

Tilpasset opplæring

En kvantitativ studie av hvilke oppfatninger
rektorer og lærere har av tilpasset opplæring

Hege Stette

Forord

En lang og innholdsrik studietid nærmer seg slutten. Det har vært en lærerik tid.

Spesialpedagogikkens oppgaver er å utvikle kunnskap om vilkår som både hemmer og fremmer livskvalitet, utvikling, læring og inkludering i skole og samfunn. I denne oppgaven ligger fokuset på tilpasset opplæring, og ulike dilemma og drivere i spesialundervisningen. Prosessen med å skrive en slik oppgave er både spennende og krevende. Jeg vil i denne sammenheng rette en stor takk til flere som har bidratt under denne prosessen. Den norske skolen blir svært ofte vurdert og bedømt, og jeg har stor forståelse for at de som har sitt daglige virke i skolen begynner å bli utmattet av mengden evalueringer. Jeg vil derfor rette en varm takk til alle lærere og rektorer som tok seg tid til undersøkelsen. Uten dere ville det ikke blitt noen oppgave. En stor takk til min veileder Per Frostad for konstruktive tilbakemeldinger og faglig veiledning gjennom skriveprosessen.

Takk til gjengen på lesesalen for gode diskusjoner om faglige og ikke fullt så faglige temaer, og for deres latter og alle humoristiske avbrekk. Deres støtte har vært avgjørende i en krevende prosess.

Til slutt vil jeg takke min familie for støtte gjennom oppvekst og skolegang, og ikke minst tusen takk til min tålmodige samboer for oppmuntrende ord og et «spark i baken» når jeg trengte det som mest.

Trondheim, Juli 2013

Hege Stette

1 INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV OPPGAVEN	1
1.2 BEGREPSAVKLARING	2
1.3 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING	3
1.4 AVGRENSNING AV OPPGAVEN	4
1.5 OPPGAVENS OPPBYGGING	4
2 TEORI	5
2.1 TILPASSET OPPLÆRING	5
2.1.1 Operasjonalisering av tilpasset opplæring	6
2.2 KUNNSKAPSLØFTET	7
2.3 SMAL OG BRED FORSTÅELSE AV TILPASSET OPPLÆRING	8
2.4 SPESIALUNDERVISNING	11
2.4.1 Ulike forståelser av spesialundervisning.....	12
2.5 DILEMMA OG DRIVERE I SPESIALUNDERVISNINGEN.....	14
2.5.1 Dilemma i spesialundervisningen	14
2.5.2 Drivere i spesialundervisningen	16
2.6 FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	17
3 METODE	19
3.1 METODISK TILNÆRMING OG DESIGN	19
3.2 UTVALG.....	20
3.3 UTFORMING AV INSTRUMENTER	21
3.4 INSTRUMENTENE	21
3.4.1 Smal tilnærming til tilpasset opplæring.....	21
3.4.2 Bred tilnærming til tilpasset opplæring	22
3.4.3 Dilemma i spesialundervisningen	22
3.4.4 Drivere i spesialundervisningen	23
3.5 ANALYSE AV DATA.....	24
3.6 VALIDITET OG RELIABILITET	25
3.7 ETISKE BETRAKTNINGER.....	28
4 PRESENTASJON AV ANALYSER OG RESULTATER	29
4.1 HVILKEN OPPFATNING HAR REKTORER OG LÆRERE AV EN SMAL TILNÆRMING TIL TILPASSET OPPLÆRING?.....	29
4.1.1 Er det forskjell mellom rektorer og lærere i oppfatningen av tilpasset opplæring?	30
4.1.2 Er det forskjell mellom lærere fra skoler med andel enkeltvedtak over og under landsgjennomsnittet i oppfatningen av tilpasset opplæring?	30
4.1.3 Er det forskjell mellom lærere fra barneskoler og lærere fra ungdomsskoler i oppfatningen av tilpasset opplæring?	30

4.2 HVILKEN OPPFATNING HAR REKTORER OG LÆRERE AV EN BRED TILNÆRMING TIL TILPASSET OPPLÆRING?	31
4.2.1 Er det forskjell mellom rektorer og lærere i oppfatningen av tilpasset opplæring?	31
4.2.2 Er det forskjell mellom lærere fra skoler med andel enkeltvedtak over og under landsgjennomsnittet i oppfatningen av tilpasset opplæring?	32
4.2.3 Er det forskjell mellom lærere fra barneskoler og lærere fra ungdomsskoler i oppfatningen av tilpasset opplæring?	32
4.3 I HVILKEN GRAD OPPELVER REKTORER OG LÆRERE IDENTIFIKASJONSDILEMMAET KNYTTET TIL SPESIALPEDAGOGISKE TILTAK? ..	32
4.3.1 Er det forskjell mellom rektorer og lærere i hvilken grad de opplever identifikasjonsdilemmaet?	32
4.3.2 Er det forskjell mellom lærere fra skoler med andel enkeltvedtak over og under landsgjennomsnittet i hvilken grad de opplever identifikasjonsdilemmaet?	33
4.3.3 Er det forskjell mellom lærere fra barneskoler og lærere fra ungdomsskoler i hvilken grad de opplever identifikasjonsdilemmaet?.....	33
4.4 I HVILKEN GRAD OPPELVER LÆRERE ORGANISERINGSDILEMMAET KNYTTET TIL SPESIALPEDAGOGISKE TILTAK?	33
4.4.1 Er det forskjell mellom lærere fra skoler med andel enkeltvedtak over og under landsgjennomsnittet i hvilken grad de opplever organiseringsdilemmaet?.....	34
4.4.2 Er det forskjell mellom lærere fra barneskoler og lærere fra ungdomsskoler i hvilken grad de opplever organiseringsdilemmaet?	34
4.5 I HVILKEN GRAD OPPELVER REKTORER OG LÆRERE ULIKE DRIVERE KNYTTET TIL ENDRINGER I STYRING AV SKOLEN?.....	34
4.5.1 Er det forskjell mellom rektorer og lærere i opplevelsen av drivere knyttet til endringer i styring av skolen?.....	35
4.5.2 Er det forskjell mellom lærere fra skoler med andel enkeltvedtak over og under landsgjennomsnittet i opplevelsen av drivere knyttet til endringer i styring av skolen?.....	35
4.5.3 Er det forskjell mellom lærere fra barneskoler og lærere fra ungdomsskoler i opplevelsen av drivere knyttet til endringer i styring av skolen?.....	35
4.6 I HVILKEN GRAD OPPELVER REKTORER OG LÆRERE ULIKE DRIVERE KNYTTET TIL SAMFUNNSENDRINGER?	36
4.6.1 Er det forskjell mellom rektorer og lærere i opplevelsen av drivere knyttet til samfunnsendringer? .	36
4.6.2 Er det forskjell mellom lærere fra skoler med andel enkeltvedtak over og under landsgjennomsnittet i opplevelsen av drivere knyttet til samfunnsendringer?	36
4.6.3 Er det forskjell mellom lærere fra barneskoler og lærere fra ungdomsskoler i opplevelsen av drivere knyttet til samfunnsendringer?	37
4.7 I HVILKEN GRAD OPPELVER REKTORER OG LÆRERE ULIKE DRIVERE KNYTTET TIL SPESIALUNDERVISNINGENS STRUKTUR?.....	37
4.7.1 Er det forskjell mellom rektorer og lærere i opplevelsen av drivere knyttet til spesialundervisningens struktur?	38
4.7.2 Er det forskjell mellom lærere fra skoler med andel enkeltvedtak over og under landsgjennomsnittet i opplevelsen av drivere knyttet til spesialundervisningens struktur?	38
4.7.3 Er det forskjeller mellom lærere fra barneskolen og lærere fra ungdomsskolen i opplevelsen av drivere knyttet til spesialundervisningens struktur?.....	38
5 DRØFTING	39

5.1 REKTORERS OG LÆRERES OPPFATNINGER AV TILPASSET OPPLÆRING	39
5.2 OPPLEVELSER AV ULIKE DILEMMA I SPESIALUNDERVISNINGEN	43
5.3 OPPLEVELSER AV ULIKE DRIVERE I SPESIALUNDERVISNINGEN	45
6 KONKLUSJON.....	51
LITTERATURLISTE	55
VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV.....	61
VEDLEGG 2: GODKJENNELSE AV PROSJEKTET FRA NORSK SAMFUNNSVITENSKAPELIG DATATJENESTE	63

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av oppgaven

«Folk lærer noe hver dag, og ofte lærer de at det de lærte dagen før, var galt»,

William E. Vaughan.

Skolen har på mange måter et tosidig oppdrag. Den skal håndtere forskjellighet og samtidig ivareta fellesskapet. Bjørnsrud og Nilsen (2008) omtaler dette som fellesskolens store dilemma. Bjørnsrud og Nilsen (2008, s.12) trekker frem to spørsmål som blir sentrale for realiseringen av tilpasset opplæring: *«Hvor vil vi og hvordan kommer vi dit?»*. Det første spørsmålet handler om intensjonene for tilpasset opplæring, mens det andre spørsmålet dreier seg om hvordan skolene kan utvikle seg for å realisere disse intensjonene i praksis. Dagens rammeverk for den norske grunnskolen har mer eller mindre overlatt til praksisfeltet å skulle definere og operasjonalisere tilpasset opplæring (Jenssen, 2011). Dagens skole skal være en fellesskapsskole, en inkluderende skole og en likeverdig skole. Tilpasset opplæring fungerer i dag som et bærende prinsipp for skolens virksomhet. Intensjonen er at alle elever skal få en undervisning som tar hensyn til deres forutsetninger og som bidrar til læring og utvikling. Målet er at alle elever skal inkluderes inn i fellesskapet og samtidig som en ivaretar behovet for faglig og sosial tilhørighet og utvikling gjennom tilpasset opplæring (Jenssen, 2011).

Lærere vil møte et mangfold av elever i sin arbeidshverdag. Store individuelle forskjeller i elevers behov, både faglig og sosialt, kan innebære daglige utfordringer og dilemmaer i lærerens arbeidsdag. Bachmann og Haug (2006) viser til at det er relativt stor enighet når det kommer til prinsippet om tilpasset opplæring. Utfordringene og problemene dukker opp når en skal legge et konkret innhold til begrepet. Skillet mellom spesialpedagogikk og allmennpedagogikk har sine røtter langt tilbake i norsk skolehistorie, blant annet med egne spesialskoler for elever med særskilte behov. Med mål om integrering og inkludering blir skillet vanskeligere å opprettholde, hvor både kunnskapsområdet og praksisfeltet går over i hverandre (Haug, 2011). En nøkkeltallsrapport fra KS¹ (2012) om utviklingen i norsk grunnskole viser at andel timer til spesialundervisning og andelen elever som får spesialundervisning fortsetter å øke. Samtidig varierer andelen elever som mottar spesialundervisning fra kommune til kommune.

¹ Kommunesektorens organisasjon

På bakgrunn av dette ønsket jeg å se nærmere på begrepet tilpasset opplæring og hvilke oppfatninger aktører i skolen har av begrepet.

1.2 Begrepsavklaring

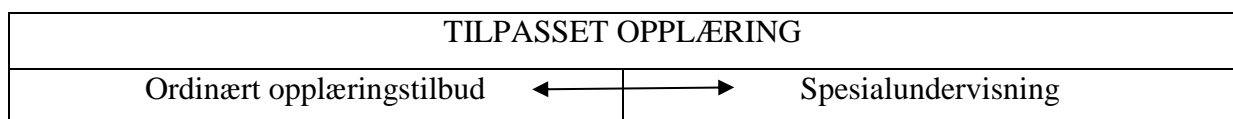
Tilpasset opplæring, spesialundervisning og ordinær undervisning er sentrale begreper i denne oppgaven. Jeg vil innledningsvis foreta en begrepsavklaring av disse før de utdypes videre gjennom teorikapittelet.

Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp som gjelder alle elever i den norske skolen, og må derfor tillegges betydelig vekt i opplæringen (Håstein & Werner, 2008). Den formelle rammen for begrepet er fastsatt i opplæringslovens § 1-3 og lyder: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven og lærlingen». Lovfestingen handler om skolens ansvar for at den enkelte elev får den opplæringen som passer til dens behov og læreforutsetninger. Tilpasset opplæring er ikke, slik som spesialundervisning, en individuell rettighet.

Spesialundervisning er hjemlet i opplæringslovens § 5-1 hvor det står at «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning». Retten til spesialundervisning skal vurderes på bakgrunn av elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet ved skolen. Det skal forekomme en sakkyndig vurdering av elevens særskilte behov før vedtak om dette fattes.

Med *ordinær undervisning* menes all undervisning som gis innenfor skolens ordinære ressursrammer i henhold til lov og læreplaner. Disse rammene kan variere fra kommune til kommune (Håstein & Werner, 2008).

Tilpasset opplæring knyttes først og fremst til ordinær opplæring, mens begrepet som overordnet prinsipp skal omfatte både ordinær opplæring og spesialundervisning (Fylling, 2007; St.meld.nr.30, 2003-2004, *Kultur for læring*; Bachmann & Haug, 2006). Håstein og Werner (2008, s. 479) illustrerer dette med følgende figur:



Figur 1.1 Illustrasjon av opplæringstilbudet

Bachmann og Haugs forskningsrapport (2006) og artikkelen til Jenssen (2011) forteller oss at behovet for å diskutere og belyse begrepet rundt tilpasset opplæring langt fra er over. I rapporten vises det til at selv om intensjonen om tilpasset opplæring er godt dokumentert, melder lærere om liten konkret hjelp av læreplaner og styringsdokumenter når de skal sette prinsippet om tilpasset opplæring om til praksis. Det blir viktig for skolen å finne en balansegang mellom fellesstoff og individuelle opplegg som skal imøtekomme alle elever og som gir muligheten til deltakelse innenfor fellesskapet.

1.3 Presentasjon av problemstilling

Tema for denne masteroppgaven er tilpasset opplæring, forstått som en likeverdig og inkluderende opplæring innenfor en skole som skal fange variasjonen av alle elever. Læreplan for Kunnskapsløftet har et sterkt individfokus og stiller spesifikke krav til måloppnåelse i alle fag. Tilpasset opplæring som begrep har fått en sentral plass i både den teoretiske og praktiske siden av det pedagogiske arbeidet i skolen. Målsettingen er å øke kvaliteten av den tilpassede opplæringen, og redusere behov for spesialundervisning (St.meld.nr. 30, 2003-2004). Tall fra GSI² viser at spesialundervisningen øker til tross for intensjonene om en reduksjon (Utdanningsdirektoratet, 2012). I skolen er det stor variasjon mellom elever i forhold til evner og forutsetninger, til interesser og behov. Det vil kunne være en krevende oppgave for lærere å tilpasse opplæringen i en sammensatt og mangfoldig klasse (Meld.St. 18, 2010-2011 *Læring og fellesskap*). Alle elever i skolen skal ifølge opplæringsloven ha en opplæring som er tilpasset hver enkelt. Spørsmålet er om skolen makter å verdsette variasjonen i elevgruppen og håndtere ulikhet på en måte som kommer alle elevene til gode. Ulike måter å forstå tilpasset opplæring på, fører også til at praksis i skolene utvikler seg ulikt. For å muliggjøre tilpasset opplæring som en realitet i skolen for alle elever, blir oppgaven for både lærere og skoleledere å få en klar oppfatning av innholdet i begrepet, samt fjerne private oppfatninger og misoppfatninger (Strandkleiv & Lindbäck, 2004).

I denne oppgaven vil jeg se på hvilke oppfatninger rektorer og lærere har av tilpasset opplæring. Problemstillingen er som følger: *Hvilke oppfatninger har rektorer og lærere av tilpasset opplæring, og i hvilken grad opplever de ulike dilemma og drivere³ i spesialundervisningen?*

² Grunnskolens informasjonssystem

³ Drivere forstås her som grunnleggende årsaker til at spesialundervisning øker.

Hensikten med denne undersøkelsen er å se på hvordan rektorer og lærere oppfatter begrepet tilpasset opplæring. Her vil jeg hovedsakelig skille mellom en smal og en bred forståelse av tilpasset opplæring. Hensynet til enkeltindividet i tilpasset opplæring kan komme i uoverenstemmelse med fokuset på fellesskapet i skolen. På denne måten vil lærere og rektorer også oppleve ulike dilemma når en skal ta avgjørelser om spesialpedagogiske tiltak i skolen. I tillegg til å se på ulike dilemma i spesialundervisningen, vil jeg også se på i hvilken grad rektorer og lærere opplever ulike drivere i spesialundervisning.

1.4 Avgrensning av oppgaven

Undersøkelsens problemstilling er vid, og kan vise til flere områder innenfor tilpasset opplæring, spesialundervisning og skolens helhetlige virksomhet. Ut fra rammene for gjennomføringen av oppgaven har jeg måttet avgrense undersøkelsen. Problemstillingen som det redegjøres for presenterer kun et utvalg av flere mulige innfallsvinkler og vurderinger innenfor temaet. Oppgaven vil derfor ikke kunne gi et helhetlig bilde på hvordan tilpasset opplæring forstås av rektorer og lærere, men jeg vil forsøke å besvare problemstillingen som er satt. Følgelig vil denne undersøkelsen kun pirke på overflaten av et tema som i aller høyeste grad fortjener et «dypdykk» ned i praksisfeltet.

1.5 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven vil bestå av fem kapitler. Etter innledningen i første kapittel presenteres teoretisk bakgrunn for undersøkelsens problemstilling i kapittel to. Her blir det gjort rede for hvordan faglitteraturen ser ut på feltet, begreper som dilemma og drivere i spesialundervisningen vil bli utredet. Tredje kapittel viser til den valgte metode og utvalg. Her beskrives hvordan undersøkelsen ble gjennomført, bearbeiding av data og analyse, samt undersøkelsens validitet og reliabilitet blir også beskrevet. Fjerde kapittel presenteres resultater av funn, og vil i kapittel fem bli drøftet i lys av teori og empiri. Sjette kapittel inneholder konklusjon på problemstillingen.

2 Teori

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for den teoretiske bakgrunnen for problemstillingen. Jeg vil dessuten avklare hovedforskjellen mellom tilpasset opplæring og retten til spesialundervisning. Deretter vil jeg ta for meg ulike forståelser av spesialundervisning, og dilemma og drivere i spesialundervisning. Den teoretiske forankringen i denne oppgaven tar utgangspunkt i tidligere forskning og sentrale forståelsesrammer rundt grunnskolens virksomhet.

2.1 Tilpasset opplæring

I generell del av læreplanen presiseres det at «skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blikk for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse» (Kunnskapsdepartementet, 2006a, s.10). Prinsippet om tilpasset opplæring handler således om et samspill mellom individuell tilpasning og hensyn til fellesskapet, med tilpasset opplæring innenfor fellesskapet som et grunnleggende element i fellesskolen (Meld.St. 20, 2012-2013, *På rett vei*). Tilpasset opplæring handler om å skape en god balanse mellom evner og forutsetninger til den enkelte elev og fellesskapet (Meld.St. 18, 2010-2011).

Flere bestemmelser i opplæringsloven gir fellesskolen en forankring som utgangspunkt for god opplæring. Verdien av fellesskolen blir fremhevet gjennom regelverket, og legger til rette for en kvalifisert og tilpasset opplæring. I Meld.St. 20 (2012-2013) legger departementet fellesskolen til grunn for rammen grunnopplæringen. Det som fremheves er demokratisk kompetanse, evne til aktiv deltakelse i samfunnet, og oppnåelsen av et godt faglig læringsutbytte. Retten til tilpasset opplæring innebærer blant annet retten til å lære sammen med andre og tilhøre et inkluderende fellesskap (St.meld.nr. 30, 2003-2004). En tilpasning av opplæringen til den enkelte elevs forutsetninger bør likevel ikke tolkes som en ensidig individualisering av opplæringen (Nilsen, 2011). Det handler om en tilpasset opplæring innenfor et fellesskap som skal bidra til at elevene utvikler seg i et sosialt og inkluderende miljø. I skolen skal tilpasset opplæring innenfor et læringsmiljø bidra til en utvikling og læring for den enkelte elev og i fellesskap med andre. Slik må tilpasset opplæring ses på som en mulighet til å tilrettelegge for det totale læringsmiljøet. Et læringsfellesskap må utvikles med tanke på læring gjennom samhandling hvor elever medvirker til hverandres læring, og hvor den enkelte ivaretas (Nordahl, 2005). Håstein og Werner (2004) skriver at dette innebærer at den enkelte elev tilbys muligheten til tilhørighet til fellesskapet. Å bli inkludert

vil måtte bety at det legges til rette for deltakelse på meningsfulle måter, slik at elevene betyr noe for fellesskapet og bidrar til å berike det.

