

Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering

Peder Haug

Peder Haug
Høgskulen i Volda
peder.haug@hivolda.
no

Artikkelen diskuterer kvaliteten på læringsmiljøet og inkludering for elevar som får spesialundervisning, samanlikna med elevar som berre får ordinær opplæring. Tidlegare forskning viser at elevar som får spesialundervisning, vurderer læringsmiljøet svært ulikt. Empirien i artikkelen er henta frå ei spørjeskjemaundersøking, og analysen her omfattar 7500 elevar. Indikatorar på læringsmiljø er engasjement og relasjonar. Det store fleirtalet av elevane skårar høgt på begge desse områda. To grupper elevar som får spesialundervisning, er med i samanlikninga. Det er elevar som viser problemåtferd, og elevar med spesifikke lære vanskar. Desse elevane gir svar som tyder at særleg engasjementet deira i det som gjeld skulen, og noko mindre relasjonane til medelevar og lærarar, er lågare enn for dei andre elevane. Særleg lågt kjem svara frå elevane som får spesialundervisning på grunn av problemåtferd. Og i denne gruppa att er det jentene som har dei mest negative svara. Trass i at elevane får spesialundervisning, opplever dei ulike forhold ved skulen svært negativt. Det gir grunn til å diskutere om spesialundervisninga fungerer godt nok, om kvaliteten på læringsmiljøet til denne gruppa elevar er forsvarleg, og om dei kvalitative krava til ein inkluderande skule er oppfylte.

Nøkkelord: spesialundervisning, læringsmiljø, problemåtferd, spesifikke lære vanskar, engasjement, relasjonar.

Innleiing

Elevar som får spesialundervisning, er sårbare. Forsking syner at elevar i denne gruppa står i fare for marginalisering, ekskludering og stigmatisering (Messiou, 2006). Det kan påverke det psykososiale læringsmiljøet deira negativt. Her er psykososialt læringsmiljø brukt synonymt med omgrepet læringsmiljø. Det er ein nær samanheng mellom omgrepa (Skaalvik & Skaalvik, 2013), begge

gjeld forhold i miljøet som påverkar helse, læring og trivsel (Kunnskapsdepartementet, 1998, § 9a-1; Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 3). Låg kvalitet på læringsmiljøet kan føre til at elevane presterer dårleg, som igjen kan føre til at dei på sikt fell utanfor i skule-, arbeids- og samfunnsliv (Markussen, Frøseth & Sandberg, 2011). Det strir mot intensjonane i opplæringslova § 1-1: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» og § 9a-1: «Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Bak dette kravet til læringsmiljøet ligg omsynet til sosial rettferd, men også empiriske erfaringar som viser at eit godt læringsmiljø er nært assosiert med betre psykisk helse og sosial og fagleg utvikling (Graetz mfl., 2008; McCoy & Banks, 2012). Tilhøva for alle elevar i skulen skal verte mest mogleg positive, slik bodskapen er formulert i Salamanca-erklæringa om inkluderande opplæring frå 1994:¹ «Schools have to find ways to successfully educating all children, including those who have serious disadvantages and disabilities. [...] A change in social perspective is imperative» (UNESCO, 1994, s. 6–7). Alle skal få oppleve ein god skule, også dei elevane som strevar og får spesialundervisning. Spørsmålet her er såleis i kva grad elevane gir uttrykk for at dei har ein god skule gjennom å drøfte følgjande problemstilling: Kva karakteriserer læringsmiljøet slik elevar som får spesialundervisning, opplever det, samanlikna med elevar som berre får ordinær opplæring? Grunnlaget er data frå spørjeskjema frå over 7000 elevar, ein del av SPEED-prosjektet, «The function of special education» (jf. Haug, under utgiving).

Læringsmiljø, inkludering og spesialundervisning

Omgrepa læringsmiljø og inkludering har det til felles at dei handlar om at skulen skal gi vilkår for likeverd og likestilling i samsvar med menneskerettane (Danforth, 2016). Dei er i og for seg føresetnader for kvarandre, men inkludering er det mest overordna omgrepet. I ein del spesialpedagogisk litteratur er forståinga av omgrepa eindimensjonal, og berre eit spørsmål om kvar elevane som får spesialundervisning, fysisk får opplæringa. Då er det å gå i ordinær skule og vanleg klasse hovudkravet; inkludering og læringsmiljø blir då forstått som fråvær av fysisk segregering (Norwich, 2008; Vislie, 2003). I Noreg er den føresetnaden på det aller næraste oppfylt, men ifølgje Grunnskolen Informatjonssystem (GSI) går spesialundervisninga framleis mest føre seg utanfor samla klasse. Mykje forskning syner også at plassering er ingen garanti for eit godt læringsmiljø, for inkludering eller for gode resultat (Vislie, 2003; Wendelborg & Tøssebro, 2011; Ytterhus & Tøssebro, 2005). Alternativet er at begge omgrepa er samansette og mangfaldige. Krav til plassering er ei sak. Langt viktigare er at

inkluderande skule er avhengig av høg kvalitet på læringsmiljøet for at elevane skal vere sikra gode faglege resultat (Haug, 2014).

Ein skule driven ut frå prinsippa om inkludering må med andre ord vere oppteken av å skape eit godt læringsmiljø for elevane (Midthassel mfl., 2011). Læringsmiljøet i eit elevperspektiv som her er hovudinteressa, er «det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen og de vurderingene som elevene *erfarer eller opplever* i skolen» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 186). Det har blitt studert under forskjellige overskrifter som mellom anna «quality of school life» (Tangen, 2009), «school satisfaction» (Danielsen mfl., 2010) og «high-quality classrooms» (Hamre & Pianta, 2005). Dei årlege elevundersøkingane i regi av Utdanningsdirektoratet gir indikasjonar på at læringsmiljøet er godt for dei fleste elevane. Elevar flest trivst godt, dei har god støtte frå lærarane, og motivasjonen for skularbeidet er ganske høg (Wendelborg, 2016). Det same resultatet kjem også fram i PISA (Kjærnsli & Jensen, 2016).

Sosial rettferd tyder at kvar elev skal få gode vilkår for læring ut frå dei individuelle føresetnadane sine, og i samsvar med krava til eit godt psykososialt læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det har ført med seg ei endring i forståinga av kva som forklarar læring hos elevane, og som er omtala som eit paradigmeskifte i spesialundervisninga (Skrtic, 1992). Endringa går frå å legge einssidig vekt på individuelle føresetnader til å vere oppteken av kvaliteten på og relevansen til den opplæringa eleven får, eit sosialt-relasjonelt perspektiv på læring. Med det står skulen overfor store utfordringar:

«At the heart of the social justice story is a moral case, a call to teachers and school leaders to scrutinize beliefs and values in order to better align the practices of schooling with the ethical commitment of a liberal, multicultural society» (Danforth, 2016, s. 583).

