

KAPITTEL 7

Observasjon av kjønnsforskjeller og forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring i det tilrettelagte klasserommet

Gro Løken, Høgskolen i Innlandet

Ratib Lekhal, Handelshøyskolen BI

Peder Haug, Høgskulen i Volda

ABSTRAKT

Denne artikkelen handler om kjønnsforskjeller og forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring i grunnskolen, og er en observasjonsstudie av elever med vedtak om spesialundervisning. Det er foretatt klasseromsobservasjoner av 165 elever i 6., 7., 9. og 10. klasse fra 29 skoler i to mellomstore kommuner, 69 % gutter og 31 % jenter, både når elevene har spesialundervisning og når de har ordinær opplæring. Dataene er hentet fra Speed-prosjektet, som er et forskningsprosjekt om spesialundervisningens innhold og funksjon. Observasjonene er knyttet til elevenes aktiviteter i klasserommet, elevenes væremåte og lærernes tilrettelegging. Resultatene viser at forskjellen mellom gutter og jenter som har vedtak om spesialundervisning, er liten eller nærmest fraværende på de observerte områdene, enten de har spesialundervisning eller ordinær opplæring. Ser vi på forskjeller bare blant gutter eller bare blant jenter, avhengig av om de mottar spesialundervisning eller har ordinær opplæring, er forskjellene betydelige på noen områder for begge kjønn.

INTRODUKSJON

I løpet av de siste 20–30 årene har det skjedd en stor endring i kjønnsforskjellene i skolen. På 1970- og 80-tallet gjorde guttene det best faglig. Siden har de tapt terreng (Nielsen, 2000). Dagens situasjon er at jentene presterer jevnt over bedre enn guttene bortsett fra i kroppøving (Backe-Hansen, Walhovd & Huang, 2014, s. 263). Ifølge GSI (Grunnskolen informasjonssystem) fikk 7,8 % av elevene i grunnskolen vedtak om spesialundervisning skoleåret 2016/17, og 68 % av disse er gutter (Utdanningsdirektoratet, 2017). Selv om det har vært en svak nedgang i antall elever som får spesialundervisning de senere år, så er fordelingen mellom gutter og jenter om lag den samme, det er fortsatt dobbelt så mange gutter som jenter som får spesialundervisning. Spørsmål som stilles her, er om den undervisningen som elever med vedtak om spesialundervisning får også er kjønnsavhengig og om det er forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring. Vi har sett på elevenes aktiviteter og væremåte i klasserommet og hvilken tilrettelegging de får i spesialundervisning og i ordinær opplæring. Aktivitetene i klasserommet handler her om hvorvidt elevene får støtte fra en voksen, om de er muntlig aktive og om elevene lytter til lærer eller løser oppgaver sammen. Elevens væremåte sier noe om i hvilken grad eleven er uvirksom, ukonsentrert eller har forstyrrende oppførsel, mens tilrettelegging handler om hvorvidt eleven utfører oppgaver som er spesielt tilrettelagt, bruker spesielt tilrettelagte hjelpemidler eller datamaskin/lesebrett.

Det kan diskuteres om en generell drøfting av kjønn og forskjeller i opplæringen er relevant i en studie av aktivitet og atferd i klasserommet for elever som har vedtak om spesialundervisning. Vi gir to argumenter for at det er en viktig bakgrunn i denne sammenhengen. For det første vil det som her studeres, kunne forstås med henvisning til de overordnede perspektivene på kjønn og skole. For det andre vil en studie av virksomheten i klasserommet for elever med vedtak om spesialundervisning også kunne gi et bidrag til den allmenne kunnskapen på området.

Denne studien vil gjennom å observere det som foregår i praksis, drøfte kjønnsforskjellene i klasserommet og forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring knyttet til elever med vedtak om spesialundervisning.

FORSKNING OM KJØNNSFORSKJELLER OG SPESIALUNDERVISNING

Det er forsket mye på kjønnsforskjeller og opplæring (Nielsen, 2000). Forskningen om kjønn og spesialundervisning er mindre omfattende. De gjennomgangene av norsk forskning om spesialundervisning og spesialpedagogikk som er gjort de siste 20 årene, omtaler i liten grad kjønn som egen kategori (Befring & Tangen, 2012; Dalen & Skårbrevik, 1999; Haug, 2003; Solli, 2005). Et unntak er Fyllings rapport om kjønnsforskjeller i spesialundervisningen, kunnskapsstatus og kunnskapsbehov (2000). Når kjønn er tema i forskningen om spesialundervisning, er det nesten alltid for å forklare hvorfor langt flere gutter enn jenter får slik undervisning.

Vinteren 2017 var det en heftig debatt i norske medier om kjønnsforskjeller der skolen var et sentralt tema.¹ Ett spørsmål var om de dokumenterte kjønnsforskjellene er alvorlige eller ikke, og i så fall hvilken gruppe som kommer dårligst ut. Debatten ga ingen egentlig avklaring, som i tidligere debatter. Ingrid Fylling forklarer dette resultatet med at partene i diskusjonen representerer to tradisjoner som ikke forholder seg til hverandre (2000). Den ene tradisjonen har fokus på gutter og deres bråkete atferd, som gir dem oppmerksomhet. Den andre tradisjonen er opptatt av de stille og tilpasningsdyktige jentene, som tilpasser seg guttene. Elisabet Öhrn har sett på kjønnsforskjeller i et nordisk perspektiv og ser at forskningen om kjønnsforskjellene i de nordiske land er mye i samsvar med hverandre, men at det også er store variasjoner både i gruppen gutter og jenter (Öhrn, 2002). Forskning fra PISA i 2009 om kjønnsforskjeller i skolen i 65 land konkluderte med at det finnes flere likheter enn forskjeller mellom kjønnene, men at forskjellene er betydelige i lesing, matte og naturfag og at dette kan være relatert til kontekstuelle faktorer (Reilly, 2012).

Vi skiller ofte mellom et individ- og et systemperspektiv i spesialundervisningen. Individperspektivet legger først og fremst vekt på elevenes vansker og utfordringer, mens et systemperspektiv ser på helheten og samspillet med omgivelsene og legger vekt på at det er systemet rundt eleven som må endre

1 Noen av innleggene finnes omtalt på slutten av dette innlegget: <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Guttedebatten-Enkeltfaktorer-kan-sjelden-forklare-komplekse-sammenhenger--Harriet-Bjerrum-Nielsen-617812b.html>

seg for å møte elevens behov (Nordahl, 2005). Spesialundervisningen har tradisjonelt hatt et sterkt individperspektiv, der fokuset har vært vanskene som eleven har. Dette har endret seg noe de senere årene, men fortsatt blir elever diagnostisert og tiltak iverksatt uten at systemet rundt eleven er tatt med i diskusjonen, men fokuset er mer på begge perspektiver enn tidligere (Fylling & Handegård, 2009).