Tilpasset opplæring er omtalt både som et overordnet prinsipp for skolens virke, og samtidig fremhevet som et virkemiddel for læring (Bjørnsrud & Nilsen, 2008; St.meld.nr.16, 2006-2007, *..Og igjen stod igjen*). Tilpasset opplæring som et redskap og virkemiddel skal bidra til at elevene oppnår et best mulig læringsutbytte (Berg & Nes, 2007; St.meld.nr. 16, 2006-2007). Å forstå tilpasset opplæring som et virkemiddel, betyr at det krever en kontinuerlig innsats av alle involverte. Tilrettelegging for læring og utvikling må være en pågående prosess. I og med at vansker og problemer med læring kan oppstå gjennom hele skoleløpet, vil det kreve at en stadig er i beredskap for å gi støtte og hjelp, samt ha fokus på forebygging (Jenssen, 2011). Å tilpasse opplæringen innebærer dermed blant annet variasjon i lærestoff, arbeidsmåte, organisering og intensitet i undervisningen (Nordahl & Haustätter, 2009). Det er slik sett ikke én bestemt måte å undervise på som ligger i dette, men bør forstås som en variasjon i undervisningen. Jenssen (2011) beskriver tilpasset opplæring som en prosess omkring de pedagogiske aktivitetene, og på hvilken måte skolen og lærere bruker virksomhetens rammer og strukturer i dette arbeidet. Tilpasset opplæring som resultat handler om de kunnskaper, ferdigheter og verdier elevene tilegner seg i skoleløpet. Når det gjelder dagens skole er det mye fokus på kvalitet i opplæringen og læringsutbytte (St.meld.nr.31, 2007-2008, *Kvalitet i skolen*; Utdanningsdirektoratet, 2006). Faren kan da være at skoleledere og lærere vil ha fokus på det som er lettest å måle (Jenssen, 2011). Flere har fremhevet hvordan lærere og skoler melder om uklarheter i gjennomføring av tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006), og hvordan Kunnskapsløftet gir større grad av lokal frihet i realiseringen av tilpasset opplæring.

2.1.1 Operasjonalisering av tilpasset opplæring

I følge Bachmann og Haug (2006) er det nokså stor enighet omkring prinsippet om tilpasset opplæring, at det dreier seg om å gi opplæring som passer for hver enkelt elev. I følge dem ligger utfordringene i hvordan dette kan eller bør gjennomføres i praksis. «Tilpasset opplæring er enkelt å definere, relativt infløkt å forstå og svært utfordrende å praktisere» (Haug & Bachmann, 2007, s.15). Hvordan tilpasset opplæring blir definert og operasjonalisert er avgjørende for hva forskning og studier finner og gir svar på. Håstein og Werner (2004, s.53) definerer tilpasset opplæring som:

Vanlig undervisning eller spesialundervisning der en gjennom iakttagelse, planlegging, gjennomføring og løpende evaluering aktivt ser til at alle elever – med sine forskjelligartede ulikheter – får utfordringer og muligheter som bidrar til mestring og tilhørighet, faglig og sosialt, individuelt og i gruppe. Med andre ord at eleven deltar på en måte som gir tilfredsstillende utbytte.

Håstein og Werners definisjon viser til to sider ved tilpasset opplæring. På den ene siden handler det om hva skolen gjør og på den andre siden hva eleven kan oppnå på bakgrunn av skolens innsats. Elevens muligheter for å realisere og strekke seg etter sitt lærings- og utviklingspotensial betraktes som et like viktig kjennetegn som at den tilpassede opplæringen skal skje i et fellesskap. Denne definisjonen blir konkretisert av Fylling og Rønning (2007, s.28) som nevner tre kjennetegn ved en tilfredsstillende tilpasset opplæring:

- 1) Eleven lærer fag i tråd med de mål som er fastsatt i læreplanen
- 2) Eleven utvikler seg som person
- 3) Eleven erfarer sosialt fellesskap med medelever

De peker på to sentrale dimensjoner, eller dilemmaer, i sammenheng med tilpasset opplæring. Forholdet mellom individuell tilpasning og fellesskapet representerer den ene dimensjonen. Den andre er den smale og den brede definisjonen: tilpasset opplæring som organisatoriske eller metodiske grep versus tilpasset opplæring som kvalitet ved opplæringen, og som omfatter hele skolens virksomhet.

2.2 Kunnskapsløftet

Tilpasset opplæring er i følge Bachmann og Haug (2006) et politisk skapt begrep som kan være vanskelig å overføre til praksis. Begrepet har blitt en del av den politiske diskursen, og vil dermed også kunne skifte mening og betydning over tid. Fra tilpasset opplæring først som integrering, deretter inkludering, så som individualisering og til sist som læringsfellesskap og undervisningskvalitet viser Jenssen og Lillejord (2009) hvordan tilpasset opplæring har endret innhold med skiftende regjeringer. Sosialdemokratiske og liberale utdanningspolitiske linjer har i de siste tiårene vært sentrale for utvikling og retning i den norske utdanningspolitikken. Haug og Bachmann (2007, s.15-16) mener at den sosialdemokratiske politikkens hovedkarakteristikk kan være «vekt på fellesskap og gode prosesser». Hvor det handler om sentral styring gjennom læreplaner, lover og forskrifter, felles organisering av skolen og felles innhold i skolen. Den liberale tilnærmingen med fokus på lokal styring, innholdsdifferensiering og individuell tilpasning kan sies å være karakterisert av «vekt på det individuelle og på resultat». Bachmann og Haug (2006) trekker frem individualisering som et

senmoderne særtrekk ved utdanning. Dette kommer til uttrykk i den pedagogiske terminologien med fenomener som ansvar for egen læring, individuelt differensiert undervisning, individuelt tilrettelagt, og hvor en er opptatt av å sette eleven i sentrum.

Ved Kunnskapsløftet kom en høyere grad av lokal valgfrihet og åpnet opp for en større mulighet til å tilpasse opplæringen og undervisningen ut fra elevens interesser og behov. Læreplan for Kunnskapsløftet setter fokuset på kompetansemål i fag og på grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving, regning og sammensatte ferdigheter som å beskrive og analysere (Utdanningsdirektoratet, 2006). I motsetning til L97 der blant annet både innhold og metodeanbefalinger fantes, inneholder ikke LK06 hva innholdet i opplæringen konkret skal være, og heller ikke måter det skal undervises på. Resultatet av større lokal frihet vil kunne føre til store variasjoner mellom kommuner og skoler når det gjelder kvaliteten på de lokale planene, og innholdet i opplæringen (St.meld.nr. 31, 2007-2008). Kunnskapsløftets fokus på grunnleggende ferdigheter blir i følge Nordahl og Haustätter (2009) et uttrykk for ønsket om en tydelig profil i forhold til målet med opplæringen. Det er imidlertid den enkelte skole og skoleeiers oppgave å finne veien for å nå dette målet. Slik sett gir LK06 en større frihet til lærerne og åpner for gode muligheter til å tilpasse opplæringen ut fra situasjonen. Dette stiller igjen store krav til den enkelte lærers pedagogiske og faglige kompetanse. Samtidig skal skolen være en lærende organisasjon som legger til rette for at lærere kan lære av hverandre gjennom blant annet samarbeid, planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2006b, s.34). Dette viser til et krav til skolen, både for lærere og rektor når det gjelder å føre skolen og virksomheten i retning av en lærende organisasjon. Håstein og Werner (2004) skriver om dilemmaet som skoler møter i realiseringen av tilpasset opplæring. Formuleringene i lov og læreplan, som verner om den enkeltes rettigheter og behov, vil kunne føre til at skoler som søker å imøtekomme elevens individuelle behov og krav, vil kunne resultere i enkeltelevers muligheter til å tilhøre fellesskapet.

2.3 Smal og bred forståelse av tilpasset opplæring

At det finnes få holdepunkter til hvordan opplæringen skal tilpasses, resulterer i at det i skolepraksis må være opp til den enkelte lærer å avgjøre hvilket undervisningsopplegg som kan være hensiktsmessig for å tilpasse opplæringen. Skolene på sin side skaper sine tolkninger, definisjoner og operasjonaliseringer av hva som ligger i begrepet (Bachmann og Haug, 2006). Således vil det finnes mange ulike tilnæringer i praksisfeltet til begrepet tilpasset opplæring. En faglig diskurs på området skiller ofte mellom en smal og bred

tilnærming til tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl, 2005, Nordahl & Haustätter, 2009). Fagfeltet viser et bilde av skolen som peker i en retning hvor den smale tilnærmingen dominerer, og at individualisert opplæring viser seg i større grad (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl & Haustätter, 2009). Jenssen (2011) peker på én årsak som handler om at lærere og skoleledere ikke er nøytrale iverksettere av reformer, og at det kan være store forskjeller mellom skoler og klasser selv om de følger samme læreplan. Lærere og skoleledere tolker læreplan og legger føringer for egen praksis gjennom læremiddel, regler og sanksjoner. Elever som ikke innfrir prestasjonsforventninger vil kunne forklare som svikt i elevens læringsforutsetninger, og ikke ved opplæringen. Flere (Fylling, 2007; Nordahl & Haustätter, 2009) har pekt på at en slik tenkemåte kan vise til at spesialundervisningen har hatt funksjon som løsning på skolens problemer og utfordringer, enn en løsning på elevens problem og utfordring. På bakgrunn av Bachmann og Haug (2006), og Nordahl og Haustätters rapport (2009), kan en gi en kort oversikt over smal og bred forståelse av tilpasset opplæring:

Smal tilnærming

- Nivådifferensiering, segregering
- Individualisering av opplæring
- Hvis den enkelte elev har problemer i skolen, rettes fokuset mot eleven
- Individuell opplæring, individuelle opplæringsplaner, arbeidsplaner, ansvar for egen læring, ulike gruppeinndeling, mappevurdering
- Fokus på elevenes egen motivasjon (indre motivasjon)
- Vektlegging av individet fremfor fellesskapet

Bred tilnærming

- En kollektiv tilnærming i undervisningen i tillegg til individuell tilpasning
- Hvis eleven har problemer i skolen settes det inn i en kontekstuell sammenheng. Fokuset rettes mot læringsmiljøet
- Vektlegging av inkludering og sosial deltakelse for alle elever
- Utvikling av en samarbeidsorientert skolekultur
- Fokus på både indre og ytre motivasjon
- Vektlegging av struktur og tydelighet i undervisningen

Figur 2.1: Smal og bred tilnærming til tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl & Haustätter, 2009, s.44-45).

Den smale forståelsen av tilpasset opplæring knyttes ofte opp mot metode og konkrete tiltak som rettes mot enkeltelever. Kjentegnet for denne forståelsen er fokuset på individet foran fokuset på fellesskapet. Forståelsen bærer preg av å være rettet mot praksis gjennom tiltak som kan settes i verk direkte, registreres og vurderes. Bachmann og Haug (2006) omtaler blant annet dette som en instrumentell forståelse. En smal forståelse av tilpasset opplæring vil kunne medføre at lærere og pedagoger er opptatt av hvordan en kan tilrettelegge for at den enkelte elev skal lære mest mulig gjennom en individuell tilpasning av for eksempel lærestoff,

arbeidsmåte, vanskegrad og mengde. Smal forståelse av tilpasset opplæring er i hovedsak rettet mot individuell tilpasning. En slik forståelse kan bli både belastende og krevende for en lærer.

Den brede forståelsen av tilpasset opplæring omfatter begrepets ideologiske hensikt og pedagogiske plattform, og har større fokus på skolens helhetlige virksomhet. Den brede forståelsen handler om mer enn kun konkrete praktiske tiltak, men fokuserer mer på en overordnet strategi som favner alle elever som er i opplæring. Utgangspunktet er at alle elever skal få en best mulig opplæring, hvor elevgruppen er en helhet og ikke isolerte individer. Fellesskap, inkludering og læringsmiljø vektlegges som viktige faktorer for elevens læringsutbytte, både faglig og sosialt (Bachmann & Haug, 2006).

Smal og bred forståelse av tilpasset opplæring uttrykker ikke to motsetningsfylte tilnærminger, men handler i stedet om hvor tyngdepunktet i forståelsen av begrepet er (Nordahl & Haustätter, 2009). Selv om spesialundervisningen ligger under den smale forståelsen, kan den også gis innenfor en bred forståelse av tilpasset opplæring.

En kan se en økende tendens til å individualisere både utdanningen og pedagogikken. Haug og Bachmann (2007) mener at Kunnskapsløftet bidrar til en forståelse av tilpasset opplæring som en individualisering av innhold og arbeidsmåter, hvor hver elev skal ha egne planer og egne opplegg. De påpeker videre at en utstrakt grad av individualisering vil føre til at ansvaret for læringen i stor grad vil ligge på eleven selv. Da vil forhold som foreldrebakgrunn og foreldres utdanning spille en større rolle. De materielle og pedagogiske forholdene i skolene i Norge kan variere mye, og dette sammen med de ulike signalene om hva begrepet tilpasset opplæring omhandler, kan da ha vært med på å skape nokså ulike betingelser for tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006). Et politisk mål handler om å redusere andelen av elever som får spesialundervisning. Håstein og Werner (2004) er blant annet opptatt av hvordan kvaliteten på den ordinære undervisningen påvirker behovet for spesialundervisningen. Før innføringen av Kunnskapsløftet var omfanget av elever i spesialundervisning svært stabilt. De utgjorde omtrent 6 prosent av elevmassen, men slik det ser ut i dag øker andelen elever i spesialundervisning med økende klassetrinn (Meld.st. 20, 2012-2013; SSB, 2013a). Fylling (2007) viser til tidligere prosjekt som har vist at selv med en økning av tilpasset opplæring, har ikke omfanget av spesialundervisning lyktes redusert.

2.4 Spesialundervisning

Retten til spesialundervisning er lovfestet i opplæringsloven § 5-1. Meld.St. 18 (2010-2011) påpeker at spesialundervisning ikke er en varig tilstand, men betegner en lærings- og utviklingsprosess. Elevens utvikling skal stå i sentrum for spesialundervisningen. En opplæring som er lite tilpasset gir et større behov for spesialundervisning. Et stort omfang av spesialundervisning vil igjen kunne gi mindre ressurser til å skape tilpasset opplæring. Vurderingen av individuelle rettigheter skal ha sitt utgangspunkt i elevens behov, og ikke i bestemte diagnoser eller problemkategorier (Fylling & Rønning, 2007). Skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning kan være komplisert. I NOU 1995: 18 *Ny lovgivning om opplæring* (kapittel 19, s.123) står følgende:

Siden retten til spesialundervisning må sees på bakgrunn av elevers muligheter for utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, vil en elev som har rett til spesialundervisning i en skole ikke ha rett til spesialundervisning i en annen skole, dersom denne skolen i større grad makter å tilpasse det ordinære opplæringstilbudet og på den måten imøtekomme de ulike elevenes behov.

Nilsen (2008, s.122) skriver at ønsket om å redusere omfanget av spesialundervisning, behøver ikke å være ensbetydende med å begrense retten til spesialundervisning. Først og fremst bør det handle om å redusere *behovet* for spesialundervisning. Mulighetene, mener han, ligger i utviklingsarbeidet på lokalt nivå i kommuner og skoler. Den ordinære opplæringen bør utvikles videre, og forsøke å møte stadig flere elevers behov innenfor de rammene som finnes. Spesialundervisning handler om å gi ekstra tilpasning og støtte enn det tilpasset opplæring innenfor den ordinære undervisningen makter. Ut fra lov og læreplan kan elevens utbytte og behov for spesialundervisning på den ene siden dreie seg om forutsetninger for læring, mens på den andre siden kan det dreie seg om utformingen av opplæringen (NOU 2009:18, *Retten til læring*). Vurderingen for om eleven ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av opplæringen, vil være basert på en skjønnsmessig vurdering om eleven har rett på spesialundervisning.

Opplæringsloven § 8-2 skal sikre at organiseringen i klasser eller grupper skal ivareta behovet for sosial tilhørighet. Dette gjelder også spesialundervisningen som skal, så langt det er mulig og forsvarlig, gjennomføres i klassen eller gruppen (Meld.st. 20, 2012-2013). Mange norske skoleledere rapporterer om bruken av nivådelte grupper i enkelte fag. Nasjonale studier bekrefter at utbredelsen av en eller annen form for organisering av elevene etter faglig nivå skjer i relativt stort omfang i Norge (Meld.st. 20, 2012-2013). Det vises også til at

nivådifferensiering øker med klassetrinnene i basisfagene matematikk, norsk og engelsk. Imidlertid er det lite som tyder på at organisatorisk differensiering etter faglig nivå har en positiv effekt for elever med middels eller lave prestasjoner. Stortingsmeldingen peker på flere årsaker til de svake sammenhengene mellom organisatorisk differensiering og læringsutbytte, men påpeker at interaksjonen mellom elever, medeleveeffekten, vil nødvendigvis bli svakere når sterke elever ikke lenger har muligheten til å påvirke svakt presterende elever gjennom interaksjon i klassen.

Haug (2011) mener det er rimelig å forvente at ordinær opplæring må ta hensyn til spesialpedagogisk kunnskap, samtidig som at allmennpedagogisk kunnskap må bidra til å styrke spesialundervisningen. Han stiller spørsmål om delingen mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk har vært til fordel for elevene i skolen. Omfanget av segregert spesialundervisning har økt de siste årene. Under Kunnskapsløftet er det gitt signaler om at omfanget av spesialundervisningen skal reduseres, den spesialundervisning som gis skal bli bedre og satsingen skal være på tilpasset opplæring (Nordahl & Haustätter, 2009). Når spesialundervisningen er kritisert for å være ressurskrevende, lite effektiv og segregerende (Bachmann & Haug, 2006), kan det også henge sammen med hvordan spesialundervisningen utløses og til hvilke behov. Tildelingen av spesialundervisning kan også si å ha gitt sitt bidrag til den smale tilnærmingen av tilpasset opplæring. Elevene må ofte gjennom omfattende individuell utredning, kartlegging og diagnostisering (Jenssen, 2011).

2.4.1 Ulike forståelser av spesialundervisning

Eventuelle endringer i spesialundervisningen vil være viktig å relatere til det som skjer i den ordinære undervisningen, og da særlig hvordan tilpasset opplæring fortolkes og realiseres (Nordahl & Haustätter, 2009). Individualisering vil dominere innenfor en smal forståelse av tilpasset opplæring, mens en bredere forståelse vil vektlegge en større kollektiv orientert praksis. Fokuset på individet spiller også en rolle i tolkningen av spesialundervisningens rolle i forhold til tilpasset opplæring. Nilsen (2011) peker på behovet for en felles problemforståelse som grunnlag for felles oppfølging. Alle de som arbeider med og rundt eleven (kartlegging, vurdering, tiltak) bør drøfte og utvikle en felles forståelse for hva som preger eleven og opplæringssituasjonen, og hvordan behovet for tilpasning er. Samarbeid er en nødvendighet for å kunne balansere mellom individuell tilpasning og inkludering. I følge Nilsen (2011) bør ordinær undervisning og spesialundervisning ses i sammenheng med og støtte med hverandre. Tilpasning gjennom spesialundervisning må også ivareta hensynet til det inkluderende fellesskapet.