I ein inkluderande skule skal alle elevar ha maksimale vilkår for å nå måla med skulen, på sin måte gjennom eit godt læringsmiljø. Utfordringa i det er todelt. Skulen er eit sosialt miljø; å få til god samhandling mellom alle aktørane i det miljøet er ei av oppgåvene. Samtidig må elevane få høve til å utvikle nødvendig meistringskompetanse i dette miljøet gjennom engasjementet sitt i ei opplæring som høver for dei (Ogden, 1998).

I det bildet er korleis elevane sjølve opplever sin situasjon og kva barrierar dei møter på skulen, viktig informasjon. Først i seinare år har forskinga i noko omfang teke til å studere slike elev erfaringar frå skulen (McCoy & Banks, 2012). Grunnen er at strukturar, ambisjonar, lærarar, klasserom og planar som tilsynelatande støttar eit godt læringsmiljø, kan ha motsett verknad. Gjennom formelle og uformelle interne prosessar gir ingen av dei nokon garanti for sosial og fagleg kvalitet, slik elevane kan oppleve det (Nes, 2010; Pijl mfl., 2008; Rogers, 2007).

Elevperspektivet er berre ei av mange aktuelle tilnærmingar når ein skal studere læringsmiljø (Haug, 2010). Det handlar om å sjå skulen gjennom eller

med eleven sine auge, og det er det sentrale i Hattie (2009) sitt omgrep «synleg læring». Eit slikt elevperspektiv har fått auka merksemd og tilslutning dei seinare åra (Cook-Sather, 2013), og representerer ei endra forståing av barn og oppvekst. Med det har førestillinga om elevar som aktørar i eige liv blitt tydelegare, og forskinga med det som utgangspunkt har blitt meir utfordrande (Tangen, 2008). Eleven sine reaksjonar og handlingar er måtar å møte utfordringane på, ut frå den forståinga eleven har av situasjonen der og då (Nordahl, 2002). At forskinga om desse forholda har eit aktørperspektiv på skulen, er også ein måte å demokratisere den på, og det er i seg sjølv eit poeng (Nind, 2014).

Elevar med spesielle behov er mellom dei som sjeldan sjølve kjem til orde i forskinga (Tangen, 2009). Ved å lytte til elevar som er i fare for marginalisering, kan ein få meir grunnleggande innsikt i vilkåra for inkludering og dermed også læring (Corbett & Slee, 2000; Rogers, 2007; Shogren mfl., 2015).

Læringsmiljø, engasjement og relasjonar

Viktige indikatorar på eit godt læringsmiljø er høgt elevengasjement og gode sosiale relasjonar (Hattie, 2009; McCoy & Banks, 2012; Mitchell, 2014; Nordenbo mfl., 2008; Tangen, 2009). Dei to områda er ikkje uttømande med tanke på å konkludere om læringsmiljø, men dei er sentrale indikatorar på viktige område som gjeld læringsmiljø.

Engasjement handlar om deltaking og involvering i aktivitetane i skulen for å lære og meistre. «School engagement refers to the students' level of involvement, connectedness, bonding and commitment to school as well as motivation to learn and to achieve» (Moreira mfl., 2015, s. 362). Engasjement er avgjerande for dei resultata elevane når fagleg og sosialt, og det gir eit bilde på korleis kvardagen er på skulen for elevane (Skinner & Pitzer, 2012). Eit høgt og positivt elevengasjement i skulen er ein god indikator på eit godt læringsmiljø. Omgrepet er såleis nyttig, men det er mangetydig, fleirdimensjonalt og har svak konsensus mellom forskarar både i innhald og metode (Appleton mfl., 2008; McCoy & Banks, 2012). Utviklinga i forskinga har gått frå å måle konsekvensane av engasjement gjennom dei faglege resultata elevane har oppnådd, til å registrere eit mangfald av eleverfaringar og elevåtferd, omtala som «subtle day-to-day experiences» (McCoy & Banks, 2012, s. 83). Engasjementet er resultatet av interaksjonen mellom individet med sine føresetnader og tilhøva på skulen slik eleven opplever dei.

Mange utgreingar om engasjement skil mellom ein åtferdskomponent, ein affektiv komponent og ein kognitiv komponent (Skinner & Pitzer, 2012; Stefansson mfl., 2015). Åtferdskomponenten kan handle om viljen til å delta i skulerelaterte aktivitetar. Den affektive komponenten gjeld eleven sine kjensler for og tilknytning til skulen. Den kognitive komponenten går ut på korleis eleven investerer i relevante læringsaktivitetar. Det er eit spesielt nært samband mellom engasjement

og motivasjon. Omgrepa kan faktisk oppfattast nærast som synonyme, noko dei ikkje treng vere. Skilnaden mellom dei er at engasjement i større grad enn motivasjon går inn på det som faktisk skjer (Appleton mfl., 2008).

Det andre omgrepet i eit godt læringsmiljø som blir teke opp her, er relasjonar elevane imellom og mellom elevar og lærarar. Når desse relasjonane er gode, gir dei elevane ein tryggleik og ein giv som dei tener på i møte både med personar og faglege utfordringar. Det er omfattande støtte i forskinga for at sosial støtte frå lærarar og medelevar er assosiert til eit godt læringsmiljø (Danielsen mfl., 2010; McCoy & Banks, 2012).

«In the classroom context, interactions between children and teachers are an important social process that contributes to children's academic, social and emotional development, including their social skills with peers» (Luckner & Pianta, 2011, s. 257).

Og motsett, når relasjonane er svake, manglar både tryggleiken og given. Å verte sosialt avvist eller oversett er eit trugsmål mot læringsmiljøet og dermed mot eit engasjement i det skulerelaterte arbeidet (Pijl mfl., 2008). Hattie (2009) peikar på at det å ikkje like læraren er ein grunn til å mislike skulen, og motsett at å like læraren kan gi eit løft. Hattie understrekar også at effekten av medelevar kan vere stor både fagleg og sosialt. «Peers can assist in providing social comparisons, emotional support, social facilitation, cognitive restructuring, and rehearsal or deliberative practice» (Hattie, 2009, s. 105). God elev-lærer-relasjon i ein klasse heng også saman med gode relasjonar elevane imellom (Luckner & Pianta, 2011). Gjennomgåande har jenter i norsk skule ein meir positiv relasjon til lærarane sine enn gutane, og for begge kjønn heng tilpassing til skulenormene nært saman med ein god relasjon til lærar (Drugli, 2013).