Den individorienterte forskningen tar utgangspunkt i at gutter og jenter er forskjellige og derfor når de ulike resultater: Jentene er faglig ledende, guttene tar det mer med ro (Nielsen, 2014, s. 303). Norske studier hevder at gutter og jenters ulike modning kan være en forklaring på at jentene gjør det best i grunnskolen (Grøgaard & Arnesen, 2016; Solli, 2017). Flere internasjonale studier har også sett på denne kognitive modningshypotesen og viser til at ulik modning gir ulikheter i gutter og jenters skolefaglige prestasjoner (Crawford, Dearden & Greaves, 2011; Morrow et al., 2012; Schwandt & Wuppermann, 2015). Det er forventet at forskning som ser på hjernen i utvikling og nevrovitenskapene skal kunne gi svar. Foreløpig har ikke dette gitt noen entydige konklusjoner (Backe-Hansen et al., 2014).

I et systemorientert forskningsperspektiv ser en på den konteksten elevene står i, og særlig i hvilken grad den undervisningen som gis fungerer godt for alle elevene. Undervisningen skal være tilpasset elevene og elevenes forutsetninger. Det innebærer at en også må se etter andre løsninger for elever som mislykkes i skolen i tillegg til eller i stedet for bare individuell støtte. Forbedringer forutsetter økt undervisningskvalitet, en positiv klasseromskultur og gode relasjoner mellom lærere og elever (Ogden, 2004). Noen elever trenger ekstra individuell oppfølging, men den store utfordringen ligger i å skape et læringsmiljø med god nok kvalitet for alle.

Systematiske forskjeller mellom grupper av elever kan da forstås som en konsekvens av at undervisningen ikke yter alle rettferdighet. Jenter og gutter er ulike, men det skal undervisningen ta hensyn til og kompensere for. Likebehandlingsprinsippet står sterkt, og retten til ikke å bli diskriminert på grunn av kjønn er presisert i formålsbestemmelsene i opplæringsloven (1998, § 1-1). Elever med vedtak om spesialundervisning har et lavere karaktersnitt enn andre elever, og med bakgrunn i den skjeve kjønnsfordelingen i spesialundervisningen er det grunn til å stille spørsmål ved om alle er sikret like muligheter til

pedagogisk utbytte uavhengig av kjønn. Gutter har systematisk lavere karaktergjennomsnitt etter grunnskolen, noe som gir et dårligere grunnlag for videre utdanningsvalg. Den rettslige standarden om lik rett til utdanning uavhengig av kjønn skal tolkes og anvendes av ikke-jurister og er avhengig av et profesjonelt skjønn (Aune, 2012). Det samme profesjonelle skjønn som er nødvendig for å kunne gjennomføre likebehandling i de ulike fags utfordringer.

Av det og fordi jentene presterer høyest følger en påstand om at skolen er best tilrettelagt for jenter og at undervisningen gir jentene bedre muligheter for utvikling og læring. Det gjør det vanskelig for guttene å hevde seg fordi den undervisningen, de arbeidsformene og det innholdet som benyttes mest i skolen, ikke passer deres væremåte (DiPrete & Jennings, 2012; Nordahl, 2012; Skårbrevik, 2002). Samtidig er det store variasjoner innenfor og mellom gruppene jenter og gutter både når det gjelder faglige prestasjoner og deres opplevelse av eget forhold til skolen. Haug (2017a) viser for eksempel at jenter med problematferd opplever seg selv mindre engasjert i opplæringen enn gutter med problematferd, og forskjellene er relativt store. Relasjonene deres til kontaktlærer er også mindre positive enn for guttene. Jenter med spesifikke lærevansker, derimot, opplever sin situasjon mer positiv enn guttene med spesifikke lærevansker.

Det hevdes at økt kvinnelig lærerandel kan ha ført til en feminisering av skolekulturen og en arbeidsform som passer jentene bedre (Bakken, 2008; Dee, 2007; Jones & Dindia, 2004). Det er imidlertid lite forskning som støtter at lærerens kjønn har direkte betydning for kjønnsforskjeller (Backe-Hansen et al., 2014; Bakken, 2009; Burusic, Babarovic & Seric, 2012). Dees studie (2007), derimot, er en av de få som viser at lærernes kjønn kan ha en viss betydning for klasseromdynamikken for gutter og jenter. Studien viste at det å ha lærer av samme kjønn økte læringsutbyttet, læreren hadde en bedre oppfatning av elevene og elevenes engasjement økte. Lærere tenderer til å ha mindre tålmodighet med gutter og deres oppførsel, og spesialundervisning kan bli en måte å løse utfordringene på når den ordinære opplæringen ikke takler stor variasjon i elevmassen (Francis, 2000; Haggerty, 2009). Det kan bety at gutter lettere henvises til pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) enn det jenter gjør (Oswald, Best, Coutinho & Nagle, 2003). Samtidig viser forskning at guttene får mest oppmerksomhet i klassen. Den såkalte 2/3-regelen er illustrerende. Det er 2/3

sjanse for at det blir snakket i klasserommet. Læreren benytter 2/3 av denne tiden. Elevenes omfang av ytringer i klasserommet er 1/3 av tiden, guttene står for to tredjedeler av disse, jentene for én tredjedel (Lindblad & Sahlström, 2000, s. 270). Dette er i tidlige studier blitt tolket som et uttrykk for at jentene systematisk blir oppdratt til rollen som mindreverdige i skolen (Nielsen, 2000), noe som har vært vanskelig å få bekreftet gjennom senere studier (Lindblad & Sahlström, 2000, s. 263–264). Nyere forskning tyder på at elevenes andel av tale i klasserommene er betydelig større, og at elevene har en nærmest kontinuerlig samtale seg imellom også når læreren snakker (Sahlström, 2008). Forskningen som konkluderer med at guttene dominerer i klasserommene, blir dermed problematisert. Resultatene om 2/3-regelen knyttes til særpreg ved den metodologiske og teoretiske tilnærmingen i forskningen (Sahlström, 2008).

Det blir også kritisert at trekk ved noen individer blir generalisert til alle, at gutter er på én måte i undervisningen og jenter er på en annen måte (Nielsen, 2014). Det er skapt forestillinger om at guttene er «bråket» og jentene er «snille» (Backe-Hansen et al., 2014; Jones & Myhill, 2004), mens både kategoriseringen og karakteriseringen av kjønn er mer kompleks. Bjerrum Nielsen peker i sine studier på at det også innenfor gruppen gutter og gruppen jenter er store individuelle forskjeller elevene imellom som en også må ta hensyn til (2014). Dette støttes av Borg i hennes doktorgradsavhandling om kjønnsforskjeller, der hun peker på at for sterk fokus på gjennomsnittlige kjønnsforskjeller kan skjule at det finnes store variasjoner i alle grupper (Borg, 2014).