Tangen (2008) skiller mellom tre måter å forstå spesialundervisningen på: *individuell, relasjonell, og samfunnsmessig og kulturell forståelse*. Den *individuelle forståelsen*, karakterisert som en medisinsk-diagnostisk forståelse og tradisjon, baserer seg på at behovet for spesialundervisning knyttes til trekk ved individet, hvor det er mangler, sykdom eller skade ved individet som er utgangspunktet for behovet. De siste tiårene har denne individualistiske tankegangen blitt kritisert for å være utilstrekkelig og feilaktig. Kritikken handler også om at de kan få uheldige følger som for eksempel manglende tilpasning av skolens ordinære undervisning. Den *relasjonelle forståelsen* viser til at behovet for spesialundervisning skyldes hvordan samspillet mellom individuelle og kontekstuelle forhold arter seg. Trekk ved individet ses i forhold til betingelser og krav i ulike situasjoner. I skolesammenheng handler det om at elever som opplever vansker i skolen også må ses i lys av skolens evne til å møte denne elevens forutsetninger. En *samfunnsmessig og kulturell forståelse* springer ut fra den relasjonelle forståelsen, men dreier seg i større grad om kriterier og vurderinger av normalitet. Behovet for spesialundervisning er her blant annet et resultat av manglende tiltrettelegging. Behovet for spesialundervisning kan defineres som et forhold mellom individets forutsetninger og omgivelsenes krav til prestasjoner og funksjoner på ulike områder. Nordahl og Haustätter (2009) hevder at forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning i stor grad er preget av hvilke syn man har på vansker som fenomen. Sett ut i fra dette blir spesialundervisningens rolle ulik ut fra hvilke rammer en benytter seg av. Fasting, Haustätter og Turmo (2011) skisserer et alternativt perspektiv som står i kontrast til det de anser som et voksende individfokus, nettopp «skoleskapt vansker». Dette perspektivet vil i større grad rette oppmerksomheten mot kontekstuelle aspekter og betingelser rundt eleven. Uttrykket «skoleskapt vansker» forsøker å vise til at skolen selv kan være utgangspunktet for elevens manglende læring eller trivsel, og hvor det er allmennpedagogiske innsatser som ikke har strukket til eller som har vært feilslått. «Det dreier seg altså ikke bare om hvordan elevens forutsetninger gjør det mulig å følge den ordinære opplæringen, men også om hvordan den ordinære opplæringen makter å følge opp den enkelte eleven» (NOU 2009: 18, s.64).

Definisjonen av spesialpedagogiske behov har hatt sitt utgangspunkt i et medisinsk-diagnostisk perspektiv og tradisjon (Befring, 2008). Den sakkyndige vurderingen av elever retter fokus mot mangler og feilfunksjoner, som i første omgang utløser ressurser og kompetanse for å gjennomføre hjelpetiltak. Befring (2008) skriver at dette er problematisk da læring og utvikling bør bygges på det en allerede har lært, på det eleven vet, kan og vil.

Skolens fagpersonale vil i en tradisjonell medisinsk modell forsøke å definere og klassifisere problemet, for videre å kunne iverksette tiltak for å redusere eventuelle negative konsekvenser av problemene for de mål som skolen setter (Fylling & Rønning, 2007). En slik forståelse av elevers problemer og vansker som tar utgangspunkt i eleven selv, vil kunne føre til at en ser bort fra kontekstuelle, miljømessige og strukturelle faktorer ved skolen og skolesystemet. Fylling og Rønning (2007) nevner også at flere argumenterer for betydningen av å se på spesialundervisningen og spesialpedagogiske behov som sosialt definerte. Dermed handler det mer om måten skolen håndterer barnas ulike forutsetninger på, enn ved elevens egenskaper.

2.5 Dilemma og drivere i spesialundervisningen

I 2011/12 ble det gjennomført et forskningsprosjekt (Mathiesen & Vedøy, 2012) som tok sikte på å kartlegge dilemma og drivere bak spesialundervisningen. Drivere forstås her som grunnleggende årsaker til at spesialundervisning øker. Rapportens forfattere har vært opptatt av å forsøke å identifisere hvilke drivere aktørene i skolen oppfatter som viktige, i tillegg til hva offentlige dokumenter og forskning gjenkjenner som drivere. Mathiesen & Vedøy (2012) viste at det både er mange sammensatte drivere, og oppsummerte disse i tre hovedgrupper: Endring i styring av skolen, samfunnsendringer og spesialundervisningens struktur.

2.5.1 Dilemma i spesialundervisningen

Norwich (2008, i Mathiesen & Vedøy, 2012) trekker fram et såkalt dilemmaperspektiv som belyser kompleksiteten av vanskelige valg i spesialundervisningen. Dilemmaet handler blant annet om en skal gjenkjenne og reagere eller ikke gjenkjenne og reagere på forskjeller, som begge blir fulgt av negative implikasjoner eller risikoer av de valg som blir tatt. Dilemma beskrives i rapporten som en «situasjon der en er nødt til å gjøre et valg mellom alternativer som ikke er optimale. De representerer særlig en beslutningsorientert tilnærming til vanskelige valg, der alle muligheter har noen ufordelaktige konsekvenser» (Mathiesen & Vedøy, 2012, s.21). Spesialundervisningen i norsk skole har lenge blitt dratt mellom det å skulle være en fellesskapsskole som er lik for alle på den ene siden, og samtidig være åpen for mangfoldet og variasjon på den andre siden (Haug, 1999). Kjernen i dette dilemmaet beskrives som en avveining mellom individ og fellesskap.

Dilemmaperspektivet er knyttet til ulike former for verdivalg som lærere og skoleledere står overfor. Perspektivet kan bidra til å belyse ulike og motstridende verdsett som ledelse og styring av opplæringen må forholde seg til. På en slik måte vil dilemmaer handle om å ta valg i forhold til konkurrerende verdier, som ofte vil kunne resultere i kompromisser, og sjelden i

ultimate løsninger. Til forskjell fra problemer som kan løses, vil dilemmaer aldri forsvinne når et valg er tatt. Haug (1999, s.210) skriver at «Difor er kanskje spesialundervisning eit område ein aldri vil kome i land med, aldri bli ferdig med, aldri løyse, fordi saka er for motsetnadsfylt». Det nevnes i denne sammenheng seks dilemmaer: Identifikasjonsdilemmaet, innholdsdilemmaet, organiseringsdilemmaet, interessentdilemmaet, ressursfordelingsdilemmaet og styringsdilemmaet (Mathiesen & Vedøy, 2012, s.23-24).

Identifikasjonsdilemmaet knyttes til opplæringsloven § 5-1 som nødvendiggjør identifisering av elever som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Dilemmaet presenterer et valg mellom å identifisere elever for å kunne sikre rett til spesialundervisning, og dermed risikere stigmatisering eller å unngå å identifisere eleven ved å gi støtte gjennom tilpasset opplæring, og dermed risikere at opplæringen ikke blir tilfredsstillende. Innholdsdilemmaet gjelder utformingen av blant annet mål og innhold i forholdet mellom spesialundervisningen og den ordinære undervisningen. Dilemmaet handler om å utforme en IOP⁴ på bakgrunn av elevens behov, og dermed ta en risiko for at eleven mister del av det kulturelle fellesskapet, eller å utforme IOP opp mot felles kulturell kunnskap i den ordinære undervisningen, og dermed risikere at elevens behov ikke ivaretas. Organiseringsdilemmaet handler om spesialundervisningens tilbud og valg mellom segregerte tilbud eller tilbud i ordinære klasser. Dilemmaet knytter seg mellom risiko for en svekket tilhørighet faglig og sosialt til klasse og jevnaldrende på den ene siden, og et svekket tilbud av spisskompetanse, tilfredsstillende støtte og isolasjon i klassefellesskapet på den andre siden. Interessentdilemmaet er et dilemma knyttet til de ulike aktørenes vurderinger og innfrielse av forventninger og krav fra foreldre, og også elevenes ønsker og vurderinger. Ressursfordelingsdilemmaet dreier seg om hva som skal prioriteres når det ikke finnes ubegrensede ressurser. Her handler det blant annet om å skulle prioritere ressurser til spesialundervisning, og dermed risikere at ordinær undervisning får mindre ressurser. Det siste dilemmaet er styringsdilemmaet som omhandler at samtidig som kommunene har fått større ansvar og handlingsrom, har statlig styring og kontroll økt. Skoleeier må finne veien mellom det ideelle og det mulige i et felt med mange ulike interessenter som har rettigheter, forventninger og krav (Mathiesen & Vedøy, 2012).

De viktigste dilemmaene som ble trukket ut i rapporten var blant annet hvordan skolen skal manøvrere riktig i forhold til ulike forventninger til kvalitet hvor ulike aktører har ulike

⁴ Individuell opplæringsplan

kriterier for hva som er god undervisningskvalitet. Dilemmaet mellom fellesskap og individ, altså organiseringen, er et område som skaper uro. Det store spørsmålet er om elever skal få spesialundervisning inne eller utenfor klasserommet. Når det gjelder dilemma rundt hvordan og i hvilken grad elever med særskilte behov skal identifiseres pekes det på at økt fokus på en *bekymringsgrense* stiller krav til en vurdering mellom fokus på elever med vansker eller fokus på undervisningens kvalitet (Mathiesen & Vedøy, 2012).

2.5.2 *Drivere i spesialundervisningen*

På landsbasis er andelen elever med enkeltvedtak på spesialundervisning økende for hvert trinn, og på 10.trinn er andelen elever med spesialundervisning dobbelt så høy som ved 1.trinn. Siden 2006/07 har det vært en økning på 36 prosent av elever med enkeltvedtak om spesialundervisning. Fra 2010/11 til 2011/12 har det vært tendens til en stabilisering av andel spesialundervisning, uten noen økning det siste år (SSB, 2013b). Andelen elever med enkeltvedtak i kommunen som er gjenstand for denne undersøkelsen ligger over landsgjennomsnittet på 8,6 prosent i skoleåret 2012/2013 (SSB, 2013b). I 2011 ble det fremstilt en rapport med fokus på tilpasset opplæring og spesialundervisning i kommunen. Blant annet så den på hvordan kommunen praktiserer tilpasset opplæring gjennom den ordinære undervisningen (Revisjonsrapport, 2011). Andelen elever med spesialundervisning i kommunen er relativ høy, og rapporten melder om at en høy andel enkeltvedtak om spesialundervisning, kan påvirke muligheten til å arbeide med tilpasset opplæring. Ulike årsaker til at elever får spesialundervisning, vil følgelig ha mange forklaringer bak en slik økning i skolen.

Når det gjelder *endringer i styring av skolen* nevnes det blant annet at den nye læreplanen og den sterke vektleggingen av elevers læringsutbytte sammen med testing og kontroller kan være drivere i spesialundervisning. Økt fokus på internasjonale og nasjonale tester og kartlegginger hvor elevenes prestasjoner blir et mål på læringsutbytte, nevnes også som drivere i spesialundervisning (Mathiesen & Vedøy, 2012). I St.meld. nr. 18 (2010-2011, s. 68) står det at « Økt vekt på læringsutbytte med tilhørende krav til vurdering og oppfølging, kan ha bidratt til at behovet for spesialundervisning har økt». Kravet om mer tilpasset opplæring betegnes også som en driver, hvor både praksis og kvalitet i den ordinære undervisningen diskuteres, samt et økt fokus på elevenes rettigheter i opplæringen. Under *samfunnsendringer* pekes det på drivere som økt fokus på rettigheter og større krav fra foreldre. Rapportens gjennomgang av forskning viser også en utvikling av et snevrere normalitetsbegrep hvor grensen mellom normalitet og avvik har flyttet på seg. I *spesialundervisningens struktur*

omtales bruken av et individperspektiv og ikke et systemperspektiv som en driver. Mathiesen og Vedøy (2012) peker på at den spesialpedagogiske tradisjonen med de økonomiske midler, organisatoriske strukturer og normative begrunnelser som ligger til grunn i seg selv kan fungere som en driver. En annen driver knyttes til at elever som får tilbud om spesialundervisning, gjerne blir i spesialundervisning.

Rapportens konklusjon dreier seg om at en reduksjon i spesialundervisning er mulig, men at dette vil kreve en kombinasjon av ulike tiltak. Blant annet peker de på en endret forståelse av regelverket, da særlig av opplæringsloven § 8-2 «Organisering av elevane i klassar eller basisgrupper», mer fleksibel organisering av den ordinære opplæringen og endret undervisningspraksis blant annet gjennom å utvikle normer for krevende og god undervisning. Omtrent halvparten av aktørgruppen i studien til Mathiesen og Vedøy (2012) opplevde det som et dilemma å skulle prioritere mellom individene og fellesskapet i utformingen av spesialundervisningen. Det som opptok flere var om en skal identifisere elevene eller ikke, og i hvilken grad en skal synliggjøre deres vansker.

2.6 Forskningsspørsmål

Problemstillingen for denne oppgaven er: *Hvilke oppfatninger har rektorer og lærere av tilpasset opplæring, og i hvilken grad opplever de ulike dilemma og drivere i spesialundervisningen?* For å belyse denne problemstillingen har jeg formulert tre forskningsspørsmål:

1. Hvilke oppfatninger har rektorer og lærere av tilpasset opplæring?

Dagens rammeverk for den norske grunnskolen har mer eller mindre overlatt til praksisfeltet å skulle definere og operasjonalisere tilpasset opplæring (Jenssen, 2011). Jeg er her interessert i å se på om rektorer og lærere legger seg inntil en smal eller bred oppfatning av tilpasset opplæring.

2. I hvilken grad opplever rektorer og lærere ulike dilemma i spesialundervisningen?

Her vil jeg se nærmere på to dilemma i spesialundervisningen ut fra Mathiesen og Vedøys (2012) rapport; Identifikasjonsdilemmaet og organiseringsdilemmaet. Opplevelser av ulike dilemma i spesialundervisningen vil til dels være avhengig av en balansegang mellom det individuelle og det kollektive i opplæringen. Når det gjelder elever som ikke får

tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, må en overveie valg i forhold til å identifisere elever, og hvor elevene skal få denne opplæringen.

3. I hvilken grad opplever rektorer og lærere ulike drivere i spesialundervisning?

I denne delen vil jeg undersøke i hvilken grad rektorer og lærere er enige i ulike drivere som bidrar til at bruken av spesialundervisning øker i skolen. Her vil jeg se på tre typer drivere; Endringer i styring av skolen, samfunnsendringer og spesialundervisningens struktur (Mathiesen & Vedøy, 2012).

I tilknytning til forskningsspørsmålene som er nevnt ovenfor vil jeg se om det er forskjeller både mellom rektorer og lærere, og mellom ulike skoler. Ulike oppfatninger av tilpasset opplæring kan føre til at praksis i skolen utvikler seg ulikt. Det kan da altså være grunn til å tro at det vil være forskjeller mellom aktørene som har ulike roller i skolen; rektorer og lærere. Det kan også være grunn til å tro at praksis er ulik fra skole til skole, og jeg vil i forbindelse med dette se om det er forskjell mellom lærere fra ulike skoler. Her vil jeg undersøke om det er forskjell mellom lærere fra skoler med andel enkeltvedtak over og under landsgjennomsnittet. Samtidig som det er store forskjeller i andelen elever med enkeltvedtak mellom barneskoler og ungdomsskoler, kan det være interessant å undersøke om det er forskjeller mellom lærere fra barneskoler og lærere fra ungdomsskoler. I forbindelse med dette har jeg videre utformet tre spørsmål:

1. Er det forskjeller mellom rektorer og lærere?
2. Er det forskjeller mellom lærere fra skoler med andel enkeltvedtak over og under landsgjennomsnittet?
3. Er det forskjell mellom lærere fra barneskoler og lærere fra ungdomsskoler?

3 Metode

Denne oppgaven tar utgangspunkt i data som er samlet inn under et felles prosjekt på Pedagogisk Institutt, NTNU. I dette kapittelet vil jeg redegjøre for de metodiske valgene jeg har gjort i arbeidet med denne undersøkelsen. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) skriver at metode er som å følge en bestemt vei mot målet. Et kjennetegn ved kvantitative metoder er å gå i bredden og få frem det som er felles og representativt (Dalland, 2012). En slik metode kan også beskrives som tallenes tale, hvor tallene taler til forskeren gjennom datamaterialet.

3.1 Metodisk tilnærming og design

I denne undersøkelsen ble en kvantitativ tilnærming til forskningsfeltet tatt i bruk. Denne tilnærmingen ble valgt da formålet med undersøkelsen er å beskrive sammenhenger mellom variabler, og for å kunne samle data fra et større antall personer, noe som en kvantitativ tilnærming er godt egnet til. Undersøkelsen tok utgangspunkt i data som er samlet inn ved et survey design, spørreskjemaundersøkelse. Ringdal (2007) skriver at et survey design kjennetegnes av systematisk og standardisert utspørring av et utvalg, for å gi en statistisk beskrivelse av populasjonen utvalget er hentet fra. Utspørringen var standardisert i den forstand at alle respondenter i utvalget fikk stilt de samme spørsmålene på samme måte, og den var systematisk ved at påstandene har forankring i tema som er av interesse for undersøkelsen.

Surveyundersøkelsen tok utgangspunkt i et tverrsnittdesign som innebærer innsamling av data om analyseenheter på et gitt tidspunkt (Ringdal, 2007). Med et slikt survey- og tverrsnittdesign er det mulig å avdekke sammenhenger, frekvenser og tilstander som er av interesse ved et bestemt tidspunkt. Svakheten kan være at et slikt design vil miste innsikt i en utvikling over tid og vil kun beskrive et øyeblikksbilde av det som studeres. Likevel, er designet godt egnet for denne masteroppgavens hovedanliggende, og også med tanke på begrenset tid- og ressursbruk for en slik oppgave (Ringdal, 2007; Johannessen et al., 2010).

Spørreskjemaet ble bygd opp med utgangspunkt i problemstilling, aktuell teori og forskning omkring tilpasset opplæring og spesialundervisning. En forskningsrapport av Bachmann og Haug (2006) har sammen med en rapport av Nordahl og Sunnevåg (2008) og et forskningsprosjekt av Mathiesen og Vedøy (2012) dannet bakgrunnen for utformingen av påstandene i spørreskjemaet.

3.2 Utvalg

Denne undersøkelsen hadde som mål å undersøke oppfatninger av tilpasset opplæring, og opplevelser av ulike dilemma og drivere i spesialundervisningen i en mellomstor kommune i Midt-Norge. Populasjonen som ligger til grunn for denne undersøkelsen er rektorer, lærere og andre som jobber med pedagogiske oppgaver i grunnskoleopplæringen i Norge. Utvalget er basert på en skjønnsmessig utvelging, et ikke-sannsynlighetsutvalg. Det dreier seg da om å plukke ut respondenter som tilfredsstillende visse hensyn for å kunne få samlet de nødvendige data (Lund & Haugen, 2006). I dette tilfellet fikk alle rektorer, lærere og assistenter i den aktuelle kommunen invitasjon til å delta i undersøkelsen. Bruttoutvalget for undersøkelsen, alle respondenter som er valgt til å delta (Johannessen et al., 2010), består av 11 rektorer, 206 lærere og 46 assistenter. Nettoutvalget, de som faktisk deltar, består i denne undersøkelsen av 11 rektorer, noe som gir en svarprosent på 100 prosent. Lærerne fikk to skjema som de skulle svare på, hvor 153 svarte på skjema én, og 114 svarte på skjema to, noe som da utgjør en svarprosent på 74 og 55,3 prosent. Det var kun 9 assistenter som svarte på skjema én og 7 som svarte på skjema to, som blir en svarprosent på 19,6 og 15,8 prosent. Jeg velger videre i denne oppgaven å slå sammen lærere og assistenter, og omtaler da disse kun som «lærere». Assistenter er personale uten formell lærerkompetanse, men som ofte hjelper læreren i undervisningssituasjoner (Meld. St. 18, 2010–2011). Det er da naturlig å slå sammen lærere og assistenter til en gruppe. Med hensyn til undersøkelsen antas det at ikke-respons er tilfeldig. Denne antakelsen støttes av at både distribusjon av kjønn og alder i utvalget er noen lunde tilsvarende fordelingen i populasjonen (NOU 2003: 16, *I første rekke*). Det er heller ingen grupper i undersøkelsen som har en gjennomgående lavere eller høyere svarprosent enn andre ut fra størrelsen på utvalget, slik at sammensetningen vil endres (Johannessen et al., 2010, s.246). Data ble samlet inn ved bruk av et elektronisk spørreskjema. Alle deltakere mottok et informasjonsskriv om undersøkelsen, og alle fikk deretter en lenke til spørreundersøkelsen som ble gjort tilgjengelig på arbeidsplassen.

Utvalget består av 65 prosent kvinner og 34,2 prosent menn med en aldersrang fra 23 til 67 år. Gjennomsnittsalder er 43 år. Den gjennomsnittlige erfaringen som lærer er 16,2 år og den gjennomsnittlige erfaringen som rektor er 9,8 år. Her var det imidlertid stor forskjell mellom en rektor med 0 års erfaring og en rektor med 31 års erfaring. Utvalget består av lærere fra ulike nivåer i grunnskolen: 66,3 prosent fra barneskolen, 21,9 prosent fra ungdomsskolen, og 11,8 prosent fra en kombinert barne- og ungdomsskole. Denne kombinerte barne- og

ungdomsskolen vil jeg herved referere under betegnelsen «ungdomsskole» i videre analyser og resultater.