Teorien om sosialt miljø («social settings») gir eit innblikk i korleis relasjonane i klasserommet påverkar. Dei sosiale prosessane i eit miljø er nøkkelfaktorar for resultata som kjem ut av aktiviteten i miljøet. Det er gjennom pågåande interaksjonar med andre individ i situasjonen at elevar gjer erfaringar – og får utbyte. I den sosiale interaksjonen påverkar ulike element eleven. Det mest sentrale er dei sosiale *prosessane*, det vil seie transaksjonar mellom menneske. Dei involverer også menneskelege, faglege, sosiale og fysiske *ressursar* og endeleg *strukturar* gjennom måten desse ressursane er organiserte og utnytta på (Seidman, 2011; Tseng & Seidman, 2007). Desse tre elementa er sett som dei primære mekanismane som påverkar menneskeleg utvikling. Det er med andre ord ikkje berre personane i relasjonen som spelar ei rolle, men heile situasjonen som personane og interaksjonane er ein del av. I alle miljø går det føre seg ei mengd sosiale prosessar. Dei som gir størst verknad, er dei som er stabile over tid, slike som regulariteten i klasserommet. Den er manifestert gjennom etablerte og praktiserte normer, interaksjonsmønster, rutinar, praksisar og nettverk.

Elevane som får spesialundervisning

Spesialundervisninga skal sikre elevane betre vilkår for læring og utvikling enn dei får i den ordinære opplæringa. Utbyttet elevane får av å vere i skulen, er ikkje berre ei sak for spesialundervisninga. Det er det samla undervisningstilbodet som skal gi eleven eit forsvarleg utbyte. Ansvaret for utvikling og læring er difor felles for spesialundervisninga og den ordinære opplæringa. Kva resultata i skulen er for elevane som får spesialundervisning, varierer enormt mellom ulike studiar. Dei som gir spesialundervisning i ein inkluderande setting, kan vise til svært gode og positive resultat (Avramidis, 2010; Moreira mfl., 2015; OECD, 1999; Persson & Persson, 2012; Schwab, 2015; Shogren mfl., 2015; Tetler & Balzer, 2011). Eit like vanleg forskingsresultat er likevel at elevar som får spesialundervisning, erfarer læringsmiljøet annleis og meir negativt enn elevar elles, og det også når ambisjonen er inkludering. (Lista over slike resultat er lang; her er nokre døme, det finst mange fleire: Avramidis, 2010; Koster mfl., 2007; Lackaye & Margalit, 2006; Nordahl & Hausstätter, 2009; Solli, 2005; Tøssebro & Ytterhus, 2006.)

Elevar som får spesialundervisning, arbeider meir ineffektivt, minnet fungerer ofte ikkje godt, og dei er ofte engasjerte i og avleidde av aktivitetar som ikkje fremjar læringa deira (Bellert & Graham, 2017). Elevar som får spesialundervisning, manglar erfaringar med medverking. Dei opplever seg heller ikkje verdsette, noko som fører til passivitet, hjelpeløyse og manglande engasjement (Tetler & Balzer, 2011). Elevar som får spesialundervisning, er mindre lukkelege («happy») enn andre elevar (Uusitalo-Malmivaara mfl., 2016). Dei har færre vener, færre interaksjonar med medelevar, er mindre sosialt aksepterte og har lågare sosial sjølvtilit enn andre elevar (Pijl mfl., 2008; Schwab, 2015). Mange av dei likar ikkje skulen (McCoy & Banks, 2012). Elevar med redusert intellektuell kapasitet (lærevarsakar) viser lågare indre motivasjon, engasjement, aspirasjonar og mål for framtida. Elevar med utfordrande åtferd er ofte meir emosjonelt ustabile og desorganiserte (Moreira mfl., 2015). Elevar av begge kjønn med åtferdsproblem er spesielt utsette for marginalisering og eksklusjon. Dei har store vanskar med å gjennomføre grunnskulen og vidaregåande skule med eit godt resultat (Kristoffersen mfl., 2014).

Gutane er spesielt utsette sidan dobbelt så mange gutar som jenter får spesialundervisning. Ei forklaring på det har vore at skulen er konstruert mest på jentene sine premisser. Alternativt kan jentene som strevar, ha vanskar med å verte oppdaga fordi dei negative forventningane til gutane i skulen er større (Aasen mfl., 2015).

Eksempla syner at elevar som får spesialundervisning, har eit mindre positivt læringsmiljø og dermed også eit mindre støttande psykososialt miljø enn elevar flest. Det aukar risikoen for at desse elevane kan oppleve kontinuerlege skulefaglege nederlag som igjen kan verke negativt inn på skule-engasjementet deira (Moreira mfl., 2015). Sjølv med ambisjonar om eit godt læringsmiljø og til og med om inkludering kan elevane sine erfaringar og opplevingar få ei heilt

anna retning med ekskluderande og marginaliserande konsekvensar. Kva som er årsaka til desse resultata, er meir uvisst; studiane går ofte ikkje inn på det spørsmålet. Det resultata viser, er at det samla opplæringstilbodet til elevane ikkje fungerer godt for ein god del av dei som får spesialundervisning.

Det er ein diskusjon om spesialundervisninga skulle eller kunne ha redusert eller eliminert desse forskjellane mellom elevar som får og som ikkje får spesialundervisning. Forskinga om effektane av spesialundervisning tyder på at det kan variere mykje (Kavale & Forness, 1999; Lindsay, 2007). Forklaringane på manglande effektivitet i spesialundervisninga spriker, og er ofte relatert til kva slag forklaringsparadigme som ligg til grunn. Det er omtala tidlegare. Ei retning er at elevane ikkje har personlege føresetnader for å klare seg betre. «Der er ikkje meir å hente», ei typisk individpatologisk forklaring. Ei anna forståing er at skulen har etablert standardar der nokre elevar ikkje passar inn, ein sosialt-relasjonell patologi som legg mykje av forklaringa på måten skulen fungerer (Messiou, 2006; Skrtic, 1992). Det er også studiar som syner at dei forventningane som møter elevane som får spesialundervisning, er lågare enn dei medelevane deira som ikkje får spesialundervisning, blir utsette for. Undervisninga av elevar som får spesialundervisning, er også meir instrumentell, noko som klart påverkar innsats, forståing og resultat (Kjellin & Wennerström, 2006; Westwood, 2013). For å møte utfordringane i spesialundervisninga har bruken av assistentar auka. Konsekvensane for elevane av det er avhengig av kva rolle og kva oppgåver assistenten vert tillagt. Studiar frå England tyder på at assistentbruken har stor negativ innverknad på framgangen til elevane, fordi assistentane i praksis får langt større ansvar for elevane enn dei fagleg har føresetnader for (Webster & Blatchford, 2013).

