



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Rektors arbeid med tilpasset opplæring og inkludering

Hvordan arbeides det på skoler for å fremme tilpasset opplæring og inkludering for spesialundervisningselever?

Bjørnar Hansen Østigård, kandidat nr. 21

Masteroppgave i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring – SPEMG 06-7

Desember 2014



Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

**REKTORS ARBEID MED
TILPASSET OPPLÆRING OG INKLUDERING**

**Hvordan arbeides det på skoler for å fremme tilpasset opplæring
og inkludering for spesialundervisningselever?**

Bjørnar Hansen Østigård

Kandidat nr. 21

Masteroppgave i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring, SPEMG 06-7

UIT – Norges arktiske universitet

Desember 2014



Forord

Å få jobbe med en masteroppgave er et privilegium. Det har vært utrolig lærerikt, inspirerende og viktig for meg. Det har fått meg til å se ting i nytt lys. Klarere enn før har jeg sett at kunnskap er avgjørende for å arbeide på alle nivåer i skolen. Skolen er et utfordrende sted å være, den lever i takt med tiden, samtidig som den skal være en bauta og støtte i den kultur og tradisjon vi står i. Å jobbe med denne masteroppgaven, i tillegg til selve studiet, har vært med å utvidet kunnskapen og forståelsen om hvordan denne kan utvikles, styres og jobbes med.

I dette arbeidet er det noen jeg ønsker å takke for forståelse og hjelp i prosessen. Først min kone og våre to barn. Tusen takk til min veileder, Ann-Elise Rønbeck, som har brukt ferien sin til å lese oppgaven, og vært engasjert i skriveprosessen. Takk til min arbeidsgiver for tilrettelegging av arbeidstid.

Til sist takk til mine tre informanter som stilte opp, og var engasjerte og inspirerende i intervjuprosessen. De har gitt kunnskap og innsikt om sitt arbeid som rektorer, på ulike ungdomskoler i Norge.

Torvik 12. desember 2014.

Bjørnar Hansen Østigård

Innhold

Forord.....	2
1. INNLEDNING.....	5
1.1 Bakgrunn for masteroppgaven.....	5
1.2 Tema og problemstilling.....	6
1.3 Tilpasset opplæring, inkludering og spesialundervisnings eleven	8
1.4 Tidligere forskning.....	9
1.5 Oppbygging av oppgaven	10
2. TEORI	11
2.1 Tilpasset opplæring	11
2.1.1 De evnerike barna	15
2.1.2 Individuelt prinsipp eller kollektiv visjon.....	16
2.1.3 Inkludering og differensiering	17
2.1.4 Indikatorer på tilpasset opplæring.....	19
2.2 Den didaktiske relasjonsmodellen	20
2.3 Utviklingsarbeid i en pedagogisk virksomhet.....	23
2.3.1 Innovasjon	23
2.3.2 Pedagogisk ledelse	25
3. Metodologi og metode.....	28
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring	28
3.2 Kvalitativ metode	29
3.3 Utvalg.....	32
3.4 Gjennomføring av intervjuene	32
3.5 Analyse og meningsfortetting	33
3.6 Kvalitetsvurderinger i forskningsarbeidet	35
3.6.1 Reliabilitet.....	35
3.6.2 Validitet	36
3.6.3 Etikk	36
3.7 Oppsummering.....	37
4. FUNN OG ANALYSE.....	38
Informantene	39
4.1 Forsknings spørsmål 1	40
Har skolen noe felles idegrunnlag for arbeidet med elever som får spesialundervisning, og hva er i så fall begrunnelsene for dette?.....	40
4.1.1.Hvordan forstår rektorene tilpasset opplæring?	41

4.1.2 Idegrunnlag og ulike utgangspunkt for å jobbe med spesialundervisningseleven	43
4.1.3 Hvordan arbeider skolen med personalet i forhold til idegrunnlag og spesialundervisning?	44
4.1.4 Hvordan arbeider skolene på systemnivå med spesialundervisningseleven?	47
4.2 Forskningsspørsmål 2	49
Hvilke organiseringsformer brukes for å fremme tilpasset opplæring og inkludering for spesialundervisningselever, og hva er begrunnelsene for å bruke disse?	49
4.2.1 Hvordan organiserer skolene undervisningen rundt spesialundervisningen.....	49
4.2.2 Hvordan bruker skolene ressursene?	51
4.2.3 Organisering av spesialundervisning og tilpasset opplæring?	53
4.3 Forskningsspørsmål 3	55
Hvordan sikrer skolen at innhold og metoder i opplæringen til elever med spesialundervisning fremmer inkludering og tilpasset opplæring?	55
4.3.1 Kan man forsvare segregerte tiltak, eller er det inkludering for enhver pris?	55
4.3.2 Demmer to- og tre-lærerorganisering opp for tradisjonell organisering av spesialundervisningen	58
4.4 Forskningsspørsmål 4	59
Hvordan arbeides det ved skolen for å utvikle nye tilnæringsmåter for å fremme tilpasset opplæring og inkludering for elever som får spesialundervisning?	59
4.4.1 Er tid en begrensende faktor på utviklingsarbeid og innovasjon i skolen.....	59
4.4.2. Hvordan ser rektorene på sin egen rolle i utviklingsarbeidet?	61
4.5 Forskningsspørsmål 5	63
Hvordan arbeider rektor for å forbedre tilpasset opplæring og inkludering i hele skoleorganisasjonen?	63
4.5.1 Hva prioriterer og vektlegger rektorene i utviklingsarbeidet?.....	63
4.5.2 Nasjonal, kommunal eller lokal satsing på den enkelte skole, hvordan oppfatter rektorene de ulike påleggene og føringene?	64
5. Oppsummering og avslutning	66
Hvordan arbeides det på skoler for å fremme tilpasset opplæring og inkludering for spesialundervisningselever?.....	66
5.1 Forskningsspørsmål 1	66
5.2 Forskningsspørsmål 2	68
5.3 Forskningsspørsmål 3	69
5.4 Forskningsspørsmål 4	71
5.5 Forskningsspørsmål 5	72
5.6 Svar på problemstillingen og videre forskning.....	73
Litteratur.....	76
Vedlegg:.....	79

1. INNLEDNING

Jeg vil her gi en bakgrunn for masteroppgaven og hvorfor jeg har kommet frem til den problemstillingen som jeg vil undersøke. Det vil deretter komme en presentasjon av temaet som problemstillingen omhandler, hvor jeg vil forklare hvorfor jeg har tatt med den teori og begreper som jeg har gjort. Jeg vil og ta med et avsnitt om annen relevant forskning på området, før jeg til slutt vil si noe om hvordan resten av oppgaven er bygd opp.

1.1 Bakgrunn for masteroppgaven

I løpet av de årene jeg har jobbet som lærer har frustrasjonen ofte vært stor i forhold til å klare å kunne gi tilstrekkelig *tilpasset opplæring* til alle elever. Jeg har vært kontaktlærer for elever fra 2. klasse på barnetrinnet, og til 10. trinn på en ungdomsskole. Kontaktlærerfunksjonen har jeg hatt både i forhold til «normaleleven», elever med ADHD, elever med Downs-syndrom, sterkt autistiske elever og andre. Rammene har vært veldig forskjellig fra små bygdeskoler med få elever i en klasse, til byskoler med 30 elever i hver klasse. Jeg har jobbet på skoler hvor det har vært segregerte tiltak for elever med ulike behov, og jeg har jobbet på skoler hvor svært utfordrende elever har vært inkludert i klassemiljøet. Dette har gitt meg en spennende og utfordrende jobbhverdag i mange år.

Om en leser opplæringsloven og læreplanen er det ikke små krav som forventes av lærere i forhold til å gi tilpasset opplæring for alle elever, uansett ståsted og eventuell funksjonshemming. Elevene skal ikke bare ha tilpasset opplæring, de skal og være *inkludert i et sosialt fellesskap*. Det betyr at uansett forutsetning, så skal alle elever være tilknyttet felleskapet på skolen og i klassen. Selv om inkluderingsprinsippet i en smal forståelse av ordet blir brukt i forhold til å sikre spesialundervisningelevens tilhørighet til klassen, er det et prinsipp som i vid forstand skal gi skolen en organisering og et innhold som gjør den best mulig for alle. Utfordringene arbeidet som lærer gir, gjør at en alltid kommer tilbake til disse bærende prinsippene, *tilpasset opplæring og inkludering*.

Gjennom studiet, Master i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring, var det disse to prinsippene sentrale, og noe jeg ønsket å forske videre på. Ikke bare gjennom den smale forståelsen av begrepene, men også i en vid forståelse.

Det har vært ulike nasjonale satsninger som har som hensikt å føre til bedre tilpasset opplæring og inkludering. Kunnskapsløftet 06 legger stor vekt på disse begrepene og det har gjennom Utdanningsdirektoratet sitt store fokus på klasseledelse, vurdering for læring og skoleutvikling vært et uttalt ønske om at antall elever som får spesialundervisning skal ned. Dette begrunnes med forskning som sier at spesialundervisning til elever ikke gir den effekt som man ønsker (Haug, 2014:26). I et av intervjuene jeg gjorde i dette masterprosjektet, kom det frem at det også finnes økonomisk motiverte argumenter for å få ned antall timer spesialundervisning.

I mitt arbeid på forskjellige skoler har det vært ulikt hvilke fokus rektorene har hatt i forhold til utviklingsarbeidet på skolen. Dette har ført til at skolene selvfølgelig har hatt ulik fokus og ulike måter å arbeide på. Det har på den måten gitt meg motivasjon til å undersøke hvilken betydning rektor har i arbeidet med tilpasset opplæring og inkludering på skolene, og hvordan de arbeider med disse bærende prinsippene i sin hverdag. Jeg har interesse for hvor stor betydning rektor har for den pedagogiske virksomheten rundt på skolene. Dette har også med at skolen har vært gjennom mange reformer og omstillinger de siste tiårene. Det kan likevel se ut som om pendelen svinger frem og tilbake med tanke på hva som er betydningsfullt, og at skolen dermed på en side er dynamisk. På en annen side er det en vanskelig organisasjon å endre, både i forhold til organisering og måten å drive undervisning på. Dette mener jeg har bakgrunn i at skolen er en kultur vi er preget inn i fra vi var barn, på samme måte som andre sider av vår demokratiske, vestlige verdensanskuelse. Det er vanskelig å tenke eller se løsninger utenfor inngrodde rammer og institusjoner.

I lys av dette har jeg et ønske om å forstå hvordan rektorene tenker og jobber for å utvikle de sentrale føringene innenfor tilpasset opplæring og inkludering på sin skole. Dette har vært bakgrunnen for valg av problemstilling i dette masterprosjektet.

1.2 Tema og problemstilling

Det er ett spenn mellom tilpassa opplæring og spesialundervisning. Haug (2014) har gjennom SPEED- prosjektet sett at spesialundervisning blir brukt av andre grunner enn at elever

trenger hjelp. Han skriver at av og til kan det være læreren som trenger ekstra tilrettelegging, og får det gjennom ressursene som spesialundervisningen utløser. Slik kan spesialundervisning bli gitt på grunn av manglende evner, eller muligheter til å gi god nok tilpasset opplæring i klasserommet. Dette er et dilemma som i angår skoleledelsen. Hvordan er de med å legger til rette, og hvordan arbeider de med tilpasset opplæring på sin skole?

Med bakgrunn i begrepene tilpasset opplæring og inkludering har jeg valgt følgende problemstilling.

Hvordan arbeides det på skoler for å fremme tilpasset opplæring og inkludering for spesialundervisnings elever?

For å kunne gi svar på denne problemstillingen har jeg laget følgende forskerspørsmål. Gjennom å forske på disse vil jeg kunne gi et svar på problemstillingen.

Forskningsspørsmål:

1. Har skolen noe felles idegrunnlag for arbeidet med elever som får spesialundervisning, og hva er i så fall begrunnelsene for dette?
2. Hvilke organiseringsformer brukes for å fremme tilpasset opplæring og inkludering for spesialundervisnings elever, og hva er begrunnelsene for å bruke disse?
3. Hvordan sikrer skolen at innhold og metoder i opplæringen til elever med spesialundervisning fremmer inkludering og tilpasset opplæring?
4. Hvordan arbeides det ved skolen for å utvikle nye tilnæringsmåter for å fremme tilpasset opplæring og inkludering for elever som får spesialundervisning?
5. Hvordan arbeider rektor for å forbedre tilpasset opplæring og inkludering i hele skoleorganisasjonen?

Det vil være et omfattende arbeid å undersøke dette og belyse de ulike sidene. Jeg vil i teorikapitlet gå gjennom aktuell teori på området, før jeg i metodekapittelet tar for meg hvordan jeg har innhentet empirisk materialet for analysearbeidet. Jeg vil først legge frem sentrale begreper som har betydning for å forstå problemstillingen.

1.3 Tilpasset opplæring, inkludering og spesialundervisningseleven

Skogen (2004) sier det er en politisk korrekthet i å si tilpasset opplæring for alle. Innenfor utdanningsinstitusjoner kan det betraktes som en forpliktende ledestjerne. Tilpasset opplæring er et prinsipp som er tilpasset internasjonale erklæringer med bred støtte fra store deler av verden. Salamanca erklæringen fra 1994 er et slik eksempel:

The Salamanca Statement calls on all governments to adopt as a matter of law or policy the principle of inclusive education, by enrolling all children in regular schools, unless there are compelling reasons for doing otherwise, and to give the highest policy and budgetary priority to improving national education systems so that they cater for all children regardless of individual difference or difficulties (UNESCO, 1995).

I innledningen av generell del av Kunnskapsløftet (LK06:2), som er videreført fra L97, blir tilpasset opplæring trukket frem flere plasser:

Utgangspunktet for oppfostringen er elevenes ulike personlige forutsetninger, sosiale bakgrunn og lokale tilhørighet. Opplæringen skal tilpasses den enkelte. Større likhet i resultat skapes gjennom ulikhet i den innsats som rettes mot den enkelte elev. Bredde i ferdigheter skapes gjennom stimulering av elevenes forskjellige interesser og anlegg.

Her ligger en forståelse til grunn for at ulike elever har ulike måter å lære på, har ulike talent og ulike behov. Det skal differensieres i metoder og lærestoff for at en skal oppnå best mulig læringsutbytte. Dette er utgangspunktet for å skulle gi tilpasset opplæring for alle elever og som jeg vil belyse nærmere i teorikapitlet.

Inkluderingsbegrepet er i likhet med begrepet tilpasset opplæring vanskelig å definere, og kan i tillegg ha et politisk innhold (Bachmann og Haug, 2006). Rønbeck (2014) sier at inkluderingsbegrepet tar utgangspunkt i alle, og at man skal ha de samme muligheter til å delta i et sosialt liv som mennesker flest har. Inkluderingsprosessene er kontinuerlige prosesser og består av å holde mennesker innenfor de sosiale felleskapene. I skolen presiseres

det blant annet i Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen* at et av kvalitetsmålene er at elevene er inkludert og opplever mestring.

Når jeg videre i oppgaven vil se på hvordan skolen jobber for tilpasset opplæring og inkludering for spesialundervisning-elever, er det nødvendig å vite hvem disse elevene er. I opplæringsloven § 5 står det at elever som ikke har utbytte av ordinær undervisning har rett til spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Gjennom data i SPEED prosjektet (Haug, 2014) kommer det frem at det er dobbelt så mange gutter som jenter som får spesialundervisning. Det er også slik at elever med diagnoser får mer spesialundervisning enn elever med tilsvarende vansker uten diagnose. Elever som får spesialundervisning er i dessuten faglig svakere, har lavere motivasjon, lavere arbeidsinnsats og har lavere oppslutning rundt skolenormene. De har mer læringshemmende adferd og er mer sosialt isolert enn de andre elevene. De får mindre faglig hjelp fra foreldrene, men mer generell støtte og oppmuntring fra foreldre enn elever som ikke får spesialundervisning. SPEED prosjektet viser videre at elevene som får spesialundervisning rapporterer lavere trivsel enn andre elever. Det at disse elevene ikke føler den samme tilhørigheten til felleskapet som elever som ikke får spesialundervisning, knytter i tillegg disse elevene til begrepet og prinsippet om inkludering. Skaalvik & Skaalvik (2005) viser til Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*, at inkluderingsbegrepet knyttes både til en faglig tilpassing og til deltagelse i et inkluderende sosialt felleskap. Det gir dermed begrepet både en faglig og en sosial dimensjon. Dette er i tråd med Haug (2004).

1.4 Tidligere forskning

Det har vært gjort mye forskning på spesialundervisning. Peder Haug har i samarbeid med Høgskolen i Hedmark gjennomført SPEED-prosjektet, om hvordan spesialundervisningen fungerer (Haug, 2014). Der er det gjort spørreundersøkelser av over 15000 elever fra 97 forskjellige skoler, i tillegg til kontaktlærere, foreldre og lærere. Dette er bakgrunnsmateriale i en forskningsartikkel hvor Haug (2014) spør om inkludering i skolen er gjennomførlig. Han konkluderer med at Norge har kommet et godt stykke på vei, men at det er i arbeidet med elevene at utfordringen er størst. Haug presiserer videre at det er gjort for lite i forhold til å utvikle de pedagogiske strategiene. Det er et implementeringsproblem i forhold til dette skriver han. Dette er i tråd med Skogens (2004) teorier om innovasjon og implementering,

hvor gjennomføringen er den mest krevende delen av prosessen. Jeg vil kommet tilbake til dette senere i oppgaven. I lys av dette er det aktuelt for meg å gå inn å se på hva rektorene gjør for å implementere tilpasset opplæring og inkludering for spesialundervisningselevne på sin skole, altså noe av det som problemstillingen min har til hensikt å undersøke.