3.3 Utforming av instrumenter

Begrepene knyttet til tilpasset opplæring, dilemma og drivere kan ikke hevdes å være direkte observerbare, og blir derfor betraktet som såkalte latente variabler i metodelitteraturen (Lund & Haugen, 2006; Ringdal, 2007). For å operasjonalisere disse latente variablene har jeg benyttet meg av indikatorer i form av påstander, og på denne måten søkt å finne sammenheng mellom teoretiske variabler og deres indikatorer. Lund og Haugen (2006) peker på at det vil ofte være bruk for flere indikatorer på hvert begrep, da én indikator ofte ikke har muligheten til å fange hele innholdet. Samtidig vil det være en fordel med flere indikatorer på samme begrep. Om disse fanger ulike aspekter ved begrepet, vil de også kunne representere det bedre. I mitt tilfelle med måling av sammensatte og flerdimensjonale begreper som tilpasset opplæring, ulike dilemma og drivere i spesialundervisningen, vil en måling ved flere indikatorer være gunstig for oppgavens hensikt. Jeg har knyttet enkeltindikatorer til hvert tema, som igjen skal knyttes til sentrale begreper. Jeg har med dette forsøkt å lage enkeltpåstander som tar vare på ulike sider ved begrepet. Slik får jeg også muligheten til å se hvordan enhetene fordeler seg på de enkelte variablene.

3.4 Instrumentene

Problemstillingen i denne oppgaven er: *Hvilke oppfatninger har rektorer og lærere av tilpasset opplæring, og i hvilken grad opplever de ulike dilemma og drivere i spesialundervisningen?* Jeg har søkt å fange inn to dimensjoner av tilpasset opplæring gjennom å se på en smal og en bred tilnærming til begrepet. Opplevelsen av dilemma har jeg valgt å belyse gjennom identifikasjonsdilemmaet og organiseringsdilemmaet. Opplevelsen av drivere i spesialundervisning blir sett på gjennom tre typer drivere; endringer i styring av skolen, samfunnsendringer og spesialundervisningens struktur.

3.4.1 Smal tilnærming til tilpasset opplæring

Her vil jeg se nærmere på hvilke påstander som kan avdekke en smal oppfatning av tilpasset opplæring. En smal tilnærming til tilpasset opplæring ble i denne oppgaven definert som tilrettelegging av individuelle metoder og konkrete tiltak som retter seg mot enkelteleven, gjennom blant annet lærestoff, arbeidsmåter, mengde og vanskegrad (Bachmann & Haug,

2006). Fra spørreskjemaet trakk jeg ut fem påstander som er ment å måle denne tilnærmingen, og tre av disse er:

- (1) Tilpasset opplæring handler primært om å gi eleven et individualisert opplegg.*
- (2) Tilpasset opplæring sikres best ved at en organiserer elevene i nivådelte grupper i de viktigste fagene.*
- (3) Individuelle arbeidsplaner er det viktigste virkemiddelet for å gi alle elever tilpasset opplæring.*

3.4.2 Bred tilnærming til tilpasset opplæring

I denne undersøkelsen ble en bred tilnærming til tilpasset opplæring definert som skolens overordnede strategi for å favne alle elever. Elevgruppen er en helhet, og fellesskap, inkludering og læringsmiljø står sentralt i opplæringen. Denne tilnærmingen er forsøkt målt ved fem påstander, og tre av disse er:

- (1) Tilpasset opplæring handler primært om å skape et læringsmiljø på skolen som tar vare på alle elevenes behov innenfor fellesskapets rammer.*
- (2) Tilpasset opplæring i klassen for alle elever vil kreve et godt samarbeid mellom alle lærerne på skolen.*
- (3) Ved vår skole har vi en samarbeidskultur i forhold til tilpasset opplæring.*

3.4.3 Dilemma i spesialundervisningen

Under dette temaet, som er forankret i opplæringsloven § 5-1, vil jeg ta for meg i hvilken grad ulike dilemma gjør seg gjeldende i skolen. Dilemma er definert som ulike situasjoner der en er nødt til å ta et valg mellom ulike alternativer, hvor ingen alternativer er optimale, men heller vil møtes av ulike typer risiko (Mathiesen & Vedøy, 2012). I denne oppgaven har jeg kun valgt å ta for meg to av de nevnte dilemmaene i kapittel 1. For å måle i hvilken grad respondentene opplever disse har jeg valgt å dele inn ulike dilemma slik Mathiesen og Vedøy (2012) har gjort i sin rapport: Identifikasjonsdilemmaet og organiseringsdilemmaet. *Identifikasjonsdilemmaet* ble målt ved to påstander:

- (1) Hvis en elev har problemer med å følge klassens undervisning er det best å melde eleven til PPT, slik at elevens rett til spesialundervisning sikres.*
- (2) Hvis en elev har problemer med å følge klassens undervisning er det best å prøve med bedre tilpasset opplæring innenfor klassens ramme, slik at eleven ikke risikerer å bli stigmatisert.*

Organiseringsdilemmaet omhandler valg av spesialundervisningens tilbud og valg mellom opplæringstilbud innenfor ordinære klasser eller segregerte tilbud. Dette dilemmaet ble kun stilt til lærergruppen, og er forsøkt målt ved tre påstander, og to av disse er:

- (1) *Spesialundervisningen bør legges utenfor klassen, fordi da vil jeg kunne skape en bedre lærings situasjon for eleven med spesielle behov.*
- (2) *Spesialundervisningen bør legges utenfor klassen, fordi da kan elever med spesielle behov slippe å føle seg underlegne i forhold til andre elever.*

3.4.4 *Drivere i spesialundervisningen*

Drivere er i denne sammenheng definert som grunnleggende årsaker til at spesialundervisning øker. Påstander som er ment å se i hvilken grad ulike drivere rektorer og lærere opplever i denne oppgaven er delt inn etter Mathiesen og Vedøys (2012) inndeling: *Endring i styring av skolen, samfunnsendringer og spesialundervisningens struktur.*

Drivere knyttet til *endringer i styring av skolen* handler om forhold som blant annet ny læreplan med fokus på læringsutbytte og kompetansemål, krav om tilpasset opplæring, mer testing og kontroll, økt fokus på tidlig innsats, og økonomi (Mathiesen & Vedøy, 2012, s.33). Jeg plukket ut seks drivere som er ment å måle dette, to av disse er:

- (1) *Læreplanens fokus på kompetansemål har ført til økt bruk av spesialundervisning.*
- (2) *Det sterke fokuset på nasjonale tester og internasjonale undersøkelser fører til økt bruk av spesialundervisning.*

Drivere knyttet til *samfunnsendringer* retter seg mot den juridiske siden av opplæringen og den økte rettighetstenkningen i samfunn og utdanning generelt. Graden av diagnostisering av enkeltelever har økt, noe som ser ut til å henge sammen med en økt rettighetstenkning. Forhold som drivere her er ment å belyse er økt fokus på rettigheter, smalere normalitetsbegrep, og en økning i atferdsvansker (Mathiesen & Vedøy, 2012, s.40). Fire drivere er ment å belyses under *samfunnsendringer*, to av disse er:

- (1) *Krav fra foreldre i forhold til sine barns rettigheter fører til økt bruk av spesialundervisning.*
- (2) *Økt forekomst av ulike typer vansker hos elevene fører til økt bruk av spesialundervisning.*

Drivere knyttet til *spesialundervisningens struktur* reflekterer forhold ved spesialundervisningens tradisjoner, organisatoriske struktur og normative begrunnelser, som i seg selv kan bidra til at bruken av spesialundervisningen øker (Mathiesen & Vedøy, 2012, s.45). Her er det blant annet bruk av et individperspektiv på spesialundervisning og sterkt fokus på individets vansker som er ment å belyse hvordan spesialundervisningens struktur selv kan være en driver ved to påstander:

(1) Behovet for spesialundervisning skyldes at noen elever har vansker som gjør at de ikke vil kunne følge den ordinære undervisningen hele tiden.

(2) Økt fokus på elevers vansker i skolen fører til økt bruk av spesialundervisning.

3.5 Analyse av data

Data ble analysert i flere faser. I første fase ble spørsmål for hvert tema plukket ut fra spørreskjemaet og det ble kjørt frekvensanalyser. Når en benytter holdningsspørsmål er det viktig å vite at en spør om respondentenes meninger og oppfatninger, og ikke hva de egentlig ville ha gjort. Det er ikke sikkert at rektorenes og lærernes oppfatninger følges opp av handlinger i praksis (Johannessen et al., 2010). For å si noe om holdningenes intensitet, kan en benytte seg av en skala som kan vise hvor sterkt en respondent mener noe (Ringdal, 2007). Likertskalaen som er brukt er seksdelt, og går fra 1 «helt usant» til 6 «helt sant», og er ment å måle grad av enighet og uenighet i påstandene. Videre i analysen delte jeg inn denne skalaen: 1-3 som «uenig» og 4-6 som «enig». En todelt skala vil gi meg de opplysningene jeg er ute etter, nemlig å finne ut i hvilken grad rektorer og lærere er enige eller uenige i påstandene som knytter seg til oppfatning av begrepet tilpasset opplæring, i hvilken grad de opplever et identifikasjonsdilemma og organiseringsdilemma i spesialundervisningen, og i hvilken grad de opplever ulike drivere i spesialundervisningen.

Jeg undersøkte til sist sammenhenger mellom rektorer og lærere, og ulike skoler ved krysstabellanalyse. Skoler ble delt inn i: barneskoler og ungdomsskoler, og skolers andel enkeltvedtak over og under landsgjennomsnittet. Her er jeg ute etter å undersøke om det er forskjeller mellom disse gruppevariablene, om det er store og betydningsfulle forskjeller, eller om de er trivielle og ikke av noe betydning. Kji-kvadrattest ble benyttet for å undersøke om det er en tilfeldig eller signifikant sammenheng mellom variabler (Halvorsen, 2008). En slik test er blant annet egnet hvis data er målt på lavt målenivå (Valås, 2006). Videre er en av forutsetningene til denne testen at minimum av 80 prosent av cellene har en forventet

frekvens på fem eller mer for å unngå type 1- og type 2-feil. I denne oppgaven ble de analyser som ikke oppfylte kravet om forventet cellefrekvens, plukket ut av oppgaven.

Når jeg ser på svarfordeling og krysstabeller vil jeg benytte meg av effektmålet Cramers V. I denne oppgaven var det hensiktsmessig å bruke Cramers V for å måle styrken på sammenhengen mellom de to fordelingene fordi det ikke er hensiktsmessig å bruke gjennomsnitt, og fordi fordelingene er skjeve. Målet kan gi et inntrykk av størrelsen på forskjeller eller styrken i sammenhenger. Effektmål gir hentydninger til at den ene variabelen kan ha effekt eller være en forklaring til resultat på den andre variabelen (Wendelborg, Paulsen, Røe, Valenta & Skaalvik, 2012). Hvordan en skal tolke effektmålet av Cramers V, kan variere fra «ingen effekt» til «veldig sterk effekt». I denne oppgaven har jeg benyttet inndelingen av effektstørrelse etter Rea og Parker (1992, s.203): *Ingen effekt: 0 – 0.9, svak effekt: 0.1 – 0.19, moderat effekt: 0.2 – 0.39, relativ sterk effekt: 0.4 – 0.59, stor effekt: 0,60 - 0.79, og veldig sterk effekt: > 0.80.*

3.6 Validitet og reliabilitet

Spørsmål om kvalitet vil alltid være sentralt innen vitenskapelig forskning og arbeid. Det er derfor viktig å synliggjøre denne oppgavens *validitet* og gyldighet i form av samsvaret mellom de latente variablene og deres indikatorer. Det handler om hvor godt eller relevant data representerer det fenomenet en søker å måle. Likledes er det sentralt å vurdere arbeidets *reliabilitet* og pålitelighet (Ringdal, 2007). Når det gjelder validitet kan en snakke om grader, hvor ingen undersøkelser er feilfrie (Grenness, 2012).

Det stilles krav til kvalitet om slutninger, og sikkerheten av de slutningene betegnes som validitet, og knyttes til hele forskningsprosessen fra problemstilling til resultater (Lund & Haugen, 2006). For å gjøre problemstillingen forskbar, må en operasjonalisere forskningsspørsmålet. Det vil si at en gjør det generelle fenomenet, i dette tilfellet tilpasset opplæring, mer konkret, slik at en kan måle eller klassifisere det. Ved å gjennomgå faglitteratur og empiriske undersøkelser kom jeg frem til en rekke indikatorer. Jeg delte videre disse inn i en smal eller en bred tilnærming. Disse ble uttrykt i form av påstander i spørreskjemaet. Det gjelder slik sett å gjøre den delen av et begrep som jeg ønsker å måle størst mulig. Det er likevel ikke mulig å undersøke alt ved et slikt begrep, derfor skal indikatorene presentere det typiske eller det representative for fenomenet som skal undersøkes (Johannessen et al., 2010). Den smale tilnærmingen setter fokus på den enkelte elev, mens den brede tilnærmingen har et mer overordnet perspektiv og strategi for skolen som helhet

(Bachmann & Haug, 2006). Smal og bred oppfatning av tilpasset opplæring er resultat av en faglig diskurs på området, og det kan diskuteres i hvilken grad det er fruktbart å måle oppfatninger av tilpasset opplæring i en slik inndeling. I praksis vil det ikke handle om at respondentene enten har den ene eller den andre oppfatningen, men være snakk om nyanser og vekselvirkninger. I denne oppgaven er jeg derimot på jakt etter å se hvor tyngdepunktet for oppfatningen av tilpasset opplæring ligger. Slik sett mener jeg at tilpasset opplæring som en smal og bred oppfatning likevel er en god inndeling for denne oppgavens hensikt. Operasjonalisering av spesialundervisning har forsøkt å gi et bilde av ulike dilemma og drivere i spesialundervisningen. Disse ble basert på en studie av Mathiesen og Vedøy (2012). En svakhet her er at jeg har få påstander som skal fange inn identifikasjons- og organiseringsdilemmaet, og dermed kan det være at et viktig aspekt ved disse dilemmaene ikke er blitt fanget inn. Likevel, mener jeg at jeg har trukket ut det som er det typiske ved disse to dilemmabegrepene, og som kan belyse hvordan lærere og rektorer kan oppleve disse.

Det er naturlig å anta at respondentene har god innsikt og direkte erfaring med det som er gjenstand for denne undersøkelsen. Temaet mitt er beskrevet gjennom litteratur, som jeg mener er grunnlaget for å kunne gi en god kobling mellom teori, påstander og svar. Kleven, 2011a, s.87) skriver at «begrepsvaliditet uttrykker samsvaret mellom teoretisk begrep og gjennomført *måling*». Likevel handler begrepslutninger om jeg har grunnlag for å tolke data som et uttrykk for det begrepet jeg har operasjonalisert. Jeg vurderer å ha fått svar på det jeg etterspør i undersøkelsen, og mener dette kan tyde på god begrepsvaliditet.

Indre validitet innebærer å undersøke sammenhengen mellom variabler. En god indre validitet knyttes til tolkningen av sammenhengen mellom variabler, og om en kan stole på denne tolkningen (Kleven, 2011b). En sammenheng mellom variabler kan skyldes at X påvirker Y, men den kan også skyldes at Y påvirker X. Samtidig kan det være at de ikke påvirker hverandre i det hele tatt, men påvirkes i stedet av én eller flere andre variabler som ikke fanges opp i undersøkelsen (Kleven, 2011b, s.103). I forhold til rektorer og lærere ser jeg på om oppfatninger er avhengige av hvilken rolle en har på skolen. Videre i oppgaven vil den indre validiteten innebære eventuelle forskjeller mellom lærere ved ulike skoler. Det er likevel viktig å understreke at her er det ikke snakk om lovmessigheter, men tendenser. Når jeg ser på forskjeller mellom lærere fra ulike skoler, blir den indre validiteten svekket fordi det ut fra data ikke er grunnlag for å si noe om årsak-virkning her. I tolkningen av resultatene er jeg forsiktig å si noe om årsak-virkning, men vil likevel forsøke å se retning i noen tilfeller i lys av teori og annen forskning.

Forhold knyttet til den *ytre validiteten* går på hvilken grad utvalget er tilfeldig trukket, og i hvilken grad det kan generaliseres til større populasjoner (Lund & Haugen, 2006; Kleven, 2011c). Trusler mot ytre validitet er alle forhold som gjør at det blir vanskelig eller umulig å trekke slike generaliseringer. I mitt tilfelle er den skjønnsmessige utvelgelsen en svekkelse av den ytre validiteten, blant annet fordi utvalget er for lite til å være representativt for hele populasjonen av rektorer og lærere i grunnskolen. Utvalget består også kun av respondenter fra én kommune i Midt-Norge, og vil heller ikke kunne fange opp geografiske forskjeller. Det kan likevel diskuteres om en skjønnsmessig overføringsverdi kan gjelde for lignende kommuner i landet, i dette tilfellet mellomstore kommuner (Kleven, 2011c). Det vil uansett være mange variasjoner og forskjeller i skoler og mellom skoler. En styrke er derimot svarprosenten, som kan regnes som tilfredstillende (Johannessen et al., 2010).

Reliabilitet i en undersøkelse handler om vi kan stole på de resultatene fra den (Grenness, 2012). Når det kommer til reliabilitet, skilles det mellom tre måter å vurdere dette på. En såkalt test-retest teknikk handler om å måle samsvar eller korrelasjon mellom to gjentatte målinger av samme variabel (Halvorsen, 2008). Dette lar seg desverre ikke gjennomføre i en slik masteroppgave, både med tanke på tid og begrensede ressurser. Videre er grad av intern konsistens, målt ved korrelasjon mellom indikatorer i form av cronbachs alpha, det mest brukte målet på reliabilitet. Trusler som kan svekke reliabiliteten er blant annet tilfeldige målingsfeil (Kleven, 2011a). Omfanget av tilfeldige målefeil vil være større når det er enkeltvariabler som tas med, slik det er i denne undersøkelsen. Jeg har forsøkt å styrke reliabiliteten ved å gjøre utarbeidelse av skjema og gjennomføring av datainnsamling så håndtverksmessig god som mulig. Spørreskjemaet ble utformet med påstander som var så strukturert og tydelig som mulig. Alle påstander hadde forhåndsavgitte svaralternativer, slik at det skulle være så enkelt som mulig for respondentene å fylle ut skjemaet. Videre ble det gitt ro rundt utfyllingen av skjemaet, blant annet ved lang besvarestid. Det ble gitt mulighet til å besvare skjemaet i arbeidstiden. Data ble kodet inn i analyseprogrammet SPSS av erfarne fagfolk. Dette mener jeg er med på å redusere sjansen for tilfeldige feil. Ulempen er at strukturerte påstander ikke gir mulighet til å fange opp informasjon over de oppgitte påstandene og svaralternativene. Det gjør at svaret kan gi opphav til tolkninger som ikke er representativt for utvalget. Imidlertid synes jeg svarene er sammenfallende med litteraturen, og mener det er god grunn til å anta at rektorer og lærere har god innsikt i begrepet tilpasset opplæring. Jeg mener derfor at mine resultater ikke inneholder vesentlige feiltolkninger. Framstillingen er videre søkt å være så objektiv som mulig, og undersøkelsen ble gjennomført

på en systematisk og strukturert måte. Jeg har videre etterstrebet gjennomsiktighet og åpenhet i hele prosessen, slik at leseren selv kan foreta vurderinger av de prosesser som er gjort. Dette mener jeg kan tyde på at reliabiliteten er god.

3.7 Etske betraktninger

I følge Ringdal (2007) er forskningsetikk et viktig område i all forskning, hvor en må forholde seg til etiske standarder og retningslinjer. Etske hensyn vil innebære at forskeren må tenke over hvordan et tema vil kunne belyses uten at det vil kunne få etisk uforsvarlige konsekvenser for andre (Johannessen et al., 2010). Når det gjelder forskerrollen innebærer dette et ansvar for å ivareta respondentenes verdi og integritet, samt vise skjønn, tilrettelegge og ta velbegrunnede valg i arbeidet med å utvikle og gjennomføre undersøkelsen. Informasjonsbrev ble sendt ut og det ble søkt til NSD om godkjenning av prosjektet. Alle respondenter i denne undersøkelsen ble grundig informert om denne studien, og anonymiteten er beholdt. Dalland (2012) skriver om viktigheten av å være nøyaktig under innsamling, behandling og analyse av data, slik at resultatet skal fremstå som uavhengig av forskeren. Jeg har gjengitt de resultater som studien ga, uten å pynte på resultatene.

