

INNHOLDSFORTEGNELSE

1 INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN	1
1.2 BEGREPSAVKLARINGER OG BEGRUNNELSER	2
1.3 OPPGAVENS INNRAMMING	4
1.4 HISTORISK TILBAKEBLIKK	4
2 DRIVERE TIL ØKT BRUK AV SPESIALUNDERVISNING	5
3 DRIVER 1: ENDRINGER I SAMFUNNET	7
3.1 SPESIALUNDERVISNINGENS JURIDISKE GRUNNLAG	7
3.2 KOMPETANSEMÅL OG RAMMEBETINGELSER	8
3.3 VANSKEFOKUS	9
3.4 KUNNSKAP OG KARTLEGGIG	11
4 DRIVER 2: KRAV OM MER TILPASSET OPPLÆRING	12
4.1 Å FORSTÅ TILPASSET OPPLÆRING	14
4.2 KOMPETANSE	14
4.3 TILNÆRMINGER TIL TILPASSET OPPLÆRING	16
4.4 OPPSUMMERING + PROBLEMSTILLING	17
5 METODE	19
5.1 KVANTITATIV METODE	19
5.2 UTVALG OG POPULASJON	19
5.3 SPØRRESKJEMA	20
5.4 VARIABLER	21
5.5 VALIDITET OG RELIABILITET	24
5.6 ANALYSE	26
5.7 ETISKE VURDERINGER	27
5.8 KILDEVURDERING	28
6 RESULTATER	29
DRIVER 1 – ENDRINGER I SAMFUNNET OG STYRING AV SKOLEN	29
DRIVER 2 – KRAV OM MER TILPASSET OPPLÆRING	31

7 ENDRINGER I SAMFUNNET OG STYRING AV SKOLEN	33
7.1 FORHOLD KNYTTET TIL KOMPETANSEMÅL OG RAMMEBETINGELSER	33
7.1.1 ØKT FOKUS PÅ ELEVENES VANSKER	36
7.1.2 ØKT KUNNSKAP OG MER KARTLEGGING	38
8 KRAV OM MER TILPASSET OPPLÆRING	41
8.1 TILNÆRMINGER TIL TILPASSET OPPLÆRING	41
8.1.1 FØRER LITE KOMPETANSE TIL MER SPESIALUNDERVISNING?	42
8.1.2 TILPASSET OPPLÆRING = INDIVIDUALISERING	43
8.1.3 HVORDAN SETTE FENOMENET I PRAKSIS?	44
9 OPPSUMMERING	47
10 AVSLUTNING	50
KILDER	53
VEDLEGG 1	0
VEDLEGG 2	1
VEDLEGG 3	3
VEDLEGG 4	5
VEDLEGG 5	6
VEDLEGG 6	7

1 INNLEDNING

"Ikke alt som kan telles teller,
og ikke alt som teller kan telles"
(Albert Einstein)

Til grunn for denne oppgaven ligger et felles forskningsprosjekt som omhandler økningen i bruk av spesialundervisning, basert på enkeltvedtak de siste årene. Denne oppgaven er en liten del av en større studie som gjøres på bestilling fra en mellomstor kommune. Alle grunnskolene i kommunen deltar på spørreundersøkelsen. Det ble sendt ut et felles spørreskjema, som inneholder spørsmål fra alle forskerne og studentene i prosjektet. Skolelederne ble oppfordret til å sikre at så mange som mulig besvarte spørreskjemaet, uavhengig av utdanning og rolle i undervisningssammenhengen.

Min del av prosjektet består i finne tendenser i skolene som kan forklare økningen i bruk av spesialundervisning. For å tydeliggjøre tendensene og i et forsøk på å finne forklaringer på de tendensene som eventuelt kommer frem, blir skolene delt etter hvor stor andel spesialspecialundervisning den enkelte skolen har. Skolene blir todelt, etter om de ligger over eller under landsgjennomsnittet i andelen elever med spesialundervisning.

Temaet er bredt og komplisert å besvare, og rammene for min del av prosjektet tillater ikke å gi en endelig fasit. Oppgaven min er ment å gi et "her-og-nå" bilde av de vurderingene og oppfatningene respondentene har på forskningstidspunktet. Temaet for oppgaven operasjonaliseres derfor på denne måten: hva beskriver et utvalg sentrale aktører i grunnskolen i en mellomstor kommune som sannsynlige drivere bak økningen i enkeltvedtak, med utgangspunkt i utfordringer tilknyttet den tilpasset opplæringen og hva vurderes til å drive økningen i bruken av spesialundervisning oppover. Kan noen drivere eller bestemte forhold forklare deler av eller være årsaken til at bruken av spesialundervisning øker?

1.1 BAKGRUNN

Inneværende skoleår har 52 723 elever enkeltvedtak. Landsgjennomsnittet for antall enkeltvedtak i skoleåret 2012/13 er på 8,6. Andelen med spesialundervisning på 1. trinn er relativt lav, 4,3 %, men øker for hvert trinn.

Klasse- trinn	Andel elever pr. trinn										Totalt
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	
2012/13	4,3	4,7	6,0	7,4	9,0	10,0	10,5	11,1	10,9	11,6	8,6

Figur 1. Andel elever med enkeltvedtak skoleåret 2012/2013 om spesialundervisning, fordelt på alderstrinn.

Tall hentet fra GSI 2012/13

Figuren viser at andelen elever med spesialundervisning fordobler seg fra 1. trinn til 5. trinn. Fra skoleåret 2006/07 til 2012/13 økte antallet elever som får spesialundervisning med 14,90 prosent (GSI, 2012/13) det er en betydelig økning på 36 %. Skoleåret 2010/11 var landsgjennomsnittet på 8,4 prosent (ibid). Fra 2011 og frem til i dag ligger gjennomsnittet på 8,6 % og det ser ut til å ha flatet ut.

Evalueringen av Reform 97 (Haug, 2003) viste at skolene ikke har lyktes med å nå målet om en opplæring som er tilpasset alle elevene. Evalueringen viste store forskjeller i både læringsutbytte og en uforholdsmessig høy andel elever som får spesialundervisning.

1.2 BEGREPSAVKLARINGER OG BEGRUNNELSER

Under følger definisjoner og min forståelse av begreper som er sentrale for denne studien.

Tilpasset opplæring er et prinsipp nedfelt i Opplæringslovas § 1-3; opplæringen skal tilpasses alle elevers evner og forutsetninger. Stortingsmelding 16 (2006-2007) påpeker at en tilpasset opplæring er et virkemiddel for å sikre elevenes utbytte, som kjennetegnes av variasjon i arbeidsoppgavene, arbeidsmåtene, lærestoffet og innlæringsmetodene. Tilpasset opplæring er ingen individuell rettighet, men et krav som stilles skolene. Tilpasset opplæring tar utgangspunkt i at alle elever er ulike og har rett til en opplæring som tar hensyn til ulikheter innenfor klassefellesskapet. Tilpasset opplæring er overordnet for alle former for opplæring som gis i skolen og kan sies å være å være en konsekvens av inkluderingsprinsippet, hvor alle elever skal være deltakende inkludert i et fellesskap (se definisjon på neste side).

”Tilpasset opplæring innebærer høy bevissthet i valg av virkemidler med sikte på å fremme den enkeltes og fellesskapets læring” (Stortingsmelding 16, 2006-2007, s. 76).

Tilfredsstillende utbytte forstås som et dokumentert positivt læringsutbytte basert på elevens evner og forutsetninger i det enkelte fag, målt i henhold til kompetansemålene. For at utbyttet skal være tilfredsstillende skal det være forsvarlig sammenlignet med jevnaldrende og i forhold til de opplæringsmålene som er realistiske for eleven.

Spesialundervisning forstås som all undervisning med begrunnelse i Opplæringslovas § 5-1. Spesialundervisning er en form for tilpasset opplæring som tar sikte på å hjelpe og gi støtte til elever med særskilte behov, hvor det ordinære opplæringstilbudet ikke kan gi eleven et tilfredsstillende utbytte.

Inkluderings prinsippet knyttes til at alle elever skal oppleve en fullverdig sosial- og kulturell tilhørighet og *deltakelse*, det være seg i en mindre gruppe, større klasse eller i samfunnet for øvrig.

Læringsmiljø defineres av Utdanningsdirektoratet(2011) på følgende måte; med læringsmiljø menes de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel.

Undervisningspersonale forstås her som lærere eller andre pedagoger med relevant faglig og pedagogisk utdanning som kvalifiserer dem til å undervise i et eller flere fag. For at tittelen skal gjelde må personen ha tilstrekkelig kompetanse på det området eller faget personen skal gi opplæring i.

Assistenter forstås i denne sammenheng som personale uten lærerkompetanse eller annen relevant høyskoleutdanning som gir undervisningskompetanse. I Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap* presiseres det at ”med assistenter menes i denne sammenheng personale uten lærerkompetanse som er ansatt blant annet for å hjelpe læreren i undervisningen”(s.76).

Driver forstås som en grunnleggende årsak til økningen av spesialundervisning. Går en et tiår tilbake i tid ser en at antall elever med spesialundervisning var betydelig lavere. I forsøk på å identifisere hva og hvilke forhold som har ført til økningen, er det snakk om hva som har *drevet* denne utviklingen fram mot de tallene vi har i dag.

I denne studien handler det om å identifisere hvilke drivere respondentene vurderer som *medvirkere* innenfor to kategorier; I) endringer i samfunnet og II) krav om mer tilpasset opplæring.

I rapporten ”Spesialundervisning – Tallenes tale” (Utdanningsforbundet, 2010) skrives det om

en økning i spesialundervisningen med hensyn til tre faktorer; I) meldinger til PP-tjenesten, samt tilrådinger/enkelt vedtak, II) at økningen er fordelt på alle klassetrinnene, III) en økning i bruken av assistenter og i bruken av segregerte tilbud. Det er altså mange faktorer og drivere som kan forklare økningen, og driverne som blir undersøkt i denne studien dekker derfor bare et lite felt av hva muligere drivere innenfor en bestemt kommune.

1.3 OPPGAVENS INNRAMMING

Denne oppgaven er strukturert etter to forhåndsdefinerte drivere; *endringer i samfunnet* og *krav om mer tilpasset opplæring*. Først blir begrepet driver belyst i kapittel 2, før jeg i kapittel 3 og 4 går nærmere inn på den enkelte driver for denne studien. Her vil empiri og teori som jeg ser relevant for denne studiens formål gjennomgått. Kapitlene er delt etter de driverne jeg har valgt å se mine funn i lys av; *endringer i samfunnet og tilpasset opplæring*. Kapittel 4 avsluttes med en oppsummering av de mest relevante trekkene fra teori og empiri gjennomgangen, *problemstilling* blir formulert her.

I likhet med driverne, er også mine funn, delt i to grupper; respondenter som tilhører skoler som ligger *over* og *under* landsgjennomsnittet i antall enkeltvedtak. Det betyr at respondentenes individuelle vurderinger i denne studien løftes opp på gruppenivå, for å forsøke å beskrive forskjeller, likheter og sammenhenger mellom de to gruppenes vurderinger av drivere i forhold til spesialundervisningen. Funnene beskrives i kapittel 6 som følger etter metodedelene. I kapittel 6 finnes to figurer for henholdsvis driver 1 og driver 2. Her blir hovedtrekkene i funnene presentert og kapitlet viser en oversikt over funnene som ligger til grunn for drøftingen. Drøftingen av funnene skjer i kapittel 7 og 8, hvor kapittel 7 tar for seg driver 1 ”endringer i samfunnet og styring av skolen” og i kapittel 8 drøftes driver 2 ”krav om mer tilpasset opplæring”.

Jeg har valgt å besvare denne oppgaven med kvantitativ metode. Funne blir fremstilt som prosentandel i hver gruppe (over/under landsgjennomsnittet) som er enige i et utsagn. Dette vil det bli redegjort for i metodekapittelet.

Men først i kapittel 1.4 kommer et kort tilbake blikk på spesialpedagogikkens historie for å synliggjøre utviklingen som har vært på feltet.

1.4 HISTORISK TILBAKEBLIKK

Mot slutten av 1800-tallet fikk Norge to nye lover innenfor pedagogikken. I

Abnormskoleloven i 1881 og Vergerådsloven i 1896 og i 1889 ble det gjennom folkeskolelovene vedtatt at det ikke lenger var foreldrenes sosiale rang som var avgjørende for hvilken skole deres barn skulle gå på (Askildt & Johnsen, 2009). Det ble barnas funksjonshemming eller ”normalitet” som bestemte hvilken skole. Vergerådsloven sikret barn med vansker en opplæring og oppdragelse, på en internat- eller tvangsskole. Dette utviklet en form for optimistisk holdning rundt abnorme barn. Et sentralt mål for disse elevene var at de en gang skulle delta i arbeidslivet. Men tidlig 1900-tallet ble den optimistiske bølgen erstattet med et pessimistisk og mer segregerende menneskesyn. Elevene rammet av Vergerådsloven ble sett på som en trussel for det moderne og siviliserte samfunnets utvikling, og disse menneskenes arveegenskaper var ment til å føre samfunnet til grunne (ibid).

Abnormskoleloven ble i 1915 avløst av nok en ny lov, ”lov om blinde, døve og åndssvake barns undervisning og om pleie- og arbeidshjem for ikke dannelsesdyktige åndssvake” (Askildt & Johnsen, 2009). Legene fikk nå i oppgave å vurdere opplæringsdyktigheten til barna og dette medførte et en ny endring i menneskesynet. Begrepet eugenikk gjorde seg kjent, Eugenikk innebærer at man streber etter å utrydde skadelige gener eller hindre at de sprer seg (op.cit.). Det betyr at den som har en abnormalitet hindres i å forplante seg. Synet på de med spesielle behov tok altså en negativ retning, hvor de ble å bli sortert bort. Samfunnets beste ble satt i fokus, og ikke enkeltindividet. Sent på 1970-tallet ble det som følge av nedlegging av mange spesialskoler overført elever og deres assistenter inn i de ordinære grunnskolene. Dette var begynnelsen på bruken av assistenter i norsk skole. Spesialskoleloven ble fra 1. januar 1976 integrert i grunnskoleloven. Omleggingen førte til behov for assistenter til de enkelte elevgruppene med særskilte behov. Assistentene skulle fungere som personlige hjelpere, slik at elevene fikk mulighet til å fungere sammen med de andre elevene.

I tilknytning til temaet spesialundervisning mener jeg dette var et hensiktsmessig tilbakeblikk, med hensyn til skolens rolle som tilretteleggere både i forhold til tilpasset opplæring og spesialundervisning, samt måten dette blir gjennomført på.

2 DRIVERE TIL ØKT BRUK AV SPESIALUNDERVISNING

Drivere forstås som grunnleggende faktorer eller årsaker til fenomenet ”økning av spesialundervisning” (Mathiesen & Vedøy, 2012, p. 3). I sin forskning fant Mathiesen & Vedøy (2012) at ulike drivere som forklaringen på økningen i spesialundervisningen fins

beskrevet i både forskning og offentlige dokumenter. Det økende fokuset på tester og kartlegginger, kravet om mer tilpasset opplæring og effekten av tidlig innsats er vektlagt både i forskning og offentlige dokumenter. At økningen i bruken av spesialundervisning kan anses å være et resultat av kunnskapsløftet fant de kun i forskningsdokumenter, det samme gjelder at det er en lav terskel for å melde behov til PP-tjenesten. Også lav lærertetthet, høy bruk av assistenter, dårlig utnyttelse av kompetanse, unnvikende skoleledelse og at hjelpeinstanser kommer for sent inn, fant de bare i forskningsdokumenter (ibid). Presset økonomi i skolen sto derimot beskrevet både i forskning og offentlige dokumenter, mens individualisering av arbeidsformer kun var å finne i forskningsdokumenter.

De driverne som undersøkes i denne studien er drivere alle skoler kan oppleve i ulik grad, det vil her undersøkes om fenomenet ”økt bruk av spesialundervisning” kan forklares av oppfatningen av disse driverne.

Kort sammenfattet ser driverne slik ut:

- Driver 1 – *Endringer i samfunnet og styring av skolen*: Dette temaet handler om skolens rammebetingelser og ressursbruk. Fokus på økt læringsutbytte kom med den nye læreplanen, det samme gjelder økt fokus på tidlig innsats og at spesialundervisning skal iverksettes tidlig (L06). Økt kunnskap om *ulike* vansker og lover og rettigheter, økt fokus på kompetansemål er alle drivere som kan føre til økt bruk av spesialundervisning.
- Driver 2 – *Krav om mer tilpasset opplæring*: Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning har de senere årene vært mye debattert (NOU 2003:16; Meld. St. 30(2003-2004); NOU 2009:18; Meld.St. 18 (2009-2010)). Det hevdes blant annet at formålet med tilpasset opplæring å redusere antallet med og omfanget av spesialundervisningen, andre påstår at tilpasset opplæring er spesialundervisning i sin reneste form (ibid). For å forstå forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning vil forståelsen bli definert på bakgrunn av hvilken forståelse man har på vansker som fenomen, og vil derfor variere fra hvem som tolker begrepet. Tilpasset opplæring som ideologi og fenomen blir derfor gjenstand som *driver* til økt bruk av spesialundervisning. Samtidig er rammebetingelser og ressursutnyttelse, knyttet til tilpasset opplæring, drivere som kan forklare fenomenet *økt bruk av spesialundervisning*.

Både i styringsdokumenter og nyere forskning er søkelyset rettet mot hvorfor bruken av spesialundervisning øker. I gjennomgangen av teori og empiri har jeg sett på hva som antydes å være drivere for denne økningen. Som det kommer frem fra tidligere forskning (Blatchford, 2012; Mathiesen & Vedøy, 2012; B Persson, 1997; Aasen, Kostøl, Nordahl, & Wilson, 2010) må utviklingen ses over tid. En kan altså ikke si at én driverne kan forklare økningen som har funnet sted de siste årene. For eksempel ser en at Kunnskapsløftet med økt fokus på læringsutbytte kan være en driver, denne driveren er relativt ny og kan derfor ikke forklare økningen som var for eksempelvis 10 år siden. Det finnes betydelig flere drivere enn de som blir gjennomgått i denne studien, men de er for omfattende til å gjennomgå grundig her. Under følger de driverne som er satt i fokus i denne oppgaven.

