

«Få dem ut av klassen!»

- Men hjelper det?

■ AV HANNE JAHNSEN, SVEIN NERGAARD OG NINA GRINI

Skoler som har smågruppetiltak for elever som viser lav skolemotivasjon og problematferd, og skoler som ikke har slike tiltak, blir sammenlignet med hensyn til læringsmiljø og skolekultur. I en undersøkelse har man lett etter spesielle kjennetegn når det gjelder elever, lærere, læringsmiljø og skolekultur avhengig av om skoler har slike tiltak eller ikke. Det ser ut til at slike tiltak er til liten hjelp - tvert imot ser både elever og lærere ut til å ha det bedre i en skole uten denne formen for segregering.

Lærere opplever at de har mange elever som ikke passer inn. De beskriver elever som er lite motivert og som lager bråk og uro i undervisningen. Mange hevder at hvis de «blir kvitt» disse elevene i hele eller deler av undervisningstida, vil de kunne arbeide mer systematisk med det generelle klassemiljøet. De andre elevene vil få bedre undervisning. Løsningen på utfordringene blir for mange skoler å lage egne tiltak for disse elevene. Tidligere var slike tiltak nesten utelukkende å finne på ungdomstrinnet. I dag finner vi også et betydelig antall på barnetrinnet (Jahnsen, Nergaard og Grini 2011 under utgivelse). I den offisielle statistikken (GSI) ser vi hvordan antallet elever som tas ut i egne spesialgrupper har økt betydelig de seinere åra (meld. st. 18, 2011). Dette skjer i økende grad og i relativt stort omfang til tross for sentrale skolemyndigheters satsing på utvikling av den inkluderende skole. Barn og ungdom står i fare for å bli definert ut av skolens fellesskap når skoler organiserer egne

grupper for elever som viser problematferd og lite motivasjon.

Skolens og lærernes begrunnelser for å organisere opplæringen i grupper for elever som viser lav skolemotivasjon og problematferd, er oftest sammensatte. Vi finner begrunnelser både med utgangspunkt i skolens utfordring med å møte disse elevenes behov, med utgangspunkt i medelevenes behov for arbeidsro og skolens eller lærernes behov for avlastning og pause. Elevene selv beskriver deltakelsen i tiltakene som et pus-terom i en teoritung hverdag (Jahnsen, Nergaard og Rafaelsen 2009).

Tiltakene som er med i denne undersøkelsen er definert på følgende måte: De er primært oppret- tet for å gi tilbud til elever som viser problematferd og/eller liten motivasjon for skolearbeid. Tiltakene kan være på heltid eller deltid, har varighet på minst ett skoleår, antall elever er fra noen få til grupper på 10–12, og tiltakene kan være definert

som spesialundervisning eller ikke. Organisering, elevsammensetning og undervisningsmetoder skiller opplæringstiltakene fra den ordinære opplæringen. Tiltakene kan være lokalisert internt eller eksternt, og de fleste er administrert av en grunnskole. Noen eksterne tiltak kan være administrert direkte under skoleadministrasjonen i kommunen. De fleste tiltakene som er med i denne undersøkelsen, vil omfattes av det som er definert som spesialgrupper i statistikken fra grunnskolens informasjonssystem (GSI).

Vi har gjennomført undersøkelsen i 157 grunnskoler for å finne ut om det er sammenheng mellom forhold i læringsmiljøet og skolens etablering og bruk av smågruppebaserte opplæringstiltak. Det er godt dokumentert at kontekstuelle betingelser i skolen har stor betydning for elevenes læringsresultat, trivsel, atferd og generelle utvikling (Hattie 2009, Nordahl 2005).

Læringsmiljøbetingelser som viser seg å ha størst betydning er faktorer knyttet til relasjoner, og deltakelse i sosiale og faglige fellesskap, klasseledelse, normer og regler, verdier og forventninger til læring. I tillegg blir det pekt på betydningen av skolens kultur. Lærerkollegier som har en helhetlig tilnærming til og felles forståelse av elevenes behov samt høy pedagogisk bevissthet, har en positiv påvirkning på elevenes læring.

Tidligere forskning

Prinsippet *en skole for alle* har alltid vært vanskelig å gjennomføre, og det har medført ulike strategier for å møte de pedagogiske utfordringene. Noen av disse er alternative løsninger som innebærer mer eller mindre segregering av elever. Segregerte løsninger står i motsetning til prinsippet om *én skole for alle* (Fylling 2011).