NIFU, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, har på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet gjennomført undersøkelser om ressursbruk og læringsresultater i skolen. Gjennom observasjon av ungdomsskoler i Oslo har Markussen & Seland (2013) sett på betydningen av skoleledelse, og at skolen har en pedagogisk plattform. De konkluderer med at jo tydeligere skolens ledelse og pedagogisk plattform er, dess lettere er det for læreren å oppnå det de kaller *den gode timen*. De fremmer en hypotese om at når skoler drives etter en pedagogisk grunntanke og har en tydelig pedagogisk ledelse, så har det en positiv betydning for elevenes læringsarbeid og utbytte. Dette er også forskning som har betydning for min problemstilling.

1.5 Oppbygging av oppgaven

Masteroppgaven består av fem hovedkapitler. De er som følger:

Kapittel 1 er innledning til oppgaven og presenterer bakgrunnen for valg av tema og problemstilling, samt presentasjon av denne. Jeg har skrevet noe om sentrale begreper og forståelsen av disse, noe som danner grunnlaget for oppgaven. Dette vil presenteres grundigere i teorikapittelet. Til slutt i innledningen har jeg tatt med noe nyere forskning som er relevant for problemstillingen.

Kapittel 2 er oppgavens teoridel. Her har jeg presentert noe av den teori som jeg mener er relevant for å forstå tema og intensjonen med problemstillingen. Jeg har delt inn teoridelen i to hoved-emner. Det ene vil omhandle de pedagogiske begrepene og prinsippene tilpasset opplæring og inkludering. Derunder vil det være aktuelt å skrive noe om differensiering, og de motsetningene som kan oppstå i dragningen mellom de ulike interessene og intensjonene. Bachmann og Haug (2006) og Haug (2014) har sentrale teorier og forskning på dette området som jeg har brukt mye. Haug (2014) har også en modell som viser alle aspekter i inkluderingsbegrepet, denne har jeg tatt med i oppgaven. Som tidligere nevnt har Markussen og Seland (2013) forskning som er aktuelt å se på i denne sammenhengen. Teorikapittelet vil også ha en del som legger frem aktuell teori om ledelse og innovasjon. Robinson (2014) og

Engvik (2012) sine teorier og forståelse preger mye av det som omhandler ledelse, mens Skogen (2004) preger den delen som belyser innovasjon.

Kapittel 3 er metodedelen. Dette er en beskrivelse av forskerdesignet og den metodiske tilnærmingen som jeg har valgt. Her vil jeg presentere hvordan jeg har gått frem for å svare på problemstillingen. Jeg drøfter også oppgavens validitet og reliabilitet, samt hvilke etiske dilemmaer og hensyn jeg som forsker har stått overfor i arbeidet. Metodedelen har hentet teori fra Thagaard (2009), Brinkmann og Kvale (2009), Kvale (1997), Dalland (2012) og Busch (2012).

I kapittel 4 presenterer jeg empirien og analysen av denne. Empirien er samlet gjennom tre intervjuer av rektorer på tre ulike ungdomsskoler i Norge. Drøftingen blir gjort opp mot teorien som er presentert i kapittel 2. Jeg har strukturert drøftingen etter forskerspørsmålene mine.

Kapittel 5 er svar på problemstillingen. Denne delen er strukturert etter forskerspørsmålene, og jeg vil gjennom svarene på de ulike forskerspørsmålene komme frem til et svar på problemstillingen.

2. TEORI

Jeg vil i denne delen først presentere teori om tilpasset opplæring og tilhørende begreper. Deretter vil jeg presentere teori om ledelse og innovasjon i en pedagogisk virksomhet.

2.1 Tilpasset opplæring

Begrepet *tilpasset opplæring* kom først i bruk i Forøksplanen for ungdomsskolen i 1965. Siden den gang har begrepet vært brukt i læreplaner og offentlige dokumenter (Sålsett, Storhaug og Sandal, 2009:15). Begrepet ble innført allerede i 1965 og ble brukt i Mønsterplanen for grunnskolen i 1974 (Kirke og undervisningsdepartementet, 1974) I løpet av 1970 årene innførte man sammenholdte klasser, hvor alle elever på samme alderstrinn, uavhengig av sosial eller kulturell bakgrunn skulle få grunnskoleopplæring. Da ble opplæring tilpasset elevenes evner og anlegg en viktig forutsetning for å nå målene. Videre ble begrepet aktualisert i M87 gjennom opplæring til språklige minoriteter, og i L97 ble alle disse

elementene videreført (Bachmann og Haug, 2006:9). Dette konkretiseres gjennom Læringsplakaten (2006:9) som er en del av læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006).

Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen. Elevene har ulike utgangspunkt, bruker ulike læringsstrategier og har ulik progresjon i forhold til nasjonalt fastsatte kompetansemål.

Bachmann og Haug (2006) argumenterer for at begrepet har et politisk innhold avhengig av hvem som setter den politiske dagsorden. De skriver at i Kunnskapsløftet 06 er den sterke vekten på tilpasset opplæring som individualisering, fremstilt som et alternativ til den sosialdemokratiske enhetsskolen, som har større vekt på enhet og fellesskap (Bachmann og Haug (2006:16)). De skriver videre at begrepet tilpasset opplæring har et annet innhold og betydning i Kunnskapsløftet 06, enn i reform 94 og reform 97. Det har dermed også andre betingelser og andre muligheter for praktisk utforming. Dette gir også læringsplakaten i KL06 uttrykk for, hvor den kollektive identiteten er tonet ned til fordel for den individuelle identiteten. Videre at kollektive prosesser er tonet ned til fordel for individuelle resultater. Slik argumenterer de for at individuell tilpasning er blitt en del av en ny ideologisk orientering i norsk utdanningspolitikk.

Til tross for at begrepet tilpasset opplæring har et politisk innhold, er det også knyttet noen definisjoner til dette. Bachmann og Haug (2006:22) viser til at det er aksept for en smal og en vid forståelse av begrepet. Den *smale forståelsen* er knyttet til konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere undervisningen på. Den *vide forståelsen* er mer å oppfatte som en ideologi eller pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og virksomheten der. I denne forståelsen av begrepet kreves en overordnet strategi for skolen og virksomheten som helhet, med det som utgangspunkt at elevene skal få en så god opplæring som mulig. I lys av dette forstår jeg det slik at tilpasset opplæring er et prinsipp som skal gjelde i skolen på ulike nivå samtidig. Det gjelder både i den praktiske gjennomføringen og på det overordnede ledelsesnivå. Dette er også presisert i opplæringsloven § 1-3: «Tilpassa opplæring innanfor fellesskapet er eit grunnleggjande element i fellesskulen». Videre står det: «Opplæringa skal tilpassas evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten». Dette er et gjennomgående prinsipp i hele grunnpoplæringen.

Utdanningsdirektoratet knytter tilpasset opplæring til tre temaer (Utdanningsdirektoratet, 2014). Disse er *inkludering, mestring og elevmedvirkning*. I forhold til inkludering så blir det

knyttet opp mot elevenes mulighet til å bidra i felleskapet, ut ifra egne forutsetninger i et inkluderende læringsmiljø. I forhold til mestring knyttes tilpasset opplæring opp mot realistiske krav og forventninger. Elevene skal utnytte sitt læringspotensiale, og dette presiseres å gjelde også overfor faglig sterke elever. I forhold til elevmedvirkning knyttes tilpasset opplæring til elevens ulike måter å bli kjent med egne evner, talent og lærerforutsetninger, samt å realisere muligheten for medvirkning og evner knyttet til egne valg. Men også den sosiale konteksten blir vektlagt i utdanningsdirektoratet. I veilederen (Utdanningsdirektoratet 2014:) står det: «Kompetanseutviklingen hos den enkelte skjer i et sosialt fellesskap. Krav og forventninger må derfor sees i lys av hvordan medelever fungerer i forhold til hverandre». Her ligger en vid forståelse til grunn for begrepet.

Det er ulike måter å forstå samhandlingen mellom mennesker på. Mange i skolen vil forstå dette utfra en sosialkonstruktivistisk forståelsesramme, hvor læring skjer sammen med andre mennesker i en kultur og et fellesskap som en er en del av (Bø og Helle, 2008). Tidligere var nok en pedagogikk som bygget på en behavioristisk forståelsesramme mer fremtredende, med belønning og straff som ytre motivasjon for å oppnå resultater. Det er likevel en tendens gjennom Kunnskapsløftet 06 at denne er målstyrt og individbasert, i motsetning til en inkluderende prosessorientert skole som ble utviklet fra midt på 90 tallet og frem til dagens læreplan kom i 2006.

Bakgrunnen for satsingen på tilpasset opplæring i Kunnskapsløftet er at elevene skal prestere bedre faglig (Bachman og Haug, 2006). I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring* forklares den store forskjellen i læringsutbyttet mellom elever med mangel på tilpasset opplæring. Bachmann og Haug (2006) skriver at skoler med liten forskjell i læringsutbytte har lykkes bedre med tilpasset opplæring, og at god tilpasning fører til gode resultater, svake prestasjoner kan relateres til lite tilpasning og dårlig undervisningskvalitet. Er dette riktig kan en se på om tilpasset opplæring gis ved å vurdere faktisk læring. PISA 2000 viser at spredningen mellom norske elever er stor på flere områder når det gjelder lesekompetanse, matematikkunnskaper og naturfag. Det kan tolkes som et uttrykk for manglende tilpasning i undervisningen (Lie, Kjærnsli, Roe og Turmo, 2001).

Selv om tilpasset opplæring er bærende prinsipper i Kunnskapsløftet 06, så vil nasjonale kunnskapsmål, prøver og internasjonale tester stå i motsetning til individuell tilpassing og differensiering. (Skaalvik og Skallvik, 2013:139). De argumenterer for at de nasjonale prøvene står i motsetningsforhold til dette prinsippet, fordi alle elevene prøves mot en felles standard.

Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for læring. Alle elever skal i arbeidet med fagene møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Elevene har ulike utgangspunkt og ulike behov i arbeidet med de nasjonalt fastsatte kompetansemålene» (St.meld. nr. 16 (2006-2007:70)).

Hovedhensikten i Stortingsmeldingen nr 16 (2006-2007): ... og ingen sto igjen er at læreren skal ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger og behov og tilrettelegge på en måte slik at alle elevene får tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Skolen har et ansvar for at alle elever i så stor grad som mulig får utbytte av undervisningen.

Tilpasset opplæring kjennetegnes av variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen. Tilpasset opplæring innebærer høy bevissthet i valg av virkemidler med sikte på å fremme den enkelte og fellesskapets læring. Opplæringen må ikke bare tilpasses fag og lærestoff, men også elevenes alder og utviklingsnivå. Læreren må bruke elevenes ulike forutsetninger, sammensetning av elevgruppen og hele læringsmiljøet som ressurser i læringen (St.meld. nr. 16 (2006-2007:70)).

Her ser en at begge perspektivene i forhold til en vid og smal forståelse av tilpasset opplæring er ivaretatt. Man snakker om hele læringsmiljøet, sammen med andre, og individuelle tilpasninger både i lærestoff, organisering og metode.

I 2007 ble et bredt sammensatt utvalg satt ned for å se nærmere på spesialundervisningen og det statlige spesialpedagogiske støttesystemet, dette ble kalt *Midtlyng-utvalget*. Utvalget skulle blant annet vurdere i hvilken grad vi har et system som sikrer tidlig innsats til elever med særlige opplæringsbehov (NOU (2009:18): *Rett til læring*).

Midtlyng-utvalget skulle legge fram konkrete forslag til bedre organisering og effektiv ressursbruk for en fremtidig helhetlig tiltakskjede for elever med behov for spesialpedagogisk støtte. Daværende utdanningsminister Øystein Djupedal uttalte da at han ønsket en grundig gjennomgang av spesialundervisningens plass i norsk skole. Rapporten kom i 2009 og

konkluderer blant annet med at skolen er best for de gruppene som tradisjonelt har fungert i skolen. Skolen er lite følsom overfor variasjon, ulikheter, mangfold, avvik og det som er annerledes. Utvalget skriver videre at skolen i stedet har konstruert en slags standard for hva som skal til for at en får utbytte av å være der (NOU (2009:18): *Rett til læring*)

I Stortingsmelding nr. 18 (2010-2011): *Læring og felleskap* presiseres prinsippet om tilpasset opplæring og at dette kjennetegnes av variasjon av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i organiseringen av opplæringen. Det presiseres likevel at opplæringen ikke skal individualiseres, men at læringsmiljøet skal ta hensyn til elevenes variasjon i evner og forutsetninger. Dette ser ut til å være en videreføring av forståelsen av prinsippet i Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*, hvor departementet presiserer at tilpasset opplæring ikke innebærer at hver enkelt elev har krav på en individuell plan for opplæringen, eller at skolen i større grad bør legge opp til individuelt arbeid. Skolen er primært en fellesskapsarena, og lite tilpasset ordinær opplæring, gir et større behov for spesialundervisning – og et stort omfang av spesialundervisning, gir mindre ressurser til å skape tilpasset opplæring. Jeg forstår dette som en tydelig føring på at skolen må løse sine utfordringer i forhold til elever og deres læring innenfor rammen av tilpasset opplæring i mye større grad enn idag.

I Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011): *Motivasjon – Mestring – Muligheter* står det at målet om tilpasset opplæring krever pedagogisk differensiering i læringsarbeidet i klasserommet. De presiserer at prinsippet om tilpasset opplæring er krevende, men å mestre pedagogisk differensiering i klasserommet er en viktig kompetanse for den profesjonelle læreren. Pedagogisk differensiering kan bety at elevene får litt ulike oppgaver, at de får ferdigstille arbeid med ulike tidsfrister. De kan også få mulighet til å velge ulike innganger til læring ut fra sine egne interesser eller sin egen kunnskap om læringsstrategier, skriver departementet i meldingen.

2.1.1 De evnerike barna

Det er i de senere år også blitt mer fokus på *de evnerike barna*, og mangelen på tilpasset opplæring i forhold til disse. Da også en av rektorene kom inn på temaet, ønsker jeg å ta med litt teori om dette.

Både internasjonalt, blant annet gjennom boken av Mønks og Ypenberg (2008), og her i Norge gjennom Skogen (2005, 2011, 2014) har dette vært et omdiskutert tema. Disse barna kjennetegnes ved at de ønsker å lære, forstå og oppdage (Distin 2006). Videre skriver han at de har en uvanlig energi, lidenskapelige interesser, ekstrem hukommelse og evne til å se sammenhenger via lynraske assosiasjonsrekker. Skogen (2014) fremholder at evnerike barn ofte vil være utpreget velorganiserte. Det vil også gi utslag i kreativitet, humoristisk og kritisk sans og selvstendighet. Disse barna bør gis tilnærminger i forhold til tilrettelegging, som økt tempo og berikelse skriver han. Ofte skjer det motsatte. Mange barn blir for eksempel i begynneropplæringen i lesing, holdt igjen for å følge det kollektive tempoet. I forhold til berikelse, må ikke arbeid som fylles på etter det ordinære stoffet er ferdig, ha preg av repetisjon, men gi anledning til dypere forståelse.

Skogen (2014) sier at disse elevene må møtes med forventninger om å yte og gjøre sitt beste. Dette vil tjene alle elever, men være helt avgjørende for de spesielt evnerike. I forhold til rettigheter har disse de samme rettighetene som alle andre. Dette både i forhold til begrepet tilpasset opplæring, og i forhold til spesialundervisning. Tradisjonelt er det de elevene som ikke henger med faglig og/eller sosialt som har fått spesialundervisning. Her er det altså argumenter for at også de elevene som er spesielt flinke kan kvalifisere til spesialundervisning, og i mye større grad få tilpasset opplæring. Lovmessig er det elever som ikke får faglig forsvarlig utbytte av den ordinære opplæringen som gir anledning til enkeltvedtak om spesialundervisning, opplæringsloven § 5-1. Dette kommer jeg tilbake til senere i teoridelen.

2.1.2 Individuelt prinsipp eller kollektiv visjon

Markussen og Seland (2013) argumenterer for at tilpasset opplæring må sees på som en visjon for skolene å strekke seg etter, mer enn et aktivt prinsipp for den pedagogiske virksomheten. De gjør en kvalitativ studie på fire ungdomsskoler i Oslo, av undervisning og læringsarbeid, hvor det ble gjennomført observasjon av 40 undervisningsøkter. Det ble funnet svært få eksempler på tilpasset opplæring. De pekte på at underveisvurdering og leksegjennomgang kunne vært utnyttet bedre i forhold til å kunne gi tilpasset opplæring (Markussen og Seland, 2013:61).

Gjennom intervju med rektorene i samme undersøkelse (Markussen og Seland, 2013) kom det frem at lærerne og rektorene mente at tilpasset opplæring var viktig, men samtidig hadde det

ikke fremtredende plass i deres bevissthet. Det kom frem at de hadde fokus på andre fenomener som klasseledelse og vurdering for læring. Rektor fremhevet at de lærerne som er gode på klasseledelse er gode på tilpasset opplæring (Markussen og Seland, 2013:62). Da blir elevene i større grad sett og de har mer fokus på læring. Læring gjelder ikke bare faglige og teoretiske mål. Jensen uttrykker i tillegg læring som at: «individet er i stand til å bidra positivt i sosiale sammenhenger og gjennom det oppnå aksept og tilhørighet i felleskapet» (Jensen, 2006).

Skogen (2004) hevder at tilpasset opplæring bare kan sees på som en utopi, eller et ideal som en ikke kan nås, men nærme seg. Tilpasset opplæring er en prosess som handler om en kontinuerlig endring av den eksisterende skolen sier han. Dette må skje i små trinn hele tiden, en kontinuerlig forbedringsprosess.

