



Per Egil Mjaavatn



Per Frostad

Økning i spesialundervisning gjennom skoleløpet: Er lærernes holdninger en del av problemet?

107 lærere i barneskole og ungdomsskole i en og samme kommune besvarte et spørreskjema om sine holdninger til og erfaringer med spesialundervisning. Formålet med undersøkelsen var blant annet å se om en diskrepans i holdninger mellom lærere i barneskolen og lærere i ungdomsskolen kunne være en del av forklaringen på den store økningen gjennom skoleløpet i andelen elever som får spesialundervisning. Barneskolelærerne hadde klart mest tro på egen evne til å organisere undervisningen slik at alle elevene får realistiske utfordringer i henhold til evner og forutsetninger. Samtidig hadde de i større grad enn sine kolleger i ungdomsskolen tiltro til effekten av spesialundervisning og var mer positive til verdien av individuelle opplæringsplaner.

Per Egil Mjaavatn er utdannet lærer. Han var i 15 år leder for Norsk senter for barneforskning med bred erfaring fra forskning om barn og unges oppvekst og utvikling. Han har fortsatt å arbeide på dette forskningsfeltet i sin nåværende stilling som førsteamanuensis ved Pedagogisk institutt ved NTNU der han også har arbeidet mye med spesialpedagogiske problemstillinger.

Per Frostad er utdannet lærer. Han har jobbet som lærer i grunnskolen og som spesialpedagog i Statped-systemet. Hans forskningskompetanse dekker områdene matematikkvansker, inkluderende undervisning og sosial deltakelse for elever med spesielle behov. Han jobber nå som professor ved Pedagogisk institutt ved NTNU der han underviser på master i spesialpedagogikk.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) hadde som et av sine hovedmål at skolene skulle utvikle en bedre læringskultur der lærerne skulle gi den enkelte elev mer oppmerksomhet. Dette skulle så langt som råd skje ved tilpasset opplæring innenfor elevfellesskapet og innenfor det ordinære opplæringstilbudet (Bjørnsrud og Nilsen, 2008). Tilpasset opplæring må i henhold til Kunnskapsløftet forstås som et overordnet prinsipp for all undervisning. Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning uttrykkes slik i St.meld. 20, 2012-2013: ”*all spesialundervisning er tilpasset opplæring, men all tilpasset opplæring er ikke spesialundervisning*”. Ut fra dette må en kunne utlede at all undervisning er tilpasset opplæring.

I denne artikkelen er vi opptatt av lærernes holdninger og praksis i forhold til spesialundervisning. Kvalitetsutvalget (Kunnskapsdepartementet, 2003) foreslo at retten til spesialundervisning skulle bortfalle ut fra en forståelse av at tilpasset opplæring skulle tilfredsstillende alle elevers behov. Stortinget forkastet dette forslaget og det ble ikke gjennomført gjennom Kunnskapsløftet. Juridisk sett fremgår retten til spesialundervisning av opplæringslovens § 5–1. De elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av vanlig undervisning har rett til spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2012). Midtlyngutvalget (Kunnskapsdepartementet, 2009) fulgte opp Kvalitetsutvalget ved å foreslå at retten til spesialundervisning i henhold til Opplæringslovens § 5–1 burde bortfalle. I stedet skulle elever som ikke hadde tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning i tråd med tanken om tilpasset opplæring få en ekstra tilrettelegging innenfor rammen av ordinær undervisning. Opplæringsloven ble imidlertid ikke endret, og flere, blant annet Frost (2009) pekte på mulige problemer med å fjerne spesialundervisningen og at et fokus på tilpasset opplæring i praksis kan skape problemer for enkelte elever. Frost viser til at tilpasset opplæring som et pedagogisk prinsipp ser ut til å bli allment akseptert som en forbedring av læringsvilkårene for enkeltelever.

Men han hevder også at dersom tilpasset opplæring samtidig innebærer frafall av spesialundervisning er det en risiko for en utvanning av ansvaret for elever som krever mer enn vanlig tilrettelagt opplæring.

Skoleledelsen i kommunene og ledelsen ved den enkelte skole har et ansvar for å legge til rette for en inkluderende skole der tilpasset opplæring er en rådende ideologi. Men i praksis vil mye av ansvaret ligge på den enkelte pedagog i klasserommet og dennes holdninger, erfaringer og praktiske muligheter. I en undersøkelse av arbeidet med tilpasset opplæring i to utvalgte kommuner fant Buli-Holmberg og Nilsen (2011) at lærerne selv ikke var fornøyd med dagens praksis. Tilpasset opplæring omfatter også spesialundervisning. I forhold til de krav nasjonale retningslinjer stiller til tilpasset opplæring sier lærerne at spesialundervisningen ofte bærer preg av mangelfull planlegging. Lærerne erkjenner et klart behov for å forbedre skolens praksis for å legge til rette for en bedre opplæring for den enkelte elev. Den enkelte skoles evne til å gi tilpasset ordinær undervisning vil være med på å avgjøre behovet for spesialundervisning. Logisk sett burde dette føre til at jo bedre tilpasset den ordinære undervisningen er, jo mindre behov vil det være for spesialundervisning. Kunnskapsdepartementet (2012) har hatt et uttalt mål om at flest mulig elever skal få sin opplæring gjennom det ordinære undervisningstilbudet i klassen. Så mye som mulig skal gjøres for en elev innenfor rammen av ordinær undervisning før spesialundervisning vurderes.

Elever som trenger spesialundervisning i skolen får en individuell opplæringsplan (IOP). Mange land har erfaringer med individuelle opplæringsplaner. I Norge vokste de individuelle opplæringsplanene for alvor fram fra midten av 1990 tallet og ble lovfestet gjennom opplæringsloven av 1998. I § 5–5 står det: ”For en elev som får spesialundervisning, skal det utarbeidast individuell opplæringsplan. Planen skal vise mål for og innholdet i opplæringa og korleis ho skal drivast”. Nordahl og Overland (1999) viser

til tre grunnleggende faktorer av betydning for å lykkes med elever med spesialundervisning. For det første er god kjennskap til den enkelte elevs evner og forutsetninger en betingelse, en kartlegging er nødvendig. For det andre skal en individuell opplæringsplan samsvare med nasjonale mål og bestemmelser. For det tredje må planen være konkret og praktisk rettet om den skal bli brukt og ha ønsket effekt. Det viktigste med en slik plan er å kunne omsette planen i praktisk arbeid.

Fra 2005 til 2011 var det en betydelig økning i bruken av spesialundervisning i grunnskolen. Etter 2011 har det vært en liten nedgang i omfanget. I 2014/15 fikk totalt 49672 elever i grunnskolen spesialundervisning etter enkeltvedtak. Det er 3300 færre enn i 2011, en nedgang fra 8,6 % til 8 %. (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette er likevel et svært høyt tall sammenlignet med 2005 da bare 5,7 % av elevene fikk spesialundervisning, og et høyt tall sett i lys av en målsetting om at en gjennom tilpasset undervisning ønsker å redusere antallet elever med IOP.