3 DRIVER 1: ENDRINGER I SAMFUNNET

3.1 SPESIALUNDERVISNINGENS JURIDISKE GRUNNLAG

Det juridiske grunnlaget for spesialundervisningen er nedfelt i Opplæringslova av 1998 og i forskrift til opplæringslova av 2006. I opplæringslovas § 5-1, første ledd heter det *”Elevar som ikkje har eller ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning”*. Det presiseres at retten til spesialundervisning er avhengig av forhold knyttet til både den enkelte eleven og det ordinære opplæringstilbudet. Dersom skolen i enighet med foreldrene vurderer at eleven ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, sender skolen en melding om behov for spesialundervisning til kommunens Pedagogisk Psykologiske tjeneste (PP-tjenesten). PP-tjenesten foretar kartlegginger og vurderinger som legges til grunn for å tilråde spesialundervisning, som beskrives i en sakkyndig vurdering. Den sakkyndige vurderingen legges til grunn når skolen fatter enkeltvedtak om spesialundervisning. Opplæringslova § 5-5 plikter skolen i å utarbeide en individuell opplæringsplan (IOP) for eleven og utarbeide en skriftlig halvårsrapport med en oversikt over elevens opplæringstilbud og utbytte.

I tillegg har Utdanningsdirektoratet laget en *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning* (Utdanningsdirektoratet, 2009). Veilederen samler og tolker de ulike bestemmelsene om spesialundervisning. Den fremhever tre overordnede prinsipper; likeverd, inkludering og tilpasset opplæring.

3.2 KOMPETANSEMÅL OG RAMMEBETINGELSER

Bygger utdanningen kun på forutbestemte mål, og sluttresultatet handler om å måle i hvilken grad disse er oppnådd, vil ikke samfunnet utvikle seg (McKernan,2010).

Meld.St. 18 (2010-2011) skriver at *”økt vekt på læringsutbytte med tilhørende krav til vurdering og oppfølging, kan ha bidratt til at behovet for spesialundervisning har økt”*(s.68).

Et økende fokus på hva elevene skulle ha lært og målinger av dette kan være en driver til å synliggjøre behovet for spesialundervisning i større grad enn tidligere. Dette bekreftes også av Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen (2010 – 2011).

Utgangspunktet for læringen som skjer i skolen er elevenes individuelle forutsetninger, sosiale bakgrunn og tilhørighet, dette prinsippet er nedfelt i læreplanverket for Kunnskapsløftet(L06). I det ligger at opplæringstilbudet skal tilpasses den enkelte, uavhengig av særskiltheter ved eleven – alle elever skal gis like muligheter til utvikling og læring. Prinsippet innebærer blant annet at gjennom tilpasset opplæring skal enhver elev få utvikle seg i et inkluderende læringsmiljø.

Kunnskapsløftet(L06) bryter med hva som tidligere var tenkt med prinsippene om likhet¹ og likeverd mener Aasen(2006). Skillet mellom grupper og styrking av felles verdier er nå bleknet til fordel for vektlegging av individuelle behov og rettigheter. Parallelt med denne utviklingen har også samfunnsutviklingen gitt mindre rom for en kollektiv referanseramme og gitt mer rom for en individuell referanseramme(ibid). En konsekvens av denne utviklingen er at brukerne av utdanningssystemet, det være seg elever eller foreldre, er gitt en selvsagt rett til å ønske det beste for seg selv eller sine barn. Ses dette i sammenheng med dagens kunnskapssamfunn, hvor informasjon om innhold, retningslinjer, rettigheter og lovverk knyttet til opplæringstilbudet ligger lett tilgjengelig både i media og på andre sosiale nettverk, ser en et økt ansvar for skoleeier/leder i forvaltningen av både styringsdokumentene og egen praksis. Utdanningsforbundet(2006) stiller spørsmålstegn ved om Kunnskapsløftets fokus på individuell og lokal valgfrihet kan føre til at sosiale forutsetninger slår sterkere ut enn tidligere. Kan det bli en direkte konsekvens av kompetansemålene og den økende testingen og kartleggingen en ser i skolen?

¹ Utdanningsforbudets rapport 2/2006 beskriver likhet som like muligheter til å motta og til en viss grad velge individuelt tilpassede opplæringstilbud (s.13).

I forskningsrapporten til Møller m.fl. (2009) ble det avdekt at selv om det var stor oppslutning blant skoleeierne om at nasjonale prøver var hensiktsmessige for skolens utvikling, så hadde denne forståelsen ikke ført til betydningsfulle handlinger i skolens praksis. Fra skolens perspektiv går det ikke tydelig nok frem hvordan Kunnskapsløftet skal styrke kvaliteten i skolen, og skolene står alene om å finne måter bruke kunnskapen de får om læringsutbyttet, sin undervisningspraksis og sitt læreplanarbeid. Det ble avdekt at grunnskolen mente at skolene må kunne nyttiggjøre seg nasjonale prøver både på skole- og elevnivå, samtidig som det ble uttrykt at samsvar mellom prøvene, læreplaner og praksis var fraværende.

Konklusjonen så ut til å være at Kunnskapsløftets vektlegging av mål- og resultatstyring ikke har bidratt til noen betydningsfull endring på skolepraksisen.

Rammeverket for nasjonale prøver(Udir, 2010) skriver at prøvene skal kartlegge hvorvidt elevenes ferdigheter er i tråd med læreplanens mål for grunnleggende ferdigheter. Med den hensikt å hjelpe den enkelte elevens pedagogiske utvikling, samt gi lærerne et redskap til å skape oversikt over hvilke elever som trenger mer tilrettelegging eller trenger særskilt oppfølging. Prøvene var tenkt til at skolene skulle vurdere hvordan egen organisering, tilrettelegging og opplæringstilbud bidro til å nå målene som er definert i Læreplanverket for Kunnskapsløftet(ibid).

Aasen et al. (2010) avdekket i sin studie ”Unger er rare” i Østre Toten at skoler med dårlig læringsutbytte hadde mer enn dobbelt så stort omfang av spesialundervisning. Elever som mottar spesialundervisning viser en betydelig lavere arbeidsinnsats og gjør det signifikant dårligere på en rekke andre områder enn elever som ikke mottar spesialundervisning(bl.a. Nordahl og Hausstätter, 2009, Aasen m.fl. 2010). Nordahl og Hausstätter(2009) beskriver denne situasjonen som svært bekymringsfull fordi arbeidsinnsats er en forutsetning for læring. Hattie (2009) uttrykker at det i større grad er lærernes evne til å etablere et godt læringsmiljø og evnen til å lede dette læringsarbeidet som faktisk gir økt læringsutbytte.

3.3 VANSKEFOKUS

Alle behovene og interessene knyttet til spesialundervisning innebærer at spesialundervisning og begrunnelsene for den kan forstås på ulike måter og ikke utelukkende som et hjelpemiddel for å hjelpe den enkelte elev(Nordahl og Hausstätter, 2009). Det betyr at spesialundervisningen kan forstås fra ulike teoretiske tilnærminger. Det er imidlertid ikke slik

at en tilnærming utelukker en annen. For å belyse spesialundervisningens perspektiver kan det være hensiktsmessig å belyse temaet gjennom hovedretninger som bygger på to grunnleggende perspektiver i spesialpedagogikken (Blatchford, 2012, Persson, 1998); *det kategoriske perspektiv* og *det relasjonelle perspektiv*. Modellen er langt mer omfattende enn det som blir beskrevet her, men det vil gis ett innblikk i hvordan tilnærmingene forholder seg til fokuset som holdes på vasker og utfordringer tilknyttet elevene.

I det kategoriske perspektivet står identifisering av elevens vansker og diagnoser sentralt for å finne hensiktsmessige metodiske løsninger for spesialundervisningen og mener at en patologisk tilnærming står sterkt i skolen (Persson, 1997). Dette gjør seg kjent i spesialpedagogikken gjennom terminologier som lærevansker, atferdsvansker, emosjonelle vansker samt de mer spesifikke termene som dysleksi, dyskalkuli, attention deficit hyperactive disorder (ADHD) osv. Diagnostikk er sentralt for å definere vanskene elevene måtte ha. Flere teoretikere hevder at problemene knyttet til elevene forstås nettopp gjennom patologiseringen av elevene. På bakgrunn av de definerte utfordringene formes spesialpedagogikkens oppgave; å finne gode metoder basert på kunnskap om de ulike problemfeltene, slik at elevene får den nødvendige hjelpen for fungere i samfunnet slik at vanskene reduseres (Nordahl og Sunnevåg, 2008). I kjølvannet av det kategoriske perspektivet ligger en grunnleggende tro på at spesialundervisningen er et hensiktsmessig virkemiddel, som antas å være et rasjonelt tilbud til elever med særskilte behov (Persson, 1997).

Forvaltningen av det kategoriske perspektivet foregår hovedsakelig gjennom de profesjonene som forvalter det spesialpedagogiske feltet i skolen; leger, spesialpedagoger, psykologer og andre pedagoger. Alle disse har stor innflytelse på hvordan elever defineres eller diagnostiseres og ikke minst hvilken støtte de trenger og i sin tur hvilken hjelp de faktisk får (Knudsmoen et al., 2012). Etter mye forskning på feltet kan det se ut til at en individorientert praksis som et hensiktsmessig planlagt og godt koordinert system er tatt for gitt, og at elevene som blir diagnostisert eller får et kjennemerke antas å motta den mest hensiktsmessige hjelpen for nettopp dem (Persson, 1997).

Det kategoriske perspektivet har en motpol, det relasjonelle perspektivet. Her legges det mer vekt på de individuelle utfordringene og deres opphav i samfunnet og mellommenneskelige relasjoner (Hausstätter, 2007; Knudsmoen et al., 2011). Dette perspektivet har de senere år fått stor oppslutning innen pedagogikken. Ideologier og teorier åpner for en forståelse av

normalisering som en komponent med stor innflytelse på prosesser som fører til ekskludering. Et inkluderende fellesskap i skolen, med fokus på sosiale prosesser er et mål i seg selv. Innenfor dette perspektivet forstås det at prosessene i et sosialt fellesskap er en sterk bidragsyter til både inkludering og ekskludering. Empirien viser sammenhenger mellom kontekstuelle betingelser i skolen knyttet til sosiale fenomen og de utfordringene elevene møter både med læring og atferd (Bachmann & Haug, 2006). Forskning på dette feltet viser klare tendenser på at forhold i skolen kan forklare utfordringer og særtrekk ved enkeltelevener. Det er dermed både ideologisk og empirisk støtte for det relasjonelle perspektiv. Nordahl et al. (2009) argumenterer for at elevenes utfordringer i skolen er en reaksjon på de organisatoriske forholdene på skolen, og at det faktisk også eksisterer innenfor spesialpedagogikken. Skrtic (1991) mener altså at enkelte elever har problemer med å tilpasse seg alle de organisatoriske rammene og forventningene de møter i skolen, både faglige og lærernes personlige forventninger til elevene. I dette perspektivet vil spesialpedagogikkens oppgave være å finne overkommelige organisatoriske rammer som skaper mindre utfordringer for elevene (Aasen et al. 2010). Det antydes altså at fokuset må flyttes bort fra eleven og over på læringsmiljøet og skoleverket.

3.4 KUNNSKAP OG KARTLEGGING

Som følge av blant annet en voksende aktivitet i forskerfeltet er kunnskapen mer omfattende og gjort tilgjengelig på flere arenaer enn tidligere. Kunnskapen i seg selv endrer stadig karakter og tendenser i dag mot en mer abstrakt form. Økt tilfang og bedre tilgjengelighet innebærer imidlertid ikke utelukkende at læring og faglig oppdatering er enklere (Jensen, 2008). Jensen (2008) trekker frem at yrkesutøverne møter `paradoxes of plenty` som fører til at tilegnelsen og nytten av kunnskapen er en utfordring i seg selv. Jensens (2008) forskning viser at den faglige oppdateringen i stor grad overlates den enkelte lærers initiativ. Det ble avdekt at lærerne opplever lite støtte i hvordan de kan nyttiggjøre seg kunnskapen som ligger tilgjengelig. Et annet perspektiv som ble belyst var selv om kunnskapen lå tilgjengelig var kunnskapsressurser tilpasset lærerne nærmest fraværende. Da kunnskapsressursene som kunne bygge bro mellom lærerne og en profesjonsspesifikk kunnskapsverden var opplevd fragmentert ble det vanskelig å implementere kunnskapen lokalt på en systematisk måte (ibid). Lærernes kunnskapssøk blir sådan stående uten veivisere. Jensen (2008) fant at en horisontal diskurs sto sentralt i skolen, hvor muntlig erfaringsutveksling med kolleger ble

betraktet som den viktigste kunnskapskilden, mot å hente læring fra forskningsfeltet i utdanningsvitenskapen.

Holck(2010) påpeker avvik fra innholdet i læreplanverket i spesialundervisningen i Norske skoler, da spesielt i forhold til kartlegging av elevene på barne- og ungdomstrinnet. Et vesentlig aspekt Holck(2010) påpeker er mangelen på krav i opplæringslova om vurdering og dokumentasjon av det tilbudet enkelteleven mottar utover utformingen av IOP og halvårsrapporten som evaluerer elevens opplæringstilbud.

4 DRIVER 2: KRAV OM MER TILPASSET OPPLÆRING

Opplæringslovas § 1-3 fastsetter prinsippet om *tilpasset opplæring*. Det heter at ”*opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven...*”. Veilederen til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning(2009) beskriver prinsippet om tilpasset opplæring som overordnet og gjennomgående for all opplæring og hele opplæringsløpet, samtidig understrekes det at tilpasset opplæring ikke er en individuell rettighet. Det betyr at dersom en tilpasset opplæring ikke gir et tilfredsstillende utbytte skal spesialundervisning vurderes. Spesialundervisning etter § 5-1 er i motsetning til tilpasset opplæring, en individuell rettighet, og er derfor å betrakte som et enkeltvedtak etter forvaltningsloven. Det kan altså sies at muligheten for rett til spesialundervisning er en spesifisering av prinsippet om tilpasset opplæring. Det stilles ikke de samme kravene til dokumentasjon og skriftlighet i forhold til den tilpassede opplæringen, men kravene tilknyttet tilpasset opplæring er lovfestet og hjemlet i Læreplanverket for Kunnskapsløftets kompetansemål. Alle elever har rett på tilpasset opplæring, noe som innebærer at tilpassningen skal inngå i alle former for undervisning(Udir, 2009). Tilpasset opplæring kan anses som en ideologi som ikke har noen klare føringer, verken kvalitative eller normative, for hva som er en god tilpasset opplæring for elevens læring. Det er dermed belegg for å si at tilpasset opplæring ideologisk sett er lite handlingsorientert og uklart; Midtlyng-utvalgets innstilling NOU 2009:18 *Rett til læring* ble det etterlyst en definisjon av begrepet *tilpasset opplæring*, hvor det og ble understreket at begrepet er vanskelig å definere uten at det blir for generelt eller for snevert.

Ei utfordring i omgrepet tilpassa opplæring er at omtalen uansett politisk retning er relativt abstrakt og generell (Bachmann og Haug, 2006, p.16).

Resultatet av mangelen på definisjon og klare retningslinjer er at tilpasset opplæring blir prinsipielt omtalt og Bachmann og Haug (2006) poengterer at mange av de politiske poengene er enkle og slutte seg til og si seg enige i, men i all hovedsak vanskelige å gjennomføre i praksis. Hausstätter (2012) mener imidlertid det er enkelt å nyansere både begrepet *tilpasset opplæring* og *spesialundervisning* samt hvordan de forholder seg til hverandre dersom det tas utgangspunkt i Opplæringslova; alle elever i norsk skole har rett på tilpasset opplæring, de som ikke får et tilfredsstillende utbytte av den tilpassede opplæringen innenfor ordinær undervisning, har rett på tilpasset opplæring i form av spesialundervisning etter Opplæringslova § 5-1.

Skolen plikter å tilpasse undervisningen innenfor rammene for den ordinære opplæringen for sikre et tilfredsstillende læringsutbytte for alle elevene i skolen. Utdanningsforbundet(2009) beskriver tilpasset opplæring slik:

Tilpasset opplæring skal skje innenfor den ordinære opplæringen og skal gjennomsyre all opplæring. Kjernen i prinsippet er at opplæringen skal ta utgangspunkt i den enkelte eleven og tilrettelegges på en slik måte at eleven får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen (s.19).

Tangen (2008) uttrykker det slik:

Det synes å gjøre seg gjeldende en misoppfatning av ”tilpasset opplæring” og ”spesialundervisning” (...) idet spesialundervisning ofte blir oppfattet som et tillegg til eller et alternativ til tilpasset opplæring. Ifølge opplæringsloven er imidlertid tilpasset opplæring et overordnet begrep, og spesialundervisning er i en del tilfeller nødvendig for å tilpasse opplæringen (s.129).

Figuren under kan illustrere forholdet mellom en tilpasset opplæring og spesialundervisning:

Tilpasset opplæring	
Ordinær opplæring	Spesialundervisning

Figur 2. Forholdet mellom undervisningsformene.

(Figur lånt fra Aasen og Hynne, 2013.)

Tilpasset opplæring er overordnet for hele tilbudet som gis i skolen og skal omfatte alle elever. Den ordinære og den tilpassede opplæringen skal ivareta mange behov av ulik art, dersom skolen får til en hensiktsmessig tilpassing innenfor de ordinære rammene vil bolken som illustrer spesialundervisningen bli mindre. Dersom den ordinære opplæringen ikke gir et

tilfredsstillende utbytte vil bolken for spesialundervisning vokse og stjele rom fra ordinær opplæring. Det antas at en elev som tilhører en elevgruppe hvor undervisningen er forankret i likeverd, inkludering og en god tilpasset opplæring sannsynligvis trenger mindre spesialundervisning enn der det motsatte er tilfellet (Nordahl og Hausstätter, 2009, Aasen et al. 2010). Settes det inn mye ressurser på spesialundervisningen blir det mindre igjen til den ordinære opplæringen – skolen står altså overfor et dilemma; hvordan sikre at undervisningen ivaretar alle elevenes behov innenfor spesialundervisningen og den ordinære undervisningen. For å forstå dette må vi vite mer om hvilke holdninger og praksiser som råder ute i skolene.

4.1 Å FORSTÅ TILPASSET OPPLÆRING

Tilpasset opplæring kan i følge Bachmann and Haug (2006) forstås gjennom både en smal og en bred forståelse av begrepet. I den smale forståelsen knyttes den tilpassede opplæringen til ulike tiltak og ulike måter undervisningen organiseres på. Den brede forståelsen på den andre siden preges av at den tilpassede opplæringen betraktes som en ideologi, en pedagogisk plattform som preger hele skolens virksomhet (ibid). Bakgrunnen for disse to perspektivene bygger på at tilpasset opplæring omtales i for generelle formuleringer, og følgelig blir det mangel på de praktiske operasjonaliseringene av begrepet.

Utdanningsdirektoratet (2009) fremhever at tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon i lærestoff, arbeidsmetoder, organisering, intensitet i opplæringen og arbeidsoppgaver.

Tilpasset opplæring handler om høy bevissthet i valg av virkemidler og bruk av pedagogiske verktøy med sikte på å fremme læring både hos den enkelte og fellesskapet. Dette speiles også i prinsippene for opplæringen som er felt ned i Kunnskapsløftet (2006). Der heter det at alle elevene skal få møte utfordringer de kan strekke seg etter og oppleve mestring både individuelt og sammen med medelever i alle fag.