Det kan hevdes at st.meld.nr. 30 «Kultur for læring» (2003–2004) legitimerer bruken av segregerte grupper gjennom sitt sterke fokus på individuell og differensiert opplæring for alle. Dette kan, i tillegg til kravet om en mer effektiv undervisning og økt læringsutbytte, ha ført til at barn med ulike vansker i større grad enn tidligere blir møtt med individrettede tiltak. Det bidrar dessuten til homogenisering av elevgrupper basert på ideen om at klasseromsundervisningen blir enklere å gjennomføre og at læringsutbyttet blir bedre for



Foto: Cherry-Merry/Fotolia

elevene som er igjen (Fylling 2011). Hatties (2009) forskning støtter ikke en slik antakelse.

Peder Haug (2011) antyder at det kan være en sammenheng mellom økende profesjonalisering av læreryrket og økt segregering av elever. Profesjonaliseringen fører til usikkerhet om hvilken elevgruppe som hører til innenfor eller utenfor profesjonsgrensene, og noen lærere vil støte elever fra seg mens andre vil trekke elever til seg. Det er ikke konsensus i lærerkollegiet om hva som er den beste løsningen for den enkelte elev. Fyllings

(2011) begrep «skoleskapte vansker» understreker at det like gjerne kan være skolen som er utgangspunkt for elevenes manglende læring eller trivsel som vansker i eleven. De allmennpedagogiske strategiene som er benyttet, har slått feil eller ikke vært tilstrekkelige. Skaalvik (1999) understreker dette ved å hevde at skolen på mange måter framprovoserer behovet for spesialundervisning.

Sammenhengen mellom forekomst av spesialundervisning og læreratferd er også dokumentert i en svensk undersøkelse gjennomført av Persson i 2001. Spesialundervisning ble gitt blant annet fordi noen lærere ikke var dyktige nok i jobben (Thygesen et al 2011). Evalueringen av reform 97 og analysene av Pisa 2000 og 2003 bekrefter at atferdsproblemer i skolen er en konsekvens av ettergivenhet, elevsentrering og manglende voksenstyring (Klette 2004, Kjærnsli et.al 2004, Lie et.al 2001). Bruk av smågruppebaserte opplæringstiltak kan betraktes som et resultat av at den ordinære skolens lærere ikke er dyktige nok i arbeid med atferdsproblemer generelt og i relasjonsbygging til den enkelte elev spesielt (Jahnsen, Nergaard og Flaatten 2006). En slik sammenheng blir omtalt som komplementaritetsteorien.

Begrepsparet kategoriell og relasjonell forståelse blir ofte brukt for å analysere skolenes ulike måter å forstå sin oppgave med å gi elevene tilpasset opplæring eller spesialundervisning (Emanuelson, Persson og Rosenquist 2001). Det kategoriske perspektivet refererer til en individfokuset forståelse, som er en tradisjonell spesialpedagogisk forståelsesmodell (Fylling 2011). De elevene som ikke mestrer og presterer i skolen, må møtes med spesielle tiltak som skal kompensere for deres manglende evner eller funksjonsnivå. Vi kan snakke om *elever*

som har vansker. Et hjelpetiltak kan for eksempel være å opprette en gruppe for elever som bråker og viser lav motivasjon for skole.

I et relasjonelt perspektiv er det møtet mellom individet og skolen som sosialt system som er i sentrum. Vanskelighetene oppstår i interaksjonen mellom elevene og skolen, og sees på som et resultat av sosiale konstruksjoner. Det blir de kontekstuelle faktorene som settes i fokus, og man snakker om *elever i vanskeligheter* heller enn elever som har vansker. I et slikt perspektiv er en sentral problemstilling hvordan man reelt kan *endre skolen* slik at flere elever får større utbytte av opplæringen.