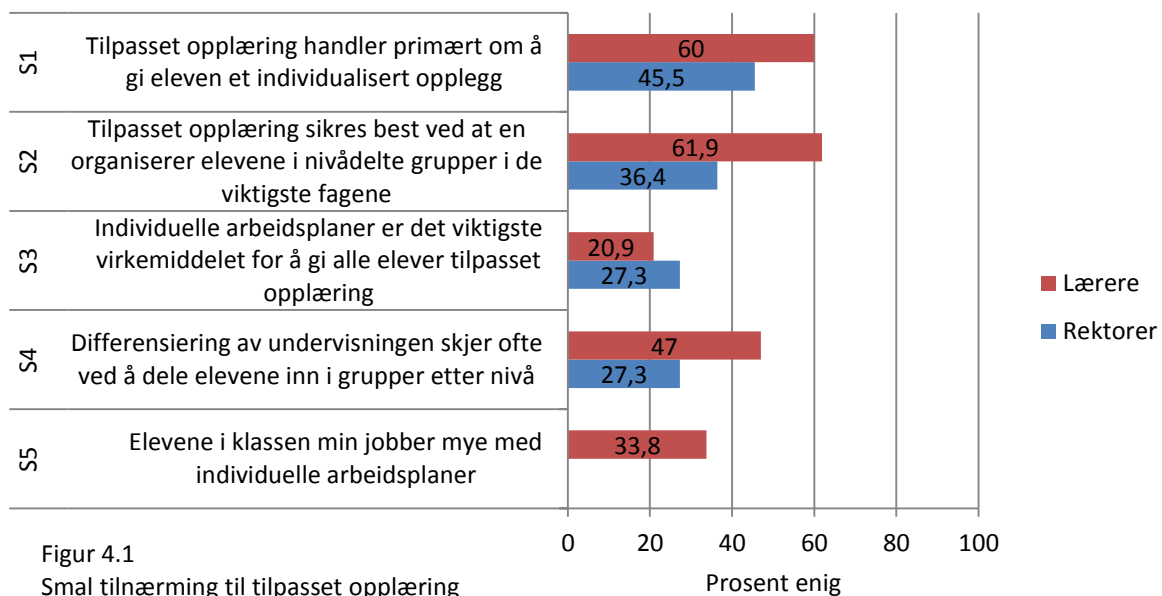
4 Presentasjon av analyser og resultater

Denne fremstillingen av kategoriene vil bli presentert med prosent av enighet til hver enkelt påstand. Resterende prosent representerer uenighet til påstanden, men vil ikke bli fremstilt i figuren. Hensikten er å se i hvilken grad rektorer og lærere er enige i de ulike påstandene.

4.1 Hvilken oppfatning har rektorer og lærere av en smal tilnærming til tilpasset opplæring?

Hensikten her er å se i hvilken grad rektorer og lærere er enige i påstandene som jeg har knyttet til en smal tilnærming til tilpasset opplæring. Følgelig vil en høy prosent kunne tolkes som en smal tilnærming.

Grad av enighet til en smal oppfatning av tilpasset opplæring



Ut fra figur 4.1 kan en se at flertallet av rektorene er uenige i påstandene som knytter seg til en smal tilnærming til tilpasset opplæring. Indikator S1 viser at rektorgruppen er delt omtrent på midten med 45,5 prosent enighet, mens lærergruppen viser en enighet på 60 prosent. Indikator S2 som omhandler organisering av elever, skårer høyest med 61,9 prosent blant lærerne, mens rektorene kun er 36,6 prosent enige. Dette kan tyde på at dette er en oppfatning som forekommer i høyere grad hos lærergruppen. Videre viser indikator S3 liten enighet blant begge gruppene, noe som tyder på at de er uenige i at individuelle arbeidsplaner er det viktigste virkemiddelet i tilpasset opplæring. Indikatorene S4 og S5, som går mer på hva som er praksis, viser at det er liten grad av enighet til indikatorene i rektorgruppen, mens

lærergruppen har liten grad av enighet på påstand S3, men en noe større enighet på 47 prosent på S4. Samlet sett ser det ut til at lærergruppen stiller seg nærmere en smal tilnærming til tilpasset opplæring, enn rektorgruppen.

4.1.1 Er det forskjell mellom rektorer og lærere i oppfatningen av tilpasset opplæring?

Kji-kvadratanalysen viste at en statistisk signifikant høyere andel lærere (61,9 prosent) var enige i at tilpasset opplæring best sikres ved å organisere elevene i nivådelte grupper i de viktigste fagene når en sammenlignet med rektorenes (36,4 prosent) svar ($p = 0,026$, Kji-kvadrat = 4,964, $df = 1$). Likevel, når en ser på styrken på denne forskjellen mellom rektorer og læreres svar, finner en at denne har svak effekt (cramers $v = 0,17$).

4.1.2 Er det forskjell mellom lærere fra skoler med andel enkeltvedtak over og under landsgjennomsnittet i oppfatningen av tilpasset opplæring?

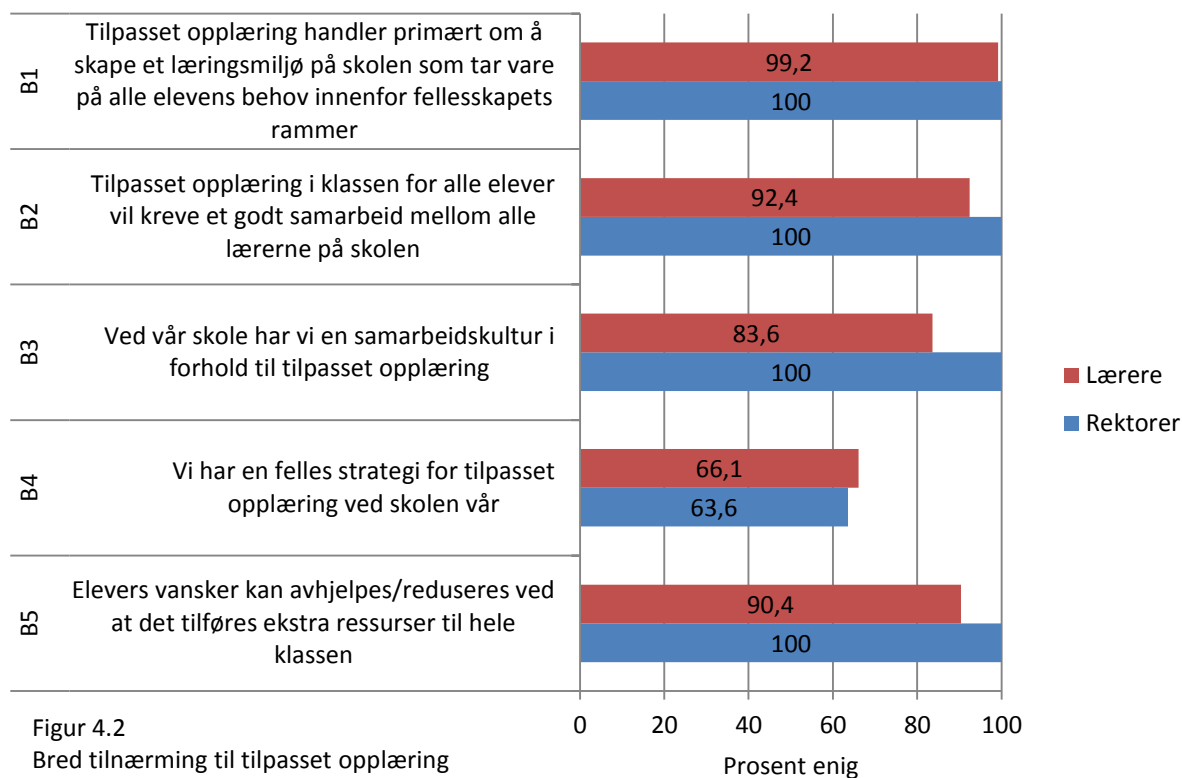
Påstanden S1 som handler om tilpasset opplæring som et individualisert opplegg viste at det var signifikant forskjell mellom lærere på skoler med andel enkeltvedtak over landsgjennomsnittet (77,5 prosent) og lærere på skolen med en andel enkeltvedtak under landsgjennomsnittet (51,4 prosent) ($p = 0,007$, Kji-kvadrat = 7,267, $df = 1$). Videre fant jeg at styrken på denne forskjellen (cramers $v = 0,25$) er av moderat effekt. En signifikant høyere andel lærere (55,3 prosent) på skoler med en andel enkeltvedtak over landsgjennomsnittet var enige i påstanden S3 sammenlignet med lærere (31,3 prosent) fra skoler under landsgjennomsnittet ($p = 0,016$, Kji-kvadrat = 5,781, $df = 1$). Effektmålet viste at denne sammenhengen har moderat effekt (cramers $v = 0,23$).

4.1.3 Er det forskjell mellom lærere fra barneskoler og lærere fra ungdomsskoler i oppfatningen av tilpasset opplæring?

Det var ingen signifikante forskjeller mellom lærere fra barneskoler og lærere fra ungdomsskoler når det gjaldt en smal oppfatningen av tilpasset opplæring.

4.2 Hvilken oppfatning har rektorer og lærere av en bred tilnærming til tilpasset opplæring?

Grad av enighet til en bred oppfatning av tilpasset opplæring



Resultatene fra analysene viser at både rektorgruppen og lærergruppen viser gjennomgående holdninger som kan betegnes som en bred oppfatning av tilpasset opplæring. B2 og B3 som handler om samarbeid, viser at rektorene er 100 prosent enige. Lærerne viser høy grad av enighet på over 90 prosent på B2, mens B3, som går mer på om de mener skolen har en samarbeidskultur i forhold til tilpasset opplæring, er 83,6 prosent enige. Dette kan tyde at lærerne er enige i at samarbeid er viktig for tilpasset opplæring, og at flertallet opplever en slik samarbeidskultur i skolen. Påstand B4 er den med lavest skåre og dreier seg om skolene har en felles strategi for tilpasset opplæring. Begge gruppene viser til en enighet som ligger på 66,1 prosent for lærerne og 63,6 prosent for rektorene. Videre viser B5 at begge gruppene er enige i at vansker hos elever kan reduseres ved at hele klassen får tilført ekstra ressurser.

4.2.1 Er det forskjell mellom rektorer og lærere i oppfatningen av tilpasset opplæring?

Det ble ikke funnet signifikante forskjeller mellom rektorer og lærere i en bred oppfatning av tilpasset opplæring.

4.2.2 Er det forskjell mellom lærere fra skoler med andel enkeltvedtak over og under landsgjennomsnittet i oppfatningen av tilpasset opplæring?

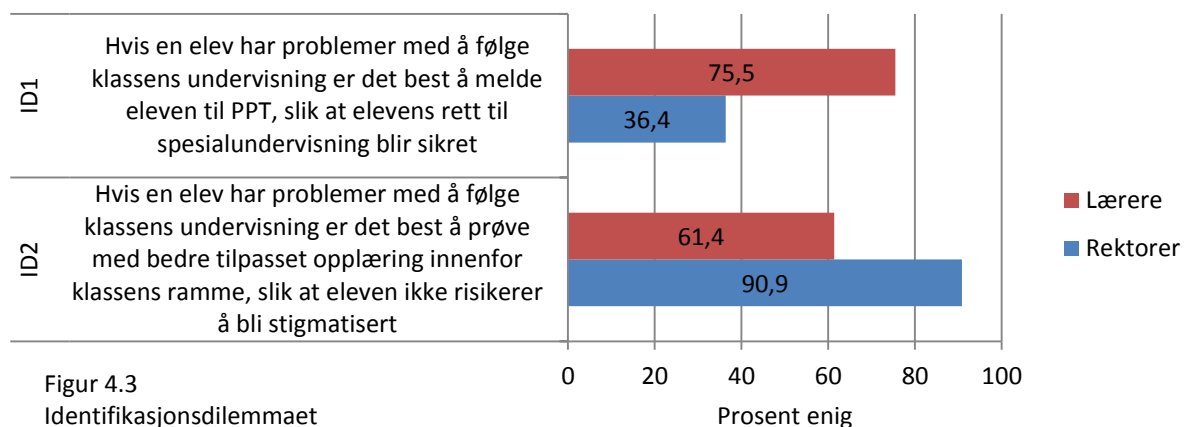
Kji-kvadrattesten viste ingen signifikante forskjeller mellom lærere fra skoler med andel enkeltvedtak over og under landsgjennomsnittet når det gjelder den brede oppfatningen av tilpasset opplæring.

4.2.3 Er det forskjell mellom lærere fra barneskoler og lærere fra ungdomsskoler i oppfatningen av tilpasset opplæring?

Analysen viste heller ingen signifikante forskjeller mellom lærere fra barneskoler og lærere fra ungdomsskoler i en bred oppfatning av tilpasset opplæring.

4.3 I hvilken grad opplever rektorer og lærere identifikasjonsdilemmaet knyttet til spesialpedagogiske tiltak?

Grad av enighet knyttet til identifikasjonsdilemmaet



Figur 4.3
Identifikasjonsdilemmaet

Påstanden ID1 har fått høyest skåre hos lærerne på 75,5 prosent, noe som indikerer at de er enige i at en bør melde eleven til PPT for å sikre elevens rett til spesialundervisning. ID2 viser en enighet blant rektorene på 90,9 prosent, mens lærerne har en noe svakere enighet på 61,4 prosent. Dette kan tyde på at rektorer og lærere i noen grad vurderer dilemmaet ulikt.

4.3.1 Er det forskjell mellom rektorer og lærere i hvilken grad de opplever identifikasjonsdilemmaet?

Kji-kvadratanalysen viste ingen signifikante forskjeller mellom rektorer og lærere i hvilken grad de opplever identifikasjonsdilemmaet i spesialundervisningen.

4.3.2 Er det forskjell mellom lærere fra skoler med andel enkeltvedtak over og under landsgjennomsnittet i hvilken grad de opplever identifikasjonsdilemmaet?

Det ble ikke funnet signifikante forskjeller mellom lærere fra skoler med andel enkeltvedtak over og under landsgjennomsnittet når det handler om identifikasjonsdilemmaet i spesialundervisningen.

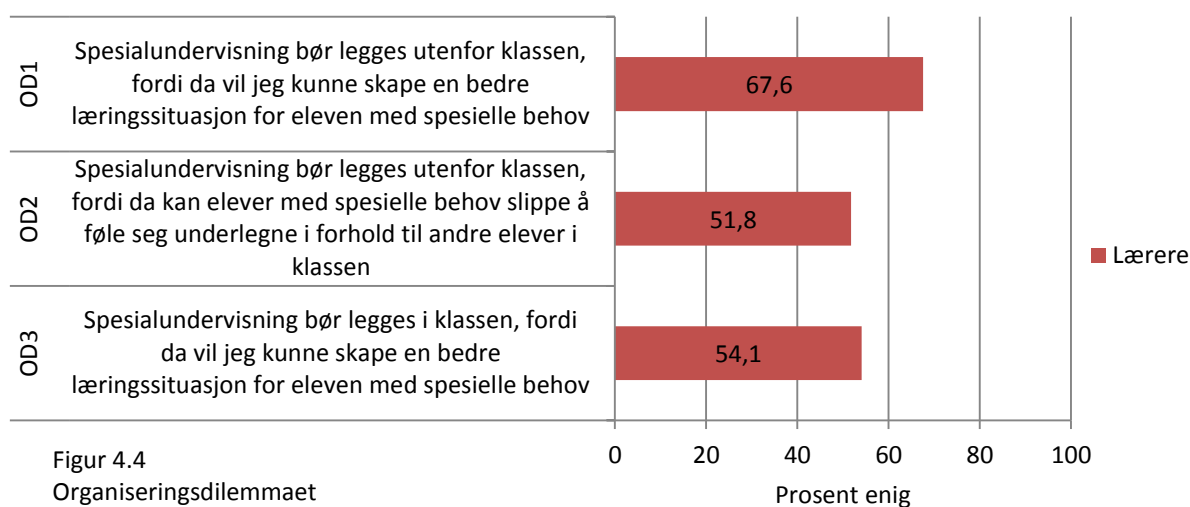
4.3.3 Er det forskjell mellom lærere fra barneskoler og lærere fra ungdomsskoler i hvilken grad de opplever identifikasjonsdilemmaet?

Analysen viste ingen signifikante forskjeller mellom lærere fra barneskoler og lærere fra ungdomsskoler når det gjelder i hvilken grad de opplever et identifikasjonsdilemma.

4.4 I hvilken grad opplever lærere organiseringdilemmaet knyttet til spesialpedagogiske tiltak?

Påstander knyttet til organiseringsdilemma ble kun stilt til lærerne i undersøkelsen, og følgelig vil en ikke kunne se forskjeller mellom rektorer og lærere.

Grad av enighet knyttet til organiseringsdilemmaet



OD1 og OD2 går på at spesialundervisningen bør legges utenfor klasserommet, både for å skape en bedre læringssituasjon og for å unngå at elevene skal føle seg underlegne. 67,6 prosent og 51,8 prosent av lærerne er enige i at spesialundervisningen bør legges utenfor klasserommet. OD3 dreier seg om at spesialundervisningen bør foregå inne i klasserommet, og viser at 54,1 prosent av lærerne er enige i dette. Dette er noe som kan indikere at lærerne er enige i at spesialundervisningen bør foregå både utenfor klassen og inne i klassen.

4.4.1 Er det forskjell mellom lærere fra skoler med andel enkeltvedtak over og under landsgjennomsnittet i hvilken grad de opplever organiseringsdilemmaet?

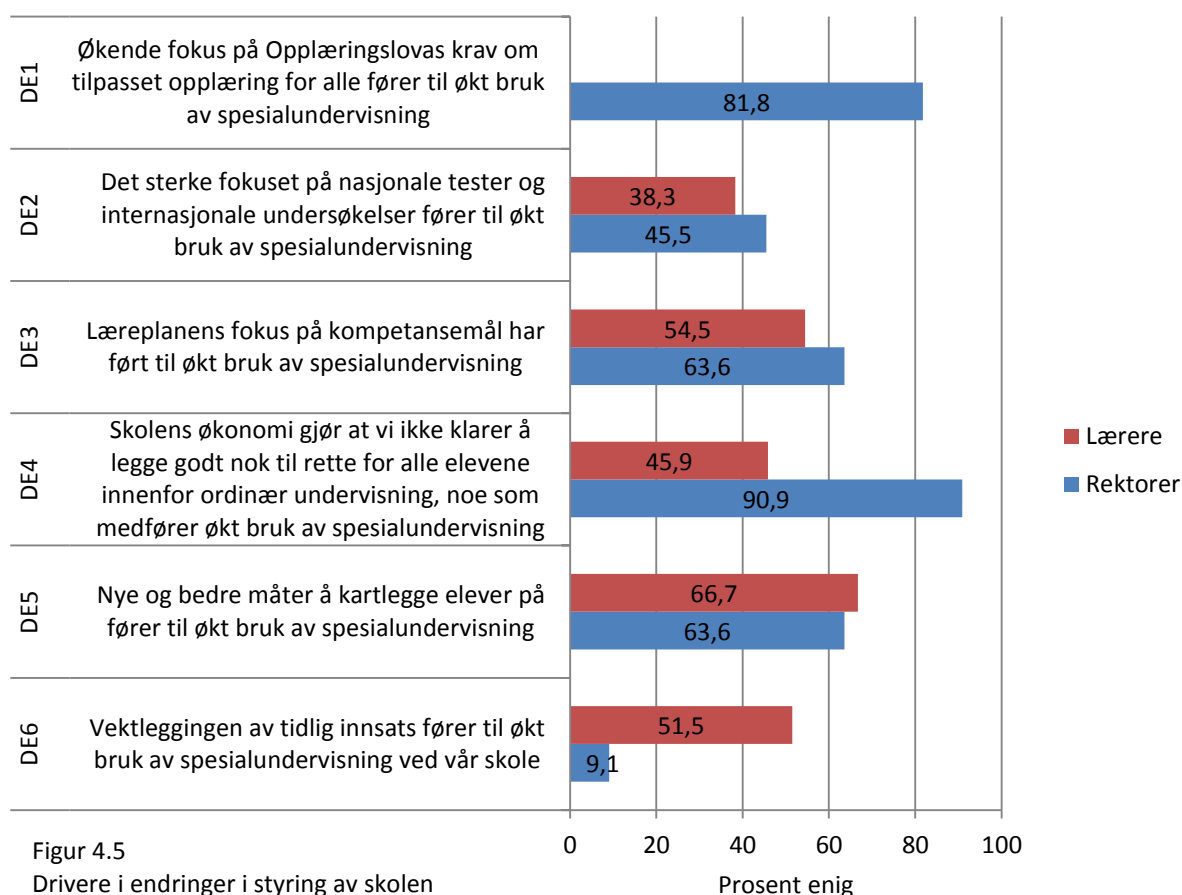
Kji-kvadrattesten viste ingen signifikante forskjeller her.