4.2 KOMPETANSE

Manglede kompetanse i blant annet klasseledelse er noe Aasen et al. (2010) oppgir som en mulig årsak for økende bruk av spesialundervisning. Alle dokumenter gjennomgått i Aasen et al. (2010) studie ytrer forståelser som handler om skolens kvalitet som en direkte link til bruken av spesialundervisning. Fungerer det allmennpedagogisk godt nok og har skolen gode virkemidler, samt nødvendige evner til å håndtere utfordringer i læringsmiljøet, reduseres behovet for å bruke spesialundervisning som et komplementært tiltak og visa versa. Det

kommer også frem i flere forskningsrapporter at økningen i antall henvisninger til PP-tjenesten og antall enkeltvedtak har sammenheng med at skolens generelle ressursituasjon de senere årene har blitt dårligere (Mathiesen & Vedøy, 2012; Aasen et al., 2010). Tall fra tidligere forskning viser at andelen av skolebudsjettet benyttet til spesialundervisning har økt, samtidig brukes det mindre ressurser på ordinær undervisning. Denne tendensen i seg selv kan virke selvforsterkende og bidra til å øke behovet for enkeltvedtak ytterligere (ibid). Aasen et al. (2010) fant at høy kompetanse blant personalet som gjennomfører hvilken som helst form for opplæring tilknyttet spesialundervisning, er avgjørende for at elevene skal få et tilfredsstillende utbytte av tilbudet. Blir undervisningen gjennomført med lav kompetanse kan det i seg selv forsterke et fortsatt behov for spesialundervisning. I rapporten "Bruk av assistenter og lærere uten godkjent utdanning i opplæringen" (Rambøll, 2010), sier flere skoleledere at assistentbruken er en konsekvens av ønsket om å øke voksentettheten.

I rapporten Spesialundervisningens forutsetninger (Hausstätter og Nordahl, 2009) hevder 10 % av skolelederne at assistenter alltid eller ofte utfører oppgaver tilknyttet spesialundervisningen uten lærer til stede. Samme undersøkelse viser at assistenter synes å få tildelt oppgaver tilknyttet spesialundervisningen som primært burde vært utført av personale med undervisningskompetanse for denne typen oppgaver. At personell med lav kompetanse utfører oppgaver som krever høy kompetanse understreker Aasen et al. (2010) kan resultere i at målsettingen med undervisningen ikke nås, samt underbygge og opprettholde et fortsatt behov for spesialundervisning. All forskning på området viser at utdanningssystemet står overfor flere store utfordringer når det gjelder å sikre en kvalitativ god opplæring for alle elevene i grunnskolen i arbeidet mot å redusere omfanget av spesialundervisning. Også evalueringen av kunnskapsløftet (Knudsmoen et al. 2011) viser at 1/3 av timeressursene definert til spesialundervisningen dekkes av assistenter.

Forskning fra flere land viser at erfarne assistenter med en relevant faglig bakgrunn er nøkkelen for en effektiv og hensiktsmessig bruk av spesialundervisningen.

En studie gjort i England utpeker assistentene til å ha en nøkkelrolle i skolen. Assistentene beskrives å "ta toppene" for lærerne slik at de får mer tid til faglig planlegging og undervisning. Hva som ligger i "toppene" varierer fra skole til skole, men gjennomgående i studiens funn var overbruk av assistenter i spesialpedagogiske sammenhenger (Blatchford, 2012). Peter Blatchford professor ved Institute of Education University of London forsket på effekten assistentbruken hadde på elevene som mottok spesialundervisning. Han sier i

forskningsrapporten at assistentene bidrar til et mer harmonisk miljø i klasserommet fordi lærerne er mindre stresset når assistentene er til stede og økt trivsel blant lærerne. Samtidig rapporterer han at assistentbruken fører til at elevene får mindre tid med læreren og lærer-elev-relasjonen blir sterkt svekket. Hans forskning hevdes at skolene er lite kritisk til bruk av assistenter. Nordahl & Hausstätter (2009) som viser til Peter Blatchford problematiserer tendensen til overbruk av ufaglært personale. I forskningsrapporten konkluderer Blatchford med at assistenter kan gjøre mer vondt enn godt. Hans funn viser at elever som mottar store deler av spesialundervisningen av assistenter har langt mindre progresjon enn elever som får spesialundervisningen av kvalifiserte pedagoger. Det påpekes at funnene ikke kan forklares av faktorer blant elevene som mottar spesialundervisningen, disse variablene er det tatt høyde for i forskningen hans.

4.3 TILNÆRMINGER TIL TILPASSET OPPLÆRING

Et annet perspektiv er forståelsen av og holdningene ansatte i skolen har om sentrale styringsdokumenter og begreper. 90 prosent av lærerne har en individorientert forståelse av tilpasset opplæring og spesialundervisning i følge Mathiesen and Vedøy (2012) som viser til Fylling og Rønning (2007). Flere forskningsrapporter, både nasjonal og internasjonal, viser at inkluderende spesialundervisning gir best effekt. Nordahl and Hausstätter (2009) antyder at skolene ikke har systemer som effektivt nok kan møte kravene i Kunnskapsløftet(2006), elevene får derfor dårligere forutsetninger for et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. De begrunner dette med sammenhengen mellom økningen i antall enkeltvedtak etter 2006 da Kunnskapsløftet ble innført. I følge Bonesrønning, Iversen, and Pettersen (2010) fører Kunnskapsløftet til at kravene om mer tilpasset opplæring øker, og at kravet møtes med økt bruk av spesialundervisning og økt bruk av assistenter; ”... skolene har respondert på kravene om mer tilpasset opplæring med å øke bruken av spesialundervisningsressurser og assistenter”(s.2). Bakteppet er at alle elever skal ha en tilpasset opplæring innenfor den ordinære undervisningen, og dersom det ikke gir et tilfredsstillende utbytte har elevene rett på spesialundervisning(ibid.). Samtidig påpeker Utdanningsforbudet (2010) i rapporten ”Tallenes tale” at spesialundervisning i enkelte tilfeller anses som en forutsetning for å få tilpasset opplæring, dermed kan begrepet tilpasset opplæring forstås på ulike måter. De skriver at:

”Det kan også stilles spørsmål ved om den store økningen i bruk av spesialundervisning skyldes både lærere, elever og foresatte i noen tilfeller tror at forutsetningen for at en elev skal få tilpasset opplæring er at det fattes et enkeltvedtak om spesialundervisning, slik at det blir utarbeidet en individuell opplæringsplan og utløser ekstra ressurser”(s.5).

Vi ser her en tendens til at retningslinjer for opplæringens gjennomføring gir en ny og antageligvis utilsiktet effekt. Tilpasset opplæring blir da heller en driver i den utviklingen vi ser i bruken av spesialundervisning, fremfor slik intensjonen var; at tilpasset opplæring på sikt skulle redusere omfanget av enkeltvedtak og at færre elever skulle ha behov for spesialundervisning; *”En forståelse av skoleverkets nåværende praksis når det gjelder en tilpasset opplæring for alle kan ses fra to utgangspunkter. Det ene er å se den vanlige skolen som premissgiver for spesialundervisningen. Spesialundervisningen er da et komplementært tiltak. Den enkelte skolens praksis og kvalitet avgjør dermed om behovet for spesialundervisning er stort eller lite”* (NOU 2003:16, s. 85)

Begrepet tilpasset opplæring har de senere år fått et fokus rettet mer mot den enkelte elevens individuelle læring. *”Tilpasset opplæring er et politisk skapt begrep som utfordrer både forskning og pedagogisk praksis i tilnærming og operasjonaliseringen.”* (Bachmann & Haug, 2006, p. 19).

4.4 OPPSUMMERING + PROBLEMSTILLING

Det har de senere år vært en stadig økning i bruk av spesialundervisning. Samtidig har forskerfeltet blitt mer og mer interessert i hva som driver den økningen. Forskingen viser at det er mange drivere som kan forklare deler av denne økningen, men samtidig er det vanskelig å kunne si noe konkret om årsaksforhold. Det er imidlertid noen drivere som har blitt ilagt større vekt. Da kunnskapsløftet kom i 2006 ble det satt fokus på kompetansemål og med det kom et større behov for å tilrettelegge etter elevenes ferdighetsnivå for at flest mulig skulle nå kompetansemålene. I tillegg har kartlegginger og prøver som nasjonale prøver blitt mer sentrale. Hvorvidt dette har ført til at skolene får tilrettelagt slik at elevene får et bedre utbytte eller om dette har synliggjort vansker og utfordringer hvor spesialundervisning er nødvendig, er ikke forskerfeltet helt enige om. Det er imidlertid bred forståelse for at kompetanse mål og økt fokus på forhold tilknyttet spesialundervisning har ført med seg et økt behov for kunnskap og kompetanse. Men hvordan denne kompetansen tilegnes og brukes ser

ut til å være en utfordring i seg selv. Kunnskap både i form av teori, empiri og rettigheter ligger lett tilgjengelig i de mange medier og det blir dermed opp til den enkelte som søker informasjonen å tolke dette etter egen forståelse og behov.

Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp for all undervisnings i skolen(Tangen, 2008), og er å betrakte som en driver i seg selv. At tilpasset opplæring er hensiktsmessig er de fleste forskerne er enige om, men hva dette betyr i praksis ser ut til å være mer diffust. Tilpasset opplæring ser ut til å stå sterkt som ideologi, men er lite handlingsorientert. Mangelen på definisjoner åpner for tolkninger og forskerfeltet stiller derfor spørsmålstegn ved hvordan tilpasset opplæring praktiseres og påvirker behovet for spesialundervisning.

Med bakgrunn i det formuleres min problemstilling slik;

Er vurderingen av drivere som bidrar til økt omfang av spesialundervisning, avhengig av hvor skolen ligger i forhold til landsgjennomsnittet i andel elever som får spesialundervisning?

5 METODE

Formålet med masteroppgaven er å belyse likheter, forskjeller og sammenhenger mellom holdningene til drivere til økt bruk av spesialundervisning blant ansatte på grunnskolen, delt etter om de jobber på skoler som ligger over eller under landsgjennomsnittet med andelen enkeltvedtak (elever som mottar spesialundervisning). Dette for å kartlegge et bredere felt, slik at tendenser kan komme mer synlig frem. Skolene blir delt i to grupper, over og under landsgjennomsnittet. Hensikten med delingen er å se om det er noen forskjeller i vurdering av driverne, tilnærminger til tilpasset opplæring, samt kulturen på skolene. Jeg vil forsøke å finne årsaksforhold som kan forklare hvorfor noen skoler ligger over landsgjennomsnittet i bruk av spesialundervisning, mens andre skoler ligger under landsgjennomsnittet.

I tillegg til faglige og tidsøkonomiske aspekter falt valget på en kvantitativ metode (Befring, 2002). Jeg ønsker å få et mål på skolene som ligger over gjennomsnittet og for sammenligne med skolene som ligger under gjennomsnittet. Kvantitativ metode er derfor mitt metodevalg. Jeg vil i det videre redegjøre for metoden og de dataene som er brukt.

5.1 KVANTITATIV METODE

I valg av design i denne studien var det vesentlig at funnene kunne tallfestes, som innebærer målinger av ulike variabler i et større utvalg. Et argument for å velge en kvantitativ tilnærming er ofte å styrke sannsynligheten for å se tendenser og for å kunne generalisere fra utvalget til populasjonen (Befring, 2002). Studien er en survey undersøkelse som skal ivareta driverne. Survey designet er spesielt egnet når en vil ha et større utvalg for å finne sammenhenger og årsaker som kan forklare et fenomen i den aktuelle responsgruppen. Fordelene med en survey undersøkelse er at den kan dekke et bredere felt ved bruk av spørreskjema og at anonymitet kan sikres (ibid.).

5.2 UTVALG OG POPULASJON

Dataene dreier seg om et stort utvalg ansatte på 1. – 7. trinn som har en direkte tilknytning til undervisningssituasjonene i skolen. På en måte kan en si at det er et tilfeldig utvalg ut fra hvem som var på jobb da spørreundersøkelsen ble presentert til de ansatte, samtidig ble det lagt føring fra både NTNU, prosjektleder i Kommunen og rektorene om at det var ønskelig at alle ansatte skulle svare på spørreskjemaet.

En populasjon i statistisk betydning beskrives som en gruppe med spesifikke egenskaper definert slik at det entydig kan avgjøres om et individ eller et objekt tilhører gruppen (Valås, 2006). I samfunnsvitenskapelig forskning ønsker forskeren å si noe om en hel gruppe individer – en populasjon. Å studere hele populasjoner er svært krevende og sjeldent gjennomførbart, det velges derfor et utvalg av den aktuelle populasjonen (ibid.). På bakgrunn av utvalget trekkes slutninger om populasjonen. Mitt utvalg fra populasjonen er alle assistenter og lærere/spesialpedagoger som jobber i grunnskolene i kommunen. Populasjonen blir derfor alle ansatte med tilknytning til opplæringen i Norge.

Totalt antall personell med og uten undervisningskompetanse som ligger til grunn for studien, er fremstilt i *figur 3* under.

Ansatte i Skolene Kommunen	Antall
Spesialpedagog	44
Lærer	153
Assistent	9

Figur 3. Totalt antall ansatte spesialpedagoger, lærere og assistenter i kommunen.

Mitt utvalg består av grunnskolene i en mellomstor kommune. Det vil si at datafilen med alle respondentene er blitt splittet på to måter; ungdomsskolene ble utelukket, utvalget ble delt i to (over og under landsgjennomsnittet i bruk av spesialundervisning).

Alle tester jeg kjører i SPSS og tolkninger som gjøres bygger på sammenligning av de to gruppene, over og under landsgjennomsnittet. Disse gruppene utgjør de avhengige variablene.

5.3 SPØRRESKJEMA

Denne studien er en av flere studier som baseres på et felles spørreskjema, med de samme respondentene. Studien er gjennomført som en survey, som betyr oversikt, og er en standardisert form for utspørring av et stort utvalg om ett valgt tema (Ringdal, 2007). Det mest vanlige er at denne formen for datainnsamling skjer kun på ett tidspunkt, en tverrsnittundersøkelse (ibid.). Spørreskjemaet i denne studien består av to spørreskjema til lærerne som går ut til alle skolene. Spørreskjemaet er utformet som et selvinstruerende skjema

(enquete), Befring (2002) ser på det som et kollektivt intervju med samme tilnæringsmetode til alle kandidatene som får spørreskjemaet. Denne typen fordrer tydelige og presise spørsmål for å sikre høyest mulig svarprosent, det er også viktig med et overkommelig antall spørsmål(ibid.).

Rektorene ble satt ansvarlige for at så mange som mulig av sine ansatte besvarte skjemaet. Det vil derfor være noen variasjoner i når lærerne svarte både innad i den enkelte skole og mellom skolene. De individuelle vurderingene til respondentene i en survey undersøkelse har ingen annen interesse utover at de bidrar til statistisk informasjon om en populasjon(ibid.). Ved å velge spørreskjema som tilnæringsmetode kunne vi nå mange respondenter og få et bredere datasett, samt gjennomføre datainnsamlingen i løpet av en avgrenset tidsperiode. Spørsmålene er hovedsakelig formet slik at respondentene skal ta stilling til i hvor stor grad de er enige eller uenige i en påstand. Respondentene gis de samme svaralternativene, og spørsmålene kan derfor sies å være standardiserte(Ringdal, 2007). Spørsmålene i det felles spørreskjemaet er delt inn i kategorier, jeg har valgt ut påstander som omhandler økningen i bruk av spesialundervisning, samt påstander som kan sies noe respondentenes tilnærming til tilpasset opplæring. Påstandene som er valgt fra temaet tilpasset opplæring tilhører kategoriene ”Tilpasset opplæring – smal forståelse” og ”Tilpasset opplæring – bred forståelse”.

I forarbeidet til masterskrivingen intervjuet jeg en rektor ved ett av oppvekstsentrene i kommunen. Intervjuet vil ikke bli analysert i denne studien, men noen av funnene var så interessante at jeg fulgte opp noen momenter, dette er blitt lagt til grunn for mitt valg av tilleggsspørsmål fra det felles spørreskjemaet.

5.4 VARIABLER

De driverne jeg ønsker å måle likheter og ulikheter i oppfatning av er strukturert under to overordnede temaer (driver 1 og 2). Hver driver er delt opp i grupper, hvor hver gruppe består av ulike drivere som sier noe ulike sider ved temaet. Under følger en oversikt over de spørsmålene som tilhører hver gruppe.

De konkrete spørsmålene som ligger til grunn for mine data er følgende:

Driver 1 – *Endringer i samfunnet og styring av skolen*

- I) Forhold knyttet til kompetansemål og rammebetingelser:

- i. Læreplanens fokus på kompetansemål fører til økt bruk av spesialundervisning.
- ii. Det sterke fokuset på nasjonale tester og internasjonale undersøkelser fører til økt bruk av spesialundervisning.
- iii. Skolens økonomi gjør at vi ikke kan klare å legge godt nok til rette for alle elevene innenfor ordinær undervisning, noe som medfører økt bruk av spesialundervisning.
- iv. Behovet for spesialundervisning skyldes at den ordinære undervisningen ikke godt nok imøtekommer alle elevenes faglige behov.
- v. Behovet for spesialundervisning skyldes at den ordinære undervisningen ikke godt nok imøtekommer alle elevenes behov for et positivt læringsmiljø.

II) Økt fokus på elevenes vansker:

- i. Økt forekomst av ulike vansker hos elevene fører til økt bruk av spesialundervisning.
- ii. Økt fokus på elevers vansker i skolen fører til økt bruk av spesialundervisning.
- iii. Økende forekomst av atferdsvansker hos elevene fører til økt bruk av spesialundervisning.
- iv. Behovet for spesialundervisning avgjøres av hvilken diagnose PPT kommer fram til for eleven.
- v. Krav fra foreldre om sine barns rettigheter fører til økt bruk av spesialundervisning

III) Økt kunnskap og mer kartlegging:

- i. Økt kunnskap om elevers vansker i skolen fører til økt bruk av spesialundervisning.
- ii. Nye og bedre måter å kartlegge elever på fører til økt bruk av spesialundervisning.
- iii. PPT's prioritering av kartlegging av enkeltelever fører til økt bruk av spesialundervisning.
- iv. Krav fra foreldre i forhold til sine barns rettigheter fører til økt bruk av spesialundervisning.