I denne artikkelen står to høgfrekvente grupper elevar som får spesialundervisning, sentralt. Det er elevar med åtferdsproblem og elevar med spesifikke læreveskar. Dei har det til felles at dei strevar med læringa, men av to vidt forskjellige grunnar. Dei to gruppene elevar representerer difor prinsipielt heilt ulike pedagogiske utfordringar, forenkla til å utvikle sosial kompetanse gjennom sosial læring for den eine, og å utvikle fagleg kompetanse gjennom skulefagleg læring for den andre. Det viser seg at skulane i praksis ofte tonar ned innsatsen for å endre dei sosiale utfordringane for elevar som strevar med åtferd. I staden blir arbeidet lagt på å fremje den faglege læringa (Arnesen mfl., 2006). Elevane med åtferdsvanskar taper på det. Og det skjer på trass av at forskinga er eintydig om at det er nødvendig å arbeide eksplisitt med dei begge. Det er forska fram ei rekkje lovande tiltak for å utvikle sosial kompetanse (Sørli, 2000), men desse blir i mindre grad tekne i bruk (Arnesen mfl., 2006).

Metode

Spørsmålet her gjeld om det er skilnader på eigenrapportert nivå på engasjement og relasjonar i skulen mellom elevar som får spesialundervisning, og elevar som ikkje får spesialundervisning. Som ein del av SPEED-prosjektet (Toppol, Haug og Nordahl, under utgiving) vart det i 2013 samla inn data ved hjelp av nettbasert survey ved alle skulane (98 skular) i til saman 16 kommunar og fem fylke i Sør-Noreg på klassetrinna 5, 6, 7, 8, 9 og 10. Utvalet er ikkje statistisk representativt, men omfanget av og variasjonen i materialet gjer at det er liten grunn til å tru at elevane i undersøkingsutvalet vil skilje seg særleg frå elevar elles i landet.

Eit sett data gjeld elevane sine svar på spørsmål om deira eige engasjement og relasjonar i skulen. Totalt 10 199 elevar har respondert (80 prosent av elevane). Elevane fekk oppgitt ei nettadresse og eit eige privat passord. Elevar med moderate lesevanskar fekk hjelp frå ein vaksen til å svare, medan elevar med utilstrekkeleg lesedugleik ikkje er med i undersøkinga. Fråfallet (ikkje svar) for elevar med spesifikke lærevanskar i norsk er på 7 prosent. Høgast prosent ikkje svar er det for elevar med åtferdsvanskar utan diagnose (15 prosent).

Kontaktlærarane har gitt opplysningar om kven av elevane som har vanskar på skulen, kva primærvansken deira er, og om eleven har spesialundervisning ut frå sakkunnig vurdering og enkeltvedtak (svara gjeld 78 prosent av elevane).

Tabell 1 viser fordelinga av elevar i materialet. Det er 152 elevar med åtferdsrelaterte vanskar som får spesialundervisning, 79 prosent av dei er gutar, 70 elevar har ein ADHD-diagnose, og 82 har åtferdsproblem utan slik diagnose. I alt 307 elevar med spesifikke lærevanskar som ikkje står tilbake evnemessig, får spesialundervisning, 66 prosent av dei er gutar. Av desse har 150 elevar spesifikke vanskar knytt til norsk, 42 til matematikk, og 115 har andre spesifikke fagvanskar. I alt 7048 elevar er registrerte i kategorien «ingen vanske» og får ordinær opplæring. I alt er 7507 elevar med i analysen, 73,6 prosent av det totale utvalet. Gruppene elevar som har vanskar og ikkje får spesialundervisning (14,2 prosent), og elevar som får spesialundervisning av andre hovudgrunnar enn åtferd og lærevanskar (3,2 prosent), er ikkje med i analysen. Det manglar opplysningar om/frå 8,9 prosent av elevane på ein eller fleire av dei variablane som gjer at dei ikkje er med i analysen. Kjønnssfordelinga på dei to områda er i samsvar med anna forskning (Nordahl & Hausstätter, 2009).

Tabell 1 Elevgrupper i analysen

Elevgrupper	N	%
1. Elevar med åtferdsrelaterte vanskar som får spesialundervisning	152	1,5 %
2. Elevar med spesifikke lærevanskar som ikkje står tilbake evnemessig og får spesialundervisning	307	3,0 %
3. Elevar som ikkje er registrerte med vanskar og som berre får ordinær opplæring	7048	69,1 %
Sum elevar som er med i analysen her, gruppene 1–3	7507	73,6 %
4. Elevar som har andre vanskar og som ikkje får spesialundervisning	1455	14,2 %
5. Elevar som har andre vanskar og får spesialundervisning (syn, høyrsel, generelle lærevanskar, fysiske vanskar, språk, helsevanskar, psykiske vanskar, samansette vanskar m.m.)	328	3,2 %
6. Elevar utan tilstrekkelege opplysningar	909	8,9 %
Totalt tal på elevar i undersøkinga	10199	100 %

Data

Korleis studere engasjement har vore mykje debattert i forskingslitteraturen (Appleton mfl., 2008; McCoy & Banks, 2012). Det er semje om at omgrepet er fleirdimensjonalt, og at det handlar om regulariteten, det vil seie «subtle day-to-day experiences» på mange område (McCoy & Banks, 2012, s. 83). Her er valet å studere engasjement gjennom tre skalaer som gir informasjon om elev erfaringar på områda trivsel, læringshemmande åtferd og sosial åtferd. Skalaene inneheld dimensjonane i engasjement, som er åtferd, kognisjon og affekt. *Trivsel* handlar om å like seg på skulen, å oppleve skulen som viktig, og om at det er viktig å få gode karakterar. *Læringshemmande åtferd* gjeld om eleven drøymmer seg bort, forstyrrar andre, om eleven følgjer med i timane og gjer leksene sine m.m. *Sosial åtferd* gjeld spørsmål som at eleven er lei seg på skulen, er einsam, kranglar, svarar tilbake, er sint. Relasjon er målt med tre ulike skalaer: fagleg elevrelasjon, sosial elevrelasjon og elev–lærer-relasjon. *Fagleg elevrelasjon* gjeld at elevane hjelper kvarandre med oppgåver og lekser, at elevane får gjort det dei skal i timane. *Sosial elevrelasjon* handlar om at elevane er venner, og elevane hjelper dei som er lei seg. *Relasjon til lærar* er om læraren likar eleven, om læraren rosar, bryr seg om, hjelper og oppmuntrar m.m.

Alle skalaene både for engasjement og relasjon er nytta i tidlegare undersøkingar. Topphol, Haug og Nordahl (under utgiving) gir eit oversyn over kva skalaene bygger på, og korleis dei har vore nytta tidlegare. Vi kan ikkje vite kva

som er årsaka korkje til vanskane elevane har, eller til dei svara dei har gitt på engasjement og relasjonar. Langtidsstudiar tyder på at begge desse faktorane påverkar kvarandre over tid (Hamre & Pianta, 2001). Tabell 2 viser nokre basale data om skalaene.