For skoleåret 2014/15 steg andelen elever med spesialundervisning fra 3,6 % av elevene på første trinn til 6,9 % i fjerde trinn, videre til 10,4 % i syvende trinn og nådde topp med 11,1 % av elevene på tiende trinn. (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det var nesten tre ganger så stor andel med spesialundervisning i tiende trinn som for første trinn. Økt teoretisering og mer vekt på læringsutbytte ut gjennom grunnskolen kan være en mulig forklaring på økningen fra første til tiende trinn.

Bonesrønning og Iversen (2008) peker på en annen tendens: I 2003 var 92 % av lærerne på småskoletrinnet kvinner, mot 51 % kvinnelige lærere i ungdomsskolen (Kunnskapsdepartementet, 2003). Bonesrønning og Iversen studerte resultatene fra nasjonale prøver fra et årskull elever i femte klasse og fant en positiv sammenheng mellom kvinneandelen lærere og elevenes prestasjoner. En kan ikke utelukke

at en forskjell i holdninger og praksis mellom kvinnelige og mannlige lærere kan forklare noe av økningen i spesialundervisning fra første klasse til tiende klasse.

Det kan være gode grunner til å skille mellom spesialpedagogiske tiltak og spesialundervisning. Spesialpedagogiske tiltak kan være spesiell tilrettelegging for enkeltelever med spesielle behov (bevegelseshemmede, sansehemedde o.l.) som skolene er pliktige til innenfor rammen av tilpasset opplæring. Spesialundervisning er en individuell juridisk fundert rettighet, og er tilpasset undervisning for elever som har mangelfullt utbytte av ordinær undervisning. Mens de fleste vil være enig i at det er nødvendig med spesialpedagogiske tiltak, vil det være delte meninger om nødvendigheten av omfattende spesialundervisning. Prinsippene om en inkluderende, likeverdig og tilpasset opplæring berører således elever med behov for spesialtilpasning, så vel som elever som følger den ordinære undervisningen.

I en omfattende kunnskapsstatus konkluderer Solli (2004) med at det foregår mye god spesialundervisning i norsk skole, men at mange elever sliter med en tøff hverdag. Solli påpeker også at mye av det pedagogiske arbeidet i skolen er tradisjonsbundet og at det med unntak av enkeltkommuner foregår relativt lite nytenkning. Det synes å kunne være en ganske stor avstand mellom hva som er skolens og lærernes ideologi og deres praksis.

Stortingsmelding nr. 11 (2008/2009) tar for seg lærerrollen og lærerutdanningen. Her ses lærernes kompetanse på som summen av praktiske ferdigheter, kunnskaper, evne til refleksjon og personlige kvaliteter. Lærerrollen vil være i konstant endring og utvikling, både på grunn av endringer i de ytre rammebetingelser og som følge av lærernes egen utvikling. Mange lærere sliter i sin hverdag med mange krav og en stor arbeidsbyrde. Det kan være grunn til å stille spørsmål ved deres mulighet til å tilpasse undervisningen de lokale betingelser og den

enkelte elevs forutsetninger. Mye tyder på at det er stor variasjon mellom skolene i så måte. Lærernes kompetanse kan vurderes ut fra to ulike ståsteder: Et utenifra-perspektiv hvor lærerens praksis sees i forhold til hva som er fastsatt i aktuelle styringsdokumenter og et innenfra-perspektiv, som omfatter lærernes egne erfaringer og vurderinger av egen kompetanse. Nordahl og Hausstätter (2009) fant i en større undersøkelse store forskjeller mellom skolene både i faglige mål, arbeidsmåter, innhold og organisering av undervisning av elever med spesielle behov.

Kompetanse i forhold til å gjennomføre spesialundervisning kan være en viktig faktor for å lykkes i skolen. Hvordan oppfatter lærerne sin egen kompetanse og hvilke tanker har de rundt spesialundervisning? Hvordan forholder lærerne seg til spesialundervisning som virkemiddel, og hvordan brukes dette virkemiddelet? Det er store forskjeller mellom barneskolen og ungdomsskolen med hensyn til omfanget av spesialundervisning. Innebærer dette at lærerne ved de to skoleslagene har ulike holdninger til tilpasset opplæring og også ulik praksis? I barneskolen er det en klar overvekt av kvinner, i ungdomsskolen er det i større grad balanse mellom kjønnene. Hvilken betydning har dette?

Vi har følgende forskningsspørsmål: Er det forskjell mellom barneskolen og ungdomsskolen når det gjelder læreres holdninger til, og erfaringer med, spesialundervisning?

UTVALG OG METODE

Prosjektet omfatter lærere i barneskolen og ungdomsskolen i en middels stor norsk kommune. 8 barneskoler og 2 ungdomsskoler er med i utvalget. Totalt 109 (av 127) barneskolelærere og 35 (av 55) ungdomsskolelærere svarte elektronisk på et spørreskjema om deres erfaringer, holdninger og praksis vedrørende elever med spesielle behov, dvs. 79,1 % av alle lærerne. 69 % av barneskolelærerne og 53 % av ungdomsskolelærerne var kvinner. Utvalget er ikke tilfeldig, men er resultat av et samarbeid mellom Pedagogisk institutt, NTNU og angjeldende kommune. Det må således betraktes som et bekvemmelighets-

utvalg (McQueen & Knussen 2006). Prosjektet ble godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Spørreskjemaet hadde flere deler. Det ble laget sumvariabler for noen av påstandene/spørsmålene. Det ble kjørt faktoranalyser og variabler med dårlig faktorladning ble tatt ut.

SPØRRESKJEMAET

Tilpasset opplæring

Det er mulig lærernes oppfatninger av egen evne til å gi en differensiert undervisning i klassen tilpasset den enkelte elevs behov kan ha betydning for omfanget av spesialundervisning i skolen. Lærernes mestringsforventninger/tro på egne evner i forhold til tilpasset undervisning ble målt ved hjelp av 4 spørsmål (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Disse ble slått sammen til en sumvariabel. Følgende spørsmål inngikk:

”Hvor sikker er du på at du kan organisere undervisningen og arbeidsoppgavene slik at alle elevene får tilpasset opplæring?”, ”Hvor sikker er du på at du kan ivareta variasjonen i elevenes evner og forutsetninger slik at alle får realistiske utfordringer?”, ”Hvor sikker er du på at du kan gi de faglig svakeste elevene en tilpasset undervisning samtidig som du ivaretar alle andre elever i klassen eller gruppen?”, ”Hvor sikker er du på at du kan organisere arbeidet slik at både de svakeste og de flinkeste elevene arbeider med lærestoff som er tilpasset deres forutsetninger?”