Samtidig kan lærerens tidlige oppfattelse av elever lett føre til stereotyper der både sosioøkonomisk bakgrunn, kjønn, spesialundervisning, etnisitet og språk kan føre til en lavere vurdering av eleven (Campbell, 2015). Campbell viser i sine undersøkelser til at i for eksempel lesing blir gutter og elever med spesialundervisning, uansett vanske, vurdert lavere enn de reelle leseferdighetene skulle tilsi. Det finnes også studier som nesten helt avviser at det er store forskjeller mellom gutter og jenter i skolen. De forskjellene som rapporteres, er først og fremst en konsekvens av læreres og andres forestillinger om forskjeller, og de er igjen grunnlag for ulike forventninger til kjønnene (Aasen, Drugli, Lekhal & Nordahl, 2015).

Forskningen om spesialundervisning har aldri vært særlig omfattende, i særdeleshet er det få observasjonsstudier som belyser temaet. Mye av klasseromsforskningen handler om graden av inkludering og om tilpasset opplæring

(Arnesen, 2004; Haug, 2006) Det henger mye sammen med at Salamancaerklæringen fra 1994 har hatt stor betydning i arbeidet med en inkluderende skole (UNESCO, 1994). Den gir alle barn rett til utdanning uavhengig av hvilken funksjonsevne barnet har. Djupedal-utvalget mener en nå bør se enda bredere på inkludering og enda nøyere på hvordan dette praktiseres (Kunnskapsdepartementet, 2015). Flere studier kombinerer intervju og observasjoner rundt spørsmål om tilpasset opplæring (Fylling, 2003; Imsen, 2003). Bjerrum Nielsen har forsket på kjønn og hun har blant annet observert en klasse i en uke hvert skoleår fra 1. til 10.klasse, også kombinert med intervjuer (2014). Hun konkluderer blant annet med at skolen har potensial for å bedre læringssituasjonen for begge kjønn.

Samtidig ser det ut til at potensialet for læring er større når det er spesialundervisning enn når det er ordinær opplæring (Haug, 2015). Det forklares med at i spesialundervisningen er elevene mer aktive, undervisningen er mer tilpasset, de får mer oppmerksomhet fra læreren og de er mindre engasjert i læringshemmende aktiviteter enn i den ordinære opplæringen. Med referanse til Lee Shulman (2005) omtales fagsignaturen til spesialundervisningen på denne måten:

Spesialundervisninga går mest føre seg fysisk segregert frå den ordinære opplæringa. Læraraktiviteten der har eit tydeleg individuelt fokus, elevane får omfattande fagleg støtte, og dei er mest engasjerte med særleg tilrettelagde aktivitetar. Aktivitetsnivået er høgt. Omfanget av individuell oppgaveløysing er stort. Innhaldet er spesialisert, mest og orientert om reiskapsfaga norsk, matematikk og engelsk (Haug, 2015, s. 11).

KVALITET I OPPLÆRINGEN

For å forstå forholdene knyttet til kjønn og spesialundervisning vil det være av stor verdi å se dem i relasjon til den ordinære opplæringen. Dette kommer dels av at vilkåret for å få spesialundervisning i grunnskolen er entydig knyttet til at eleven ikke har eller kan forventes å få utbytte av den ordinære opplæringen (opplæringsloven, 1998, § 5.1). Dels er dette viktig fordi det er det samlede opplæringstilbudet som skal gi et forsvarlig utbytte for eleven, altså kombinasjonen av spesialundervisning og ordinær opplæring. For de aller fleste elevene er omfanget av ordinær opplæring langt større enn omfanget av spesialundervisning. Derfor er kvaliteten på den ordinære opplæringen avgjørende for utbyttet

av skolen, også for elever som får spesialundervisning. Siden problemstillingen her er hva jenter og gutter med vedtak om spesialundervisning gjør i ordinær opplæring og spesialundervisning, vil det være interessant å se dette i forhold til hva som gir gode forutsetninger for læring. God kvalitet i den ordinære opplæringen kan bety at en elev med spesialpedagogiske behov kan fungere godt, mens dårlig kvalitet kan bety at resultatet av opplæringen blir dårlig. En undersøkelse gjort i Sør-Finland viser at kjønnsforskjellene i faglige resultater er fraværende i skoler med gode resultater, mens gutter gjør det klart dårligst i skoler med svake faglige resultater (Jakku-Sihvonen & Kuusela, 2002).

I kvalitet i opplæringen er tilpasset opplæring et sentralt begrep. Begrepet er politisk konstruert og kan handle om arbeidsformer, faglig innhold og elevsyn (Klafki, 2011). Det favner mye, det er vagt og samtidig vanskelig å praktisere. Det handler om å skulle tilrettelegge for alle elever og gi den enkelte elev størst mulig utbytte av undervisningen. Det betyr at kvaliteten på undervisningen må være god for at læring skal skje. Kvalitet kan defineres ut fra struktur, rammebetingelser og organisering, men også ut fra undervisning, læringsmiljø og læringsaktiviteter (Ogden, 2004), noe som gir rom for ulike oppfatninger av hva som er viktig. Det som skjer i klasserommet er grunnleggende for den læringen som foregår, der støtte fra lærer, medelever og andre voksne på skolen er viktig for elevenes motivasjon og læring (Hattie, 2009; Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann, 2008). Den optimale voksen-elev-relasjonen i skolen må være preget av både faglig og sosial støtte. Det er viktig både å bli anerkjent for den en er og for det en gjør. Er støtten fra læreren bare på det sosiale planet, kan det for noen elever oppleves som en støtte til manglende faglig innsats (Federici & Skaalvik, 2013). Læreren skal legge til rette for læreraktiv undervisning og elevaktiv deltagelse. Dialogen mellom lærer og elev står sentralt, og det er den faglige aktiviteten som til enhver tid foregår i klasserommet som gir læring. Den relasjonen læreren eller andre voksne har til elevene, vil kunne være et forbilde for relasjonen elevene får til hverandre. For elever som av ulike årsaker strever i skolen, kan relasjonen til medelever være av avgjørende betydning for om de trives på skolen eller ikke (Hughes, Cavell & Willson, 2001). Et godt læringsmiljø gir mestring og trivsel, og elevenes atferd henger gjerne sammen med hvordan skolen oppleves og mestres for den enkelte. Både manglende konsentrasjon og utagerende atferd har gjerne en mer sammensatt bakgrunn enn det som kommer til uttrykk

(Greene & Goveia, 2011). Det sier likevel noe om hvordan eleven finner seg til rette og tilpasser seg de normer og regler som skolen til enhver tid fastsetter.

Det tilrettelagte klasserommet innebærer at alle har rett til tilpasset opplæring, og lærerens evne til å tilrettelegge for den enkelte elev kan være avgjørende for videre motivasjon og mestring. Læringsaktiviteter som er tilpasset elevenes mestringsnivå og samtidig gir utfordringer nok, gir lyst til å lære. Motivasjonen svekkes når oppgavene blir for enkle eller for vanskelige (Ryan & Deci, 2000). For lave forventninger gir dårlig læring, mens altfor høye forventninger også kan føre til mangel på mestring og læring. Det ligger til spesialundervisningens oppgaver å tilrettelegge for den enkelte og tilpasse læringsaktivitetene slik at de har riktig vanskenivå (Utdanningsdirektoratet, 2014).