Om undersøkelsen

Datamaterialet i denne undersøkelsen er hentet fra kartleggingsundersøkelsene i skoler som har implementert LP-modellen fra 2006 til 2009 (N=157 barne- og ungdomsskoler i Norge). LP-modellen er en systemorientert strategi og arbeidsmåte for å utvikle læringsmiljøet i skolen. Den er utviklet i et samarbeid mellom Thomas Nordahl og Lillegården kompetansesenter. Materialet er fra den første kartleggingen før skolene startet sitt arbeid med LP-modellen (Nordahl, Sunnevåg og Ottesen 2009, Sunnevåg og Aasen 2010, Aasen og Søyby 2010 og Aasen, under utgivelse). Vi gjennomførte en ny undersøkelse om smågruppebaserte opplæringstiltak for elever som viser problematferd og lav skolemotivasjon på disse skolene. 38 skoler (25 %) rapporterte at de hadde ett eller flere smågruppetiltak for målgruppen, til sammen 83 tiltak. 78 % av tiltakene var deltidstiltak. 18 barneskoler, 19 ungdomsskoler og én 1–10-skole rapporterte inn tiltak. Dataene fra LP-evalueringen og vår kartlegging ble koblet sammen før vi gjennomførte nye statistiske analyser.

I den kvantitative kartleggingen på skoler som har implementert LP-modellen, benyttes spørreskjemaer til lærere, elever og kontaktlærere. Kartleggingen er delt i to hovedområder: Det ene området er relatert til ulike individfaktorer som blant annet atferd, sosial kompetanse, motivasjon og arbeidsinnsats. Det andre er knyttet til kontekstuelle faktorer som undervisning, relasjoner, trivsel, syn på spesialundervisning, atferdsproblematikk og lærernes samarbeidskultur (Nordahl



mfl. 2009, Sunnevåg og Aasen 2010, Aasen og Søyby 2010 og Aasen, under utgivelse).

Utvalg og svarprosent

Vi presenterer analyser og resultater fra to ulike utvalg. Utvalg A er skoler som startet sitt LP-arbeid i 2006. Utvalg B er skoler som startet sitt arbeid med LP-modellen i 2007, 2008 eller 2009. Spørreskjemaene som ble benyttet ble noe endret fra utvalg A til utvalg B, og de blir derfor statistisk behandlet og framstilt hver for seg. Tabellen under (tabell 1) gir en oversikt over antall informanter i undersøkelsene. Svarprosentene ligger mellom 78 % og 91 %. I utvalg A er elever på 5. og 8. trinn informanter og i utvalg B er elever fra 5. til 10. trinn informanter. Vi presenterer resultater knyttet til elev- og lærerreporteringene i begge utvalgene.

Tabell 1: Oversikt over antall respondenter i skolene som har implementert LP-modellen.

Utvalg	Skoler	Lærere	Elever
A	85	1389	8802
B	72	1227	7629
Sum	157	2616	16431

Skolene i undersøkelsene representerer et gjennomsnitt av norske grunnskoler. Skolene har en normal fordeling av viktige størrelser som for eksempel bruk av spesialundervisning og antall minoritetsspråklige elever. Skolene representerer alle landsdeler, kyst og innland, by og bygd.

Presentasjon av resultater

I begge utvalgene ser vi at elever i skoler som har smågruppetiltak, vurderer relasjonelle forhold, ulike forhold ved undervisningen samt lærings- og undervisningshemmende atferd, som noe dårligere enn elever i skoler som ikke har slike tiltak (tabell 2). Alle disse faktorene beskriver ulike sider av elevenes læringsmiljø, det vil si kontekstuelle faktorer.

Elever i skoler som har smågruppetiltak, rapporterer om dårligere relasjoner til sine lærere enn elever i skoler som ikke har slike tiltak. Videre opplever elever i skoler som har tiltak mindre

Tabell 2: Forskjeller i elevreporteringene i skoler som har og ikke har smågruppetiltak.

Områder	Skoler som har tiltak		Skoler som ikke har tiltak	
	Antall elever	Sum-skåre	Antall elever	Sum-skåre
Utvalg A				
Relasjon lærer – elev	2003	46,6	4462	47,4
Struktur i undervisningen	2065	22,1	4650	22,4
Oppmuntring og åpenhet i undervisning	2109	12,0	4775	12,4
Lærings- og undervisningshemmende atferd	2068	48,0	4518	48,8
Utvalg B				
Relasjon lærer – elev	3419	44,8	2861	46,4
Relasjoner mellom elevene – arbeidsmiljø	3567	18,7	2902	19,1
Relasjoner mellom elever – sosiale miljø	3459	34,2	2682	35,0
Variasjon i undervisningen	3560	18,9	2889	19,4
Struktur i undervisningen	3569	21,7	2833	22,3
Oppmuntring og åpenhet i undervisning	3608	11,6	2843	12,1
Lærings- og undervisningshemmende atferd	3506	51,7	2680	52,2