Tabell 2 Om skalaer

Område	Skala	Talet på item	Svaralternativ	Cronbachs Alpha	Gjennomsnittleg interitem-korrelasjon
Engasjement	Trivsel	7	Firedelt	0,71	0,26
	Læringshemmande åtferd	13	Femdelt	0,84	0,27
	Sosial åtferd	6	Femdelt	0,67	0,25
Relasjon	Fagleg elevrelasjon	5	Firedelt	0,87	0,38
	Sosial elevrelasjon	8	Firedelt	0,84	0,34
	Relasjon til lærar	12	Firedelt	0,89	0,40

Kvar skala inneheld eit ulikt tal item som er summerte til ein skåre som er nytta vidare i analysen. Det statistiske grunnlaget for å lage ein sumskåre og spørsmål rundt reliabilitet og validitet er oppfylte (Toppfhol mfl., under utgiving) ved tilfredsstillande indre konsistens målt med Cronbachs alpha (større enn 0,70), med tilfredsstillande inter-item-korrelasjonar (i snitt 0,30–0,60) og med tilfredsstillande faktorar og ladningar ved faktoranalyse av skalaene (Ringdal, 2007). Korrelasjonane mellom dei ulike skalaene er relativt høge (rundt $r = 0,5$), som i andre undersøkingar. Alle skalaene er konstruerte slik at høge verdier representerer dei mest positive resultata. Dei lågaste verdiane står for dei mest negative resultata.

I datapresentasjonen er alle skalaene gjort om til gjennomsnitt 500 og standardavvik 100. Det lettar samanlikninga, og gjer det enklare å kalkulere effektstorleiken (Cohens d) på skilnadar mellom grupper (Cohen, 1988). Effektstorleik gir eit klarare bilede av storleiken på skilnader enn signifikans, som er sterkt påverka av talet på informantar. Effektstorleiken Cohens d er differansen mellom to gjennomsnitt dividert med standardavviket. Hattie (2009) skriv at ein effektstorleik på 0,2 er liten, 0,4 er moderat og 0,6 er stor innanfor utdanning, medan Cohen sine vurderingar er at 0,2 er liten, 0,5 er moderat og 0,8 er stor (Cohen, 1988).

Resultat

Frekvensfordelinga på rådata for dei seks skalaene viser at alle kurvene er venstreskeive (ikkje vist her). Det tyder at det store fleirtalet av elevar har gitt svært høge svar på alle skalaene. Både engasjement og relasjonar i undersøkingsutvalet som heilskap er særers positivt. Tabell 3 viser skårane for engasjement og relasjonar for dei tre gruppene elevar konvertert til felles skalastorleik med gjennomsnitt på 500 og standardavvik på 100 og skilnader i effektstorleik målt med Cohens d .

Tabell 3 Skårar for engasjement og relasjon for tre grupper elevar

Område	Skala	1. Spesial- under- visning pga. åtferd	2. Spesial- under- visning spesifikke lærevanskar	3. Ordinær under- visning	Cohens d , 1 og 3	Cohens d , 2 og 3
Engasje- ment	Trivsel	407	473	511	-1,04	-0,38
	Lærings- hemmande åtferd	400	487	511	-1,11	-0,24
	Sosial åtferd	394	482	511	-1,17	-0,29
Snitt					-1,11	-0,30
Relasjonar	Fagleg elev- relasjon	464	505	504	-0,40	0,01
	Sosial elev- relasjon	455	493	507	-0,52	-0,14
	Relasjon elev-lærer	481	509	504	-0,23	0,05
Snitt					-0,38	-0,03

Grupper: 1: Elevar som får spesialundervisning på grunn av åtferd. 2: Elevar som får spesialundervisning på grunn av spesifikke lærevanskar. 3: Elevar som berre får ordinær undervisning.

Skilnaden mellom gruppene er størst for området engasjement. Elevane som får spesialundervisning på grunn av åtferdsvanskar, skårar i snitt ein effektstorleik på $d = -1,11$ lågare enn elevar som ikkje får spesialundervisning. Elevar med spesifikke lærevanskar skil seg i engasjement frå elevar som får ordinær opplæring, med ein gjennomsnittleg effektstorleik på $d = -0,30$, som er relativt lite. Det tyder også at elevar med åtferdsvanskar skårar betydeleg lågare enn elevar med spesifikke lærevanskar. Effektstorleiken (ikkje vist i tabellen) mellom dei to er $d = 0,81$, som er høgt. Skilnadane mellom dei ulike skalaene innom engasjement er gjennomgåande små.

På området relasjon er skilnadane lett moderate. Den gjennomsnittlege effektstorleiken $d = -0,38$ mellom elevar som får spesialundervisning på grunn av åtferdsvanskar, og elevar som berre får ordinær opplæring. Mellom elevane med spesifikke lærevanskar og elevane med berre ordinær opplæring er det ingen skilnad ($d = -0,03$). Det gjer at skilnaden mellom dei to gruppene som får spesialundervisning, er ein lett moderat effektstorleik $d = 0,35$ (ikkje vist i tabellen). Det er ingen forskjell i relasjonar mellom elevar som får spesialundervisning på grunn av spesifikke lærevanskar, og dei elevane som berre får ordinær opplæring. For dei som får spesialundervisning på grunn av åtferd, merkar relasjonen elev-lærer seg mest positivt ut med ein relativt liten skilnad på $d = 0,23$, medan skilnadane som gjeld relasjonen til medelevar, er moderate: $d = 0,40$ og $0,52$.

Tabell 4 viser skårane for jenter og gutar innom dei tre elevgruppene studien opererer med, og verdiane for effektstorleik for skilnader mellom jenter og gutar innom kvar gruppe.

Tabell 4 Skårar for engasjement og relasjon for tre grupper elevar fordelte på kjønn

Område	Skala	Spesialundervisning åtferd			Spesialundervisning lærevanskar			Ordinær opplæring		
		Jente N	Gut N	Cohens <i>d</i>	Jente N	Gut N	Cohens <i>d</i>	Jente N	Gut N	Cohens <i>d</i>
Engasjement	Trivsel	380	416	-0,36	486	467	0,19	513	508	0,05
	Læringshemmande åtferd	376	406	-0,30	518	471	0,47	521	501	0,20
	Sosial åtferd	354	405	-0,49	492	480	0,12	511	511	0,00
Snitt				-0,38			0,26			0,08
Relasjonar	Fagleg elevrelasjon	439	468	-0,29	520	494	0,26	502	506	-0,04
	Sosial elevrelasjon	408	465	-0,57	497	489	0,12	506	507	0,01
	Relasjon elev-lærer	450	489	-0,39	523	502	0,21	506	501	0,05
Snitt				-0,42			0,20			0,03

Jenter i gruppa med åtferdsvanskar rapporterer eit moderat mindre engasjement enn gutane, med eit snitt på $d = -0,38$. Skilnaden mellom jenter og gutar i gruppa med spesifikke læreavanskar er noko mindre, men her skårar jentene i snitt litt høgare enn gutane ($d = 0,26$). Gutane med spesifikke læreavanskar utmerker seg med lågare verdiar på læringshemmande åtferd enn jentene i den same gruppa. For elevar med berre ordinær opplæring er det ingen kjønnsforskjellar.