I denne studien observerer vi kjønnsforskjeller knyttet til elever som har vedtak om spesialundervisning og det som foregår i spesialundervisning og ordinær opplæring. Observasjon kan gi et mer objektivt bilde enn når lærere selv vurderer kjønnsforskjeller, og kan gjerne stemme bedre med elevenes synspunkter enn lærernes oppfatninger (Solli, 2005).

PROBLEMSTILLING

Hvilke observerte forskjeller finner vi knyttet til gutter og jenters aktiviteter og væremåte i klasserommet og lærerens tilrettelegging for elever med vedtak om spesialundervisning, i spesialundervisning og ordinær opplæring?

Dette gir to innfallsvinkler. For det første har vi sett på kjønnsforskjeller for elever med vedtak om spesialundervisning når de mottar spesialundervisning, og kjønnsforskjeller når de samme elevene har ordinær opplæring. Deretter har vi sett på forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring for jenter og gutter hver for seg.

METODE

Observasjonene som er brukt i denne studien er hentet fra et forskningsprosjekt om spesialundervisning, Speed-prosjektet (The function of special education), som har til hensikt å undersøke innholdet i spesialundervisningen og hvilken funksjon denne undervisningen har (Haug, 2017b; Topphol, Haug & Nordahl, 2017). Prosjektet er et samarbeid mellom Høgskulen i Volda og Høgskolen i Innlandet og er finansiert av høyskolene og av Norges forskningsråd, PRAKUT-programmet.

Denne studien bygger på observasjoner av i alt 165 elever som hadde vedtak om spesialundervisning. Observasjonene ble innhentet fra 29 skoler av ulik størrelse i to middelstore kommuner og ble foretatt høsten 2014. Vi valgte kommuner ut fra en vurdering om at vi ville ha behov for ca. 200 elever som fikk spesialundervisning på grunn av vansker med matematikk, norsk og atferd, i tillegg til elever med andre typer vansker. Kommunene skulle ligge nær Høgskolen i Innlandet og Høgskulen i Volda fordi masterstudenter, i tillegg til forskere, skulle brukes som observatører. 7,5 % av elevene i disse kommunene fikk spesialundervisning, noe som ligger nær det nasjonale snittet. Av alle elevene som hadde vedtak om spesialundervisning på disse skolene, leverte 47 % samtykke til å bli observert, 69 % gutter og 31 % jenter, noe som samsvarer godt med den nasjonale kjønnsfordelingen i spesialundervisningen. Hver elev ble fulgt en hel dag da de hadde både spesialundervisning og ordinær opplæring. Videre ble 18 % av observasjonene gjort mens elevene hadde spesialundervisning, mens de resterende 82 % av observasjonene ble gjort under elevenes ordinære opplæring.

Skjemaet er bygget opp om den didaktiske trekanten, og gjør det mulig å registrere aktiviteter til en enkelt elev, klassen, læreren og innholdet i undervisningen. Observatørene fulgte en utvalgt elev en hel dag og gjorde registreringer hvert femte minutt. I denne studien er det kun observasjoner av enkeltelevne som analyseres. Skjemaet hadde til sammen 66 kategorier og er et modifisert kategoriseringsskjema utviklet av Klette (2003) og senere brukt i andre undersøkelser (Haug, 2012, 2006). Metoden er kalt «momentary time sampling» (Powell, Martindale og Kulp, 1975). Det er gjort 7673 enkeltregistreringer, som utgjør undervisning i 639 timer. Observasjonene er kvantifisert og lagt inn i analyseprogrammet SPSS (IBM, 2017).

Observasjonene av elevene er delt inn i tre områder – aktiviteter i klasserommet, elevenes væremåte og tilrettelagte oppgaver (tabell 7.1 og 7.2, 1. kolonne). Aktiviteter i klasserommet handler om observasjon av hva eleven gjør i klasserommet, som for eksempel om de får støtte av en voksen, om det er muntlig aktivitet, om eleven lytter til lærer eller om eleven løser oppgaver felles. Elevenes væremåte indikerer om eleven er uvirksom, ukonsentrert eller har forstyrrende oppførsel. Tilrettelagte oppgaver er observasjon av om eleven utfører oppgaver spesielt tilrettelagt, bruker spesielt tilrettelagte hjelpemidler eller datamaskin/lesebrett.

Det er benyttet variansanalyser og forskjeller målt i Cohens d for å se på kjønnsforskjeller på de ulike områdene. En forskjell på 0,20 regnes som en liten forskjell, 0,50 som middels og 0,80 som en stor forskjell (Cohen, 1988). Disse målene er likevel relative, og en liten forskjell kan bety mye for noen elever eller innenfor enkelte områder. Vi har her kontrollert for at antall observasjoner er ulikt for gutter og jenter og for spesialundervisning og ordinær opplæring. Resultatene er framstilt som prosent av kategoriene funnet i materialet.

ANALYSER

For å se på kjønnsforskjeller og forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning, gjennomførte vi to analyser. Den første er gjort for å se på kjønnsforskjellene i aktiviteter i klasserommet, væremåte og tilrettelagte oppgaver når elevene hadde ordinær opplæring og når de samme elevene hadde spesialundervisning (tabell 7.1). Den neste analysen ser på forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring innad i gruppen jenter og innad i gruppen gutter på de samme områdene, aktiviteter i klasserommet, væremåte og tilrettelegging (tabell 7.2). Cohens d i tabell 7.1 viser at et negativt fortegn betyr at jenter har mindre av denne aktiviteten, væremåten eller tilretteleggingen, og motsatt viser Cohens d uten negativt fortegn at det er jentene som får eller har mest av de samme kategoriene. På samme måte viser Cohens d med negativt fortegn i tabell 7.2 at det er mindre av aktiviteten, væremåten eller tilretteleggingen i ordinær opplæring, og Cohens d uten negativt fortegn viser at det er mest av denne virksomheten i ordinær opplæring.

FUNN

Den første analysen (tabell 7.1) viser at det er fra ingen til små forskjeller mellom gutter og jenter når de får ordinær opplæring eller når de får spesialundervisning. De største forskjellene finner vi i områdene urolig/forstyrrer både i ordinær undervisning og spesialundervisning. Guttene er litt mer urolige og litt mer uvirksomme enn jentene, både når de har spesialundervisning og ordinær opplæring, men forskjellene i Cohens d er her under 0,20, og det er en liten forskjell. I spesialundervisningen bruker guttene data/lese Brett mer enn jentene, Cohens $d = -0,20$, noe som også er en liten forskjell. Alle de resterende faktorene viser liten eller ingen forskjell mellom gutter og jenter.

Tabell 7.1 Elevenes aktiviteter, væremåte og tilrettelegging av oppgaver avhengig av kjønn og om de har ordinær opplæring eller spesialundervisning.