4.4.2 Er det forskjell mellom lærere fra barneskoler og lærere fra ungdomsskoler i hvilken grad de opplever organiseringsdilemmaet?

Det ble ikke funnet signifikante forskjeller mellom lærere fra barneskoler og lærere fra ungdomsskoler i hvilken grad de opplever organiseringsdilemmaet.

4.5 I hvilken grad opplever rektorer og lærere ulike drivere knyttet til endringer i styring av skolen?

Grad av enighet til drivere knyttet til endringer i styring av skolen



DE1 var en påstand som kun ble stilt til rektorene, som viser at 81,8 prosent av rektorene er enige i at dette er en driver i spesialundervisningen. DE2 viser at blant lærerne er det 38,3 prosent som er enige, og 45,5 prosent av rektorene er enige i at dette er en driver. Dette kan da indikere at DE2 ikke er en driver som verken lærere eller rektorer identifiserer. Når det

gjelder DE3, om fokus på læreplanens kompetansemål, er 63,6 prosent av rektorgruppen og 54,5 prosent av lærergruppen enige i at dette er en driver. Skolens økonomi som driver, identifiseres i høy grad av rektorene (90,9 prosent), mens 45,9 prosent av lærerne indikerer at dette er en driver. Både lærere og rektorer er enige i at nye og bedre måter å kartlegge elever på fører til økt bruk av spesialundervisning. DE6 handler om tidlig innsats, og lærerne er i middels grad enige i at dette er en driver, mens kun 9,1 prosent av rektorene er enige i dette, noe som tyder på at for rektorene er ikke dette en driver i spesialundervisningen.

4.5.1 Er det forskjell mellom rektorer og lærere i opplevelsen av drivere knyttet til endringer i styring av skolen?

Kji-kvadrattesten viste at det er signifikant forskjell mellom rektorer og lærere på at skolens økonomi er en driver i spesialundervisningen ($p=0,004$, Kji-kvadrat=8,093, $df=1$). Styrken på denne er moderat (Cramers $v=0,258$).

4.5.2 Er det forskjell mellom lærere fra skoler med andel enkeltvedtak over og under landsgjennomsnittet i opplevelsen av drivere knyttet til endringer i styring av skolen?

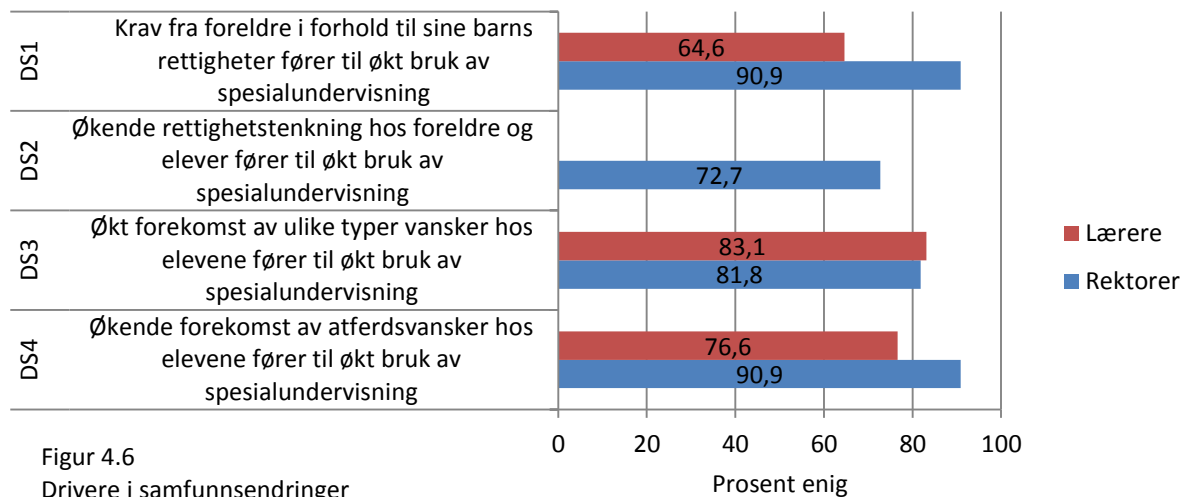
Det ble ikke funnet signifikante forskjeller mellom lærere fra skoler med andel enkeltvedtak over og under landsgjennomsnittet.

4.5.3 Er det forskjell mellom lærere fra barneskoler og lærere fra ungdomsskoler i opplevelsen av drivere knyttet til endringer i styring av skolen?

Kji-kvadratanalysen viste ingen signifikante forskjeller mellom lærere fra barneskoler og lærere fra ungdomsskoler når det gjelder i hvilken grad de oppfatter drivere knyttet til endringer i styring av skolen.

4.6 I hvilken grad opplever rektorer og lærere ulike drivere knyttet til samfunnsendringer?

Grad av enighet til drivere knyttet til samfunnsendringer



DS1 og DS2 handler om krav fra foreldre i forhold til barnets rettigheter i opplæringen, og fikk i analysen høy grad av enighet blant både rektorer og lærere. Dette kan indikere at dette er en driver som identifiseres hos begge gruppene i undersøkelsen. DS3 og DS4 dreier seg om at elevenes vansker fører til spesialundervisning. Resultatet indikerer at både lærergruppen og rektorgruppen i stor grad er enige i dette. 83,1 prosent av lærerne er enige i at ulike typer vansker hos eleven fører til økt bruk av spesialundervisning, og 90,9 prosent av rektorene er enige i at økende forekomst av atferdsvansker hos elevene fører til økt bruk av spesialundervisning. Dette tyder på at både lærerne og rektorene identifiserer vansker hos elevene som drivere i spesialundervisningen.

4.6.1 Er det forskjell mellom rektorer og lærere i opplevelsen av drivere knyttet til samfunnsendringer?

Det ble ikke funnet signifikante forskjeller mellom rektorer og lærere.

4.6.2 Er det forskjell mellom lærere fra skoler med andel enkeltvedtak over og under landsgjennomsnittet i opplevelsen av drivere knyttet til samfunnsendringer?

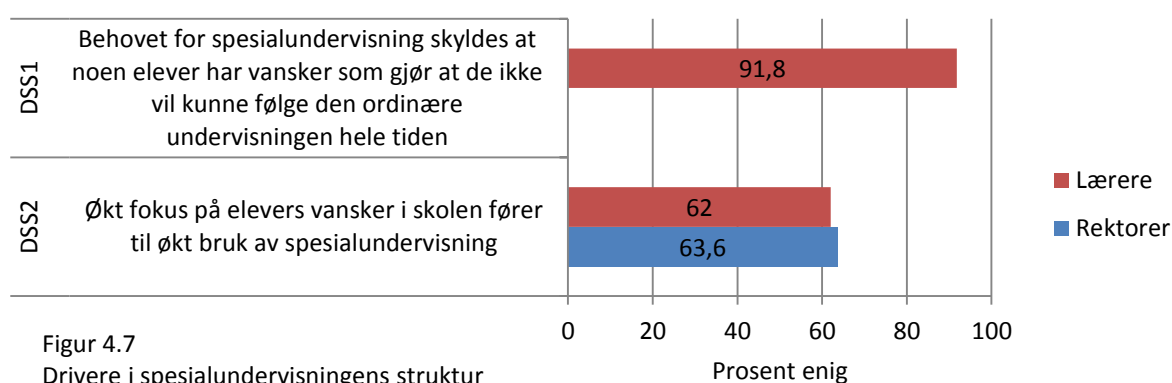
Det ble ikke funnet signifikante forskjeller mellom lærere fra skoler med andel enkeltvedtak over og under landsgjennomsnittet.

4.6.3 Er det forskjell mellom lærere fra barneskoler og lærere fra ungdomsskoler i opplevelsen av drivere knyttet til samfunnsendringer?

En signifikant større andel av lærere fra ungdomsskolene (76,9 prosent) mente at krav fra foreldre er en driver i spesialundervisningen sammenlignet med lærere fra barneskolene (58,8 prosent) ($p = 0,026$, Kji-kvadrat = 4,955, $df = 1$). Målingen av styrken av denne sammenhengen viser at den har moderat effekt (cramers $v = 0,23$). Når jeg sammenlignet gruppene barneskole og ungdomsskole på påstand DS3, som viser til ulike typer vansker hos elevene som driver, viste analysen at en signifikant høyere andel av lærere fra ungdomsskolen (94,1 prosent) var enig sammenlignet med lærere fra barneskolen (78,2 prosent) ($p = 0,01$, Kji-kvadrat = 6,234, $df = 1$). Styrken på denne sammenhengen mellom lærere fra barneskolen og lærere fra ungdomsskolen ble funnet å være på grensen til moderat effekt (cramers $v = 0,2$). Videre viste også analysen av DS4, at flere ungdomsskolelærere (92,3 prosent) sa seg enig i påstanden sammenlignet med barneskolelærere (71,6 prosent) ($p = 0,01$, Kji-kvadrat = 6,648, $df = 1$). Styrken på denne sammenhengen ble også funnet å være av moderat effekt (cramers $v = 0,23$).

4.7 I hvilken grad opplever rektorer og lærere ulike drivere knyttet til spesialundervisningens struktur?

Grad av enighet til drivere knyttet til spesialundervisningens struktur



DSS1 handler om at behov for spesialundervisning ligger hos elevenes vansker, og dette var en påstand som kun lærerne fikk i spørreskjemaet. 91,8 prosent av lærerne var enige i påstanden, og opplever i høy grad at dette er en driver i spesialundervisning. DSS2 viser at både rektorer og lærere er enige med omtrent 60 prosent at et økt fokus på elevers vansker er en driver for spesialundervisningen. Dette kan indikere på at både rektorgruppen og

lærergruppen er enige i at både økt fokus på vansker kan være drivere for spesialundervisningen.

4.7.1 Er det forskjell mellom rektorer og lærere i opplevelsen av drivere knyttet til spesialundervisningens struktur?

Det ble ikke funnet signifikante forskjeller mellom rektorer og lærere i opplevelsen av drivere knyttet til samfunnsendringer.

4.7.2 Er det forskjell mellom lærere fra skoler med andel enkeltvedtak over og under landsgjennomsnittet i opplevelsen av drivere knyttet til spesialundervisningens struktur?

Ingen signifikante forskjeller ble funnet mellom lærere fra skoler med andel enkeltvedtak over og under landsgjennomsnittet.

4.7.3 Er det forskjeller mellom lærere fra barneskolen og lærere fra ungdomsskolen i opplevelsen av drivere knyttet til spesialundervisningens struktur?

En statistisk signifikant høyere andel lærere fra ungdomsskolen (82,1 prosent) var enige i at økt fokus på vansker fører til økt bruk av spesialundervisning sammenlignet med andel lærere fra barneskolen (53,8 prosent) ($p = 0,003$, Kji-kvadrat = 8,898, $df = 1$). Styrken på denne sammenhengen var av moderat effekt (cramers $v = 0,27$).

5 Drøfting

I dette kapitlet vil jeg se nærmere på resultatene fra analysene i lys av presentert teori og empiri. Her vil jeg dra egne refleksjoner inn i teksten, noe jeg har søkt å unngå i det foregående kapitlet. Jeg tar først for meg rektorenes og lærernes oppfatninger av tilpasset opplæring. Deretter drøftes det i hvilken grad de opplever ulike dilemma i spesialundervisningen, og hvordan de opplever ulike drivere i spesialundervisningen.

5.1 Rektors og læreres oppfatninger av tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring beskrives i Læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2006b) både som et overordnet prinsipp og som et grunnleggende element, og er en kvalitet ved opplæringen som skal sikre skolens virksomhet og elevens læring. En slik tanke forutsetter at ansvaret for tilpasset opplæring må finnes i hele skolen, og ikke kun hos den enkelte lærer. Den smale oppfatningen knyttes imidlertid i større grad opp mot konkrete tiltak og metoder som rettes mot den enkelte elev (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl & Haustätter, 2009). En slik forståelse legger i større grad ansvaret over på den enkelte lærer. Slik sett blir skolen som helhet, rektors og den enkelte læreres oppfatning av begrepet en sentral faktor i gjennomføringen av tilpasset opplæring i skolen.

Figur 4.1 *Smal tilnærming til tilpasset opplæring* søkte å måle i hvilken grad rektorer og lærere var enige i påstandene som knyttet seg til en smal oppfatning av tilpasset opplæring. Samlet sett viste analysen lite omfang av enighet til påstandene blant rektorgruppen, noe som dermed kan indikere at rektorene ikke har en smal oppfatning av tilpasset opplæring. Den høyeste skåren av enighet blant rektorene var på 45,5 prosent og ble registrert på påstanden S1, om at tilpasset opplæring primært handler om å gi elevene et individualisert opplegg. Lærerne var derimot noe mer delt i forhold til disse påstandene, og ga uttrykk for en enighet på 60 prosent til påstand S1. De indikerte også enighet på tanken om at tilpasset opplæring best sikres ved at en organiserer elevene i nivådelte grupper i de viktigste fagene. Imidlertid ga omtrent halvparten av lærergruppen (47 prosent) uttrykk for at differensiering av undervisningen ved nivådeling skjer ofte. Ved nærmere analyse av skolene var det store variasjoner innen lærergruppen for hver enkelt skole på denne påstanden. Analysen mellom rektorene og lærerne viste at det var en statistisk signifikant høyere andel lærere som mente at tilpasset opplæring sikres best ved å organisere elevene i nivådelte grupper i de viktigste fagene, enn rektorer. Styrken på denne sammenhengen var imidlertid av svak effekt. Slik sett er ikke denne sammenhengen av betydning. Likevel kan en driste seg til å diskutere om rollen

den enkelte har i skolen som blant annet lærere og rektorer, vil ha betydning for hvordan en oppfatter tilpasset opplæring. Mens rektorene har et overordnet ansvar for at skolens elever får et tilfredsstillende utbytte av undervisningen, er det lærernes oppgave å sørge for at dette gjennomføres i praksis. Lærernes oppfatninger av begrepet vil da igjen kunne speile hvilke metoder og reflekteringer de gjør over sitt arbeid med tilrettelegging i ulike undervisningssituasjoner. NOU 1995: 18 påpekte at retten til spesialundervisning måtte sees på bakgrunn av elevens mulighet for læringsutbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Flertallet av lærerne var enige i at tilpasset opplæring ble best sikret ved at en organiserer elevene i nivådelte grupper i de viktigste fagene. Mathiesen og Vedøy (2012) konkluderer i sin rapport at en reduksjon av spesialundervisningen blant annet vil kreve en endret forståelse av opplæringsloven § 8-2, og åpne for en mer fleksibel organisering. Likevel peker Meld.St. 20 (2012-2013) på at det imidlertid er lite som tyder på at en organisatorisk differensiering etter faglig nivå har en positiv effekt for elever med middels eller lave prestasjoner.

På en annen side indikerte svar fra lærerne at de er uenige i at individuelle arbeidsplaner er det viktigste virkemiddelet for tilpasset opplæring, samt at elevene jobber mye med individuelle arbeidsplaner. Det kan tyde på at lærerne mener at en tilpasset opplæring vil kreve individualiserte opplegg, men at dette ikke skjer gjennom bruk av individuelle arbeidsplaner i utstrakt grad. Hvilke metoder lærerne så benytter for å tilpasse undervisningen gir ikke datamaterialet noe svar på. Revisjonsrapporten (2011) viste at to av rektorene i kommunen mente at arbeidsformene som ble mest brukt i praksis er tavleundervisning og elevsamarbeid, hvor elevene arbeider to og to. Haug (2011) peker i sin artikkel på to elevgrupper som reagerte ulikt på oppgavearbeid. Situasjonen baserte seg på elever som mottok spesialundervisning var tilstede i den ordinære undervisningen 80 prosent av tiden, hvor oppgaveløsninger var den dominerende aktiviteten. Haug fant at disse elevene var de minst aktive og mest uvirksomme i slike situasjoner, og betegnet graden av tilpasset opplæring gjennom hvem læreren brukte mest tid på. Når det er stor vekt på oppgaveløsning i undervisningen ser det ut til at elever som får spesialundervisning ikke har like gode vilkår som andre elever. Dermed kan det se ut til at selv om elever får oppgaver som er tilpasset deres nivå og forutsetninger, vil det ikke nødvendigvis bety at dette vil gi en god tilpasset opplæring. Bachmann og Haug (2006) har blant annet pekt på at tilpasset opplæring som arbeidsform ikke er godt nok utviklet, og lærerne har som følger av dette forsøkt å finne de rette individuelle metodene, som ofte viser til den smale oppfatningen av tilpasset opplæring.

Analysene viste også at det var en signifikant forskjell mellom skoler med andel enkeltvedtak over og under landsgjennomsnittet med at tilpasset opplæring handler om gi elevene et individualisert opplegg. Samtidig var en signifikant høyere andel av lærere fra skoler med andel enkeltvedtak over landsgjennomsnittet enige i at individuelle arbeidsplaner er det viktigste virkemiddelet for å gi alle elever tilpasset opplæring. Effektmålet på begge disse sammenhengene viste en styrke av moderat effekt, og gir i noen grad et grunnlag for å si at denne sammenhengen er av betydning. Resultatet kan dermed indikere at skolene med et høyere gjennomsnitt av enkeltvedtak uttrykker en smalere forståelse av tilpasset opplæring enn skolene med et lavere gjennomsnitt av enkeltvedtak. I tråd med Haugs (2011) undersøkelse kan en tenke seg at individuelle løsninger ikke skaper bedre vilkår for alle elever. Meld.St. 18 (2010-2011) skriver at en lite tilpasset opplæring vil kunne medføre et større behov for spesialundervisning. En smal oppfatning vil på den ene siden kunne føre til en individualisering av undervisningen, som igjen fører til en økning i enkeltvedtak. På en annen side vil en høy andel av enkeltvedtak kunne føre til at lærere må individualisere undervisningen. Likevel vil det nok her være snakk om andre medvirkende årsaker til denne sammenhengen. Dette kan en blant annet se i sammenheng med at Kunnskapsløftet viser en dreining bort fra fellesskapet og over mot en sterkere individualisering av opplæringen (Bachmann & Haug, 2006). Dette kan gi grunnlag for å belyse hvordan lærernes oppfatning av tilpasset opplæring påvirkes og dannes i lys av faktorer som påvirker realiseringen av begrepet på et overordnet plan. I analysen tok jeg for meg både dilemma og drivere i spesialundervisningen. En av driverne var blant annet læreplanens fokus på kompetansemål som kan føre til økt bruk av spesialundervisning. Slik sett vil en smal oppfatning av tilpasset opplæring påvirkes av sentrale føringer for begrepet, hvordan lærerne tolker og oppfatter dette og hvilke tiltak og metoder de tar i bruk for å nå målet. Identifikasjonsdilemmaet pekte på om en bør melde eleven til PPT for å sikre retten til spesialundervisning eller om en bør tilpasse opplæringen bedre innenfor klassens ramme for å unngå stigmatisering. Et dilemma vil være preget av både fordelaktige- og ufordelaktige konsekvenser (Mathiesen & Vedøy, 2012). Å søke å ta vare på elevens rettigheter vil i en slik sammenheng ikke nødvendigvis entydig være en negativ konsekvens i en smal oppfatning av tilpasset opplæring.