For relasjonar er mønsteret det same. Jenter med åtferdsvanskar skårar systematisk og moderat lågare enn gutar med åtferdsvanskar ($d = -0,42$). Jentene sin skåre for sosial elevrelasjon er låg, med relativt stor skilnad til gutane. Jenter med spesifikke læreavanskar skårar litt høgare på relasjonar enn gutar ($d = 0,20$). Dei skårar også likt eller høgare enn jenter utan spesialundervisning på fleire av skalaene. For elevar som berre får ordinær opplæring, er det ingen skilnad mellom jenter og gutar på området relasjon.

Drøfting

Empirien i artikkelen skal svare på spørsmålet om kva som karakteriserer læringsmiljøet slik elevar som får spesialundervisning, opplever det, samanlikna med elevar som berre får ordinær opplæring. To grupper elevar som får spesialundervisning, er med i undersøkinga: elevar med problemåtferd og elevar med spesifikke læreavanskar. Datagrunnlaget er svar på nettbaserte spørjeskjema frå over 7000 elevar på trinna 5–10 i grunnskulen. Læringsmiljøet er operasjonalisert til omgrepa *opplevd engasjement og relasjonar*. Svar på enkeltspørsmål er summerte og dannar skalaer. Tre slike er indikatorar på området engasjement, tre på området relasjonar. Elevgruppa samla skårar høgt på engasjement og relasjonar. Det samsvarar både med elevundersøkinga (Wendelborg, 2016) og resultat frå PISA-prøvene (Kjærnsli & Jensen, 2016) som begge relaterer desse områda til omgrepet *læringsmiljø*. Vurdert ut frå statistisk gjennomsnitt på dei seks skalaene som representerer dei to områda, kjem elevane utan vanskar og som berre får ordinær opplæring, best ut. Elevar som får spesialundervisning, står overfor eit mindre positivt læringsmiljø i skulen enn dei som ikkje får slik undervisning. Det er eit resultat som vi har sett går att i forskinga (McCoy & Banks, 2012; Moreira mfl., 2015).

Særleg to funn er sentrale her når det gjeld engasjement. Det eine er at elevar med spesialundervisning på grunn av åtferd skårar svært lågt, og jentene lågast. Spørsmåla i skalaene som ligg til grunn for resultata, viser at det gjeld alle dei tre områda i omgrepet *engasjement*: kjensler, kognisjon og åtferd (Skinner & Pitzer, 2012). Denne elevgruppa har negative kjensler for skulen og verksemda der. Dei trivast mindre på skulen enn andre. Dei investerer lite kognitivt i læringsaktivitetane og er meir engasjerte med læringshemmande aktivitetar som uro og bråk, dei er uopplagde, dei følgjer ikkje med i timane, dei opponerer osb. Dei har ei meir tyngande sosial åtferd, er meir einsame og meir på kant med andre.

Det andre funnet er at elevar med spesifikke lærevanskar gir meir positive svar på engasjement enn elevane som får spesialundervisning på grunn av åtferdsvanskar. For elevane med spesifikke lærevanskar er avstanden i engasjement opp til elevar som berre får ordinær opplæring, relativt liten, særleg for jentene.

Også for relasjonar viser materialet to hovudtendensar. Elevar som får spesialundervisning på grunn av åtferd, opplever relasjonane i elevgruppa fagleg og sosialt og relasjonen til lærar moderat svakare enn det som gjeld for elevar som ikkje får spesialundervisning. Den sosiale settinga i skulen, situasjonen der handling skjer, er for denne elevgruppa noko mindre fordelaktig enn for andre elevar. Elevane med spesifikke lærevanskar opplever relasjonane til medelevar og lærar slik som elevar utan spesialundervisning. Dei gir uttrykk for ein sosial setting med dei same kvalitetane som elevane utan spesialundervisning har formidla.

Resultatet reflekterer at problemåtferd er utfordrande både for elevar og skulen, og vanskeleg å møte og akseptere på ein konstruktiv måte (Befring, 2005), og langt vanskelegare enn spesifikke lærevanskar. Ut frå elevane si oppleving har dei som strevar med spesifikke lærevanskar og får spesialundervisning, ein betre situasjon i skulen enn dei elevane som strevar med åtferd og får spesialundervisning. Det kan tyde at det er meir akseptabelt å ha spesifikke lærevanskar, og at åtferdsvanskar er ei større samla belastning. Det er vel kjent at elevar med problemåtferd kan vere svært krevjande å arbeide med, og at deira åtferd lett fører til stigmatisering (Befring, 2005).

På området relasjonar er resultata for elevane med spesialundervisning på grunn av åtferd låge samanlikna med andre elevgrupper, men skilnadane er ikkje så store som for engasjement. Anna forskning viser eit tilsvarende resultat – at elevar som får spesialundervisning, kan ha vanskar med å etablere gode sosiale relasjonar (Pijl mfl., 2008). Om nivået på desse avvika er dei same her som i andre undersøkingar, er uråd å seie, men tendensen er lik.

Elevsvara fortel at skulen treffer behova i dei to gruppene ulikt. Manglande målretta, spesifikke, åtferdsrelaterte tiltak for denne gruppa som strevar med åtferd, er referert tidlegare (Arnesen mfl., 2006). Saman med omfattande assistentbruk kan det indikere at særpreget ved gruppa elevar med åtferdsvanskar ikkje vert teke nok omsyn til. Kontaktlærarane har opplyst at tre firedelar av desse elevane har assistent, og at for 14 prosent av dei har assistenten hovudansvaret for opplæringa. Forsking viser at assistenten med sitt nærvær hindrar kontakten mellom lærar og elev, samtidig som eleven får ei dårlegare pedagogisk oppfølging enn dei andre elevane (Webster & Blatchford, 2013). Det er dessutan i strid med lovverket at assistentar har hovudansvaret for opplæringa.

Sjølv med spesialundervisning har skulen i varierende grad makta å gi alle elevane eit like godt læringsmiljø og dermed like gode vilkår for læring som elevar som berre får ordinær opplæring. Det kan hende at spesialundervisninga har vore med på å gjere tilhøva betre for elevane enn dei var i utgangspunktet. Om

det veit vi her ingenting. Vi kjenner ikkje årsaka til desse skilnadane, men det er heller ikkje det sentrale i denne artikkelen. Her er interessa å finne meir ut av korleis elevane opplever skulen. Ambisjonen bak retten til spesialundervisning i ein inkluderande skule er å sikre alle elevane gode og mest mogleg like vilkår for læring, heiter det i Salamanca-erklæringa (UNESCO, 1994). Med sosial rettferd som utgangspunkt burde ein forvente at uavhengig av personlege føresetnader skulle elevane få oppleve at læringsmiljøet i skulen gav dei grunnlag for positivt engasjement og gode relasjonar. Det ville sikre skulen som eit godt miljø å vere og lære i. Resultata her viser at det har ikkje skulen makta i same grad for alle elevane slik dei sjølve formidlar sine erfaringar.