Kategorier	Ordinær opplæring				Spesialundervisning				
	Jente		Gutt		Jente		Gutt		
	%	sid.	%	sid.	%	sid.	%	sid.	
Aktiviteter i klasserommet:									
Støtte fra voksen	11 %	30,8	12 %	32,8	1 %	46,3	36 %	47,9	-0,11
Lytter aktivt til lærer	30 %	45,9	27 %	44,3	41 %	49,2	43 %	49,5	-0,05
Lytter aktivt til medelev	8 %	27,4	7 %	24,9	7 %	26,1	9 %	27,9	-0,06
Muntlig faglig aktivitet	4 %	18,9	4 %	20,0	22 %	41,1	24 %	43,0	-0,05
Samhandler med medelever	9 %	28,5	9 %	29,2	4 %	20,6	6 %	23,4	-0,09
Venter på hjelp	2 %	13,2	2 %	13,0	1 %	9,4	1 %	10,7	0
Løser oppgaver felles	34 %	47,4	1 %	46,2	25 %	43,1	19 %	39,6	0,18
Væremåte:									
Er ukonsentrert/uvirksom	13 %	33,8	20 %	40,2	4 %	20,1	6 %	24,5	-0,09
Er urolig/forsyrret	1 %	9,4	4 %	19,4	0 %	4,7	2 %	13,6	-0,17
Tilrettede oppgaver:									
Spesielt tilrettede oppgaver	9 %	28,4	5 %	21,3	40 %	0,490	35 %	47,8	0,10
Spesielt tilrettede læremidler	1 %	8,5	1 %	9,5	7 %	0,249	9 %	27,9	-0,05
Bruker datamaskin/lesebrett	3 %	16,0	4 %	19,3	6 %	0,238	0,12 %	32,0	-0,20
N (observasjoner)	1938		4321		463		950		

Tabell 7.2 Elevenes aktiviteter, væremåte og tilrettelegging av oppgaver. Forskjeller mellom ordinær opplæring og spesialundervisning innad i gruppen jenter og innad i gruppen gutter.

Kategorier	Jente				Gutt				
	Ordinær opplæring		Spesial-undervisning		Ordinær opplæring		Spesial-undervisning		
	%	std.	%	std.	%	std.	%	std.	
									Cohens d
Aktiviteter i klasserommet:									
Støtte fra voksen	11 %	30,8	31 %	46,3	12 %	32,8	36 %	47,9	-0,67
Lytter aktivt til lærer	30 %	45,9	41 %	49,2	27 %	44,3	43 %	49,5	-0,39
Lytter aktivt til medelev	8 %	27,4	7 %	26,1	7 %	24,9	9 %	27,9	-0,03
Muntlig faglig aktivitet	4 %	18,9	22 %	41,1	4 %	20,0	24 %	43,0	-0,92
Samhandler med medelever	9 %	28,5	4 %	20,6	9 %	29,2	6 %	23,4	0,09
Venter på hjelp	2 %	13,2	1 %	9,4	2 %	13,0	1 %	10,7	0,08
Løser oppgaver felles	34 %	47,4	25 %	43,1	31 %	46,2	19 %	39,6	0,29
Væremåte:									
Er ukonsentrent/uvirksom	13 %	33,8	4 %	20,1	20 %	40,2	6 %	24,5	0,37
Er urolig/forsyrer	1 %	9,4	2 %	4,7	4 %	19,4	2 %	13,6	0,11
Tilrettelagte oppgaver:									
Spesielt tilrettelagte oppgaver	9 %	28,4	40 %	49,0	5 %	21,3	35 %	47,8	-1,17
Spesielt tilrettelagte læremidler	1 %	8,5	7 %	24,9	1 %	9,5	9 %	27,9	-0,36
Bruker data/lesebrett	3 %	16,0	6 %	23,8	4 %	19,3	12 %	32,0	-0,24
N (observasjoner)	1938		463		4321		950		

I den andre analysen (tabell 7.2) så vi på forskjeller innad i gruppen jenter og innad i gruppen gutter på områdene aktiviteter i klasserommet, væremåte og tilrettelegging, og sammenlignet ordinær opplæring og spesialundervisning. I denne analysen finner vi at det er betydelige forskjeller på flere av de observerte områdene. Forskjellene har hovedsakelig samme retning for begge kjønn, men med litt større forskjell for guttene. Både jenter og gutter i denne analysen får mer støtte fra en voksen, de lytter mer til lærer, de er mer muntlig aktive og de er mer konsentrerte når de har spesialundervisning enn når de har ordinær opplæring. Elevene får også langt mer tilrettelegging i form av spesielt tilpassede oppgaver, de har større bruk av tilrettelagte hjelpemidler og de benytter seg mer av data/lese Brett når de har spesialundervisning. Her er forskjellene store på noen av områdene. Det gjelder til en viss grad støtte fra voksen der forskjellen er mellom middels og store, $-0,58$ for jenter og $-0,67$ for gutter. De største forskjellene handler om muntlig faglig aktivitet og tilrettelagte oppgaver. I muntlig faglig aktivitet er forskjellene $-0,88$ for jenter og $-0,92$ for gutter, som her betyr at det er mindre muntlig faglig aktivitet for disse elevene når de har ordinær opplæring. Den største forskjellen finner vi i bruk av spesielt tilrettelagte oppgaver, der forskjellen er $-0,98$ for jenter og $-1,17$ for gutter. Det betyr at det er langt mindre bruk av spesielt tilrettelagte oppgaver når elevene har ordinær opplæring enn når elevene har spesialundervisning, og forskjellen er størst for gutter.

DRØFTING

I denne studien har hensikten vært å observere kjønnsforskjeller og forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring for elever som har vedtak om spesialundervisning. Vi har hatt fokus på enkeltelever i det tilrettelagte klasserommet og sett på om elevenes aktiviteter, væremåte og tilrettelegging av oppgaver er ulikt for jenter og gutter, og ulikt i ordinær opplæring og i spesialundervisning.

Overordnet er det to hovedfunn i denne studien. Det første er at det er små forskjeller mellom gutter og jenter med vedtak om spesialundervisning i aktiviteter i klasserommet, væremåte og tilrettelegging når de har spesialundervisning, og det samme når de har ordinær opplæring. Det andre funnet er at det er store forskjeller på noen av de samme områdene når vi ser på jenter

og gutter hver for seg, og sammenligner spesialundervisning og ordinær opplæring. Ut fra de store forskjellene, der både aktiviteten og tilretteleggingen er størst i spesialundervisningen, konkluderer vi med at potensialet for læring er langt større i spesialundervisningen enn i den ordinære opplæringen. Det er disse to funnene vi vil drøfte nærmere.

