



Uio • Universitetet i Oslo

Læreres holdninger til inkludering av og tilrettelegging for elever med spesialundervisning

*En kvantitativ studie av sammenhengen mellom læreres
motivasjon, engasjement og holdninger til inkludering av
og tilrettelegging for elever med spesialundervisning*

Sanna Viken Engelund

Masteroppgave i Pedagogisk-psykologisk rådgivning

30 studiepoeng

Institutt for pedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Vår 2020

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

Læreres holdninger til inkludering av og tilrettelegging for elever med spesialundervisning

AV:

Sanna Viken Engelund

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk
Retning: Pedagogisk-psykologisk rådgivning

SEMESTER:

Vår 2020

STIKKORD:

Lærers rolle
Inkludering
Spesialundervisning
Målorientering
Mestringsforventning
Autonomi
Engasjement
Lærers holdninger
Kvantitativ metode
Faktoranalyse
Korrelasjonsanalyse
Medieringsanalyse

© Sanna Viken Engelund

2020

Læreres holdninger til inkludering av og tilrettelegging for elever med spesialundervisning
En kvantitativ studie av sammenhengen mellom læreres motivasjon, engasjement og holdninger til inkludering av og tilrettelegging for elever med spesialundervisning

Sanna Viken Engelund

<http://www.duo.uio.no>

Trykk:

Sammendrag

Den norske skolen skal være en inkluderende skole hvor alle elever opplever tilhørighet og får en opplæring tilpasset egne behov og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019). For å oppnå dette er det av betydning at lærere har en grunntanke om at alle elever, med sine ulike forutsetninger, skal være inkludert i fellesskapet. Det fordrer motiverte og engasjerte lærere med faglig kompetanse som kan være gode relasjonsbyggere overfor elevene (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Flere studier har pekt på sammenhenger mellom læreres motivasjonelle oppfatninger og deres holdninger til å fremme et positivt læringsmiljø for elevene (Butler, 2007; Kiely, Brownell, Lauterbach & Benedict, 2015; Pearson & Moomaw, 2005; Retelsdorf, Butler, Streblov & Schiefele, 2010; Sokal & Sharma, 2014; Watt & Richardson, 2015; Wilson, Marks Woolfson & Durkin, 2020). Læreres holdninger til inkludering av elever med særskilte behov i skolen har også blitt undersøkt (Campbell, Gilmore & Cuskelly, 2003; Hernandez, Hueck & Carmen, 2016; Nes, Strømstad & Skogen, 2004; Ross-Hill, 2009). Dette kan ses i sammenheng med læreres engasjement og hva som driver dem til å engasjere seg i eget arbeid (Sinatra, Heddy & Lombardi, 2015; Watt & Richardson, 2015).

Hensikten med denne oppgaven er å undersøke om læreres motivasjonelle oppfatninger, spesielt målorientering, mestringsforventning og opplevd autonomi, har sammenheng med deres holdninger til inkludering av og tilrettelegging for elever med spesialundervisning. I studien undersøkes det også hvorvidt læreres engasjement medierer en eventuell sammenheng mellom motivasjonsvariablene og læreres holdninger til inkludering og tilrettelegging. Oppgavens overordnede problemstilling er:

«I hvilken grad er læreres målorientering, mestringsforventning, opplevd autonomi og engasjement relatert til deres holdning til inkludering av elever med spesialundervisning og tilrettelegging for spesialundervisning?»

Følgende spesifikke forskningsspørsmål blir undersøkt i studien:

1. Er det sammenheng mellom læreres målorientering (oppgaveorientering, defensiv egoorientering og offensiv egoorientering), mestringsforventning og opplevd

- autonomi på den ene siden, og deres holdninger til inkludering av elever med spesialundervisning og tilrettelegging for spesialundervisning på den andre siden?
2. Er eventuelle sammenhenger mediert av lærernes engasjement?
 3. Er det av betydning hvorvidt lærerne har videreutdanning relevant for spesialpedagogikk?

Denne oppgaven er skrevet på bakgrunn av et eksisterende datamateriale innsamlet av Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped) som del av prosjektet «Digital didaktikk og inkludering». Målet med prosjektet er å sette fokus på og bidra til å fremme kunnskap, holdninger og ferdigheter som er gunstige med hensyn til å utvikle mer inkluderende læringsmiljøer. Som del av prosjektet har deltagerne svart på en spørreundersøkelse relatert til egen pedagogisk praksis.

Resultatene fra korrelasjonsanalysene viser at det var en signifikant positiv sammenheng mellom oppgaveorientering, mestringsforventning, autonomi, engasjement og holdninger til inkludering og tilrettelegging for spesialundervisning. De positive relasjonene kan sies å fremheve betydningen av oppgaveorienterte lærere med høy grad av mestringsforventning, opplevd autonomi og engasjement i eget arbeid. Dette kan i sin tur ha betydning for deres holdninger til inkludering og ønske om å tilrettelegge for elever med særskilte behov i skolen.

Resultatene fra medieringsanalysene viser statistisk signifikant mediering mellom mestringsforventning og tilrettelegge for spesialundervisning ved hjelp av engasjement. Det indikerer at mestringsforventning kan ha en indirekte effekt på variabelen tilrettelegge for spesialundervisning via lærernes engasjement. Engasjement så ikke ut til å mediere noen av de andre relasjonene som ble undersøkt.

Tidligere studier har vist elever som mottar spesialundervisning av lærere med spesialpedagogisk kompetanse gis bedre vilkår for læring enn de som mottar spesialundervisning av mindre kvalifiserte fagpersoner (Bele, 2010; Brownell & Pajares, 1999; Egelund & Tetler, 2009; Haug, 2014c). Resultatene viser at det ikke var av betydning i denne studien om lærerne hadde videreutdanning relevant for spesialpedagogikk eller ei.

Forord

Denne masteroppgaven markerer punktet for fem fine år med studier innenfor pedagogikk. Nå venter nye utfordringer i pedagogisk-psykologisk tjeneste og jeg gleder meg til å ta i bruk all kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom årene som student. Denne masteroppgaven hadde ikke vært et like fint punktum uten god hjelp og støtte underveis, og det er mange som fortjener en takk i den anledning.

Jeg må først og fremst rette en stor takk til mine veiledere Robin Ulriksen og Ivar Bråten for god hjelp og støtte underveis i arbeidet. Denne masteroppgaven hadde ikke vært den samme uten veiledning fra dere. Takk til Statped for at jeg fikk anledning til å bruke data fra deres prosjekt «Digital didaktikk og inkludering» i min masteroppgave.

Takk til mine fantastiske medstudenter som har bidratt til å gjøre masterstudiet til en uforglemmelig reise. Det har vært mange gode diskusjoner og ikke minst latterfylte øyeblikk. Jeg gleder meg til flere fine stunder med dere!

Til slutt må jeg takke kjæreste, venner og familie som har støttet meg hele veien og aldri mistet troen på at jeg kunne komme i mål. Dere betyr mye!

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	2
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	3
1.3 Oppgavens oppbygging og avgrensninger	3
2 Teoretisk rammeverk.....	5
2.1 Lærerrollen.....	5
2.2 Inkludering	6
2.2.1 Historisk tilbakeblikk	7
2.2.2 Inkludering og tilpasset opplæring.....	8
2.2.3 Ulike former for inkludering	9
2.3 Spesialundervisning og inkludering	10
2.3.1 Spesialundervisning som ekskluderende praksis?.....	11
2.3.2 Betydningen av kvalifiserte lærere.....	12
2.4 Læreres motivasjon	13
2.4.1 Målorientering	14
2.4.2 Mestringsforventning	17
2.4.3 Autonomi.....	18
2.5 Engasjement	20
2.5.1 Læreres motivasjon og engasjement	22
2.6 Læreres holdninger til inkludering av og tilrettelegging for elever med spesialundervisning.....	24
2.6.1 Betydningen av lærerens motivasjon og engasjement	27
2.7 Oppsummering av det teoretiske rammeverket og forskningsspørsmål.....	30
3 Metode.....	32
3.1 Design.....	32
3.2 Utvalg.....	32
3.3 Prosedyre	33
3.4 Analyser.....	34
3.4.1 Frafallsanalyse.....	34
3.4.2 Faktoranalyse	35
3.4.3 Korrelasjonsanalyse	36
3.4.4 Medieringsanalyse.....	36
3.5 Items, sumskalaer og resultater fra faktoranalyser	37
3.5.1 Lærernes oppgaveorientering.....	38

3.5.2 Lærernes defensive egoorientering	38
3.5.3 Lærernes offensive egoorientering.....	39
3.5.4 Lærernes mestringsforventning.....	39
3.5.5 Lærernes autonomi.....	40
3.5.6 Lærernes engasjement.....	41
3.5.7 Lærernes holdninger til inkludering av elever med spesialundervisning.....	41
3.6 <i>Validitet og reliabilitet</i>	42
3.6.1 Statistisk validitet.....	43
3.6.2 Indre validitet.....	44
3.6.3 Begrepsvaliditet.....	44
3.6.4 Ytre validitet.....	45
3.6.5 Reliabilitet.....	45
3.7 <i>Etiske vurderinger</i>	46
4 Resultater	48
4.1 <i>Deskriptiv statistikk</i>	48
4.2 <i>Korrelasjonsanalyse</i>	50
4.3 <i>Medieringsanalyse</i>	52
4.3.1 Medieringsanalyse med oppgaveorientering, engasjement og tilrettelegge for spesialundervisning	53
4.3.2 Medieringsanalyse med mestringsforventning, engasjement og tilrettelegge for spesialundervisning	54
4.3.3 Medieringsanalyse med autonomi, engasjement og tilrettelegge for spesialundervisning	57
5 Diskusjon.....	59
5.1 <i>Oppsummering av resultater</i>	59
5.2 <i>Sammenhengen mellom motivasjonsvariablene målorientering, mestringsforventning og opplevd autonomi og lærernes holdninger til inkludering av og tilrettelegging for elever med spesialundervisning</i>	60
5.3 <i>Indirekte relasjon mellom motivasjon og tilrettelegging for spesialundervisning via engasjement</i>	62
5.4 <i>Betydningen av lærernes videreutdanning</i>	65
5.5 <i>Styrker og begrensninger ved studien</i>	66
5.5.1 Mulige styrker	66
5.5.2 Begrensninger ved studien	67
5.5.3 Refleksjoner om videre forskning	69
6 Avslutning	71
Litteraturliste.....	72

1 Innledning

Den norske skolen skal være en inkluderende skole (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det innebærer at samtlige elever skal oppleve at de er inkludert, at alle skal få en opplæring tilpasset egne behov og forutsetninger og at alle skal ha en plass i det sosiale fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2019). For at opplæringen skal være av god kvalitet er det avgjørende med et læringsmiljø og en undervisning som er tilpasset mangfoldet av elever. Prinsippet om tilpasset opplæring er nedfelt i Opplæringsloven (1998), og de fleste elevene får denne retten oppfylt gjennom ordinær undervisning (Nordahl & Overland, 2015). Samtidig er det i underkant av åtte prosent av elevene i dagens skole som har behov for særskilt tilrettelegging, og som dermed får denne retten oppfylt gjennom spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

De senere årene har det blitt publisert ulike fagrapporter som problematiserer spesialundervisningen i den norske skolen. I fagrapporten *Uten mål og mening?* (Barneombudet, 2017) ble det pekt på at spesialundervisningen som tilbys i skolen ikke var av god nok kvalitet og at elevene med spesialundervisning opplevde et dårligere læringsmiljø og ikke fikk medvirke i egen læring. I rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Nordahl, 2018) konkluderte forfatterne med et lite funksjonelt og ekskluderende spesialpedagogisk system for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i skolen. Funnene deres viste at 60% av spesialundervisningen foregikk utenfor klasserommet. Dette kan indikere større grad av ekskluderende enn inkluderende praksis i skolen (Nordahl, 2018).

Betydningen av tilpasset opplæring har vært vektlagt i lang tid, men samtidig er det utfordrende for lærere å gjennomføre tilpasset opplæring for samtlige elever og sikre at alle opplever at de er inkludert i fellesskapet. For å oppnå dette er det av betydning at lærere har relevant faglig kompetanse og evner å skape nære relasjoner til elevene (Kunnskapsdepartementet, 2019). Samtidig er det nærliggende å anta at lærerens motivasjon og engasjement kan være av betydning. Med dette som utgangspunkt ønsker jeg å belyse hvorvidt læreres motivasjonelle oppfatning, målt gjennom målorientering, mestringsforventning og opplevd autonomi, samt deres engasjement, har sammenheng med deres holdninger til inkludering av elever med spesialundervisning og deres ønske om å tilrettelegge for spesialundervisning i det ordinære klasserommet.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Inkludering har vært et grunnleggende begrep i norsk skolekontekst siden Salamanca-erklæringen ble vedtatt i 1994 (UNESCO, 1994). I Stortingsmelding nr. 6. *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Kunnskapsdepartementet, 2019) ble det vektlagt at tidlig innsats og inkluderende fellesskap er to viktige aspekter ved og målsettinger for skolen. Det innebærer at alle barn og unge bør gis samme mulighet til å oppleve positiv utvikling og læring uavhengig av hvem de er og hvilke forutsetninger de har. Det handler om å gi elever muligheten til å få det beste grunnlaget for å utvikle seg, både sosialt og faglig, samtidig som de opplever seg inkludert i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Samtidig har elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet rett til spesialundervisning i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019; Opplæringsloven, 1998).

Spesialundervisningen skal være tilpasset elevens behov og være likeverdig med det ordinære opplæringstilbudet (Opplæringsloven, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2017b). Dette individuelt tilpassede opplæringstilbudet skal gis i en inkluderende skole (Barne- og familiedepartementet, 1991; Opplæringsloven, 1998). Samtidig er det ikke alle elever som får nødvendig hjelp; mange får hjelp sent og møtes med lave forventninger til hva de kan mestre. Dette kan resultere i et skoleløp hvor elevene ikke opplever seg akseptert og forstått som de er. Dette kan påvirke videre trygghet, trivsel og følelsen av å være inkludert i fellesskapet negativt (Barneombudet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019; Nordahl, 2018).

I Overordnet del av læreplanverket – verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017a) vektlegges det at skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for samtlige elever. Et støttende læringsmiljø er fundamentet for en positiv kultur på skolen der elevene får oppleve faglig og sosial utvikling. I arbeidet med å oppnå et inkluderende og inspirerende læringsmiljø er det av betydning at mangfold ønskes velkommen (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Dette forutsetter at lærere, foresatte og elever har en grunntanke om at alle, med sine ulike forutsetninger, har en tilhørighet i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2019).

For at barn og elever skal få en inkluderende og god utdanning er det viktig med et sterkt lag rundt barna. Dette legger et stort ansvar på læreren. Elevene må møte lærere med god

kompetanse som er gode relasjonsbyggere, og som ønsker å fremme inkludering i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Med det som utgangspunkt retter denne oppgaven oppmerksomheten mot lærernes motivasjon, engasjement og holdninger.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hensikten med denne oppgaven er å undersøke om læreres målorientering, mestringsforventning og opplevd autonomi har sammenheng med deres holdning til inkludering av elever med spesialundervisning i skolen og tilrettelegging for spesialundervisning. I studien undersøkes det også hvorvidt læreres engasjement medierer en eventuell sammenheng mellom motivasjonsvariablene og lærernes holdninger til inkludering og tilrettelegging. Problemstillingen for oppgaven er dermed:

«I hvilken grad er læreres målorientering, mestringsforventning, opplevd autonomi og engasjement relatert til deres holdning til inkludering av elever med spesialundervisning og tilrettelegging for spesialundervisning?»

Følgende spesifikke forskningsspørsmål har blitt undersøkt i studien:

1. Er det sammenheng mellom læreres målorientering (oppgaveorientering, defensiv egoorientering og offensiv egoorientering), mestringsforventning og opplevd autonomi på den ene siden, og deres holdninger til inkludering av elever med spesialundervisning og tilrettelegging for spesialundervisning på den andre siden?
2. Er eventuelle sammenhenger mediert av lærernes engasjement?
3. Er det av betydning hvorvidt lærerne har videreutdanning relevant for spesialpedagogikk?

1.3 Oppgavens oppbygging og avgrensninger

Hovedbegrepene i denne oppgaven er lærerens rolle, inkludering, spesialundervisning målorientering (oppgaveorientering, defensiv og offensiv egoorientering), mestringsforventning, autonomi, engasjement og læreres holdninger. Felles for flere av begrepene er at de er komplekse og ikke har én entydig definisjon. Disse begrepene vil jeg gjøre rede for og belyse gjennom aktuell teori og forskning i neste kapittel, som tar for seg det teoretiske rammeverket for undersøkelsen. I denne redegjørelsen vektlegges særlig begrepenes relevans for lærere og deres pedagogiske praksis.

I metodekapittelet presenteres utvalg, prosedyre, variabler og analyser, samt sentrale metodologiske begreper som validitet og reliabilitet. Avslutningsvis i metodekapittelet presenteres aktuelle etiske vurderinger.

Videre presenteres resultater fra statistiske analyser, inkludert deskriptiv informasjon, korrelasjoner og medieringsanalyser. Funn fra studien drøftes i sammenheng med teori og tidligere forskning omtalt i teorikapittelet. Avslutningsvis pekes det på noen styrker og begrensninger ved studien, samt presenteres noen refleksjoner om videre forskning.

Skolen er et omfattende system bestående av flere sentrale aktører og ansvarsoppgaver. Lærerrollen er en av de viktigste rollene, mye grunnet nærheten til elevene. Lærerrollen er mangfoldig, men det er arbeidet med elevene som er den primære arbeidsoppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2012). I dette ligger et ansvar for den faglige undervisningen og en inkluderende og likeverdig opplæring for alle elever (Overland, 2015). Med det som utgangspunkt avgrenses denne oppgaven til å rette seg mot lærerens rolle med fokus på deres motivasjonelle oppfatninger og holdninger. Dette utgjør grunnlaget for teori, analyser og resultater som presenteres i denne oppgaven. I tillegg til internasjonal litteratur og forskning vektlegges norsk litteratur og forskning for å gjøre oppgaven relevant i en norsk sammenheng.

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet presenteres begreper og teorier relevante for oppgaven. Mer spesifikt tar jeg opp lærerrollen, inkludering, spesialundervisning, motivasjonsteoretiske begreper (målorientering, mestringsforventning og autonomi) og engasjement, samt læreres holdninger. Innledningsvis i kapitlet gjøres det rede for lærerrollen, inkludering og spesialundervisning. Dette fordi begrepene utgjør deler av fundamentet for oppgaven. Hovedtyngden av teoridelen ligger på motivasjonsbegrepene, engasjement og læreres holdninger til inkludering og tilrettelegging. Det teoretiske rammeverket som presenteres utgjør grunnlaget for analyser og drøftinger senere i oppgaven.

2.1 Lærerrollen

I denne oppgaven vektlegges lærernes rolle. I studier av læring i skolen er det en generell tendens til at læreren fremstår som den enkeltfaktoren som har størst betydning for elevenes læringsutbytte (Hattie, 2009; Nordenbo, Larsen, Tiftikçi, Wendt & Østergaard, 2008). Dette har sammenheng med undervisningskvalitet. For at opplæringen i skolen skal være av god kvalitet, er det viktig med et positivt og inkluderende læringsmiljø, noe som vil si at opplæringen må oppleves trygg og være tilpasset hver enkelt elevs forutsetninger og behov (Hattie, 2009; Nordahl & Overland, 2015). Lærere som støtter elevene gjennom en god pedagogisk praksis bidrar til at skolen blir en mer positiv opplevelse for elevene (Federici & Skaalvik, 2017; Hattie, 2009; Nordahl & Overland, 2015). Lærere sitter på mange måter med nøkkelen til elevenes læringsutbytte, men det fordrer at læreren kan tilpasse opplæringen til elevmangfoldet og er motivert for og engasjert i eget arbeid (Hattie, 2009).

Anderman og Klassen (2016) har pekt på at lærerrollen er mangesidig og omfattende. Lærernes pedagogiske kompetanse sammen med personlige egenskaper, deriblant følelser, engasjement og grad av mestringsforventning, påvirker i stor grad deres interaksjoner med elevene (Anderman & Klassen, 2016). Mange lærere fremhever samværet med elevene som det mest givende med arbeidet, og etterstreber at elevene deres skal oppleve positiv læring og utvikling, både faglig og sosialt (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette innebærer en positiv relasjon mellom lærer og elev.

Menneskelige relasjoner har å gjøre med hvordan en oppfatter og innstiller seg til mennesker rundt seg, og til hvilken betydning disse menneskene har for en person (Reite, 2017). Relasjonen mellom lærer og elev kan være av betydning for elevenes læringsutbytte, både sosialt og faglig (Reite, 2017). En positiv lærer-elev-relasjon kan også påvirke elevenes psykiske helse og hvordan de håndterer prestasjonspress i skolen (Federici & Skaalvik, 2017). Samtidig kan det også påvirke læreres engasjement og følelse av tilhørighet i egen arbeidshverdag (Anderman & Klassen, 2016). Skaalvik og Federici (2015) fant at en positiv lærer-elev-relasjon var negativt relatert til prestasjonspress og psykiske problemer hos elevene. Dette indikerer at en god relasjon mellom lærer og elev er viktig for å fremme positiv utvikling (Skaalvik & Federici, 2015). Læreren kan på mange måter være en motvekt til negativ utvikling hos elevene, og dette understreker viktigheten av lærerens rolle i skolen (Federici & Skaalvik, 2017).

I en studie fant Hanushek (2014) at en godt kvalifisert lærer kan fremme elevenes læring og utvikling betydelig mye mer enn mindre kvalifiserte lærere. Funn fra studien viste at elevene til en god lærer kan få utvikling og læringsutbytte på ett år som tilsvarer det som er forventet på halvannet år. Motsatt vil elevene til en mindre kvalifisert lærer på ett skoleår kunne oppnå et læringsutbytte tilsvarende det som forventes på et halvt år. Disse elevene mister derfor muligheten til mye læring og utvikling grunnet kvaliteten på læreren. Dette innebærer at læreren har en stor innvirkning på elevene og deres fremtid (Hanushek, 2014). Læreren har en viktig rolle i arbeidet med å oppnå inkludering i skolen, og i det følgende vil inkluderingsbegrepet bli gjort rede for.

2.2 Inkludering

Den spesialpedagogiske faglitteraturen har vært opptatt av inkluderingsbegrepet de siste tiårene. Likevel er inkludering et komplekst begrep det ikke finnes en allment akseptert definisjon av (Florian, Black-Hawkins & Rouse, 2016; Haug, 2014a; Kiely et al., 2015). Dette har sammenheng med ulike måter å praktisere inkludering på (Kiely et al., 2015). Inkludering innebærer i bred forstand at alle har rett til tilhørighet og deltagelse, enten det gjelder i et samfunn, på en skole eller inne i det enkelte klasserom. Det kommer til syne på mange måter, blant annet gjennom handlinger, opplevelser og følelser (Hick, Kershner & Farrell, 2009; Lundh, Hjelmekke & Skogdal, 2014).

I denne oppgaven er det fokus på inkluderingsbegrepet i skolesammenheng. Det å inkludere elever i skolen er en stor utfordring for utdanningssystemer i mange land (Ainscow & Sandill, 2010). Ainscow og Miles (2008) har pekt på sentrale faktorer som er relevante for å forstå hva inkludering i skolen innebærer. Ifølge disse forfatterne gjelder inkludering alle barn og unge i skolen, og det favner elevenes tilstedeværelse, deltagelse og læringsutbytte. Samtidig innebærer inkludering en kontinuerlig bekjempelse av ekskludering. Inkludering er ikke et mål som er nådd eller ikke nådd, men noe som kan ses som en pågående prosess som hele tiden preger den pedagogiske praksisen i skolen (Ainscow & Miles, 2008). Et inkluderende fellesskap gjelder for alle elever, og innebærer meningsfull deltagelse og opplevelse av tilhørighet i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2019; Nordahl, 2018; Opplæringsloven, 1998).