Enveis variansanalyse. $P < .05$. Alle forskjeller mellom skoler som har og ikke har tiltak i denne tabellen er signifikante.

struktur og orden i undervisningen og at de får mindre positiv oppmerksomhet fra sine lærere enn elever i skoler som ikke har slike tiltak. Denne tendensen gjelder for skoler i begge utvalgene. Elever i begge utvalgene melder om mer lærings- og undervisningshemmende atferd i skoler som har tiltak enn i skoler som ikke har tiltak.

Elever i skoler som har smågruppetiltak, melder om et dårligere klassemiljø, både når det gjelder arbeidsmiljøet og det sosiale miljøet enn elever i skoler som ikke har slike tiltak (utvalg B). De rapporterer også om mindre variasjon i undervisningen enn elever i skoler som ikke har slike tiltak. Dette kan tyde på en formidlingsbasert og lærerstyrt undervisning og mindre grad av elevaktivitet og elevsentrering.

Lærervurderinger

Også i lærermaterialet var forskjellene mellom skoler som har og skoler som ikke har smågruppetiltak, størst på de kontekstuelle faktorene. Også faktoren *elevenes arbeidsinnsats og motivasjon for skolearbeid* kan betraktes som en kontekstuell faktor i denne sammenheng fordi lærerne melder generelt om elever og ikke om hver enkelt elev (utvalg B). Forskjellen på denne variabelen er i favør av skoler som ikke har tiltak.

Tabell 3: Forskjeller i lærerrapporteringene i skoler som har eller ikke har smågruppetiltak

Områder	Skoler som har tiltak		Skoler som ikke har tiltak	
	Antall lærere	Sum-skåre	Antall lærere	Sum-skåre
Utvalg A				
Trivsel	297	14,0	803	15,2
Samarbeid mellom lærerne	294	15,7	790	16,4
Relasjon lærer - elev	297	12,1	793	12,6
Utvalg B				
Trivsel	525	14,7	660	14,9
Individfokus og differensiering	513	10,0	628	9,5
Motivasjon og arbeidsinnsats	525	11,7	657	12,1

Enveis variansanalyse. $P < .05$. Alle forskjeller mellom skoler som har og ikke har tiltak i denne tabellen er signifikante.

Lærere i skoler som har smågruppetiltak, trives mindre enn lærere i skoler som ikke har slike tiltak. De får også noe mindre støtte fra sine kollegaer og de er mindre lojale mot fellesvedtak.

Det forpliktende samarbeidet om undervisning synes å være lavere blant lærere i skoler som har smågruppetiltak enn i skoler som ikke har tiltak (utvalg A). Disse lærerne rapporterer også om dårligere relasjoner til elevene og om et lavere engasjement hos elevene enn lærere i skoler som ikke har slike tiltak. Videre opplever lærere i skoler med tiltak noe mindre felles ansvar og forpliktelse overfor hele elevgruppen. Faktorene trivsel, lærersamarbeid og relasjoner gir til sammen et uttrykk for skolens kultur og miljø. Resultatene indikerer samlet en mindre positiv skolekultur i skoler som har tiltak enn i skoler som ikke organiserer opplæringen på denne måten.

Lærere som har smågruppetiltak, rapporterer også om lavere arbeidsinnsats og motivasjon blant elevene (utvalg B). I tillegg rapporterer disse lærerne at de har et større individfokus når de vurderer spesialundervisningstiltak. Faktoren «individfokus og differensiert undervisning» gjenspeiler lærernes holdning til spesialundervisning (Aasen og Søby 2010). Variabelen indikerer i hvilken grad lærerne analyserer utfordringene i et overveiende kategorielt eller relasjonelt perspektiv.