Kjønnsforskjeller

Vi finner liten forskjell mellom gutter og jenter med vedtak om spesialundervisning i aktiviteter i klasserommet, væremåte og tilrettelegging av oppgaver i denne studien, enten de har ordinær opplæring eller når de har spesialundervisning. Når det ikke ser ut til å være kjønnsforskjeller på de områdene vi har sett på, kan det bety at gutter og jenter som mottar spesialundervisning i denne studien behandles likt og har like vilkår for læring. Lærere ser ikke ut til å forskjellsbehandle gutter og jenter med vedtak om spesialundervisning, hverken i spesialundervisning eller i ordinær opplæring ut fra hva elevene gjør i timene. Vi ser tre forklaringer på dette, med referanse til den innledende teksten om kjønnsforskjeller i skolen.

Den første er at det har skjedd endringer i selve kjønnsrolleforståelsen. Det kan bety at det er en økt bevissthet rundt kjønn og at de senere års oppmerksomhet rundt temaet har gjort lærere bevisste på å behandle alle elever likt. En beslektet forklaring kan kombineres med den ovenfor og kan være at kjønnsforskjellene, slik jenter og gutter opplever dem, er i endring ved at en finner større variasjoner innad i hver gruppe og at hva som er typisk gutt eller typisk jente er mer utydelig enn tidligere (Nielsen, 2014), og at det preger deres atferd.

Den andre forklaringen er at forventningene er mindre kjønnsdelt for elever som får spesialundervisning enn for elever som ikke får slik undervisning. Det er en interessant påstand, som vi vet lite om, men som bør undersøkes nærmere. Vi vet at det er lavere forventninger generelt til elever som har vedtak om spesialundervisning (Dale, 2007).

Den tredje forklaringen er forskningsmetodisk. Våre funn baserer seg på mer nøytrale registreringer i kategorier gjennom observasjoner, mens henvisninger til kjønnsforskjeller i undervisning og særlig spesialundervisning oftest baserer seg på læreres vurderinger av hvem skolen ikke klarer å tilrettelegge for i ordinær opplæring. Det er grunn til å stille spørsmålet om hvorvidt kjønnsforskjellene

i antall elever som får vedtak om spesialundervisning, er konstruert. Det er kanskje ikke forskjellen mellom gutter og jenter som er problemet, men forventningene om at de er forskjellige. Våre data viser for eksempel ikke at guttene er særlig mer ukonsentrerte og bråkete enn jentene, eller at guttene får mer oppmerksomhet i form av faglig støtte fra en voksen enn jentene.

Selv om aktivitetsnivået er det samme, vet vi ingenting om kvaliteten på den virksomheten gutter og jenter med vedtak om spesialundervisning er involvert i. Vår studie sier ingen ting om kvaliteten, men om omfang og forskjeller i aktivitet. Selv om det ikke er forskjell mellom gutter og jenter med vedtak om spesialundervisning, enten de har spesialundervisning eller ordinær opplæring, så behøver ikke det å bety at opplæringen er av god kvalitet. Den kan potensielt være god eller dårlig for begge kjønn. Vi vet for eksempel at det er mange elever med vedtak om spesialundervisning som har dårligere læringsutbytte og dårligere opplevelse av skolen enn elever som ikke har vedtak om spesialundervisning og at undervisningen ikke gir de resultater en kunne ønske. Ifølge Barneombudets rapport om spesialundervisningen «Uten mål og mening» ligger mange av spesialundervisningens muligheter for å lykkes uutnyttet, og dagens spesialundervisning sikrer ikke et forsvarlig og likeverdig tilbud (2017). Studier viser at elever med vedtak om spesialundervisning opplever blant annet et mindre positivt læringsmiljø, de mangler erfaring i medvirkning og mange trives dårligere på skolen (McCoy & Banks, 2012; Messiou, 2006). Det er ikke nødvendigvis når de har timene sine med spesialundervisning at læringsutbyttet er lavt eller at de trives dårlig, det kan like gjerne være når de er en del av den ordinære opplæringen.

Forskjeller mellom ordinær opplæring og spesialundervisning for henholdsvis gutter og jenter

Observasjonene viser at støtten fra voksne, den muntlige aktiviteten og arbeid med spesielt tilrettelagte oppgaver er langt høyere for begge kjønn når elevene mottar spesialundervisning enn når de har ordinær opplæring. De observerte forskjellene kan ha flere forklaringer. Først og fremst handler det om at elever har spesialundervisning i liten gruppe eller alene. Det blir mer tid til at hver enkelt elev kan få støtte fra en voksen, enten det er lærer eller assistent. Elevene er mer muntlig aktive fordi de gjerne er mer komfortable og trygge med å snakke

i liten gruppe. Samtidig snakker læreren noe mer, og det kan bli mindre tid for elevene til samhandling med medelever. Har eleven spesialundervisning alene, utelukkes eleven fra muligheten til å samarbeide med andre. Dette kan bety at elever som har mange timer individuell spesialundervisning, mister de muntlige treningssituasjonene i full klasse som resten av klassen får. På den andre siden er disse elevenes muntlige aktivitet i ordinær klasse meget liten. Det kan bety at de får muntlig trening på riktig nivå i spesialundervisningen, men at dette ikke overføres til den ordinære opplæringen.

Elevene er mer ukonsentrerte og uvirksomme når de har ordinær opplæring enn når de har spesialundervisning. Forskjellene er fra små til nesten middels. Forskjellen er størst mellom gutter, og særlig når de ikke mottar spesialundervisning, men også jentene blir litt mer uvirksomme og mer ukonsentrerte når de ikke har spesialundervisning. Det kan bety at læreren ikke godt nok evner å fange konsentrasjonen til disse elevene. Det kan være at de kjeder seg eller ikke får oppgaver tilpasset sitt nivå, men blir sittende uvirksomme og ikke får utnyttet sitt potensial for læring. For eksempel viser studier om bruk av arbeidsplan at de elevene som trenger mest hjelp og støtte, kan bli sittende uvirksomme i lang tid (Helgevold, 2012; Klette, 2007). Det gjelder særlig fordi de kan oppleve at det er oppgaver de ikke mestrer, eller at det er en arbeidsform som krever stor grad av selvregulert læring, noe mange elever med vedtak om spesialundervisning ikke har oppøvd i stor nok grad. Det kan se ut til at spesialundervisning ikke er kraftfull nok til at eleven også tar det positive ved spesialundervisningen med seg inn i den ordinære opplæringen. Vi vet ikke hvilke vansker elevene i denne studien har, men ser vi på elever som får spesialundervisning generelt, så er det særlig mange gutter med atferdsvansker. Vi vet at evnen til konsentrasjon og til å jobbe selvstendig over tid kan være vanskelig for elever med atferdsvansker. Samtidig er hverken gutter eller jenter i denne studien noe mer eller mindre urolige og forstyrrer, enten de har spesialundervisning eller har ordinær opplæring, men de er mer uvirksomme og ukonsentrerte.