Med lite ressurser til den ordinære undervisningen og lav lærertetthet, vil muligens den enkelte lærer få mange utfordringer å håndtere, og i arbeide med å tilpasse opplæringen, vil det være enklere å tilrettelegge gjennom konkrete tiltak i første omgang. Faren ved dette er vel om disse tiltakene blir vedvarende og permanent praksis. Et stort omfang av

spesialundervisning vil kunne gi mindre ressurser til å skape tilpasset opplæring. Sett på en slik måte kan det se ut til at skolene i noen grad er med på å skape utilsiktede effekter av å individualisere undervisningen.

Påstandene i analysen som er ment å kunne fange en bred tilnærming til tilpasset opplæring handler om å tilrettelegge for elevers læring gjennom et læringsmiljø innenfor fellesskapet. Det er også ment å fange i hvilken grad skolene arbeider sammen for å tilpasse undervisningen. Kunnskapsdepartementet (2006a) nevner også dette da skolen bør legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre blant annet gjennom samarbeid. Samlet sett kom det frem av figur 4.2 *Bred tilnærming til tilpasset opplæring* at både rektorer og lærere har en bred tilnærming til tilpasset opplæring. Når det gjelder påstandene B3 og B4 som handler om hvorvidt lærerne er enige i at skolen har en samarbeidskultur og felles strategi for tilpasset opplæring, var det disse som fikk lavest skåre. Alle rektorene mener skolen har en samarbeidskultur i forhold til tilpasset opplæring, og 83,6 prosent av lærerne er enige i dette. Påstanden om skolene har en felles strategi i forhold til tilpasset opplæring viste at 63,6 prosent av rektorene og 66,1 prosent av lærerne var enige i dette. På kun én skole hadde alle lærerne svart at de har en felles strategi for tilpasset opplæring. Datamaterialet sier desverre ikke noe om hva denne strategien handler om eller innebærer. Analysen kan indikere at det samlet sett i noen grad finnes en felles strategi for tilpasset opplæring i skolene. Det kan likevel mange steder være opp til den enkelte lærer å finne måter å tilpasse opplæringen på, og at det kan være store forskjeller mellom skoler og innad i skoler selv om de følger samme læreplan (Jenssen, 2011).

Når jeg sammenlignet påstand B3 mellom skoler med andel enkeltvedtak over og under landsgjennomsnittet, og mellom barneskoler og ungdomsskoler fant jeg ingen signifikante forskjeller. En nærmere analyse av de enkelte skolene viser derimot at på fem av skolene er alle lærerne enige i at de har en samarbeidskultur i forhold til tilpasset opplæring. Tre av disse skolene har andel enkeltvedtak over landsgjennomsnittet. Analysen av en smal oppfatning av tilpasset opplæring viste at en høyere andel lærere fra skoler med andel enkeltvedtak over landsgjennomsnittet mente individuelle arbeidsplaner er det viktigste virkemiddelet for å gi alle elever tilpasset opplæring. Det kan se ut til at selv om skoler har en samarbeidskultur i forhold til tilpasset opplæring, vil ikke dette nødvendigvis innebære at denne ikke inneholder føringer for individuelle tiltak og metoder. Bachmann og Haug (2006) skriver at både lærere og skoler melder om uklarheter i gjennomføringen av tilpasset opplæring. Om skolen som

helhet preges av en smal oppfatning av tilpasset opplæring, vil dette også inngå i skolens felles strategi og samarbeidskultur i forhold til tilpasset opplæring.

Både rektorene og lærerne er i stor grad enige i at elevers vansker kan avhjelpes eller reduseres ved at det tilføres ekstra ressurser til klassen. Dette kan ses i sammenheng med det Nilsen (2011) nevner om tilpasset opplæring innenfor et fellesskap, hvor tilpasset opplæring må ses på som en mulighet til å tilrettelegge for det totale læringsmiljøet. Samlet sett ut fra analysen om bred tilnærming til tilpasset opplæring viser både lærere og rektorer stor grad av enighet. Det kan se ut til at både rektorer og lærere har en bred oppfatning, men at metoder og tiltak, som nivådeling og individualiserte opplegg, bærer preg av en smal oppfatning av tilpasset opplæring. Det er noen signifikante forskjeller mellom skoler med andel av enkeltvedtak over eller under landsgjennomsnittet, men imidlertid synes forskjellene å være større innad i de enkelte skolene. En smal oppfatning av- og tilnærming til tilpasset opplæring, vil ikke utelukke en bred oppfatning av tilpasset opplæring (Nordahl & Haustätter, 2009). Det handler i større grad om hvor tyngdepunktet i forståelsen av tilpasset opplæring er, sett i sammenheng med hvordan en organiserer og realiserer det. Resultatet fra denne undersøkelsen mener jeg viser dette i stor grad.

5.2 Opplevelser av ulike dilemma i spesialundervisningen

Opplæringsloven § 5-1 forutsetter at læreren identifiserer hvilke elever som ikke har eller kan få utbytte av den ordinære opplæringen. Som nevnt i kapittel 1 handler *identifikasjonsdilemmaet* om et valg mellom å identifisere elever for å sikre retten til spesialundervisning, og dermed øke risikoen for stigmatisering. Eller å unngå å identifisere eleven ved å gi støtte gjennom tilpasset opplæring, hvor en risikerer at opplæringen ikke blir tilfredsstillende. Det handler om konkurrerende verdier og verdivalg, hvor dilemmaet ikke forsvinner når valget er tatt (Mathiesen & Vedøy, 2012). Intensjonen med å identifisere elever for å gi et bedre opplæringstilbud, innebærer i grunn ingen garantier for at opplæringstilbudet faktisk blir bedre. I undersøkelsen var 75,5 prosent av lærerne enige i at hvis eleven har problemer med å følge klassens undervisning, er det best å melde eleven til PPT for å sikre elevens rett til spesialundervisning. Det var derimot kun 36,4 prosent av rektorene som var enige i dette. På den andre siden var 90,9 prosent av rektorene enige i at hvis en elev har problemer med å følge klassens undervisning er det best å prøve med bedre tilpasset opplæring innenfor klassens ramme, slik at eleven ikke risikerer å bli stigmatisert. Her var 61,4 prosent av lærerne enige. På den ene siden handler det om konsekvenser av

stigmatisering, og hvilke følger det kan ha for elever på kort og lang sikt. På den andre siden handler det også om elevens individuelle rettighet, satt i et system. Sett i sammenheng med omfanget av spesialundervisning, kan en spørre seg om det er en positiv eller negativ utvikling. På den ene siden er det en positiv utvikling fordi en tar elevens rettigheter på alvor, mens på den andre siden er det en negativ utvikling fordi en bruker spesialundervisningen som en måte å håndtere utfordringer på (Meld.St. 18, 2010-2011; Fylling, 2007).

Dette handler også om hva som anses for normalt og hva som er avvik, og hvor grensen går for hva en kan forvente av elevene på de ulike årstrinnene. Hvis normalitetsbegrepet snevres inn, vil det også gjelde færre elever. Samtidig er det snakk om et normalitetsbegrep i forhold til samfunnets endringer. Kravet for lese- og skrivekompetanse er høyere nå enn tidligere, i tråd med samfunnets teknologiske utvikling. Slik sett blir blant annet læreplanens kompetansemål en viktig pekepinn på hvilke grunnleggende ferdigheter elever må tilegne seg for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Identifikasjonsdilemmaet kan da også bli et spørsmål om en i første rekke skal sikre kompetanse eller sikre tilhørigheten til fellesskapet. Fylling og Rønning (2007) nevnte blant annet at kjennetegn ved en tilfredsstillende tilpasset opplæring er at elever lærer fag i tråd med læreplanens mål og erfarer sosialt fellesskap med medelever. Haug og Bachmann (2007, s.16) spør om i hvilken grad kompetansemålene er absolutte krav, og i hvilken grad de kan eller skal forstås som et uttrykk for relative og varierende størrelser. Motsetningen her mener de er at kompetansemålene vil ha mindre styringverdi jo mer de blir forstått som relative mål. Det blir vanskeligere å realisere tilpasset opplæring i forhold til kompetansemålene om de i større grad blir oppfattet som absolutte mål. Likevel kan en ikke glemme at kompetansemålene til en viss grad vil være absolutte i den forstand at den skal ruste eleven til å delta i arbeid og samfunnsliv.

Organiseringsdilemmaet dreier seg også mye om avveiningen mellom fellesskap og individ. Spesialundervisningen kan gis som individuell opplæring, i små grupper eller innenfor rammen av ordinær undervisning. Lov og læreplan som handler om elevens behov og rettigheter, vil kunne føre til at skoler som søker å imøtekomme elevenes behov og krav, vil kunne påvirke elevenes muligheter til å tilhøre fellesskapet (Håstein & Werner, 2004). Påstandene i figur 4.4 *Organisasjonsdilemmaet* handler om dilemma omkring en skal legge spesialundervisningen i eller utenfor klassen. Flertallet av lærerne er enige i at spesialundervisningen bør legges utenfor klassen fordi da vil en kunne skape en bedre læringssituasjon for elever med spesielle behov. Samtidig er det 54,1 prosent av lærerne som

er enige i at spesialundervisningen bør legges i klassen fordi da kan en kunne skape en bedre læringssituasjon for elever med spesielle behov. Slik det ser ut er de enige i at spesialundervisningen både i og utenfor klassen vil kunne skape bedre læringssituasjoner for elever med spesielle behov. Når en vurderer slike påstander må en også spørre seg om hvordan en skal tilrettelegge for de elever som skal få sin spesialundervisning i klassen. Som nevnt tidligere viste Haug (2011) hvordan elever med spesialundervisning i klassen, ikke hadde like gode vilkår som de andre elevene ved oppgavearbeid. Mathiesen og Vedøy (2012) drøfter dette og sier det handler om verdivalg. I fellesskapet bør det legges til rette for deltakelse på meningsfulle måter, slik at denne deltakelsen bærer preg av å berike fellesskapet og bety noe for det (Håstein & Werner, 2004). Opplæringsloven § 8-2 hadde blant annet som hensikt å gi en større fleksibilitet til å organisere eleven i klasser eller grupper. Muligheten til en fleksibel organisering vil være avhengig av den enkelte skoles ressursbehov i forhold til antall elever, ulike elever og den generelle muligheten til organisering. I hvilken grad læreren opplever organiseringsdilemmaet vil da blant annet kunne sees i sammenheng med skolens mulighet for fleksible løsninger for organisering av elever.

Analysene indikerer at rektorene i større grad vurderer at en bør forsøke å imøtekomme elevens vansker gjennom å tilrettelegge den ordinære undervisningen bedre. Lærerne er også enige i dette, men vurderer i større grad at eleven bør meldes til PPT for at elevens rett til spesialundervisning skal bli sikret. Et dilemma er likevel ikke enten eller. Det handler hele tiden om å ta avgjørelser og avveininger mellom to ulike alternativer, som hver har sine ufordelaktige konsekvenser (Mathiesen & Vedøy, 2012). Både identifikasjonsdilemmaet og organiseringsdilemmaet omhandler avveininger mellom individ og fellesskap.

5.3 Opplevelser av ulike drivere i spesialundervisningen

Ingen av driverne identifisert i rapporten til Mathiesen og Vedøy (2012) er å oppfatte som endimensjonale forklaringer av årsak-virkning. Driverne kan virke inn og påvirke, og påvirkes av, ulike kontekster. Gjennom analyser av data har jeg sett på i hvilken grad rektorer og lærere opplever ulike drivere knyttet til spesialundervisning i den aktuelle kommunen. Samlet sett viser analysene en noe lik tendens blant rektorer og lærere når det gjelder hva som bidrar til å øke bruken av spesialundervisning.

Rektorene hadde sterkest indikasjon på opplæringslovens krav og skolens økonomi som drivere i spesialundervisningen. Analysen viste at det var en statistisk signifikant forskjell mellom rektorer og lærere på at skolens økonomi er en driver. Styrken på denne

sammenhengen ble målt til å være moderat. Dette kan gjenspeile rektors rolle, og at mange av oppgavene til rektorene handler om drift av skolen samt økonomi. Enkeltvedtak om spesialundervisning i den aktuelle kommunen fører ikke til at skolen får tilført ekstra økonomiske midler (Revisjonsrapport, 2011). I regelverket står det blant annet at en ikke kan begrunne tildelingen av midler til spesialundervisning ut fra økonomi (Utdanningsdirektoratet, 2009). Rektorene i Revisjonsrapporten (2011) peker på at ordningen med tildelingen av ressurser i kommunen vil blant annet kunne medføre at vedtak om spesialundervisning fører til at fleksibiliteten blir mindre når økonomiske ressurser og personell bindes opp. Resultatet kan føre til at jo mer ressurser som bindes til spesialundervisning, dess mindre blir det på fellesskapet i skolen, som igjen kan føre til at flere får behov for ekstra ressurser som vil kunne føre til behov for spesialundervisning. Skolens økonomi som driver kan også muligens sees i sammenheng med identifikasjonsdilemmaet. Dilemmaet mellom å melde eleven til PPT eller å forsøke å tilrettelegge for eleven innenfor klassens ramme kan også i noe grad bli påvirket av hensynet til fordelingen av ressurser på skolen.

Mathiesen og Vedøy (2012) nevner blant annet den nye læreplanen sammen med fokus på tester og kontroller, kan fungere som drivere i omfanget av enkeltvedtak om spesialundervisning. Av analysene gikk det frem at både lærere og rektorer indikerer at læreplanen kan være en mulig driver for spesialundervisningens omfang. Her vil det igjen kunne diskuteres om kompetansemålene er absolutte krav, eller i hvilken grad de sees på som relative størrelser (Haug & Bachmann, 2007). Spørsmål om hva en kan forvente av eleven på et gitt alderstrinn vil blant annet være avhengig av i den grad læreplanens krav om kompetansemål er absolutte krav eller ikke. Revisjonsrapport (2011) underbygger dette da den fant at muligheten til å drive med tilpasset opplæring oppleves som vanskeligere, blant annet på bakgrunn av endringer i læreplanen. Samtidig opplevde noen av rektorene i rapporten at den nye veilederen om spesialundervisning stiller strengere krav til at det skal foreligge enkeltvedtak for å kunne skape et undervisningsopplegg for eleven som avviker fra det ordinære undervisningsopplegget. Altså ser det ut til at muligheten for å kunne skape fleksible opplegg for elever som kunne fått mer tilpassede tiltak innenfor den ordinære opplæringen, er strammet inn (Revisjonsrapport, 2011).

Omtrent halvparten av lærerne var enige i påstanden om at vektlegging av tidlig innsats fører til økt bruk av spesialundervisning ved skolen, mens rektorene var ikke enige i dette. Mathiesen og Vedøy (2012) fant i flere av sine intervjuer at blant annet tiltak knyttet til tidlig

innsats kan ha en utilsiktet rekrutterende effekt. Når graden av individualisering av undervisningen øker, og fokuset er på den enkelte elev, så vil også vansker kunne synliggjøres i større grad enn tidligere (Fylling, 2007). Tidlig innsats er en tosidig oppgave, og som også skal rettes inn som et forebyggende aspekt (Nilsen, 2008). Det kan også settes inn i en individuell eller relasjonell forståelse av spesialundervisning (Tangen, 2008). Hvor tidlig innsats i en individuell forståelse handler om å rette fokus mot elevens vansker, og slik sett må få spesialundervisning så raskt som mulig for å hindre en utvikling av vanskene. I en relasjonell forståelse blir det viktig å se tidlig innsats også som en forebygging av hele det totale læringsmiljøet som eleven befinner seg i. Sett slik på to ulike måter vil tidlig innsats på den ene siden kunne fungere som en driver i spesialundervisning, men også som en forebyggende effekt i omfanget av spesialundervisningen. Kunnskapsløftet ble som en del av oppfølgingen til St.meld.nr. 30 (2003-2004) innført med forventninger om å bedre læringsutbyttet for alle elever. Den økte vektleggingen på læringsutbytte og de krav til vurdering og oppfølging, kan ha vært med på å bidra til at behovet for spesialundervisning har økt (Meld.St. 18, 2010-2011, s.68). Utviklingen av tidlig innsats synes å ha ført til økt bruk av spesialundervisning (Aasen, Kristoffersen, Wilson & Nordahl, 2010). Slik det fremgår i rapporten til Mathiesen og Vedøy (2012) kan det virke som at hensikten med tidlig innsats har i større grad vært å identifisere barn slik at det kan fattes enkeltvedtak.

Påstandene DS1 og DS2 representerer drivere i *samfunnsendringer*, og handler om krav og rettighetstenkning fra foreldre i forhold til sine barn fører til økt bruk av spesialundervisning. Både rektorer og lærere er enige i dette, noe som kan indikere at de opplever dette som en driver. Analysen viste at sammenlignet med lærere fra barneskolen, var en statistisk signifikant større andel av lærere fra ungdomsskolen enig i at krav fra foreldre er en driver i spesialundervisningen. Dette kan henge sammen med at elever i ungdomsskolen får karakterer på prestasjoner og ferdigheter, som igjen er viktige for videre skolegang. Styrken på denne sammenhengen viste at den har en moderat effekt, og det kan dermed tyde på at denne sammenhengen er av noe betydning. Foreldre er blitt mer klar over sine rettigheter og de har en antakelse om at mer ressurser vil være til hjelp (Aasen et al., 2010). Samtidig er andelen elever med enkeltvedtak om spesialundervisning økende for hvert årstrinn i skolen, og andelen elever med spesialundervisning på ungdomsstrinnet er høyere enn ved barnetrinnet i barneskolen (SSB, 2013b).

DS3 og DS4 dreier seg om at elevenes vansker fører til spesialundervisning. Resultatet fra analysen indikerer at både lærerne og rektorene i stor grad er enige i dette. 83,1 prosent av

lærerne er enige i at ulike typer vansker hos elevene er en driver i spesialundervisningen. 90,9 prosent av rektorene mener at en økende forekomst av atferdsvansker hos elevene er en driver i spesialundervisningen.

I den individuelle forståelsen av spesialundervisning er det særtrekk hos individet som danner utgangspunktet for behovet om spesialundervisning. Jenssen (2011) peker på at elever som ikke klarer å møte forventninger om prestasjoner, vil bli kunne forklart som en svikt ved elevens forutsetninger for læring, og ikke som svikt i opplæringen. Flere (Fylling, 2007; Nordhal & Haustätter, 2009) mener en slik måte å tenke på kan vise til at spesialundervisningens funksjon har vært å løse skolens utfordringer og problemer, heller enn å løse elevens utfordringer og vansker. I Revisjonsrapport (2011) mente både rektorer og PPT i kommunen at behovene for spesialundervisning har endret seg, hvor det er færre elever enn tidligere som har behov for spesialundervisning på grunn av rene fagvansker. PPT bekrefter i rapporten av andelen sakkyndige vurderinger grunnet fagvansker hos elevene er mindre, og at skolene ser ut til å løse disse utfordringene innenfor rammen av ordinær undervisning. Både PPT og rektorene opplever derimot stadig flere elever med sosiale utfordringer i skolen. Mathiesen og Vedøy (2012) finner i tillegg at tidligere forskning omtaler en økning i diagnoser som ADHD og autisme. Tangen (2008) skriver at trekk ved individet må også ses i forhold til betingelser og krav i ulike situasjoner. Når det gjelder elever innebærer dette at de som opplever vansker må forstås i lys av skolens evne til å møte elevens forutsetninger. En sammenligning mellom lærere fra ungdomsskolen og lærere fra barneskolen på påstandene om økt forekomst av vansker og atferdsvansker, viste at en signifikant høyere andel av lærere på ungdomsskolene var enige i at dette fører til økt bruk av spesialundervisning. Dette kan ha sammenheng med at ulikheten mellom elevene blir tydeligere på ungdomsskolen, og det er lett å ha et fokus på elever som ikke strekker til. Styrken på denne sammenhengen viste seg å være på grensen til moderat effekt, og det kan diskuteres om denne sammenhengen er av betydning. St.meld.nr.30 (2003-2004) peker på at ulike forhold ved samfunnsutviklingen fører til ulik atferd blant elevene i skolen. Dette avhenger igjen hvordan skolen har tilstrekkelig kompetanse for å håndtere dette. Ikke minst vil det være skolens helhetlige innsats og lærersamarbeid som kan redusere omfanget av atferdsproblemer.