Inkluderingsbegrepet blir ofte diskutert i sammenheng med spesialundervisning (Cole, 2005). Samtidig favner målsettingen om inkludering i skolen mye mer enn spesialundervisningen (Hick et al., 2009; Skogdal, 2014; Strømstad, Nes & Skogen, 2004). Målet med inkludering er å oppnå en skole for alle, uavhengig av deres forutsetninger og om de har behov for spesialundervisning eller ei (Nordahl, 2018; UNESCO, 1994). En konsekvens av det å ha fokus på inkludering som noe som kun er relatert til spesialundervisning kan være at skoler og lærere ikke erkjenner sitt eget ansvar for inkludering av samtlige elever (Nordahl, 2018). En gjennomgående tendens er at lærere ofte tenker på elever uten særskilte behov som en homogen gruppe, mens elevene med vansker oppfattes som forskjellige fra resten (Skogdal, 2014). Hvis målet er en inkluderende opplæring, må en først anerkjenne at inkludering i bunn og grunn handler om hvordan skolen og lærere møter alle elever som unike individer med ulike behov og forutsetninger (Skogdal, 2014).

2.2.1 Historisk tilbakeblikk

Begrepet inkludering er nært relatert til begrepet integrering (Haug, 2014a). Grunnlaget for integreringsbegrepet er forestillingen om at enkelte barn og unge ikke passet inn i det som ble regnet som det «normale» fellesskapet i skolen. I den integrerte skolen deltok flere elever i ordinær undervisning, men uten å oppnå særlig læringsutbytte. Dette fordi elevene måtte tilpasse seg skolen, ikke omvendt. Det resulterte i utviklingen av inkluderingsbegrepet; et begrep som favner alle elever i skolen og innebærer at undervisningen skal tilpasses elevene (Haug, 2014a). Skillet kan oppsummeres ved at integrering viser til at noen har vært utenfor

fellesskapet, mens inkludering understreker at alle hører med i utgangspunktet (Lundh et al., 2014).

I 1994 ble det vedtatt 85 artikler og prinsipper om hvordan en kunne fremme inkluderende utdanning og utdanning for alle gjennom Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994). Norge er et av landene som underskrev erklæringen i 1994, og i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen ble inkludering som begrep for første gang innført i den norske skolen (Skogdal, 2014). I erklæringen vektlegges det at ordinære skoler med en inkluderende praksis er det viktigste grepet for å unngå diskriminerende holdninger, gi alle elever en likeverdig opplæring og oppnå et mer inkluderende samfunn (UNESCO, 1994). Salamanca-erklæringen har siden 1990-tallet utgjort deler av grunnlaget for norsk skolepolitikk (Haug, 2014a).

2.2.2 Inkludering og tilpasset opplæring

Inkludering og tilpasset opplæring overlapper hverandre i stor grad. Det er dermed naturlig å se begrepene i sammenheng (Bachmann & Haug, 2006). I den norske skolen er det tre grunnleggende opplæringsprinsipper som utgjør fundamentet for all opplæring og for alle elever (Nordahl & Overland, 2015). Det er inkludering, tilpasset opplæring og likeverdig opplæring. Det innebærer at alle elever skal få en tilfredsstillende og tilpasset opplæring av like god kvalitet (Nordahl & Overland, 2015). Skolen skal gi rom til alle elever og tilpasse opplæringen til mangfoldet i elevgruppen (Nordahl, 2018; Strømstad et al., 2004).

Inkludering i skolen henger dermed sammen med opplæringskvaliteten (Haug, 2014a). Hvis den ordinære opplæringen er god, vil det være mindre behov for å iverksette særskilte tiltak (Haug, 2017b). Florian et al. (2016) fremhevet inkluderende praksis som en tilnærming der læreren anerkjenner individuelle forskjeller mellom elevene, men unngår marginalisering ved at ingen behandles annerledes. Det innebærer at alle elever blir sett som unike individer med ulike forutsetninger for læring. I praksis handler det om å tilby en undervisning der det ikke er forhåndsdefinert hvem som kan eller skal gjøre hva, men gjennom å gjennomføre en variert undervisning møte ulike interesser, erfaringer, behov og forutsetninger. På den måten kan individuelle behov møtes i et inkluderende fellesskap (Florian et al., 2016). Funn har vist at lærere har bekymringer relatert til inkludering, blant annet mangel på tid til å ivareta alle elever og mangel på tilstrekkelige ressurser til å mestre inkludering i praksis (Sokal & Sharma, 2014).

2.2.3 Ulike former for inkludering

Det er vanlig å skille mellom faglig, sosial og psykisk inkludering (Nordahl, 2018; Nordahl, Qvortrup, Hansen & Hansen, 2014). Denne inndelingen har utgangspunkt i et behov for å organisere og tilrettelegge opplæringstilbudet så det oppleves inkluderende for elevene (Nordahl, 2018). Faglig inkludering viser til deltagelse i faglige og pedagogiske aktiviteter, der eleven får medvirke og oppnår et tilfredsstillende læringsutbytte. Sosial inkludering innebærer deltagelse i et sosialt fellesskap, der etablering og opprettholdelse av vennskap og anerkjennelse fra lærere er sentralt. Psykisk inkludering viser til elevenes opplevelse av å bli inkludert i fellesskapet på skolen. Dette gjelder undervisningen i klasserommet, forholdet til lærere og forholdet til medelever (Nordahl, 2018; Nordahl et al., 2014). Hvorvidt eleven opplever de ulike formene for inkludering avhenger i stor grad av læringsmiljøet eleven er en del av (Nordahl, 2018).

Den sosiale inkluderingen kan være mest utfordrende å oppnå, spesielt for elever med særskilte behov (Pijl, Frostad & Flem, 2008; Uthus, 2014). De kan i større grad oppleve ensomhet, ha færre venner og mindre sosial deltakelse selv om de går i klasser og på skoler med andre elever. Dette støttes av forskning, som har vist en tendens til at elever med særskilte behov har større vansker med å etablere relasjoner til jevnaldrende (Pijl et al., 2008; Ruijs & Peetsma, 2009; Uthus, 2014). I en inkluderende skole fordrer dette at læreren kan legge til rette for sosial deltakelse for alle elever gjennom å gi ekstra støtte til de elevene som strever mest (Pijl et al., 2008).

Oppsummert innebærer inkludering i skolen at alle elever skal oppleve tilhørighet og deltakelse i fellesskapet. Det er bred enighet, både internasjonalt og nasjonalt, om at skolen skal være inkluderende overfor alle elever. Dette belyses blant annet gjennom Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994) og Opplæringsloven (1998). Skolen og lærerne skal imøtekomme elever med ulike behov og forutsetninger for læring og gi dem en opplevelse av å være deltagere i ett og samme læringsfellesskap (Uthus, 2017a). Samtidig har Haug (2014a) pekt på at det er enklere å ha en intensjon om å være en inkluderende skole enn det er å gjennomføre inkludering i praksis (Haug, 2014a). En sentral utfordring i dag er målet om at elever og skoler skal oppnå best mulig resultater samtidig som skolene skal være inkluderende overfor alle elever (Cole, 2005; Florian et al., 2016).

Det forekommer fremdeles segregerte løsninger i skolen. I norsk skole gjelder dette særlig organisering av spesialundervisningen, med en tendens til at undervisningen organiseres i mindre grupper eller alene med lærere fremfor inne i klasserommet (Barneombudet, 2017; Nordahl, 2018; Skogdal, 2014; Wendelborg & Tøssebro, 2011). Hvorvidt dette er for elevenes eller lærerens og klasserommets beste er gjenstand for debatt (Barneombudet, 2017; Nordahl, 2018). I det følgende vil jeg ha fokus på spesialundervisningen slik den faktisk gjennomføres i skolen.

2.3 Spesialundervisning og inkludering

Spesialundervisning i skolen er på samme måte som inkludering et komplisert og omfattende begrep. Det innebærer mange ulike aspekter, utfordringer og fortolkninger som resulterer i stor variasjon i den pedagogiske praksisen (Haug, 2017a). Det å møte elevmangfoldet med en opplæring som gir hver enkelt elev læringsmuligheter tilpasset egne forutsetninger, er en av de største utfordringene for en lærer. Gjennom en variert og tilpasset opplæring skal læreren nå ut til alle elevene, men samtidig medfører mangfoldet av elever stor spredning mellom dem. For noen av elevene vil det være nødvendig med ekstra støtte for å få muligheten til å lære og utvikle seg ut fra sine forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019; NOU 2019:3, 2019).

Spesialundervisning i skolen omfattes av Opplæringslovens kapittel 5 (Opplæringsloven, 1998). De elevene som ikke har eller kan få et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har en individuell rett til å få spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998). Disse elevene opplever utfordringer i sin læring, utvikling og livsmestring som medfører at de har «særskilte behov» (Uthus, 2017b). Det vil si behov som skiller seg fra flertallet av elever og omfatter generelle og spesifikke lærevansker, atferdsvansker, språkvansker og lignende (Kiely et al., 2015). Spesialundervisningen kan ses som et sikkerhetsnett for de elevene som av ulike årsaker ikke får ønsket utbytte av det ordinære opplæringstilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2019; Nordrum, 2019). Samtidig kan det å bestemme at noen elever trenger en «annerledes» opplæring resultere i marginalisering. En sentral utfordring er dermed å tilby en skole for alle uten å stigmatisere noen elever som annerledes enn resten (Florian, 2014).

Når elever går fra å være elever til å bli elever med spesielle behov, kan de oppleve lavere faglige krav (Florian, 2014; Haug, 2017a). Behovet for spesialundervisning innebærer at elevene ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Dette kan gjøre at de stemples som «avvikende», med det resultat at lærerne stiller mindre krav og har lavere forventninger til elevene (Florian, 2014; Haug, 2017a). Dette kan igjen påvirke elevene negativt, ved at deres selvoppfatning og selvsverd farges av lærerens holdninger til hva de kan mestre og ikke mestre. Samtidig er det viktig å vurdere kvaliteten på den ordinære opplæringen, ettersom denne ofte har sammenheng med hvorfor en elev opplever vansker (Haug, 2017a).

2.3.1 Spesialundervisning som ekskluderende praksis?

I diskusjoner om inkludering i skolen har avvikling av spesialundervisning vært gjenstand for debatt (Haug, 2014a; Nordahl, 2018). Dette grunnet funn som indikerer at elever med spesialundervisning over lengre tid ikke har blitt tilstrekkelig inkludert i fellesskapet. Haug (2017b) presenterte resultater fra SPEED-prosjektet og konkluderte med at elever som mottar spesialundervisning har dårligere læringsutbytte enn andre elever som har vansker, men ikke spesialundervisning. Samme prosjekt viste at elever med spesialundervisning trivdes dårligere i læringsmiljøet på skolen og opplevde ekskludering fra fellesskapet (Haug, 2017b). Nordahl (2018) viste til at elever med spesialundervisning i mindre grad fikk realisert læringspotensialet sitt og veldig ofte mottok spesialundervisning av ansatte i skolen uten tilfredsstillende kompetanse. De konkluderte med at opplæringstilbudet og læringsutbyttet for elever med spesialundervisning ikke er tilfredsstillende (Nordahl, 2018).

I rapporten til Barneombudet (2017) og Nordahl (2018) ble det vist at mange av elevene med spesialundervisning fikk store deler av opplæringen utenfor klassefellesskapet (Barneombudet, 2017; Nordahl, 2018). I fagrapporten til Barneombudet (2017) var elevene selv informanter, og flere av elevene uttrykte at de hang langt etter jevnaldrende og ikke ble inkludert i fellesskapet. De opplevde å bli tatt ut av klasserommet fordi de ikke mestret den ordinære undervisningen. Samtidig møtte de lave forventninger i spesialundervisningen som resulterte i at de ble hengende etter faglig. Elevene opplevde at de fikk lite utbytte av spesialundervisningen og de fikk sjelden medvirke til spesialundervisningens innhold og organisering (Barneombudet, 2017). Dette er i strid med barns rettigheter til å uttrykke egne synspunkter i alle forhold som angår dem (Barne- og familiedepartementet, 1991; Grunnloven, 1814).

Forskning har også vist at spesialundervisningen kan ha en avlastende funksjon for læreren og den ordinære undervisningen. Dette skjer ved at elever som det er utfordrende å inkludere blir segregert fra klassen og plassert i mindre grupper eller får eneundervisning. Dette kan anses som en «enklere» løsning fordi vanskene ikke lenger er synlige i klasserommet (Florian, 2014; Haug, 2017b; Nordahl, 2018). I fagrappporten til Barneombudet (2017) forteller enkelte elever at de oftere opplevde å være plassert på et eget rom enn å lære sammen med andre barn. Dette gjør at spesialundervisningen kan ha en tosidig funksjon: den skal både hjelpe elevene som trenger det, men også være avlastende for den ordinære undervisningen (Festøy & Haug, 2017). Festøy og Haug (2017) fant at elever med spesialundervisning i større grad opplevde en oppdelt skolehverdag der de ble holdt utenfor fellesskapet. Det var liten sammenheng mellom ordinær opplæring og spesialundervisningen, og lærerne virket ikke å prioritere samarbeid om elever med spesialundervisning. De overlot med andre ord ansvaret for undervisningen til andre (Festøy & Haug, 2017). Uthus (2014) rapporterte at spesialpedagogene som deltok i hennes studie opplevde at flere av elevene måtte få spesialundervisningen utenfor klasserommet. Spesialpedagogene mente det var stor avstand mellom idealet om inkludering i skolen og deres hverdagspraksis (Uthus, 2014).

2.3.2 Betydningen av kvalifiserte lærere

Lærerens kompetanse er en viktig faktor for å sikre en god skole for samtlige elever (Hattie, 2009; Haug, 2017a). Dette gjelder også elever som mottar spesialundervisning (Blatchford, Russell & Webster, 2012; Egelund & Tetler, 2009; Haug, 2014b). Nordrum (2019) har vektlagt at det er en stor utfordring for den spesialpedagogiske praksisen at det ikke kreves spesialpedagogisk kompetanse for å gjennomføre spesialundervisning. I Opplæringsloven (1998) stilles det altså ikke krav til spesialpedagogisk kompetanse hos lærere som skal gi spesialundervisning. Likevel viser forskningsfunn at elever som mottar spesialundervisning av lærere med spesialpedagogisk kompetanse gis bedre vilkår for læring enn de som mottar spesialundervisning av mindre kvalifiserte fagpersoner (Bele, 2010; Egelund & Tetler, 2009; Haug, 2014c).

Blatchford et al. (2012) fant en negativ sammenheng mellom elevprestasjoner og bruk av assistenter i opplæringen av elever med spesialundervisning. Samtidig viser funn fra nyere fagrappporter i Norge at omtrent halvparten av spesialundervisningen gis av assistent uten tilstrekkelig pedagogisk eller spesialpedagogiske kompetanse (Barneombudet, 2017; Haug, 2014b, 2017b; Nordahl, 2018). Dette er bekymringsverdig ettersom lærerens kompetanse

spiller en viktig rolle for elevers læring og utvikling (Nordahl, 2018). Samlet er det lite evidens som tyder på at spesialundervisning gir elevene økt læringsutbytte, spesielt hvis opplæringen gis av en ufaglært assistent (Blatchford et al., 2012; NOU 2019:3, 2019).

Det finnes forskning som viser at elever med særskilte behov kan få positivt utbytte av å ta del i den ordinære opplæringen (Dyssegaard, Larsen & Tiftikçi, 2013; Uthus, 2014). Dyssegaard et al. (2013) konkluderte med at det er fullt mulig å inkludere elever med særskilte behov i ordinær opplæring, og at dette kan ha en positiv effekt på alle elevenes faglige og sosiale utvikling. Dette fordrer ifølge disse forfatterne at lærerne har spesialpedagogisk kompetanse og kan tilpasse undervisningsmetoder og tiltak etter hva som egner seg for elever med særskilte behov i skolen (Dyssegaard et al., 2013). Sokal og Sharma (2014) fant at lærere med noe spesialpedagogisk kompetanse formidlet mindre bekymringer overfor egen pedagogisk praksis. I fagrappporten til Barneombudet (2017) anbefalte de at spesialpedagogisk kompetanse bør bli en del av lærerutdanningen. Dette kan videre bidra til at lærere er mer forberedt på å ivareta elever med spesialundervisning i skolen.

Oppsummert angår spesialundervisning elever som ikke får et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Samtidig viser mye forskning at spesialundervisningen ikke har tilfredsstillende kvalitet, at elevene møter ansatte uten tilstrekkelig kompetanse og at elevene ikke blir tilstrekkelig inkludert i fellesskapet på skolen. En viktig forutsetning for å sikre inkludering av elever med spesialundervisning er at læreren er interessert i å differensiere og tilpasse opplæringen til mangfoldet av elever (Flem, Moen & Gudmundsdottir, 2004). Alle elever er unike, noe som innebærer at læreren må legge ned en innsats for å gjøre seg kjent med den enkelte elevs forutsetninger og læringspotensial og tilrettelegge undervisning, organisering og arbeidskrav deretter (Barneombudet, 2017). Dette fordrer at lærerne er motiverte og engasjerte i arbeidet sitt.

2.4 Læreres motivasjon

I denne oppgaven rettes blikket mot lærerens motivasjon og relasjonen mellom motivasjon og holdninger til inkludering av og tilrettelegging for elever med spesialundervisning.

Motivasjon, som stammer fra «å bevege» (engelsk: «to move»), er grunnleggende i menneskers handlingsliv og kan betraktes som drivkraften bak handlingene vi utfører (Greene, 2018; Watt & Richardson, 2015). Dette gjelder naturligvis også for lærere, og det er

viktig at lærere opplever seg motiverte i sin pedagogiske praksis (Watt & Richardson, 2015). Det finnes ulike motivasjonsteorier, og teorier om målorientering, mestringsforventning og autonomi er blant de mest sentrale og innflytelsesrike (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Watt & Richardson, 2015). I det følgende blir teori om målorientering presentert, deretter om mestringsforventning og autonomi.

2.4.1 Målorientering

Teori om målorientering er knyttet til kognitive aspekter ved motivasjon, noe som betyr at målorientering blant annet involverer tanker, forventninger, verdier og mål (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Teori om målorientering ble i utgangspunktet utviklet gjennom forskning på elever og studenter, men i senere tid har blikket i større grad blitt rettet mot lærere og hvordan målorientering kan ha betydning for læreres motivasjon (Retelsdorf et al., 2010).

Målorientering anses som en av de mest aksepterte og støttede motivasjonsteoriene innenfor det pedagogisk psykologiske feltet (Elliot, 1999).

Målorientering handler ikke om å sette seg spesifikke mål, men har å gjøre med underliggende årsaker til at personer legger ned en innsats i ulike oppgaver, eventuelt til at de unngår å legge ned en slik innsats. Målorientering kan dermed ses i sammenheng med grunnleggende motivasjon for å etterstrebe gitte mål (Elliott & Dweck, 1988; Watt & Richardson, 2015). Teorien vokste frem på slutten av 1970-tallet og bestod opprinnelig av to typer målorientering: oppgaveorientering (også kalt mestringsorientering eller læringsorientering) og egoorientering (også kalt prestasjonsorientering) (Ames, 1992; E. M. Anderman & Patrick, 2012; Elliott & Dweck, 1988). I denne oppgaven benyttes henholdsvis oppgaveorientering og egoorientering når målorientering omtales.

Teori om målorientering har over tid vært gjenstand for utvikling og en sentral endring var lanseringen av et tredelt rammeverk for teorien. Dette resulterte i at oppgaveorientering ble vurdert som en enhetlig dimensjon, mens egoorientering ble inndelt i en offensiv (engelsk: approach) og en defensiv (engelsk: avoid) variant (Elliot, 1999; Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot & McGregor, 2001). I ettertid har det også blitt undersøkt om det er aktuelt å dele inn oppgaveorientering i en offensiv og en defensiv variant, og det er betydelig støtte for dette blant sentrale teoretikere (Elliot & McGregor, 2001; Fryer & Elliot, 2012). I denne studien er det imidlertid oppgaveorientering som enhetlig dimensjon som vektlegges, med grunnlag i Skaalvik og Skaalviks (2013) studie.

Oppgaveorientering innebærer å se læring og mestring av oppgaver som et mål i seg selv. Det som ligger under en handling er med andre ord et ønske om å øke sin egen kompetanse, ikke nødvendigvis å bli positivt vurdert av andre (Zimmerman & Schunk, 2012). Fordi oppgaveorienterte personer har som mål å mestre en oppgave, er de også villige til å legge ned atskillig innsats for å oppnå mestring (E. M. Anderman & Patrick, 2012). For lærere kan dette innebære en målsetting om at elevene skal lære og utvikle seg faglig. Dette anses som viktigere for dem enn å demonstrere egne ferdigheter eller oppnå bedre resultater enn andre lærere (Retelsdorf et al., 2010).

Skaalvik og Skaalvik (2013) fant en overveiende tendens til at lærerne i utvalget de undersøkte var oppgaveorienterte. Samtidig viste funnene at en av tre lærere var usikre på om elevenes forbedring var viktigere enn prestasjoner på prøver. Dette kan ha sammenheng med prestasjonspress og økende fokus på kartleggingsprøver og testing i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Lærernes opplevelse av prestasjonspress kan ses i sammenheng med inkludering i skolen og utfordringen med å oppnå best mulig resultater uten at det skal påvirke elevenes opplevelse av inkludering negativt (Cole, 2005; Florian et al., 2016).

I dagens skole der prestasjoner, testing og sammenligning spiller en sentral rolle, er det nærliggende å anta at lærere kan utvikle en mer egoorientert målorientering (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette har sammenheng med at lærere i større grad ansvarliggjøres for elevenes resultater på kartleggingsprøver og tester, noe som kan resultere i at de opplever et større press om å prestere godt og helst bedre enn andre lærere (Uthus, 2017b).

Egoorientering ble i utgangspunktet presentert som et begrep som viste til at det er viktigere hvordan en blir oppfattet av andre enn hva en lærer selv (Nicholls, 1989; Skaalvik, 1997). En offensivt egoorientert person kjennetegnes av at det viktigste er å demonstrere egen dyktighet (E. M. Anderman & Patrick, 2012; Elliot, 1999). For en lærer kan det for eksempel innebære å forsøke å sørge for at egne elever presterer bedre enn andre læreres elever. Motsatt viser en defensivt egoorientert målorientering til en målsetting om å forsøke å skjule egne svakheter. Dette er relatert til en frykt for å mislykkes (E. M. Anderman & Patrick, 2012; Elliot, 1999). For en lærer kan det innebære et mål om å unngå og bli negativt vurdert av andre. Det betyr at det ikke er så viktig å bli vurdert som flink bare en ikke blir vurdert som dårligst (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Uavhengig av hvilken variant som dominerer, er en egoorientert person mest opptatt av andres vurdering og i mindre grad av hva læringsutbyttet blir (Elliot, 1999).