Forskjellen mellom organiseringen av ordinær opplæring kontra spesialundervisning handler i mange tilfeller om helklasseundervisning i motsetning til gruppe- eller eneundervisning. En tradisjonell helklasseundervisning, der læreren foreleser eller instruerer, gir stor sjanse for at motivasjon for læring hindres for lavt presterende elever (Kelly & Turner, 2009). Kelly og Turner

argumenterer for en helklasseundervisning med alternativ bruk av aktivitetsstrukturer som engasjerer alle. De fordelene som gruppeundervisning har, kan med letthet innlemmes i helklasseundervisning, slik at en får det beste fra begge og at alle elever motiveres. Mangel på alternative aktivitetsstrukturer kan gjøre at forskjellen mellom spesialundervisning og ordinær opplæring blir stor.

Det er svært stor forskjell mellom graden av tilrettelegging i spesialundervisningen sammenlignet med ordinær opplæring. Det ligger i spesialundervisningens funksjon at oppgaver skal spesielt tilrettelegges for elever med spesielle behov, men hovedtyngden av opplæring har de fleste elever med vedtak om spesialundervisning i den ordinære opplæringen. Det er sannsynlig at elever med spesialundervisning også trenger en viss tilrettelegging i den ordinære opplæringen. Det kan godt hende at de får tilstrekkelig tilrettelegging, og det kan også hende at de ikke trenger det. Forskning tyder på at det er en svikt i samarbeidet mellom spesialundervisning og ordinær opplæring, og at de to sidene ved opplæringen er for lite samstemt og sammenhengende (Festøy & Haug, 2017; Gillespie, 2016). Det er bekymringsfullt at det både er lite tilrettelegging av oppgaver når elever med vedtak om spesialundervisning har ordinær opplæring, samtidig som det er større grad av uvirksomhet og mangel på konsentrasjon. Det gjelder både gutter og jenter, men det er størst forskjell for gutter når de ikke har spesialundervisning. Dette kan ha en sammenheng, men det kan også bety at disse variablene henger sammen med helt andre faktorer som vi ikke observerer i denne studien.

Kompetansen til de som har ansvaret for opplæringen kan være en av disse andre faktorene. Et godt tilrettelagt klasserom krever en kompetanse i å tilrettelegge også for elever med særskilte behov. Det kan handle om den som utfører opplæringen eller om samarbeidet med en kompetent veileder. Spesialpedagogisk kompetanse kan være avgjørende for om eleven får den hjelp og støtte som trengs og om skolen er reelt inkluderende.

Det er et positivt funn at spesialundervisning ser ut til å ha et større potensial for læring enn ordinær undervisning (Haug, 2015), og at dette gjelder i like stor grad for jenter som gutter. Forskjellene mellom de to formene for opplæring synes å ha lite med kjønn å gjøre. Selv om forskjellen mellom spesialundervisning og ordinær opplæring er størst for gutter, er de betydelige for begge kjønn. Det ser ut til at mye av aktiviteten i spesialundervisningen er positivt forskjellig

fra ordinær opplæring. Samtidig er det bekymringsfullt at potensialet for læring er langt lavere når de samme elevene har ordinær opplæring. Data vi presenterer er tydelige indikasjoner på at elevenes aktiviteter er uttrykk for en positiv elevtilpasning i spesialundervisningen. Konklusjonen baseres på at faglig støtte, faglig aktivitet og arbeid med godt tilpasset lærestoff fremmer læringen.

IMPLIKASJONER

Vi har vist at de observerte forskjellene mellom gutter og jenter som har vedtak om spesialundervisning er svært liten på de områdene som er observert i denne studien, både når de har spesialundervisning og når de har ordinær opplæring. Dette blir støttet av annen forskning som også viser at forskjellene er langt mer nyanserte. Forskjellen mellom ordinær opplæring og spesialundervisning er derimot betydelig på flere områder, og størst er forskjellen for gutter.

Dette gir noen implikasjoner for videre undersøkelser og forskning. Først og fremst vil det være interessant å se nærmere på kjønnsforskjellene i skolen for å undersøke om det er slik at gutter og jenter generelt opplever å få like mye støtte fra voksen, er like aktive i klasserommet og får like god tilrettelegging, slik elevene med vedtak om spesialundervisning i vår studie ser ut til å få. Samtidig framstår det fortsatt stabilt og tydelig at det er dobbelt så mange gutter som jenter som mottar spesialundervisning, og det gjør at gutter blir en større gruppe i risiko for nederlag. Det er langt fra klart hva dette skyldes, men det er et problem at en gruppe elever systematisk står i større fare for å mislykkes i skolen, og det krever handling. Vi har reist spørsmålet om det er slik at skolesystemet og støtteapparatet rundt elevene konstruerer kategorier som gjør at gutter lettere henvises til spesialundervisning. Dette er komplisert og sammensatt og krever en større gjennomgang av både hvordan undervisning gjennomføres og oppleves for begge kjønn og hvordan henvisningssystemet fungerer.

Med tanke på den store forskjellen det ser ut til å være mellom spesialundervisning og ordinær opplæring i denne studien, kan det se ut til at elever med vedtak om spesialundervisning har et urealisert prestasjonspotensial som de ikke får tatt ut i ordinær opplæring. Her må den spesialpedagogiske profesjonligheten styrkes, både i form av bedre samarbeid mellom spesialundervisning og ordinær opplæring samt endrede metoder som gir bedre vilkår for læring for elever med vedtak om spesialundervisning.

REFERANSER

- 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.
- Arnesen, A.-L. (2004). *Det pedagogiske nærvær: inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Aune, H. (2012). *Opplæringslovens og barnehagens formålsbestemmelser: Utdanning, likestilling og stereotype kjønnsroller: Et helhetlig perspektiv: utdanning, arbeid, demokrati og likebehandling* (s. 102–132). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Backe-Hansen, E., Walhovd, K.B. & Huang, L. (2014). *Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner. En kunnskapsoppsummering*. (Vol. 5). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Bakken, A. (2008). *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnforskjeller i skoleprestasjoner*. (Vol. 4). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Bakken, A. (2009). Er mannlige lærere viktige for gutters skoleprestasjoner? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 9(2), 25–44.
- Barneombudet. (2017). Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen. *Barneombudets fagrapport*. Hentet fra <http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo>
- Befring, E. & Tangen, R. (2012). *Spesialpedagogikk* (5. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Borg, E. (2014). *Beyond a dual understanding of gender differences in school achievement: A study of the gender gap among youth in Oslo secondary schools*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Oslo.
- Burusic, J., Babarovic, T. & Seric, M. (2012). Differences in elementary school achievement between girls and boys: Does the teacher gender play a role? *European journal of psychology of education*, 27(4), 523–538.
- Campbell, T. (2015). Stereotyped at Seven? Biases in Teacher Judgement of Pupils' Ability and Attainment. *Journal of Social Policy*, 44(03), 517–547.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. (2nd ed.). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Crawford, C., Dearden, L. & Greaves, E. (2011). Does when you are born matter? The impact of month of birth on children's cognitive and non-cognitive skills in England. London: Institute for fiscal studies.
- Dale, E.L. (2007). Tilpasset opplæring og inkludering i skolefaglige prosesser. *Kompetanse for tilpasset opplæring*, 39–55.
- Dalen, M. & Skårbrevik, K.J. (1999). Spesialundervisning på grunnskolenes område 1975–1998. I P. Haug, M. Tøssebro & M. Dalen (Red.), *Den mangfoldige spesialundervisninga. Status for forskning om spesialundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dee, T.S. (2007). Teachers and the gender gaps in student achievement. *Journal of Human Resources*, 42(3), 528–554.
- DiPrete, T.A. & Jennings, J.L. (2012). Social and behavioral skills and the gender gap in early educational achievement. *Social Science Research*, 41(1), 1–15.
- Federici, R. & Skaalvik, E. (2013). Lærer-elev-relasjonen: Betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*, 1, 58–63.