Lærerne skulle svare i henhold til en syv-delt skala fra absolutt ikke sikker til helt sikker. Variabelen hadde god reliabilitet ($\alpha = .89$).

Lærerne ble i tillegg bedt om å ta stilling til følgende påstand: ”Tilpasset opplæring for elever med spesielle behov sikres best innenfor rammen av ordinær undervisning”,

Organisering av spesialundervisning.

Det er fra våre politikere et ønsket mål å organisere all undervisning innenfor klassens rammer. Vi ønsket å undersøke lærernes holdninger til organiseringen av spesialundervisningen innenfor eller utenfor klassen.

Lærerne ble forelagt 5 påstander som uttrykte holdninger til å inkludere elever med spesielle behov i ordinær undervisning i klassen og skulle svare i henhold til en 6-delt skala fra "helt usant" til "helt sant". Eksempel på påstander som inngikk:

"Spesialundervisning bør gis utenfor klassen, enten som enetimer eller smågruppeundervisning", "Spesialundervisning bør legges utenfor klassen fordi da vil jeg kunne skape en bedre læringssituasjon for elever med spesielle behov", "Spesialundervisning bør legges utenfor klassen fordi da kan elever med spesielle behov slippe å føle seg underlegne i forhold til andre elever".

Variabelen hadde god reliabilitet. ($r = .81$).

Lærere som har en positiv oppfatning av spesialundervisning vil kanskje ha færre motforestillinger mot å organisere spesialundervisningen utenfor klassen, enn lærere som er generelt kritiske til spesialundervisning. Vi lot lærerne ta stilling til følgende påstander om spesialundervisning:

"Effekten av spesialundervisningen er god", "Bruk av spesialundervisning hindrer utvikling av en inkluderende skole for alle", og "Andelen av elever som får spesialundervisning etter enkeltvedtak er for høy".

Diagnoser

Diagnoser, det å gi en elev en merkelapp, er mye omdiskutert og kan være et tveegget sverd. På den ene siden kan det være nødvendig for å gi elever den hjelpen de har behov for, på den andre siden kan det være stigmatiserende og gi elever en vanskelig sosial hverdag.

Lærerne ble stilt overfor påstander vedrørende verdien av å gi elevene diagnoser, og bruken av slike diagnoser. 6 påstander inngår i en sumvariabel. Eksempel på påstander: "Diagnosen fra PPT forteller meg hvordan jeg skal legge opp spesialundervisning for eleven", "Elever med diagnoser er lettere å hjelpe enn elever uten diagnoser". Lærerne svarte

i henhold til en 6-delt skala fra "helt usant" til "helt sant". Variabelen hadde akseptabel reliabilitet ($r = .68$).

Individuelle opplæringsplaner

Vedtak om spesialundervisning fører til at man lager individuelle opplæringsplaner (IOP). Omfanget av slike planer øker kraftig fra første til tiende klasse. Det er derfor av interesse å se om lærere i barneskolen har andre erfaringer med IOP enn lærere i ungdomsskolen.

Lærerne ble bedt om å ta stilling til påstander som dreide seg om anvendelsen av individuelle opplæringsplaner. De skulle svare ut fra en 6-delt skala fra "helt usant" til "helt sant". 6 påstander inngår i en sumvariabel.

Eksempel på påstander som inngikk: "Vi har gode rutiner for å evaluere måloppnåelse i IOP", "IOP er samordnet med klassens plan", "IOP brukes som grunnlag for fortløpende evaluering".

Variabelen hadde god reliabilitet ($r = .88$).