Teori om læreres målorientering har vektlagt hvordan lærere streber etter å lykkes i eget arbeid (Watt & Richardson, 2015). Det varierer fra lærer til lærer hvilke grunner de har for å utføre handlinger, og de individuelle målsettingene deres har blitt betraktet som arbeidsrelaterte målorienteringer (Butler, 2007). Generelt har forskning vist at oppgaveorienterte lærere har flere positive responser, blant annet i form av motivasjon, utholdenhet og engasjement overfor eget arbeid (Retelsdorf et al., 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2013; Watt & Richardson, 2015). Motsatt har det blitt observert mer negative utslag hos defensivt egoorienterte lærere, for eksempel i form av mistriivsel, lavere engasjement, utbrenthet og unngåelse (Watt & Richardson, 2015). Funn har også vist at defensiv egoorientering er mindre heldig enn offensiv egoorientering (E. M. Anderman & Patrick, 2012; Elliot & Harackiewicz, 1996; Fryer & Elliot, 2012; Skaalvik, 1997). Det er mindre tydelige funn relatert til offensiv egoorientering (Watt & Richardson, 2015), men det har blitt pekt på at en offensiv egoorientering raskt kan endres i retning av en mer defensiv egoorientering i møte med mer utfordrende og krevende situasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Oppsummert viser forskning at oppgaveorientering kan regnes som den mest hensiktsmessige formen for målorienteringen (Butler, 2007; Retelsdorf et al., 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Det er ikke gitt at de ulike målorienteringene utelukker hverandre (E. M. Anderman & Patrick, 2012; Nicholls, 1989; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Likevel er det ofte en variant som er mer dominerende hos en person (Nicholls, 1989). Dette innebærer at en lærer som primært er oppgaveorientert, i tillegg kan være redd for å bli negativt vurdert av andre og dermed vise tendenser til å være defensivt egoorientert.

Blikket har også blitt rettet mot hvilken påvirkning sosiale kontekster kan ha på målorientering (E. M. Anderman & Patrick, 2012). Sosial kontekst kan i denne sammenhengen betraktes som skolens målstruktur, det vil si hvilke signaler som formidles til lærere og elever i læringsmiljøet om hva som er viktigst av læring og prestasjon. Som for individet skiller det mellom en læringsorientert og en prestasjonsorientert målstruktur, der den førstnevnte verdsetter læring, forståelse og personlig progresjon, mens den sistnevnte vektlegger resultater og det å prestere bedre enn andre (Ames, 1992; E. M. Anderman & Patrick, 2012). Skaalvik og Skaalvik (2013) fant at en læringsorientert målstruktur bidro til oppgaveorienterte lærere, mens en prestasjonsorientert målstruktur i større grad resulterte i egoorienterte lærere. Blant variablene som inngår i denne oppgaven vektlegges kun læreres

personlige målorientering, ikke læringsmiljøets målstruktur. Det er likevel relevant å belyse relasjonen mellom målorientering og målstruktur fordi lærerens målorientering i stor grad kan påvirkes av den målstrukturen som kjennetegner den aktuelle skolen.

2.4.2 Mestringsforventning

Mestringsforventning (engelsk: self-efficacy) defineres som en situasjonsbestemt forventning om å kunne gjøre det som skal til for å nå bestemte mål (Bandura, 1997). En persons forventninger om mestring varierer dermed med de oppgaver og situasjoner personen står overfor (Bandura, 1997). Ifølge Bandura (1977) henger mestringsforventning tett sammen med motivasjon fordi troen på egen mestring påvirker hvorvidt en er motivert for å utføre en handling eller ei. Det er en generell tendens at læreres mestringsforventning er relatert til positive holdninger hos lærerne og vektlegging av elevenes læring i skolen (Watt & Richardson, 2015).

Mestringsforventning inngår som et vesentlig aspekt ved sosial kognitiv teori. Teorien tar utgangspunkt i at mennesker både har evne til, og er motivert for, å ta styring over egne liv. Dette handler blant om å kunne sette seg mål, vurdere hvordan en skal gå frem for å nå målet og evaluere prosessen i ettertid. Bandura har omtalt dette som human agency (norsk: «å være agent i eget liv») (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2012). Mestringsforventning regnes som den viktigste forutsetningen for menneskers opplevelse av agens eller handlekraft (Bandura, 1997).

Bandura (1997) har presentert fire hovedkilder til mestringsforventning, og disse kildene gjelder også for lærere i deres pedagogiske praksis (Lancaster & Bain, 2007). De ulike kildene er autentiske mestringsopplevelser, det vil si tidligere erfaringer med mestring i lignende oppgaver; vikarierende erfaringer, som innebærer observasjon av andres erfaringer; verbal overtalelse, som kan ses i sammenheng med støtte og oppmuntring; og fysiologiske reaksjoner, som viser til kroppslige signaler basert på tidligere erfaringer og følelser i møte med lignende situasjoner. Det er autentiske mestringsopplevelser som regnes som den viktigste kilden til forventning om mestring (Bandura, 1997).

Læreres mestringsforventning viser til deres tro på og forventninger om å kunne oppnå gitte profesjonelle mål og resultater (Watt & Richardson, 2015). Lærerens mestringsforventning er i stor grad kontekststøttet (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Det innebærer at en lærer kan

ha høy forventning om å kunne legge til rette for utviklingen til elevene i ett bestemt fag, men ikke nødvendigvis i alle fag de underviser i (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Det har blitt foreslått at læreres mestringsforventning består av to deler: læreres generelle mestringsforventning og læreres personlige mestringsforventning (Sokal & Sharma, 2014). Den generelle mestringsforventningen viser til læreres tro på at god kvalitet på undervisningen kan håndtere eksterne påvirkningsfaktorer, for eksempel press om å oppnå tilfredsstillende resultater fra skoleledelsen. Den personlige viser til lærerens tro på egne evner til å fremme endring og utvikling hos elevene (Sokal & Sharma, 2014).

Lancaster og Bain (2007) har vektlagt at læreres mestringsforventning påvirkes av deres personlige holdninger, tidligere erfaringer, engasjement, målorientering, kontekstuelle faktorer og arbeidsmetoder de velger å benytte. Tschannen-Moran og Hoy (2001) fant at læreres mestringsforventning påvirket hvilke mål de hadde for egen arbeidspraksis og innsatsen de la ned i undervisningen. Lærere med høy grad av mestringsforventning viste større engasjement, de var mer forpliktet i arbeidet sitt og de hadde større sjanse til å bli værende i yrket (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Wilson et al. (2020) fant at læringsmiljøet på skolen og tidligere mestringsopplevelser var viktige forutsetninger for læreres mestringsforventning. Andre funn har vist at mestringsforventning kan være positivt relatert til lærernes trivsel og engasjement i arbeidet sitt. Det å fremme lærernes mestringsforventning kan resultere i lærere som har det bedre i eget arbeid (Malinen, Savolainen & Xu, 2012). Læreres mestringsforventning kan også ses i sammenheng med autonomi, som har en sentral plass innenfor en annen motivasjonsteori.

2.4.3 Autonomi

Autonomi innebærer at en person opplever å ha fri vilje og handlingsrom i eget liv, og opplevd autonomi inngår som en del av selvbestemmelsesteorien om menneskelig motivasjon (engelsk: self-determination theory of human motivation) (Deci & Ryan, 2000). Ifølge teorien er autonomi ett av tre grunnleggende psykologiske behov hos mennesker. De øvrige to er behovet for tilhørighet og behovet for kompetanse (Deci & Ryan, 2000). Når alle tre behovene er tilfredsstillt, kan en person oppleve autonom motivasjon og eierskap over egen atferd (Watt & Richardson, 2015). Autonomi handler om opplevelsen av å kunne velge handlinger og sette seg mål som er av betydning for en selv (Deci & Ryan, 2000). Et viktig skille innenfor selvbestemmelsesteori er mellom autonom (selvbestemt) og kontrollert motivasjon. Autonom motivasjon innebærer en opplevelse av fri vilje og valgfrihet, mens

kontrollert motivasjon innebærer en opplevelse av ytre eller indre tvang, det vil si en mangel på frihet til å velge basert på egen interesse (Gagne & Deci, 2005; Watt & Richardson, 2015). Den autonome motivasjonen regnes som den mest hensiktsmessige (Gagne & Deci, 2005).

Lærerrollen innebærer uforutsigbare situasjoner som krever at læreren har tilstrekkelig handlingsrom til å ta raske avgjørelser. Dette henger sammen med selvbestemmelse og autonomi (Helleve, Ulvik & Smith, 2018; Skaalvik & Skaalvik, 2012). For lærere går autonomi ut på i hvilken grad de opplever å kunne påvirke egen pedagogisk praksis (Pearson & Moomaw, 2005). Dette betyr blant annet friheten til å sette seg egne mål, velge undervisningsmetoder selv og planlegge undervisningen basert på personlige verdier (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Læreres opplevelse av autonomi kan videre anses som viktig fordi den motiverer dem til å bli i yrket (Pearson & Moomaw, 2005). Hvis en lærer opplever mangel på autonomi, kan det resultere i frustrasjon og mindre trivsel i arbeidshverdagen. Dette fordi læreren kanskje må gjennomføre en opplæring de selv ikke tror på (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

De fleste lærere har et behov for å oppleve autonomi i eget arbeid (Helleve et al., 2018). Samtidig stilles det ytre krav og forventninger til prestasjoner og måloppnåelse som kan påvirke i hvilken grad lærerne opplever autonomi (Helleve et al., 2018). For å fremme lærernes autonomi vektlegger selvbestemmelsesteorien at det er særlig viktig med en autonomistøttende skoleledelse (Gagne & Deci, 2005). En slik skoleledelse anerkjenner og respekterer lærernes innspill og meninger, gir dem handlingsrom til å ta egne avgjørelser og inkluderer dem i avgjørelser som angår regler, normer og verdier på skolen (Helleve et al., 2018; Skaalvik & Skaalvik, 2012). En autonomistøttende ledelse resulterer dermed i større motivasjon, trivsel, tillit og mer positive holdninger til eget arbeid (Baard, Deci & Ryan, 2004; Gagne & Deci, 2005). I Norge er tendensen at skoleledere gir lærere stort handlingsrom og i liten grad kontrollerer eller blander seg inn i deres pedagogiske arbeid (Helleve et al., 2018). Dette er i tråd med internasjonal forskning, der en stor andel lærere rapporterer om høy grad av autonomi (OECD, 2020).

I studier av lærere har autonom motivasjon blitt assosiert med opplevd dyktighet, mestringsforventning, autonomistøttende opplæringsmetoder og redusert utbrenthet (Watt & Richardson, 2015). Roth, Assor, Kanat-Maymon og Kaplan (2007) fant at autonom motivasjon for undervisning var positivt relatert til læreres opplevelse av personlige

prestasjoner og negativt relatert til utmattelse. Studien viste også at lærerens autonome motivasjon i egen pedagogisk praksis hadde sammenheng med elevenes opplevelse av lærerne som autonomistøttende. Dette hadde videre sammenheng med elevenes autonome motivasjon for egen læring (Roth et al., 2007).

Det autonomistøttende lærere sier og gjør i klasserommet skiller seg fra handlingene til mer kontrollerende lærere (Reeve et al., 2014). Reeve et al. (2014) undersøkte i en internasjonal studie, med blant annet data fra Norge, om læreres orientering mot autonomi sammenlignet med kontroll hadde sammenheng med deres oppfatninger av hvilken variant som var mer effektiv, normativ og enkel å implementere i egen pedagogisk praksis. De fant blant annet at autonomistøttende lærere, sammenlignet med mer kontrollerende lærere, klarte å oppnå et mer positivt læringsmiljø preget av større engasjement i klasserommet, bedre prestasjoner og sterkere psykisk helse hos både lærere og elever (Reeve et al., 2014). De fant også at lærere fra land preget av en mer kollektivistisk kultur i større grad hadde en mer kontrollerende orientering i eget arbeid. Det indikerer at samfunnet og læringsmiljøet kan være av betydning for læreres holdninger og handlingene de utfører (Reeve et al., 2014).

Funn har også vist at lærere ofte er mer kontrollerende enn autonomistøttende overfor elevene (Reeve, 2009). Reeve (2009) har vektlagt at når lærere opplever eksternt press om å oppnå et gitt resultat, er tendensen at de overfører dette presset til elevene gjennom en mer kontrollerende motivasjonstilnærming. Dette indikerer at lærernes opplevelse av autonomi i egen arbeidshverdag kan påvirke hvordan elevene trives på skolen (Reeve, 2009).

Autonomistøttende lærere er dermed viktig fordi dette er formålstjenlig overfor elevene, samtidig som lærerne selv drar nytte av å gi slik støtte til andre. Dette betyr at autonomi kan ha en gjensidig positiv påvirkning på lærer og elever (Deci, La Guardia, Moller, Scheiner & Ryan, 2006; Reeve, 2009). Et annet viktig begrep som er av betydning for lærernes arbeidshverdag er engasjement, og i det følgende blir dette begrepet gjort rede for.

2.5 Engasjement

Motivasjon er nært relatert til engasjement. Teorier om motivasjon har blitt utviklet med utgangspunkt i et ønske om å forstå hva som driver mennesker til å engasjere seg i ulike oppgaver (Watt & Richardson, 2015). Engasjement er et av de mest aktuelle

forskningstemaene innenfor pedagogisk psykologi og anses som en av de viktigste forutsetningene for læring og utvikling (Sinatra et al., 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Selv om det er bred enighet om at engasjement er viktig, er begrepet utfordrende å definere (Sinatra et al., 2015). Sinatra et al. (2015) har vektlagt at forståelsen av engasjement varierer med utgangspunkt i ulike teoretiske perspektiver, og begrepet defineres, operasjonaliseres og måles dermed ulikt. Begrepet strekker seg fra mikronivå, det vil si på nivå av individets personlige engasjement, til makronivå, det vil si på nivå av engasjement i en større gruppe. I en skolekontekst kan det vise til den enkelte elevs engasjement sammenlignet med engasjementet som kjennetegner læringsmiljøet i klasserommet. Ifølge Hattie (2009) er det avgjørende med lærere som er engasjerte i undervisningen. Et positivt læringsmiljø, preget av aksept for å feile og konstruktive tilbakemeldinger, fordrer dedikerte og engasjerte lærere.

Engasjement kan også deles inn i ulike typer (Sinatra et al., 2015). Fredricks, Blumenfeld og Paris (2004) har argumentert for tre ulike dimensjoner av engasjement: atferdsengasjement, emosjonelt engasjement og kognitivt engasjement. Atferdsengasjement viser til handlinger som tilstedeværelse og deltagelse i aktiviteter. Emosjonelt engasjement innebærer positive og negative holdninger overfor personer, steder og situasjoner som kan påvirke individers investering av tid og innsats. Kognitivt engasjement viser til evne og vilje til å legge ned tilstrekkelig kognitiv innsats for å forstå og mestre utfordrende oppgaver (Fredricks et al., 2004). Reeve og Tseng (2011) har presentert en fjerde dimensjon som er et supplement til disse tre. Denne varianten kalles aktørensengasjement (engelsk: agentic engagement), og defineres som en persons konstruktive bidrag som respons på mottatte instruksjoner og informasjon. Dette kan innebære å komme med innspill, uttrykke meninger, komme med forslag, stille spørsmål og lignende (Reeve & Tseng, 2011). Aktørensengasjement er et relativt nytt bidrag til begrepet, og det kan bidra til å vise hvor omfattende fenomenet engasjement kan være. Ved måling av engasjement er det dermed viktig å være klar over at engasjement kan forekomme på ulike nivåer og bestå av ulike dimensjoner (Sinatra et al., 2015).

Sinatra et al. (2015) har også vektlagt at motivasjonsrelaterte begreper ligger til grunn for de ulike engasjementsbegrepene. Det innebærer at motivasjon ikke er en separat dimensjon av engasjement, men kan betraktes som en underliggende faktor som har nær sammenheng med de fire typene engasjement (Sinatra et al., 2015).

2.5.1 Læreres motivasjon og engasjement

I denne oppgaven er det særlig engasjement knyttet til eget arbeid som er relevant. Schaufeli, Salanova, González-Romá og Bakker (2002) har definert arbeidsengasjement som en positiv og tilfredsstillende sinnstilstand preget av tre sentrale dimensjoner: styrke, dedikering og oppsluking. Det innebærer ikke en umiddelbar og spesifikk følelse, men er et mer varig og gjennomtrengende stadie som ikke kan knyttes til en spesifikk hendelse, person eller atferd. Styrke viser til høyt energinivå, det vil si villighet til å legge ned innsats i eget arbeid og utholdenhet i møte med utfordringer. Dedikering viser til opplevelse av viktighet, entusiasme, stolthet og inspirasjon gjennom eget arbeid. Det kan ses i sammenheng med sterk involvering knyttet til jobben som skal gjøres. Oppsluking viser til graden av konsentrasjon om og tilknytning til arbeidet. Det kjennetegnes av at tiden går fort og at en har vansker med å la arbeidet ligge (Schaufeli et al., 2002). Skaalvik og Skaalvik (2013) fant at det generelt er høyt engasjement blant lærere. Samtidig var det noe variasjon i resultatet, og på enkelte områder indikerte resultatene lavere grad av engasjement. Dette kom blant annet til uttrykk som opplevelser av å ha lite energi og entusiasme overfor arbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

I flere tidligere studier av engasjement har forholdet mellom engasjement og utbrenthet blitt undersøkt. Dette fordi de to begrepene anses som motsetninger (González-Romá, Schaufeli, Bakker & Lloret, 2006; Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006; Schaufeli et al., 2002). Hakanen et al. (2006) fant at lærere som opplever at de har ressurser i form av kontroll over eget arbeid, støtte fra veiledere og nyskapende muligheter på arbeidsplassen, i større grad kan bli engasjerte og føle seg forpliktet overfor eget arbeid. Disse forskerne vektla også at forebygging av utbrenthet og redusering av arbeidskrav er viktig for å skape høyere arbeidsengasjement hos lærere. Dette kan bidra til å få lærere til å bli i jobben (Hakanen et al., 2006). Barneombudet (2017) rapporterte at flere elever opplevde lærerne som lite motivert og engasjerte i arbeidet sitt. De kom for sent til timen og viste liten interesse overfor elevene.

E. M. Anderman og Patrick (2012) har demonstrert en relasjon mellom målorientering og engasjement. Det innebærer at den målorienteringen som er dominerende kan ha betydning for i hvilken grad en er engasjert i de oppgavene eller utfordringene en står overfor. Ved oppgaveorientering er det en tendens til at nivået er høyere for alle typer av engasjement. Dette kan bety at en oppgaveorientert målorientering i større grad fremmer positiv utvikling,

motivasjon og engasjement. Motsatt har en egoorientert målorientering blitt assosiert med mindre læring og engasjement (E. M. Anderman & Patrick, 2012).

Også mestringsforventning kan betraktes som en påvirkningsfaktor i forhold til engasjement (Schunk & Mullen, 2012). Høy grad av mestringsforventning kan fremme engasjement gjennom positive forventinger om å oppnå ulike mål. Studier av sammenhengen mellom mestringsforventning og engasjement har også vist til en positiv relasjon (Collie, Shapka & Perry, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2013, 2017). For eksempel fant Skaalvik og Skaalvik (2013) en moderat sammenheng mellom mestringsforventning og engasjement. Ifølge dem utgjør engasjement og mestringsforventning separate, men samtidig korrelerte begreper, noe som innebærer at begrepene kan virke gjensidig forsterkende på hverandre (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Andre studier har vist at mestringsforventning hos lærere er positivt relatert til arbeidsengasjement og trivsel i jobben og negativt relatert til utbrenthet (Avanzi et al., 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2014). Dette indikerer at lærere som har høy mestringsforventning og er engasjert i arbeidet sitt, i mindre grad opplever utbrenthet.

Autonomi innebærer som tidligere nevnt et grunnleggende psykologisk behov hos mennesker for å oppleve kontroll og fri vilje (Deci & Ryan, 2000). Dette kan ses i sammenheng med interesse og muligheten til å utføre en oppgave eller aktivitet med utgangspunkt i personlig engasjement (Gagne & Deci, 2005). Skaalvik og Skaalvik (2014) fant en positiv sammenheng mellom lærernes opplevelse av autonomi og deres engasjement. Forfatterne undersøkte også om læreres mestringsforventning var av betydning for sammenhengen. Funnene indikerte at opplevelse av autonomi, uavhengig av lav eller høy forventning om mestring, var relatert til lærernes engasjement (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

I den samme studien diskuterte Skaalvik og Skaalvik (2014) også at høy grad av mestringsforventning kan føre til at lærerne i større grad opplever autonomi, noe som i sin tur kan resultere i et større engasjement i egen pedagogisk praksis. For lærere med lav mestringsforventning kan muligens opplevelse av autonomi fungere som en «beskyttelsesmekanisme» ved at de har frihet til å unngå utfordrende situasjoner. Dette kan øke lærernes engasjement, men antageligvis bare i en begrenset periode (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Dette indikerer at høy grad av mestringsforventning og opplevelse av autonomi kan være viktige forutsetninger for å øke lærernes engasjement.

Både motivasjon og engasjement er sentrale og grunnleggende begreper som har betydning for lærernes arbeidshverdag. Både motivasjon og engasjement kan ses på som drivkrefter for menneskelige handlinger. Men i tillegg til motivasjon og engasjement utgjør lærernes holdninger en viktig del av grunnlaget for å ta avgjørelser og utføre handlinger. I det følgende vil jeg rette søkelyset mot lærernes holdninger til inkludering av og tilrettelegging for elever med spesialundervisning.

2.6 Læreres holdninger til inkludering av og tilrettelegging for elever med spesialundervisning

Læreres holdninger kan ses på som kjernen i deres pedagogiske praksis (Pajares, 1992). Forskning har vist at læreres holdninger påvirker deres atferd og er av betydning for om de lykkes med å inkludere elever i fellesskapet (Sokal & Sharma, 2014). Dette påvirker videre læringsmiljøet i klasserommet og elevenes muligheter for læring og utvikling (Sokal & Sharma, 2014). Holdninger kan forstås som relativt varige vurderinger, enten positive eller negative, av personer, objekter eller situasjoner (Bizer, Barden & Petty, 2003). Holdninger utgjør grunnlaget for menneskers avgjørelser og atferd. En mer positiv vurdering av en person eller et objekt innebærer en mer positiv holdning, og en mer negativ vurdering innebærer en mer negativ holdning. Holdninger er med andre ord uttrykk for hva en person foretrekker og liker eller ei (Bizer et al., 2003).

En holdning vil være representert som en kombinasjon av atferd, tanker og følelser i en sosial situasjon. Det skiller mellom svake og sterke holdninger, der sterke holdninger er mer varige og påvirker en persons hverdag i større grad. Styrken på en holdning kan ha sammenheng med hvor mye kunnskap en har om et tema og hvor mye det betyr for en personlig.

Holdninger vurderes generelt som noe varig og stabilt, men gjennom tilegnelse av ny informasjon og nye erfaringer kan holdninger endres (Bizer et al., 2003). For en lærer kan det for eksempel innebære at videreutdanning innen spesialpedagogikk kan bidra til å endre holdningen til inkludering av elever med spesialundervisning.

Begrepet holdninger er omfattende og kan forstås på ulike måter. Dette gjør at det kan være vanskelig å definere og operasjonalisere begrepet (Pajares, 1992). Læreres holdninger angår blant annet deres tanker om faget og undervisningen og om de ulike elever de har og deres egen rolle overfor dem, samt læreres egne forventninger om å kunne hjelpe elever med ulike

behov. Dette gjør at holdningsbegrepet er mangesidig (Kiely et al., 2015). Samtidig kan læreres holdninger ha betydning for deres handlinger i klasserommet. Dette gjør at begrepet er viktig å undersøke gjennom forskning (Kiely et al., 2015; Pajares, 1992).