Driver 2 – Krav om mer tilpasset opplæring

I) Rammebetingelser og tilnærminger

- i. Tilpasset opplæring handler primært om å skape et læringsmiljø i klassen som tar vare på alle elevenes behov innenfor fellesskapets rammer.
- ii. Tilpasset opplæring handler om å gi elevene et individualisert opplegg.
- iii. Jeg synes bruken av individuell differensiering i elevenes arbeid går utover klassefellesskapet.
- iv. Jeg synes jeg har de nødvendige ressurser for å legge til rette for tilpasset opplæring for alle elevene i klassen.
- v. Det er best å gi elever med spesielle behov ekstra hjelp og støtte uten at de blir kartlagt av PPT.
- vi. Krav fra foreldre i forhold til tilpasset opplæring fører til at jeg må individualisere undervisningen for elevene.

Driver 1: Endringer i samfunnet er en driver i seg selv. Under denne driveren er det valgt påstander som også er drivere i seg selv. Disse påstandene er valgt for å se om gruppen ”over” har en annen vurdering og vektlegging av driverne enn gruppen ”under”. Med disse påstandene blir det forsøkt å finne tendenser i respondentens holdning til i hvilken grad styringsdokumenter, retningslinjer, kunnskap, rammebetingelser, kartlegging, individfokus, vanskefokus og forhold ved ordinært opplæringstilbud kan føre til økt bruk av spesialundervisning.

Driver 2: Krav om mer tilpasset opplæring er i seg selv en driver. Påstandene som er valgt under denne driveren (tilnærminger til tilpasset opplæring) er ikke drivere i seg selv, men er valgt for å se om er forskjell mellom gruppen ”over” og ”under” og hvorvidt en slik forskjell kan ha en sammenheng med bruk av spesialundervisning. Har gruppen ”over” en annen tilnærming til tilpasset opplæring enn gruppen ”under” og er det noen forskjeller i smal og bred forståelse av fenomenet?

Respondentens tilnærminger til tilpasset opplæring. For å si noe om hvorvidt kravet om mer tilpasset opplæring er en driver til økt bruk av spesialundervisning, vil det belyst av hvilken grad tilpasset opplæring imøtekommes, organiseres, forstås som en ideologi og hvilke krav som stilles til kompetanse i opplæringen.

Skolene har svart ved hjelp av en 6-delt skala. Variablene er målt på nominalnivå fra 1 til 6. Svarkategoriene fordeler fra helt uenig/liten grad til helt enig/stor grad.

Den seksdelte skalaen er deretter delt inn i to skåreklasser; 1= uenig og 2=enig. Det både for å få en bedre oversikt, og for å tydeliggjøre tendenser innad og mellom gruppene. Det er i denne studien et poeng å finne ut om det er ulike tilnærminger og vurderinger av driverne innad i gruppene, samt å tydeliggjøre eventuelle forskjeller mellom gruppene.

Variablene er sammensatt slik spørsmålene var gruppert når skolene tok stilling til de.

Avhengige variabler:

- Oppfatning av hvor betydningsfulle drivere til spesialundervisning
- Holdninger til tilpasset opplæring

Uavhengige variabel:

- Over landsgjennomsnittet
- Under landsgjennomsnittet

For eksempel; er oppfatning av at læreplanens fokusbål en driver til økt bruk av spesialundervisning, avhengig av om respondenten jobber på en skole som ligger over eller under landsgjennomsnittet i bruk av spesialundervisning?

5.5 VALIDITET OG RELIABILITET

Validitet handler om i hvilken grad tolkninger gjort på grunnlag av datamaterialet er valide. Studien dreier seg om å forklare fenomenet; økning i bruk av spesialundervisning og tilnærminger til tilpasset opplæring. Samt å finne forskjeller og tendenser innad og mellom gruppene som bruker mer og mindre spesialundervisning enn landsgjennomsnittet. Som forsker er jeg interessert i å finne ut noe om årsaksfaktorer knyttet fenomenet og de ulike driverne som kanskje kan forklare denne økningen. Det er ikke dataene i seg selv som kan være valide eller invalide, men slutningene og konklusjonene som trekkes ut fra data og tallene(Kvale, 2008). Også hvilke aspekter ved validitet som er relevante er heller ikke

avhengig av hvilke data det jobbes med, men hvilke typer slutninger og konklusjoner som trekkes. I følge Cook & Cambell (2002, her i Kvale, 2008) er det fire typer validitet som er aktuelle innenfor kvalitative studier; begrepsvaliditet, statistisk konklusjon validitet og indre og ytre validitet.

Begrepsvaliditet handler om hva som er observert til hva som blir oppgitt som observert i studien. Her handler begrepsvaliditet om jeg faktisk har målt driverne. Det må altså redegjøres for hvorfor de bestemte påstandene måler det bestemte fenomenet.

Eksempelvis *økt fokus på elevers vansker i skolen fører til økt bruk av spesialundervisning*. I fokuset på drivere er ulike sider og faktorer som er relevante for å finne ut noe om fenomenet viktig for validiteten. Påstandene er derfor kategorisert både i spørreskjemaet og i bearbeidelsen av materialet for å sikre en best mulig måling på fenomenet. En utfordring med begrepsvaliditet er i hvilken grad og hvordan begreper hentet fra teori og empiri operasjonaliseres i studien. Det var derfor viktig at sentrale begreper knyttet til driverne og fenomenet økt bruk av spesialundervisning ble definert og operasjonaliser tidlig i studien. Respondentenes tolkninger og holdninger til spørsmålene blir her presentert i form av prosenter. Hvorvidt prosentandelen er riktig er spørsmål om nøyaktighet, det viktigste aspekter er imidlertid i hvilken grad spørsmålene det er blitt tatt stilling til er representative i forhold til indikatorer på drivere og studiens definerte temaer.

Den *statistiske validiteten* handler om forskjellen mellom gruppene og hvorvidt disse forskjellene er små og ubetydelige eller om de store og må undersøkes nærmere. For å finne betydningen av eventuelle forskjeller mellom gruppene ble det tatt effektmål. Effektmålet går frem av i en signifikanstest med Kji-kvadrat test og Cramers V.

Indre validitet omhandler i hvilken grad en kan stole på at en bestemt driver faktisk fører til økt bruk av spesialundervisning. Driverne som er valgt i denne studien bygger på teori og tidligere forskning som antyder at disse driverne kan føre til spesialundervisning. Hensikten er å finne ut om respondentene i denne studien mener det samme som tidligere forskning antyder. Den indre validiteten er viktig når det antydes at noe påvirker noe annet (Kleven, 2008), som at driverne påvirker bruken av spesialundervisning.

Ytre validitet handler om generalisering av de slutninger som trekkes fra datamaterialet. I denne studien er det mange skoler i en kommune som har deltatt på samme forskningsprosjekt

og tatt stilling til de samme spørsmålene. Kommunen representerer bare et lite utsnitt av Norge og en må derfor være høyst forsiktig med å generalisere funnene.

Reliabilitet står for pålitelighet, den sier noe om mulighetene for å få det samme resultatet dersom man gjentar målingene – med samme instrument – gjentatte ganger. Forhold som svekker reliabiliteten kan eksempelvis være diffuse spørsmål eller uklare svarkategorier, tidspress, forstyrrelser eller tilfeldige målefeil som avkryssingsfeil. Samtidig kan det være at noen av respondentene, ved selvbeskyttelse eller en systematisk feil (Kleven, 2008). Lederne for prosjektet forsøkte å redusere svarfeil ved å sørge for tilstrekkelig med informasjon til respondentene, i form av infoskriv, men det finnes ingen garanti for at denne informasjonen ble videreført til alle som besvarte spørreskjemaet.

Data som består av faktiske metoder og subjektive opplevelser synes å være nokså entydige og inneholde få feilkilder. Imidlertid er det noe ulik vektlegging blant personalet. Men det blir unaturlig å omtale dette som ”målefeil” når det gjelder opplevelser, og når dette utelukkende dreier seg om de ansattes subjektive oppfatninger av hva som kan påvirke bruken av spesialundervisning.

Reliabilitet er en forutsetning for validitet (Ringdal 2007: 86). En må derfor ha dette med i vurderingen i det videre arbeidet med analysen.

Det må tas i betraktning at det her ikke kommer frem hvilken skole lærerne som er enige eller uenige i en påstand jobber på, det kan tenkes at alle som er ikke er enige, i eksempelvis at krav fra foreldre fungerer som en driver til økt bruk av spesialundervisning, jobber på samme skole.

5.6 ANALYSE

Analysen er gjort i dataprogrammet SPSS, ved bruk av kysstabell og kji-kvadrat for å finne sammenheng mellom holdninger blant ansatte skolene. Skolevariabelen er blitt dikotomisert, for å skille de skolene som ligg under landsgjennomsnittet fra de som ligger over landsgjennomsnittet. Variablene som måler holdningene til driverne også blitt dikotomisert for å skille mellom de som er uenige fra de som er enige i utsagnet.

Datasettet jeg får gjennom spørreskjemaet vil være lærere, assistenter og andre pedagogers bakgrunn, erfaringer og opplevelser i forhold de spørsmålene vi i prosjektet har utformet.

I resultatkapittelet og drøftingen vil respondentene som ligger over landsgjennomsnittet i bruk av spesialundervisning bli kalt ”over” og respondentene som ligger under landsgjennomsnittet vil bli omtalt som ”under”.

Jeg benytter kji-kvadrat for finne forskjellene mellom skolene som ligger over og under landsgjennomsnittet i bruken av spesialundervisning. Kji-kvadrat er en signifikanstest som sier noe om det er en signifikant forskjell mellom gruppene eller ikke. I tillegg har jeg brukt Cramers V som måler styrken mellom gruppene som ligger over snittet og de som ligger under snittet, samt størrelsen på eventuelle forskjeller. Cramers V benyttes når det ikke er hensiktsmessig å sammenligne gjennomsnitt eller hvis forskjellene er skjeve (Ringdal, 2007). Det blir da testet ut fra en null-hypotese, at det ikke er noen forskjell mellom gruppene. Effektverdien Cramers V rapporterer varierer mellom 0 og 1 (op.cit.) hvor verdier mellom ,00 - ,01 tolkes til å vise en ubetydelig sammenheng mellom utvalgene, ,01 – ,10 svak sammenheng, ,20 - ,40 moderat sammenheng og verdier fra ,60 - ,80 (eller høyere) tolkes til å være sterk sammenheng.

5.7 ETISKE VURDERINGER

I all forskning er etikk en sentral del prosessen, for å at forskningen skal være tilfredsstillende må forskeren ivareta forskningsetiske prinsipper samt gjeldene regelverk. For å imøtekomme disse prinsippene og kravene følger mitt prosjekt Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humanoria (NESH) sine forskningsetiske retningslinjer. Når prosjektet behandler personopplysninger skal det meldes til Nors Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Mitt prosjekt ble meldt 04.01.2013 og ble godkjent av NSD 10.01.2013 (se vedlegg 3).

I tillegg til en god og korrekt behandling av personopplysninger er også konfidensialitet (data som kan identifisere deltakerne skal ikke avsløres)(Kvale & Brinkmann, 2009) og informert samtykke viktig aspekter innenfor forskningsetikken. Det innebærer at forskningsdeltakerne informeres om at deltakelse er frivillig og har mulighet til å trekke tilbake sin deltakelse når som helst, uten at dette skal medføre noen form for konsekvenser for de det gjelder. At forskningsdeltakerne blir godt informert om prosjektets innhold og formål, samt innblikk i forskningsdesignet er derfor viktig. Alle forskningsdeltakerne skal informeres om hvor og hvordan de kan få tilgang til det ferdigstilte prosjektet, samt hvem som har tilgang på informasjonen forskeren samler inn.

Før prosjektet ble satt i gang mottok alle deltakerne et informasjonsskriv om prosjektet som skulle gjennomføres i kommunen, hvor mitt prosjekt inngår (se vedlegg 2). Også informasjonsskrivet forholder seg til prinsippene og retningslinjene som er beskrevet her.

5.8 KILDEVURDERING

Jeg har benyttet meg av flere kilder, og vil derfor omtale de i forhold til temaene oppgaven min består av. Kildevurdering handler om troverdigheten av funn, informasjon og dokumentasjon samt i hvilken grad kildene kan regnes som pålitelige og relevansen av de budskapene som blir formidlet (Befring, 2002).

Mine data om arbeidsmetoder, utfordringer og effekt tilegnes gjennom spørreskjemaet. Jeg bruker altså primærkilder, førstehånds beretninger. Det samme gjelder intervjuene mine, men her vil det være noen innslag av annenhånds informasjon, såkalte sekundærkilder. Jeg er ikke ute i praksisfeltet selv i forskningsperioden, så jeg vil ikke ha noen mulighet til å etterprøve eller komme med subjektive innspill til beretningene. Min analyse vil utelukkende baseres på informasjon fra spørreskjema og min forforståelse.

Lovverk, stortingsmeldinger, læreplaner og andre offentlige dokumenter har vært sentrale i min oppgave, og tyngden i mitt fagstoff vedrørende spesialundervisning er hentet fra disse dokumentene. I tillegg til offentlig dokumenter har jeg benyttet faglitteratur og forskningsrapporter fra flere norske og noen få internasjonale faginstanser. Kildene mine på forskningsmetode stiller spørsmål ved litteraturkildenes troverdighet i form av vilkår og motivasjon i sin formidling av budskap. I forhold til de kildene jeg bruker kan man stille spørsmål vedrørende formålet til forskning og i hvilken grad dette har preget forskingen. Noen av de rapportene jeg har benyttet meg av som "Unger er rare" (Aasen et al., 2010) er en "bestilling" fra en kommune som i likhet med mitt prosjekt som er "på bestilling" fra kommunen, den samme gjelder IRIS-rapporten (Mathiesen & Vedøy, 2012). Begge rapportene har vært svært sentrale både for utformingen av denne oppgaven, samt min forforståelse. Jeg mener formålet med de rapportene jeg har benyttet har vært sammenfallende med mine behov og formål. Empirien og faglitteraturen jeg har benyttet samsvarer med hverandre, noe som er en forutsetning for å kontrollere "budbærerene" (Befring, 2002).

6 RESULTATER

Både kji-testen og Cramers V viser at det ikke er noen signifikant forskjell mellom skolene som ligger over og de skolene som ligger under landsgjennomsnittet i andelen elever med spesialundervisning. Det er derfor ikke relevant å si noe om styrke eller størrelser på sammenhenger og forskjeller (se vedlegg 4).

DRIVER 1 – ENDRINGER I SAMFUNNET OG STYRING AV SKOLEN

	Under snittet	Over snittet
	Prosent andel som er enige	Prosent andel som er enige
Læreplanens fokus på kompetansemål fører til økt bruk av spesialundervisning.	54,4	58,1
Det sterke fokuset på nasjonale tester og internasjonale undersøkelser fører til økt bruk av spesialundervisning.	62,7	57,9
Skolens økonomi gjør at vi ikke klarer å legge godt nok til rette for alle elevene innenfor ordinær undervisning, noe som medfører økt bruk av spesialundervisning.	52,1	40,0
Behovet for spesialundervisning skyldes at den ordinære undervisningen ikke godt nok imøtekommer alle elevenes faglige behov	41,8	54,8
Behovet for spesialundervisning skyldes at den ordinære undervisningen ikke godt nok imøtekommer alle elevenes behov for et positivt læringsmiljø	27,7	37,8

Figur 4. Resultat forhold tilknyttet kompetansemål og rammebetingelser

Begge gruppene er tilnærmet todelt i oppfatningen av læreplanens fokus på kompetansemål som driver for økningen i spesialundervisningen. De samme tendensene ser en også hva nasjonale tester og undersøkelser angår. Gruppen under er imidlertid noe mer kritiske til tester og undersøkelser enn gruppen over. 52,1 prosent av gruppen under snittet mener at skolens økonomi fungerer som en driver for økt bruk av spesialundervisning, det mener også 40 prosent av de som jobber i skolene som ligger over gjennomsnittet. At økt behov for spesialundervisning skyldes at den ordinære undervisningen ikke imøtekommer alle elevenes faglige behov er 41,8 prosent av gruppen under snittet enige i og 13 prosent flere i gruppen over snittet. At den ordinære undervisningen ikke godt nok imøtekommer behovet for et positivt læringsmiljø er det ikke like stor oppslutning om, men i gruppen over mener 10

prosent flere at manglende fokus på læringsmiljø i den ordinære undervisningen er driver for økt bruk av spesialundervisning.

På dette temaet er det liten variasjon mellom gruppene, men i gruppen over er det imidlertid flere som vurderer påstandene til å være drivere enn i gruppen under. Den største variasjonen er innad i gruppene, hvor gruppene er nærmest todelt eller tredelt i vurderingen av påstandene som drivere for økningen.

	Under snittet	Over snittet
	Prosent andel som er enige	Prosent andel som er enige
Økt forekomst av ulike typer vansker hos elevene fører til økt bruk av spesialundervisning	79,4	86,0
Økt fokus på elevers vansker i skolen fører til økt bruk av spesialundervisning	55,3	56,8
Økende forekomst av atferdsvansker hos elevene fører til økt bruk av spesialundervisning	78,0	70,3
Behovet for spesialundervisning avgjøres av hvilken diagnose PPT kommer fram til for eleven	75,7	83,7

Figur 5. Økt fokus på elevens vansker

Økt forekomst av ulike vansker hos elevene fører til økt bruk av spesialundervisning er det stor enighet om i gruppen over snittet. Også i gruppen under står respondentene samlet, selv om det er noe større variasjonen her enn i gruppen over. Begge gruppene er splittet i vurderingen om det økende fokuset på elevenes vansker fungerer er driver for økt bruk av spesialundervisning. ”Under snittet gruppen” holder den økende forekomsten av atferdsvansker som en forklaring på økt bruk av spesialundervisning, noen færre er enige i dette i gruppen over gjennomsnittet. Hvilken diagnose eleven får fra PPT er det derimot større fokus på i gruppen over snittet enn de under snittet.

På dette temaet står gruppene mer samlet i sine vurderinger, og det er ubetydelig forskjell mellom gruppene.

	Under snittet	Over snittet
	Prosent andel som er enige	Prosent andel som er enige
Økt kunnskap om elevers vansker i skolen fører til økt bruk av spesialundervisning.	72,1	77,3
Nye og bedre måter å kartlegge elever på fører til økt bruk av spesialundervisning	63,6	72,1
PPT's prioritering av kartlegging av enkeltelever fører til økt bruk av spesialundervisning	36,4	50,0
Krav fra foreldre i forhold til sine barns rettigheter fører til økt bruk av spesialundervisning	63,2	54,5

Figur 6. Økt kunnskap og mer kartlegging

Økt kunnskap om elevenes vansker er en driver i økning i spesialundervisning, dette er henholdsvis 72,1 prosent i gruppen under og 77,3 prosent i gruppen over landsgjennomsnittet i bruk av spesialundervisning enige i. Om lag to tredjedeler av gruppen under snittet mener at nye og bedre måter å kartlegge elevene på har økt bruken av spesialundervisning, noen flere anser kartleggingen som en driver i gruppen over. Samtidig er det bare 36,4 prosent i gruppen under snittet som mener at PP-tjenestens prioritering av kartlegging av enkeltelever fører til økt bruk av spesialundervisning, mot halvparten i gruppen over. 63,2 prosent i gruppen under snittet mener krav fra foreldre i forhold til sine barns rettigheter er en driver i økningen i bruk av spesialundervisning, dette er det ikke like stor enighet om i gruppen over snittet selv om gruppen er to delt i vurderingen av denne driveren.