2.1.3 Inkludering og differensiering

I arbeidet med tilpasset opplæring kommer man ikke utenom sentrale begreper som inkludering og differensiering. Disse er nært knyttet til begrepet tilpasset opplæring da mange vil si at man ikke kan gi tilpasset opplæring uten å differensiere. I forhold til en differensiert opplæring vil det da komme et spørsmål om hvorvidt dette skal foregå i et inkluderende felleskap eller i et segregert tilbud, spesialisert for den enkelte elev.

Ifølge Haug (2014) så er det et problem for skolen at den ikke er konstruert for de som går der. Det betyr at skolen som institusjon ikke klarer å inkludere alle elever på en måte som gjør at de mestrer i et inkluderende felleskap. Skolen blir i seg selv ekskluderende fordi den ikke er tilpasset de som går der. Dette sammenfaller med en av konklusjonene til NOU (2009): *Rett til læring*. Nøkkelen til en inkluderende skole er kvaliteten på den ordinære opplæringa, i tillegg til kvalitet i spesialundervisninga skriver Haug (2014). Han presiserer at en mer praktisk tilnærming til inkludering er å oppfatte inkludering som et ideal som en jobber frem mot, da blir det i videste forstand at den enkelte elev deltar mer og mer i den kulturelle og læreplanbaserte aktiviteten.

Haug (2014:18) har dekonstruert begrepet inkludering i en modell som tar opp både etiske og praktiske utfordringene i forhold til begrepet. Han gjør dette på følgende måte:

	Felleskap	Deltagelse	Medvirkning	Utbytte
Stat, Verdi, ideologi, politikk				
Kommune, Organisering og vilkår				
Skole og klasse, Praktisk handling				
Elev, Adferd og opplevelse				

Den vertikale akselen forteller om de ulike nivåene i forvaltningen, fra formulering til praktisk handling og opplevelse. Horisontalt konkretiseres det til fire forskjellige utfordringer eller dimensjoner innenfor felleskapet, deltagelse, medvirkning og utbytte. Her må man vurdere de ulike faktorene opp mot hverandre. Det betyr at om en elev får spesialundervisning må dette vurderes i forhold til de fire faktorene. Elever som er med i felleskapet, men som ikke har utbytte og ikke er deltakende, er det da vellykket inkludering. Nivået av måloppnåelse innenfor de ulike dimensjonene vil avgjøre hvilke rammer undervisningen bør ha.

Nes, Skogen & Strømstad, (2003:7) samler sin forståelse av inkluderingsbegrepet i følgende punkter: (bygger på Salamanca erklæringen)

- Det angår hele skolen som system – ikke bare særskilte elevgrupper.
- Alle elever skal tilhøre et faglig, sosialt og kulturelt fellesskap.
- Å delta i det *faglige fellesskapet*, der alle får utnyttet sitt læringspotensial, krever tilpasning av undervisningen når det gjelder forhold som mål, lærestoff/innhold, arbeidsmåter, vurdering og rammebetingelser.

- Å delta i det *sosiale og kulturelle fellesskapet*, der alle elever skal få lære i felles aktivitet med andre, og få være naturlige og selvfølgelige deltakere i et felleskap der mangfold betraktes som en berikelse. Inkludering forutsetter samarbeid og demokrati. Det gjelder elever så vel som tilsatte og foresatte.

I Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*, står det at tilpasset opplæring skal skje innenfor ramma av fellesskapet og at dette stiller store krav til læreren i forhold til differensiering. Det betyr variasjon i arbeidsmåter og tilrettelegging. På denne måten er begrepet differensiering knyttet opp til begrepet tilpasset opplæring. Differensieringen kan være organisatorisk eller pedagogisk. Det er når enkelt elever ikke har utbytte av ordinær undervisning, hvor denne er differensiert og tilpasset elevenes ulike behov, at retten til spesialundervisning skal vurderes. Dette er lovfestet i opplæringsloven §5-1 og 4-2 femte ledd. Spesialundervisningen skal sikre at disse får likeverdig opplæring og et forsvarlig utbytte av sitt opplæringstilbud. Tilpasset opplæring skal være for alle, mens spesialundervisning og særskilt tilrettelegging er knyttet til enkeltvedtak basert på sakkyndig vurdering.

Det er viktig å vurdere behovet for spesialpedagogisk kompetanse.

Spesialundervisning kan i noen tilfeller være nødvendig for å oppfylle plikten til å gi tilpasset opplæring». (St. meld. nr. 16 (2006-2007:76)

2.1.4 Indikatorer på tilpasset opplæring

Hattie (2013) sier at læreren kompetanse og forpliktelser i forhold til å følge opp elevene er den største påvirkningen på elevprestasjoner som er mulig å ha kontroll over. Altså for nå målet om tilpasset opplæring for alle elever, så er lærerens kompetanse en grunnleggende faktor. Opheim og Wiborg (2012) har gjort undersøkelser som viser at elever som har lærerstyrt undervisning har bedre faglige resultater enn elever som har mindre av slik undervisning. De peker på at sammenhengen her går gjennom læringsmiljø og motivasjon. Det er større variasjon innenfor samme skole enn på tvers av skolene i forhold til lærerens effekt på læring (Hattie, 2013). Det betyr at det vil ligge stor effekt i å jobbe med

kompetanseheving gjennom å lære av hverandre, teamsamarbeid og systematisk arbeid i kollegiet gjennom å lære av kollegaer og gode undervisningsopplegg.

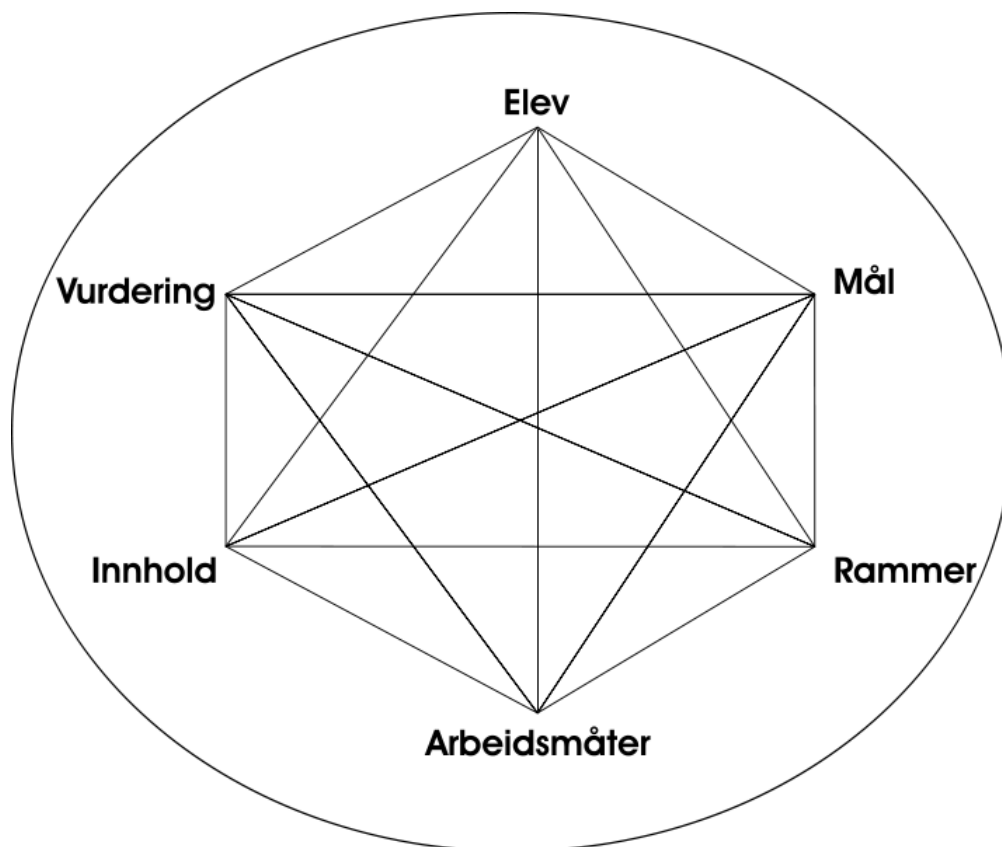
Bachmann og Haug, (2006) peker på at det er forskningsresultater som viser at det er de skolene som har en høy pedagogisk bevissthet, og en grunnide som følges opp av alle, at en lykkes i pedagogisk virksomhet. Dette gjelder både faglig og i forhold til å gi vellykket spesialundervisning i klasser og segregert opplegg. I lys av dette er det interessant å se på hvordan skolene arbeider for å fremme tilpasset opplæring og inkludering for spesialundervisningselevne, siden dette ser ut til å ha direkte betydning for læringsresultatet. Jeg har derfor tatt med teori om ledelse og innovasjon i skolen i et eget avsnitt under.

2.2 Den didaktiske relasjonsmodellen

En av mine informanter henviste mye til den didaktiske relasjonsmodellen i arbeidet med tilpasset opplæring for alle elever, og ser på denne som spesielt viktig i dette arbeidet. Det er noe som alle lærere har med seg fra lærerutdanningen og kjenner til sier rektoren. Det er derfor et viktig verktøy å ta med seg videre i skolen. Med bakgrunn i det, vil jeg derfor gi en kort redegjørelse for denne modellen, da den er sentral i drøftingsdelen.

Den didaktiske relasjonsmodellen er en modell som skal hjelpe den som underviser med å reflektere over egen undervisningspraksis. Baltzersen (2014) skriver at dette er en modell for planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen. Modellen ble utviklet av Bjørndal og Lieberg (1978) *Nye veier i didaktikken*. De erfarte at målstyrte planleggingsmodeller fungerte dårlig i forhold til å planlegging, og ønsket å lage et verktøy for å reflektere og gå kritisk gjennom forberedelsene til undervisningen.

Videre skriver Baltzersen (2014) at denne tenkningen har hatt stor innflytelse på praksisopplæringen ved de ulike lærerutdanningene i Norge. De fleste lærerstudenter blir oppfordret til å bruke den didaktiske relasjonsmodellen ved planlegging og evaluering av egen undervisning i praksisperioden. Den didaktiske relasjonsmodellen ser slik ut, gjengitt etter Baltzersen (2014), med utgangspunkt i Bjørndal og Lieberg sin modell fra 1978.



Linjene mellom kategoriene i modellen er ment å illustrere dynamikken i undervisningsprosessene. Det er viktig at ingen av kategoriene får dominere i planleggingsarbeidet, men skal være likeverdige og påvirke hverandre gjensidig.

Mål

Det er mulig å skille mellom langsiktige og kortsiktige mål som ofte deles inn tre nivåer, dette er kunnskaps-, holdnings- og ferdighetsmål. Målene bør være så konkrete som mulig, men Baltzersen (2014) sier faren med dette er at det kan bli overdreven målfokusering som begrenser ting som dukker opp mer spontant. Han sier at om alle skal nå de samme målene så kan dette gå utover muligheten for å drive tilpasset opplæring.

Innhold

Innholdet viser hvilket tema eller lærestoff som skal presenteres. Baltzersen (2014) skriver at det er vanlig å skille mellom tre hovedkriterier for valg av innhold, disse er:

- Fagets egenart
- Samfunnets interesse
- Elevens behov

Deltakerforutsetninger (eleven)

Elevene har ulike forutsetninger for å nå målene. Læreren må kjenne til disse for å kunne tilpasse til de ulike elevene. Baltzersen (2014) skriver at et sentralt spørsmål blir hvor mye man skal fokusere på enkelteleven kontra hele gruppen.

Vurdering

Baltzersen (2014) skriver det vanligste er å skille mellom *summativ* og *formativ* vurdering. Summativ vurdering er en sluttvurdering der man kontrollerer om eleven har oppnådd den kompetansemålene. I formativ vurdering er tanken at vurderingen skal støtte elevenes læring. Et viktig spørsmål er om elevene skal være involvert i å utarbeide vurderingskriterier eller at elevene vurderer sitt eget arbeid og hverandres.

Arbeidsmåter

Arbeidsmåter viser hvordan læreren tilrettelegger for elevenes læring. Ulike arbeidsmåter kan være plenumsundervisning, gruppearbeid, prosjektarbeid, individuell oppgaveløsning, individuelle arbeidsplaner eller elevpresentasjoner.

Rammefaktorer

Rammer eller rammefaktorer er alt det som gir muligheter eller legger begrensninger for undervisningen. Dette kan være romtilgang eller lærerens egen opplevelse av begrensninger knyttet til kunnskap eller andre ting.

2.3 Utviklingsarbeid i en pedagogisk virksomhet

Wadel (1997) refererer til instruksene for rektorer i grunnskolen, hvor det står at rektor er den administrative og pedagogiske lederen av den enkelte skole. *Administrativ ledelse* er knyttet til utvikling og håndtering av regler, og har som overordnet mål å skape system og orden i organisasjonen. Ledelsen skal sikre at bestemte mål oppnås på kort sikt. Men en organisasjon krever og at det initieres læringsprosesser som bidrar til en felles forståelse og basis for samhandling. Det kreves læring som sikrer fornying, utvikling og endring i organisasjonen. Dette kaller Wadel (1997) for *pedagogisk ledelse*.

For å kunne forstå betydningen av rektorer og skoleledere sitt arbeid på den enkelte skole, er det viktig å ha innsikt i teori om utviklingsarbeid og ledelse i en pedagogisk virksomhet. Jeg har derfor tatt utgangspunkt i blant andre Engvik (2012) og Robinson (2014) om dette. Først vil jeg komme med teori som omhandler utviklingsarbeid i skolen. Her bruker jeg teori fra Skogen (2004) og han bruker betegnelsen *innovasjon* om dette arbeidet.

2.3.1 Innovasjon

Skogen (2004) sier at om hver enkelt elev skal få tilpasset opplæring, må alle involverte parter ha en felles forståelse om hva tilpasset opplæring er, og hvordan denne best kan oppnås. Det er vesentlig å ha en forståelse av helheten og den organisasjonsmessige sammenhengen eleven befinner seg i. Han kaller dette systemforståelse (Skogen 2004:20). Skal systemrettede tiltak fungere må alle involverte parter delta og koordineres med fokus på elevbehov. Han omtaler forskjellige virkemidler som skal ivareta dette, og argumenterer blant annet for ulike nettverkssamlinger og dele ulike «case» for gjensidig læring.

Utviklingsarbeid, fornyingsarbeid og endringsarbeid kan samles i et felles begrep, innovasjon. Skogen (2004) bruker dette begrepet i sin fremstilling av utviklingsarbeid i skolen.

Definisjonen av innovasjon som han legger til grunn er fra Skogen og Sørli (1992), hvor innovasjon er en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis. Nøkkelordet er altså endring, og for at det skal kunne kalles innovasjon må det også være et sterkt element av bevissthet og refleksjon, dermed være planlagt. Da må man vite hva en vil endre, hvorfor en vil endre, og hvordan endre. Dette krever kunnskap. I tillegg er målsettingen at det skal forbedre praksis.

Praksis og praktisk handling er ifølge Skogen (2004) et svært kritisk ledd i forbedringsprosessen. Overgangen fra ide og til praktisk handling er som oftest det vanskeligste. Han viser til innovasjonsteorien at eierforhold er avgjørende for å lykkes med innovasjonen. Den mest sentrale hypotesen i forhold til dette, presiserer han, er deltagelse i beslutningsprosessen frem mot tiltaket. I lys av dette vil det si at i utviklingen av en pedagogisk plattform på en skole, så er det avgjørende at kollegiet har jobbet med denne og vært med i drøftingen frem mot de endelige beslutningene.

I disse prosessene er det ifølge Skogen (2004:50) viktig at det er toleranse for turbulens. I en utviklingsprosess vil noe kunne oppfattes som en forverring, det andre oppfatter som en forbedring. Det er da viktig at en forbereder seg mentalt på turbulens, slik at en ikke tar det som personlig angrep eller en fornærmelse når den kommer.

Skogen (2004) trekker frem ressursforvaltning og økonomi som viktige faktorer i innovasjon. I forhold til elevtilpasset opplæring har dette stor betydning presiserer han. Mye kan gjøres innenfor de tildelingene som allerede finnes, for å kunne det er det viktig å ha et bevisst forhold til hvordan ressursene brukes. Er det behov for omprioriteringer, da kan omorganisering kan være nyttig i forhold til å oppnå god ressursforvaltning, og for å legge til rette for gode arbeidsformer. Det presiseres videre at omorganisering som ikke er forankret i en solid behovsanalyse, kan være bortkastet tid eller direkte skadelig.

Skogen (2004:69) skriver at det er av stor betydning det som skjer når lærere og ledelse reflekterer over praksis på egen skole, og i nettverk mellom flere skoler. I praksis vil det si å knytte flere skoler sammen i lokalt utviklingsarbeid. Slik kan man fra de ulike skolene utveksle erfaring og reflektere over hverandres erfaringer sammen. Et slikt læringsnettverk bør ikke brukes til å kopiere hverandres løsninger, men som en kommunikasjons og samarbeidsplattform. Den bør tjene som ideleverandør og katalysator for de enkelte deltakere fortsetter han. Det presiseres at dette profesjonaliserer læreren og videreutvikler hele skolen.

Skogen (2004) skriver at det i organisasjoner nesten alltid finnes mekanismer for selvbevaring og motstand mot endring. Dette er både *psykologiske barrierer*, *praktiske barrierer* og *makt/verdibarrierer*. Skogen presiserer at dimensjonene trygghet og utrygghet er dominerende psykologisk barriere i innovasjon. Her er det viktig med informasjon for å kunne formidle hva som vil komme til å skje og hvilke konsekvenser dette har å si for den enkelte, og for hele organisasjonen. Ifølge Skogen (2004) er praktiske barrierer noe som hindrer eller bremser forandringer. Dette kan være tid, ressurser, uklare mål og systemer. I forhold til implementering av tilpasset opplæring for alle, kan praktiske barrierer være avgjørende for prosessen. Det er ofte spørsmål om ressurser, og det kan være fokus på systemendring i forbindelse med inkluderingsfilosofien. Dette krever tid, skriver han. I forhold til makt og verdibarrierer henger dette sammen med om en innovasjon faller sammen med verdier, normer, tradisjoner eller kulturbakgrunn. Det kan bli en verdikollisjon hos de involverte og det kan det bli motstand mot endringer.