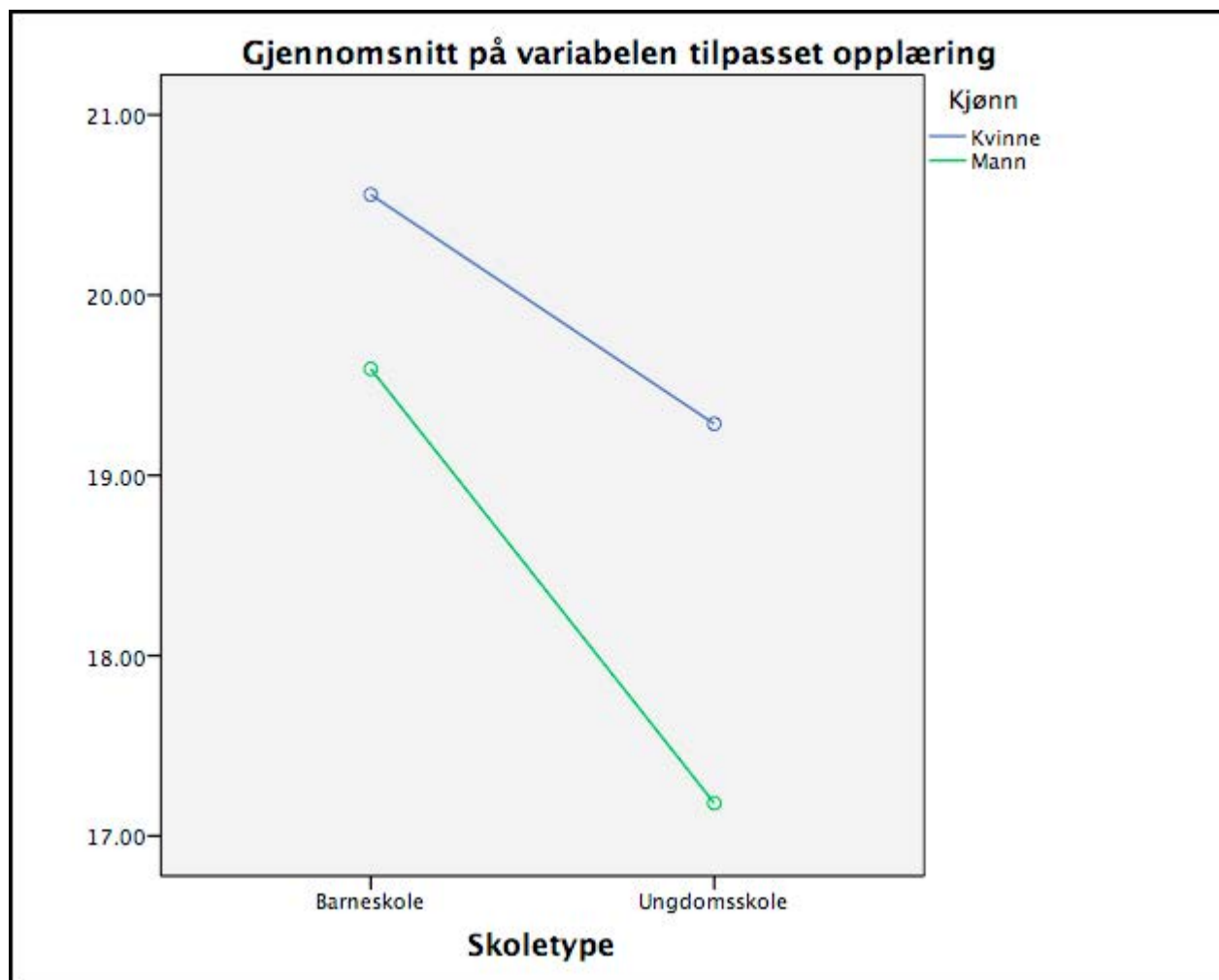
STATISTISK BEHANDLING

I analysen ønsket vi å se om vi fant forskjeller mellom lærere i barneskolen og lærere i ungdomsskolen, i kombinasjon med lærerens kjønn. Til dette brukte vi toveis ANOVA og kjikvadrat. Undersøkelsen bygger på et relativt lite utvalg og å angi bare signifikansnivå kan gi et noe feilaktig inntrykk av forskjeller. Vi har derfor også beregnet effekt ved toveis ANOVA ved hjelp av partiell η^2 . Kirk (1996) regner verdier over .02 som små, over .13 som middels og over .26 som store. Ved bruk av kjikvadrat brukte vi effektmålet Cramers V. I tråd med Rea og Parker (2005) tolker vi her verdier under .10 som uttrykk for en ubetydelig sammenheng, Verdier mellom .10 og .20 indikerer en svak sammenheng. Verdier mellom .20 og .40 indikerer en moderat sammenheng, mellom .40 og .60 en relativt sterk, .60–.80 en sterk sammenheng og verdier over .80 en meget sterk sammenheng. 60–80

RESULTATER

Om informantene

Det var stor spredning med hensyn til hvor man-



Figur 1: Lærernes tro på egne evner til å gjennomføre tilpasset undervisning.

ge års erfaring informantene hadde som lærere. En hadde ennå ikke jobbet som lærer i ett år, en annen hadde hele 44 års ansiennitet som lærer. Lærerne i barneskolen var noe mer erfarne enn deltakende lærere fra ungdomsskolen. Lærerne i barneskolen hadde i gjennomsnitt 17,1 (standardavvik (s)= 10,8) års erfaring, lærerne i ungdomsskolen 13,0 (s= 10,7) år. Forskjellen er ikke signifikant ($p=.055$).

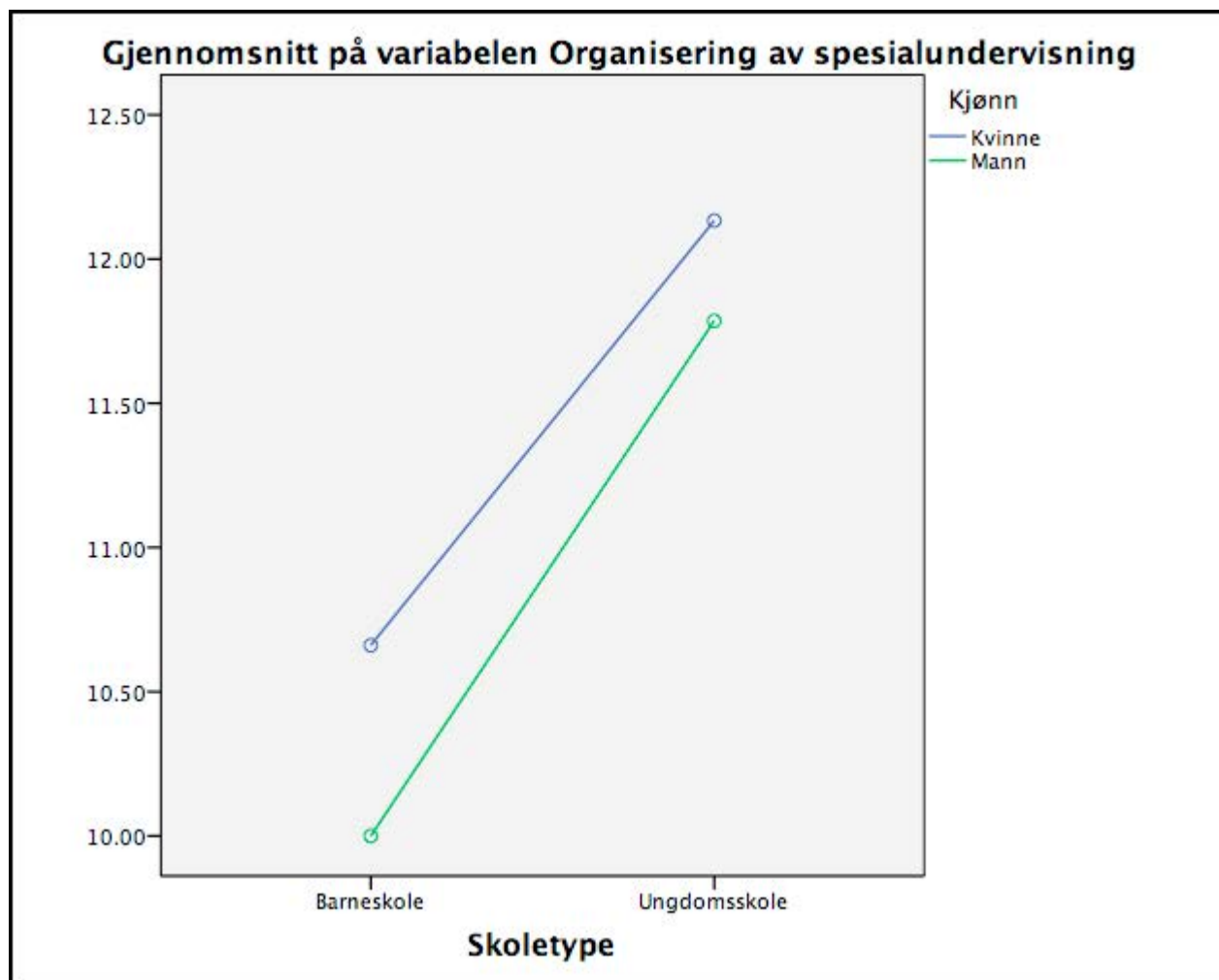
Cirka en tredjedel av lærerne i denne undersøkelsen hadde spesifiserte spesialpedagogiske oppgaver i sitt daglige arbeid i skolen. Det gjelder 24,2 % av informantene fra barneskolen og 34,3 % av informantene fra ungdomsskolen. Det var altså relativt sett flere lærere i ungdomsskolen som hadde erfaring med

spesialpedagogiske tiltak.