- Festøy, A.R.F. & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning, innhold og funksjon*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Francis, B. (2000). *Boys, girls, and achievement: Addressing the classroom issues*. London: Routledge Falmer.
- Fylling, I. (2000). *Kjønnsforskjeller i spesialundervisningen: kunnskapsstatus og kunnskapsbehov*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Fylling, I. (2003). *Synteserapport for prosjekt: Organisering av spesialundervisning i kjølvannet av Reform 97: Nye arbeidsformer – nye løsninger?* Bodø: Nordlandsforskning.
- Fylling, I. & Handegård, T. (2009). Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten. NF-rapport nr. 5/2009. Bodø: Nordlandsforskning.
- Gillespie, A. (2016). *Lærersamarbeid om tilpasset opplæring i matematikk. En kvalitativ intervjuundersøkelse av faglæreres og spesiallæreres opplevelse av samarbeid om elever med spesialundervisning i matematikk på 9. trinn*. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk ved UiO.
- Greene, R.W. & Goveia, I.C. (2011). *Utenfor: elever med atferdsutfordringer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Grøgaard, J.B. & Arnesen, C.Å. (2016). Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner: Ulik modning? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 16(2), 42–68.
- Haggerty, J. (2009). *Gender Disparity: Boys v. Girls in Special Education*. University of Missouri at Kansas City, School of Law.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. London: Routledge.
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97: sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Haug, P. (2012). *Kvalitet i opplæringa: Arbeid i grunnskulen observert og vurdert*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1, 1–14.
- Haug, P. (2017a). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *FOU i praksis*, 11(1), 41–62.
- Haug, P. (Red.) (2006). *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning: kva skjer i klasserommet?* Bergen: Caspar forlag.
- Haug, P. (Red.) (2017b). *Spesialundervisning, innhold og funksjon*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Helgevold, N. (2012). Den problematiske friheten. Å lære å kommunisere i det moderne klasserommet. *Bedre skole*, 2, 16–22.
- IBM. (2017). SPSS. Retrieved from <http://www-01.ibm.com/software/analytics/spss/>
- Hughes, J.N., Cavell, T.A. & Willson, V. (2001). Further Support for the Developmental Significance of the Quality of the Teacher–student Relationship. *Journal of school psychology*, 39(4), 289–301.
- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte: en empirisk studie av grunnskolens 4., 7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Jakku-Sihvonen, R. & Kuusela, J. (2002). *Evaluation of the Equal Opportunities in the Finnish Comprehensive Schools 1998–2001*. Helsinki: National board of education.
- Jones, S. & Myhill, D. (2004). 'Troublesome boys' and 'compliant girls': gender identity and perceptions of achievement and underachievement. *British Journal of Sociology of Education*, 25(5), 547–561. doi:10.1080/0142569042000252044
- Jones, S.M. & Dindia, K. (2004). A meta-analytic perspective on sex equity in the classroom. *Review of Educational Research*, 74(4), 443–471.

- Kelly, S. & Turner, J. (2009). Rethinking the effects of classroom activity structure on the engagement of low-achieving students. *Teachers College Record*, 111(7), 1665–1692.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier*. (3. utg. Vol. 14). Århus: Klim.
- Klette, K. (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Klette, K. (2007). Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(4), 344–358.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Å høre til: virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø: utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 9. august 2013: avgitt til Kunnskapsdepartementet 18. mars 2015*. (9788258312274). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Lindblad, S. & Sahlström, F. (2000). Klasseromsforskning. En oversikt med fokus på interaksjon og elever. I J. Bjerg (Red.), *Pædagogik – en grundbok til et fag, 2 utgave*. København: Hans Reitzels Forlag.
- 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.
- Morrow, R.L., Garland, E.J., Wright, J.M., Maclure, M., Taylor, S. & Dormuth, C.R. (2012). Influence of relative age on diagnosis and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in children. *Canadian Medical Association Journal*, 184(7), 755–762.
- Nielsen, H.B. (2000). *Sophie og Émile i klasseværelset: køn og marginalitet i skolen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, H.B. (2014). *Forskjeller i klassen: nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Rapport 19/2005. Oslo: NOVA.
- Nordahl, T. (2012). Bedre læring for alle elever: om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen. I T. Nordahl (Red.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og videregående opplæring*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Oswald, D.P., Best, A.M., Coutinho, M.J. & Nagle, H.A.L. (2003). Trends in the Special Education Identification Rates of Boys and Girls: A Call for Research and Change. *A Special Education Journal*, 11(4), 223–237. doi:10.1207/S15327035EX1104_3
- Powell, J., Martindale, A. & Kulp, S. (1975). An Evaluation of Time-Sample Measures of Behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8(4), 463–469.
- Reilly, D. (2012). Gender, culture, and sex-typed cognitive abilities. *PLoS one*, 7(7), e39904.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54–67.
- Sahlström, F. (2008). *Från lärare til elever. Från undervisning til lärande. Utvecklingslinjer i svensk, nordisk och internationell klassrumsforskning*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 9:2008.
- Schwandt, H. & Wuppermann, A.C. (2015). *The Youngest Get the Pill: ADHD Misdiagnosis and the Production of Education in Germany*. IZA DP No. 9368.
- Shulman, L.S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Dædalus*, 134(3), 52–59.

- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781.
- Skårbrevik, K.J. (2002). Gender differences among students found eligible for special education. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 97–107. doi:10.1080/08856250210129038a
- Solli, I.F. (2017). Left behind by birth month. *Education Economics*, 25(4), 323–346.
- Solli, K.-A. (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge: Revidert i juni 2004*. Hentet fra <https://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Kunnskapsstatus.pdf>
- Toppol, A.K., Haug, P. & Nordahl, T. (Red.). (2017). SPEED-prosjektet, metode, datagrunnlag og prosedyrar. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning, innhald og funksjon* (s. 31–51). Oslo: Det Norske Samlaget.
- UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Unesco. Retrieved Sept, 21, 2014.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen Spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Grunnskolens informasjonssystem (GSI). Hentet fra <https://gsi.udir.no/informasjon/>
- Öhrn, E. (2002). *Könsmonster i förändring? En kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Statens skolverk.