2.3.2 Pedagogisk ledelse

Gjennom satsningen på nasjonale kvalitetsvurderingssystemer, blant annet gjennom nasjonale prøver, plasseres ansvaret på elevenes resultater i større grad på rektorer og skoleledere en før. Tidligere har det vært mye fokus på elevens ansvar for egen læring. Dette tror jeg har ført til at rektorer er mer opptatt av de pedagogiske prosessene en tidligere.

Engvik (2012) sier at i de skolene hvor en er enig om felles normer, verdier, forventninger og prosesser for å få arbeid gjennomført, har større kapasitet til å lykkes med forventningene skolen står overfor. Dette samsvarer med Senge (2004) som sier at en felles visjon er avgjørende for en lærende organisasjon, fordi det gir læringen fokusering og energi (Senge, 2004:212).

Robinson (2014) har foretatt en metaanalyse av studier på hvordan ledelse påvirker læringsutbytte i skolen og hvordan ulik lederpraksis påvirker resultater. Det er et skille mellom *transformasjonell ledelse* og *instruksjonell ledelsespraksis*. Dette har likhet med det som Wadel (1997) kalte administrativ og pedagogisk ledelse. Den første kan karakteriseres som generisk, karismatisk, intellektuell og administrativ. Instruksjonell ledelse er det som omtales som pedagogisk ledelse, hvor lederen har spesifikk innsikt i skolefaglige oppgaver. Det viste seg at den pedagogiske ledelsespraksisen hadde 3 til 4 ganger større effekt enn den transformasjonelle i forhold til elevresultater.

Robinson (2014) tar for seg ulike lederdimensjoner innenfor pedagogisk ledelse. Hun kaller dette for *elevsentrert ledelse* som gjør en positiv forskjell i forhold til elevens læringsutbytte, kulturelle utvikling og sosial utjamning. Gjennom å fokusere på relasjoner, undervisning og læring, får en stor innflytelse på læringsutbyttet til elevene. Hun trekker frem *fem ledelsesdimensjoner* som synes å ha en relativ effekt på elevenes resultater. Disse er å 1. - å etablere mål og ha høye forventninger, 2. - strategisk bruk av ressurser 3. - Planlegging, koordinering og evaluering av undervisning 4. - delta i lærerens læring og utvikling 5. - sikre orden og trygge omgivelser. Jeg vil kort utdype de ulike dimensjonene ut ifra Robinson (2014:50-134).

1. Å etablere mål og ha høye forventninger – legger vekt på å sette målbare og læringsrelaterte mål. Målene må kommuniseres til alle parter og fange relasjonen mellom oppdrag og verdi.
2. Strategisk bruk av ressurser – har en klare mål kan en være strategisk. Da kan en skaffe til veie relevant ekspertise for å støtte og om å nå målene. En leder må sortere og stille spørsmål om hvilke praksis og løsninger som best løser problemområdene som er pekt ut.
3. Planlegging, koordinering og evaluering av undervisning og pensum – Undervisningens kvalitet er den største årsaken til variasjon av elevutbytte innenfor skolen. Ledere må identifisere svake lærere og sette inn effektiv støtte. De må takle vanskelige samtaler, og være mer bekymret for elevenes læring enn for voksnes situasjon. Dette krever oversikt over elevenes utvikling, hva er planlagt læringsutbytte for perioden?
4. Å fremme og delta i lærerens læring og utvikling – dette er det som har sterkest innflytelse på skolens resultater. Ledelse skal ikke bare fremme læring men lederne skal delta i personalets formelle og uformelle læring. Lederne skal delta og fremme diskusjoner om pedagogiske utfordringer. Disse lederne blir også sett på som kilde for pedagogiske råd, de er tilgjengelige og har faglig tyngde.
5. Å sikre orden og trygge omgivelser – denne dimensjonen beskriver ledere som kan sikre at lærere får fokusere på undervisning og elevene på læring. Lærerne skjermes for ytre press og det skapes et godt og støttende klima med klare forventninger og entydige normer og rutiner.

I forhold til den første dimensjonen så kan dette også underbygges av Hattie (2008) som understreker at det er de pedagogisk orienterte skolelederne som formulerer utfordrende mål og skaper trygge omgivelser for diskusjon. At de utfordrer og støtter lærerne har stor effekt på elevresultatene.

I forhold til dimensjon tre, planlegging, koordinering og evaluering av undervisning og pensum, ser en av OECD undersøkelsen TALIS (2009) at norske skoleledere i liten grad inne i klassene. De gir i mindre grad enn sine kollegier fra andre land lærerne tilbakemelding på undervisningen. Dette kan være en medvirkende årsak til at skolevandring har blitt utbredt de siste årene, hvor ledelsen oppsøker klasserommene, observerer, noterer og samtaler med læreren i etterkant.

I forhold til dimensjon fire er det også aktuelt å trekke inn Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, hvor det fokuseres på hvordan skolene må legge vekt på hvordan de kan ivareta egen læring, og bli en lærende organisasjon. Det presiseres at dette krever tydelig og kraftfullt lederskap.

Hovedkonklusjonen i Robinsons metaanalyse (2014) er at noen typer skolelederpraksis har en større effekt på elevenes læringsutbytte enn andre. Jo mer skolelederne fokuserer på sin innflytelse, relasjon med lærerne rundt kjernevirksomheten, undervisning og læring, jo mer sannsynlig er det at dette påvirker elevenes læringsresultater også. Robinson (2014) skriver at elevsentrert ledelse kraver at ledelsen har grunnleggende kunnskap om hvordan den skal få administrative prosesser og viktige elevlæringsresultater til å henge sammen. Hun legger vekt på tre lederferdigheter i dette arbeidet, og skriver at det er å kunne bruke relevant kunnskap, kunne løse komplekse problemer og å kunne bygge tillitsrelasjoner. Rektorer må vite hvordan denne kunnskapen kan brukes til å løse skolens vesentlige problemer. Dette må gjøres på en måte som bygger tillitsrelasjoner i skolemiljøet.

Stortingsmelding nr. 19 (2009-2010): *Tid til læring* understreker også at god skoleledelse innebærer å ta ansvar for elevenes læringsresultat og læringsmiljø, og samsvarer slik med Robinsons metaanalyser. Stortingsmeldingen oppfordrer til mer tid til pedagogisk ledelse og at det bør utvikles en kultur der arbeidet med å forbedre elevenes læringsutbytte stadig etterspørres og analyseres.

3. Metodologi og metode

Metodologi er læren om metodene som brukes i vitenskapen. Den vitenskapsteoretiske delen av metodologien handler om de grunnleggende måtene å oppnå kunnskap på, for eksempel hermeneutikk. Ordet *metode* kommer fra det greske ordet *methodos* og betyr å følge en bestemt vei mot målet (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010). I dette kapitlet vil jeg redegjøre for min vei i arbeidet med å belyse problemstillingen, som er utgangspunkt for denne oppgaven:

Hvordan arbeides det på skoler for å fremme tilpasset opplæring og inkludering for spesialundervisnings elever?

Jeg vil nedenfor redegjøre for de ulike valgene jeg har tatt i forhold til metodologi og forskningsmetode, både når det gjelder vitenskapelig forankring og metodiske tilnærminger. Jeg vil beskrive hvordan jeg har gjort utvalget av informanter, datainnsamling, kvalitetsvurderinger og analyse.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Jeg har valgt en fortolkningsbasert metode som representeres ved Hermeneutikken. Jeg vil her redegjøre for dette.

Ifølge Thagaard (2009) representerer hermeneutikken en viktig inspirasjonskilde for samfunnsvitenskapelige tilnærminger, hvor fortolkning er vesentlig del av arbeidet, fordi delene sees i lys av helheten (Thagaard 2009:39). Opprinnelig ble hermeneutikken knyttet til tolkning av bibeltekster og andre dokumenter, senere er den sett på som åndsvitenskapens grunnleggende metode og knyttet til skillet mellom forklarende og forstående vitenskaper (Dalland, 2007:56). Dalland (2007) skriver at hermeneutikk handler om å tolke og forstå grunnlaget for menneskelig eksistens, og er derfor viktig for å alle som forbereder seg til å arbeide med mennesker.

Mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt vil således være hermeneutisk. Jeg vil undersøke deler av virkeligheten, gjennom å intervju tre skoleledere. Dette gjør jeg for å forstå en større del av virkeligheten. For å kunne gjøre dette, er jeg nødt til å fokusere på et meningsinnhold som ikke umiddelbart oppfattes, men som kan komme frem gjennom analysearbeidet ved å sette det inn i en sammenheng eller helhet. Dette kan illustreres gjennom den *hermeneutiske sirkel* og handler om tolkning, forståelse, ny tolkning og ny forståelse som deler av en helhet som utvikles til en større forståelse (Dalland, 2007).

Som forsker har jeg tatt et *fenomenologisk* perspektiv. Det har betydning både i forhold til utforming av intervju-guid og arbeidet med analysen. Fenomenologi beskrives både som en filosofisk retning og som et kvalitativt forskerdesign. Innenfor filosofien stammer fenomenologien fra ca 1900, og var grunnlagt av den tyske filosofen Edmund Husserl. Her handler fenomenologien om hvordan fenomener fremstår for oss slik de oppfattes gjennom sansene våre (Alvesson og Skoldberg, 2008). I fenomenologiske studier forsøker forskeren gjennom intervjuer å avdekke meningen som er skapt om de fenomenene som studeres (Busch, 2013:56). Man gjør kvalitative og dyptgående intervju, og det legges opp til en felles refleksjon hvor informantene får anledning til å sette ord på erfaringer.

Jeg vil gjøre intervjuer for å prøve å finne ut hvordan skoleledere arbeider med tilpasset opplæring og inkludering på sin skole. Da er det deres oppfatning av eget arbeid som er gjeldende for min analyse. Slik vil min forskning ta et fenomenologisk perspektiv da fenomenologien handler om å forstå sosiale fenomener ut ifra informantens perspektiv (Kvale og Brinkmann, 2009:45).

3.2 Kvalitativ metode

Gjennom valg av en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming på forskningen vil jeg bruke kvalitativ metode for datainnsamling. Det er ulike valgmuligheter innenfor kvalitative metoder, både observasjon, dokumentinnsamling, individuelle intervjuer eller gruppeintervjuer. Kvale kaller sistnevnte for fokusgrupper hvor diskusjonsprosesser er viktige for å få svar på spørsmålene som stilles (Kvale, 1997). Fordelene her er at en har mulighet til å generere kunnskap og utvide forståelsen gjennom dialog, både mellom informanter og mellom forsker og informanter. Jeg valgte individuelle intervjuer og gjorde intervju av tre skoleledere på forskjellige steder i Norge.

Kvale (1997) skriver at fortellinger og meningsutvekslinger sees i dag på som sentrale for å innhente kunnskap om den sosiale verden. Et intervju kan komme frem med alternative oppfatninger hvor datamaterialet ikke er objektive fakta som skal kvantifiseres, men meningsfulle relasjoner som skal tolkes. Intervjuet har også en form som gjør at det ikke bare består av spørsmål-svar, men informanten formulerer sin oppfatning gjennom dialog med meg som forsker. Her må jeg samtidig være varsom slik at jeg ikke legger ordene i munnen på informanten, stiller for ledende spørsmål eller farger intervjuet i for stor grad med mine synspunkter.

Jeg strukturerte intervjuet opp mot forskerspørsmålene. Jeg satt derfor opp forskerspørsmålene som hovedkategorier med påfølgende underspørsmål. På denne måten fikk jeg det som kalles delvis strukturert intervju. Dalland (2007) sier at dess tydeligere struktur et intervju har, dess lettere blir det å analysere dataene. For å kunne sammenligne svar, og se på forskjeller og ulikheter og finne svar på problemstillingen, mener jeg at det ville være en fordel med et godt strukturert intervju. Fordelen med et mindre strukturert intervju er at det er større mulighet for å få spontane, levende og uventede svar (Dalland, 2012).

Intervju er en krevende forskningsmetode som går over flere faser. Brinkmann og Kvale (2009:104) gir perspektiv på metoden når de sier: «Intervjuere, som lever av verdien intervjuene deres har for klienter og arbeidsgivere, trenger kanskje flere års utdanning for å mestre intervjuhåndverket». Hilde Sollid (2013) snakker om tre faser i intervjuet; planlegging, gjennomføring og etterarbeid. Brinkmann og Kvale (2009:118) er enda mer utfyllende og beskriver syv ulike faser som de setter opp slik:

1. Tematisering – formålet med undersøkelsen
2. Planlegging – planlegg studien med hensyn til de syv stadiene
3. Intervjuing – gjennomføre intervjuet på grunnlag av intervjuguide
4. Transkribering – klargjøre intervjumaterialet for analyse
5. Analysering – bestemme egnet analysemetode
6. Verifisering – funnernes generaliserbarhet
7. Rapportering – funnene formidles i en lesbar rapport

Tematisering og planlegging er forarbeidet til intervjuene og transkribering, analysering, verifisering og rapportering hører til etterarbeidet. Å dele opp prosessen i disse fasene hjalp

meg til å gjøre ting ryddig og systematisk gjennom ulike faser, og har derfor vært veldig nyttig.

Brinkmann og Kvale (2009) fremholder viktigheten av at alle fasene av intervjuet er nøye gjennomtenkt før igangsetting, ikke minst at en har tenkt gjennom hvordan en vil analysere intervjuene etter at de er gjennomført. De sier at intervjuundersøkelsens syv faser viser en konsistent styring mot sluttrapporten (Brinkmann og Kvale, 2009:278). Jeg forstår dette slik at de syv fasene som de beskriver kan være en god hjelp for meg som relativt uerfaren intervjuer til å klare å holde den røde tråden gjennom hele arbeidet.

Det er ulike måter å gjennomføre et intervju på. Thagaard (2009) skisserer også to ytterligheter, hvor den ene preges av lite struktur. Den kan betraktes som en samtale mellom forsker og informant hvor bare temaet er bestemt på forhånd. Fordelen ved dette er jo at samtalen er veldig åpen og kan ta forskjellige retninger. Kanskje vil en komme inn på tema som en ikke hadde tenkt på. Motsetningen er et veldig strukturert intervju hvor spørsmålene og rekkefølgen er lagt på forhånd. Dette vil kunne gi mer sammenlignbare svar. Det som er mest brukt i kvalitative intervjuer er noe mellom disse to, en delvis strukturert tilnærming. Her er temaene lagt på forhånd men forskeren følger informantens fortelling.

Det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale mellom forsker og informant som styres av de temaene forskeren ønsker å få informasjon om (Thagaard, 2009:89).

Thagaard (2009) sier at et veldig strukturert intervju lett vil gi et mer asymmetrisk forhold mellom forsker og informant, kontra et med mindre struktur. Dette kan imidlertid kompenseres noe ved at man skaper gode rammer, og bevissthet på hvilke spørsmål en stiller først. Dette vil gjøre samtalen ledigere, og man kan tenke seg at informanten vil dele flere tanker og synspunkter rundt aktuelle tema om forholdet er preget av balanse og symmetri. Hilde Sollid, (2013:130) skriver:

Forskeren har et særlig ansvar for å legge til rette for en god samtale, skape gode kontekster for spørsmålene, og også bidra selv med for eksempel små bekreftende tilbakemeldinger som hmm, ja, ok, interessant og akkurat, altså fraser som vi bruker nærmest automatisk når vi snakker med andre.

Jeg vil etterstrebe at et noe strukturert intervju skal føles fleksibelt og naturlig. Gjennom god kjennskap til tema, teori og være godt forberedt vil dette kunne ivaretas.

3.3 Utvalg

Jeg må i arbeidet med oppgaven ta stilling til hvem jeg ønsker å intervju. Busch (2012) skriver at det vesentlige er at informantene har innsikt i forskningsspørsmålene. Jeg vurderte om jeg skulle intervju både skoleledere og lærere, men av hensyn til omfanget av oppgaven valgte jeg å bare intervju skoleledere. Det kunne vært interessant å intervju lærere ved de samme skolene for å se på hvordan deres oppfatning av problemet var. Samtidig var det først og fremst holdningene, fokus og kunnskap på ledelsesnivå som jeg ønsket å få innsikt i denne gang. Jeg bestemte meg derfor for å konsentrere meg om tre skoleledere.

Jeg valgte ut rektorer på ungdomsskoler i tre ulike byer i Norge. To av ungdomsskolene visste jeg litt om fra før, mens den ene hadde jeg ikke noe kjennskap til. Jeg valgte ungdomsskoler fordi funn i analysen ville kunne bli mer sammenlignbare. På grunn av tidsaspektet på oppgaven tok jeg kontakt med skoler jeg visste litt om. Den siste skolen plukket jeg ut etter tips fra rektor på skolen hvor jeg arbeider. Således ble dette et strategisk utvalg der, der informantene blir plukket ut, også fordi de har bestemt kunnskap og erfaring om et emne (Dalland 2012). To av informantene var menn og en kvinne.

Jeg tok kontakt på telefon med rektorene og spurte de om de kunne tenke seg å delta i masterprosjektet mitt. Det var positivt svar fra samtlige. Jeg sendte informasjon på mail til dem (vedlegg 2) sammen med en samtykkeerklæring som de underskrev og returnerte (vedlegg 3).