Også på dette temaet er det lite variasjon mellom gruppene, og i likhet med temaet om kompetansemål og rammebetingelser. Samtidig står gruppene noe mer samlet, selv om det også her er variasjoner innad i gruppen. På påstanden om PPT's prioritering av kartlegging er for eksempel gruppen over snittet likevektig to delt i sine vurderinger.

DRIVER 2 – KRAV OM MER TILPASSET OPPLÆRING

	Under snittet	Over snittet
	Prosent andel som er enige	Prosent andel som er enige
Tilpasset opplæring handler primært om å skape et læringsmiljø i klassen som tar vare på alle elevens behov innenfor fellesskapets rammer	98,1	100,0

Tilpasset opplæring handler om å gi elevene et individualisert opplegg	24,1	47,2
Jeg synes at bruken av individuell differensiering i elevenes arbeid går ut over klassefellesskapet	11,8	20,5
Jeg synes jeg har de nødvendige ressurser for å legge til rette for tilpasset opplæring for alle elevene i klassen	65,4	72,5
Det er best å gi elever med spesielle behov ekstra hjelp å støtte uten at de blir kartlagt av PPT	8,5	16,3
Krav fra foreldre i forhold til tilpasset opplæring fører til at jeg må individualisere undervisningen for elevene	64,0	37,0

Figur 7. Holdninger og tilnærminger

De fleste i den første gruppen(under snittet) mener at tilpasset opplæring primært handler om å skape et læringsmiljø i klassen som tar vare på alle elevenes behov innenfor fellesskapets rammer, mens alle i gruppen over gjennomsnittet er enige om dette. Samtidig sier 24,1 prosent av respondentene under snittet at tilpasset opplæring handler om å gi elevene et individualisert opplegg, dobbel så mange i gruppen over snittet mener tilpasset opplæring handler om et individualisert opplegg. Av respondentene under snittet er 11,8 prosent enige i at individuell differensiering i elevens arbeid går utover klassefellesskapet, det mener også 20,5 prosent av de over snittet. Av de som ligger under snittet mener 86,8 prosent at de mestrer å tilrettelegge for alle i klassen slik at de får faglige utfordringer som passer for dem, noen flere finner vi i gruppen over snittet hvor 95,7 prosent i gruppen over snittet mener de klarer å legge til rette for passende faglige utfordringer.

65,4 prosent av respondentene under snittet opplever at de selv har de nødvendige ressursene for å legge til rette for tilpasset opplæring for alle elevene i klassen, i gruppen over snittet er 72,5 prosent av den oppfatning. At lærevansker hovedsakelig knyttes til elevens evner og forutsetninger er 67,4 prosent av gruppen under snittet enige i, 4,2 prosent færre er enige i dette i gruppen over snittet. Liten oppslutning er det i begge gruppene om at det er best å gi elever med spesielle behov ekstra hjelp og støtte uten at de blir kartlagt av PP-tjenesten, samtidig har gruppen over snittet(16,3) nesten dobbelt så stor oppslutning om denne påstanden som gruppen under snittet(8,5). Litt over en tredjedel av de over snittet anser krav fra foreldre om tilpasset opplæring for sine barn som en driver for økt bruk av spesialundervisning. Mens mer enn dobbelt så mange i gruppen over snittet anser foreldrenes krav som en årsak til den økte bruken av spesialundervisning.

7 ENDRINGER I SAMFUNNET OG STYRING AV SKOLEN

7.1 FORHOLD KNYTTET TIL KOMPETANSEMÅL OG RAMMEBETINGELSER

Da Kunnskapsløftet ble innført kom også nye og flere eksplisitte krav til elevenes faglige utvikling i skolen. For hvert klassetrinn foreligger kompetansemål som elevene skal etterstrebe i løpet av skoleåret. Det betyr at elevenes prestasjoner måles etter måloppnåelse i forhold til disse kompetansemålene(L06). Utviklingen som har fulgt de senere årene innebærer også større fokus på testing av elevene både fra nasjonalt og internasjonalt hold. Sammenligning av enkelt elever og mer oppfølging av progresjon står og mer sentralt(Møller m.fl., 2009). Det har imidlertid vært stilt spørsmålsteget ved hvilken virkning og konsekvenser kompetansemålene har hatt, både i skolene og på forskerfeltet. Da skolene i kommunen tok stilling til konsekvenser ved kompetansemålene i læreplanen, mente 54,4 prosent at det førte til økt bruk av spesialundervisning av de respondentene som selv jobber på skoler som ligger under landsgjennomsnittet. Til sammenligning er det ikke store ulikheter mellom denne gruppen og de som ligger over snittet (58,1). Omtrent samme svarprosent finner vi på hvorvidt nasjonale tester og internasjonale undersøkelser vurderes til å være en driver for økt bruk av spesialundervisning i gruppen over snittet, her er det imidlertid noe større opplutning blant de som ligger under snittet hvor 62,7 prosent mener at mer testing fører til mer spesialundervisning. Disse resultatene viser lærergrupper som er splittet i hvorvidt de ser verdien i eller begrensningene i bruken av tester og undersøkelser for å måle elevenes kompetansenivå. Resultatene viser lite sprik mellom variablene og det er derfor realistisk å anta at tallene gir en god beskrivelse på vurderingene til lærerne på testtidspunktet. I overkant av halvparten av begge responsgruppene stiller seg kritiske til nasjonale prøver, dette kan ses i sammenheng med Møllers m.fl. forskning (2009) som påpeker et fravær av samsvar mellom nasjonale prøver, læreplaner og praksis. Skoleeierne mente at nasjonale prøver var hensiktsmessige for utviklingen i skolen, men forskningen viste at resultatene fra prøvene ikke var reflektert i skolens praksis (ibid.). Udir(2010) skriver at nasjonale prøver gir et mål på graden av måloppnåelse i forhold til kompetanse målene på det enkelte trinnet, hvor hensikten er å gi læreren en oversikt over hvilke elever som trenger ekstra oppfølging – hvem som ikke kan regnes for å ha nådd kompetansemåla. Betyr det at i overkant av halvparten av begge responsgruppene (54,4 under og 58,1 over) er enige i Møllers m.f. (2009) konklusjon om at Kunnskapsløftets vektlegging av mål og testresultater ikke har ført til noen betydningsfull endring i skolepraksisen. Det kan se ut som at responsgruppen mener at den

endringen som er å spore er økte spesialundervisningstall. Utanningsdirektoratet (2010) beskriver prøvene som et verktøy for å sette rammene for tilpasset opplæring.

En tilpasset opplæring for den enkelte eleven fordrer at skolen kjenner til elevens utviklingsnivå og nærmeste utviklingszone, det betyr at skolen må ha kjennskap til elevens kunnskapsnivå, styrker og utfordringer for at en tilpasset opplæring skal være mulig jf. Stortingsmelding 16 (2006-2007). Samtidig kan det tenkes at lærerne vurderer at kunnskapen om eventuelle vansker som er eller oppdages underveis i arbeidet med kompetansemål og testresultater, setter rammene for arbeidet med elevene. Innenfor for eksempel det kategoriske perspektivet hevdes det at utfordringer knyttet til enkelt elever forstås gjennom patologisering av elevene (Persson, 1997). I kjølvannet av definerte utfordringer knyttet til enkelt elever formes spesialpedagogikkens oppgaver; å finne arbeidsmetoder basert på kunnskapen om vanskene. Det relasjonelle perspektivet som flytter fokuset fra vanskene over på utfordringenes opphav i samfunnet og mellommenneskelige faktorer (Hausstätter, 2007; Knudsmoen et al., 2011) viser imidlertid responsgruppene en mindre oppslutning til. At rammebetingelsene rundt eleven kan være drivere ser ikke ut til å vurderes som en forklaring på økning i spesialundervisningen. I modellprosjektet til Utdanningsdirektoratet (2003-2006) ble det konkludert med at en mer fleksibel organisering og en generell tilrettelegging av det ordinære opplæringstilbudet kunne gi elevene et tilfredsstillende utbytte. Meningene om at den ordinære undervisningen ikke godt nok imøtekommer elevenes behov for et positivt læringsmiljø var i mindretall i gruppen under snittet (27,7) noe større oppslutning var det blant respondentene i gruppen over snittet (37,8), og gruppene heller sådan mer mot det kategoriske perspektivet hva vanskefokus angår. Mens litt over halvparten (54,8) i gruppen over snittet mente at den ordinære undervisningen ikke imøtekom de faglige behovene til den enkelte eleven, mente bare 41,8 prosent i gruppen under snittet at de faglige behovene ikke var godt nok ivarettatt.

Disse resultatene tolker jeg som en responsgruppe som er lojale *verken* mot det kategoriske eller det relasjonelle perspektivet, i lys av de variasjonene en finner blant elever og typer utfordringer kan det tenkes at det er et tegn på en responsgruppe som ikke har "kjørt seg fast" i et fast mønster, men som er både åpne for og kritiske til tanker og holdninger knyttet til en bestemt metode eller tilnærming.

Det ser imidlertid ut til å være et skille mellom holdningene til læringsmiljøet og det fagmessige. Hvor de faglige behovene vurderes til å være viktigere enn læringsmiljøet. Det

kan og tenkes at vurderingene antyder at skolene mener de er bedre på å tilrettelegge for et positivt læringsmiljø, enn å imøtekomme alle elevenes faglige behov.

I følge Nordahl (2008) er dette, uavhengig av hvilken tolkning som er nærmest sannheten, en uheldig situasjon. Han anser læringsmiljøet og det faglige aspektet som to avhengige variabler som ikke kan skilles, dersom eleven skal ha utbytte av den ene eller den andre; læringsmiljøet er avgjørende for faglige resultater. Samtidig kan det tenkes at det er fokus på årsaksfaktorer som ligger utenfor sin skoleorganisasjon i disse gruppene - når (bare) 27,7 og 37,8 prosent vurderer at den ordinære undervisningen ikke godt nok imøtekommer elevenes behov for et positivt læringsmiljø kan være en årsak. Jeg skriver bare i parentes, for hvorvidt parameteret er positivt lavt i forhold til de andre spørsmålene, er avhengig av hvordan spørsmålet tolkes. Når skolene møter spørsmålet må de på den ene siden ta stilling til hvorvidt den ordinære undervisningen på deres skole imøtekommer elevenes behov for et godt læringsmiljø, det kan tolkes som at 27,7 prosent i gruppen under snittet mener at skolen ikke imøtekommer elevenes behov, det vil si at 72,3 prosent mener at den ordinære undervisning er tilfredsstillende hva læringsmiljø angår. Betyr det at skolene ikke er like kritiske til sitt arbeid med læringsmiljø som for eksempel til bruk av nasjonale tester(62,7)? Eller betyr det at skolens læringsmiljø er kvalitativt bra for alle? Disse svarprosentene sett i sammenheng med at 41,8 er enige i at behovet skyldes at den ordinære undervisningen ikke godt nok imøtekommer elevenes faglige behov, er det nærliggende å tro at respondentene har et kritisk blikk på egen praksis. Samtidig som en stor del av gruppene holder et annet fokus; økningen skyldes vansker hos eleven og ikke organisasjonen. Med denne tolkningen kan det se ut til at flertallet i skolene står i opposisjon mot tester og predefinerte mål. I kartleggingen av resultatene av spesialundervisningen blir det derfor viktig å vurdere kvaliteten på det opplæringstilbudet som gis både som spesialundervisning og sekundært i lys av den tilpassningen og differensieringen som gis innenfor rammene for den ordinære undervisningen. Det er imidlertid vanskelig å få et mål på effekten av spesialundervisningen, fordi man ikke vet hva resultatet ville vært dersom spesialundervisning ikke hadde vært iverksatt.

For å utdype fokuset på utenforliggende årsaksfaktorer mener 52,1 prosent i gruppen under at skolens økonomi er en forklaring på at skolen ikke godt nok kan tilrettelegge for alle elevene innenfor ordinær undervisning. Også her ser en nærmest en todeling i gruppen, mens gruppen

over står noe mer samlet når 60 prosent er uenige i påstanden om at skolens økonomi er årsak til manglende tilrettelegging og økt bruk av spesialundervisning.

7.1.1 ØKT FOKUS PÅ ELEVENS VANSKER

Er økningen i andelen elever som får spesialundervisning et uttrykk på at en vet mer om ulike vansker?

Respondentene som tilhører de skolene som ligger over gjennomsnittet gir uttrykk for en holdning som setter elevens vansker og diagnose høyt i forhold til hva økningen i andelen spesialundervisning angår. Flertallet i denne gruppen mener at den økende forekomsten av ulike vansker(86,0) og elevens diagnose(83,7) er klare drivere. Disse tallene viser tendenser på at skolen holder fokus på elevenes vansker. Hvilke holdninger blir elevene da møtt med? De forhold eleven møter i skolen har klare sammenhenger med de utfordringene elevene møter med både læring og atferd(Bachmann & Haug, 2009), det være seg rammebetingelser, sosiale fenomener som lærer-elev relasjon, læringsmiljø eller holdninger og diskurser både blant lærere og i elevgruppen. I kjølvannet av de kontekstuelle betingelsene i skolen er det rimelig å tro at vurderingene til gruppen over snittet i forhold til vanskefokus er en reell driver til økt bruk av spesialundervisning.

Gruppen under har en litt annen vurdering av vansker som driver, hvor henholdsvis 79,4 prosent ser utfordringer med økende forekomst av vansker og 75,7 prosent ser sammenhenger med hvilken diagnose eleven får og bruken av spesialundervisning. Dette må ses i sammenheng med funnene i kapitlet over, hvor økt fokus på testing av elevene anses som en driver. Det ligger i sakens natur at jo flere vansker som er representert og ”identifisert” på skolen jo større behov er det for tilrettelegging for den enkelte. Aasen(2006) mener Kunnskapsløftet(2006) visker ut skillet mellom grupper og styring av felles verdier for å gi mer rom for individuelle rettigheter og behov.

Er det stort sprik mellom form og grad av behovene stiller også det store krav til både skolens kompetanse og ressurser. En kan forholde seg til prosentandelene over på to måter; når det settes en diagnose betyr det at eleven vil ha behov for spesialundervisning, men at typen diagnose er avgjørende for omfanget av spesialundervisningen. En annen måte å se dette på er hvorvidt eleven vil ha behov for spesialundervisning eller ikke, avhengig av hvilke behov den enkelte eleven har uavhengig av hva som er stereotypisk for diagnosen, jf. § 5 – 1 om spesialundervisning hvor det er uttrykt at en diagnose i seg selv ikke utløser

spesialundervisning. Behovet og utbyttet til den enkelte eleven må legges til grunn i vurderingen av behovet for spesialundervisning. Over halvparten i begge gruppene mener det er *fokuset* på vanskene som er rot til veksten i spesialundervisning.

Min praktiske erfaring tilsier at det er mange former for diagnoser som ikke er avgjørende for om eleven har behov for spesialundervisning. For eksempel har jeg en bekjent med Tourette, som etter å ha byttet skole ikke lengre hadde behov for spesialundervisning. Elevens behov for struktur, forutsigbarhet, godt læringsmiljø i form av tydelige voksne som hadde god kompetanse om diagnosen og en velinformert foreldregruppe ble imøtekommet på den nye skolen, men viktigst av alt var kjemien den nye læreren fikk med eleven. Dette til eksempel for hvordan en god tilpasset opplæring og kompetente voksne kan bidra til å gi elevene en bedre skolehverdag og redusere behovet for spesialundervisning, men også at skoler som tilbyr en god tilpasset opplæring, som har kompetente lærere i noen tilfeller ikke er avgjørende for behovet for spesialundervisning, nettopp fordi mellommenneskelige forhold er viktig for elevens fungering i skolen. Mellommenneskelige forhold må både legges til grunn og være et satsingsområde i skolen for å gi elevene de beste forutsetningene for et godt læringsmiljø og faglig utbytte (Hausstätter, 2007; Knudsmoen et al., 2011).

Hele 83,7 prosent i gruppen over snittet mener diagnosen eleven har er avgjørende for behovet for spesialundervisning, det er imidlertid færre i gruppen under snittet som er av samme oppfatning (75,7). Det kan tolkes dit hen at det stilles likhetstegn mellom diagnose og spesialundervisning, men at omfanget av spesialundervisningen er avhengig av hvilken diagnose eleven har. Det er imidlertid interessant at gruppen over snittet ilegger typen diagnose større vekt enn gruppen under snittet, da denne gruppen også hadde størst grad av enighet rundt påstanden om at økende forekomst av ulike typer vansker hos elevene er en driver. Det kan se ut til at skolene som ligger over landsgjennomsnittet i bruk av spesialundervisning holder et større fokus på problematikk tilknyttet vansker og diagnoser heller enn å se utfordringer i tilpassningen og behovene til den enkelte, uavhengig av vanskene. Samtidig er det ikke store skiller mellom gruppene, og det er ikke belegg for å si at fokuset som holdes i gruppen over snittet er årsakene til at de ligger over snittet. På samme måte kan en ikke si at gruppen som ligger under snittet ser mer betingelsene rundt eleven, for også de har relativt stor oppslutning til vanskefokus.

Knut Bronder i ADHD-foreningen sier ”har du sett en med ADHD har du sett én”, poenget er at det er forskjeller mellom alle barn, uavhengig av om de har den samme diagnosen eller

ikke. Flertallet i begge gruppene mener at den økende forekomsten av atferdsvansker og andre typer vansker og diagnoser hos elevene er en driver til økningen. De tendensene vi ser i holdningene hos de som jobber i skolene kan antyde at en patologisk tilnærming står sterkt for hvordan skolene jobber med utgangspunkt i sin kunnskap (Knudsmoen et.al., 2012, Nordahl og Sunnevåg, 2008). Flertallet av vurderingene til respondentene ser ut til å forklare behovet for spesialundervisning med utgangspunkt i vansker tilknyttet eleven og ikke fortrinnsvis i rammebetingelsene eller den tilpassningen elevene møter i skolen. Selv om en påstand om en patologisk tilnærming til problematikken med økt bruk av spesialundervisning kan tenkes å være noe negativt betont, er det og nødvendig å påpeke at holdningene og den kunnskapen som ligger til grunn for vurderingen av elevens behov for spesialundervisning på mange måter er nødvendig. Basert på vansker og diagnoser, vil kunnskapene skolen innehar om vanskene bidra til å forme skolens oppgaver med å finne gode metoder og tiltak slik at eleven kan få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Nordahl og Sunnevåg, 2008).