Spesialundervisningens struktur handler om spesialundervisningens juridiske struktur, og gjelder følgelig den undervisningen som gjennomføres på grunnlag av opplæringsloven § 5-1. Drivere her har sine grunnlag både i spesialpedagogisk tankegang, spesialundervisningens tradisjon og normative begrunnelser (Mathiesen & Vedøy, 2012, s.119). Drivere handler blant

annet om hvilken forståelse av elever og elevers vansker skolen har; den individuelle eller relasjonelle forståelsen (Tangen, 2008). 91,8 prosent av lærerne var enige i påstanden om behovet for spesialundervisning skyldes at noen elever har vansker som gjør at de ikke vil kunne følge den ordinære undervisningen hele tiden. Dette kan indikere at lærerne har et individuelt perspektiv på spesialundervisning. I et slikt perspektiv forklares elevenes vansker som forhold ved eleven, hvor en ser elever *med* vansker istedet for elever *i* vansker. Omtrent 60 prosent av både rektorer og lærere er enige i at et økt fokus på vansker i skolen fører til økt bruk av spesialundervisning.

Analysen av drivere i *samfunnsendringer og spesialundervisningens struktur* viste at det var en signifikant høyere andel av lærere fra ungdomsskolen som mente at både en økt forekomst av vansker og atferdsvansker og økt fokus på vansker, fører til økt bruk av spesialundervisning. Dette kan indikere at det er en forskjell mellom ungdomsskoler og barneskoler når det gjelder hvilke drivere i spesialundervisningen de opplever. Andelen elever som mottar spesialundervisning øker med klassetrinn, og er høyest på ungdomstrinnet (Meld.St. 18, 2010-2011; SSB, 2013a). Kanskje er dette fordi lærere i ungdomsskolen har en høyere grad av fokus på vansker enn lærere i barneskolen, samtidig som at synligheten av elever er større på ungdomstrinnet (Aasen et al., 2010). Økt fokus på vansker kan også henge sammen med økte kunnskaper om dette, og viktigheten av å avhjelpe eller redusere konsekvenser av disse vanskene. Slik sett representerer ikke dette nødvendigvis en negativ utvikling. Økte krav og forventninger om elevers prestasjoner og ferdigheter kan sammen med fokuset på læreplanens kompetansemål sette klare føringer for hva en forventer av elever på ungdomstrinnet. Rektorer gir inntrykk av at læreplanens fokus på kompetansemål reduserer fleksibiliteten av å muliggjøre andre opplegg for elever innenfor rammen av ordinær undervisning. Når ressurser og personell bindes opp til spesialundervisningen, blir resultatet at den ordinære undervisningen får færre ressurser (Revisjonsrapport, 2011). Slik sett vil både drivere og dilemma dukke opp og hele tiden virke inn og påvirke hverandre.

6 Konklusjon

Med utgangspunkt i tidligere forskning og sentrale forståelsesrammer for grunnskolens oppgaver har jeg i denne oppgaven forsøkt å belyse hvilke oppfatninger rektorer og lærere har av begrepet tilpasset opplæring, og i hvilken grad de opplever ulike dilemma og drivere i spesialundervisningen. Ut fra den kvantitative undersøkelsen og analysene har jeg sett på hvilken oppfatning av tilpasset opplæring rektorer og lærere har. Jeg delte disse spørsmålene inn i to hovedretninger; smal og bred oppfatning. Resultatet av undersøkelsen tyder på at både rektorer og lærere har en bred oppfatning av tilpasset opplæring. Analysen mellom forskjeller på tvers av skoler i kommunen, viste ingen indikasjoner på at det er forskjeller mellom skoler når det gjelder en bred oppfatning av tilpasset opplæring. Likevel viste analysen at lærere i noen grad har en smalere oppfatning av tilpasset opplæring enn rektorene. Sammenlignet med rektorene viste undersøkelsen at en signifikant høyere andel lærere mente at tilpasset opplæring best sikres ved å organisere elevene i nivådelte grupper i de viktigste fagene, men at denne forskjellen har svak effekt. Jeg har likevel forsøkt å sett denne forskjellen i lys av deres ulike roller i skolen. Blant annet kan det handle om at mye overlates til den enkelte lærer. Arbeidet med å realisere og utvikle gode praksiser for tilpasset opplæring kan ikke knyttes til rektorers og læreres oppfatning av tilpasset opplæring som enten smal eller bred forståelse. Det må heller sees hvor tyngdepunktet i forståelsen ligger i forhold til avgjørelser om metoder og tiltak.

Undersøkelsen viste også at en signifikant høyere andel av lærere fra skoler med andel enkeltvedtak over landsgjennomsnittet mente at tilpasset opplæring primært handler om å gi eleven et individualisert opplegg og at individuelle arbeidsplaner er det viktigste virkemiddelet for å gi alle elever tilpasset opplæring. Det politiske målet om å redusere omfanget av spesialundervisning, kan ses i sammenheng med at lærerne søker å nå dette målet ved å tilrettelegge opplæringen for den enkelte elev gjennom en individualisering av undervisningen. Som nevnt tidligere peker blant annet Haug (2011) på at ulike former for individuelle metoder ikke nødvendigvis vil gi like gode vilkår for de elever som får spesialundervisning. En økt individuell tilpasning av opplæring kan også bidra til større synlighet av elever med vansker. Hvordan skolene møter problemer, og hva skolene vurderer som behov hos elever, defineres gjennom tiltak og ordninger som er tilgjengelige, og gjennom hvilken forståelse en har knyttet til slike tiltak og ordninger. Spesialundervisningen er på mange måter skolens redskap for å håndtere utfordringer som oppfattes å «ligge utenfor» for

hva den ordinære opplæringen kan håndtere. Slik mener Fylling (2007) at elevers utfordringer kan bli spesialpedagogiske behov.

Når det kommer til i hvilken grad rektorer og lærere opplever identifikasjonsdilemmaet i spesialundervisningen, viste analysen at de opplever dette noe ulikt, men det ble ikke funnet signifikante forskjeller her. Det kan drøftes om årsaken til at de opplever dette dilemmaet ulikt er på bakgrunn av deres roller i skolen. Heller ikke var det forskjeller mellom skoler i hvilken grad de opplever identifikasjonsdilemmaet. Analysen viste også at lærerne opplever organisasjonsdilemmaet i noen grad, men at det ikke er forskjeller mellom skoler i kommunen.

Drivere i spesialundervisning indikerte flere forskjeller, både mellom rektorer og lærere, og mellom skoler. Det ser likevel ut til at rektorer og lærere oppfatter årsaker til at spesialundervisningen øker, noe likt. Analyser av drivere i endringer i styring av skolen viste at en signifikant større andel av rektorene mente at skolens økonomi fører til økt bruk av spesialundervisning. Dette kan være preget av rektors oppgaver i spenningen mellom inkludering og tilpasset opplæring, og krav om effektivitet og økonomisering. Rektorene skal være lojale mot den enkelte elev, men også mot skolen som fellesskap og helhet. Dette blir også støttet opp av Revisjonsrapport (2011). Flere rektorer påpekte i rapporten at kommunens tildeling av ressurser til skolene vil kunne medføre at enkeltvedtak om spesialundervisning vil påvirke fleksibiliteten når økonomiske ressurser og personell bindes opp. Når flere ressurser bindes opp til spesialundervisning blir det mindre ressurser på fellesskapet i skolen. Resultatet av dette kan være at flere vil få behov for spesialundervisning.

Analysen viste videre at en signifikant høyere andel av lærere fra ungdomsskolen opplevde krav fra foreldre, og økt forekomst av ulike typer vansker og atferdsvansker fører til økt bruk av spesialundervisning. I Revisjonsrapport (2011) uttrykte rektorer og PPT i kommunen at det er færre elever som har behov for spesialundervisning på bakgrunn av fagvansker enn tidligere, men opplever i stedet at flere elever har sosiale utfordringer i skolen. Videre viste analyser at det var en signifikant høyere andel av lærere fra ungdomsskolen som opplever at økt fokus på vansker fører til økt bruk av spesialundervisning. Resultatet av undersøkelsen kan tyde på at lærere i ungdomsskolen i større grad enn lærere fra barneskolen opplever at vansker hos elever og fokus på vansker bidrar til å øke omfanget av spesialundervisning. Mathiesen og Vedøy (2012) peker blant annet på at forskning omtaler en økning i diagnoser innenfor autismespekteret og ADHD. Forklaringer på dette kan sees på bakgrunn av generelle

endringer i samfunnet hvor det stadig stilles krav om kompetanse og ferdigheter, samtidig som det synes å være en økt synlighet av elever og på ungdomstrinnet.

Økt lokal frihet, større ansvarsområde og mangfold av arbeidsoppgaver i skolen legger press på både lærere og rektorer. Denne oppgaven har sett på oppfatninger av tilpasset opplæring, og opplevelser av ulike dilemma og drivere i spesialundervisning. I videre sammenheng kan det være interessant og aktuelt å studere hva som faktisk er praksis i skolen. Dette kan bidra til å kaste lys over hvilke behov og opplevelser lærere og rektorer har i sin arbeidssituasjon, og hvordan dette påvirker oppfatninger og gjennomføringer av en tilpasset opplæring ved den enkelte skole. Ved bruk av lengre studier kan også en utvikling over tid avdekkes. Dette kan bidra til å kaste et lys over hvilken praksis, og hvilke kriterier og karakteristikk som bør ivaretas dersom skolene best mulig skal kunne utvikle en tilpasset opplæring for alle elever.

Denne oppgaven innvier ikke til noen løsninger, eller entydige forklaringer på hva som øker bruken av spesialundervisning i kommunen. Heller ikke hvorfor det er forskjeller mellom skoler når det gjelder oppfatninger av tilpasset opplæring, og opplevelser av ulike dilemma og drivere i spesialundervisning. Hvis bedre tilpasset opplæring skal kunne innvirke på behovet for spesialundervisning vil det blant annet kunne handle om at føringer for praksis må tydeliggjøres, og dilemma må diskuteres og overveies. I henhold til dette vil jeg utfordre aktører i skolen til å spørre seg: Hvor vil vi og hvordan kommer vi dit?

Litteraturliste

- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Volda: Høgskolen i Volda.
- Befring, E. (2008). Spesialpedagogikk: problemområder, perspektiver og tilnæringer. I E. Befring & R. Tangen (Red.). *Spesialpedagogikk* (4.utg, s.45-73). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Berg, G.D. & Nes, K. (2007). Kompetanse for tilpassa opplæring. Kva kompetanse og kvifor? Ein introduksjon. I G.D. Berg og K. Nes (Red.). *Kompetanse for tilpasset opplæring. Artikkelsamling*. Utdanningsdirektoratet. (side 5 – 14). Hentet fra <http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/>
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2008). Tilpasset opplæring under Kunnskapsløftet – intensjoner og skoleutvikling. Introduksjon. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.). *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. (s.9-24). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. (5.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Fasting, R., Haustätter, R. S. & Turmo, A. (2011). Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte?.*Norsk pedagogisk tidsskrift* 02/2011. (Side 85 – 89).
- Fylling, I. & Rønning, W. (2007). *Modellutvikling eller idédugnad? En studie av Modellprosjektet «Tilpasset opplæring og spesialundervisning»*. NF-rapport nr.6/2007.
- Fylling, I. (2007). Tilpasning for alle? Modell og praksis i forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Årgang 91, 04/2007 (side 303-315).
- Grenness, T. (2012). *Hvordan kan du vite om noe er sant? Veiviser i forsknings- og utredningsarbeid for studenter*. (2.utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (5.utg.). Oslo: Cappelen Forlag.
- Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskulen. Grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Haug, P. & Bachmann, K. (2007). Grunnleggende element for forståing av tilpassa opplæring. Ei utdanningspolitisk og didaktisk ramme. I G.D. Berg & K. Nes (Red.). *Kompetanse for tilpasset opplæring. Artikkelsamling*. Utdanningsdirektoratet (side 15 – 38). Hentet fra <http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/>
- Haug, P. (2011). God opplæring for alle – eit felles ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Årgang 95, 02/2011. (side 129-140).
- Håstein, H. & Werner, S. (2004). *Men de er jo så forskjellige! tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. (2.utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Håstein, H. & Werner, S. (2008). Spesialpedagogikk i en inkluderende skole. I Befring, E. & Tangen, R. (Red.). *Spesialpedagogikk*. (2.utg, s.477-508). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Jenssen, E.S & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge Online*. Volum 3, nr.1, 2009 (15 sider).
- Jenssen, E.S. (2011). ”Jeg føler jeg har veldig lite ordinær undervisning i den klassen”: hva åtte lærere legger vekt på ved tilpasset opplæring. *Spesialpedagogikk*. 07/2011 (s.41-52).
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.utg.) Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kleven, T.A. (2011a). Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmålet om begrepsvaliditet. I T.A. Kleven (Red.). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2.utg, s.85-101). Oslo: Unipub.
- Kleven, T.A. (2011b). Hvilke alternativer er mulige? Spørsmålet om indre validitet. I T.A. Kleven (Red.). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2.utg, s.103-121). Oslo: Unipub.
- Kleven, T.A. (2011c). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmålet om ytre validitet. I T.A. Kleven (Red.). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2.utg, s.123-138). Oslo: Unipub.
- KS (2012). Grunnskolen: Spesialundervisning økte – igjen!. *Kommunene og norsk økonomi – nøkkeltallsrapport 2012*. Oslo: KS. Hentet fra

<http://www.ks.no/tema/Okonomi1/Kommuneokonomi1/Nokkeltall/Nokkeltallsrapporter-2012/>

Kunnskapsdepartementet (2006a). *Læreplanverket. For Kunnskapsløftet (LK06)*. Generell del av læreplanen. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-arbeidande-mennesket/#a4.5>

Kunnskapsdepartementet (2006b). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave juni 2006. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Lund, T & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub

Mathiesen, I.H. & Vedøy, G. (2012). *Spesialundervisning – drivere og dilemma*. FoU-prosjekt nr. 114004: Hvorfor øker bruken av spesialundervisning i grunnsopplæringen? *Rapport IRIS 2012/017*. Hentet fra <http://www.iris.no/publications/414551636/2012-017>

Meld.St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Meld.St. 20 (2012-2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Nilsen, S. (2008). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning – i samspill mellom fellesskap og mangfold. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (red.). *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. (s.115-143). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Nilsen, S. (2011). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning – med særlig vekt på barnetrinnet. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (red.). *Lærerarbeid for tilpasset opplæring – Tilrettelegging for læring og utvikling*. (s.48-67). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse av LP modellen*. Oslo: NOVA-rapport 19/05.

Nordahl, T. & Haustätter, R.S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen*

- under Kunnskapsløftet – gjennomgang av spesialundervisningen. Rapport nr. 9.,*
Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T. & Sunnevåg, A-K. (2008). *Spesialundervisning i grunnskolen : stor avstand mellom idealer og realiteter.* Rapport nr.2, 2008. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- NOU 1995: 18 *Ny lovgivning om opplæring.* Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2003: 16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle.* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2009: 18 *Rett til læring.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Rea, L. M. & Parker, R. A. (1992). *Designing and conducting survey research.* San Francisco: Jossey-Boss.
- Revisjonsrapport (2011). *Tilpasset opplæring og spesialundervisning.* Revisjonsrapport fra Revisjon Midt-Norge. Hentet fra <http://www.revisjonmidt norge.no/rapporter.php?docDir=rapporter.php>
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode.* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- SSB (2013a). Utdanningsstatistikk, grunnskoler: tabell 3 Elevar med spesialundervisning, tal og del. Skoleåra 2007/08-2012/13. Hentet fra <http://www.ssb.no/a/kortnavn/utgrs/tab-2012-12-14-03.html>
- SSB (2013b). Kommune-Stat-Rapportering. KOSTRA-databasen – nøkkeltall og grunnlagsdata. Hentet fra <http://www.ssb.no/a/kostra/stt/index.cgi?spraak=norsk®ionstype=fylkeskommune&nivaa=1&radnummer=0&faktaark=101040642883067®ioner=170000%402012%2CEFKA04%402012%2CEAFKUO%402012%2CEAFK%402012&action=endre&kolonne=1&endre=region®ion=160000>

- St.meld. nr.30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr.16 (2006-2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld.nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Strandkleiv, O.I. & Lindbäck, S.O. (2004). *Hva er tilpasset opplæring?* Hentet fra <http://www.elevsiden.no/tilpassetopplaering/1104529521>
- Tangen, R. (2008). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (Red.). *Spesialpedagogikk* (4.utg, s.17-42). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Veiledninger til kunnskapsløftet: Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Om-veiledningen/>
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning: veileder til opplæringsloven*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra http://www.udir.no/Regelverk/artikler_regelverk/Spesialundervisning/
- Utdanningsdirektoratet (2012). Tall fra Grunnskolens informasjonssystem 2012/13.
- Valås, H. (2006). *Elementær statistikk*. Trondheim: Kompendieforlaget.
- Wendelborg, C., Paulsen, V., Røe, M., Valenta, M. & Skaalvik, E. (2012). *Elevundersøkelsen 2012. Analyse av elevundersøkelsen 2012*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/NTNU/Elevundersokelse-n-2012--analyse-av-resultatene/>
- Aasen, A.M., Kristoffersen, A.K., Wilson, D. & Nordahl, T. (2010). *Onger er rare: Evaluering av spesialundervisning i Østre Toten kommune*, rapport nr. 4/2010. Elverum: Høgskolen i Hedmark. Hentet fra <http://www.hihm.no/Prosjektsider/SePU/Nyheter/Onger-er-rare--Ny-rapport-om-spesialundervisning-og-laeringsmiljoe-i-OEstre-Toten>

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige
universitet

Fakultet for samfunnsvitenskap
og teknologiledelse
Pedagogisk institutt



Til lærere og assistenter i skolene i NN kommune

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Pedagogisk institutt ved NTNU vil i samarbeid med NN 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 2: Godkjennelse av prosjektet fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

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: 19.02.2013

Vår ref: 32650 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.01.2013. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 14.02.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

32650	<i>Spesialundervisning i skolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Per Frostad</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding 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, 01.07.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering

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. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svuuit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 32650

Formålet med prosjektet er å kartlegge drivere for og opplevelse av spesialundervisning i grunnskolen i en kommune. Det skal foretas en bred kartlegging av hvordan skoleledere, lærere, elever og PPT-ansatte vurderer spesialundervisning. Prosjektet er planlagt i samarbeid med [redacted] kommune.

Utvalget vil bestå av alle rektorer, lærere og elever (4. - 10. klasse) i [redacted] kommune, samt PPT-ansatte i kommunen. Totalt inngår cirka 2000 personer.

Førstegangskontakt med elever og foresatte foretas av den enkelte skole via en kontaktperson. Personvernombudet finner det generelle informasjonsskrivet til elever og foresatte mottatt 30.01.2013 tilfredsstillende utformet forutsatt at det tilføyes at hver elev vil få tildelt en kode, og at kun skolen har tilgang til denne, samt at det vil bli innhentet opplysninger om selvoppfatning/selvverd. Vi ber om å få tilsendt et revidert skriv til følgende adresse: personvernombudet@nsd.uib.no

Vi finner tilleggsskrivet til de som har IOP tilfredsstillende utformet.

Data innhentes via elektronisk spørreskjema. Kontaktperson ved hver skole administrerer spørreskjema. Kontaktpersonene vil også administrere informasjonsbrev og samtykkeerklæringer i forkant av gjennomføringen, samt utarbeide koblingsnøkkel. Personvernombudet forutsetter at det inngås databehandleravtale med den enkelte kontaktperson, jf. personopplysningsloven § 15.

Personvernombudet forutsetter at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling som finner sted. Vi legger til grunn at det ikke innhentes opplysninger om enkeltelever fra rektorene eller fra PPT. Kun lærere vil gi opplysninger om enkeltelever ved at det gis opplysninger om omfang, gjennomføring og grunnlaget for spesialundervisningen, og da under forutsetning av at det foreligger samtykke fra foresatte.

Det er en forutsetning at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

Det forutsettes at det utarbeides retningslinjer for å sikre konfidensialiteten til elevene ved besvarelse av skjema, samt for sletting av logger i etterkant av undersøkelsen.

Koblingsnøkkel og logger slettes innen 01.07.2013. Datamaterialet vil kun foreligge i anonymisert form ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår.

Prosjektleder opplyser per telefon den 14.02.2013 at det vil bli tilrettelagt undervisning for elever som ikke skal delta i undersøkelsen.