Lærerne ble spurt om hvordan spesialpedagogiske tiltak ble praktisert. Blant dem som hadde slike oppgaver oppga lærerne i barneskolen å bruke mer tid per uke på enetimer enn lærerne i ungdomsskolen. Lærerne i ungdomsskolen brukte mer tid på undervisning i smågrupper. Disse forskjellene var imidlertid ikke signifikante.

Tilpasset opplæring

Lærerne ble bedt om å svare på spørsmål vedrørende egen kompetanse i forhold til tilpasset opplæring. Maksskår på variabelen var 28. Svarene tyder på at lærerne et stykke på veg føler seg sikre på at de behersker den differensierin-



Figur 2: Lærernes holdning til segregert undervisning.

gen i undervisningen som tilpasset opplæring krever.

Se Figur 1

Barneskolelærerne skåret i gjennomsnitt 20,3, ungdomsskolelærerne 18,0. Forskjellen er signifikant ($p = .03$, partiell $\eta^2 = .05$). Barneskolelærerne hadde altså større tro på egne evner til å utføre tilpasset undervisning enn lærerne i ungdomsskolen. Det gjelder for både kvinnelige og mannlige lærere. Det er en tendens til at kvinnelige lærere har litt større tro på egen kompetanse enn mannlige lærere. Forskjellen mellom gruppene er ikke signifikant ($p = .07$, partiell $\eta^2 = .04$). Selv om en av figuren ser at det er større forskjell mellom kvinner og menn

i ungdomsskolen enn i barneskolen, finner vi ingen signifikant interaksjonseffekt ($p = .50$). Det er hverken i barneskolen eller i ungdomsskolen noen klar sammenheng mellom antall års erfaring som lærer og tro på egne evner i forhold til tilpasset opplæring.

Lærerne ble også bedt om å ta stilling til en enkelt påstand: "Tilpasset opplæring for elever med spesielle behov sikres best innenfor rammen av ordinær undervisning". Dersom en sier at en er helt enig i påstanden skårer en 1, om en sier helt uenig skårer en 6. Svarene tyder på usikkerhet her. 46,7 % av lærerne svarte at de var helt eller til dels enig i påstanden. I barneskolen sa 52 % av lærerne seg helt eller delvis

enig i påstanden, i ungdomsskolen gjaldt dette 31,4 %. Det var altså en tendens til at lærerne i barneskolen var mer positive til å legge til rette for barn med spesielle behov innenfor ordinær undervisning enn lærerne i ungdomsskolen. En kjiqvadrat test viste imidlertid at det ikke var signifikant forskjell mellom gruppene. Cramers $V = .19$. Det er ingen forskjell mellom kvinnelige og mannlige lærere ved dette spørsmålet.

Organisering av spesialundervisning

Fem påstander om organisering av spesialundervisning inngikk i denne variabelen. Maksimum skår er 30. Det vil si at en lærer sier seg helt enig i alle påstandene som går inn for segregert undervisning der elever som skal ha spesialundervisning blir tatt ut av klassen. Generelt sett var lærerne negative til segregert undervisning. Barneskolelærerne hadde i gjennomsnitt et skår på 10,4 ($s = 2,9$) på denne variabelen, ungdomsskolelærerne 11,9 ($s = 2,9$). Lærerne i ungdomsskolen var altså litt større tilhengere av segregert undervisning enn barneskolelærerne. Forskjellen mellom gruppene er signifikant ($p = .01$, partiell $\eta^2 = .05$). Vi fant ingen signifikant forskjell mellom kvinnelige og mannlige lærere ($p = .44$), og heller ingen interaksjonseffekt mellom skoletype og kjønn ($p = .81$).

Se Figur 2

Lærernes holdninger ser også ut til å avspeile praksis. En enkelt påstand kan tyde på dette: ”Mye av spesialundervisningen gjennomføres i smågrupper. 88,7 % av lærerne i barneskolen var helt eller delvis enig i påstanden. I ungdomsskolen var 100 % av lærerne – alle – mer eller mindre enig. En kjiqvadrat test viste en signifikant forskjell mellom lærergruppene ($p = .03$). Cramers $V = .37$ som indikerer en moderat sammenheng mellom praksis i organisering av spesialundervisning og skoleslag.