Desse elevperspektiva på skulen kan oppfattast som ein konsekvens av måten skulen er konstruert på. Skulen møter elevane med relativt avgrensa og standardiserte tiltak som skal høve for mange, og desse fungerer ikkje like godt for kvar enkelt (Skrtic, 1992). Det kan vere at sjølve miljøet i skulen ikkje er akseptierende nok, eller at elevane ikkje har fått høve til å tileigne seg tilstrekkelege strategiar for fagleg og sosial meistring som gjer dei i stand til å fungere i høve til dei oppgåvene dei blir presenterte for.

Kvaliteten på engasjement og relasjonar definerer det psykososiale læringsmiljøet til elevane, og det har mykje å seie for vilkåra for læring. Svare på skalaene som representerer områda engasjement og relasjonar, inneheld også direkte negative vurderingar, opplevingar, kjensler og åtferd knytte til skulen. Elevane som viser problemåtferd, kjem dårleg ut også på desse områda: «ikke interessert, kjedelig, blir ikke sett, ingen venner, trist» osv. Med slike negative opplevingar er det ein nærliggande konklusjon at særleg denne elevgruppa ikkje har eit godt psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring slik opplæringslova § 9a-1 seier. Slike negative opplevingar kan ha fleire uheldige følgjer, både på kort og lang sikt. Dei gjer kvardagen vanskeleg og krevjande. Elevane er pliktige til å gå i skulen sjølv om han gir dei lite konstruktive opplevingar, og det varer for mange av dei i årevis. Eit slikt tilvære er tyngande i seg sjølv, og det sikrar ikkje helse, trivsel og læring. Risikoen for fråfall frå vidaregåande skule aukar, slik tidlegare forskning har funne, med dei følgjene det kan ha (Markussen mfl., 2011). Sjansen for at dei elevane som skårar lågt, skal klare seg på ein god måte i vidare arbeids- og samfunnsliv, blir påverka av dette, og i negativ lei (Moreira mfl., 2015).

Engasjement og relasjonar er også viktige område i og føresetnader for ein inkluderande skule. Slik særleg elevane som strevar med åtferd, gir uttrykk for sine opplevingar på skulen om «subtle day-to-day experiences», er det liten tvil om at svare deira ikkje samsvarar med det ein skulle forvente innanfor ei inkluderande opplæring. Svare frå elevane om korleis dei opplever seg sjølve, skulen og læringsmiljøet der, tyder at føresetnadane for inkludering ikkje er gode. Inkluderande ambisjonar og inkluderande retorikk som gjeld den norske skulen, er med andre ord ikkje tilstrekkeleg for å skape skulen for alle, og må-

ten opplæringa er løyst på, tener ikkje dei inkluderande interessene, slik anna forskning også har peika på (Nes, 2010).

Dei resultata som er komne fram her, stadfester funn som er kjende frå ulike samanhengar både nasjonalt og internasjonalt. Mange elevar som får spesialundervisning, gir sjølv uttrykk for ein langt mindre gunstig situasjon i skulen enn dei som ikkje får spesialundervisning. Slik inkludering, arbeidsmiljø og spesialundervisninga er forstått i dag, er det ikkje tilfredsstillande. Då er det ikkje teke standpunkt til kva som er forklaringa på den negative situasjonen, anna enn det tilsynelatande trivielle i at samspelet mellom individa og opplæringa ikkje fungerer godt nok. Innanfor eit sosialt-relasjonelt perspektiv som forklaringsgrunnlag gir det skulen eit stort ansvar. Det er ikkje akseptabelt at grupper av elevar systematisk skal kome i ein marginal posisjon i skulen, der rimelege krav til det psykososiale miljøet kan seiast ikkje å vere oppfylte, og der faren for ekskludering er stor. Mønsteret er klart, det har vore kjent lenge, men det varer ved.

Noter

- 1 Noreg har skrive under denne erklæringa, med ambisjonen om at den skal ligge til grunn for utdanninga i landet.

Referansar

- Appleton, J.J., Christenson, S.L. & Furlong, M.J. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the schools*, 45(5), 369–386.
- Arnesen, A., Ogden, T. & Sørli, M.-A. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special education needs in the mainstream primary class: peer group membership and peer-assessed social behavior. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 413–429.
- Befring, E. (2005). Sosiale og emosjonelle vansker. I: E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 253–271). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bellert, A. & Graham, L.J. (2017). Educational approaches for students experiencing learning difficulties. I: J. Cooney Horvath, J.M. Lodge og J. Hattie (red.), *From the laboratory to the classroom. Translating science of learning for teachers* (s. 229–249). London: Routledge.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New York: Psychology Press, Taylor & Francis Group.

- Cook-Sather, A. (2013). Translating learners, researchers, and qualitative approaches through investigations of students' experiences in school. *Qualitative Research*, 13(3), 352–367.
- Corbett, J. & Slee, R. (2000). An international conversation on inclusive education. I F. Armstrong, D. Armstrong & L. Barton. (red.), *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives* (s. 133–146). London: David Fulton.
- Danforth, S. (2016). Social justice and technocracy: tracing the narratives of inclusive education in the USA. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 37(4), 582–599.
- Danielsen, A.G., Samdal, O., Hetland, J. & Wold, B. (2010). School related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 303–320.
- Drugli, M.B. (2013). How are closeness and conflict in student–teacher relationships associated with demographic factors, school functioning and mental health in Norwegian schoolchildren aged 6–13? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(2), 217–225.
- Graetz, B., Littlefield, L., Trinder, M., Dobia, B., Souter, M., Champion, C. ... & Cummins, R. (2008). KidsMatter: A Population Health Model to Support Student Mental Health and Well-being in Primary Schools. *International Journal of Mental Health Promotion*, 10(4), 13–20.
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcome through eight grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failures? *Child Development*, 76(5), 949–967.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haug, P. (2010). Approaches to empirical research on inclusive education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12(3), 199–209.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haug, P. (red.). (under utgiving). *Spesialundervisning, innhald og funksjon*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Kavale, K.A. & Forness, S.R. (1999). *Efficacy of Special Education and Related Services*. Washington: American Association of Mental Retardation.
- Kjellin, M.S. & Wennnerström, K. (2006). Classroom activities and engagement for children with reading and writing difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 187–200.
- Kjærnsli, M. & Jensen, F. (red.). (2016). *Stø kurs. Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Koster, M., Pijl, S.J., van Houten, E. & Nakken, H. (2007). The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 31–46.
- Kristoffersen, J.H.G., Obel, C. & Smith, N. (2014). Gender differences in behavioral problems and school outcomes. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 115 (July), 75–93.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa [Elektroniske versjon]. Lasta ned 15.januar 2017 frå https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1.
- Lackaye, T.D. & Margalit, M. (2006). Comparisons of Achievement, Effort, and Self-Perceptions Among Students With Learning Disabilities and Their Peers From Different Achievement Groups. *Journal of Learning Disabilities*, 39(5), 432–446.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1–24.
- Luckner, A.E. & Pianta, R.C. (2011). Teacher–student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children’s peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 257–266.
- Markussen, E., Frøseth, M.W. & Sandberg, N. (2011). Reaching for the Unreachable: Identifying Factors Predicting Early School Leaving and Non-Completion in Norwegian Upper Secondary Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), 225–253.
- McCoy, S. & Banks, J. (2012). Simply academic? Why children with special educational needs don’t like school. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 81–97.
- Messiou, K. (2006). Conversations with children: making sense of marginalization in primary school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 39–54.
- Midthassel, U.V., Bru, E., Ertesvåg, S.K., & Roland, E. (2011). Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies* (2nd ed.). London: Routledge.
- Moreira, P.A.S., Bilimória, H., Pedrosa, C., Pires, M., Cepa, M., Mestre, M. ... & Serra, N. (2015). Engagement with school in students with special educational needs. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 15(3), 361–375.
- Nes, K. (2010). The first decade of the 21st. century: A backlash for inclusion in Norwegian schools? *Zeitschrift für Inklusion*, 2, 1–11.
- Nind, M. (2014). Inclusive research and inclusive education: why connecting them makes sense for teachers’ and learners’ democratic development of education. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 525–540.

- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R.S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Nordenbo, S.E., Søgaard Larsen, M., Tiftikçi, N., Wendt, R.E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287–304.
- OECD. (1999). *Inclusive Education at Work*. Paris: OECD.
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och målpåfyllelse: att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Pijl, S.J., Frostad, P. & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387–405.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold. 2. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rogers, C. (2007). Experiencing an «inclusive» education: parents and their children with «special educational needs». *British Journal of Sociology of Education*, 28(1), 55–68.
- Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*, 43(Aug), 72–79.
- Seidman, E. (2011). An emerging Action Science of Social Settings. *American Journal of Community Psychology*, 50(1–2), 1–16.
- Shogren, K.A., Gross, J.M.S., Forber-Pratt, A.J., Francis, G.L., Satter, A.L., Blue-Banning, M. & Hill, C. (2015). The perspectives of students with and without disabilities on inclusive schools. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 1–18.
- Skinner, E.A., & Pitzer, J.R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping and everyday resilience. I S.L. Christenson, L.A. Reschly & C. Wylie (red.), *Handbook of research on student engagement* (s. 21–44). New York: Springer.
- Skrtrc, T. (1992). The Special Education Paradox. I T. Hehir & T. Latus (red.), *Special Education at the Century's End. Evolution of Theory and Practice Since 1970* (s. 203–272). Reprint Series No. 23. Cambridge MA: Harvard Educational Review.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Solli, K.-A. (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisning i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Stefansson, K.K., Gestsdottir, S., Geldhof, G.J., Skulasson, S., & Lerner, R.M. (2015). A bifactor model of school engagement: Assessing general and specific aspects of behavioral, emotional and cognitive engagement among adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 40(5), 471–480.
- Sørli, M.-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Oslo: Praxis forlag.
- Tangen, R. (2008). Listening to children's voices in educational research: some theoretical and methodological problems. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 157–166.
- Tangen, R. (2009). Conceptualising quality of school life from pupils' perspectives: a four-dimensional model. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 829–844.
- Tetler, S. & Balzer, K. (2011). The climate of inclusive classrooms: the pupil perspective. *London Review of Education*, 9(3), 333–344.
- Toppol, A.K., Haug, P. & Nordahl, T. (under utgiving). SPEED-prosjektet, metode, datagrunnlag og prosedyrer. I P. Haug (red.), *Spesialundervisning, innhold og funksjon*. Oslo: Det Norske Samlaget, under utgiving.
- Tseng, V. & Seidman, E. (2007). A systems framework for understanding social settings. *American Journal of Community Psychology*, 39(3–4), 217–228.
- Tøssebro, J. & Ytterhus, B. (red.). (2006). *Funksjonshemmete barn i skole og familie*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca Spain 7–10 June 1994*. Paris: UNESCO.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Lasta ned 2. mars 2015 frå <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Veilederene-i-fulltekst/Spesialundervisning/>.
- Uusitalo-Malmivaara, L., Kankaanpää, P., Mäkinen, T., Raeluoto, T., Rauttu, K., Tarhala, V. & Lehto, J.E. (2016). Are special education students happy? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(4), 419–437.
- Vislie, L. (2003). From integration to Inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17–35.
- Webster, R. & Blatchford, P. (2013). The educational experiences of pupils with a Statement for special educational needs in mainstream primary schools: results from a systematic observation study. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 463–479.
- Wendelborg, C. (2016). *Analyse av indekser på Skoleporten 2015: Analyser på fylkes- og nasjonalt nivå for 7. trinn, 10. trinn og Vg1*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.

- Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (2011). Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 497–512.
- Westwood, P. (2013). *Inclusive and adapted teaching: meeting the challenge of diversity in the classroom*. London: Routledge.
- Ytterhus, B. & Tøssebro, J. (2005). *En skole for alle? En studie av organiseringen av opplæringa til barn med generelle lærevansker eller utviklingshemming i norsk grunnskole* (Vol. 58) (Rapportserie for sosialt arbeid og helsevitenskap (trykt utg.). Trondheim: NTNU, Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap.
- Aasen, A.M., Drugli, M.B., Lekhal, R. & Nordahl, T. (2015). Kjønnforskjeller i skolefaglige prestasjoner-forklaringer i elevenes holdninger til og væremåter i skolen, samt relasjonelle forhold. *Paideia*, 9, 76–89.

Special education, learning environment and inclusion

The article discusses the quality of the learning environment in school for students receiving special education compared with other students and in an inclusive perspective. Earlier research indicates that the conditions in this area for students receiving special education varies, also when they themselves report about their experiences. Data in the article comes from a survey with 7500 informants. Engagement and relations are indicators of learning environment. The majority of the students have high scores in both these areas. The analysis involves two groups of students receiving special education, students with behavioral difficulties and students with specific learning difficulties. Students receiving special education answer in ways suggesting that their engagement in school matters is lower than for the other students, this is also the case for relations to fellow students and teachers, but to a lesser degree. Students receiving special education due to behavioral difficulties have especially low scores, and among them, the girls have answered most negatively. In spite of special education, these students have bad experiences with school. This gives reason to discuss if special education functions well enough, if the psychosocial learning environment is reasonable and if the conditions for inclusive school have been met.

Keywords: special education, learning environment, behavioral problems, specific learning difficulties, engagement, relations