I de gode skolene tilpasser lærerne opplæringen til elevmangfoldet og har positive forventninger og holdninger til elevenes læring og utvikling, både faglig og sosialt (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ainscow og Sandill (2010) vektla at lærerens oppfatninger, holdninger og handlinger er det som i størst grad påvirker læringsmiljøet som elevene skal utvikle seg i. Dette fordrer samtidig at lærerne opplever støtte og møter utfordringer som gjør at de utforsker nye måter å tilpasse undervisningen til mangfoldet av elever på (Ainscow & Sandill, 2010). Funn har vist at lærere med negative holdninger til inkludering er en av de største hindringene for vellykket inkluderende praksis i skolen (Sokal & Sharma, 2014). For å oppnå en inkluderende praksis i skolen, er det av betydning at læreren kan tilpasse opplæringen til samtlige elever (Flem et al., 2004). Det handler om å se variasjon og mangfold som noe positivt og verdifullt, heller enn et problem. Alle barn er forskjellige og det er viktig å se elever med særskilte behov som en berikelse for elevgruppen som helhet (Flem et al., 2004; Hick et al., 2009; Skogdal, 2014). Dette er nødvendig for å oppnå en skole for alle.

I den norske skolen får nærmere halvparten av elevene med spesialundervisning opplæringen i den ordinære klassen (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Vellykket inkludering av disse elevene i ordinær undervisning avhenger av lærerens og spesialpedagogens kompetanse, ferdigheter og samarbeid (Kiely et al., 2015). Samtidig kan elever med spesialundervisning ha behov for mer og annerledes støtte enn øvrige elever uten vansker. Den enkelte lærer og deres holdninger kan ha betydning for om elevene opplever å få den støtten de har behov for i skolen (Kiely et al., 2015).

Det er en generell tendens til at lærere formidler positive holdninger til inkludering av samtlige elever i skolen (Campbell et al., 2003; Hernandez et al., 2016; Nes et al., 2004; Ross-Hill, 2009). Nes et al. (2004) fant at lærere generelt hadde en positiv holdning til at elever har ulike forutsetninger for å prestere faglig. Lærerne mente også at alle elever var like mye verdsatt i skolen. Nesten alle lærerne mente at elever med spesialundervisning burde inkluderes i det sosiale fellesskapet, men det var varierende responser når det gjaldt om alle elever burde ta del i ordinær undervisning (Nes et al., 2004). Det er en generell tendens også i

internasjonal forskning at lærere er positive til inkludering, men i mindre grad har positive holdninger til å inkludere elever med særskilte behov i klasserommet (Kiely et al., 2015). Dette begrunnes ofte med liten tid, dårlig forberedelse og mangel på ressurser for å mestre inkluderingen av disse elevene på en effektiv og god måte (Kiely et al., 2015).

Monsen, Ewing og Kwoka (2014) fant at læreres holdninger til inkludering av elever med spesialundervisning i ordinær opplæring hadde stor betydning for læringsmiljøet i klasserommet. Funnene indikerte at lærere med mer positive holdninger til inkludering skapte et læringsmiljø preget av større sammenheng, mindre fokus på konkurranse og færre krevende situasjoner for alle elever (Monsen et al., 2014). Samtidig er det forskjell på å ha en positiv holdning til inkludering og å oppnå inkludering i praksis (Barneombudet, 2017; Nes et al., 2004; Nordahl, 2018).

Lærerens kompetanse kan ha betydning for deres holdninger til inkludering og tilrettelegging for spesialundervisning. Ross-Hill (2009) fant en generell tendens til at lærerne hadde positive holdninger til å inkludere elever med særskilte behov i klasserommet. Lærerne formidlet også tro på seg selv med tanke på å undervise disse elevene. Til sammenligning fant Campbell et al. (2003) at lærerne i utvalget uten spesialpedagogisk kompetanse var mer restriktive med tanke på å inkludere elever med ulike vansker. Dette ble begrunnet med manglende kompetanse til å ivareta elevenes behov. Resultatene viste at lærerne uttrykte mer positive holdninger etter et halvt år med kompetanseheving relevant for inkludering av elever med særskilte behov (Campbell et al., 2003). For noen lærere kan et spesialpedagogisk studie eller et kurs føre til at de utvikler mer positive holdninger til inkludering, sammenlignet med lærere uten noe spesialpedagogisk skoleing eller erfaring (Kiely et al., 2015).

Hernandez et al. (2016) undersøkte om det var forskjell på lærere og spesialpedagoger med tanke på holdningen deres til inkludering av elever med særskilte behov i skolen. Resultatene viste generelt positive holdninger til inkludering, men spesialpedagogene i utvalget var noe mer positive sammenlignet med lærerne uten spesialpedagogisk kompetanse. Dette kan være fordi spesialpedagoger ofte har større tro på seg selv og egen kompetanse til å støtte elever med særskilte behov i ordinær undervisning (Kiely et al., 2015). Samtidig fant Monsen et al. (2014) at individuelle forskjeller hos lærerne, blant annet når det gjaldt erfaring, kjønn og videreutdanning i spesialpedagogikk, ikke hadde betydning for deres holdninger til inkludering av elever med særskilte behov (Monsen et al., 2014). Dette kan indikere at lærere

kan ha positive holdninger til inkludering av elever med spesialundervisning uten at de nødvendigvis har tilstrekkelig kompetanse for å hjelpe elevene det gjelder. Det vil si at lærere kan ha positiv holdning til inkludering og tilrettelegging, men samtidig være bekymret for hvordan det skal gjennomføres i praksis (Kiely et al., 2015). Lærere uten spesialpedagogisk kompetanse, som likevel arbeider i støttende læringsmiljøer med fokus på faglig utvikling, har vist mer positive holdninger til å inkludere elever med særskilte behov i det ordinære klasserommet (Kiely et al., 2015).

Lærernes holdninger vil antagelig være avhengig både av konteksten, av hvilke elever det gjelder og av lærernes personlige egenskaper (Kiely et al., 2015). Elever med særskilte behov har ulike vansker og behov og noen deltar i større grad enn andre i det ordinære klasserommet. Det at elevene har variert behov for støtte gjør det utfordrende å undersøke lærernes holdninger fordi holdningene antagelig vil variere i ulike kontekster og i møte med ulike vansker (Kiely et al., 2015).

Oppsummert viser funn at lærere, både ordinære lærere og spesialpedagoger, stort sett har positive holdninger til inkludering. Likevel er tendensen at lærere uten spesialpedagogisk kompetanse kan virke reserverte med tanke på inkludering i praksis, blant annet på grunn av mangelfull kompetanse og ressurser på skolene (Kiely et al., 2015).

2.6.1 Betydningen av lærerens motivasjon og engasjement

Læreres holdninger er nært relatert til deres «oppfatninger» (engelsk: belief) (Pajares, 1992; Watt & Richardson, 2015). Læreres oppfatninger kan ses på som grunnleggende for menneskers holdninger, som igjen påvirker deres atferd, handlinger og avgjørelser som mennesker tar (Watt & Richardson, 2015). Oppfatninger som har å gjøre med motivasjon og engasjement kan tenkes å ha en spesiell betydning for læreres holdninger til inkludering og tilrettelegging av undervisning.

En faktor som har vist seg å ha betydning for om læreren lykkes med å oppnå et inkluderende klasserom er deres mestringsforventning (Kiely et al., 2015; Sokal & Sharma, 2014; Wilson et al., 2020). I tråd med sosial kognitiv teori vil mestringsforventning ha betydning ikke bare for atferd, men også for affektive og kognitive responser (Bandura, 1997). Dette indikerer at lærerens mestringsforventning kan påvirke både deres holdninger til inkludering og deres pedagogiske praksis (Pajares, 1992). For lærere kan mestringsforventning innebære en tro på

egne evner til å undervise elever med særskilte behov, både i ordinær undervisning og i spesialundervisningen, noe som kan påvirke deres holdning til inkludering positivt (Kiely et al., 2015).

Funn har da også vist at høy grad av mestringsforventning hos lærere kan ha sammenheng med mer positive holdninger til inkludering av elever med særskilte behov (Hernandez et al., 2016; Kiely et al., 2015; Malinen et al., 2012; Sokal & Sharma, 2014; Wilson et al., 2020). Til sammenligning har funn vist en negativ sammenheng mellom lærere som er bekymret og deres holdninger til inkludering (Sokal & Sharma, 2014). En kombinasjon av tidlige erfaringer med spesialundervisning og inkludering, tilbakemeldinger fra kollegaer og veiledere, samt forståelse for elevenes vansker kan ha betydning for lærernes mestringsforventning (Kiely et al., 2015). Dette kan videre påvirke læreres holdninger til inkludering, med deres engasjement i arbeidet som en mulig medierende faktor for hvor godt en mestrer å inkludere mangfoldet av elever i skolen.

Brownell og Pajares (1999) fant at læreres mestringsforventning hadde betydning for hvorvidt de mestret å støtte elever med særskilte behov i skolen. Lærere med høyere mestringsforventning vurderte også seg selv som mer vellykket med tanke på å undervise disse elevene. Lærerne hadde dessuten mer positive holdninger til å inkludere disse elevene i det ordinære klasserommet og underviste elevene over lenger tid. I samme studie fant forfatterne at lærernes mestringsforventning når det gjaldt inkludering av elever med vansker var høyere hvis de hadde spesialpedagogisk kompetanse og erfaring (Brownell & Pajares, 1999). Generelt er tendensen dermed at læreres mestringsforventning er av betydning både for deres holdning til inkludering av elever med særskilte behov og for deres inkluderende praksis overfor disse elevene (Kiely et al., 2015).

Lærere får som regel en innføring i inkluderende pedagogisk praksis som del av utdanningen sin, men det er usikkerhet knyttet til om lærernes utdanning på dette området er tilstrekkelig (Lancaster & Bain, 2007). Likevel gir mange lærere uttrykk for positive holdninger til å undervise elever med særskilte behov, men disse holdningene kan ha sammenheng med relevansen av den utdanningen de har for inkluderende praksis. Sokal og Sharma (2014) fant at lærere som hadde fått opplæring i spesialundervisning, hadde mindre bekymringer når det gjaldt å undervise elever med særskilte behov i inkluderende klasserom. Lancaster og Bain (2007) fant en positiv økning i mestringsforventning med hensyn til å arbeide med elever med

særskilte behov blant lærere som hadde fått opplæring i inkluderende praksis. Samtidig indikerte funnene at de som hadde fått opplæring gjennom praksis, og ikke bare fått informasjon om vansker og inkludering av elever med særskilte behov, opplevde større grad av mestringsforventning. Dette kan indikere at lærere ikke bare har behov for å lære om ulike vansker og hvordan de kan arbeide med disse, men også for å få direkte erfaringer gjennom praksisopplæring (Lancaster & Bain, 2007).

Målorientering er som tidligere nevnt relatert til motivasjon og viser til årsaker til at mennesker investerer innsats og forsøker å nå mål de har satt seg (Elliott & Dweck, 1988; Watt & Richardson, 2015). Målorientering kan også ses i sammenheng med holdninger fordi holdninger utgjør grunnlaget for avgjørelser som tas og atferden som utføres (Bizer et al., 2003). Funn fra forskning har indikert at oppgaveorientering er den mest hensiktsmessige formen for målorientering (Butler, 2007; Retelsdorf et al., 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette fordi oppgaveorientering kjennetegnes av at læring og mestring er målet. Det viktigste for læreren er dermed at elevene opplever positiv utvikling og læring, både sosialt og faglig. Til sammenligning innebærer defensiv egoorientering en frykt for å mislykkes og å vise svakhet, og en offensiv egoorientering et ønske om å demonstrere egen dyktighet (E. M. Anderman & Patrick, 2012; Elliot, 1999). Med dette som utgangspunkt er det nærliggende å anta at lærere med oppgaveorientert målorientering i større grad har positive holdninger til inkludering av og tilrettelegging for elever med spesialundervisning. I dagens skole med et økende press om å prestere og oppnå tilfredsstillende resultater på tester og kartleggingsprøver kan det imidlertid være større risiko for å utvikle en egoorientert målorientering. Dette kan bidra til mer negative holdninger hos lærere med tanke inkludering, i den grad de er bekymret for at elever med særskilte behov kan påvirke resultatet negativt (Kiely et al., 2015).

Læreres autonomi er trolig også relatert til deres holdninger fordi lærere som opplever autonomi kan velge handlinger og mål som betyr noe for dem selv (Deci & Ryan, 2000). Opplevelse av autonomi innebærer selvstendig handlingsrom, mens manglende autonomi i større grad bærer preg av ekstern kontroll. Ifølge selvbestemmelsesteori er det best at lærere opplever autonom motivasjon preget av fri vilje og valg basert på egne interesser (Gagne & Deci, 2005; Watt & Richardson, 2015). Lærers opplevelse av autonomi påvirker dermed deres pedagogiske praksis (Pearson & Moomaw, 2005), mens manglende autonomi øker sannsynligheten for lavere motivasjon og engasjement i arbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

Dette kan ses i sammenheng med lærernes holdninger fordi holdninger kan tenkes å ligge til grunn for de handlingene de utfører (Kiely et al., 2015).

Læreres holdninger kan ses i sammenheng ikke bare med deres motivasjonelle oppfatninger, men også med deres engasjement i ulike oppgaver og situasjoner (Watt & Richardson, 2015). Større engasjement i det arbeidet som skal gjøres kan bidra til mer positive holdninger (Bizer et al., 2003), noe som i sin tur kan påvirke elevene positivt gjennom et mer positivt læringsmiljø. Læreres holdninger kan også ses i sammenheng med de ulike formene for engasjement (Fredricks et al., 2004). Dette gjelder spesielt emosjonelt engasjement som kan synes å være nært relatert til positive eller negative holdninger til personer og situasjoner (Fredricks et al., 2004). På samme måte kan de tre sentrale dimensjonene av arbeidsengasjement, styrke, dedikering og oppsluking, ses i sammenheng med læreres holdninger. Nærmere bestemt kan høyere nivåer av arbeidsengasjement tenkes å bidra til mer positive holdninger til ulike personer og situasjoner i arbeidssammenheng. På denne måten kan høyere nivå av engasjement ha betydning for læreres holdninger til inkludering av og tilrettelegging for elever med spesialundervisning, og dermed mediere mulige effekter av lærernes motivasjonelle oppfatninger på deres holdninger.

2.7 Oppsummering av det teoretiske rammeverket og forskningsspørsmål

De motivasjonsrelaterte begrepene oppgaveorientering, mestringsforventning og opplevd autonomi er alle positivt assosiert med læring og utvikling. Disse motivasjonelle begrepene kan dessuten ha betydning for engasjement (Sinatra et al., 2015). Motivasjonsteorier forsøker nettopp å forklare hva som driver mennesker til å engasjere seg i ulike oppgaver og aktiviteter (Watt & Richardson, 2015).

Både læreres motivasjon og engasjement kan også ses i sammenheng med læreres holdninger til inkludering av og tilrettelegging for elever med spesialundervisning. Selv om jeg ikke har lyktes med å finne tidligere forskning som har analysert nøyaktig de samme relasjonene som i denne undersøkelsen, er den forskningen som foreligger tydelig på at lærere som er oppgaveorienterte, har høy mestringsforventning og opplever autonomi i sin pedagogiske praksis, også har holdninger som kan fremme et læringsmiljø der både lærere og elever trives. Funn har også vist at lærere generelt har gitt uttrykk for positive holdninger til inkludering av

elever i skolen (Campbell et al., 2003; Hernandez et al., 2016; Nes et al., 2004; Ross-Hill, 2009).

Med dette som utgangspunkt er det nærliggende å anta at både læreres motivasjon og engasjement kan være av betydning for deres holdninger til inkludering og tilrettelegging for spesialundervisning i skolen, samt at det muligens eksisterer en indirekte relasjon mellom læreres motivasjon og holdninger via deres engasjement i arbeidet.

Problemstillingen for oppgaven er: *«I hvilken grad er læreres målorientering, mestringsforventning, opplevd autonomi og engasjement relatert til deres holdning til inkludering av elever med spesialundervisning og tilrettelegging for spesialundervisning?»*

Følgende mer spesifikke forskningsspørsmål har blitt undersøkt i studien:

1. Er det sammenheng mellom læreres målorientering (oppgaveorientering, defensiv egoorientering og offensiv egoorientering), mestringsforventning og opplevd autonomi på den ene siden, og deres holdninger til inkludering av elever med spesialundervisning og tilrettelegging for spesialundervisning på den andre siden?
2. Er eventuelle sammenhenger mediert av lærernes engasjement?
3. Er det av betydning hvorvidt lærerne har videreutdanning relevant for spesialpedagogikk?

I denne studien utgjør oppgaveorientering, defensiv egoorientering, offensiv egoorientering, mestringsforventning og autonomi uavhengige variabler. Engasjement utgjør medieringsvariabelen og læreres holdninger til inkludering av elever med spesialundervisning og tilrettelegging for spesialundervisning utgjør to avhengige variabler. De uavhengige variablene gjelder lærernes motivasjon for eget arbeid, engasjement viser til entusiasme for og energi i arbeidet, og de avhengige variablene representerer læreres holdninger til inkludering av og tilrettelegging for elever med spesialundervisning. I det følgende presenteres den metodiske tilnærmingen som ble benyttet for å besvare de tre forskningsspørsmålene.

3 Metode

3.1 Design

Denne oppgaven er skrevet på bakgrunn av et eksisterende datamateriale innsamlet av Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped) som en del av prosjektet «Digital didaktikk og inkludering». Målet med prosjektet er å utvikle en ny systemtjeneste som skal gi økt kunnskap om hvordan digitale læringsressurser kan fremme inkludering i klasserommet.

Statped ønsker å bidra til å utvikle et inkluderende opplæringsmiljø. Hensikten med prosjektet er å sette fokus på og bidra til å fremme kunnskap, holdninger og ferdigheter som er gunstige med hensyn til å utvikle mer inkluderende læringsmiljøer. Målet er at elever med vansker i større grad blir inkludert i ordinær undervisning. Som en del av prosjektet har Statped utviklet opplæringsmoduler for å bygge kompetanse rettet mot å kunne bruke teknologi som verktøy for å fremme inkludering. Kommuner som søker Statped om kompetanseheving rettet mot inkluderende bruk av digitale læringsressurser får et opplæringstilbud som kan øke deres kunnskaper og ferdigheter på dette området. Som del av prosjektet har det blitt gjennomført en spørreundersøkelse med deltagerne i prosjektet som respondenter.

Forskningsmetoden som ligger til grunn for studien er kvantitativ metode. Det innebærer at det innhentes kvantitativ informasjon om et fenomen og utføres statistiske analyser av denne informasjonen, samt at resultatene av disse analysene tolkes og presenteres i form av tall (Bryman, 2016). Forskningsdesignet som er benyttet i studien er tverrsnittsdesign (De Vaus, 2014). Det innebærer at dataene er innsamlet på ett enkelt måletidspunkt eller i en avgrenset periode, og at dermed ikke gir informasjon om en tendens over tid. Dette er det mest brukte forskningsdesignet ved spørreundersøkelser (De Vaus, 2014).

3.2 Utvalg

Mye forskning har som mål å kunne generalisere funnene basert på et utvalg mennesker til en hel populasjon. En form for generalisering kalles statistisk generalisering, og innebærer en beregning av sannsynligheten for at mønsteret som er observert i en mindre gruppe, utvalget, også gjelder for en større gruppe, populasjonen. Denne typen generalisering avhenger av at

studien har et representativt utvalg som er tilfeldig trukket, det vil si at det er like stor sjanse for enhver i populasjonen til å bli med i utvalget (De Vaus, 2014).

Utvalget i denne studien består av deltagere som er påmeldt prosjektet og skal få opplæring av Statped. De representerer to kommuner i Norge. Det totale utvalget utgjør 298 personer. For denne oppgaven ble det gjort et uttak der bare respondenter med ansvar som kontaktlærer eller faglærer i grunnskolen ble inkludert. Dette resulterte i et utvalg på totalt 221 personer ($N = 221$). Av disse har 140 stilling som kontaktlærer (63.3%), og 81 stilling som faglærer (36.7%). Utvalget består av en større andel kvinner (79.9%) enn menn (20.1%). Flesteparten av lærerne i utvalget arbeidet primært på barnetrinnet, mellomtrinnet eller ungdomstrinnet, mens en mindre andel arbeidet i voksenopplæringen. De som er ekskludert i denne sammenhengen er ansatte i barnehage, skoleledere, annet personale på skolene (pedagogiske medarbeidere, rådgivere og lignende) og pedagogisk-psykologiske rådgivere.

Ett av spørsmålene i spørreskjemaet omhandlet hvorvidt lærerne har videreutdanning eller fordypning som er relevant for spesialpedagogikk. Av utvalget er det 98 personer som har oppgitt at de har dette, noe som utgjør 66.2% av alle som har oppgitt at de har videreutdanning utover grunnutdanning som lærer eller faglærer (totalt 148 lærere). En rimelig antagelse kan være at disse lærerne har en mer positiv holdning til inkludering av elever med spesialundervisning. Dette fordi utdanningen deres kan tenkes å vektlegge hvordan skolen best kan legge til rette for disse elevene i skolen. Samtidig kan spesialpedagogisk utdanning også gi lærerne tanker om at elever med særskilte behov bør behandles annerledes enn øvrige elever, noe som kan resultere i mer ekskluderende praksis.

3.3 Prosedyre

Denne oppgaven er som nevnt basert på et datamateriale innsamlet av Statped. Datainnsamlingen ble administrert digitalt med spørreskjema som instrument, det vil si gjennom selvrapportering. Spørreskjemaet ble sendt ut til ulike fagpersoner tilknyttet barnehager, skoler og pedagogisk-psykologisk tjeneste for å kartlegge deres holdninger og erfaringer med inkludering og bruk av digitale verktøy. Prosjektet pågår som et satsingsprosjekt og gjennomføres i en piloteringsfase skoleåret 2019-2020, før det er tenkt å bli implementert permanent. Dataene denne oppgaven bygger på er hentet fra følgeforskning

på gjennomføring av modulene i piloteringsfasen av prosjektet. Neste fase i prosjektet blir å sende ut pre- og post spørreskjemaer i juni og august 2020.

I denne oppgaven benyttes data besvart av respondenter med oppgitt primærstilling som kontaktlærer eller faglærer. Det er valgt ut relevante variabler fra spørreskjemaet som angår læreres målorientering, mestringsforventning, autonomi, engasjement og holdninger til inkludering av og tilrettelegging for elever med spesialundervisning i skolen. Disse variablene inngår i de statistiske analysene.

3.4 Analyser

For å analysere datamaterialet har IBM SPSS Statistics versjon 26 blitt brukt. I datamaterialet fra Statped var hele spørreskjemaet inkludert, men i forkant av analysene ble enkeltspørsmål (items) relevante for denne oppgaven valgt ut. Det ble utført en frafallsanalyse, og resultatet av denne presenteres i neste delkapittel. Videre i prosessen ble skårene på utvalgte items slått sammen for å lage sumskalaer som ble brukt i de videre analysene. For å vurdere hvilke items som kunne inngå i samme sumskala ble det gjennomført faktoranalyser og reliabilitetsanalyser. Resultater fra faktoranalysene presenteres i del 3.5. Resultater fra reliabilitetsanalysene presenteres i tabell 4.1 med deskriptiv informasjon. Videre ble det i studien gjennomført korrelasjonsanalyser og medieringsanalyser, og resultatene av disse presenteres i del 4.2 og 4.3.