3.4 Gjennomføring av intervjuene

Som en kvalitetssikring av intervjuene gjennomførte jeg et prøveintervju. Dette gir en indikator på om spørsmålene er gode og relevante, samtidig som det gir meg trening i å lede intervjuet. Prøveintervjuet gjorde jeg av rektor på min egen skole. Det hadde preg av å være en test-situasjon, og det ble mye enklere å være strukturert i forhold til dette en med rektorene ved ungdomsskolene.

Jeg valgte å la informantene ha kjennskap til forskningsspørsmålene mine, men ikke hele intervjuguiden. Da ville de vite hvilke tema vi skulle samtale rundt, men ikke ha mulighet til å

gjøre detaljerte forberedelser i forhold til intervjuet. Jeg ønsket at intervjuet også skulle ha preg av spontane svar i forhold til egen praksis, og det de framholdt som viktig på sin skole. Intervjuet ble tatt opp med lydopptaker på mobiltelefon. Det gjorde at en ikke trengte å skrive ned alt som ble sagt underveis, noe som vil hemme den naturlige flyten i samtalen.

To av intervjuene ble gjennomført på skoleledernes skole, mens ett var telefonintervju. Alle intervjuene gikk veldig bra, men alle tok noe lengre tid enn planlagt. Som tidligere nevnt hadde jeg valgt å strukturere intervjuet i intervjuguiden med forskerspørsmål og underspørsmål. Det viste seg at det skulle være vanskeligere å holde denne strukturen enn jeg først hadde tenkt. Skolelederne hadde et høyt engasjement i saken. Det gjorde at de hadde mye de ønsket å si om de ulike spørsmålene, men også mange ting som gikk utover de spørsmålene jeg først hadde satt opp. Da jeg mente at dette også ville være relevant for oppgaven min, ville jeg ikke avbryte informantene i sine resonnementer. Samtidig ønsket jeg som forsker å faktisk høre på hva de ønsket å formidle innenfor de ulike temaene. Å avbryte informantene i tankerekker og meningsutvekslinger følte jeg ville være veldig begrensende for det som kom frem under intervjuet.

På denne måten fikk intervjuet som var tenkt som et delvis strukturert intervju, mer preg av et halvstrukturert intervju som var åpent både i rekkefølge og spørsmålsform. Kvale (1997) skriver at en av fordelene med et slikt intervju er at forskeren kan følge informantens historie. Gjennom å følge informantens historie klarte jeg å bevare engasjementet til informanten gjennom hele intervjuet.

3.5 Analyse og meningsfortetting

Hovedhensikten med analysen er å finne meningsinnholdet i teksten. Johannesen, Tufte og Kristoffersen (2004) skriver at det er transkripsjonen som danner grunnlaget for analysen. Kvale (1997) argumenterer for at analysestadiet gjennomsyrrer hele intervjuprosessen gjennom å foreta tolkninger som bygger videre til neste spørsmål. Det er mange ulike måter å foreta analyse av kvalitative studier. Jeg brukte teori fra Kvale (1997) og Johannesen, Tufte og Kristoffersen (2004) som utgangspunkt for å jobbe med analysen.

Kvale (1997) skriver at det er viktig å referere ordrett det informanten og intervjueren sier. Her har jeg vært nøye med det som jeg mener har vært relevant for problemstillingen, at dette har blitt transkribert så presist som mulig, selv om jeg har kortet ned setningene fra et muntlig

språk til et mer skriftlig språk. I det ligger også å kutte ut pauseord som for eksempel *hmm* og *vel*. Således blir transkriberingen en del av analysearbeidet (Brinkmann & Kvale (2009:188))

Det som jeg har ansett som mindre relevant har jeg kortet ned på, med referanse til tids-tellingen på lydopptaket. Da kan jeg gå tilbake til opptaket om jeg mener det er nødvendig. Således har jeg allerede her startet analysearbeidet gjennom å vurdere hva som er relevant og mindre relevant. Intervjuene ble lange og transkriberingen ble på mer enn 30 sider tekst til sammen.

Etter dette har jeg plassert de ulike svarene i forskjellige hovedkategorier, hos meg samsvarer hovedkategoriene med forskerspørsmålene. Dette i tråd med Johannesen, Tufte og Kristoffersen (2004) som skriver at man ikke skal henge seg opp i detaljer i denne perioden, men fokusere på hovedtemaer som er relevante for å få svar på problemstillingen.

I neste fase tok jeg jeg utgangspunkt i hovedkategoriene som er forskningsspørsmålene for å sortere disse ytterligere. Denne fasen kaller Johannesen, Tufte og Kristoffersen (2004) for *kategorisering*. De skriver at dette innebærer at de opprinnelige kodene abstraheres og settes i kategorier for å finne mønstre eller fellestrekk. Her fjernes det som ikke er relevant fra det som er meningsbærende, for å få svar på forskningsspørsmålene. Jeg ga de ulike informantene forskjellige farger så jeg lett kunne identifisere hvem som hadde sagt hva, når jeg klipte svarene opp og flyttet de i de forskjellige kategoriene. Jeg lagde underkategorier til forskningsspørsmålene. De vil være synlige i analysekapittelet. Innenfor en hermeneutisk tilnærming, vil denne fasen være der en har beveget seg fra helheten til delene.

Johannesen, Tufte og Kristoffersen (2004) skriver at det er viktig at de funn som blir gjort og den drøftingen som jeg foretar, er i tråd med det inntrykket som rådata ga. I drøftingen vil jeg se funn i lys av den teorien jeg har presentert i kapittel 2. Jeg vil henviser til teorier som har relevans for funnen fortløpende gjennom drøftingen. Det vil således være veldig viktig å holde orden på de ulike stemmene i forskningsarbeidet. Jeg har vært bevisst på dette i hele prosessen, slik at det ikke skal kunne misforstås hvem som mener hva. Jeg har derfor vært tydelig med hva som er informantens stemme, og presisert min stemme gjennom ordvalg som: slik *jeg* ser det, slik *jeg* oppfatter informanten, og lignende.

3.6 Kvalitetsvurderinger i forskningsarbeidet

Det er flere ting som er avgjørende for kvaliteten i forskningsarbeidet. I kvalitative studier vil det være noe usikkerhet knyttet til informanter. Er disse representative for det jeg ønsker å belyse. Er forskningen min gjennomiktig, det vil si om det er mulig å identifisere alle delene av prosessen. Andre må kunne forstå hvordan undersøkelsen er utført, hvordan utvalget er gjort, hva som er tatt med og hva som er prioritert bort.

Det som jeg undersøker med en kvalitative metode er en subjektiv opplevelse av informantens virkelighetsforståelse. Å generalisere slike funn er vanskelig. Det blir mer et innblikk i noens virkelighet og hvordan enkeltes praksis synes å være. Likevel er kvalitative metoder mye brukt i pedagogisk forskningsarbeid, og styrken er at den kan fange opp variasjon i intervjupersonens oppfatninger (Brinkmann og Kvale, 2009). Forskeren kan komme i kontakt med et menneskes tanker, refleksjoner og praksis på en helt annen måte enn i en kvantitativ undersøkelse, som kjennetegnes av distanse til informantene, eller respondenter som det da kalles.

I mine undersøkelser måtte jeg se opp for *kognitive illusjoner*. Dette innebærer at om mine forestillinger om hva jeg skal finne i undersøkelsen blir for sterke, kan jeg bli blind for andre oppfatninger av virkeligheten. Funnene skal drøftes så nyansert som mulig, selv om jeg vet at det jeg forventet å finne, påvirker det jeg faktisk finner. Å ikke legge egne verdier til grunn for tolkning krever bevissthet og systematikk. Dette involverte meg i en hermeneutisk prosess som også innbefatter språk og begreper.

3.6.1 Reliabilitet

Kvaliteten i forskningsarbeidet måles i reliabilitet og validitet. Thagaard (2009) skriver at reliabilitet knyttes til forskningens pålitelighet. I en kvantitativ undersøkelse vil det si at om en måler flere ganger så vil funnene være de samme. I et intervju kan ikke reliabiliteten avgjøres i forhold til at gjentakelse vil gi samme resultater. Dette fordi at et intervju er en subjektiv meningsutveksling på et gitt tidspunkt. Det er ikke sikkert informanten sier eller opplever virkeligheten slik i morgen eller året etter.

Jeg prøvde å styrke prosjektets pålitelighet ved at informantene hadde lik forståelse av spørsmålene. Jeg presiserte spørsmålene der jeg oppfattet at disse kunne misforstås, og jeg

presisere hva jeg mente i forhold til ulike begreper som ble brukt. I analysen er det avgjørende for meg at informantenes perspektiv er gjenkjennbart, slik at det som jeg oppfattet som var intensjonen med det som ble sagt, blir ivaretatt. Det vil i intervjusituasjonen være en mulighet for at jeg både påvirket informantene og ble påvirket, men gjennom en bevisst holdning mener jeg å kunne redusere denne faktoren.

3.6.2 Validitet

Validitet i kvalitativ metode er et spørsmål om forskningen er gyldig (Thagaard, 2009). Dette innebærer gyldighet i alle ledd, og det betyr i hvilken grad forskningen evner å gi innsikt og forståelse. Hvor godt måler jeg det jeg vil undersøke i problemstillingen min. Er forskningsspørsmålene logiske i forhold til problemstillingen, valg av analysemetode, hvor hensiktsmessig er metodene jeg har valgt, hvordan jeg trekker slutningene i avslutningen, osv. Brinkmann og Kvale (2009) skriver at validiteten bør vurderes gjennom hele prosessen med forskningen, og et relevant spørsmål å stille er om andre kan følge min forskningsprosess.

Validitet gjelder også opp mot informantenes utsagn. Disse kan være pålitelige eller upålitelige. De kan være preget av hva de trodde jeg ønsket å høre. Jeg oppfattet mine informanter som veldig ærlige og engasjerte i det tema som problemstillingen reiste. Jeg ser derfor svarene som pålitelige i forhold til den informasjonen som er gitt. Det er viktig at jeg klarer å gjengi det som jeg oppfatter er helheten og meningen i svarene fra informantene, slik at ikke disse blir løsrevet fra sammenhengen de var i.

3.6.3 Etikk

Det er mange etiske hensyn å ta i forskning. All forskning som forutsetter behandling av personopplysninger og berøres av personopplysningsloven (Thagaard, 2004:25). Slike undersøkelser er meldepliktige til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste). Hensikten med det er å beskytte individer mot at personvernet blir krenket. Mine undersøkelser trengte ikke slik godkjenning da de ikke omhandler personopplysninger.

I forhold til etiske vurderinger i forskningsarbeidet sier Brinkmann og Kvale (2009) at det er viktig at forskningen ikke settes i gang før deltagerne har fått informasjon om overordnede mål og prosjektplaner, samt om fordeler og ulemper ved å delta. Dette prinsippet kalles det

informert samtykke. Det innebærer og at informantene vet at de kan trekke seg fra forskningsprosjektet til enhver tid, uten at dette vil få noen negative konsekvenser for de (Brinkmann og Kvale, 2009:88).

Et annet overordnet prinsipp er prinsippet om *konfidensialitet*. Dette innebærer at forskningsmaterialet anonymiseres, og at det er krav til hvordan navnelister på personer som er med i prosjektet oppbevares og tilintetgjøres. Det er ikke bare navn som skal anonymiseres, men også navn på skolene og hvor de ligger.

Det tredje grunnprinsippet som Thagaard (2009:28) nevner er de *konsekvensene* forskningen kan ha for deltagerne. Dette kan være om det er vanskelig og anonymisere en informant og at det som vedkommende sier kan slå tilbake på en selv, slik at det får negative konsekvenser. At informantene kjenner seg igjen i egne sitater er viktig i forhold til dette i så måte. Dette er etiske vurderinger som jeg som forsker hele tiden må spørre meg om underveis i arbeidet, og handle deretter.

3.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for mitt vitenskapelige ståsted som utgangspunkt for forskningsarbeidet. Jeg har tatt en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming som forsker og valgt intervju som fremgangsmåte for å belyse problemstillingen. Jeg har videre skrevet noe om utvalget av informanter og hvordan gjennomføringen av intervjuene ble gjort. I all forskning er det nødvendig å si noe om de kvalitetsvurderingene man har gjort gjennom arbeidet. Det har jeg gjort gjennom å vurdere oppgavens reliabilitet, validitet og etiske vurderinger av arbeidet. Til slutt har jeg sagt noe om hvordan jeg har jobbet fra å gjøre intervjuene, og videre til etterarbeid og analyse.

4. FUNN OG ANALYSE

I følgende kapittel vil jeg presentere det empiriske materialet som jeg har fått gjennom intervju av tre rektorer. Jeg vil tolke og drøfte dette ved å vurdere det i lys av den teorien jeg har lagt frem i kapittel 2. Utgangspunktet for forskningen min var spisset gjennom problemstillingen:

Hvordan arbeides det på skoler for å fremme tilpasset opplæring og inkludering for spesialundervisnings elever?

Det er forskningsspørsmålene som danner grunnlaget for analysen. Disse har vært grunnlaget for intervjuguiden, og jeg vil gjennom å svare på disse kunne gi svar på problemstillingen.

Forskningsspørsmål:

1. Har skolen noe felles idegrunnlag for arbeidet med elever som får spesialundervisning, og hva er i så fall begrunnelsene for dette?
2. Hvilke organiseringsformer brukes for å fremme tilpasset opplæring og inkludering for spesialundervisnings elever, og hva er begrunnelsene for å bruke disse?
3. Hvordan sikrer skolen at innhold og metoder i opplæringen til elever med spesialundervisning fremmer inkludering og tilpasset opplæring?
4. Hvordan arbeides det ved skolen for å utvikle nye tilnæringsmåter for å fremme tilpasset opplæring og inkludering for elever som får spesialundervisning?
5. Hvordan arbeider rektor for å forbedre tilpasset opplæring og inkludering i hele skoleorganisasjonen?

Informantene

Alle rektorene som jeg snakket med hadde preg av å være veldig engasjert i jobben sin. De var slik jeg oppfattet det presset på tid, men prioriterte å stille opp til intervju fordi det som en uttrykte det, «Det var nyttig for meg selv, å få ryddet og systematisert tankene rundt temaene som vi drøftet».

Alle rektorene hadde lærerutdanning i bunn med administrativ, eller annen ledelsesutdanning og lederkurs i tillegg. Alle hadde lang erfaring fra ulike roller i skolen og ser på sin egen rolle på skolen som veldig viktig. Uten at de holder i trådene oppfatter de det slik at arbeidet med tilpasset opplæring og inkludering stopper opp.

På skolen til informant A, var det ca. 280 elever og ca. 30 lærerstillinger. Denne skolen ble dannet med det som utgangspunkt at de ansatte måtte være med på skoleutvikling, og at de som søkte seg dit i tillegg måtte forplikte seg til å være øvingslærere, samt ha arbeidstid fra 8:00 til 15:30. Rektor fremholder struktur og relasjonskompetanse som to faktorer som de er veldig gode på.

Rektoren etterlyser tid til å tenke og ser på tid som en knapphetsressurs i skolen. Han vurderer det også slik at om skolene hadde hatt en bedre og forutsigbar ressurstilgang, så ville han organisert undervisningen annerledes i forhold til spesialundervisningslevene. I dag er de fleste spesialundervisningslevene samlet på tvers av kassene, i grupper opp imot 50% av undervisningstiden.

Skolen har også tre ulike baser sammen med en annen ungdomsskole som skal håndtere ulike utfordringer med elever over kortere perioder. Skolen må også ta hånd om elever som skulle hatt oppfølging et helt annet sted en skolen. Rektor føler at skolen må ta hånd om det hjelpeapparatet ikke klarer å gjøre noe med.

Rektor B hadde 460 elever og 42 lærerstillinger i tillegg til en vernepleier, barnevernspedagog, barne og ungdomsarbeider og assistenter på sin skole. Det er organisert i baser på 35-40 elever, fire parallelle baser på hvert trinn med to lærere i hver base. Rektor sier at å ha gode strukturer i bunn er viktig i forhold til å gi god tilpasset opplæring. Skolen arbeider med blant annet med parallellegging, bemanning av bibliotek og organisering av fremmedspråkelever for å opparbeide grunnleggende strukturer på områdene.

I det pedagogiske arbeidet på skolen ligger den *didaktiske relasjonsmodellen* som en bærebjelke, og rektor ser på nasjonale føringer og stortingsmeldinger handler om å skifte

fokus innenfor de 5 områdene i denne modellen. Det er et viktig prinsipp for skolen at mye er prøvd innenfor tilpasset opplæring, før det gis tilråding om spesialundervisning i samarbeid med PPT.

Rektor C hadde 156 elever og 26 lærere. Denne informanten hadde bred bakgrunn og utdanning. Skolen satset sterkt på læringsmiljø gjennom å være en PSM skole (Positivt skole miljø), hvor skolen bruker arbeid med kunst, drama, teater, film og musikk som metode i alle fag. Dette mener rektor også gagnar spesialundervisningseleven i stor grad. Lærerne på skolen blir og presset og kurset på dette, nettopp for å bli utfordret på komfortsonen, slik som de selv presser elevene hver dag.

Skolen har omorganisert mye av undervisningen sin de siste årene, både i forhold til at de har færre assistenter og flere faglærte. Dette er vernepleier, hjelpepleier og barne og ungdomsarbeider, i tillegg til lærere. Disse har et annet grunnlag for å møte elevene. Selve organiseringen har og endret seg både på ledelsesnivå og i praktisk klasseromsundervisning

En utfordring i utviklingsarbeidet på skolen er å ikke bli for nærsynt mener rektor, de nære ting tar en, noe som er synlig spesielt på teamnivå. Gjennom omorganiseringen på skolen blir dette ivaretatt bedre. Det er en brytningstid på skolen med blant annet mange avslag på den ordinære spesialundervisningen.