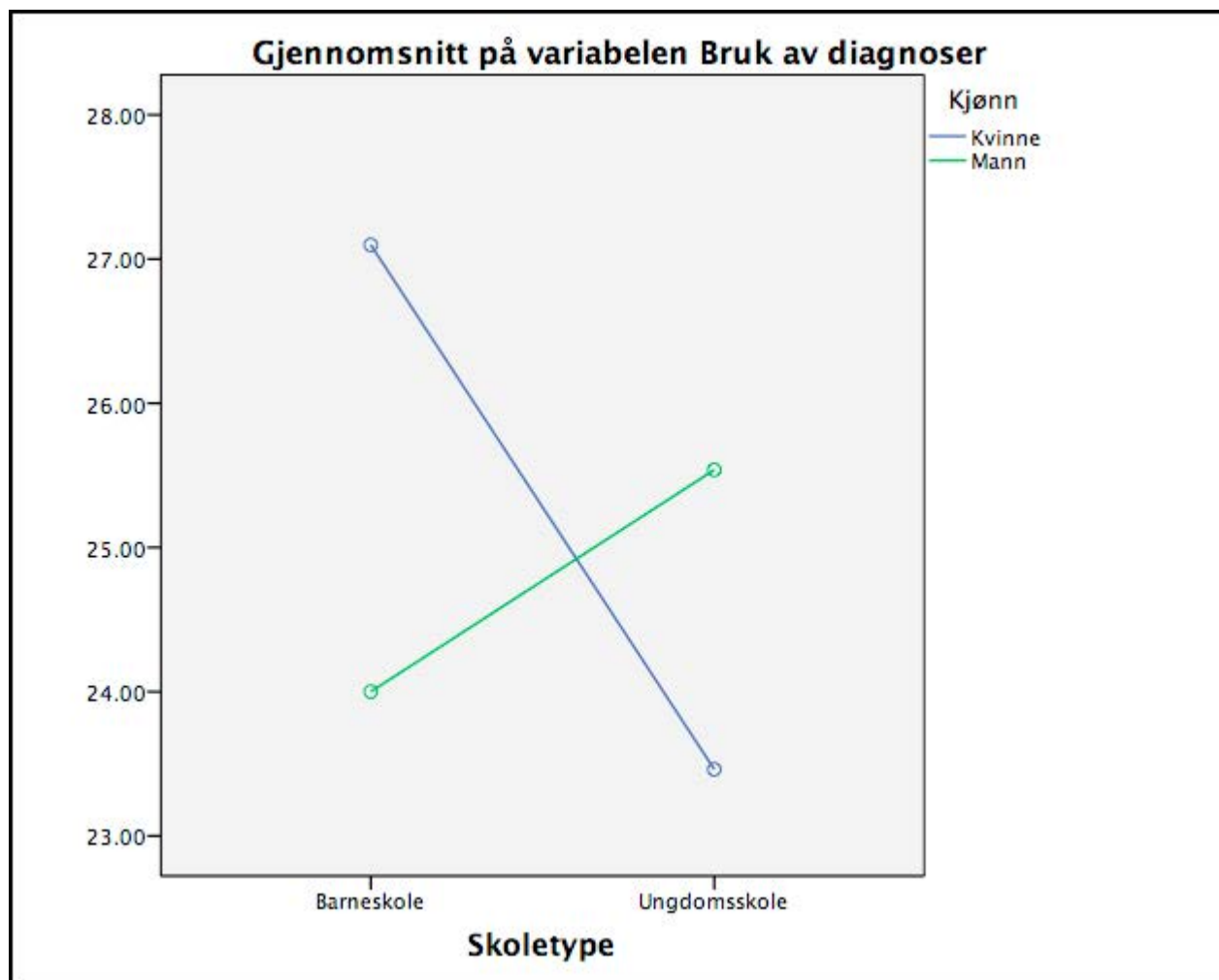
Tro på effekten av spesialundervisning

Vi stilte lærerne overfor en enkel påstand om tiltro til spesialundervisning: ”Effekten av spesialundervisning er god”. Det er også her en klar forskjell mellom lærergruppene. 90,1 %

av barneskolelærerne svarte at de var helt eller delvis enig i påstanden mot bare 60,0 % av lærerne i ungdomsskolen. Forskjellen mellom gruppene er signifikant ($p = .00$) og Cramers $V = .40$ som betyr at det her er en relativt sterk sammenheng mellom tiltro til effekten av spesialundervisning og skoleslag. Samlet sett er det ingen signifikant forskjell mellom kvinnelige og mannlige lærere ved dette spørsmålet, men om en ser på barneskole og ungdomsskole hver for seg, er kvinnelige lærere i ungdomsskolen noe mere positive til effekten av spesialundervisning enn sine mannlige kolleger. Forskjellen er ikke signifikant, men ($p = .09$), men Cramers $V = .53$ som indikerer en effekt av kjønn ved dette spørsmålet.

Lærerne ble konfrontert med en påstand om at bruk av spesialundervisning vil hindre utvikling av en inkluderende skole for alle. Hele 81 % av lærerne i barneskolen og 81,3 % av lærerne i ungdomsskolen er mer eller mindre uenig i denne påstanden. Forskjellen mellom gruppene er ikke signifikant. Ingen av lærerne svarte ”helt sant” på påstanden, og bare 3,1 % av begge grupper svarte ”ganske sant”. Det ser altså ut til at lærerne ikke ser noen stor motsetning mellom å gi spesialundervisning og samtidig ha en inkluderende skole. Vi har sett at kvinnelige lærere i ungdomsskolen var mer positive til effekten av spesialundervisning enn sine mannlige kolleger. De mente også i mindre grad enn mannlige lærere at spesialundervisning vil være til hinder for en inkluderende skole. Forskjellen mellom lærergruppene her er ikke signifikant, men Cramers $V = .44$.

Vi vet at det er flere elever i ungdomsskolen enn i barneskolen som har en individuell opplæringsplan. Vi forela lærerne følgende påstand om omfanget av IOP: ”Andelen elever som får spesialundervisning etter enkeltvedtak er for høy”. 10,3 % av lærerne i barneskolen var helt eller delvis enig i påstanden mot 41,4 % av lærerne i ungdomsskolen. Forskjellen mellom gruppene målt med kjiqvadrat er signifikant ($p = .00$) og Cramers $V = .44$. Det er i ungdoms-



Figur 3: Lærernes holdning til bruk av diagnoser

skolen vi finner flest elever med IOP. Det er også ungdomsskolelærerne som særlig mener at *for mange* elever får spesialundervisning. Det er ingen stor forskjell mellom mannlige og kvinnelige lærere i ungdomsskolen ved dette på spørsmålet, men det er en betydelig forskjell på barnetrinnet. Her sier mannlige lærere i langt større grad enn sine kvinnelige kolleger at for mange elever får spesialundervisning ($p=.00$, Cramers $V=.43$).

Diskusjonene om ulike testregimer i skolen har også ført fram uenighet om vektingen mellom den faglige utviklingen og det sosiale miljøet i skolen. Vi forela lærerne denne påstanden: "Felleskapet mellom elevene er like viktig som de faglige

prestasjonene". Begge lærergruppene var i stor grad enig i denne påstanden, barneskolelærerne i større grad enn ungdomsskolelærerne. I barneskolen svarte 95 % av lærerne at de var helt eller delvis enig i påstanden, mot 85,7 % av lærerne i ungdomsskolen ($p=.00$, Cramers $V=.36$). Det ser altså ut til at barneskolelærerne vektlegger det sosiale miljøet høyere enn lærerne i ungdomsskolen, Ungdomsskolelærerne er kanskje mer fokusert på elevenes faglige prestasjoner. Tilsvarende vektla de kvinnelige lærerne det sosiale fellesskapet i noe større grad enn de mannlige lærerne, men forskjellen er ikke signifikant ($p=.09$, Cramers $V=.25$).

Diagnoser

Figur 3 viser et komplekst bilde av lærernes

forhold til diagnoser. Det er ingen signifikant forskjell mellom lærere i barneskolen og lærere i ungdomsskolen ($p = .22$), og det er heller ingen signifikant forskjell mellom kvinnelige og mannlige lærere ($p = .55$). Her er det imidlertid en signifikant interaksjonseffekt mellom kjønn og skoleslag ($p = .00$, partiell $\eta^2 = .08$). Mens kvinnelige lærere i barneskolen har en stor tro på diagnoser som grunnlag for å gi adekvat undervisning, har mannlige lærere i barneskolen relativt sett liten tro på diagnoser. I ungdomsskolen er situasjonen motsatt. Det er menn som har mest tro på diagnoser, kvinner minst. Kvinnelige lærere i barneskolen skåret i gjennomsnitt 27,1, ($s = 3,8$) i ungdomsskolen 23,5 ($s = 3,0$). Se Figur 3

Individuell opplæringsplan

Lærerne i barneskolen var langt mer positive til bruken av og verdien av individuelle opplæringsplaner enn lærerne i ungdomsskolen. Maksimum skår på denne sumvariabelen er 36. Lærerne i barneskolen hadde et gjennomsnitt på 35,0. Dvs nesten maksimum skår i gjennomsnitt. Lærerne i ungdomsskolen skåret i gjennomsnitt 27,8. Forskjellen er signifikant ($p = .00$, partiell $\eta^2 = .26$). Effektmålet viser at her er det en stor forskjell. Det er også her en signifikant forskjell mellom kvinnelige og mannlige lærere ($p = .00$, partiell $\eta^2 = .09$). Kvinnelige lærere er mer positive til IOP enn mannlige lærere. Som er ser av figuren er forskjellen mellom kvinnelige og mannlige lærere større i barneskolen enn i ungdomsskolen. Se Figur 4