3.4.1 Frafallsanalyse

Ved gjennomføring av spørreundersøkelser er det sjelden tilfelle at en får et fullstendig datasett fra samtlige deltakere. Det er alltid en risiko for manglende svar på spørsmål, og det er viktig å undersøke om de manglende dataene skyldes tilfeldige eller systematiske frafall (De Vaus, 2014). Det finnes flere metoder som kan benyttes for å håndtere manglende data (Widaman, 2006). Det skilles mellom metoder som sletter verdier eller variabler, og metoder som innebærer å erstatte den manglende verdien med en verdi som er «beste gjetning» (De Vaus, 2014). Sistnevnte kalles imputering, og er en av de mest brukte metodene for å håndtere manglende data. Det skilles mellom enkel og multipl imputering (Widaman, 2006), og multipl imputering er metoden som er benyttet i denne studien. Alle manglende verdier ble erstattet med 100 imputerte datasett, med grunnlag i variabler i datasettet som ble vurdert som relevante prediktorer for de manglende verdiene.

En metode å teste hvorvidt manglende verdier skyldes tilfeldige eller systematiske frafall er Little's (1988) MCAR test, der MCAR står for «missing data completely at random». Det ønskelige er at de manglende dataene er grunnet tilfeldige og ikke systematiske frafall (Little, 1988). Hvis verdier mangler på over to prosent av spørsmålene, bør det undersøkes hvorvidt dette skyldes tilfeldige eller systematiske frafall. I denne oppgaven ble Little's MCAR test gjennomført i SPSS, og resultatet viste at frafallet varierte fra 0.5 til 11.8%. Videre viste estimerte gjennomsnitt i Little's MCAR testen at det ikke er systematiske frafall i dataene (chi-Square = 6378.93, df = 63, $p = .38$). Dette tyder på at frafallet skyldes tilfeldigheter, og at en kan erstatte manglende verdier i undersøkelsen. Dette ble gjort ved å gjennomføre en Replace Missing Values imputering i SPSS (Expectation Maximization algoritme).

3.4.2 Faktoranalyse

Som utgangspunkt for videre analyser ble det laget sumskalaer som representerer de ulike begrepene relevante for denne oppgaven. Som ledd i konstruksjonen av sumskalaene ble det gjennomført faktoranalyser. En faktoranalyse er en måte å redusere et større datasett på. Det innebærer å analysere flere relaterte items med hensikt å redusere dem til færre «faktorer» eller «komponenter» (Field, 2018). Ved å gjennomføre en faktoranalyse undersøkes det om skårene på de ulike spørsmålene i undersøkelsen representerer et og samme underliggende fenomen. En faktor representerer en samling av skårer som korrelerer (samsvarer) høyt med hverandre, og dermed indikerer at de er aspekter ved det samme fenomenet. Når det gjennomføres en faktoranalyse, presenteres resultatet gjennom faktorladninger, og verdier over $>.40$ regnes generelt som akseptable (Field, 2018).

Det er to ulike typer faktoranalyser som kan gjennomføres: eksplorerende og konfirmerende. Førstnevnte er særlig aktuell tidlig i forskningsprosessen, og det er denne typen som har blitt benyttet i denne studien (Pallant, 2016). Med en eksplorerende faktoranalyse kan en undersøke hvordan ulike items lader i en og samme faktor for å forsøke å identifisere en enhetlig dimensjon. Metoden som har blitt benyttet er Principal Component Analysis (PCA) og faktorutvelging er gjort med Oblique rotasjon (Direct Oblimin i SPSS) for å undersøke i hvilken grad de utvalgte items representerer enhetlige begreper (Pallant, 2016). Resultater fra faktoranalysene presenteres i del 3.5.

3.4.3 Korrelasjonsanalyse

Etter frafallsanalyser, faktoranalyser og konstruksjon av sumskaler ble det gjennomført korrelasjonsanalyser med de aktuelle variablene. Korrelasjonsanalyse gjennomføres for å beskrive styrken og retningen på den lineære sammenhengen mellom to variabler (Field, 2018). Variablene kan være relaterte på tre forskjellige måter. Den ene er positivt relaterte, det vil si at forandring på en variabel fører til endringer i samme retning på den andre variabelen. Den andre er negativt relaterte, noe som innebærer at forandring på en variabel fører til endringer i motsatt retning på den andre variabelen. Den tredje muligheten er at de ikke er relaterte, det vil si at forandring på en variabel ikke fører til endring på den andre (Field, 2018).

Korrelasjon innebærer et statistisk mål på samvariasjon mellom to variabler, og forholdet uttrykkes gjennom en korrelasjonskoeffisient (Field, 2018). Dette er et mål på styrken på den lineære sammenhengen mellom to variabler. Korrelasjonskoeffisienten er ofte Pearsons produkt-moment-korrelasjon, også kalt Pearsons r , eller Spearmans rangkorrelasjon, også kalt Spearmans rho. Verdien varierer fra -1 til 1. -1 viser til «perfekt» negativ sammenheng, 0 viser til ingen sammenheng og +1 betyr «perfekt» positiv sammenheng mellom to variabler. En påvist sammenheng mellom to variabler kan ikke tolkes som at den ene variabelen er årsak til at den andre endrer seg. Det er generelt akseptert at verdier ± 0.1 representerer en liten sammenheng, ± 0.3 en middels sammenheng og ± 0.5 en stor sammenheng. Det er samtidig viktig å vurdere styrken på en sammenheng med utgangspunkt i forskning og litteratur gjeldende på et forskningsfelt (Field, 2018).

3.4.4 Medieringsanalyse

Ved beregning av korrelasjon undersøkes det hvorvidt verdier på en variabel samsvarer med verdiene på en annen variabel. I en medieringsanalyse inkluderes en tredje variabel som gjør analysen mer avansert (Jose, 2013). Ved medieringsanalyse undersøkes det hvorvidt en sammenheng mellom to (eller flere) variabler medieres gjennom en tredje variabel (Jose, 2013).

Baron og Kenny (1986) presenterte ulike kriterier som må være oppfylt hvis medieringsanalyse skal være aktuelt å gjennomføre. Kriteriene innebærer at alle aktuelle variabler, det vil si uavhengig variabel, avhengig variabel og medieringsvariabel, er

signifikant relaterte til hverandre. Videre forventes det at den signifikante relasjonen mellom uavhengig og avhengig variabel reduseres når medieringsvariabelen inkluderes i analysen. Hvis dette er tilfelle, kan det foreligge en medieringseffekt (Baron & Kenny, 1986; Jose, 2013). Det skilles mellom delvis og full mediering. Full mediering skjer når relasjonen mellom uavhengig og avhengig variabel forsvinner når medieringsvariabelen inkluderes i analysen. Hvis det bare skjer en svekking av denne relasjonen, kan det foreligge delvis mediering. Hvorvidt mediering er til stede kan undersøkes med Sobel-testen (Baron & Kenny, 1986; Jose, 2013).

Metoden som er benyttet for å undersøke om det foreligger en medieringseffekt er enkel og multippel regresjonsanalyse. Dette er en anbefalt statistisk teknikk for å analysere mediering (Jose, 2013). Utgangspunktet for regresjonsanalyser er gjerne en korrelasjonsanalyse med aktuelle variabler (Pallant, 2016). Regresjonsanalyser er en samling teknikker som kan brukes til å utforske relasjoner mellom en avhengig variabel og en eller flere uavhengige variabler. Samtidig er ikke signifikante korrelasjoner tilstrekkelig for å gjennomføre en regresjonsanalyse. Det må også være et teoretisk grunnlag for å inkludere variabler og for å bestemme rekkefølgen mellom variablene i analysen (Pallant, 2016). I denne studien gjennomføres regresjonsanalyser for å undersøke om gitte uavhengige variabler (motivasjonsvariabler) predikerer en avhengig variabel (holdning til spesialundervisning), og hvorvidt eventuelle relasjoner mellom motivasjonsvariablene og holdningsvariabelen er mediert gjennom deltagerens engasjement.

3.5 Items, sumskalaer og resultater fra faktoranalyser

I arbeidet med denne oppgaven ble det med utgangspunkt i det eksisterende datamaterialet valgt ut items som er relevante for læreres målorientering, mestringsforventning, autonomi, engasjement og holdning til inkludering av elever med spesialundervisning i skolen. Med disse som grunnlag har det blitt laget sumskalaer som utgjør variablene i de videre analysene. Items og sumskalaer som omhandler lærernes målorientering, mestringsforventning, autonomi og engasjement er hentet fra rapporten *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted* av Skaalvik og Skaalvik (2013). Items og sumskalaer relevante for lærernes holdninger til elever med spesialundervisning er laget av de ansvarlige for spørreskjemaet i Statped. Dette fordi prosjektet har som formål med å kartlegge lærernes forhold til inkluderende praksis i skolen. I

det følgende blir aktuelle sumskalaer og variabler presentert, basert på resultater fra faktoranalysene.

3.5.1 Lærernes oppgaveorientering

For å undersøke lærernes oppgaveorientering ble de bedt om å ta stilling til fire utsagn rettet mot deres mål for egen undervisning. Innenfor oppgaveorientering er mål som handler om å hjelpe elevene til å lære, ha fokus på å gjøre sitt beste, ha positiv utvikling og be om hjelp hvis behov aktuelle (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Utsagnene ble besvart på en 6-delt skala, der 1 er helt uenig og 6 helt enig. I tabell 3.1 vises items som inngår i sumskalaen oppgaveorientering, inkludert faktorladninger for hvert item.

Tabell 3.1: *Items i sumskalen for oppgaveorientering med resultater fra faktoranalysen.*

	Item	Faktorladning
1.	Når jeg har undervisning, oppmuntrer jeg elevene til å stille spørsmål og be om hjelp når de trenger det.	.53
2.	I min undervisning er jeg mer opptatt av at elevene forbedrer seg enn av hvordan de skårer på prøver.	.68
3.	Det som får meg til å føle at jeg lykkes med undervisningen er at elevene gjør sitt beste.	.78
4.	Det viktigste kriteriet på at min undervisning er god er at elevene har fremgang.	.69

Merk: Faktorladningene i undersøkelsen er et resultat av Principal Component Analysis (PCA) og faktorutvelging med Oblique rotasjon (Direct Oblimin).

3.5.2 Lærernes defensive egoorientering

For å undersøke lærernes defensive egoorientering tok lærerne stilling til fire utsagn som handlet om i hvilken grad de var opptatt av å unngå å bli negativt vurdert av andre på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Utsagnene ble besvart på en 6-delt skala, der 1 er helt uenig og 6 helt enig. I tabell 3.2 vises items som inngår i sumskalaen defensiv egoorientering, inkludert faktorladninger for hvert item.

Tabell 3.2: *Items i sumskalaen defensiv egoorientering med resultater fra faktoranalysen.*

	Item	Faktorladning
1.	Jeg tenker ofte på at jeg ikke skal være det svakeste leddet på skolen.	.76
2.	Jeg er bekymret for hvordan jeg blir vurdert av skolens ledelse.	.83
3.	Jeg tenker ofte på hva andre lærere tenker om min undervisning.	.87
4.	Jeg tenker mye på at jeg ikke skal bli negativt vurdert av foreldre.	.81

Merk: Faktorladningene i undersøkelsen er et resultat av Principal Component Analysis (PCA) og faktorutvelging med Oblique rotasjon (Direct Oblimin).

3.5.3 Lærernes offensive egoorientering

For å undersøke lærernes offensive egoorientering tok lærerne stilling til tre utsagn som handlet om i hvilken grad de ønsket å oppnå bedre resultater enn andre lærere. Utsagnene ble besvart på en 6-delt skala, der 1 er helt uenig og 6 helt enig. I tabell 3.3 vises items som inngår i sumskalaen offensiv egoorientering, inkludert faktorladninger for hvert item.

Tabell 3.3: *Items i sumskalaen offensiv egoorientering med resultater fra faktoranalysen.*

	Item	Faktorladning
1.	For meg er det viktig at elevene mine gjør det bedre enn andre elever.	.88
2.	Jeg prøver å få bedre resultater enn andre lærere.	.91
3.	Jeg prøver å vise andre lærere hvor gode resultater jeg får.	.86

Merk: Faktorladningene i undersøkelsen er et resultat av Principal Component Analysis (PCA) og faktorutvelging med Oblique rotasjon (Direct Oblimin).

3.5.4 Lærernes mestringsforventning

Lærernes mestringsforventning ble målt ved seks items hentet fra Norwegian Teacher Self-efficacy Scale. Skalaen består i utgangspunktet av 24 utsagn som tar for seg mestringsforventning innenfor seks områder (Skaalvik & Skaalvik, 2007, 2013). I det aktuelle spørreskjemaet ble det valgt ut ett spørsmål fra hver av disse seks områdene til sumskalaen mestringsforventning. Utsagnene innledes med «*hvor sikker er du på at du kan...*», og ble

besvart på en 6-delt skala der 1 er ikke sikker og 6 er helt sikker. I tabell 3.4 vises items som inngår i sumskalaen mestringsforventning, inkludert faktorladninger for hvert item.

Tabell 3.4: *Items i sumskalaen mestringsforventning med resultater fra faktoranalysen.*

	Item	Faktorladning
1.	Skape gode læringsprosesser for alle elevene du jobber med?	.79
2.	Motivere alle elever til å yte god innsats på skolen?	.79
3.	Variere undervisningen ut ifra elevenes forutsetninger?	.68
4.	Holde ro og orden i en hvilken som helst skoleklasse?	.69
5.	Ha et konstruktivt samarbeid med foreldre?	.62
6.	Holde god undervisning selv om du tvinges til å bruke arbeidsformer du ikke tror på?	.52

Merk: Faktorladningene i undersøkelsen er et resultat av Principal Component Analysis (PCA) og faktorutvelging med Oblique rotasjon (Direct Oblimin).

3.5.5 Lærernes autonomi

For å undersøke lærernes opplevelse av autonomi tok lærerne stilling til tre utsagn rettet mot opplevd autonomi i egen arbeidshverdag. To av utsagnene tar for seg planlegging og gjennomføring av undervisning, mens det siste utsagnet er av mer generell karakter og tar for seg innflytelse på egen arbeidssituasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Utsagnene ble besvart på en 6-delt skala, der 1 er helt uenig og 6 er helt enig. Tabell 3.5 viser items som inngår i sumskalaen autonomi, inkludert faktorladninger for hvert item.

Tabell 3.5: *Items i sumskalaen autonomi med resultater fra faktoranalysen.*

	Item	Faktorladning
1.	Jeg har stor innflytelse på egen arbeidssituasjon.	.72
2.	Jeg har stor grad av frihet til å legge opp undervisningen slik jeg ønsker.	.91
3.	Jeg har stor grad av frihet til å gjennomføre undervisningen.	.91

Merk: Faktorladningene i undersøkelsen er et resultat av Principal Component Analysis (PCA) og faktorutvelging med Oblique rotasjon (Direct Oblimin).

3.5.6 Lærernes engasjement

Lærernes engasjement for eget arbeid ble målt gjennom en kortversjon av Utrecht Work Engagement Scale (Schaufeli & Bakker, 2004; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Skalaen består av ni utsagn. Det ble benyttet en svarskala med svaralternativer fra 1-6, der 1 er helt uenig og 6 helt enig. Tabell 3.6 viser items som inngår i sumskalaen engasjement, inkludert faktorladninger for hvert item.

Tabell 3.6: *Items i sumskalaen engasjement med resultater fra faktoranalysen.*

	Item	Faktorladning
1.	Når jeg er på skolen, føler jeg meg full av energi.	.78
2.	Jeg er entusiastisk når jeg har undervisning.	.75
3.	Jeg føler meg i godt humør når jeg er på jobb.	.81
4.	Jeg føler meg sterk og energisk når jeg er på jobb.	.80
5.	Arbeidet som lærer inspirerer meg.	.87
6.	Jeg er oppslukt av arbeidet mitt.	.70
7.	Når jeg står opp om morgenen, ser jeg fram til å gå på jobb.	.78
8.	Jeg er stolt over å være lærer.	.77
9.	Jeg blir fullstendig revet med når jeg har undervisning.	.63

Merk: Faktorladningene i undersøkelsen er et resultat av Principal Component Analysis (PCA) og faktorutvelging med Oblique rotasjon (Direct Oblimin).

3.5.7 Lærernes holdninger til inkludering av elever med spesialundervisning

Som del av spørreskjemaet tok lærerne stilling til ulike utsagn som er relevante for deres holdninger til inkludering av elever med spesialundervisning. Spørsmålene er laget av Statped og tar for seg i hvilken grad lærerne synes det er viktig å inkludere elever med spesialundervisning i skolen og sette seg inn i opplærings situasjonen deres. Spørsmålene ble innledet med «jeg mener det er viktig å...», og ble besvart på en 6-delt skala der 1 er helt uenig og 6 helt enig. Tabell 3.7 viser items som inngår i sumskalaen holdning til spesialundervisning, inkludert faktorladninger for hvert item.

Tabell 3.7: *Items i sumskalaen holdning til inkludering med resultater fra faktoranalysen.*

	Item	Faktorladning
1.	Sette seg inn i hvilken arbeidsmetode som benyttes for elever som skal ha spesialundervisning.	.88
2.	Se på hvordan elever med spesialundervisning kan inkluderes i grupper i ordinære klasser.	.84
3.	Ta utgangspunkt i de som skal ha tilpasset opplegg når jeg forbereder hva innholdet i undervisningen skal være for hele klassen.	.61
4.	Sette meg inn i læremidler som benyttes for elever med spesialundervisning.	.90
5.	Sette meg inn i undervisningsmetoder for elever med spesialundervisning.	.93
6.	Ta utgangspunkt i elever som får spesialundervisning når jeg vurderer progresjonen til elevene i klassen.	.55

Merk: Faktorladningene i undersøkelsen er et resultat av Principal Component Analysis (PCA) og faktorutvelging med Oblique rotasjon (Direct Oblimin).

I tillegg til nevnte sumskalaer har det blitt valgt ut ett enkeltstående item som inkluderes i analysene. Dette fordi spørsmålet antas å ha relevans for lærernes holdninger til inkludering av elever med spesialundervisning. Itemet er laget av Statped og den aktuelle påstanden ble besvart på en 6-delt skala, der 1 er «stemmer ikke» og 6 er «stemmer helt». Lærerne tok stilling til følgende:

1. Jeg synes det er viktig å tilrettelegge for spesialundervisning i det ordinære klasserommet.

Oppsummert utgjør syv sumskalaer og ett enkeltstående item grunnlaget for de videre analysene. I denne oppgaven er det benyttet sumskalaer hentet fra Skaalvik og Skaalvik (2013), i tillegg til sumskalaer basert på items utarbeidet av Statped. I alle studier er det sentralt å vurdere hvorvidt validitet og reliabilitet er tilfredsstillende. I det følgende blir disse begrepene gjort rede for.

3.6 Validitet og reliabilitet

I enhver studie er det sentralt å vurdere hvorvidt en har tilstrekkelig tillit til at studien er gjennomført på en forsvarlig måte. I en kvantitativ undersøkelse innebærer dette blant annet å

forsøke å sørge for at blir minst mulig målingsfeil ved å vektlegge kriterier for validitet og reliabilitet (Field, 2018). I neste avsnitt gjøres det først rede for validitet, deretter for reliabilitet.

Validitet har å gjøre med om studien måler det den har til hensikt å måle (Field, 2018). Dette henger sammen med i hvilken grad en kan ha tillit til den slutningen som trekkes på grunnlag av resultatene. En valid studie innebærer at det er tilstrekkelig og relevant grunnlag for den slutningen som gjøres (Shadish, Cook & Campbell, 2002). Vurderingen av om en studie er valid eller ikke er et resultat av en subjektiv vurdering. Det handler ikke om absolutt validitet, men om et kvalitetskrav som bør være tilnærmet oppfylt (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2016; Shadish et al., 2002).

Det skilles mellom ulike typer validitet. Denne oppgaven tar utgangspunkt i Cook og Campbells inndeling i fire typer validitet, slik de presenteres i Shadish et al. (2002). Denne inndelingen av validitet er bredt akseptert innenfor kvantitativ forskning (Kleven, 2008). De fire aktuelle typene validitet er statistisk validitet, indre validitet, begrepsvaliditet og ytre validitet (Shadish et al., 2002).

3.6.1 Statistisk validitet

Statistisk validitet innebærer riktig bruk av statistikk for å trekke en slutning om hvorvidt det er en sammenheng mellom uavhengig og avhengig variabel, og om hvor sterk denne sammenhengen er (Shadish et al., 2002). Dette kan videre ses i sammenheng med begrepene nullhypotese, Type I- og Type II-feil. Nullhypotese er et sentralt begrep med tanke på signifikanstesting som viser til en antagelse om at det ikke er en sammenheng mellom det som undersøkes. Hvis resultatet ikke er signifikant, beholdes nullhypotesen om at det ikke er sammenheng (Shadish et al., 2002).

Samtidig er det ikke mulig å oppnå 100 prosent sikre svar, det vil si at det alltid er en risiko for å ende opp med feil konklusjon. Det er her Type I- og Type II-feil blir sentralt. Hvis det feilaktig konkluderes med at det eksisterer en sammenheng mellom det som undersøkes, oppstår det en Type I-feil. Det vil si at en nullhypotese som egentlig er sann har blitt forkastet. Motsatt, hvis det feilaktig konkluderes med at det ikke er noen sammenheng når en slik sammenheng faktisk er til stede, oppstår det en Type II-feil. Det vil si at en fastholder en feil

nullhypotese som egentlig burde vært forkastet (Kleven & Hjordemaal, 2018; Shadish et al., 2002).

Sannsynligheten for å gjøre en feil henger sammen med det valgte signifikansnivået. Dette viser til hvor stor sannsynlighet for å trekke feil slutning i de tilfellene der nullhypotesen kan aksepteres. I samfunnsvitenskapelig forskning er det generelt akseptert at et signifikansnivå på fem prosent er tilstrekkelig, det vil si at en godtar fem prosents sannsynlighet for å forkaste en nullhypotese som er sann (sannsynligheten for å gjøre en Type I-feil). Et lavere signifikansnivå reduserer risikoen for Type I-feil, men øker samtidig sannsynligheten for type II-feil. I tillegg til valgt signifikansnivå er utvalgsstørrelsen av stor betydning fordi større utvalg minsker sannsynligheten for å gjøre Type II-feil (Field, 2018; Kleven & Hjordemaal, 2018).

3.6.2 Indre validitet

Indre validitet handler om med hvilken sikkerhet en kan trekke en kausal slutning om forholdet mellom to variabler, det vil si om en variabel er årsak til en annen (Shadish et al., 2002). Hvis en studie med høy grad av sikkerhet kan påvise en kausal sammenheng, kan den sies å ha god indre validitet. For å oppnå god indre validitet må en studie være designet eller gjennomført på en måte som utelukker alternative årsaker til endringer på en variabel, noe som bare kan oppnås gjennom eksperimentelle studier (Shadish et al., 2002).

I ikke-eksperimentelle studier, slik som i spørreundersøkelser hvor alle data samles inn på ett enkelt tidspunkt, er det ikke mulig å trekke sikre slutninger om årsaksforhold mellom variabler. Dette innebærer at spørreundersøkelser ofte har lav indre validitet (Thrane, 2018).

3.6.3 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet viser til forholdet mellom fenomenet som skal studeres, og de konkrete dataene som foreligger (Shadish et al., 2002). Når begrepsvaliditeten er god, er dataene gode (valide) representasjoner av fenomenet. Dette kan også ses i sammenheng med generalisering, det vil si i hvilken grad en kan trekke en slutning fra dataene som foreligger til fenomenet (begrepet) dataene representerer (Shadish et al., 2002).