Jeg vil med bakgrunn i disse informantene drøfte forskningsspørsmålene mine med flere underpunkter. Dette for å kunne gi svar på problemstillingen: *Hvordan arbeides det på skoler for å fremme tilpasset opplæring og inkludering for spesialundervisningselever?*

4.1 Forskningsspørsmål 1

Har skolen noe felles idegrunnlag for arbeidet med elever som får spesialundervisning, og hva er i så fall begrunnelsene for dette?

For å kunne svare på dette spørsmålet var det flere ting som måtte belyses. Jeg har ordnet det under følgende overskrifter:

4.1.1.Hvordan forstår rektorene tilpasset opplæring?

Det var viktig å få klarhet i hva rektorene la i begrepet tilpasset opplæring. Begrepet tilpasset opplæring møter man i teori, stortingsmeldinger og andre offentlige dokumenter. Det blir lagt forskjellig betydning i begrepet og hva det i praksis innebærer. Det betyr og at når man spør ulike personer om betydningen av begrepet, er det stor sannsynlighet for ulike svar. Alle rektorene hadde en forståelse av at begrepet hadde en vid og smal betydning, men ikke alle hadde et bevist forhold til begge forståelsene. Rektor B svarte dette på spørsmålet i forhold til forståelsen av begrepet tilpasset opplæring.

Vi tenker at vi er mye mer opptatt av systemtilrettelegging en på individtilrettelegging i utgangspunktet. Det betyr ikke at vi ikke tenker at noen har behov for noe individuelt snekret. Men vi er opptatt av systemtenkningen i forhold til å gi best mulig tilpasset opplæring (...), uansett må vi jobbe med tilpasset opplæring, at vi har det som en grunnmur, at alle skal bli bedre å tenke tilpasset opplæring uten å ha hovedfokus på individet i utgangspunktet.

Flere av rektorene snakket om systemtilrettelegging og denne forståelsen av begrepet å gjøre, parallelt med dette snakket man om tilpasset opplæring på individuelt nivå. På spørsmål om rektor så på det som et overordna eller mer individuelt rettet prinsipp, svarte rektor C slik:

Ja, overordna i den betydning at det skal jo være en ledestjerne, at alle skal få tilpassa opplæring ut ifra sine forutsetninger, men skal vi ta det på alvor har læreren en tøff oppgave i forhold til en gruppe på 26 elever. Det som skjer i praksis er jo at de som har utfordringer får sin tilpasning, mens de som ikke har noe avvik i sørlig grad, blir ikke spesielt tilpasset. Så tilpasningsbegrepet satt ut i praksis treff ikke så veldig mange...egentlig.

Jeg oppfattet det slik i min samtale med rektorene at de gjorde mange ting på systemnivå for å imøtekomme kravet om tilpasset opplæring. Parallelt med dette var det også en tradisjonell forståelse av begrepet som gikk på individuell tilpasning for den enkelte elev. Sitatet over

indikerer en avmaktfølelse som følger begrepet satt ut i praksis på individnivå. I teoridelen refererte jeg til Kunnskapsløftet 06 i forhold til hva tilpasset opplæring er. Man kan vanskelig lese hva tilpasset opplæring er, men ofte hva den kjennetegnes ved. Det er et begrep som det er vanskelig å få helt taket på fordi det er vanskelig å definere. Det blir brukt både som formål, prinsipp og virkemiddel og skaper store utfordringer for lærere og skoleledere. Man setter det ofte sammen med andre begreper og pedagogiske tiltak i skolen.

Hattie (2013) hevder at god klasseledelse, gode læringsresultater, god kultur for læring og høy pedagogisk bevissthet er indikasjoner på at skolen klarer å gi tilpasset opplæring bedre enn de som ikke skårer bra på disse parameterne. Slik jeg oppfattet det henger dette sammen med det rektor B refererte til i Stortingsmelding nr 22 (2010-2011): *motivasjon, mestring, muligheter*, at blant annet klasseledelse og vurdering, er noen av bitene i tilpasset opplæring. Begrepet er komplekst og innbefatter flere ting. Dette gjør at begrepet kan fremstå som litt ullent og vanskelig å få tak på, eller forstå hva det faktisk innebærer. Det virker på mange nivå samtidig. Betyr det sterkt individualisert undervisning hvor elevene jobber mye individuelt med differensierte planer, eller betyr det at man bidrar i felleskapet på forskjellig måte med ulike ressurser og evner?

Det er og en oppfatning at tilpasset opplæring er et prinsipp som i størst grad treffer de elevene som har spesielle utfordringer eller vansker. Tilpasset opplæring blir ikke i samme grad gitt til de flinke elevene. Rektor C sier:

Det foregår jo en debatt om at vi neglisjerer de evnerikesom skulle hatt sin tilpasning på samme måte, kunne vi ha tilrettelagt for et videregående løp allerede mens de gikk i ungdomsskolen, pressa de litt mer. Tilpasninga har tradisjonelt sett, og vi har levd opp til det og, ...vært mynta på de som har litt vansker....og kanskje i større grad ikke brydd oss så mye om de som hadde tålt større utfordringer og kunne blitt pressa litt mer.

I opplæringsloven og i læreplaner står det ikke at det er de svake elevene som skal ha tilpasset opplæring, men alle elever. Blant elevene er det flere kategorier, fra svake elever til de evnerike elevene som Skogen (2014) skriver om. Det kan se ut som det er en større bevissthet

rundt alle typer elever nå en tidligere, og at disse i større grad får tilpasset opplæring i tråd med sine evner.

4.1.2 Idegrunnlag og ulike utgangspunkt for å jobbe med spesialundervisnings eleven

Skolene har jobbet med idegrunnlaget sitt på forskjellige måter. Rektor A jobbet med den pedagogiske plattformen på sin skole midt på 90 tallet. Rektor sier at halvparten av lærerne har sluttet etter det, og nye har kommet til. De har ikke klart å implementere idegrunnlaget på en god måte til hele kollegiet i dag. Rektor ønsker seg skoleovertagelse for å få tid til å jobbe med en ny plattform. Likevel fremholder rektor relasjonskompetanse som viktig og som skolen er dyktige på i forhold til spesialundervisnings eleven. Skogen (2004) skriver at om muligheten for å lykkes i en innovasjon skal være tilstede, forutsetter det at de som er med har et rimelig eierforhold til innovasjonen. Teoretisk da ville skolen her tjene på å ha en grundig prosess i forhold til å arbeide med et idegrunnlag eller pedagogisk plattform, og bli enige om hva som skal vektlegges i dette arbeidet. Uten dette så vil muligheten for å lykkes i utviklingsarbeidet på skolen være dårligere, noe som igjen vil påvirke arbeidet med elevenes læring.

Rektor B begynte som ny rektor i 2011 og hadde ingen eierforhold til den pedagogiske plattformen på den skolen. Rektor opplevde at de ansatte heller ikke hadde det, derfor ble det satt i gang omfattende prosesser i forhold til dette. I dag har skolen en plattform som de tester ut dette skoleåret, og som skal evalueres mot slutten av året. Skogen (2004) nevner implementeringsfasen som den mest kritiske i innovasjonsarbeid, overgangen fra plan til praksis, fra tenkt løsning til løsningen er iverksatt. Jeg hadde opplevelse av at skolen hadde jobbet grundig med denne prosessen, og rektor gidde uttrykk for at de ansatte var sterkt involvert i prosessen. Dette legger grunnlag for å lykkes ifølge innovasjonsteori (Skogen, 2004). I arbeidet på denne skolen var den didaktiske relasjonsmodellen sentral, både på systemnivå og på undervisningsnivå. Dette kommer jeg tilbake til.

Når rektor C overtok på sin skole hadde skolen 9 satsningsområde. Nå har de ett. De har utviklet seg som en *PSM-skole* (Positivt skolemiljø). Skolen har jobbet grundig med denne profilen og har markert seg som en slik skole. Dette treffer også spesialundervisning-eleven med full tyngde sier rektor, og har omdøpt dette til tverrfaglig arbeid med kunstfagene. Det handler om hvordan de bruker kunst, drama, teater og film, musikk som metode i alle fag, for nettopp å finne ut hvor eleven har sin styrke. Rektor sier at det er viktig for dem å ikke bare

undervise fra halsen og opp, men å finne ett eller annet, ett uttrykk som de kan jobbe utfra. Dette er et godt utgangspunkt for inkludering, at hver elev blir sett mener rektor. De får være med på en eller annen måte, enten på scenen, bak scenen, på teknikk, eller du har en viktig rolle. Alle har en funksjon i forestillingen. Alle elevene produserer noe hele tiden og viser seg frem for hverandre hele tiden.

PSM-skole var ett nasjonalt prosjekt for en del år siden gjennom norsk kulturskole råd. Rektor på skolen som jeg intervjuet har jobbet mye med dette på sin skole og videreutviklet ideen. De ønsker å være så god på dette, at andre har lyst å se på hva de driver med. På skolen kjøres det interne småforestillinger og de bruker det som metode i undervisningen. Alle trinna har to forestillinger hver i året, internt og for foreldre, i tillegg til større oppsetninger hvor de har forestillinger utenfor skolen. De samarbeider med lokale kunstnere og forfattere.

Rektor sier dette gagnar også spesialundervisnings eleven, de får sin plass i det. Om de har et syndrom eller spesifikke lærevansker så får de være med inn i det her, som en del av felleskapet. Det blir ikke noe segregering og stempel i pannen sier rektor. I lys av Haug (2014) som sier at skolen er en institusjon som ikke klarer å inkludere alle elever som gjør at de mestrer i et inkluderende felleskap, så forstår jeg det slik at skolen har valgt en innfallsport til sin undervisning hvor alle elevene skal være inkludert og mestre. Opp mot inkluderingsprinsippet vil dette være en god måte å imøtekomme intensjonen om inkludering for alle, sett i forhold til Haug (2014) sin modell jeg belyste i teorikapittelet.

I utdanningsdirektoratet sin veileder for tilpasset opplæring knyttes begrepet tilpasset opplæring til inkludering, mestring og elevmedvirkning. Ved å ha fokus på PSM tiltak og tverrfaglig arbeid med kunstfagene, er dette en måte å imøtekomme forståelsen som direktoratet legger til grunn for tilpasset opplæring. Dette virker inn på elevenes læring på ulike nivå. Slik jeg ser det vil dette være en måte å inkludere elevene i felleskapet, og imøtekomme kravet om tilpasset opplæring. Samtidig er det en måte å se hele mennesket, slik jeg forstår intensjonen i læreplanen (Kunnskapsløftet 06), generell del.

4.1.3 Hvordan arbeider skolen med personalet i forhold til idegrunnlag og spesialundervisning?

Rektor B sier at det har vært en viktig prosess på skolen å dele og snakke høyt om hvordan lærerne driver undervisning. Det gjør at lærerne får påfyll og refleksjon til egen undervisning,

og som gjør at en kanskje gjør sine timer annerledes. I forhold til utviklingstid så er det viktig at lærerne får kompetanseheving på ting som er aktuelt, og som er lett anvendbart mener rektor. Dette vektlegger også rektor C.

Vi har satt av tid hver uke til å jobbe med idegrunnlaget vårt. En halv time i snitt hver uke, av og til samler vi det litt opp. Sist gang vi gjorde det hadde vi dramaleker. Det er matpakkeorientert, man kan ta det med seg rett inn i klasserommet å bruke det.

Rektor B forteller at ting en blir enige om følges opp av ledelsen på skolen gjennom *skolevandring*. Der får lærerne tilbakemelding på sitt arbeid fra rektor, eller andre i ledelsen ut ifra gitte vurderingskriterier. I forhold til Robinsons (2014) ledelsesdimensjoner så berører dette dimensjon 3, hvor det pekes på viktigheten av at rektor planlegger, koordiner og evaluerer undervisning og pensum. Skolevandring har blitt en utbredd praksis rundt på skoler for å følge opp lærere i deres undervisning, da variasjon i undervisningskvalitet er den største årsaken til variasjon av elevutbytte innenfor skolen. (Hattie, 2013, Nordahl, 2010)

Rektor B sier at i forhold til dette så må man trene opp personalet både til etisk refleksjon og didaktisk tenkning. I forhold til didaktisk tenkning så hadde de i fjor vurdering som hovedområde. Da hadde de en *torgmodell* internt for å spre hvordan de forskjellige lærerne jobbet med vurdering på skolen, for eksempel hvordan jobber de med elevmedvirkning opp imot vurdering, lærere ble utfordret til å stille på torg med sine eksempler. Rektor ledet torget og sa hva som ble snakket om på de forskjellige torgplassene. Lærerne gikk på det torget som de hadde lyst å besøke først. Skolen opplevde dette som veldig nyttig. Dette gjorde de også i nettverk med andre skoler som hadde vurdering som satsningsområde. Slik får de kjennskap til hva andre skoler driver med, og de får ideer og verktøy å bruke selv videre, de utvider repertoaret.

Skogen (2004) sier at å reflektere over egen praksis innad på skolen og med andre skoler er viktig i forhold til å være ideleverandører og katalysatorer for de enkelte deltagerne. Dette profesjonaliserer læreren og videreutvikler hele skolen. Dette og i tråd med Hattie's (2013) forskning som viser at den største påvirkningen skolen har i forhold til å følge opp elevene, er lærerens kompetanse. Han sier også at deling og kompetanseutvikling innad på skolen er mer effektivt enn å se på hvordan andre skoler driver. I forhold til Robinsons (2014) ledelsesdimensjoner, så berører dette den dimensjonen som har sterkest innflytelse på skolens resultater. Det er dimensjon 4, hvor lederen bør fremme og delta i lærerens læring og utvikling og delta i diskusjoner om pedagogiske utfordringer.

Det kan se ut som om rektor B har lykket med å arbeide systemisk og systematisk med sitt personale i forhold til kompetanseutvikling opp mot satsningsområder på skolen. Rektor evner å se ting i sammenheng, ikke bare som løsrevne biter og arbeid i forskjellige retninger ut i fra nasjonale føringer. Det er mitt inntrykk at rektor klarer å samle personalet å vise at tilpasset opplæring har forskjellige tilnærminger og uttrykk. På denne måte viser rektor at alt skolen driver med handler om å gi den enkelte elev best mulig tilpasset opplæring. Blant annet ser rektor på vurderingsarbeidet som en del av det å drive tilpasset opplæring, det gjør hun i lys av den didaktiske relasjonsmodellen.

Å se tilpasset opplæring i lys av den didaktiske relasjonsmodellen gjør at en knytter begrepet rett til undervisningen. Dette er i tråd med det Nordahl skriver om tilpasset opplæring. Han argumenterer for at tilpasset opplæring ikke bør være et overordnet prinsipp eller virkemiddel i skolen, tilpasset opplæring bør kun være et prinsipp for opplæringen som understreker at undervisningen skal tilpasses elevenes forutsetninger. Han sier at forskningsbasert kunnskap om hvilken undervisning som gir de beste resultatene bør være viktigere enn tilpasset opplæring som et virkemiddel (Nordal, 2010).

Rektor B sier at i lys av denne blir vurderingsformen en del av helheten i forhold til å imøtekomme hver enkelt elev på best mulig måte, men da må man anerkjenne at dette er en del av arbeidet med å drive tilpasset opplæring. Hun fortsetter med at rektor må trene personale til å reflektere, reflektere innenfor de ulike dimensjonene i undervisningen. Tilpasset opplæring berører alle de seks dimensjonene i den didaktiske relasjonsmodellen og tilpasset opplæring må drøftes opp mot alle dimensjonene i modellen, i tillegg til etisk refleksjon. Om du ikke blir utfordra til refleksjon vil du ikke endre deg som lærer, mener rektor.

Dette gjenspeiler også hvordan skolen har tenkt struktur og organisering i undervisningen. Skolen har jobbet hardt for å kunne parallell-legge 6 av matematikktimene på 8. trinn, nettopp for at lærerne skal kunne samhandle når de ikke har undervisning og for å utnytte ressursene når de har undervisning. Da vil de kunne ha fem lærere på 60-70 elever. Rektor mener dette gir organisatoriske og pedagogiske muligheter. Slik tilrettelegger skolen for tilpasset opplæring på systemnivå etter intensjonene i læreplanen. Skolen viser at de har en høy pedagogisk bevissthet noe som Bachmann og Haug (2006) sier er avgjørende for å lykkes i pedagogisk virksomhet.

4.1.4 Hvordan arbeider skolene på systemnivå med spesialundervisningseleven?

Definisjonen av en elev som får spesialundervisning er at eleven ikke har utbytte av ordinær undervisning og har gjennom tilråding fra PPT fått vedtak om spesialundervisning jamfør Opplæringslova §5-1. Hvem som får spesialundervisning vil da avhenge litt fra skole til skole og i hvor stor grad den enkelte skole og lærer er i stand til å gi opplæringstilbudet gjennom tilpasset opplæring.

Rektor A er ikke tilfreds med hvordan skolen løser spesialundervisningen sin og imøtekommer kravet om tilpasset opplæring. Skolen får kutt i budsjettene hvert år og synes det er en krevende situasjon. Rektor sier at gjennom prosessen med søknader og tilrådinger kommer det noen ressurser til den enkelte elev, om de visste at de hadde bedre ressurstilgang ville de organisert undervisningen på en annen måte, noe som gjorde at de ikke trengte å gå via henvisning og vedtak om spesialundervisning.

Ment rent ressursmessig tror jeg at vi kunne ha klart å imøtekomme flere elever ved å ha et mer stabilt ressursgrunnlag i bunn. For ønske hele tiden er jo at vi skal få ned antallet elever med spesialundervisning og få de over på tilpasset, men da må vi også få ressurser til å kunne klare det. Og vi ser jo det at i de tidene hvor ressursene går ned, øker søknadene om spesialundervisning.