Arbeidet med en IOP krever samarbeid mellom ulike lærere. Vi forela følgende påstand for våre informanter: "Alle lærere/ansatte som har oppgaver i forhold til en aktuell elev deltar i drøftingen av innholdet i IOP". Dersom en er helt enig i påstanden vil en skåre 67,3 % av lærerne i barneskolen var helt eller delvis enig i påstanden, mot 58,1 % av lærerne i barneskolen. Forskjellen mellom lærergruppene er ikke signifikant. Cramers $V = .23$, som likevel indikerer en

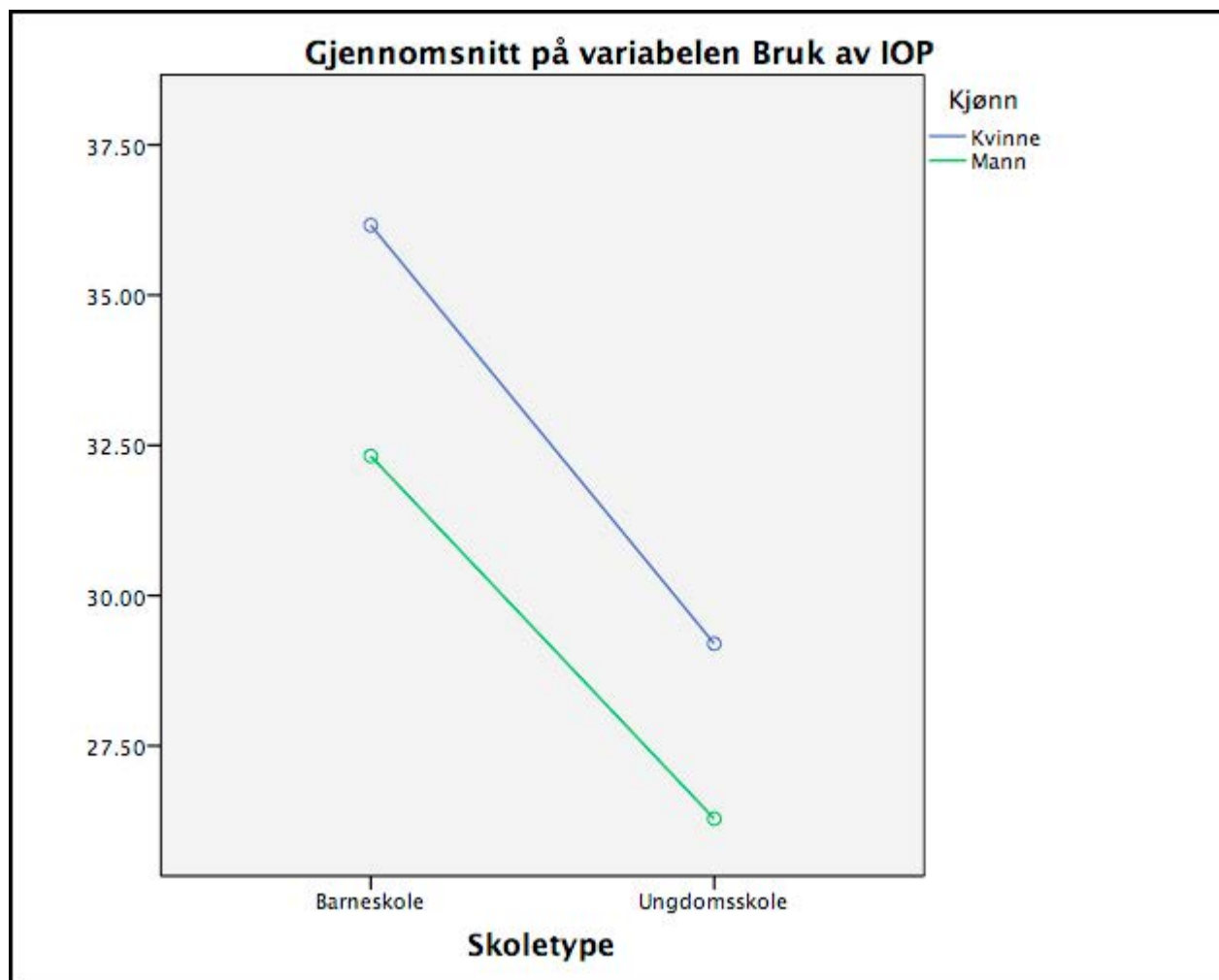
mulig sammenheng her. Lærerne i barneskolen ser ut til å samarbeide mer om å lage en IOP enn lærerne i ungdomsskolen.

DISKUSJON

Dette prosjektet har avdekket til dels betydelige forskjeller mellom lærere i barneskolen og lærere i ungdomsskolen i en og samme kommune når det gjelder holdninger til og praksis med spesialundervisning.

Vi har i Norge en situasjon der omfanget av spesialundervisning har økt dramatisk de senere år og der det også er en sterk økning i omfanget gjennom skoleløpet fra første til tiende klasse. En rekke sprikende offentlige utredninger, stortingsmeldinger og lovforslag har trolig bidratt til forvirring i skolen rundt begrepene "tilpasset opplæring" og "spesialundervisning". Barneskolelærerne har mest tro på egne evner til å organisere undervisningen slik at alle elevene får realistiske utfordringer i henhold til evner og forutsetninger. På dette området var forskjellen mellom lærergruppene signifikant. Ungdomsskolelærerne ser ut til å føle seg utilstrekkelige i skolehverdagen i større grad enn sine kolleger i barneskolen.

Både Kvalitetsutvalget (2003) og Midtlyngutvalget (2009) foreslo at retten til spesialundervisning skulle bortfalle ved å mene at elever med spesielle behov skulle få disse dekket innenfor ordinær undervisning. Bedre tilpasset ordinær undervisning vil kunne redusere behovet for spesialundervisning. Statistikken viser en utvikling i motsatt retning der en særlig i ungdomsskolen har sett en sterk økning i antall elever med individuelle opplæringsplaner. Lærerne i ungdomsskolen møter flest elever med en individuell opplæringsplan og de mener i større grad enn sine kolleger i barneskolen at antallet elever med IOP er for høyt. Ungdomsskolelærerne har minst tro på så vel diagnoser som på effekten av spesialundervisning og de er klart mest negative til verdien av individuelle opplæringsplaner. Det er verdt å merke at kvinnelige lærere i barneskolen er klart mer positive til diagnoser enn kvinnelige lærere i ungdomsskolen.