Operasjonalisering er sentralt når det gjelder begrepsvaliditet. Det innebærer å gjøre noe abstrakt til noe konkret og målbart (Johannessen et al., 2016). I en spørreundersøkelse

innebærer det å skape gyldige representasjoner av det teoretiske begrepet som studeres (Thrane, 2018). Det finnes ingen enkel løsning på hvordan en kan avgjøre om begrepsvaliditeten er tilfredsstillende. Det er sunn fornuft (også kalt face validity), solid argumentasjon og funn fra tidligere forskning som avgjør dette (Thrane, 2018). Hvis en har flere items som representerer et teoretisk begrep, er det ikke gitt at det å slå disse sammen til en sumskala er den beste løsningen, men noe som må vurderes nøye. En måte å undersøke begrepsvaliditet på er gjennom faktoranalyser, ettersom faktoranalyser kan si noe om de begrepene som ligger under skårene på enkeltitems (Field, 2018).

3.6.4 Ytre validitet

Ytre validitet handler om med hvilken gyldighet en kan si noe om andre situasjoner og/eller personer basert på resultatene av en undersøkelse, det vil si om en kan generalisere fra et utvalg til en populasjon (Shadish et al., 2002). En sentral forutsetning er et representativt utvalg. Det viser til et utvalg som er tilfeldig trukket og som ligner populasjonen så mye at resultatene fra utvalget kan regnes som gyldige for en større populasjon. Samtidig er det viktig og ikke utvide gyldighetsområdet utover det en har grunnlag for (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Ytre validitet har også sammenheng med overførbarhet, det vil si hvorvidt et resultat fra en studie kan overføres i tid og rom (Johannessen et al., 2016). Ulike måter å sjekke ytre validitet på er å gjennomføre den samme undersøkelsen i ulike kontekster og på forskjellige tidspunkter, eller å sammenligne egne resultater med resultater fra andre lignende studier (Johannessen et al., 2016). Samtidig argumenter Cronbach (1975) for at generaliseringer ikke burde ses på som konklusjoner, men heller som arbeidshypoteser. Dette fordi generalisering aldri kan bevises helt; det som er gyldig generalisering i en situasjon kan være ugyldig i den neste. Dette gjør generaliseringer kontekstavhengig (Cronbach, 1975).

3.6.5 Reliabilitet

Tilfredsstillende validitet er nødvendig, men for at en måling skal være valid, må den også være reliabel. Reliabilitet handler om grad av pålitelighet, det vil si nøyaktigheten i målingen av variablene for å unngå tilfeldige målefeil (Thrane, 2018). At resultatet blir det samme ved gjentatte målinger kan være en indikasjon på at målingen er reliabel (De Vaus, 2014).

Det skilles mellom tilfeldige eller systematiske målefeil, der den førstnevnte typen for eksempel kan innebære at antallet litt for høye og litt for lave verdier jevnes ut over tid. Systematiske målefeil, som innebærer at en måler noe annet enn det som er hensikten, er noe som ikke vil jevne seg ut i det lange løp. Mens tilfeldige målefeil handler om reliabilitet, handler systematiske målefeil om begrepsvaliditet. Det å bruke en sumskala istedenfor enkeltitems kan redusere tilfeldige målefeil og dermed styrke reliabiliteten (Thrane, 2018). Utover dette anbefales det å bruke veletablerte spørreskjemaer der reliabiliteten har vært testet flere ganger før (De Vaus, 2014).

En måte å vurdere reliabilitet som nevnt ovenfor, er å teste samme utvalgsgruppe to ganger. Hvis det er høy korrelasjon mellom deltagernes skårer de to gangene, kan dette indikere at måleinstrumentet gir reliable skårer (De Vaus, 2014). En annen metode for å beregne reliabilitet er Cronbach's alpha. Dette gir en indikasjon på hvor god indre konsistens sumskalaen har, det vil si hvor høy korrelasjon det er mellom skårene på enkeltitems som inngår i skalaen. Verdien for Cronbach's alpha oppgis som et tall mellom 0 og 1, der 0 indikerer manglende konsistens og 1 indikerer perfekt indre konsistens. Generelt anses verdier over .70 som akseptable (Field, 2018).

3.7 Etiske vurderinger

I forskning står etiske prinsipper og regler, samt juridiske retningslinjer sentralt. Etikk handler på mange måter om forholdet mellom mennesker, og dette gjelder både direkte og indirekte påvirkninger (Johannessen et al., 2016). Etiske vurderinger er særlig sentrale i samfunnsvitenskapelig forskning fordi den ofte berører mennesker. Det å ta etiske hensyn handler om å vurdere hvordan et tema kan undersøkes uten at det gir etisk uforståelige konsekvenser for mennesker eller samfunn (Johannessen et al., 2016).

De Vaus (2014) presenterer fem forskningsetiske retningslinjer som er relevante for spørreundersøkelser. Disse er frivillig deltagelse, informert samtykke, ingen påført skade og anonymitet og konfidensialitet, samt retten til privatliv (De Vaus, 2014). Dette er i tråd med de forskningsetiske retningslinjene som den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt (Johannessen et al., 2016). I deres retningslinjer vektlegges det spesielt tre typer hensyn som må ivaretas i enhver forskningssammenheng. Det første er rett til selvbestemmelse og frivillig deltagelse. Dette

innebærer at deltageren skal gi et informert og frivillig samtykke til å delta, samt være klar over retten til å trekke seg når som helst uten negative konsekvenser. Det andre hensynet innebærer respekt for deltagerens privatliv ved å ta konfidensialitet og taushetsplikten seriøst. Det siste hensynet angår forskerens ansvar for å ikke påføre noen skade, som vil si at datainnsamlingen ikke skal medføre ubehagelig belastning for de som deltar (Johannessen et al., 2016).

Hvis dataene som foreligger gjør at enkeltpersoner kan identifiseres må det vurderes om det er meldeplikt eller konsesjonsplikt. Ifølge personopplysningsloven er dette tilfellet hvis det samles inn personopplysninger, og hvis disse opplysningene lagres elektronisk. Hvis meldebehov, foregår dette gjennom Norsk senter for forskningsdata (NSD). Ved behov for å søke om konsesjon må Datatilsynet kontaktes (Johannessen et al., 2016).

I denne oppgaven benyttes data fra en spørreundersøkelse utført av Statped som del av prosjektet «Digital didaktikk og inkludering». Spørreundersøkelsen er godkjent av NSD. Utover dette har samtlige deltagere gitt samtykke til å delta i undersøkelsen.

4 Resultater

Dette kapittelet presenter deskriptiv statistikk, inkludert reliabilitetsverdier (Cronbach's alpha), for alle deltagernes skårer på de omtalte variablene. Deretter presenteres resultater fra korrelasjonsanalysene og fra medieringsanalysene.

4.1 Deskriptiv statistikk

Tabell 4.1: Deskriptiv statistikk og reliabilitet for de målte variablene for alle deltagerne (N=221).

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>S</i>	<i>K</i>	<i>Range</i>	<i>CA</i>
Oppgaveorientering	5.22	.52	-.19	-.61	4 – 6	.59
Defensiv egoorientering	2.54	1.10	.59	-.05	.60 – 6	.83
Offensiv egoorientering	1.83	.85	.92	.18	.83 – 4.67	.86
Mestringsforventning	4.41	.61	-.54	1.27	2.17 – 6	.76
Autonomi	5.12	.67	-.46	-.36	3 – 6	.79
Engasjement	4.76	.67	-.56	1.26	2.11 – 6	.91
Holdning til inkludering	5.27	.81	-2.67	10.79	1 – 6	.85
Tilrettelegge for spesialundervisning	5.15	.96	-.93	.13	2 – 7	
Kjønn	1.20	.40	1.50	.26	1 – 2	
Alder	3.76	1.18	.12	-.88	2 – 6	
Trinn	2.08	.99	.29	-1.14	.35 – 4	

M = gjennomsnitt, *SD* = standardavvik, *S* = skjevhet, *K* = kurtose, *Range* = laveste og høyeste observerte verdi for hver variabel, *CA* = Cronbach's alpha. Alder er kodet 1=-20, 2=21-29, 3=30-39, 4=40-49, 5=50-59, 6=60+.

I tabell 4.1 oppgis deskriptiv statistikk over de målte variablene. Dette inkluderer verdier for skjevhet og kurtose, som skal ses i sammenheng med fordelingen av skårer på en variabel. Normalfordeling innebærer at fordelingen er tilnærmet symmetrisk, noe som innebærer at midten av fordelingen representerer den typiske skåren (Field, 2018). Ved avvik fra normalfordeling forekommer det grader av skjevhet og kurtose. Ved skjevhet er de hyppigste verdiene i større grad samlet i en av endene på fordelingen, mens kurtose viser til hvor spiss eller flat fordelingen er. Ved perfekt normalfordeling er det skjevhet- og kurtoseverdier på 0, men dette er sjeldent tilfelle (Field, 2018). I dette datamaterialet indikerer de fleste verdiene at fordelingene er relativt normalfordelte, bortsett fra variabelen «holdning til inkludering». Her ligger det flest verdier til høyre for midten, det vil si at fordelingen har en negativ skjevfordeling (Field, 2018). Dette skyldes at mange har krysset av for at det er viktig å inkludere og sette seg inn i opplæringssituasjonen til elever med spesialundervisning.

I tabell 4.1 vises resultater fra reliabilitetsanalysene oppgitt i Cronbach's alpha. Generelt regnes verdier over .70 som tilstrekkelig reliabilitet (Field, 2018). Resultatene i tabellen viser stort sett tilfredsstillende reliabilitetsskårer, bortsett fra variabelen oppgaveorientering ($\alpha = .59$). Dette kan henge sammen med at denne variabelen har få items og at ett item ved faktoranalysen viste seg å lade lavere i faktoren enn de andre. Variabelen oppgaveorientering er imidlertid hentet fra Skaalvik og Skaalvik (2013), og brukes uten endringer i samsvar med deres beskrivelse.

4.2 Korrelasjonsanalyse

Tabell 4.2: Korrelasjoner mellom målte variabler (Pearsons r og Spearmans ρ)

	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Oppgaveorientering	1	-.07	-.12	.29**	.08	.33**	.19**	.26**
2 Defensiv egoorientering		1	.49**	.06	-.16*	-.03	.08	.09
3 Offensiv egoorientering			1	.06	-.17*	-.07	-.10	-.09
4 Mestringsforventning				1	.09	.55**	.20**	.17*
5 Autonomi					1	.22**	.07	.27**
6 Engasjement						1	.14*	.26**
7 Holdning til inkludering							1	.28**
8 Tilrettelegge for spesialundervisning								1

Merk: Alle korrelasjoner der variabelen «holdning til inkludering» inngår er beregnet med Spearmans ρ grunnet avvik fra normalfordeling. Øvrige korrelasjoner er beregnet med Pearsons r .

*Korrelasjoner er signifikante på $p < .05$ (to-halet)

**Korrelasjoner er signifikante på $p < .01$ (to-halet)

I denne studien er det benyttet både Pearsons r og Spearmans ρ som mål på korrelasjon. Metodene er statistisk relaterte, men Spearmans ρ er et egnet alternativ dersom kriteriene for bruk av Pearsons r ikke er oppfylt (Field, 2018). Pearsons r måler styrken på den lineære sammenhengen mellom to variabler basert på de observerte verdiene, og en sentral forutsetning er at dataene er tilnærmet normalfordelt. Til forskjell forutsetter ikke Spearmans ρ en lineær sammenheng mellom de observerte dataene, kun at den relative rangeringen av observasjonene innebærer en lineær sammenheng. Samtidig er ikke normalfordeling en forutsetning, og metoden er mer robust mot ekstremverdier (Field, 2018). I denne studien er alle korrelasjoner der variabelen «holdning til inkludering» inngår beregnet ved bruk av Spearmans ρ fordi denne variabelen avviker betydelig fra en normalfordeling (se tabell 4.1).

I studien utgjør sumskalaene der motivasjonsbegrepene inngår uavhengige variabler, engasjement medierende variabel og holdning til inkludering og tilrettelegge for spesialundervisning avhengige variabler. Resultatene viser at det generelt er lave korrelasjoner mellom de aktuelle variablene. Imidlertid er det relativt høy korrelasjon mellom mestringsforventning og engasjement samt mellom defensiv og offensiv egoorientering. Det er også forholdvis høy korrelasjon mellom oppgaveorientering og engasjement. Det er få negative korrelasjoner, men resultatene viser at defensiv og offensiv egoorientering er negativt relatert til autonomi.

Oppgaveorientering og mestringsforventning er også positivt korrelert med variablene holdning til inkludering og tilrettelegge for spesialundervisning. Autonomi er bare positivt relatert til variabelen tilrettelegge for spesialundervisning. Det er ingen sammenheng mellom autonomi og variabelen holdning til inkludering. Samtidig er medieringsvariabelen engasjement positivt korrelert med oppgaveorientering, mestringsforventning, autonomi, holdning til inkludering og tilrettelegge for spesialundervisning. Det er ingen sammenheng mellom defensiv og offensiv egoorientering og engasjement.

Resultatene indikerer altså at oppgaveorientering, mestringsforventning og autonomi har signifikant positiv sammenheng med holdning til inkludering og tilrettelegge for spesialundervisning. Dette gjør det aktuelt å undersøke hvorvidt engasjement medierer denne sammenhengen.

Et av forskningsspørsmålene i oppgaven gjaldt hvorvidt det er av betydning om lærerne har videreutdanning relevant for spesialpedagogikk. I spørreskjemaet ble følgende spørsmål stilt: «Er din fordypning/videreutdanning relevant for spesialpedagogikk?». For å undersøke dette har det blitt beregnet korrelasjoner mellom enkeltspørsmålet som angår videreutdanning i spesialpedagogikk, engasjement (medieringsvariabelen) samt holdning til inkludering og tilrettelegge for spesialundervisning (de avhengige variablene). I det følgende blir resultatet fra korrelasjonsanalysene presentert.

Tabell 4.3: Korrelasjoner mellom målte variabler (Pearsons *r* og Spearmans *rho*)

	1	2	3	4
1 Videreutdanning spesialpedagogikk	1	.02	-.02	-.05
2 Engasjement		1	.26**	.14*
3 Tilrettelegge for spesialundervisning			1	.28*
4 Holdning til inkludering				1

Merk: Alle korrelasjoner der variabelen «holdning til inkludering» inngår er beregnet med Spearmans *rho* grunnet avvik fra normalfordeling. Øvrige korrelasjoner er beregnet med Pearsons *r*.

*Korrelasjoner er signifikante på $p < .05$ (to-halet)

**Korrelasjoner er signifikante på $p < .01$ (to-halet)

Resultatet indikerer at variabelen videreutdanning spesialpedagogikk verken korrelerer med de avhengige variablene eller medieringsvariabelen. Det vil si at det ikke er aktuelt å kontrollere for videreutdanning i medieringsanalysene. Dette fordi det ikke er aktuelt å kontrollere for en variabel som ikke har sammenheng med de avhengige variablene.

Med utgangspunkt i signifikante korrelasjoner (som vist i tabell 4.2) har det blitt utført tre aktuelle medieringsanalyser. Resultater av disse analysene blir presentert i neste avsnitt.

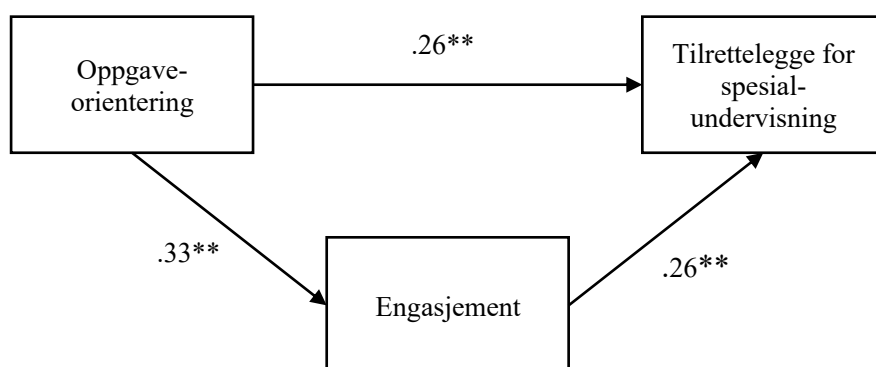
4.3 Medieringsanalyse

For å undersøke eventuell medieringseffekt anbefales det å gjennomføre en serie av to regresjonsanalyser (Baron & Kenny, 1986). Den første er enkel regresjonsanalyse med uavhengig og avhengig variabel. Den andre er en multippel regresjonsanalyse der medieringsvariabelen inkluderes i analysen. En indikasjon på mediering er en betydelig redusert sammenheng mellom uavhengig og avhengig variabel når medieringsvariabelen inkluderes, samtidig som det opptrer signifikant sammenheng mellom medieringsvariabelen og den avhengige variabelen.

Ved gjennomføring av multippel regresjon er det flere forutsetninger som må være tilfredsstillt. Et tilstrekkelig stort utvalg og tilnærmet normalfordelte variabler er blant de

viktigste (Pallant, 2016). I denne studien er utvalget regnet som tilstrekkelig og de fleste variablene er tilnærmet normalfordelt. Det er imidlertid en variabel som avviker fra normalfordeling og dermed ikke egner seg i en regresjonsanalyse. Med grunnlag i korrelasjonsmønsteret (se tabell 4.2), er det tre aktuelle medieringsanalyser som kan gjennomføres. Dette grunnet forutsetningen om signifikante korrelasjoner mellom samtlige variabler i analysen. I det følgende presenteres resultatene fra disse medieringsanalysene.

4.3.1 Medieringsanalyse med oppgaveorientering, engasjement og tilrettelegge for spesialundervisning



Figur 4.1: Korrelasjoner som danner utgangspunkt for medieringsanalyse med oppgaveorientering, engasjement og tilrettelegge for spesialundervisning.

Figur 4.1 viser utgangspunktet for den første medieringsanalysen. Det utføres først en enkel regresjonsanalyse mellom uavhengig variabel, oppgaveorientering, og avhengig variabel, tilrettelegge for spesialundervisning. I tabell 4.4 vises resultatet fra den første analysen.

Tabell 4.4: Enkel regresjonsanalyse med uavhengig og avhengig variabel.

Modell		Ustandardisert koeffisient		Standardisert koeffisient		
		<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	Sig.
1	(Konstant)	2.656	.634		4.192	.000
	Oppgaveorientering	.477	.121	.258	3.951	.000

Merk: Avhengig variabel: Tilrettelegge for spesialundervisning.

Resultatet viser at oppgaveorientering er signifikant positivt relatert til den avhengige variabelen tilrettelegge for spesialundervisning. Neste steg i prosessen er å gjennomføre en multipl regressjonsanalyse der medieringsvariabelen, engasjement, inkluderes i analysen. Se tabell 4.5 for resultatet.

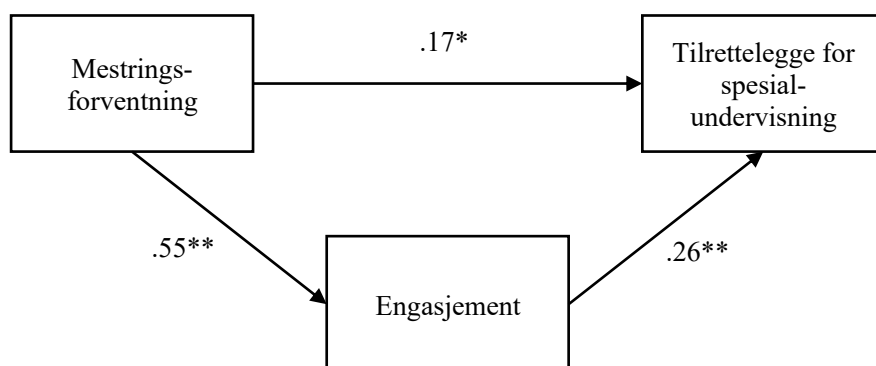
Tabell 4.5: *Multipl regressjonsanalyse med uavhengig variabel, medieringsvariabel og avhengig variabel.*

Modell		Ustandardisert koeffisient		Standardisert koeffisient		
		<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
1	(Konstant)	1.936	.671		2.888	.004
	Oppgaveorientering	.356	.126	.193	2.834	.005
	Engasjement	.284	.098	.198	2.906	.004

Merk: Avhengig variabel: Tilrettelegge for spesialundervisning.

Resultatet viser at engasjement ikke ser ut til å mediere relasjonen mellom oppgaveorientering og tilrettelegge for spesialundervisning. Dette fordi det bare skjer en liten reduksjon av den ustandardiserte regresjonskoeffisienten (*B*) fra første til andre analyse for den uavhengige variabelen. Resultatet viser signifikant relasjon mellom medieringsvariabelen og avhengig variabel, men dette er ikke tilstrekkelig for å konkludere med en medieringseffekt.

4.3.2 Medieringsanalyse med mestringsforventning, engasjement og tilrettelegge for spesialundervisning



Figur 4.2: Korrelasjoner som danner utgangspunkt for medieringsanalyse med mestringsforventning, engasjement og tilrettelegge for spesialundervisning.

Den neste medieringsanalysen innebærer først en enkel regresjonsanalyse med uavhengig variabel, mestringsforventning, og avhengig variabel, tilrettelegge for spesialundervisning. Tabell 4.6 viser resultatet av denne analysen.

Tabell 4.6: Enkel regresjonsanalyse med uavhengig og avhengig variabel.

Modell		Ustandardisert koeffisient	SE	Standardisert koeffisient	<i>t</i>	Sig.
		B		Beta		
1	(Konstant)	3.997	.469		8.523	.000
	Mestringsforventning	.261	.105	.165	2.477	.014

Merk: Avhengig variabel: Tilrettelegge for spesialundervisning.

Resultatet viser at mestringsforventning er signifikant positivt relatert til den avhengige variabelen tilrettelegge for spesialundervisning. Videre undersøkes det hvorvidt engasjement medierer denne sammenhengen. Se tabell 4.7 for resultatet.

Tabell 4.7: Multipl regressjonsanalyse med uavhengig variabel, medieringsvariabel og avhengig variabel.

Modell		Ustandardisert koeffisient	SE	Standardisert koeffisient	<i>t</i>	Sig.
		B		Beta		
1	(Konstant)	3.264	.516		6.324	.000
	Mestringsforventning	.049	.124	.031	.394	.694
	Engasjement	.351	.112	.244	3.123	.002

Merk: Avhengig variabel: Tilrettelegge for spesialundervisning.

Resultatet fra denne regresjonsanalysen viser at den ustandardiserte regresjonskoeffisienten (*B*) som indikerer sammenhengen mellom mestringsforventning og tilrettelegge for spesialundervisning reduseres betydelig i den andre analysen. Samtidig er det en signifikant relasjon mellom medieringsvariabel og avhengig variabel. Dette indikerer en potensiell mediasjonseffekt. Hvorvidt dette faktisk er tilfelle, kan estimeres med Sobel-testen (Jose, 2013).

Det er bestemte verdier som danner grunnlag for å beregne om resultatet faktisk innebærer en medieringseffekt. Nødvendige verdier er regresjonskoeffisient for sammenhengen mellom uavhengig variabel og medieringsvariabel, regresjonskoeffisient for sammenhengen mellom medieringsvariabel og avhengig variabel, samt standardfeilene for begge de nevnte regresjonskoeffisientene (Jose, 2013). Det er først i denne delen av prosessen at regresjonskoeffisienten for sammenhengen mellom uavhengig variabel og medieringsvariabel inngår i analysen. Se tabell 4.8 for resultatet av analysen med uavhengig variabel og medieringsvariabel.