Dette underbygger det som Stortingsmelding nr. 31(2007-2008) *Kvalitet i skolen* beskriver. Der kan man lese at skolen primært er en felleskapsarena, og lite tilpasset opplæring gir et større behov for spesialundervisning, og et stort omfang av spesialundervisning gir mindre ressurser til å skape tilpasset opplæring. Det kan virke som om skolen er fanget i en ressursknipe, hvor de ikke har nok ressurser til å kunne dekke opp både kravet til tilpasset opplæring og de elevene som pr i dag har spesialundervisning. Rektor B trakk frem at det muligens var behov for en *pukkelkostnad* for å komme over dette stadiet. Dette kan kanskje illustreres ved at man driver med reparering i stedet for forebygging, hvor spesialundervisning er et forsøk på reparasjon av det som ikke har fungert, og forebygging er det som går under *tidlig innsats*. Spesialundervisningen er en lovfestet rett som det må være midler til, og dermed en måte å tilføre ressurser i et ellers tynt budsjett.

Jeg forsto rektor B som at en del av det å gi tilpasset opplæring var å tilrettelegge på systemnivå, det å samle kompetanse, spisse kompetanse å gi lærerne mulighet til å kommunisere var en del av dette systemnivået. Jeg oppfattet det i intervju med rektorene at tilrettelegging på systemnivå var avgjørende for at skolen skulle lykkes med å gi tilpasset opplæring. Om ikke skolen har gode strukturer i bunn blir det vanskelig å imøtekomme kravet om tilpasset opplæring. Samtidig var det et overordnet prinsipp for denne skolen at i den sakkyndige vurderingen fra PPT, så skal det stå at en time i uka med faglig-sosial oppfølging skal gis av kontaktlærer primært. Derfor åpner skolen for at de kan gi spesialundervisning i form av utvidet kontaktlærerressurs, hvor en kan få kontaktlærer litt for seg selv for å gå gjennom uka, målsettinger og leksearbeid.

I forhold til arbeidet med spesialundervisningselevne ser rektor C det som viktig at det er gode systemer i overgangen mellom barne- og ungdomsskolen. Manglende og upresis informasjon her gjør at elevene ikke får den tilpasningen de trenger, da ressursplanleggingen blir gjort før elevene begynner i 8. klasse. Rektor sier at kart og terreng stemmer ikke bestandig, det er faglig mer utfordrende, andre sosiale settinger, klasser blir løst opp og andre samhandlingsmønstre. Dette gjør at ungdomsskolen må se på elevens lærerforutsetning på en litt annen måte enn det som var opplyst om fra barneskolen.

Dette uttrykker også rektor B er viktig. Når PPT skal vurdere neste års 8 klasse ute på barneskolene, så kan de se på skolens minimumsplan for tilpasset opplæring. Der kan de se at på denne ungdomsskolen kan det gis muntlige prøver, det kan gis en oppgave i forhold til å være bibliotek-vert, og oppleve mestring der. Da kan PPT ha et reelt grunnlag i forhold til å vurdere klassetall, lærerressurser, organisering og være tryggere på sin sakkyndighet. Dette gjør også at elever som hadde spesialundervisning på barneskolen kan få sin undervisning innenfor ramma for tilpasset opplæring på ungdomsskolen. Rektor sier at PPT har blitt flinkere å tenke system. Når de skal skrive tilrådinger så ser de om undervisningen kan gis innenfor ramma for tilpasset opplæring. Det er en lang vei å gå på skolen før det fattes vedtak om spesialundervisning. Rektor sier at alle sidene ved den ordinære undervisningen skal sees i lys av den didaktiske relasjonsmodellen, før et eventuelt vedtak fattes. Dette oppfatter jeg henger sammen med at kommunens prosentandel elever som får spesialundervisning ligger for høyt, samt et ønske om å kunne bli bedre på prinsippet om tilpasset opplæring.

Dette gjenspeiler Robinsons (2014) dimensjon 2 og 5 i modellen som jeg skisserte i teorien. At rektor har strategisk bruk av ressursene slik at en elev kan få tilpasset opplæring også på systemnivå. Skolen har kantinedrift og elever kan ha praktisk tilrettelagt arbeid som en del av

sitt opplæringstilbud. Dette berører og dimensjon 5, hvor rektor har ansvar for å sikre orden og trygge omgivelser slik at lærerne får fokusere på undervisning og elevene på læring. Å ha gode systemer og rutiner i overgangen mellom barneskole og ungdomsskole vil være viktig i forhold til dette arbeidet. Det ser ut til at skolene hadde gode rutiner for dette, men to av rektorene var inne i utviklingsprosesser på dette området for å gjøre prosessen enda bedre. Dette gjenspeiler pedagogisk bevissthet på skolene.

4.2 Forskningsspørsmål 2

Hvilke organiseringsformer brukes for å fremme tilpasset opplæring og inkludering for spesialundervisnings elever, og hva er begrunnelsene for å bruke disse?

I dette kapitlet vil jeg drøfte hvordan skolen organiserer sin opplæring for elever med spesialundervisning og hvordan de imøtekommer kravet om tilpasset opplæring for disse elevene. Jeg har valgt å organisere drøftingen i noen underpunkter for å svare på forskerspørsmål 2.

4.2.1 Hvordan organiserer skolene undervisningen rundt spesialundervisningen.

Rektor B sier at for at lærerne skal kunne gi god tilpasset opplæring må organiseringen av undervisningen gjøres på en måte som gjør dette mulig. Rektor eksemplifiserer med grunnleggende norsk-elever. Alle lærerne kan ikke være like gode på dette å ta imot nye landsmenn, å gi de grunnleggende norsk-opplæring i sine klasser. Derfor er alle disse elevene integrert i A og B klassene. Alle med spesialundervisning går i C og D klassene. Da kan lærere med spesialkompetanse innenfor problematikk knyttet til spesialundervisning, arbeide i disse to klassen. Lærer med kompetanse på norsk for fremmedspråklige arbeider i A og B klassene. Rektor avslår dette som stigmatiserende fordi dette ikke var synlig i klassene. Elever med innvandrerbakgrunn går også i de andre klassene, men de hadde bodd lengre i Norge og kunne språket bedre. Dette var også drøftet på ledelsesnivå, med fagsjef i kommunen. Undervisningen i klassene skjer med to lærere i matematikk, norsk og engelsk, spesialundervisningseleven er enten integrert i klassen eller er med ut i gruppe med andre elever.

Rektor C sier de har endret på rutinene i forhold til måten de driver på. De kaller det *Den gode skole*, et fler-lærersystem. De har omdisponert ressursene over flere år slik at de nå har få assistenttimer og vinklet det over på faglærte. Mest pedagoger, men også vernepleier, hjelpepleier og barne- og ungdomsarbeidere. Skolen ser på det som berikende å ha andre yrkesgrupper inne, ikke minst for spesialundervisningselevne. Rektor mener de ser elevene på en litt annen måte da vernepleierne nærmer seg en spesialundervisning-elev fra et annet ståsted enn pedagogen gjør.

Det skolen gjør nå er å ha tolærersystem i norsk, engelsk og matematikk. I alle disse timene er det minst to lærere, av og til tre eller supplert med annen fagpersonell. De ønsker at mest mulig av undervisningen skal skje i samlet gruppe eller i klasse. Noen blir tatt ut i korte økter, kanskje på et kvarters tid. Ut å øve en til en, eller i mindre grupper. Jeg ser dette i sammenheng med forskning (Haug, 2014) som viser at spesialundervisning slik den tradisjonelt er gitt, ikke har vist ønsket resultat.

I denne omleggingsprosessen hvor antall vedtak om spesialundervisning er kraftig redusert oppfatter jeg rektor som forventningsfull, med håp om at denne modellen skal kunne være bedre for *alle* elever. Rektor sier:

Vi driv jo i en brytningstid og jeg er veldig spent på de grepene som vi gjør nå og har tatt...og jobbingen med vedtakene som egentlig innebær et avslag på spesialundervisning, det er jo det det er. Det forteller jo at elevene har den og den utredningen, de spesifikke problemene, vi har de og de ressursene, vi løse det på den og den måten...men som spesialundervisning får du det ikke... du får det som en del av vanlig undervisningen, med særlig oppmerksomhet... egentlig, bortsett fra de fem som jeg nevnte, så handler det jo om avslag på spesialundervisning. Dette henger jo sammen med forskning som viser at spesialundervisning ikke gir ønsket effekt. Hvordan kan vi løse dette på en annen måte...jeg har tro på dette.

I Haug (2014) og andre steder kan man lese om spesialundervisning som ikke gir ønsket effekt og ikke kan forsvares ut ifra de ressurser man legger i det. I forhold til Haug (2014) sin modell reiser det seg også kontinuerlige etiske spørsmål i forhold til å ha segregerte tiltak for enkeltelever. Når dette i tillegg ikke gir effekt er det ingen vei utenom å gjøre noe annet. Da

kan det se ut som en riktig vei å gå å tenke integrering i et felleskap som en potensiell løsning. Nøkkelen til en inkluderende skole er kvaliteten på den ordinære opplæringa skriver, Haug (2014). Da er en styrking av den ordinære undervisningen en måte å heve kvaliteten på denne.

4.2.2 Hvordan bruker skolene ressursene?

Rektor C uttrykker stor tro på det å bruke ressursene i et felleskap, men at de kan se hver enkelt elev innenfor felleskapet, med faglig dyktige folk. Det kan også tilpasses ved at en kan ta ut elever i den grad de har behov for det. Rektor sier at de fysiske rammene er slik at de har rom som gjør det mulig å organisere seg på ulike måter, i forhold til grupperom for enkeltelever eller grupper. Romtilgang er en avgjørende rammefaktor på hvordan man kan organisere undervisningen, og er en av dimensjonene i den didaktiske relasjonsmodellen som rektor B fokuserte på i det pedagogiske arbeidet på sin skole.

Rektor C viser gjennom organiseringen og omorganiseringen som er gjort de siste årene at skolen er dynamisk og endringsvillig, både i forhold til å møte pedagogiske utfordringer og ressursmessige. Som rektor C sier det: «Det handler om å få mest mulig ut av hver krone». Skolen jobber bevisst med ressursutnyttelse av tolærersystemet. Hver mandag denne høsten er satt av til å drøfte hvordan en bruker tolærer-ressursen på best mulig måte. Dette er i tråd med Skogen og Sørli (1992) retningslinjer for innovasjonsarbeid, hvor innovasjonsarbeid er en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis. Denne skolen har lagt om praksisen sin på et område og jobber regelmessig og bevisst for å forbedre denne og utnytte ressursene. Skogen (2004) skriver at omorganisering kan være nyttig i forhold til å oppnå god ressursforvaltning, og legge til rette for gode arbeidsformer.

Min forståelse er at alle rektorene prøver å imøtekomme kravene og forventningene til å drive skole innenfor de budsjettene de har. Alle rektorene opplever nedskjæringer og stadige varsler om innsparing. Rektor C sier i forhold til om skolen har nok ressurser:

Jeg må ha et pragmatisk forhold til det. Vi har de ressursene som vi har, og må prøve å lage en så god skole som vi klarer innenfor det...enda så har vi bra med ressurser men som jeg sa så skal kommunen spare 6 millioner på skole innen kort tid og da er jeg litt bekymra, det må jo gi konsekvenser i praksis.

Rektor A som driver skole i en annen kommune og annen landsdel er mer fortvilt over situasjonen, de må dekke opp et utvidet timeantall og nye fag innenfor ressursene som de hadde tidligere.

I år utgjør det ca to stillinger, men vi har ikke fått kompensasjon for det. Det betyr at vi måtte ta fra de andre stillingsrammene som har stått stille i tre år. Vi trikser og fikser for å få dette til og er blitt god på å tøyne regelverket og ressursene i alle retninger. Det betyr jo at rammene vi hadde før til å bruke til tilpasset opplæring og spesialundervisning er nå forringet (....) Det er en måte å møte den virkeligheten vi blir presentert av skoleeier, så langt vi overhode klarer å ha pedagogisk samvittighet, og det røyner på nå altså...

Jeg opplever skolene som veldig bevisste i forhold til hvordan de disponerer ressursene på sin skole. Rektorene har de siste årene gjennom kommunale strukturendringer blitt ansvarliggjort i forhold til den økonomiske driften av skolen. Samtidig virker det som at det både er større kommunalt og statlig trykk i forhold til den pedagogiske virksomheten på skolene. Slik jeg ser det har dette sammenheng med en utpreget testkultur, både nasjonalt og internasjonalt. Det gjør at Norge som stat måler seg med andre land, samtidig som kommunene sammenligner seg med hverandre. Dette er både nasjonale og kommunale politikere opptatt av, i tillegg til skolelederen. Jeg forstår det som at vi er opptatt av merkevarebygging på alle nivå, og det kan virke som skolerresultater er blitt en del av nasjonal og kommunal merkevare.

Selv om kommunene har stor påvirkning på hvordan en skal bruke ressursene og drifte skolene i sin kommune, kan det likevel se ut til at det er felles nasjonale satsninger og innovasjonsprosesser i skolen. Selv om jeg intervjuet tre skoler på ulike steder i Norge, var det påfallende likt fokus de hadde hatt på pedagogisk utviklingsarbeid og innovasjon de siste årene. Nasjonale satsningsområder som vurdering for læring, tilpasset opplæring, spesialundervisning og lesekompetanse var i fokus. Det som Engvik (2012) sier i forhold til de skolene som har felles normer, verdier, forventninger og prosesser for å få arbeid gjennomført har større kapasitet til å lykkes, kan også se ut til å virke på et høyere nivå. Det ser ut som om skole-Norge bruker ressurser på felles fokus og kanskje det øker muligheten for å lykkes.

4.2.3 Organisering av spesialundervisning og tilpasset opplæring?

Rektor A fremhever organiseringen i forhold til elevene. Der møter alle elevene sin kontaktlærer den første halvtimen på skolen. Da samles de rundt et bord til morgenmøte. Den første delen er generell rundt dagen i dag, den andre delen kunne kontaktlæreren bruke til elever som trengte spesiell tilrettelegging og ekstra beskjeder i forhold til sin dag. Deretter kunne elever med spesialundervisning på denne skolen samles i baser på tvers av trinn i opptil 50% av skoletiden. Rektor fremhever relasjonskompetansen til lærerne som en ressurs på skolen, noe som de har lyktes med å utvikle og som viktig i arbeidet med tilpasset opplæring. Dette gjør en rustet i forhold til å arbeide med alle typer elever.

At skolen samler spesialundervisningen i grupper på tvers av klasser, vil kunne gjøre at man får spesialundervisning samtidig som man er knyttet til et felleskap, og opplever mestring etter intensjonene i Stortingsmelding nr.18 (2010–2011): *Læring og fellesskap*. At læring knyttes til et sosialt felleskap er overordnet her. Det er også grunnleggende i inkluderingsprinsippet at læring skjer i det sosiale felleskapet (Rønbeck, 2014). Det vil alltid være viktig å diskutere om et tiltak som dette egentlig er læring i et sosialt felleskap. Kanskje er det først og fremst et segregert tiltak, borte fra det sosiale felleskapet, som er klassen. Jeg vil drøfte dette videre i avsnittet under som handler om inkludering.

Rektor B sier at vi ikke kan snakke om tilpassa opplæring uten å snakke om både spesialundervisningen og den ordinære undervisningen, det kommer til anvendelse for alle elever. Rektor sier at spesialundervisning-eleven ikke har spesialundervisning alle timer. Det er ikke mange elever som har over 10 timer, og det handler først og fremst om norsk, matematikk og engelsk, samt den faglig-sosiale oppfølgingen.

Rektor B sier at om ikke store skoler har gode systemer i bunn, blir det for krevende for hver enkelt lærer å gi tilpasset opplæring. Statlige føringer på området er lett å overse fordi det er på detaljnivå, sier rektor. At dette legges på systemnivå, gjør at prinsippet blir lettere å ivareta for hver enkelt lærer. Rektor sier at det på en stor skole er store avstander, det er grunnleggende ting med timeplanleggingen ledelsen må tenke over, hvilke fag kan parallell legges, når på dag skal ulike fag legges osv. Hvilke muligheter skal være her og hvordan bibliotek skal bemannes for eksempel, systemene må snakke sammen, det må være noen grunnsystemer sier rektor.

Skolen har også et bibliotek som er bemannet noen timer i uka. Dette er timer som ligger i ramma for tilpasset opplæring, det er ikke spesialundervisningstimer, men det gir større rom for tilpasning. Rektor sier at mange lærer vet hva som skal til for å gi tilpassa opplæring, men de har bare to hender og et hode Hvis de har noen verktøy, noen arenaer, så er det en ressurs. Gjennom å legge timer fra tilpasset opplæring-ressursen inn i biblioteket, kan dette fungere som en ressurs for hele skolen. Biblioteket kan gi støtte til å lese riktig til prøver, gi muntlige prøver, eller mulighet for å arbeide praktisk. Rektor sier at de også gjennom en kommunal plan er utfordret til å ha en minimumsplan for tilpasset opplæring.

Rektor viser pedagogisk og organisatorisk bevissthet i forhold til Robinsons (2014) ledelsesdimensjoner. Rektor fremmer orden og trygge omgivelser og viser strategisk bruk av ressurser gjennom effektive systemer på skolen.

Rektor C forteller om nye organiseringsmodeller hvor trinnene blir tildelt så og så mye midler, og undervisningen blir utført med to eller tre pedagoger i hver klasse i fagene norsk, matematikk og engelsk. Dette har gjort at nedgangen på antall spesialundervisningselever har gått ned vesentlig, fra 20 til 5 elever dette skoleåret. Skolen samarbeider tett med PPT i forhold til dette, og i oppfølgingen av de elevene som har fått avslag på spesialundervisning. Rektor sier at de prøver å ha med foreldrene i prosessen, for det er mange som savner de tradisjonelle vedtakene med tildeling.