Figur 4: Lærernes holdning til verdien av individuelle opplæringsplaner.

Holdningen til spesialundervisning er til en viss grad omvendt proporsjonal med erfaringen med slik undervisning. Lærerne er uenig i at spesialundervisning er et hinder for en inkluderende skole. Generelt er lærerne motstandere av en segregert undervisning. Dette gjelder i særlig grad lærerne i barneskolen. Holdningsforskjellen avspeiles i praksis: ungdomsskolelærerne praktiserer i utstrakt grad å gi spesialundervisning i smågrupper.

Bonesrønning og Iversen (2008) fant en sammenheng mellom elevers prestasjoner og lærernes kjønn. Elever med kvinnelige lærere presterer bedre på nasjonale prøver. I barneskolen er det en klar overvekt av kvinnelige lærere, særlig på de laveste klassetrinnene. Det er en tendens i

vårt materiale til at kvinnelige lærere har større tro på egne evner til tilpasset undervisning enn menn (men forskjellen er ikke signifikant). Dette kunne tas til inntekt for at lærere i barneskolen i større grad enn i ungdomsskolen makter å gi differensiert undervisning uten å ty til IOP og spesialundervisning, og slik være med på å forklare økningen i bruk av spesialundervisning ut gjennom skoleløpet. På den annen side er det lærerne i barneskolen som er mest positive til IOP og effekten av spesialundervisning og i ungdomsskolen en tendens til at kvinnelige lærere i større grad enn sine mannlige kolleger har tiltro til spesialundervisning og det er signifikant flere mannlige lærerne i ungdomsskolen som sier at for mange elever får spesialundervisning.

Det er ikke lett ut fra dette å se en sammenheng mellom omfanget av spesialundervisning og lærernes kjønn.

Dette prosjektet tyder på at det særlig blant lærerne i ungdomsskolen er et sprik mellom politiske føringer, lærernes holdninger og deres praksis. Dette er i tråd med Buli- Holmberg og Nilsen (2011) som i sitt prosjekt finner at lærerne ser behovet for en forbedring av praksis om en skal nærme seg en tilpasset opplæring som fungerer etter intensjonen. Det virker som om lærerne i ungdomsskolen vil – uten å få det til. I forhold til barneskolelærerne har de mindre tiltro til PP tjenestens arbeid, diagnoser og spesialundervisning. Samtidig har de mindre tiltro til egne evner når det gjelder gjennomføring av tilpasset opplæring. Det er særlig i ungdomsskolen lærerne føler kravene fra Kunnskapsløftet i sin hverdag. Elevene blir møtt med klare kompetansekrav og gjentatte målinger. Er denne skolehverdagen forenelig med krav om en inkluderende og tilpasset opplæring? Er kravene forenelige med virkeligheten? Mange elever i ungdomsskolen når ikke opp i forhold til kompetansekravene.

Og etter tiende klasse venter videregående skole med nye krav, krav mange elever gir opp å nå. Mange foreldre presser på for å få ekstra hjelp og støtte til sine barn i håp om at dette skal løfte dem faglig. Stadig flere elever får en individuell opplæringsplan som lærerne ikke alltid ser positive virkninger av, og som de strever med å inkorporere i en skolehverdag der tilpasset opplæring skal være en underliggende ideologi. Det er ikke lett å leve under krysspress. Det er ikke rart at mange lærere i ungdomsskolen sier de er frustrerte i sitt daglige arbeid.

Flere har forsøkt å finne hvilke mekanismer-hvilke drivere – som ligger bak økningen i bruk av spesialundervisning i Norge (Mathiesen & Vedøy, 2012). Det kan være krefter både innenfor og utenfor skolen. Vi har i denne studien sett på om forskjeller i lærernes holdninger til spesialundervisning kan forklare noe av økningen fra

barneskole til ungdomsskole. Vi finner klare forskjeller i holdninger, men kan ikke konkludere med at denne forskjellen medvirker til økningen i spesialundervisning opp gjennom skoleløpet.

Referanser

- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (red.)
(2008). *Tilpasset opplæring – intensjoner og virkelighet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bonesrønning, H. & Vaag Iversen J.M.
(2008): *Suksessfaktorer i grunnskolen: Analyse av nasjonale prøver 2007*. SØF-rapport 05/08. Trondheim.
- Buli-Holmberg, J. & Nilsen, S.
(2011). Lærerrollen og kvaliteten på arbeidet med tilpasset opplæring og spesialundervisning. *Spesialpedagogikk*, 76(1), s. 50–64.
- Frost, J.
(2009). ”Å gjøre tilpasset opplæring tilpasset”. I: E.K. Vold, & V. Saltveit (red.) *Vi har prøvd alt. Systemblikk på pedagogiske utfordringer. En artikkelsamling om tilpasset opplæring, Inkludering og atferd i skolen*. Statped's skriftserie nr. 55. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Kirk, R.E.
(1996) Practical significance: A concept whose time has come. *Educational and Psychological Measurement*, 56(5), s. 746–759.
- Kunnskapsdepartementet
(2003). NOU 2003:16. .. *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*.
- Kunnskapsdepartementet
(2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*.
- Kunnskapsdepartementet
(2009). NOU 2009:18. *Rett til læring*.
- Kunnskapsdepartementet
(2012). Prop. 129 L (2012–2013). *Endringer i opplæringslova og privatskolelova (spesialundervisning m.m.)*.
- Mathiesen, I. H. & Vedøy, G.
(2012) *Spesialundervisning – drivere og dilemma*. Rapport IRIS – 2012/017.
- McQueen, R.A. & Knussen, C.
(2006). *Introduction to research methods and statistics in psychology*: Harlow: Pearson.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R.S.

- (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater* (rap. nr. 2). Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T. og Overland, T.
(1999). *Individuelle opplæringsplaner*. Ad Notam Gyldendal.
- Rea, L.M., Parker, R.A.,
(2005). *Designing and Conducting Survey Research. A Comprehensive Guide*. Third edition. San Francisco: Jossey-Bass
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S.
(2007) Dimensions of teacher self-efficacy and relation with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), s. 611–625.
- Solli, K-A.
(2004). *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. St.meld. 11
(2008/2009). *Læreren. Rollen og utdanningen* St.meld. 18
(2010–2011). *Læring og fellesskap*. St.meld. 20
(2012–2013). *På rett vei*. Utdanningsdirektoratet
(2014). *Tall fra grunnskolen informasjonssystem (GSI) 2013/14*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Per Egil Mjaavatn

førsteamanuensis
Pedagogisk institutt, NTNU
telefon 92037366
per.egil.mjaavatn@svt.ntnu.no

Per Frostad

professor
Pedagogisk institutt, NTNU