Tabell 4.8: Enkel regresjonsanalyse med uavhengig variabel og medieringsvariabel.

Modell		Ustandardisert koeffisient	SE	Standardisert koeffisient	<i>t</i>	Sig.
		<i>B</i>		<i>Beta</i>		
1	(Konstant)	2.087	.277		7.546	.000
	Mestringsforventning	.605	.062	.550	9.740	.000

Merk: Avhengig variabel: Engasjement

I tabell 4.9 vises resultatet fra Sobel-testen, beregnet ved hjelp av Preacher og Leonardelli (2010) sin online kalkulator for beregning av mediering.

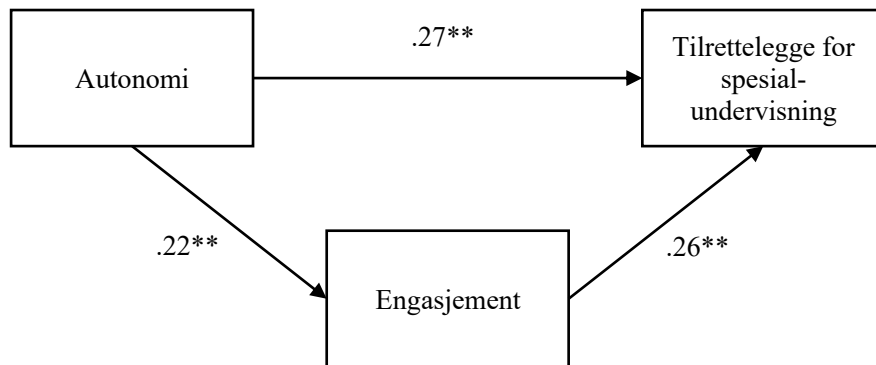
Tabell 4.9: Resultat av Sobel-testen.

	Verdier		Teststatistikk	Standardfeil	<i>p</i> -verdi
<i>a</i>	.605	Sobel-test	2.98382034	0.07116883	0.00284674
<i>b</i>	.351				
<i>Sa</i>	.062				
<i>Sb</i>	.112				

a = regresjonskoeffisient for analysen med uavhengig variabel (mestringsforventning) og medieringsvariabel (engasjement), *b* = regresjonskoeffisient for analysen med medieringsvariabel og avhengig variabel (tilrettelegge for spesialundervisning), *Sa* = standardfeil for *a*, *Sb* = standardfeil for *b*.

Resultatet av Sobel-testen viser en Sobel z-verdi med signifikansnivå mindre enn .01. Det betyr at resultatet innebærer en statistisk signifikant mediering, hvor mestringsforventning har en indirekte effekt på tilrettelegging for spesialundervisning via engasjement.

4.3.3 Medieringsanalyse med autonomi, engasjement og tilrettelegge for spesialundervisning



Figur 4.3: Korrelasjoner som danner utgangspunkt for medieringsanalyse med autonomi, engasjement og tilrettelegge for spesialundervisning.

Den siste medieringsanalysen som er aktuell å gjennomføre inkluderer autonomi, engasjement og tilrettelegge for spesialundervisning. Den første analysen omfatter bare uavhengig variabel, autonomi, og avhengig variabel, tilrettelegge for spesialundervisning. Resultatet av analysen er presentert i tabell 4.10.

Tabell 4.10: Enkel regresjonsanalyse med uavhengig og avhengig variabel.

Modell		Ustandardisert koeffisient		Standardisert koeffisient		
		<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
1	(Konstant)	3.208	.479		6.693	.000
	Autonomi	.379	.093	.266	4.080	.000

Merk: Avhengig variabel: Tilrettelegge for spesialundervisning.

Resultatet av den første analysen viser at autonomi er signifikant positivt relatert til avhengig variabel, tilrettelegge spesialundervisning. Hvorvidt denne effekten kan være mediert av engasjement undersøkes i neste regresjonsanalyse. Se tabell 4.11 for resultatet.

Tabell 4.11: *Multipel regresjonsanalyse med uavhengig variabel, medieringsvariabel og avhengig variabel.*

Modell		Ustandardisert		Standardisert		
		<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	Sig.
1	(Konstant)	2.087	.581		3.592	.000
	Autonomi	.313	.093	.219	3.361	.001
	Engasjement	.307	.094	.214	3.273	.001

Merk: Avhengig variabel: Tilrettelegge for spesialundervisning.

Resultatet viser at den ustandardiserte regresjonskoeffisienten (*B*) reduseres fra første til andre analyse, men det er en minimal reduksjon. Engasjement er signifikant relatert til avhengig variabel, tilrettelegge spesialundervisning, men siden reduksjonen er svært liten er det ikke grunnlag for å anta at det er en medieringseffekt i dette tilfellet. Det innebærer at engasjement ikke ser ut til å mediere relasjonen mellom autonomi og tilrettelegge for spesialundervisning.

5 Diskusjon

I dette kapitlet presenterer jeg først en kort oppsummering av studiens hovedfunn. Deretter diskuteres oppgavens forskningsspørsmål og studiens funn i lys av teori og tidligere forskning. Avslutningsvis diskuterer jeg noen styrker og begrensninger ved studien, samt reflekterer over hvordan denne studien eventuelt kunne følges opp for å gi informasjon utover det denne studiens design, variabler og analyser har muliggjort.

5.1 Oppsummering av resultater

Hovedformålet med denne studien var å undersøke i hvilken grad læreres målorientering, mestringsforventning, opplevd autonomi og engasjement var relatert til deres holdninger til inkludering og tilrettelegging for spesialundervisning. I analysene utgjorde de motivasjonsrelaterte begrepene uavhengige variabler, engasjement inngikk som en medierende variabel og holdninger til inkludering og tilrettelegging for spesialundervisning var avhengige variabler. Det ble også undersøkt om det var av betydning om lærerne hadde videreutdanning som var relevant for spesialpedagogikk eller ei.

Resultatene fra korrelasjonsanalysen viste en forholdsvis høy positiv korrelasjon mellom mestringsforventning og engasjement, samt mellom defensiv og offensiv egoorientering. Resultatene viste også en moderat positiv korrelasjon mellom oppgaveorientering og engasjement. Det var få negative korrelasjoner, men resultatene viste at både defensiv og offensiv egoorientering var negativt relatert til autonomi.

Både oppgaveorientering og mestringsforventning var positivt korrelerte med begge holdningsvariablene. Autonomi var bare positivt relatert til variabelen tilrettelegge for spesialundervisning. Det var ingen sammenheng mellom autonomi og holdning til inkludering.

Engasjement var ikke bare positivt korrelert med oppgaveorientering og mestringsforventning, men også med autonomi, holdning til inkludering og tilrettelegge for spesialundervisning. Det ble ikke funnet noen sammenheng mellom defensiv og offensiv egoorientering og engasjement.

Som ledd i korrelasjonsanalysene ble det også undersøkt om variabelen videreutdanning innenfor spesialpedagogikk var av betydning for eventuelle sammenhenger. Resultatet viste at variabelen verken korrelerte med de avhengige variablene eller medieringsvariabelen, og det var dermed ikke aktuelt å kontrollere for videreutdanning i de påfølgende medieringsanalysene.

Med bakgrunn i resultatene fra korrelasjonsanalysene ble det undersøkt om engasjement medierte sammenhengen mellom tre av motivasjonsvariablene og variabelen tilrettelegge for spesialundervisning. Variabelen holdninger til inkludering hadde et så stort avvik fra normalfordeling at den ikke egnet seg for parametriske statistiske analyser, og derfor ble den heller ikke inkludert i medieringsanalysene. Resultatene fra medieringsanalysene viste statistisk signifikant mediering når variablene mestringsforventning, engasjement og tilrettelegge for spesialundervisning inngikk i analysen. Det indikerte at mestringsforventning hadde en indirekte effekt på variabelen tilrettelegge for spesialundervisning via engasjement. Engasjement så ikke ut til å mediere effekten av noen av de andre motivasjonsvariablene på tilrettelegge for spesialundervisning.

I neste avsnitt vil jeg diskutere studiens resultater med utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene og i lys av teori og tidligere forskning.

5.2 Sammenhengen mellom motivasjonsvariablene målorientering, mestringsforventning og opplevd autonomi og lærernes holdninger til inkludering av og tilrettelegging for elever med spesialundervisning

De motivasjonsrelaterte begrepene målorientering, mestringsforventning og opplevd autonomi indikerte i denne studien lærernes motivasjonelle oppfatninger i tilknytning til egen pedagogisk praksis. Tidligere forskning har vist at lærere som er oppgaveorienterte og skårer høyt på mestringsforventning og opplevd autonomi, også har holdninger som kan fremme et positivt læringsmiljø for både lærere og elever (Butler, 2007; Kiely et al., 2015; Pearson & Moomaw, 2005; Retelsdorf et al., 2010; Sokal & Sharma, 2014; Watt & Richardson, 2015; Wilson et al., 2020). Funn har også vist at lærere generelt gir uttrykk for positive holdninger til inkludering av elever i skolen (Campbell et al., 2003; Hernandez et al., 2016; Nes et al., 2004; Ross-Hill, 2009).

I samsvar med dette, viste resultatene fra denne studien at både lærernes oppgaveorientering og mestringsforventning var positivt relatert til lærernes holdninger til inkludering av og tilrettelegging for elever med spesialundervisning. Opplevd autonomi var også positivt relatert til tilrettelegging for spesialundervisning, men denne motivasjonsvariabelen hadde ingen sammenheng med holdninger til inkludering. Resultatet var dermed mindre konsistent når det gjaldt lærernes opplevelse av autonomi. Dette kan muligens henge sammen med at autonomi kun ble målt ved hjelp av tre items og at ett av disse var av mer generell karakter. Dette kan ha gjort at det var vanskelig for lærerne å vite hvordan de skulle tolke spørsmålet. Itemet handlet om opplevelsen av å ha innflytelse på egen arbeidssituasjon, men ble ikke spesifisert ytterligere. Dette kan derfor tolkes som innflytelse på alt fra arbeidstid, samarbeid med kollegaer og ansvar utover undervisningen. Resultatet indikerte likevel at opplevelse av autonomi, slik det ble målt, var positivt relatert til lærernes ønske om å tilrettelegge for elever med spesialundervisning i klassefelleskapet. Cronbach's alpha for variabelen var også såpass høy at den indikerte tilfredsstillende indre konsistens mellom aktuelle items.

Tidligere funn har vist at læreres mestringsforventning kan være av betydning både for deres holdninger til inkludering av elever med særskilte behov og deres inkluderende praksis overfor disse elevene (Hernandez et al., 2016; Kiely et al., 2015; Malinen et al., 2012; Sokal & Sharma, 2014; Wilson et al., 2020). Brownell og Pajares (1999) fant for eksempel at læreres mestringsforventning hadde betydning for i hvilken grad de greide å støtte elever med særskilte behov i skolen. Dette kan også ses i sammenheng med deres ønske om å tilrettelegge for spesialundervisning i det ordinære klasserommet. Resultatene fra denne studien er dermed i samsvar med internasjonal forskning som har vist at oppgaveorientering, mestringsforventning og autonomi kan være av betydning for læreres holdninger til inkludering av og tilrettelegging for elever med særskilte behov.

Resultatene viste også at lærernes defensive og offensive egoorientering ikke var relatert til deres holdninger til inkludering eller tilrettelegging for spesialundervisning. Defensiv og offensiv egoorientering var forholdsvis høyt korrelerte, noe som kan tyde på at disse to formene for egoorientering kan gå over i hverandre. En mulig årsak til dette kan være at begge innebærer en opptatthet av eller bekymring for hvordan en blir vurdert av andre. Dette er også funn som er i samsvar med tidligere forskning (E. M. Anderman & Patrick, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Både defensiv og offensiv egoorientering var dessuten negativt relatert til autonomi, noe som kan indikere at lærere som ga uttrykk for høy grad av defensiv eller offensiv egoorientering i mindre grad opplevde autonomi i tilknytning til egen pedagogisk praksis. Reeve (2009) har vektlagt at når lærere opplever eksternt press om å oppnå et gitt resultat, er tendensen at de overfører dette presset til elevene gjennom en mer kontrollerende motivasjonstilnærming. Dette kan ses i sammenheng med både offensiv og defensiv egoorientering, som innebærer at resultater og sammenligning med andre spiller en sentral rolle. Det var imidlertid ikke negative sammenhenger mellom defensiv og offensiv egoorientering og de andre motivasjonsvariablene (dvs. oppgaveorientering og mestringsforventning). At det var lave korrelasjoner mellom oppgaveorientering og både defensiv og offensiv egoorientering kan for eksempel tyde på at disse målorienteringene ikke utelukker hverandre. Det vil si at en lærer som er opptatt av læring og mestring, også kan bekymre seg for andres vurderinger eller for å skulle mislykkes som lærer, noe som kan ses i sammenheng med opplevd press om at elevene deres skal prestere godt på tester og kartleggingsprøver (Cole, 2005; Florian et al., 2016; Kiely et al., 2015; Reeve, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2013; Uthus, 2017b).

Oppsummert viste resultatene stort sett lave, men signifikante positive korrelasjoner mellom de motivasjonsrelaterte begrepene på den ene siden og holdninger til inkludering og tilrettelegging for spesialundervisning på den andre siden. Selv om slike positive korrelasjoner ikke gir grunnlag for å si noe om årsaksretningen, kan det tenkes at en gjennom å bidra til utviklingen av oppgaveorientering, mestringsforventning og autonomi blant lærere, også kan fremme positive holdninger til inkludering av og tilrettelegging for elever med særskilte behov i skolen.

5.3 Indirekte relasjon mellom motivasjon og tilrettelegging for spesialundervisning via engasjement

Motivasjonsteorier forsøker å forklare hva som driver mennesker til å engasjere seg i ulike oppgaver og aktiviteter (Watt & Richardson, 2015). De motivasjonelle begrepene målorientering, mestringsforventning og autonomi kan dermed ha betydning for læreres engasjement (Sinatra et al., 2015). Større engasjement i arbeidet kan også bidra til mer positive holdninger overfor ulike personer og situasjoner, deriblant elever med spesialundervisning i skolen (Bizer et al., 2003).

Resultatene fra denne studien viste at engasjement var positivt relatert til oppgaveorientering, mestringsforventning og autonomi, samt til holdninger til inkludering og tilrettelegging for spesialundervisning. Korrelasjonsanalysene viste imidlertid ingen relasjon mellom defensiv og offensiv egoorientering og engasjement. At resultatene viste en forholdsvis høy korrelasjon mellom mestringsforventning og engasjement, er i samsvar med tidligere funn (Lancaster & Bain, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2013; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Lærernes målorientering har også i tidligere forskning vist seg å være relatert til deres engasjement, og tendensen er at oppgaveorientering henger sammen med større engasjement i eget arbeid (E. M. Anderman & Patrick, 2012). Resultatene fra denne studien viste at oppgaveorientering var moderat positivt korrelert med lærernes engasjement, noe som dermed er i samsvar med tidligere funn.

Opplevelse av autonomi kan være av betydning for interesse og bidra til at personer løser oppgaver eller gjennomfører aktiviteter med utgangspunkt i personlig engasjement (Gagne & Deci, 2005). Hakanen et al. (2006) fant at lærere som opplevde autonomi i tilknytning til eget arbeid i større grad var engasjerte. Resultatet fra denne studien viste at autonomi var positivt relatert til lærernes engasjement, og dette samsvarer også med tidligere funn (Hakanen et al., 2006; Pearson & Moomaw, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2014). Resultatet viste imidlertid en noe svakere korrelasjon for autonomi enn for oppgaveorientering og mestringsforventning. Variabelen autonomi skiller seg fra oppgaveorientering og mestringsforventning ved at den i større grad handler om lærernes opplevelse av selvstendig handlingsrom i egen pedagogisk praksis. Til sammenligning viser oppgaveorientering og mestringsforventning i større grad til lærernes innstilling til elevene og forventninger de har om å kunne mestre utfordringer de møter i arbeidshverdagen, noe som muligens kan være årsaken til at disse variablene korrelerte noe høyere med lærernes engasjement enn autonomi i denne studien.

Arbeidsengasjement innebærer ikke en forbigående, spesifikk følelse, men kan heller forstås som en mer varig og gjennomtrengende opplevelse av styrke, dedikering og oppsluking i eget arbeid (Schaufeli et al., 2002). Dette gjør at engasjement kan egne seg som medierende variabel i denne undersøkelsen. De ulike formene for engasjement (atferdsmessig, emosjonelt og kognitivt engasjement) viser til flere ulike dimensjoner ved begrepet, blant annet handlinger og deltagelse, positive og negative holdninger, og evne og vilje til å legge ned tilstrekkelig kognitiv innsats for å forstå og mestre utfordrende oppgaver (Fredricks et al., 2004). Engasjement kan dermed være et utfordrende begrep å måle fordi det er omfattende og

består av ulike nivåer og dimensjoner (Sinatra et al., 2015). I denne studien ble det benyttet et veletablert mål basert på kortversjonen av Utrecht Work Engagement Scale (Schaufeli & Bakker, 2004), noe som kan styrke studiens validitet på dette punktet.

I etterkant av korrelasjonsanalysene ble det dermed gjennomført medieringsanalyser for å undersøke mulige indirekte relasjoner mellom læreres motivasjon og holdninger som var mediert av deres engasjement i arbeidet. Med bakgrunn i Baron og Kennys (1986) kriterier for medieringsanalyser var det nødvendig at alle aktuelle variabler, det vil si uavhengig variabel, avhengig variabel og medieringsvariabel, var signifikant relaterte til hverandre. I denne studien var det dermed aktuelt å gjennomføre tre ulike medieringsanalyser.

Resultatene fra medieringsanalysene viste at engasjement ikke så ut til å mediere relasjonen mellom oppgaveorientering og autonomi på den ene siden og tilrettelegging for spesialundervisning på den andre siden. Det indikerer at de ulike variablene har en direkte relasjon til hverandre og at relasjonen mellom uavhengig og avhengig variabel ikke går via lærernes engasjement. Resultatene viste imidlertid en statistisk signifikant mediering av relasjonen mellom mestringsforventning og tilrettelegge for spesialundervisning ved hjelp av lærernes engasjement. Til tross for usikkerheten forbundet med å tolke korrelasjonsdata i årsakstermer, kan dette tyde på at lærernes mestringsforventning hadde en indirekte effekt på deres holdning til å tilrettelegge for spesialundervisning via deres engasjement. Tidligere forskning har funnet positive relasjoner mellom læreres mestringsforventning og deres støtte og tilrettelegging for elever med særskilte behov i skolen (Brownell & Pajares, 1999), samt mellom læreres mestringsforventning og deres engasjement (Collie et al., 2012; Schunk & Mullen, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2013, 2017). Resultatene fra denne studien er dermed i samsvar med tidligere funn når det gjelder en positiv relasjon mellom mestringsforventning og tilrettelegging for spesialundervisning. I tillegg bidrar resultatene til å styrke antagelsen om at denne relasjonen medieres av lærernes engasjement.

Til tross for positive korrelasjoner og statistisk signifikant mediering er det viktig å påpeke at den avhengige variabelen tilrettelegging for spesialundervisning kun bestod av ett item i denne undersøkelsen. Et problem med variabler som består av enkeltitems istedenfor sumskalaer kan være lav reliabilitet. Resultatene der denne variabelen inngår må dermed tolkes med forsiktighet fordi det ikke er mulig å vise til tilfredsstillende reliabilitet.

5.4 Betydningen av lærernes videreutdanning

Tidligere funn har vist at elever som mottar spesialundervisning av lærere med spesialpedagogisk kompetanse gis bedre vilkår for læring (Bele, 2010; Blatchford et al., 2012; Egelund & Tetler, 2009; Haug, 2014b, 2014c). Lærere med spesialpedagogisk kompetanse har også gitt uttrykk for mindre bekymringer relatert til egen pedagogiske praksis (Sokal & Sharma, 2014). Tidligere studier har også vist at lærere med spesialpedagogisk kompetanse har mer positive holdninger til inkludering sammenlignet med lærere uten slik kompetanse (Hernandez et al., 2016; Kiely et al., 2015). Motsatt har lærere uten spesialpedagogisk kompetanse gitt uttrykk for utfordringer når det gjelder å inkludere elever med særskilte behov i klasserommet (Campbell et al., 2003).

I denne studien ble det undersøkt om det var av betydning for lærernes holdninger om de hadde videreutdanning som var relevant for spesialpedagogikk. Resultatet viste at variabelen videreutdanning i spesialpedagogikk verken korrelerte med holdninger til inkludering eller tilrettelegging for spesialundervisning (avhengige variabler) eller med engasjement (medieringsvariabelen). Det var derfor ikke aktuelt å kontrollere for videreutdanning i de medieringsanalysene som ble gjennomført.

Til tross for at resultatene ikke viste noen sammenheng mellom de nevnte variablene, oppga over halvparten (66.2 %) av lærerne med videreutdanning at de hadde videreutdanning som var relevant for spesialpedagogikk. Selv om dette ikke så ut til å utgjøre noen forskjell i denne studien, indikerer det at videreutdanning i spesialpedagogikk er noe lærere prioriterer som ledd i egen kompetanseutvikling. Denne studien bekreftet dermed ikke tidligere funn som kan tyde på at lærere med spesialpedagogisk kompetanse har mer positive holdninger til inkludering av elever med spesialundervisning. Samtidig var lærerne overveiende positive til inkludering da de besvarte spørreskjemaet (se Tabell 4.1). Som ledd i prosjektet til Statped som denne oppgaven inngår i har lærerne i utvalget også fått opplæring i inkluderende praksis, noe som kan ha påvirket lærernes holdninger i en mer positiv retning, uavhengig av om de hadde videreutdanning i spesialpedagogikk eller ei.

5.5 Styrker og begrensninger ved studien

I dette avsnittet diskuterer jeg noen styrker og begrensninger ved studien, før jeg reflekterer noe over behovet for videre forskning.

5.5.1 Mulige styrker

De ulike begrepene som inngår i denne oppgaven er godt undersøkt i tidligere forskning. Læreres motivasjon, deriblant målorientering, mestringsforventning og autonomi, er svært sentrale begreper innenfor det pedagogisk psykologiske fagfeltet. Det samme gjelder begrepene inkludering, spesialundervisning, engasjement og holdninger. Resultatene fra studien har bekreftet tidligere funn som har vist at oppgaveorientering, mestringsforventning og autonomi er positivt relatert til lærernes engasjement og holdninger til inkludering av og tilrettelegging for elever med spesialundervisning. I tillegg kan studien bidra med funn som indikerer at læreres mestringsforventning kan ha en indirekte effekt på deres ønske om å tilrettelegge for spesialundervisning, via deres engasjement i eget arbeid.

Utvalget som har deltatt i denne studien er forholdsvis stort ($n = 221$). Utvalget er stort nok til at det har vært mulig å gjennomføre relevante statistiske analyser av datamaterialet. Resultatene kan dermed bidra med informasjon om lærernes motivasjon, engasjement og holdninger til inkludering av og tilrettelegging for elever med spesialundervisning. Samtidig viste resultatene en del lave korrelasjoner. Det kan indikere at noen av de signifikante sammenhengene som fremheves ikke nødvendigvis har stor praktisk betydning fordi signifikante funn kan skyldes utvalgets størrelse.