7.1.2 ØKT KUNNSKAP OG MER KARTLEGGING

Vanskefokuset som ble belyst over underbygges da henholdsvis 63,6 prosent under snittet og 72,1 prosent over snittet mener at nye og bedre måter å kartlegge elevene på fører til økt bruk av spesialundervisning. Fokuset ligger ikke utelukkende hos vanskene hos eleven, men også på den pedagogiske utviklingen hvor kartlegging og testing har fått et stadig større fokus. Igjen viser skolene som ligger over snittet at de ser større utfordringer i arbeidet med elevenes vansker og rammebetingelser i streben etter et tilfredsstillende utbytte. Responsgruppens fokus flyttes bort fra ideen om at det er økningen i kartlegginger som fører til økt bruk av spesialundervisning, da 36,4 prosent i gruppen under snittet mener at PP-tjenestens prioriteringer av kartlegging av enkelt elever fører til økt behov for spesialundervisning. Betyr det at PP-tjenesten vurderes til å jobbe for individrettet heller en systemrettet? I forhold til denne problemstillingen er gruppen som ligger over snittet todelt i sine meninger.

Implisitt i det ligger at dersom nye og bedre kartleggingsmetoder skal føre til en økning må også disse kartleggingsmetodene og funnene fra kartleggingene forvaltes. Hvorvidt dette er et valid parameter som sier noe om hvordan PP-tjenesten prioriterer å iverksette spesialundervisning fremfor kartlegging, eller om det betyr at PP-tjenesten på bakgrunn av allerede etablerte kartleggingsmetoder vurderer en elev til ikke å ha behov for spesialundervisning, kan det ikke sies noe om her. Men tallene gir en beskrivelse av de

holdningene som finnes ute i skolene i dag, og det kan se ut til at ikke alle har de samme oppfatningene og vurderingene av de ulike driverne som fører til økt bruk av spesialundervisning, samt hvordan kvaliteten på etablert praksis vurderes, det være seg i skolen eller hos PP-tjenesten. Skal en tro Holck(2010) kan fraværet av felles oppfatninger og felles vurderinger av praksisen handler om at Norske skoler avviker fra innholdet i læreplanverket, spesielt hva spesialundervisning og kartlegging angår. Han forklarer dette ut fra at opplæringslova(2006) mangler krav om vurdering og dokumentasjon av det tilbudet eleven får. Da er det interessant at departementet(2013) nå har erstattet halvårsrapporten med en årsrapport og begrunnet det med at undervisvurderingene skal dekke behovene for vurdering, når det heller ikke undervisvurderingen stilles store krav til dokumentasjon.

En ser tendenser på at skolene oppfatter PP-tjenestens arbeid forskjellig, samtidig må det tas høyde for at skillet mellom disse to gruppene i bruk av spesialundervisning ikke utelukkende skyldes holdninger og den kompetansen på de representative skolene. Det kommer ikke frem her om elever med større vansker er mer representert på de skolene som ligger over snittet.

Respondentene i gruppen over snittet ser ut til å ha holdninger som står i motsetning til Knut Bronders uttalelse; 77,3 prosent vurderer økt kunnskap om elevers vansker som driver i økningen i bruk av spesialundervisning, den samme oppslutningen finner en også i den andre responsgruppen(72,1). Speiler dette holdninger om at økt kunnskap om vansker forsterker differensieringen i opplæringen, og er det utelukkende negativt? Det kan tenkes at svarprosentene referer til at kunnskap om diagnosene også styrker kompetansen til å se forskjellene mellom elevene som ”bærer” diagnosene.

En ser imidlertid at gruppen som ligger over landsgjennomsnittet har mange likhetstrekk med det kategoriske perspektivet. Skolens vurderinger av eleven har stor innflytelse på hvordan eleven defineres og diagnostiseres.

Som saksbehandler i PP-tjenesten ser jeg ofte at skolene henviser elever til PP-tjenesten og skolens observasjoner, kartlegginger og opplevelse av eleven er ofte av stor betydning for hvilke kartlegginger, tester og til sist konklusjoner eller diagnoser PP-tjenesten og/eller andrelinje tjenesten kommer frem til.

I et forsøk på en sammenligning kan det se ut til at gruppen under faller mellom det kategoriske og det relasjonelle perspektivet. Gruppen ser drivere som forklares av andre fenomener en egen organisasjon, og ilegger elevens vansker stor vekt når økningen i

spesialundervisning skal forklares. Samtidig ser det ut til at denne gruppen i likhet med gruppen over er kritiske til nasjonale tester og kompetansemål, som er i tråd med det relasjonelle perspektivet. Kritikken mot predefinerte mål og skåringsgrupper kan være et tegn på at skolene ser utfordringene eleven møter med læring og prestasjoner i sammenheng med kontekstuelle forhold, og ikke utlukkende hvordan elevene fordeler seg i forhold til et nasjonalt gjennomsnitt eller et landsgjennomsnitt. I takt med utviklingen innenfor kartlegging og kompetansekrav følger økt fokus i mediene og det er naturlig å tro at foreldrenes interesse for sine barns skolehverdag også øker. Samfunnet i dag er mye preget av lett tilgjengelig informasjon, som de aller fleste kan benytte seg av. At mer tilgjengelig informasjon har ført til at kunnskapen i samfunnet har økt er neppe benektelig, men om ”kunnskapssamfunnet” er utelukkende positivt er det uenighet om blant respondentene. Jensen(2008) påpeker at yrkesutøverne møter `paradoxes of plenty` i sin søken etter kunnskap. Det finnes et så bredt spekter av informasjon tilgjengelig at det kan være vanskelig å velge ut hva som relevant og ikke minst hva som stemmer for det en søker om informasjon om(ibid.). Når dette trekkes frem som en utfordring for yrkesutøvere som har grunnutdanningen sin å støtte seg til i sortering av informasjon, kan en stille spørsmålstegn ved hvilket filter andre aktører, deriblant foreldre, har når de skal sortere i informasjonen.

Over halvparten (54,5) over snittet mener at krav fra foreldre i forhold til sine barn rettigheter har ført til økt bruk av spesialundervisning. Hvorvidt dette er et tegn på dedikerte foreldre som ser sine barns behov og står på sine rettigheter, eller om dette er en trend som er preget av `paradoxes of plenty`(Jensen, 2008) og uhensiktsmessige tolkninger av rettighetene skal vi ikke gå inn på her. Over snittet gruppen er ikke alene om å mene at foreldrenes krav i forhold til barnas rettigheter fører til at bruken av spesialundervisning økes, at kravene er en driver mener også 63,2 prosent under snittet. Forskjellen mellom gruppene er ubetydelig, men det er interessant at det er større enighet om den siste driveren i den gruppen som har lavest forekomst av spesialundervisning på sine skoler.

8 KRAV OM MER TILPASSET OPPLÆRING

Tilpasset opplæring forstås i følge Bachmann and Haug (2006) med både en smal og en vid forståelse. I den smale forståelsen knyttes den tilpassede opplæringen til ulike tiltak og ulike måter undervisningen organiseres på. Den vide forståelsen preges av at den tilpassede opplæringen betraktes som en ideologi, en pedagogisk plattform som preger hele skolens virksomhet (op.cit). Begge forståelsene er omtalt som for generelle. For å nå et mål kreves det at hele organisasjonen bidrar – uten en felles forståelse av innholdet i problematikken som ligger bak behovet i dag, står ikke organisasjonen samlet.

Spesialundervisning etter § 5-1 er i motsetning til tilpasset opplæring, en individuell rettighet, og er derfor å betrakte som et enkeltvedtak etter forvaltningsloven.

Resultatene i denne studien viser individuelle vurderinger, som her er løftet opp på gruppenivå, men med så lite variasjon mellom kategoriene tolkes resultatene til å gi et tilnærmet realistisk bilde på hvordan skolene i kommunen vurderer som de definerte drivere. Det som derimot rokker ved antagelsen om at disse funnene faktisk er en bit av realiteten, er hvordan skolene delt etter landsgjennomsnittet forholder seg til tilpasset opplæring. I *figur 2* fremstilles forholdet mellom tilpasset opplæring, ordinær opplæring og spesialundervisning. Den tilpassede opplæringen er overordnet for all form for opplæring som foregår på skolen og implisitt at imøtekommelse av alle elevenes individuelle behov skal etterstrebes, uavhengig av vansker og diagnoser

8.1 TILNÆRMINGER TIL TILPASSET OPPLÆRING

For dårlig kompetanse i undervisningen i tidligere forskning blitt utpekt som uheldig i forhold til økning i bruk av spesialundervisning, jf. Kapittel 4.2. I kapittel 4.2 ble søkelyset satt på blant annet manglende kompetanse i skolen, men i lys av kapittel 4.3 handler problematikken rundt tilpasset opplæring som driver like mye om lite handlingsorienterte føringer fra departementet, eksempelvis mangler begrepet tilpasset opplæring en klar og operasjonalisert definisjon. Kompleksiteten i variasjon og mangfold blant elevene og de vanskene som måtte være representert i elevgruppen sett i sammenheng med uklarheten i tilpasset opplæring, er det tydelig at også lærerne vil ha behov for faglig oppdatering og støtte. Det er vell så relevant å omtale lærere med manglende kompetanse som å si at assistentene er de uten tilstrekkelig kompetanse i norske skoler. Aasen et. al. (2010) påpeker eksempelvis at klasseledelse kan

være en viktig faktor i omfanget av spesialundervisning, og klasseledelser ligger utenfor assistentens arbeidsoppgaver.

8.1.1 FØRER LITE KOMPETANSE TIL MER SPESIALUNDERVISNING?

Av respondentene som jobber ved skoler som ligger over landsgjennomsnittet med antall elever som har spesialundervisning mener 75 prosent at det å gi alle elever en tilpasset opplæring krever spesialpedagogisk kompetanse. I motsetning til 63,8 prosent som er av samme oppfatning i gruppen under snittet. Hovedvekten av respondenter er lærere, se vedlegg 1 og figur 3, og de som oppgir en eller annen form for spesialpedagogisk kompetanse står i klart mindretall. Tilpasset opplæring skal være overordnet for all form for undervisning i skolen, jf. § 1-3 i Opplæringsloven. Antyder respondentene at der er bare spesialpedagoger som kan drive opplæring i skolen? De gjør nok ikke det, noe motstridende er det når 72,5 (over) og 65,4 (under) oppgir at de har den nødvendige ressursene på sin skole. Da er det mer realistisk å anta at den refererte kompetansen ikke er en del av respondentene.

Det må derfor tas utgangspunkt i at de som innehar denne kompetansen ikke har besvart spørreskjemaet, og at perspektivet på de spørsmålene, som etter respondentenes vurdering angår spesialpedagogene, ikke kommer frem her. På bakgrunn av dette ser det ut til at skolene har et godt utgangspunkt for å gjennomføre sin forståelse av tilpasset opplæring. En kan trekke paralleller til funnet i kapittelet som følger, og samtidig stille spørsmålsteget ved om disse funnene antyder at kompetanse ikke kan anses som en driver til økt bruk av spesialundervisning. Samtidig er manglende kompetanse i klasseledelsen og høy bruk av assistenter en klar driver for den økte bruken av spesialundervisning, mener Aasen et.al.(2010). Forvaltningen av den kompetansen skolen innehar ser imidlertid ut til å være noe uklar jf. Kapittel 7.1. Samtidig vektlegger respondentene behovet for kompetanse. I følge Jensen(2008) finnes det en horisontal diskurs i skolene, med bakgrunn i det hadde det vært interessant å vite noe om hvordan kompetanse tilegnes på de representative skolene. Det påstås at muntlig erfaringsutveksling med kolleger er den viktigste kunnskapskilden(Holck, 2010). Uavhengig av de ressursene skolene sitter på, skal disse organiseres for å skape et så meningsfylt og hensiktsmessig opplæringstilbud som mulig. Organiseringen av opplæringen setter derfor rammene for det tilbudet elevene gis. Det er rimelig å tro at innenfor disse rammene vil undervisningspersonalet og assister, personliggjøre sitt opplegg og deres holdninger og arbeidsmetoder er derfor av stor betydning for hvordan en kan forstå tilbudet

elevene får. I lys av manglende definisjoner og felles forståelse for hva tilpasset opplæring betyr i praksis(Bachmann og Haug, 2006) vil jeg i det videre forsøke å finne ut hvordan respondentene i denne studien oppfatter tilpasset opplæring.

8.1.2 TILPASSET OPPLÆRING = INDIVIDUALISERING

Tilpasset opplæring som ideologi står sterkt i norsk skole, men oppfattes som noe upresis med få føringer for hvordan tilpasset opplæring faktisk skal gjennomføres i praksis(Bachmann og Haug, 2006). Når det finnes lite føringer fra nasjonalt hold på hvordan tilpasset opplæring skal gjennomføres, overlates ansvaret til skolene og lærerne med å avgjøre hvordan de vil praktisere denne formen for opplæring(Nordahl, 2012). Responsgruppene ser, tross manglende definisjon og uklarheter, ut til å ha en relativt felles forståelse innad i gruppene for hva tilpasset opplæring som fenomen handler om. Det er imidlertid noe sprik mellom responsgruppene. Samtidig finnes det noe sprik innad i gruppene i spørsmål om den praktiske gjennomføringen av tilpasset opplæring. Nordahl(2008) ville kanskje vektlagt skolens arbeid med læringsmiljø og tilpassing i forhold til den enkeltes forutsetninger i arbeidet med å samle skolen om en felles forståelse av tilpasset opplæring. Mens i det kategoriske perspektivet ville arbeidet tatt utgangspunkt i et patologisk perspektiv; individualisering blir praktisert grunnet vansker/diagnose hos den enkelte eleven(Persson, 1997). Fra forrige kapittel gikk det frem at individualisering er en tendens som så ut til å stå sterkt i denne kommunen, som en også finner igjen i sentrale styringsdokumenter. Kløften innad i gruppene blir synlig når 47,2 prosent i gruppen ”over” mener at tilpasset opplæring handler om å gi elevene et individualisert opplegg, og det er tilnærmet en todeling i vurderingene til denne påstanden. En slik todeling sier noe om hvordan skolene tilnærmer seg tilpasset opplæring, både som ideologi og som arbeidsform. Hvordan praktiseres tilpasset opplæring når det ser ut til at halvparten av personalet vektlegger individualisering, mens den andre halvparten gir uttrykk for at individualisering er å betrakte som en motsetning til tilpasset opplæring? Gruppen ”under” står noe mer samlet, hvor 24,1 prosent er av den oppfatning at tilpasset opplæring handler om individualisering. Selv om individualisering taler i mot det meste av forskning som er beskrevet i denne studien, kaster det dog et lys over en ny problemstilling; hvilken forforståelse ligger til grunn for tolkningen disse skolene gjør av begrepet ”tilpasset opplæring”?

Hovedfokuset har til nå vært forhold på skolen som kan belyse om og hvorfor tilpasset opplæring kan anses som en driver for økt bruk av spesialundervisning. At tilpasset opplæring

er et fenomen som er lite handlingsorientert ser ut til å være mer eller mindre stadfestet av empirien, men også spredningen i tolkninger av begrepet tilpasset opplæring i responsgruppene viser at tilpasset opplæring er en komponent i hverdagen, hvor innhold og praktisk betydning ikke ser ut til å bygge på en felles forståelse. Hvordan tilpasset opplæring settes i praksis ser ikke ut til utelukkende å bestemmes av forhold på skolen, ”under snittet gruppen” (64 prosent) opplever at foreldres krav i forhold til tilpasset opplæring fører til at de må individualisere undervisningen for elevene. Sett i lys av at tilpasset opplæring antydes å være et fenomen som mangler både definisjon og operasjonalisering (Bachmann og Haug, 2006), ser det ut til at foreldrenes tolkninger av begrepet ses i sammenheng med individualisering. At hele 64 prosent i gruppen under opplever at foreldrene påvirker hvordan skolens undervisningsformer praktiseres bygger opp om teorien om et kunnskapssamfunn hvor informasjon er tilgjengelig for alle, men at tolkninger, operasjonalisering og konsekvenser av anvendelsen av informasjonen ikke er vektlagt i like stor grad, jf. ”paradoxes of plenty” (Jensen, 2008). Av skolene som ligger over opplever 37 prosent at foreldrene stiller slike krav til tilpasset opplæring at de må individualisere undervisningen. Det kan tenkes at den lavere prosenten i denne gruppen har en sammenheng med at tilpasset opplæring oppleves å være ivaretatt da skolene i denne gruppen har en høyere forekomst av spesialundervisning. Trekkes det likhetstegn mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning?

8.1.3 HVORDAN SETTE FENOMENET I PRAKSIS?

Det er blitt stadfestet at tilpasset opplæring er en overordnet arbeidsmåte og en rett som alle elever skal få, uavhengig av vansker og diagnoser jf. Opplæringslova § 5-1. Funnene i denne studien viser at det er uklarheter om hva tilpasset opplæring betyr i praksis og hva en slik form for opplæring innebærer. Dette understøtter påstandene om at tilpasset opplæring som fenomen er lite handlingsorientert (Nordahl, 2012). Samtidig utdyper spesielt Nordahl (2008, 2012) at læringsmiljø er avgjørende for faglig utbytte. Dette reiser et nytt spørsmål om hvordan læringsmiljøet stiller seg i forhold til individualisering. Utelukker et felles godt læringsmiljø individualisering og visa versa, eller hører individualisering til spesialundervisningen og den tilpassende opplæringen innenfor fellesskapets rammer, eller er en kombinasjon nødvendig for å praktisere tilpasset opplæring i streben etter et tilfredsstillende utbytte for alle elever?

Det ser så lang ut til at det mer eller mindre trekkes likhetstegn mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. I lys av det er det interessant at 20,5 prosent ”over” og 11,8 prosent ”under” mener at bruken av individuell differensiering i elevens arbeid går ut over klassefellesskapet. Disse funnene understreker problematikken som ble belyst innledningsvis i kapittel 4 om hvordan manglende definering og operasjonalisering av begrepet gjør at den tilpassede opplæring som ideologi bærer preg av at begrepet er politisk skapt og dermed har liten overføringsverdi til praktisk bruk (Bachmann og Haug, 2006). Funnene støtter opp om Tangens (2008) påstand om at det råder en misoppfatning rundt om på skolene i Norge i forhold til hva tilpasset opplæring og spesialundervisning angår, da spesialundervisning anses som et alternativ til eller en erstatning av tilpasset opplæring.

