på å få spesialundervisning i ordinære klasser
- Elever har mest nytte av å få ekstra hjelp og støtte inne i den klassen/gruppa de tilhører
- Skolenes opplæringstilbud bør organiseres slik at det er rom for å tilrettelegge opplæringen for elever med behov for ekstra hjelp og støtte innenfor den ordinære opplæringen

2. Segregert spesialundervisning gir bedre tilpasset opplæring:

- Elever med behov for ekstra hjelp og støtte får best tilpasset opplæring ved å få undervisning utenfor klassen/gruppa sammen med elever på om lag samme faglige nivå
- Det er hensiktsmessig å undervise elever med behov for ekstra hjelp og støtte alene med en lærer, for da er det lettere å tilpasse opplæringen til den enkelte elevens behov
- Å ha elever med spesialundervisning i ordinære klasser svekker læringsmiljøet for de øvrige elevene
- Elever med behov for ekstra hjelp og støtte får mer ro rundt læringsarbeidet når de får opplæring utenfor klassen/gruppa

3. Tiltro til organisatorisk integrering:

- Spesialskoler er for de fleste elever med behov for ekstra hjelp og støtte den mest hensiktsmessige måten å organisere opplæringen på (snudd)
- De ordinære elevene tjener sosialt på å ha elever med spesialundervisning i klassene sine
- De fleste elever med behov for ekstra hjelp og støtte får et bedre tilpasset opplæringstilbud på ordinære skoler enn på spesialskoler
- Ungdom som får mye av sin spesialundervisning utenfor ordinære klasser, mister mye av ungdomssosialiseringen som foregår i ungdomsmiljøene
- De ordinære elevene tjener faglig på å ha elever med spesialundervisning i klassene sine