Det kan synes som om det er små forskjeller

mellom rapporteringene fra elever og lærere på «skoler som har tiltak» og «skoler som ikke har tiltak». Men forskjellene er signifikante, og det betyr at variasjonen i rapporteringene til informantene i de to gruppene ikke er tilfeldige, men gjennomgående og systematiske. Forskjellene mellom skoler som har og ikke har tiltak, er altså reelle, selv om det er lettere å få signifikante verdier i store utvalg. I vår undersøkelse kom det dessuten fram mange og jevne forskjeller mellom «skoler som har tiltak» og «skoler som ikke har tiltak». Dette styrker vår antakelse om at forskjellene mellom skolene er reelle.

Drøfting av funn i undersøkelsen

Det er først og fremst for de kontekstuelle faktorene at vi finner reelle (*signifikante*) forskjeller mellom skoler som har smågruppetiltak og skoler som ikke har slike tiltak. Dette innebærer at resultatene i stor grad beskriver læringsmiljø og skolekulturer som mer ulike enn elevene i utvalget. Trivsel, relasjoner, undervisning, samarbeid og holdninger til spesialundervisning forteller noe om kvaliteten på læringsmiljøet, syn på elever og skolens kultur. Funnene om sammenhengen mellom kvaliteter ved undervisningen og læringsmiljøet og forekomst av særskilte tiltak, er i overensstemmelse med tidligere funn (Markussen, Brandt og Hatlevik 2003). Når kvaliteten på den vanlige opplæringen er god, reduseres behovet for spesielle tiltak både på individ- og gruppenivå (Skaalvik 1999).

Elevenes rapportering om egen atferd kan vurderes i lys av funn om læringsmiljøet. Lærings- og undervisningshemmende atferd, som er den negative elevatferden vi finner mer av på skoler som har tiltak, er særlig knyttet til undervisningssituasjonen. Dette er en type atferd som har betydelig sammenheng med lærernes kompetanse innen klasseledelse og å bygge gode relasjoner mellom lærere og elever og mellom elever.

Resultatene kan tyde på at lærere som arbeider på skoler som har smågruppebaserte tiltak i noe større grad enn lærere på skoler som ikke har slike tiltak, har en kategoriell forståelse av ulike vansker og behov i skolen (Nordahl 2011). De har et sterkere individfokus og vil være mer tilbøyelige til å forklare problemer ut fra hvordan elevene er enn ut fra betingelser i omgivelsene (Fylling 2011). En

mulig forklaring på at noen skoler har valgt å ha slike tiltak kunne være at utfordringene på disse skolene faktisk var større. Når det gjelder viktige individuelle forhold knyttet til den enkelte elev, som sosial kompetanse, atferd, motivasjon og arbeidsinnsats, finner vi imidlertid ingen forskjeller mellom elevene på skoler med og uten tiltak. Våre funn tyder ikke på at skolene har tiltak fordi de har spesielt vanskelige elever.

Et annet viktig spørsmål er om skolene som har tiltak virkelig har dårligere læringsmiljø. Slik det er vanlig å definere læringsmiljø (Hattie 2009), viser denne undersøkelsen at det er en klar tendens til at skoler med tiltak har et noe dårligere læringsmiljø. Ut fra begrunnelsene man ofte hører for å etablere slike tiltak, kan dette virke paradoksalt. Lærere argumenterer med at hvis bare noen elever kan bli tatt ut av klassen, vil alle elevene tjene på det, både de som blir tatt ut og de som er igjen. Forventet resultat er bedre læringsmiljø i klassen. Funn i denne undersøkelsen støtter ikke en slik antakelse.

Når spesialundervisning betyr at elever blir tatt ut av klassen, blir dette gjerne omtalt som spesialundervisningens doble funksjon. Spesialundervisningens uttalte og offisielle begrunnelse er spesielle behov hos den enkelte. Samtidig er et avgjørende forhold at når noen elever blir tatt ut, skal dette bidra til å redusere uro og konfliktnivå i klassen (Emanuelsson mfl. 2001).

I vår undersøkelse ser det ikke ut til at muligheten for å ta noen elever ut av klassen bidrar positivt, verken til elevatferd eller læringsmiljø. Vi finner ikke noe som tilsier at skolen blir bedre fordi den organiserer egne tiltak for elever som viser problematferd og lav motivasjon for skolearbeid.