At individuell differensiering til en viss grad handler om å tilpasse et opplegg for enkelt elever støttes opp av empirien når blant andre Haug (2006, 2010) også påpeker at norske skoler tendenser til en individualisert undervisning. Det er tilnærmet full enighet i begge gruppene om at tilpasset opplæring primært handler om å skape et læringsmiljø i klassen som tar vare på alle elevers behov innenfor fellesskapets rammer. Dette kan anses som en motpol til individualiseringen som en del av tilpasset opplæring. Problematisk er de ulike opplæringsformene og hva de ulike undervisningsmetodene innebærer er derfor nødvendig for å kunne skille mellom blant annet tilpasset opplæring og spesialundervisning, samt kunne se når individuell differensiering er nødvendig og når det fører til individualisering og når det vil gå utover klassefellesskapet slik 11,8 prosent ”under” og 20,5 prosent ”snittet” mener er tilfellet.

Fra forskningsgjennomgangen ser det ut til å være enighet om at tilpasset opplæring innenfor fellesskapets rammer er å foretrekke (bl.a. Nordahl og Sunnevåg, 2008). 98,1 prosent ”under” og alle i gruppen ”over” mener at tilpasset opplæring primært handler om å skape et læringsmiljø i klassen som tar vare på alle elevenes behov innenfor fellesskapets rammer. At det er noen forskjeller i vurderingene mellom gruppene er i seg selv interessant, men det som er mer interessant er at 47,2 prosent i gruppen over snittet mener at tilpasset opplæring handler om individuell differensiering, samtidig som at 20,5 prosent sier denne formen for tilrettelegging går utover klassefellesskapet. For å utdype dette ytterligere er det omtrent samme variasjon i vurderingene innenfor den andre gruppen. Det virker til å være en generell enighet om at elevene kan ha et faglig individualisert opplegg dersom de har spesielle behov. Det kan tenkes at dette gir en smakebit av kulturen på skolene. For å sette det på spissen; er

alle enige i arbeidsmetoder og preges organisasjonen av få diskusjoner om rådende diskurser? I så tilfelle kan en stille spørsmålstegn ved hvorvidt kulturen åpner for at begreper, innhold og arbeidsmetoder diskuteres og operasjonaliseres. Det må og påpekes at en organisasjon hvor alle er enige ikke nødvendigvis er en organisasjon som er preget av nytenking og kvalitet (min oppfatning).

Respondentene i begge gruppene ser ut til å ha en viss forståelse av hva de representerte temaene i dette kapitlet innebærer i teorien, men det er når begrepet tilpasset opplæring operasjonaliseres og det stilles spørsmålstegn ved det organisatoriske aspektet og rammebetingelsene at uklarhetene blir tydeligst. 72,5 prosent ”over” oppgir at de har de nødvendige ressursene for å legge til rette for tilpasset opplæring. Det kan tolkes som at flertallet mener at de ikke ser store forbedringspotensialer i egen organisasjon og systemer. Noe mer kritiske er gruppen ”under” hvor 65,4 prosent mener at de har de nødvendige ressursene.

Tilnærmingene som kommer frem her står i kontrast til det relasjonelle perspektivet. En tolkning av skolens vurdering er at det gis lite rom for det relasjonelle perspektivet, hvor lærevanskene kanskje ville blitt forklart med elevens opplæringsløp og læringsmiljø som årsak for lærevanskene. Gruppen står mer samlet om enkeltområder og problemsituasjoner, eksempelvis mener 16,3 prosent det er best å gi elever med spesielle behov ekstra hjelp og støtte uten at de blir kartlagt av PP-tjenesten. En kartlegging i seg selv kan betraktes som et redskap som bygger opp om individualiseringen. At flertallet av respondentene i denne kommunen mener at en PP-tjenestens kartlegging av enkelt individer er å foretrekke viser også at kommunen tendenserer til en individualisert praksis. Sammenholdes disse vurderingene med vurderingene respondentene gjorde i forhold til kartlegging i kapittel 7.1.2 blir en uoverensstemmelse i vurderingene av betydningen av kartlegginger og PP-tjenestens rolle synlig. Hvorvidt disse variasjonene handler om uklarheter tilknyttet PP-tjenestens mandat eller om det handler overføringsverdi til tilpasset opplæring er det vanskelig å si noe om her, da det kan være flere forhold og faktorer som påvirker variasjonen i respondentenes vurderinger. Det foreslås blant annet at terskelen for å henvise til PP-tjenesten, og implisitt be om kartlegging, har en sammenheng med skolens generelle ressursituasjon (Mathiesen & Vedøy, 2012; Aasen et.al., 2010).

Til sammenligning er det bare 65,4 prosent under som synes de har de nødvendige ressursene for å legge til rette for tilpasset opplæring for alle elevene i klassen.

Implisitt i dette ligger også en vurdering av at dersom rammebetingelsene hadde vært bedre, ville den tilpassede opplæringen også vært bedre. Dette er i tråd med det relasjonelle perspektivet (Persson, 1997), hvor gruppen ser at mange av utfordringene ligger utenfor eleven og at utfordringer knyttet til skolen og systemet kan føre til at eleven hemmes i å få et optimalt utbytte av opplæringen. Samtidig har andelen av skolebudsjettet som går til spesialundervisning økt de senere årene, parallelt med at andelen til ordinære undervisning er blitt mindre, dette viser tall fra tidligere forskning (bl.a. Aasen et.al., 2010). Denne utviklingen kan virke selvforsterkende med opprettholde behovet for spesialundervisning (ibid.).

Hvorvidt variasjonen mellom og innad i gruppene handler om vurderingsarbeid, holdninger eller kompetanse finnes det ingen måling på, men at en kritisk holdning til egen praksis er en viktig faktor i arbeidet med utvikling er nok en rimelig påstand. Samtidig er det ikke belegg for å si at det er differansen mellom gruppenes vurderinger av spørsmålene i dette kapitlet som er årsaken til at en gruppe ligger under snittet og den andre ligger over snittet. Som Aasen m.fl. (2010) skriver kan ikke en driver i seg selv forklare økningen i bruk av spesialundervisning, og de driverne som studeres må ses over tid før en kan si noe om den enkeltes drivers påvirkning til utviklingen.

9 OPPSUMMERING

Respondentenes vurderinger og spørsmålene de har tatt stilling til er her blitt problematisert og satt på spissen, men vurderingene sett i sammenheng gir et inntrykk av en generelt smal forståelse av tilpasset opplæring. Gruppene vandrer noe mellom det relasjonelle og det kategoriske perspektivet. De har på den ene siden fokus på utfordringer som ”tilhører” enkelt elever, samtidig er det variasjon i vurderingene og ulike oppfatninger, som kan tenkes å være en indikator på at gruppene stiller seg kritiske til både egen praksis og rammebetingelser.

Det stilles spørsmålsteget ved hvor hensiktsmessig kompetansemålene i

Kunnskapsløftet (L06) (bl.a. Møller m.fl., 2009). Mellom 50 og 60 prosent av respondentene mener kompetansemålene er med å drar lasset mot økt bruk av spesialundervisning.

Respondentene har omtrent de samme vurderingene av rollen testing og kartlegging har i forhold til økningen i andel elever med spesialundervisning. I følge Udir (2010) er hensikten med nasjonale prøver og måling i forhold til kompetansemål å gi lærerne en oversikt over elever som kan ha behov for ekstra hjelp og oppfølging. Respondentene i denne studien

vurderer imidlertid ikke den tenkte hensikten som den faktiske konsekvensen. Vurderingene som kommer frem i denne studien viser tendenser på at Kunnskapsløftet`s (L06) hensikter ikke har ført til noen betydningsfulle endringer, i likhet med Møller`s m.fl.(2009) påstand. For eksempel er begge gruppene mer eller mindre todelt i vurderingen av om skolen ivaretar elevenes faglige behov. Samtidig kan en sammenholdning av vurderingene som kommer frem under tolkningen i kapittel 7 og 8 vise tendenser til at testing og kompetansemål er i tråd med Udir`s(2010) beskrivelse av verktøyene som en rammesetter for tilpasset opplæring. Begge responsgruppene ser imidlertid utfordringene med testing og kompetansemål som verktøy og utgangspunkt for tilpasset opplæring, da disse tre faktorene vurderes som drivere i økt bruk av spesialundervisning. Forskning viser at skolens ansatte opplever at kompetansemålene fører til økt individualisering. Sammenheng mellom hvordan styringsdokumenter tolkes og operasjonaliseres trekkes frem som spesielt betydningsfulle faktorer i den sammenheng. Begge gruppene i denne studien vurderer Kunnskapsløftet(2006) dit hen at det svekker forutsetningene for et felles klassemiljø og inkludering, sett at forskningen som viser at et individualisert opplegg ikke er veien å gå dersom man ønsker resultater for sine elever faktisk er tilfellet.

I vurderingen av hvor mange timer med spesialundervisning den enkelte elev skal ha, vil også lærerens behov for hjelp og avlastning ilegges relativt stor vekt(Bachmann & Haug, 2006). Ofte er det lærerne som tar initiativet til å henvise elever til PP-tjenesten, og lærernes vurdering av behov for spesialundervisning handler i stor grad om kvaliteten på egen undervisning. Elever med de samme forutsetningene for læring som elever som henvises, kan ha et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen hos en lærer, men ikke hos andre. Nettopp derfor er den pedagogiske kompetansen på skolen avgjørende for elevenes behov for spesialundervisning, samt lærerens behov for hjelp, støtte og avlastning. Respondentene i denne studien vektlegger behovet for kompetanse i undervisningen og flere mener at tilpasset opplæring krever spesialpedagogisk kompetanse. Det er imidlertid de færreste av respondentene som har oppgitt at de har spesialpedagogisk kompetanse, selv om de fleste opplever at de slev tilstrekkelig kompetanse for å gjennomføre tilpasset opplæring. Det kan se ut til at skolene har en felles overordnet forståelse av ideologien bak tilpasset opplæring; skape et læringsmiljø som tar vare på alles behov innen fellesskapet. I operasjonaliseringen og problematisering i begrepet og praksisen ser en at gruppens holdninger deler seg. Samtidig råder det noen uklarheter både innad og mellom gruppene om

hva tilpasset opplæring innebærer i praksis. Selv om begge gruppene gir inntrykk av å ha en ide om hva fenomenet tilpasset opplæring angår, er det uklarerheter i hvor skillet går mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Forståelse av begrepet tilpasset opplæring hvor deler av og faktorer innenfor fenomenet ses som enkeltstående situasjoner og ikke som noe overordnet for hele opplæringstilbudet virker til å stå sentralt i begge gruppene. Begge gruppene mener at rammebetingelsene kunne vært bedre, dette sett i sammenheng med andelen av skolebudsjettet som går til spesialundervisning og den minkende andelen som går til ordinær undervisning, kan det se ut til at manglende satsing på et en god ordinær undervisning forsterker og opprettholder behov for spesialundervisning.

Tilpasset opplæring tolkes mer eller mindre synonymt med et individualisert opplegg. Med en så stor oppslutning i begge gruppene må det stilles spørsmålstegn ved hvorvidt det er rom for å diskutere og etterprøve de konsekvensene av de føringene som er satt for skolen. Samtidig er det interessant å se dette opp mot det kategoriske perspektivet hvor utfordringer forstås utenfor seg selv og skylden plasseres på en tredjepart (Knudsmoen et al., 2012). En ser også indikatorer på at læreplanen faktisk fører til at skolene må individualisere opplæringen i større grad og at det i denne organiseringen faktisk er en nødvendighet for at elevene skal nå kompetansemåla. Da er det rimelig å tro at arbeidet med kompetansemåla stjeler tid fra andre arbeidsområder som skolene selv kanskje ser mer hensiktsmessige. Sett i sammenheng med *Figur 2* vil det være lite gjennomførbart å ha tilpasset opplæring som en overordnet arbeidsform slik det går frem i denne studien; når skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning som en konsekvens av kompetansemåla, nærmest viskes ut. Det stilles store krav til personalets kompetanse for å finne en balansegang mellom hva som er gjennomførbart i styringsdokumentene og hvordan dette skal operasjonaliseres, samt vurdere hva som er mest hensiktsmessig i forhold til den enkelte eleven. Begge gruppene beskriver drivere som støtter en teori om at det ikke går en klar grense mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning.



Figur 8. Faktorer som påvirker antallet timer til spesialundervisning.

Figuren er lånt fra rapporten "Tilfeldighetenes spill", 2011.

Hvis en ser for seg en stiplet linje mellom kvaliteten på den ordinære undervisningen og sakkyndig vurdering antyder at PP-tjenesten i liten grad vurderer den ordinære undervisningen i formuleringen av de sakkyndige vurderingene (Aasen et al., 2010). Konsekvensen kan være at det gjennomsnittlige sakkyndighetsarbeidet legitimerer og vedlikeholder en lite kvalitativt tilfredsstillende ordinær undervisning. Noe som vil ha ringvirkninger som direkte påvirker elevenes læringsutbytte og har konsekvenser for fordelingen av kommunens økonomiske ressurser. Det er ikke bare problematisk for ivaretagelsen av elevenes individuelle rettigheter at spesialundervisningen bærer preg av manglende fokus på kvalitetssikring av innhold, effekt og resultater samt at den har et tilsynelatende tilfeldig omfang, men det er også problematisk for de økonomiske ressursene i skolesektoren innenfor den enkelte kommune. Denne studien har handlet om målet om å redusere omfanget av spesialundervisning, men er det et realistisk mål når respondentene mener at det ikke rettes nok fokus mot den ordinære opplæringen, hvor elevene starter sitt læringsløp og som de etter spesialundervisningen skal føres tilbake til?

10 AVSLUTNING

Gjennom hele den norske skolens historie finner vi bevis på hvor stor innvirkning skoleverket har på den enkelte eleven, samt hvordan ny kunnskap fører til endring av metodikk og menneskesyn. Vi står i dag overfor et dilemma; hvor omfanget av spesialundervisning stadig øker og resultatene av midlene som blir brukt ser ut å til å bli mer fravikende. Normalplanen av 1939 (Askildt & Johnsen, 2009, p. 82) viste til elevenes ulike evner og forutsetninger, og satte et minimumskrav til hva som skulle læres, med den hensikt å utjevne forskjeller i skoledriften og elevene imellom. Kan det tenkes at vi i dag står overfor problemstillinger vi hadde for nesten hundre år siden? Utviklingen innen spesialundervisning kan imidlertid ikke fristilles fra pedagogisk utvikling. Økende fokus på kunnskapsnivå kan være en faktor i forklaringen av omfanget av spesialundervisning. I tillegg til faglig utbytte og utvikling påvirker motivasjon og trivsel til iverksetting av spesialundervisning. Eleven tas ofte ut klasserommet eller en assistent fungerer som en avlastning. Også denne tendensen viser at fokuset burde vært flyttet mer mot den allmenne trivselen og den generelle kvaliteten på den ordinære undervisningen. Kan det være slik at de som bruker mer spesialundervisning lar seg påvirke mer av ulike drivere?

Jeg har i denne studien forsøkt å kaste lys på hva som vurderes som drivere i skolene i en mellomstor kommune. I et forsøk på å synliggjøre årsaksfaktorer og sammenhenger delte jeg skolene etter hvor de plasserte seg i forhold til landsgjennomsnittet i andelen elever med spesialundervisning. Innledningsvis i arbeidet hadde jeg en idè om de skolene som lå over snittet hadde mer variasjon innad i gruppen, samt hadde tydelige tendenser som kunne kategorisere de innenfor det kategoriske perspektivet (Persson, 1997). Sånn var det imidlertid ikke. Jeg ble for det første overrasket over at Kji-kvadratene og Cramers-V ikke viste noen signifikant forskjell mellom gruppene på noen av påstandene. For det andre ble jeg overrasket over at begge gruppene falt mer eller mindre mellom det kategoriske og det relasjonelle perspektivet, og at begge gruppene hadde trekk innenfor både en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring. Selv om mine ideer og hypoteser ikke er lagt til grunn for mitt forskningsspørsmål er det ikke til å unngå at de har påvirket mitt arbeid. Jeg forestilte meg at gruppene kunne plasseres innen en bestemt kategori, og dette la i så måte føringer for valg av teori. Jeg hadde en forforståelse om at assistenter var positive for læreren og læringsmiljøet, men hadde en negativ innvirkning på den faglige utviklingen (Blatchford, 2012). Jeg har selv jobbet mye med tilpasset opplæring i skolen, og har sett at tilpasset opplæring gjerne betyr ekskludering av klassen eller elever som får muntlig beskjed i klasserommet om å slå opp på en annen side enn resten. Mitt inntrykk er at tilpasset opplæring gjerne bør være en tilråding fra PP-tjenesten som en følge av at sakkyndigvurdering vurderer eleven til ikke å ha behov for spesialundervisning etter § 5-1.

Etter masterarbeidet har jeg blitt presentert for flere innfallsvinkler, og har forstått at verken den generelle utviklingen vi ser i det pedagogiske feltet eller tilpasset opplæring i seg selv kan ses i svart-hvitt. Det er mange faktorer som påvirker hverandre, og det mine ambisjoner om å finne hvilke faktorer som påvirket og korrelerte med hvem var nettopp det – ambisjoner.

Denne studien har sett på områder innenfor en del av den pedagogiske utviklingen; mer kunnskap om vansker og rettigheter, mer kompetanse, nytt læreplanverk og krav om mer tilpasset opplæring. Jeg har vært interessert i å forstå litt mer om hvorfor det stadig er flere og flere elever som mottar og har behov for spesialundervisning.

Noe svar har jeg ikke funnet, men mine konklusjoner er som følger;

- Om elevene går på en skole med høyere eller lavere forekomst av spesialundervisning så er ikke det en forklaring i seg selv.

- Tilegnelse av kunnskap og informasjon, både blant yrkesutøverne og øvrige er for lett tilgjengelige i for store mengder. Innholdet i kunnskap og den følgende tolkningen overlater for mye til tilfeldighetene.

- Det kan se ut til at jaget etter kompetansemål og ferdighetsnivå bidrar til å skape skiller i elevgruppen. Ordinært skal nasjonale prøver og kartlegginger hjelpe læreren å se hvem som trenger mer hjelp (Udir, 2010). Men hva skjer når det dukker opp flere utfordringer blant elevene enn læreren mestrer innfor sin arbeidstid og med sin kompetanse.

- Å ha en diagnose er ingen forutbestemt fritak fra den ordinære undervisningen. Skolene holder et generelt høyt fokus på vansker, og det er ikke overensstemmelse mellom vurderingene i forhold til vansker og de vurderingene som gjøres i forhold til egen praksis eller rammebetingelser.

- Tilpasset opplæring er et diffust fagbegrep som mangler definisjon og er lite handlingsorientert.

Det må også presiseres at assistenter i grunnskolen er ønsket ikke bare for å avlaste lærerne med praktiske gjøremål, men også for å hjelpe enkeltelever og med tilsynsoppgaver. Når det gjelder roller og ansvarsfordeling mellom lærere og assistenter i undervisningen er det imidlertid fortsatt behov for avklaringer.