Med tanke på reliabilitet hadde de ulike skårene stort sett tilfredsstillende reliabilitetsestimater. Det var bare variabelen oppgaveorientering ($\alpha = .59$) som hadde lavere reliabilitet enn det som regnes som akseptable verdier. Dette kan skyldes at få items inngikk i sumskalaen og at ett item ved faktoranalysen viste seg å lade lavere i faktoren enn de andre. Det kan også hende at lærerne i utvalget har tolket svaralternativene ulikt, noe som kan ha resultert i lavere korrelasjoner mellom skårene på enkeltitems som inngår i sumskalaen. Som nevnt tidligere var sumskalaen hentet fra Skaalvik og Skaalviks (2013) studie og ble brukt uten endring i denne studien.

Datamaterialet som utgjorde grunnlaget for denne studien inngår som en del av et større forskningsprosjekt i regi av Statped. Hensikten med prosjektet er å sette fokus på og bidra til å fremme kunnskap, holdninger og ferdigheter som er gunstige med hensyn til å utvikle mer inkluderende læringsmiljøer. Målet er at elever som opplever vansker på skolen i større grad skal bli inkludert i ordinær undervisning. Respondentene i spørreundersøkelsen er også deltagere i prosjektet og forhåpentlig kan delttagelsen i prosjektet resultere i mer positive holdninger og tilegnelse av gode strategier for hvordan fremme inkludering av elever i skolen. Denne studien kan ha bidratt til dette ved at spørsmålene lærerne tok stilling til kan ha gjort de mer oppmerksomme på egne holdninger relatert til inkludering av elever i skolen.

5.5.2 Begrensninger ved studien

Denne studien har grunnlag i et eksisterende datamateriale innsamlet av Statped. De fleste variablene er hentet fra en studie av Skaalvik og Skaalvik (2013), men skalaen holdninger til inkludering er utviklet innenfor prosjektet. Denne variabelen viste seg imidlertid å være svært skjevfordelt og hadde et så stort avvik fra normalfordeling at den ikke egnet seg for parametriske statistiske analyser. Grunnen til skjevfordeling er at mange lærere har krysset av for at det er viktig å inkludere og sette seg inn i opplæringssituasjonen til elever med spesialundervisning. Lærerne kan ha vært så positive som det de har gitt uttrykk for eller de kan ha svart det de har regnet med er det «riktige» svaret å gi. Å undersøke læreres holdninger til inkludering med andre mål og metoder for å validere dette resultatet er derfor viktig.

En svakhet ved selvrapportering, som er den metoden som ble benyttet i denne spørreundersøkelsen, er altså at det er vanskelig å vite om deltagerne rapporterer det som er sannheten eller om datainnsamlingsmetoden påvirker resultatene i en bestemt retning. Samtidig har Statped gitt tilbud om opplæring i inkluderende praksis til deltagerne i studien, noe som kan ha bidratt til å gjøre dem mer oppmerksomme på viktigheten av inkludering i skolen. En mulig løsning på problemet med skjevfordeling kan være et større og mer heterogent utvalg som gir større mulighet for variasjon i deltageres responser. Muligens kan også selve formuleringen av spørsmål eller utsagn som inngikk i skalaen ha ført til mer positive responser. Et av utsagnene var for eksempel: «Jeg mener det er viktig å se på hvordan elever med spesialundervisning kan inkluderes i grupper i ordinære klasser». Selv om lærere krysser av for at de er enige i at det viktig å «se» på det, trenger det ikke å bety at de generelt har positive holdninger til inkludering av elever med spesialundervisning.

Felles for begrepene som inngår i denne studien er at de er komplekse og dermed utfordrende å definere. Dette kan ses i sammenheng med begrepsvaliditet og forholdet mellom fenomenet som skal studeres og de konkrete dataene som foreligger (Shadish et al., 2002). I en spørreundersøkelse kan det oppstå situasjoner der deltagerne ikke forstår hva spørsmålet handler om eller tolker det annerledes enn det som var ment. I slike tilfeller er det vanskelig å vite om de aktuelle spørsmålene representerer det underliggende begrepet på en forsvarlig (valid) måte (Shadish et al., 2002). I denne studien undersøkes begreper som ikke er direkte observerbare og det stilles krav til operasjonalisering av begrepene. Hvis begrepsvaliditeten ikke er tilfredsstillende, er konsekvensen at en ikke måler det en ønsker å måle. Samtidig er de fleste begrepsoperasjonaliseringene som brukes i denne undersøkelsen basert på annen forskning. Det kan sies å styrke begrepsvaliditeten i studien ettersom måten å operasjonalisere og måle begrepene på er blitt validert i tidligere forskning. Blant spørsmålene i spørreskjemaet var det også en del krevende utsagn lærerne måtte ta stilling til. På spørsmålene som gjaldt mestringsforventning måtte lærerne for eksempel forholde seg til formuleringer som «alle elever» og «hvilken som helst klasse». Slike utsagn kan være vanskelig å vurdere for de lærerne som ikke opplever at de mestrer å skape gode læringsprosesser for *alle* elever, men kanskje for de aller fleste. Det belyser samtidig hvor krevende lærerrollen kan være.

Med tanke på statistisk validitet vil det i denne studien, som ved alle andre studier, være en risiko for å ende opp med feil konklusjon. I de tilfellene der det er konstatert en sammenheng i denne studien er det også en mulighet for at det har oppstått en Type I-feil. Det eksisterer også en mulighet for at det har oppstått en Type II-feil der det er blitt konkludert med at det ikke finnes en sammenheng (Kleven & Hjørdemaal, 2018; Shadish et al., 2002). Så lenge det er usikkerhet knyttet til resultatet, er det viktig å være forsiktig med å konkludere om en sammenheng.

Med tanke på ytre validitet, som gjelder generalisering og overførbarhet av resultatene, kan ikke utvalget i denne studien regnes som representativt for norske lærere. Dette fordi utvalget ikke ble tilfeldig trukket fra denne populasjonen, men bestod av deltagerne i det nevnte Statped-prosjektet. I tillegg kom lærerne i utvalget bare fra to kommuner. Dette innebærer at det er vanskelig å si om resultatene også er gyldige for lærere i andre kommuner. Det kan også muligens være forskjell på lærere i større byer og på mindre tettsteder, og mellom lærere som jobber på større og mindre skoler, noe som kan være av betydning for i hvilken grad

resultatene er gyldige utover utvalget i studien. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2019b) er 75% av alle lærerne i Norge kvinner. I utvalget var det 79.9% kvinner, noe som samsvarer godt med tendensen på landsbasis. På den måten er utvalget representativt når det gjelder kjønnsfordelingen blant norske lærere. Andre faktorer som antagelig kan spille en rolle for likheter og forskjeller mellom lærere er alder, trinn de arbeider på og om de har videreutdanning eller ei. Til tross for at utvalget i denne studien ikke kan regnes som representativt for norske lærere, kan det tenkes at utvalgsstørrelsen, aldersspennet, variasjon i trinn og at mange har videreutdanning, kan ha bidratt til at deltagerne er like andre norske lærere på samme områder.

5.5.3 Refleksjoner om videre forskning

De spesifikke forskningsspørsmålene gikk på om læreres motivasjon og engasjement kunne være av betydning for deres holdninger til inkludering og tilrettelegging for spesialundervisning i skolen, samt om det kunne eksistert en indirekte relasjon mellom læreres motivasjon og holdninger via deres engasjement i arbeidet. Resultatene viste som tidligere studier at de motivasjonsrelaterte begrepene oppgaveorientering, mestringsforventning og opplevd autonomi var positivt assosiert med lærernes engasjement og deres holdninger til inkludering av og tilrettelegging for elever med spesialundervisning i skolen. Studiens design, variabler og analyser innebærer likevel en del begrensninger som videre forskning burde overkomme.

Blant annet kunne denne studien følges opp av en studie med et større utvalg fra et større geografisk område. Dette kunne styrket funnene med tanke på ytre validitet. Dersom utvalget var mer heterogent, ville det også kunne redusere risikoen for skjevfordeling på variabelen holdning til inkludering, slik at denne kunne inngå i medieringsanalysene. Fordi variabelen tilrettelegge for spesialundervisning bestod av ett enkelt item, må resultatet som gjelder denne variabelen tolkes med forsiktighet. En sumskala bestående av flere items bør derfor brukes for å måle lærernes holdninger til tilrettelegging for elever med spesialundervisning i senere studier.

Samtidig er det en begrensning at det ikke kan trekkes noen slutninger om årsaksforholdet mellom de målte variablene basert på denne studien. Selv om en oppfølgingsstudie med et longitudinelt design kunne gi et noe bedre grunnlag for å trekke slike slutninger, er det bare et eksperimentelt design hvor lærernes motivasjonelle oppfatninger forsøkes påvirket av

egnede motivasjonsfremmende tiltak og der effekten på deres engasjement og holdninger måles som kan gi grunnlag for sikre konklusjoner om årsaksforhold.

I tillegg er det antagelig mange relevante faktorer som ikke er blitt undersøkt. For eksempel kan det tenkes at det er andre egenskaper ved lærerne som er av betydning for deres holdninger til inkludering av elever med spesialundervisning. I en oppfølgingsstudie kunne det derfor være aktuelt å inkludere andre faktorer, for eksempel betydningen av læreres psykiske helse for deres holdninger til inkludering. Ved å kontrollere for flere bakenforliggende faktorer, for eksempel antall år som lærere, ville det også være mulig å undersøke om de observerte relasjonene opptrer uavhengig av hvor lenge lærerne har vært i yrket.

Oppsummert har denne studien gitt en del relevant informasjon om lærernes motivasjon, engasjement og holdninger til inkludering av og tilrettelegging for elever med spesialundervisning. Lærerrollen er imidlertid mangesidig og omfattende. Det er nærliggende å anta at det er andre faktorer utover deres motivasjon og engasjement som kan spille en rolle for deres holdninger til inkludering av elever med spesialundervisning i skolen. Eventuelle fremtidige studier som undersøker andre faktorer relatert til lærernes holdninger til inkludering kan gi mer informasjon utover det jeg har kunnet bidra med gjennom denne studien.

6 Avslutning

Gjennom denne oppgaven har jeg gjennomført ulike statistiske undersøkelser for å besvare følgende problemstilling:

«I hvilken grad er læreres målorientering, mestringsforventning, opplevd autonomi og engasjement relatert til deres holdning til inkludering av elever med spesialundervisning og tilrettelegging for spesialundervisning?»

Studiens resultater viste at det var en positiv sammenheng mellom lærernes oppgaveorientering, mestringsforventning, opplevd autonomi, engasjement og holdninger til inkludering av og tilrettelegging for spesialundervisning. Resultatene viste også at lærerne i utvalget stort sett ga uttrykk for positive holdninger til inkludering av og tilrettelegging for elever med spesialundervisning i ordinær undervisning. Ved bruk av selvrapportering som metode vil det alltid være usikkerhet knyttet til om deltagerne rapporterer det som er sannheten eller om de svarer det de antar er «riktig» svar. De positive korrelasjonene gir heller ikke grunnlag til å si noe om årsaksretningen, men både tidligere forskning og resultatene fra denne studien indikerer at de motivasjonsrelaterte begrepene er positivt assosierte med læreres engasjement og deres holdninger til inkludering og tilrettelegging.

For å kunne oppnå målet om en inkluderende skole for alle elever vil det også være viktig å rette blikket bort fra læreren og vurdere læringsmiljøet som helhet. En lærer alene kan ikke skape en inkluderende skole, men et læringsmiljø der de voksne har en grunntanke om at alle elever har en tilhørighet i fellesskapet, vil være et steg i riktig retning.

Litteraturliste

- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Quarterly Review of Comparative Education*, 38(1), 15-34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Anderman, E. M. & Patrick, H. (2012). Achievement goal theory, conceptualization of ability/intelligence, and classroom climate. I S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Red.), *Handbook of research on student engagement* (s. 173-191). New York: Springer.
- Anderman, L. H. & Klassen, R. M. (2016). Being a teacher: Efficacy, emotions, and interpersonal relationships in the classroom. I L. Corno & E. M. Anderman (Red.), *Handbook of educational psychology* (s. 416-428). New York: Routledge.
- Avanzi, L., Miglioretti, M., Velasco, V., Balducci, C., Vecchio, L., Fraccaroli, F. & Skaalvik, E. M. (2013). Cross-validation of the Norwegian Teacher's Self-Efficacy Scale (NTSES). *Teaching and Teacher Education*, 31(1), 69-78. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.002>
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barne- og familiedepartementet. (1991). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20.november 1989. Ratifisert av Norge den 8.januar 1991*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i skolen*. Oslo: Barneombudet.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. <https://doi.org/doi:10.1037/0022-3514.51.6.1173>

- Bele, I. V. (2010). Læreres egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse - og viktige kilder for kompetanseutvikling. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(6), 476-491. Hentet fra <https://www-idunn-no.ezproxy.uio.no/npt/2010/06/art04>
- Bizer, G., Barden, J. & Petty, R. E. (2003). Attitudes. I L. Nadel (Red.), *Encyclopedia of cognitive science* (s. 247-253). Hampshire, UK: MacMillan.
- Blatchford, P., Russell, A. & Webster, R. (2012). *Reassessing the impact of teaching assistants: How research challenges practice and policy*. London: Routledge.
- Brownell, M. T. & Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems. *Teacher Education and Special Education*, 22(3), 154-164. <https://doi.org/10.1177/088840649902200303>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 241-252. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.241>
- Baard, P. P., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(10), 2045-2068. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2004.tb02690.x>
- Campbell, J., Gilmore, L. & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369-379. <https://doi.org/10.1080/13668250310001616407>
- Cole, B. A. (2005). 'Good faith and effort?' Perspectives on educational inclusion. *Disability & Society*, 20(3), 331-344. <https://doi.org/10.1080/09687590500060794>
- Collie, R. J., Shapka, J. D. & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Cronbach, L. J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30(2), 116-127. <https://doi.org/10.1037/h0076829>
- De Vaus, D. A. (2014). *Surveys in social research* (6. utg.). London: Routledge.
- Deci, E. L., La Guardia, J. G., Moller, A. C., Scheiner, M. J. & Ryan, R. M. (2006). On the benefits of giving as well as receiving autonomy support: Mutuality in close friendships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(3), 313-327. <https://doi.org/10.1177/0146167205282148>

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dyssegaard, C. B., Larsen, M. S. & Tiftikçi, N. (2013). *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen*. Hentet fra https://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Review/review_inklusion_2013.pdf
- Egelund, N. & Tetler, S. (Red.). (2009). *Effekter af specialundervisningen: Pædagogiske vilkår i komplicerede læringsituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater*. Hentet fra <https://www.b.dk/upload/webred/pdf/2009/marts/special.pdf>
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461>
- Elliot, A. J. & McGregor, H. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Elliott, E. S. & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5>
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev-relasjonen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 186-203). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Festøy, A. R. F. & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s. 52-73). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Flem, A., Moen, T. & Gudmundsdottir, S. (2004). Towards inclusive schools: a study of inclusive education in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 19(1), 85-98. <https://doi.org/10.1080/10885625032000167160>
- Florian, L. (2014). Reimagining special education: Why new approaches are needed. I L. Florian (Red.), *The SAGE handbook of special education* (2. utg., s. 9-22). Thousand Oaks, CA: SAGE.

- Florian, L., Black-Hawkins, K. & Rouse, M. (2016). *Achievement and inclusion in schools* (2. utg.). London: Routledge.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fryer, J. W. & Elliot, A. J. (2012). Self-regulation of achievement goal pursuit. I B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Red.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (s. 53-75). New York: Routledge.
- Gagne, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- González-Romá, V., Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. & Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behavior*, 68(1), 165-174. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.01.003>
- Greene, B. A. (2018). *Self-efficacy and future goals in education*. New York: Routledge.
- Grunnloven. (1814). Kongeriket Norges Grunnlov (LOV-1814-05-17). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hanushek, E. A. (2014). Boosting teacher effectiveness. I C. E. Finn Jr. & R. Sousa (Red.), *What lies ahead for America's children and their schools*. Stanford: Hoover Institution Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haug, P. (2014a). Inkludering. I T. Nordahl & O. Hansen (Red.), *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haug, P. (2014b). Kompetanse for spesialundervisning. *Bedre skole*, (3), 81-83. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/kompetanse-for-spesialundervisning/>
- Haug, P. (2014c). Spesialundervisning i praksis. *Paideia*, (8), 31-42. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/spesialundervisning-i-praksis/>
- Haug, P. (2017a). Kva spesialundervisning handlar om, og hva funksjon den har. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhald og funksjon* (s. 386-411). Oslo: Det Norske Samlaget.

- Haug, P. (2017b). Å møte mangfoldet i opplæringa. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s. 9-30). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Helleve, I., Ulvik, M. & Smith, K. (2018). «Det handler om å finne sin egen form» - Læreres profesjonelle handlingsrom - hvordan det blir forstått og utnyttet. *Acta Didactica Norge*, 12(1), 1-22. <https://doi.org/10.5617/adno.4794>
- Hernandez, D. A., Hueck, S. & Carmen, C. (2016). General education and special education teachers' attitudes towards inclusion. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals* 11, 79-93. Hentet fra <https://eric.ed.gov/?id=EJ1129749>
- Hick, P., Kershner, R. & Farrell, P. T. (2009). *Psychology for inclusive education: New directions in theory and practice*. Oxfordshire: Routledge.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Jose, P. E. (2013). *Doing statistical mediation and moderation*. New York: Guilford Press.
- Kiely, M. T., Brownell, M. T., Lauterbach, A. A. & Benedict, A. E. (2015). Teachers' beliefs about students with special needs and inclusion. I H. Fives & M. Gregoire Gill (Red.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (s. 487-503). New York: Routledge.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordic Studies in Education*, 28(3), 219-233. Hentet fra https://www-idunn-no.ezproxy.uio.no/np/2008/03/validity_and_validation_in_qualitative_and_quantitative_research
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6 (2019-2020)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lancaster, J. & Bain, A. (2007). The design of inclusive education courses and the self-efficacy of preservice teacher education students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(2), 245-256. <https://doi.org/10.1080/10349120701330610>
- Little, R. J. A. (1988). A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American Statistical Association*, 83(404), 1198-1202. <https://doi.org/10.1080/01621459.1988.10478722>
- Lundh, L., Hjelmbrække, H. & Skogdal, S. (2014). Innledning. I L. Lundh, H. Hjelmbrække & S. Skogdal (Red.), *Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Malinen, O. P., Savolainen, H. & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 526-534. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.004>
- Monsen, J., Ewing, D. & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17(1), 113-126. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9144-8>
- Nes, K., Strømstad, M. & Skogen, K. (2004). *En spørreundersøkelse om inkludering i skolen* (Rapport nr. 3). Hentet fra https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/133772/rapp03_2004.pdf
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner: Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever!* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T., Qvortrup, L., Hansen, L. S. & Hansen, O. (2014). *Resultater fra kartleggingsundersøkelse i Kristiansand kommune 2013*. Hentet fra <https://www.minskole.no/DynamicContent/Documents/236-b6dcf426-e4a9-4269-b593-9ebd70a0e890.pdf>
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/larerkompetanser_og_elevers_laring.pdf
- Nordrum, J. C. F. (2019). Rettigheter til barn og unge med funksjonsnedsettelse i skole og barnehage. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NOU 2019:3. (2019). *Nye sjanser - bedre læring: Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/stoltenbergutvalget/files/2019/02/nou201920190003000dddpdfs.pdf>
- OECD. (2020). *TALIS 2018 results (volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. Hentet fra <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/19cf08df-en/index.html?itemId=/content/publication/19cf08df-en>
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Overland, T. (2015). Tilpasset opplæring - inkludering og fellesskap. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (6. utg.). Maidenhead: Open University Press.
- Pearson, L. & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 37-53. Hentet fra <https://eric.ed.gov/?id=EJ718115>
- Pijl, S. J., Frostad, P. & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/00313830802184558>
- Preacher, K. J. & Leonardelli, G. J. (2010). Calculation for the Sobel test: An interactive calculation tool for mediation tests. Hentet fra <http://quantpsy.org/sobel/sobel.htm>
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Reeve, J. & Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., Ahmad, I., Cheon, S. H., Jang, H., ... Wang, C. K. J. (2014). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivation and Emotion*, 38(1), 93-110. <https://doi.org/10.1007/s11031-013-9367-0>
- Reite, G. N. (2017). Ungdomsskuleelevar med spesialundervisning og deira relasjon til læraren. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhald og funksjon* (s. 102-122). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblow, L. & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction*, 20(1), 30-46. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.01.001>
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188-198. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2009.01135.x>

- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761>
- Ruijs, N. M. & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Schaufeli, W. & Bakker, A. (2004). *Utrecht work engagement scale: Preliminary manual*. Utrecht: Utrecht University. Hentet fra https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_English.pdf
- Schaufeli, W., Salanova, M., González-Romá, V. & Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schunk, D. H. & Mullen, C. A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. I S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Red.), *Handbook of research on student engagement* (s. 219-235). New York: Springer.
- Shadish, W. R., Cook, T. D. & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin.
- Sinatra, G. M., Heddy, B. C. & Lombardi, D. (2015). The challenges of defining and measuring student engagement in science. *Educational Psychologist*, 50(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.1002924>
- Skogdal, S. (2014). Inkludering er deltakelse for alle. I L. Lundh, H. Hjelmbrekke & S. Skogdal (Red.), *Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71-81. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.71>
- Skaalvik, E. M. & Federici, R. A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole*, 3, 10-15. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/prestasjonspresset-i-skolen/>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass: Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*. Hentet fra <https://samforsk.no/SiteAssets/Sider/publikasjoner/Kvantitativ%20rapport%20WEB.pdf>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152-160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>
- Sokal, L. & Sharma, U. (2014). Canadian in-service teachers' concerns, efficacy, and attitudes about inclusive teaching. *Exceptionality Education International*, 23(1), 59-71. Hentet fra <https://ir.lib.uwo.ca/eei/vol23/iss1/5/>
- Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering? Rapport 1 fra evalueringsprosjektet «En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt»*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Thrane, C. (2018). *Kvantitativ metode: En praktisk tilnærming*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Hentet fra <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Veilederen spesialundervisning*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). Fakta om grunnskolen skoleåret 2019-20. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/fakta-om-grunnskolen-2019-20/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). Skoleporten. Elevar, lærarar, skolar. Hentet fra <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/fakta-om-opplaeringa/elevar-laerarar-skolar/nasjonalt?orgaggr=a&kjonn=a&trinn=0&sammenstilling=1&fordeling=2>

- Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Utdanningsspeilet 2019*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningspeilet-2019/spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>
- Uthus, M. (2014). *Spesialpedagogenes oppfatning av sin rolle i en skole for alle: Idealer, realiteter og belastninger* (Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Hentet fra https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/269842/689983_FULLTEXT01.pdf
- Uthus, M. (2017a). Den inkluderende skolen. Muligheter og begrensninger. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 130-154). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Uthus, M. (2017b). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 157-185). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2015). A motivational analysis of teachers' beliefs. I H. Fives & M. Gregoire Gill (Red.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (s. 203-223). New York: Routledge.
- Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (2011). Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 497-512. <https://doi.org/10.1080/13603110903131739>
- Widaman, K. F. (2006). III. Missing data: What to do with or without them. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 71(3), 42-64. Hentet fra <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-5834.2006.00404.x>
- Wilson, C., Marks Woolfson, L. & Durkin, K. (2020). School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 218-234. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1455901>
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2012). Motivation. An essential dimension of self-regulated learning. I B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Red.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New York: Routledge.