Tilgangen på tiltak i skolen kan virke konserverende på oppfatninger om at det er elevene det er noe galt med, og hindre ledelsen og lærerne i å se behovet for å utvikle læringsmiljøet. Det kan altså tenkes at tiltakene bidrar til å opprettholde en lite gunstig situasjon i et utviklingsperspektiv. Det er også grunn til å tro at når skolene har tiltak, vil dette bidra til stimulering av etterspørsel. Når tiltaket først er der, er det lettere å bruke. Det at smågruppetiltak faktisk eksisterer, kan altså være en rekrutteringsmekanisme i seg selv (Thygesen et al 2011). Isolert sett kan det være en riktig opplevelse at skolene har

dårligere læringsmiljø, og lærerne vil derfor mene at de også har et større behov for å ha tiltak.

Det ser også ut til at skoler som har smågruppetiltak har en skolekultur som på flere områder er noe mindre positiv enn på skoler uten tiltak. Lærerne på disse skolene trives noe dårligere, samarbeider mindre og er mindre engasjerte i sin undervisning. Dette kan bidra til uklare profesjonsgrenser og manglende konsensus om elevenes beste (Haug 2011). Ogden (2011) påpeker betydningen av å heve kvaliteten på skolens indre liv og sosiale prosesser, klassens etos, læringsmiljø og skolens læringskultur. Arbeid med skolens indre liv og kultur vil bidra til å øke elevenes læringsutbytte og til å utjevne sosiale forskjeller.

Oppsummering

Verken elever eller lærere synes å ha det bedre på skoler som har smågruppetiltak for målgruppen. Begge informantgrupper melder om dårligere relasjoner til hverandre, om lavere trivsel på skolen og dårligere tilbakemeldingskultur både i klasserommet og i lærerkollegiet. I skoler som har tiltak, meldes det om et kvalitativt dårligere læringsmiljø for elever og en skolekultur preget av mindre samarbeid og lojalitet mellom lærere. Lærerne på disse skolene har et mer kategorielt perspektiv som innebærer at de lettere vil legge vekt på egenskapsforklaringer når de skal forklare elevenes forutsetninger. Individfokusert gjenspeiler et tradisjonelt spesialpedagogisk perspektiv (Fylling 2011). Bakke (2011) diskuterer nettopp spesialpedagogikkens verdibase og stiller spørsmål om skolens oppdrags- og sosialiseringsverdier fungerer som en sorteringsmekanisme heller enn et fellesskap med toleranse for ulikheter.

Selv om forskjellene i elev- og lærerrapporteringene er relativt små på de fleste områdene, utgjør de viktige funn og bekrefter andres funn om betydningen av en relasjonell forståelse av elever i vansker. Funnene er optimistiske fordi de peker på faktorer i skolen og klassen som lærere og skoleledere faktisk kan gjøre noe med.

Det er kjent at variasjonen i læringsmiljø kan være minst like stor mellom klasser eller grupper på den enkelte skole som mellom skoler. Spørsmålet om hvordan bruk av smågruppetiltak påvirker den enkelte klasse eller gruppe er derfor relevant,

men kan ikke besvares innenfor rammen av denne undersøkelsen, som behandler data på skolenivå. Videre undersøkelser bør derfor omfatte data også på gruppenivå på skolene.

Det er ikke mulig å peke på årsakssammenhenger slik denne undersøkelsen er gjennomført. Derfor er det viktig å ikke trekke slutningen om at skolene har dårligere læringsmiljø eller skolekultur fordi de har tiltak. Vi har påpekt at det kan se ut til at de skolene som har egne smågruppetiltak for elever som er dårlig tilpasset skolen, også er de skolene som har størst behov for utvikling på området. Dersom man legger ned tiltak, må man også gjøre noe systematisk, langsiktig og effektivt for å utvikle læringsmiljøet.

Våre funn indikerer en sammenheng mellom forekomst av smågruppebaserte opplæringstiltak og kvaliteten på læringsmiljø og skolekultur. Dette gir gode argumenter for å arbeide systematisk og langsiktig med læringsmiljø og skolekultur for å forebygge problematferd og gi bedre læringsresultater. Det vil også bidra til å forebygge segregering og gi bedre muligheter for videre utvikling av *en skole for alle*.



Hanne Jahnsen er seniorrådgiver ved Lillegården kompetansesenter. Hun har hovedfag i pedagogikk og har arbeidet med skoleutvikling både via LP-modellen og veilederkorpset. Hun er medforfatter av Utdanningsdirektoratets veileder om utvikling av sosial kompetanse og har forsket på smågruppebasert opplæringstiltak for elever som viser problematferd.