Ettertanke etter masterarbeidet;

Setter skolene inn høy kompetanse og kvalitetssikrer et intensivt spesialpedagogisk arbeid når utfordringer oppdages, er det rimelig å tro at spesialundervisningen kan avta med årene, uten at elevene mister mulighetene for et tilfredsstillende utbytte. Implisitt i det ligger en økning av kvaliteten på det ordinære opplæringstilbudet eleven ideelt sett skal føres tilbake til. Kanskje skal begrepet ordinær opplæring strykes, hadde ting vært mer begripelig om elevene har tilpasset opplæring og de som ikke her får et tilfredsstillende utbytte har krav på spesialundervisning?

Kilder

- Aasen, A. M, Kostøl, A, Nordahl, T, & Wilson, D. (2010). «Onger er rare» *Evaluering av spesialundervisning i Østre Toten kommune*. Elverum: Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 4/2010.
- Aasen, G.A, Hynne, S. (2013). Forvaltningsrevisjonen, *spesialundervisning og tilpasset opplæring*. Hentet 01.08.2013, fra http://www.krt.no/Customers/komrev/documents/Rapporter/Spesialundervisning_og_tilpasset_opplaering_i_Flatanger_kommune.pdf
- Askildt, Astrid, & Johnsen, Berit H. (2009). Spesialpedagogikkens røtter og fagets utvikling i Norge. In E. Befring (Ed.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen's Forlag.
- Bachmann, K. E. , & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport 62/2007. Volda: Møreforskning.
- Befring, Edvard. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Blatchford, Peter. (2012). Pupils Using Teaching Assistants Make Less Progress.
- Bonesrønning, H, Iversen, J.M.V, & Pettersen, I. (2010). *Kommunal skolepolitikk etter kunnskapsløftet: med fokus på økt bruk av spesialundervisning*. SØF-rapport nr. 07/10. Trondheim: Senter for økonomisk forskning.
- Egelund, N., & Tetler, S. (2009). *Effecter av specialundervisningen. Pædagogiske vilkår i kompliserte lærings-situasjoner og elevenes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Forskningsetiske Komiteer (2012). *De forskningsetiske retningslinjene og loven*. Hentet 01.02.2013, fra <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/De-forskningsetiske-retningslinjene-og-loven/>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskolen. Grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Haug, P. (2003). *Evaluering av reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Haug, P. og Bachmann, K. (2007). Grunnleggende element for forståing av tilpassa opplæring, I: Berg, G. D. og Nes, K. (red.). *Kompetanse for tilpassa opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Hausstätter, R. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer: mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R. (2012). Grenseoppgangen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. I: R. Hausstätter (red.), *Inkluderende spesialundervisning*. (s. 21-33). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jensen, K. (2008). Nye utfordringer i kunnskapssamfunnet *Bedre skole*, 4/2008. s. 54-57. Hentet 09.07.2013, fra

- http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/Nr%204-08/BedreSkole-4-08_Jensen.pdf
- Kleven, Thor Arnfinn (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk Pedagogikk*, 3/2008, s. 219-233.
- Knudsmoen, H., Løkken, G., Nordahl, T. og Overland, T. (2011). "*Tilfeldighetenes spill*": en kartlegging av spesialundervisning 1.4 timer pr. uke. Elverum: Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 9/2011.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Rett til læring*. (NOU 2003:16). Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Hentet 03.07.2013, fra <http://www.regjeringen.no/pages/2213608/PDFS/NOU200920090018000DDDPDFS.pdf>
- Mathiesen, Ida Holth, & Vedøy, Gunn. (2012). *Spesialundervisning - drivere og dilemma*. Rapport IRIS - 2012/017. Stavanger: International Research Institute of Stavanger.
- Meld. St. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet 15.03.2013, fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPDFS.pdf>
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Nordahl, T., & Hausstatter, R. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Elverum: Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 9/2009.
- Nordahl, T., Mausethagen, S., & Kostøl, A. K. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer / en kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T. og Sunnevåg, A. K. (2008). *Spesialundervisningen i grunnskolen - stor avstand mellom idealer og realiteter*. Elverum: Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 2/2008 Hentet 09.07.2013, fra http://www.lp-modellen.dk/Admin/Public/DWSDownload.aspx?File=%2FFiles%2FFiler%2FLPmodellen%2FRapporter%2FSpesialundervisning_i_grunnskolen.pdf.
- NOU. (1995:18). *Ny lovgivning om opplæring: "-og for øvrig kan man gjøre som man vil"*.
- Olsson, Henny, & Sörensen, Stefan. (2003). *Forskningsprosessen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Persson, B. (1997). *Den motsagelsesfulle spesialpedagogikken. Motivering, gjennomførte og konsekvenser*. Gøteborg: Gøteborg Universitet, spesialpedagogiske rapport nr. 4/1997.
- Rambøll. (2010). *Bruk av assistenter og lærere uten godkjent utdanning i grunnopplæringen*. Oslo: Rambøll Management Consulting.
- Regjeringen. (1997-98). *Ot.prp. nr. 46 Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 19.05, 2013, fra

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/otprp/19971998/otprp-nr-46-1997-98-.html?id=158981>

Regjeringen. (2012). *Høringsnotat om forslag til endringer i opplæringslov og privatskolelov*. Hentet 17.05.2013, fra

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Hoeringsdok/2012/12_4779/hoeringsnotat_opp_læringslov_privatskolelov_spesialundervisning_Psykososialt_miljoe.pdf

Riksrevisjonen (2010-11). *Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen*. Dokument 3:7.

Hentet 01.08.2013, fra http://www.riksrevisjonen.no/Rapporter/Documents/2010-2011/Dokument%203/Dokumentbase_3_7_2010_2011.pdf

Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskaplig forskning og kvantitativ metode* (Vol. 2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.

SSB. (2009). "Verdens beste skole" En nasjonal visjon? Retrieved from Statistisk sentralbyrå website: <http://www.ssb.no/ssp/utg/200902/05/>

St.meld., 30. (2003-2004). "Kultur for læring". from

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-/2/3.html?id=404441>

Stortingsmelding30. (2003-2004). "Kultur for læring".

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-/2/3.html?id=404441>; Lesedato 24.02.2013.

Tangen, Reidun. (2009). Retten til utdanning for alle. In E. Befring & R. Tangen (Eds.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Forlag.

Utdanningsdirektoratet (2009). *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet (2010). *Rammeverk for nasjonale prøver*.

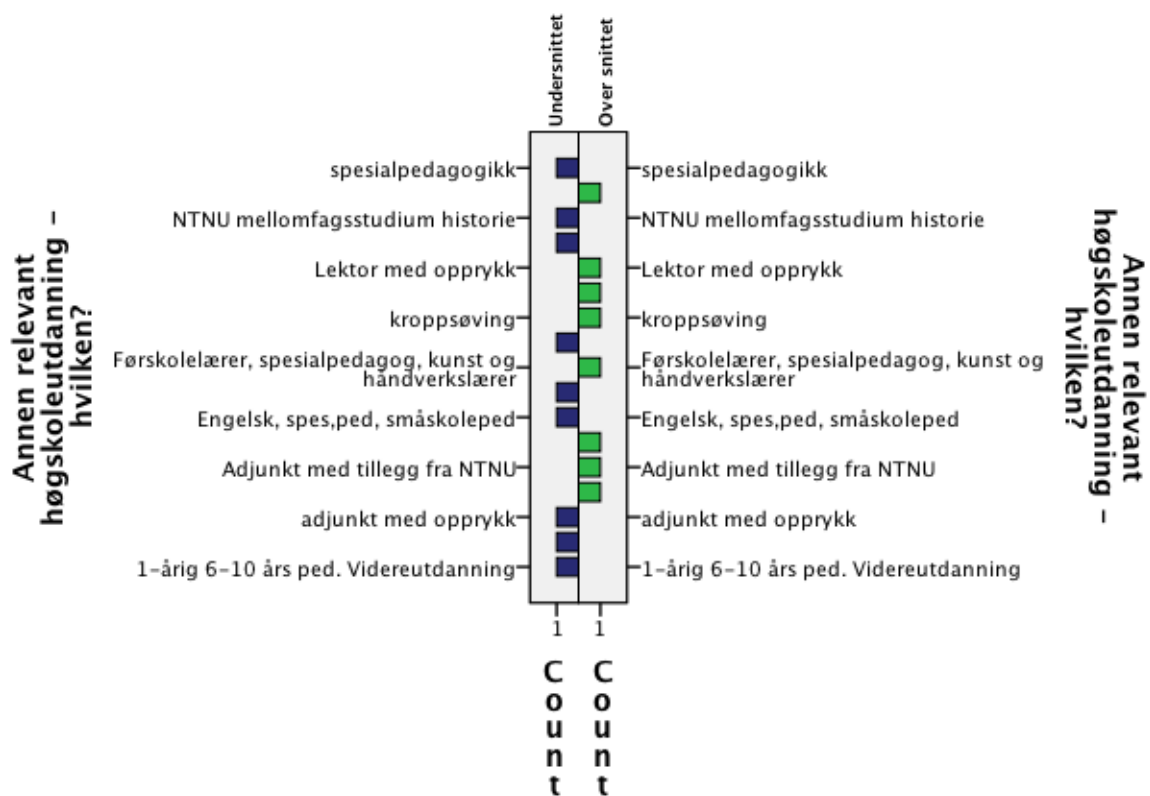
Hentet 01.08.2013, fra

http://www.udir.no/Upload/Nasjonale_prover/2010/5/Rammeverk_NP_22122010.pdf?epslanguage=no

Utdanningsforbundet (2010). *Spesialundervisning - tallenes tale*. Oslo: Utdanningsforbundet.

Valås, H. (2006). *Elementær statistikk*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.

Vedlegg 1



Vedlegg 2

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige
universitet

Fakultet for samfunnsvitenskap
og teknologiledelse
Pedagogisk institutt



Til lærere og assistenter i skolene i (navn) kommune

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Pedagogisk institutt ved NTNU vil i samarbeid med (navn) kommune gjennomføre et forskningsprosjekt om kvaliteten på skolens undervisning, med særlig vekt på forholdet mellom spesialundervisning og ordinær undervisning. Prosjektet gjennomføres av tretten masterstudenter og tre forskere ved NTNU i tett samarbeid med kommunen. Som en del av prosjektet ønsker vi at alle lærere og assistenter fyller ut et spørreskjema. Elevene fra og med 4. klasse vil også fylle ut et skjema. I tillegg vil vi intervju noen utvalgte lærere og elever. Disse vil få egen forespørsel om deltakelse. Dette informasjonsskrivet gjelder derfor bare spørreskjemaet.

Spørreskjemaet skal fylles ut elektronisk. Skolen har en kontaktperson som vil motta informasjon om hvordan en konkret skal gå fram for å fylle ut skjemaet, som vil ta maks 30 minutter å fylle ut. Datainnsamlingen skal gjennomføres i løpet av ukene 6 og 7. Det vil bli stilt tid til rådighet innenfor arbeidstiden. På skjemaet ber vi deg om å ta stilling til påstander som handler om tilpasset opplæring, spesialundervisning og ordinær undervisning. I tillegg ønsker vi dine vurderinger av effekten av ulike tiltak i klassen din.

Du skal ikke oppgi navnet ditt, men vi ønsker at du forteller hvilken skole du jobber på og hvilken klasse du enten er kontaktlærer i, eller har de fleste av timene dine i. Dette gjør du ved å oppgi skolen og klassens nummer på skjemaet. Kontaktpersonen på skolen har oversikt over numrene til skolen og de ulike klassene. Grunnen til at vi ønsker disse opplysningene er at vi skal se svarene fra deg som lærer i relasjon til hva elevene svarer.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Det er frivillig å svare på skjemaet, og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi noen grunn til dette. Vi håper likevel så mange som mulig vil delta, dette er avgjørende for å få et best mulig bilde av situasjonen.

Om du skulle ha spørsmål til undersøkelsen kan de rettes til en av oss to som er oppgitt nederst i brevet.

Med vennlig hilsen

Per Frostad

Professor/Pedagogisk institutt
institutt

per.frostad@svt.ntnu.no

73551151

Per Egil Mjaavatn

Førsteamanuensis/Pedagogisk

per.egil.mjaavatn@svt.ntnu.no

73598103

Vedlegg 3

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Per Frostad
Pedagogisk institutt
NTNU
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 10.01.2013

Vår ref:32591 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.01.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

32591	Læringsutbytte
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Per Frostad
Student	Linda Havdal

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

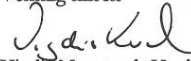
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.01.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Linn-Merethe Rød

Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Linda Havdal, Langmyrvegen 16, 7234 LER

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svuit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 32591

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes muntlig og skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 01.01.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. skolenavn, yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Vedlegg 4



Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse (SVT)

OPPMELDING TIL AVSLUTTENDE MUNTlig MASTEREKSAMEN
OG / ELLER
INNLEVERING AV MASTER- / HOVEDOPPGAVE FOR VURDERING

PERSONALIA (BRUK BLOKKBOKSTAVER)	Etternavn: Havdal	For-/mellomnavn: Linda		
	Evt. tidligere navn:	Fødselsdato: 24051989	Personnr.: 30454	Stud.nr.: 727744
	Vitnemålsadresse: Langmyrveien 16	Postnummer: 7234		
	E-postadr. (ikke stud.mail): lindahavdal@live.no	Tlf./mobilnr.: 93860744		
OPPMELDING / INNLEVERING (BRUK BLOKKBOKSTAVER)	Ansvarlig institutt/enhet: Pedagogisk institutt, NTNU			
	Studieprogram og evt. fordypning/spesialisering: Spesialpedagogikk		Emnekode: PED3903	
	Veileder: Per Frostad			
	Oppgavens hovedtittel: Driverne til økt bruk av spesialundervisning			
	Eventuell undertittel: Spesialundervisning i skoler over og under landsgjennomsnittet i andel spesialundervisning.			
	Engelsk tittel (valgfri):			
	Forslag til søkeord (valgfri):			
	Eventuelle merknader:			
FYLLES UT AV ENHETEN	Dato: Sign:	Antall leverte eksemplarer:	PDF: <input type="checkbox"/>	

Jeg bekrefter herved at den innleverte pdf-versjonen innholdsmessig er identisk med den trykte oppgaven.

Dato: 27/08/2013 Studentens underskrift: Linda Havdal

For ordinære masterstudenter: Oppmeldingen gjelder bare *muntlig* mastereksamen (ikke skriftlige eksamener), og leveres på instituttet/enheten. Det er kun avsluttende muntlig mastereksamen som kan avlegges utenfor de ordinære eksamensperiodene. *Husk å gi beskjed om du trekker deg fra eksamen!*

For studenter på master i organisasjon og ledelse: Skjemaet leveres sammen med masteroppgaven på det instituttet som har ansvar for den spesialiseringen du skriver masteroppgaven i - dette vil normalt være instituttet din hovedveileder er tilknyttet.

Vedlegg 5



AVTALE OM UTLÅN, BRUK OG ELEKTRONISK PUBLISERING AV MASTEROPPGAVE / HOVEDOPPGAVE

mellom Universitetsbiblioteket (nedenfor kalt UBiT) på vegne av Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet med fakulteter/institutter (nedenfor kalt NTNU), og

FORFATTERENS NAVN (BRUK BLOKKBOKSTAVER):
LINDA HAVDAL

OPPGAVENS TITTEL:

DRIVERE TIL ØKT BRUK AV SPESIALUNDERVISNING

RETT TIL BRUK OG UTLÅN (se pkt. 1 på avtalens bakside for utdypende forklaring og vilkår)

JA, jeg gir med dette NTNU tillatelse til at masteroppgaven/hovedoppgaven kan lånes ut uten samtykke i ubegrenset tid:

Besvares kun dersom du *ikke* svarte ja på spørsmålet over:

Masteroppgaven/hovedoppgaven klausuleres og kan ikke uten forfatters samtykke lånes ut før utløp av klausulperioden, som fra avtalens dato er på:

6 mnd. 1 år 2 år 5 år Ubegrenset

JA, jeg gir med dette NTNU tillatelse til å kopiere opp masteroppgaven/hovedoppgaven for senere *intern bruk* i forskning og undervisning:

Besvares kun dersom du *ikke* svarte ja på spørsmålet over:

Masteroppgaven/hovedoppgaven kan ikke uten forfatters samtykke kopieres opp for *intern bruk* i forskning og undervisning før utløp av klausulperioden:

RETT TIL ELEKTRONISK PUBLISERING (se pkt. 2-7 på avtalens bakside for utdypende forklaring og vilkår)

Gir forfatter med dette NTNU tillatelse til at masteroppgaven/hovedoppgaven kan publiseres på Internett i NTNUs institusjonelle arkiv (etter utløp av en evt. klausulperiode)?

Ja

Nei

EVT. MERKNADER:

Jeg har lest og akseptert vilkårene på baksiden av avtalen for bruk og utlån, samt publisering av min oppgave på Internett via NTNUs institusjonelle arkiv.

Ler 27/08/2013

STED/DATO

Linda Havdal

FORFATTERS SIGNATUR

STED/DATO

REPRESENTANT FOR UBIT/NTNU (V/ INSTITUTT/ENHET)

Vedlegg 6

EKSEMPLER FRA SPSS

Økende forekomst av atferdsvansker hos elevene fører til økt bruk av spesialundervisning *
Skolers andel IOP i forhold til landsgjennomsnitt Crosstabulation

Count

		Skolers andel IOP i forhold til landsgjennomsnitt		Total
		Under gjennomsnittet	Over gjennomsnittet	
Økende forekomst av atferdsvansker hos elevene fører til økt bruk av spesialundervisning	Uenig	13	11	24
	Enig	58	26	84
Total		71	37	108

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1.835 ^a	1	.175		
Continuity Correction ^b	1.234	1	.267		
Likelihood Ratio	1.783	1	.182		
Fisher's Exact Test				.224	.134
Linear-by-Linear Association	1.818	1	.178		

N of Valid Cases	108				
------------------	-----	--	--	--	--

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8.22.

b. Computed only for a 2x2 table

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	-.130	.175
	Cramer's V	.130	.175
N of Valid Cases		108	

Skoler delt etter bruk av enkeltvedtak *
Tilpasset opplæring handler primært om å gi
elevne et individualisert opplegg
Crosstabulation

			Tilpasset opplæring handler primært om å gi elevne et individualisert opplegg		Total
			1.00	2.00	
Skoler delt etter bruk av enkeltvedtak	Under landsgjennomsnitt	Count	28	25	53
		% within Skoler delt etter bruk av enkeltvedtak	52.8%	47.2%	100.0%
Total	Over landsgjennomsnitt	Count	19	45	64
		% within Skoler delt etter bruk av enkeltvedtak	29.7%	70.3%	100.0%
Total		Count	47	70	117
		% within Skoler delt etter bruk av enkeltvedtak	40.2%	59.8%	100.0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.030	.722
	Cramer's V	.030	.722

N of Valid Cases	142
------------------	-----