Svein Nergaard har hovedfag i spesialpedagogikk og er seniorrådgiver ved Lillegården kompetansesenter. Han arbeider med skoleutvikling med LP-modellen og har gjennomført undersøkelser og utgitt rapporter om tiltak for elever som viser problematferd. Han deltok i Utdanningsdirektoratets faggruppe som utarbeidet nettbasert materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet.



Nina Grini har profesjonsstudiet i Pedagogikk med spesialisering undervisning og ledelse. Hun har jobbet med organisasjonsutvikling siden 2003. Hun arbeider nå som rådgiver ved Lillegården kompetansesenter der hun arbeider med skoleutvikling. Hun har evaluert og rapportert i ulike skoleutviklingsprosjekter.

LITTERATUR

BAKKE, J. (2011). Spesialpedagogikk i klasesamfunnet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 2, s. 141–154

EMANUELSSON, I., PERSSON, B., og ROSENQUIST, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: en kunnskapsoversikt*. Stockholm: Skolverket.

FYLLING, I. (2011). Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte? Leder. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* nr. 2, s. 85–90

FYLLING, I. (2007). Tilpasning for alle? Modell og praksis i forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 4, s.303–315

HATTIE, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge

HAUG, P. (2011). God opplæring for alle – eit felles ansvar. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 2, s. 129–140

JAHNSEN, H., NERGAARD, S. og GRINI, N. (2011). *Kartlegging av smågruppetiltak for elever som viser problematferd og lav motivasjon for skole på barnetrinnet*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter. (under utgivelse)

JAHNSEN, H., NERGAARD, S., TVEIT, A. og RAFAELSEN, F. (2009). *Den ene dagen*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.

JAHNSEN, H., NERGAARD, S. og FLAATTEN, S.V. (2006). *I randsonen*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.

KJÆRNSLI, M., LIE, S., OLSEN, R.V., ROE, A. og TURMO, A. (2004). *Retts spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA2003*. Oslo: Universitetsforlaget

KLETTE, K. (red). (2004). *Klasserommets praksisformer etter Reform -97*. Oslo: Universitetet i Oslo, det utdanningsvitenskapelige fakultetet og Norges forskningsråd.

LIE, S., KJÆRNSLI, M., ROE, A. og TURMO, A. (2001). *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Programmene for International Student Assessment og Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo

MARKUSSEN, E., BRANDT, S.S. og HATLEVIK, I.K.R. (2003). *Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging. Om sammenheng mellom pedagogikk og faglig og sosialt utbytte av videregående opplæring for elever med spesialundervisning*. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning, rapport 5/2003

MELD.ST. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

NORDAHL, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Oslo, Nova (rapport19/05)

OGDEN, T. (2010). Hva påvirker elevenes læring? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, nr. 7, s. 643

SKAALVIK, E.M. (1999). Faglige og sosiale støttetiltak. Skolens vurdering av behov og tilbud. *Spesialpedagogikk. Spesialutgave: Artikler fra forskningsprogrammet «Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling» (1993-1999)*

SUNNEVÅG, A-K. og OTTESEN, A. (2009). *LP-modellen. Evaluering av LP-modellen 2006–2008*. Rapport nr. 5–2009. Hamar: Høgskolen i Hedmark.

SUNNEVÅG, A-K. og AASEN, A.M. (2010). *Implementering av LP-modellen. Evaluering av arbeidet med LP-modellen 2007–2009 (LP2)*. Rapport nr. 3–2010. Hamar: Høgskolen i Hedmark.

ST.MELD.NR. 30 (2003-2004). *Kultur for læring. Kunnskap, mangfold og likeverd*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

TYGESEN, R., BRISEID, L.G., TVEIT, A.D., CAMERON, D.L. og BOBO, V.K. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 2, s.103-114.

AASEN, A. M. (2011). (Under utgivelse) *En kvantitativ og kvalitativ evaluering av arbeidet med LP-modellen 2009 – 2011*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.

AASEN, A.M. og SØBY, K. (2010). «Vi ser at det funker». *En kvantitativ og kvalitativ evaluering av arbeidet med LP-modellen 2008–2010*. Rapport nr. 5 2010. Hamar: Høgskolen i Hedmark.