Proessen rundt ressurstildelingen i kommunen har endret seg de siste årene sier rektor. Ingen spør lengre hvor mye penger skolen trenger, men de får en sum penger med beskjed om å drive skole for dette. Det er en *top down* prosess, mener rektor. Det er forespeila enda mer nedskjæring på skole i kommunen, hvor skolebudsjettet skal slankes med 6 millioner. Rektor sier at i lys av budsjett-tildelingen er det også interessant å drive skole på en mest mulig rasjonell måte.

Vi må se på hvordan vi får mest mulig ut av kronen på den økonomiske siden, så må vi se hvordan vi best faglig kan få gjort det. Vi støter på en litt lettvtint politisk løsning, hvor politikerne tenker at her skal det spares på spesialundervisning. Vi bruker for mye spesialundervisning i kommunen, det må skjæres ned...så enkelt er det jo ikke... elevene er jo her fremdeles og deres behov er jo der, utfordringene er jo også der fremdeles, vi kan jo ikke bare viske ut det.

Rektor B sier at det er viktig å tenke, hva er normalitet og hva er avvik for oss på denne skolen? Rektor tenker at normalitetsbegrepet i samfunnet har blitt innskrenket. De som jobber i skolen må ta dette med seg. Det betyr at når man henviser til PPT, tar noen tester, og ser at eleven har kognitive begrensinger. Da er det viktig å kunne skape tro på fremtiden, huske den generelle delen av læreplanen i forhold til gangs menneske, sier rektor. Blir denne eleven bedre utrusta ved å ha full oppdekning i norsk, matematikk og engelsk eller kan denne eleven få en del av skoledagen i form av arbeid på kantina på skolen og slik få et praktisk avbrekk fra den teoretiske hverdagen. Rektor sier at de har en ganske omfattende prosess på skolen før de henviser til PPT, hvor de ser på alle dimensjonene i den didaktiske relasjonsmodellen, i forhold til det pedagogiske opplegget.

4.3 Forskningsspørsmål 3

Hvordan sikrer skolen at innhold og metoder i opplæringen til elever med spesialundervisning fremmer inkludering og tilpasset opplæring?

4.3.1 Kan man forsvare segregerte tiltak, eller er det inkludering for enhver pris?

Det er litt ulike oppfatninger i forhold til terskelen på å gjennomføre segregerte tiltak. Vi snakket om atferdsproblematikk, og Rektor B som arbeider på den største skolen sier de har lite utagerende adferd på sin skole. Rektor tenker segregerte tiltak for enkeltelever kun er i ytterste konsekvens. Det må finnes andre måter, en må ha prøvd en del før man er der. Rektor har mye erfaring med problematferd som lærer ved tidligere skoler. Gjennom mestringsperspektiv, ta ned forventninger og nulle ut krav i samarbeid med foreldre, tar man bort mye av problematferden.

Man må være føre var og løfte mestringsperspektivet høyt, det må man gjøre hele tiden, for meg så er det grunnleggende. Særlig på ungdomstrinnet, for om en elev går 30 timer på skolen og ikke opplever mestring så skjer det noe med deg.

Rektor A har annen tilnærming til adferds-elever. De har opprettet baser for elever med ulike problematikk sammen med en annen ungdomsskole. Bakgrunnen for en av disse basene var at for fem seks års siden hadde de noen gutter som utagerte og som avtalte møter for å slåss. Rektor sier at det var den type elever og som ikke fikk det til i den ordinære skolen. De oppretta tiltaket for å prøve å møte dem litt bedre, og at de fikk litt tettere kontakt med enkelte lærere og fikk jobbet litt alternativt. Dette var tenkt som et tiltak som varte opp til 3 måneder. Tiltaket ligger noen km fra skolen. Lærerne på skolen og på tiltaket jobba sammen for å lage opplegg.

Skolen oppretta også et annet tilbud for elever som falt ut og som ikke gjorde noe, men som gjennom en miljøforandring skulle komme på bedre tanker. Dette tiltaket varte maks i tre uker og var lokalisert noen km fra skolen og har fokus på å jobbe godt med skolefagene.

Et tredje alternativ ble oppretta for elever med så store psykiske vansker at de hadde problemer med å være i klasserommet. Dette ligger noen hundre meter fra skolen. Om bakgrunnen for tiltakene sier rektor:

Mye av begrunnelsen for å opprette disse tiltakene var, for å si det litt stygt, at hjelpeapparatet rundt oss ikke var i stand til å hjelpe. Vi må klare å ta hensyn til flest mulig elever på en slik måte at de ikke ødelegger for hverandre.

Rektor sier at på skolen i dag så har de helt opplagt elever som burde hatt hjelp helt andre steder enn på skolen, men som de må ta hånd om. De ødelegger både for seg selv og for sine medelever. Frustrasjonen er stor i forhold til disse elevene og et hjelpeapparat som ikke fungerer.

Det er nesten slik at på dagtid er det skolen som tar hånd om de, og kveldstid så er det purken. Hjelpeapparatet er ikke i stand til å hjelpe oss. Skolen må ta hånd om alle mulige type varianter av elever som har tilleggsproblemer, som gjør at den vanlige undervisningen er vanskelig å få gjennomført.

Jeg ser det slik at denne skolen har mange ulike segregerte tiltak, som etter intensjonene skal ivareta elevene med spesifikke utfordringer, på best mulig måte. Det dette medfører er at elever som skiller seg ut fra felleskapet, blir faset ut i andre grupperinger, som også fysisk er skilt fra skolen. Jeg tror intensjonene med tiltakene er gjort etter beste ønske, men det kan være hensiktsmessig å ta noen drøftinger på skolen, og med fagsjef i kommunen om dette er i samsvar med intensjonene i integreringsprinsippet. Likeens om det er etter intensjonene for tilpasset opplæring og spesialundervisning, ut fra retningslinjer gitt av Utdanningsdepartementet. Det kan også være hensiktsmessig å se på dette i lys av forskning på hva som faktisk har god påvirkning i forhold til læring (Hattie, 2013, Nordahl 2010, Haug, 2014)

Rektor C sier at i noen sammenhenger kan man forsvare segregerte tiltak, hvis det er tjenlig ut ifra det enkeltpersoner har av utfordringer. I forhold til atferdsproblematikk står skolen i denne problemstillingen nå, hvor en elev har veldig uforutsigbar adferd. Det skjer episoder hele tiden. Det er en avveining på hva skolen tåler av forstyrrelser og sjenanse i felles setting, mener rektor:

Det er en avveining i forhold til at eleven må tas ut, og at felleskapet blir skjermat for vedkommende, for å si det sånn. Det er det som egentlig skjer. Tror ikke eleven i seg selv vil ha det noe bedre om han er alene, men felleskapet vil ha større ro, og det er en balanse der.

Denne problematikken kan drøftes opp mot Haug (2014) modell i forhold til integrering. Han veier elevens deltagelse opp mot felleskap, deltagelse, medvirkning og utbytte. Om en elev skal ha segregert tiltak må veies mot alle de fire dimensjonene. Om en adferds-elevs bidrag til felleskapet hovedsakelig er negativ, deltagelse og medvirkning minimal, og dermed også dårlig faglig og sosialt utbytte kan segregerte tiltak vurderes. Man må fortsatt spørre seg hvorfor har eleven denne type adferd. Vil det hjelpe å nulle ut de faglige kravene som rektor B anbefalte. Det finnes nok ikke klare svar i disse utfordringene, at det er grunn til å drøfte og belyse dette både i etiske og pedagogiske perspektiver, synes opplagt. Det vil også være avgjørende hvilke pedagogiske ressurser og fysiske rammer en har tilgjengelig. Derfor kan man heller ikke uten videre kopiere et opplegg fra en skole til en annen, og forvente samme resultat. Hattie (2013) sier at det er større potensiale i utvikling innad på egen skole enn å se

på hva andre skoler gjør. Det betyr kanskje at det som fungerer for noen, ikke uten videre vil fungere for andre. Rammefaktorene vil aldri være helt like. Samtidig fins det indikatorer, som jeg henviste til i teoridelen, på hva som fungerer bedre, og hva som har mindre relevans for læringsutbytte til elevene (Hattie, 2013, Nordahl, 2010).

4.3.2 Demmer to- og tre-lærerorganisering opp for tradisjonell organisering av spesialundervisningen

Rektor B og rektor C har organisert undervisningen på skolen slik at det er to eller tre lærere inne i klassen i matematikk, norsk og engelsk. Dette skal ivareta alle elevene, også i stor grad spesialundervisningselevne. Gruppene vi snakker om her vil være på ca 26 på den ene skolen, og opp mot 35 på den andre. Begge rektorene hadde tro på denne organiseringen. Rektor C sier:

Vi er på vei mot noe som jeg har veldig tro på. Det at vi bruker ressursene i et felleskap, og at vi kan se hver enkelt elev innenfor felleskapet med faglig dyktige folk, og tilpasset slik at en kan ta ut elever i den grad de har behov for det, så tror jeg at vi er på sporet av noen ting. Vi har ikke fått finpusset det enda, men kommet adskillelig lengre enn for noen år siden. De fysiske rammene er og slik at vi har rom som gjør det mulig å organisere oss på ulike måter, i forhold til grupperom for enkeltelever og i grupper.

Her ser vi at de fysiske rammene er en av rammefaktorene for organiseringen på skolen. Gruppen er dynamisk, og hvem og hvordan enkeltelever jobber, varierer etter behov. Det som rektor fremholdt som viktig, og som jeg har vært inne på i forhold til tolærer organisering, er at det kontinuerlig arbeides med hvordan man utnytter ressursene. Rektor sier at skolen arbeider aktivt med at ikke noen drar lasset, mens andre henger på.

Slik jeg oppfattet det, var dette også en organisering som rektor A ønsket det på sin skole. På grunn av knappe og uforutsigbare ressurser forsto jeg det som om de var «fanget» i den tradisjonelle måten å organisere spesialundervisningen på.

Jeg tror at faktisk at om vi hadde hatt rammer slik at vi kunne organisert oss til en gunstigere tilværelse, med ikke for mange elever av gangen, så ville vi imøtekommet den enkelte elev bedre enn det vi gjør i dag med spesialundervisning, og for øvrig store klasser.

I forhold til Robinson (2014) ledelsesdimensjoner vil det være grunn til å se på ressursbruk på skolen. Hun sier at en leder må stille spørsmål om hvilke praksis og løsninger som best kan løse problemområdene. Om man samlet alle ressursene som skolen brukte på ulike spesialpedagogiske tiltak, ville man frigjøre en del ressurser. Hva man kommer frem til er ikke hovedpoenget. Det viktigste er at man som leder bruker tilgjengelige ressurser til å ha klare mål og er strategisk i forhold til det man bestemmer seg for, etter en grundig analyse og gjennomgang. Rektor A har baser for spesialundervisning sammen med en annen ungdomsskole. Det kunne vært en løsning å sette seg ned å se på den totale rammen for skolene, og vurdere om ressursene kunne disponeres annerledes.

I forhold til Skogens (2004) teori om implementering er det viktig for de som arbeider ved skolen, at de har et eierforhold og tilhørighet til den pedagogiske plattformen. Det kan se ut som om tiden er moden for en grundig prosess rundt idegrunnlag i hele personalet. I fortsettelsen av det vil det kunne følge en drøfting om organiseringen av spesialundervisningen, også i lys av føringer og forskning om tilpasset opplæring.

4.4 Forskningsspørsmål 4

Hvordan arbeides det ved skolen for å utvikle nye tilnæringsmåter for å fremme tilpasset opplæring og inkludering for elever som får spesialundervisning?

For å svare på dette var det nødvendig å belyse følgende punkter.

4.4.1 Er tid en begrensende faktor på utviklingsarbeid og innovasjon i skolen

Rektor A opplever en knapphet på tid for sine lærer i arbeidshverdagen. Skolen fikk utvidet undervisningstid ved innføringen av de nye valgfagene, høsten 2012, uten å bli tilført ekstra ressurser til gjennomføring. Jeg oppfatter rektor som frustrert i forhold til dette og det

påvirker mange forhold i skolen. Det fratar lærerne tid til å tenke, som han sier. Arbeidsdagen er svært hektisk og krevende.

Rektor B synes det er vanskelig å diskutere tid og svarer både ja og nei på spørsmålet. Det blir aldri nok tid. Samtidig kan en ikke si det før man med hånda på hjertet har brukt all den tida en har, og planlagt og strukturert den godt. Rektor mener det er noe som lett kan slå tilbake. Hvordan planlegges utviklingsarbeidet, hvordan disponeres fellestiden? Brukes den bare til info eller begrenses dette til ett kvarter i uken, og resten på mail? Det handler litt om hva man bruker tida til, hevder rektor.

Om vi klarer å knytte utviklingsarbeid opp mot det som skjer i klasserommet for læreren, så er motivasjonen og ønske fra lærersiden så stort at tida blir veldig effektivt. Hvis lærerne får følelsen av at dette er viktig for meg blir tida godt utnytta.

Stortingsmelding nr 30 (2003-2004) *Kultur for læring* legger vekt på hvordan skolene kan ivareta egen læring, og bli en lærende organisasjon. Tydelig og kraftfullt lederskap blir fremhevet og er viktig i utviklingsarbeid på skolene. Å fremme og delta i lærerens læring og utvikling er den dimensjonen som Robinson (2011) sier har størst innflytelse på skolens resultater. At rektor er bevist på bruk av tid og hva som er hensiktsmessig å arbeide med på hvilke tidspunkt, ser for meg ut til å være avgjørende for å lykkes i innovasjon.

Rektor sier det er mange ting som konkurrerer om tiden i skolen. Når arbeidstilsynet er på besøk, og en får avvik for at ikke alle forsøk er risikovurdert ned til minste detalj, når det kommer nye eksamensformer i forhold til matematikk, eller når det skal kurses på Geogebra, slik eksemplifiserer rektor det som konkurrerer det fagspesifikke utviklingsarbeidet, mot det generelle som skal utvikle hele skolen og tenkningen.

Det gis det tid til spesifikke oppgaver som rektor B mener skal prioriteres. Periodeplaner er en slik ting. Den skal inneholde tydelige målsettinger, variasjon i arbeidsmåter, kunne se helhetlig på trinnet og vise hvordan de fire aspektene innenfor vurdering blir ivaretatt. For at det skal lages gode planer, gir rektor onsdagstida fra to til halv fire hver 14. dag til denne type jobbing og koordinering.

Da sjekker jeg dette og. Jeg går inn på dataen og ser på om ukeplanene om de er gode. Jeg gir tid, men har samtidig forventninger at det jobbes på og at det skjer noe...

Dette samsvarer med Robinsons (2011) første ledelse-dimensjon som synes å ha effekt på elevenes resultater. Det å etablere mål og ha høye forventninger. De må kommuniseres til alle, og fange relasjonen mellom oppdrag og verdi skriver hun. Arbeidet med periodeplaner er en slik forventning. Det gis tid, det forventes, det følges opp gjennom kvalitetskontroll.

Tid til samhandling er viktig, det kommuniserer rektor B gjennom organisering og tid til lærerne. For eksempel er 6 av matematikktimene på 8. trinn er parallell lagt, for at lærerne skal kunne samhandle når de ikke har matematikk. Skolen har arbeidet mye med hvordan de skal tenke fagkombinasjoner og teamstrukturer for å optimalisere forholdene i forhold til parallell-legging. Da vil man kunne være fem lærere på 60-70 elever, det gir muligheter sier rektor.

Noe som rektor mener er viktig arbeid og krever tid er oppfølging av karleggingsresultater og nasjonale prøver. Det å skolere seg i dette og lære å bruke analyseverktøy. Da sitter kollegiet med hver sin pc, så går de inn og ser på ulike ting som de finner. Da blir det en drøfting i gruppa om hva som skal gjøres. Er det en 4 ukers periode med kursing eller skal det arbeides videre i boka. Hvordan skal vi undervise i det som de faktisk sliter med. Gjøres det noe med funnene. Rektor argumenter for at dette i stor grad handler om tilpasset opplæring og det å få dette praksisnært.

4.4.2. Hvordan ser rektorene på sin egen rolle i utviklingsarbeidet?

Alle rektorene ser på sin rolle ved skolen som viktig. Rektor B sier at ledelsen på skolen er som et oversettelsesledd. Et eksempel er vurderingsforskriften (2010), et rundskriv på 94 sider. Det er rullering av nye fagplaner og det er rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Rektor spør seg selv hvordan dette kan tas ned i en trakt, og få det ut i en slags essens. En kan ikke forvente at den enkelte lærer skal gjøre det, sette seg inn i alt dette. Det kreves et oversettelsesledd, og det må nødvendigvis være skoleledelsen.

Rektor B sier at det lærerne er opptatt av, er at det skal være et godt læringsmiljø, det skal være god undervisning, godt tjenestetilbud og nå målene på best mulig måte. Pålegg og

nasjonale føringer må skolen forholde seg til og rektor må gjøre dette tilgjengelig for lærerne.
Rektor sier:

Så er det bare en del ting vi må ha med oss, og da er det en kombinasjon av støtte og press fra meg som leder. Jeg må være tydelig på forventningene, være på skolevandring. Nå har vi jobbet med vurdering, hvordan går det ute i klasserommet.

Rektor C sier det slik om rektorrollen:

Den er veldig viktig, for som jeg var inne på her er det lett for at taket glipper om ingen står å trykke på. Det er så mye som skulle vært sunge...de nære ting tar det. Så det å stå over å holde tunga beint i munnen, vi må løfte blikket av og til. Huske på hva som er hensikten med det hele, så det er en stor og viktig oppgave, det er det...

Rektorer har også en slags veiledningsrolle, kan det synes som. Lærere kommer for å drøfte ulike pedagogiske og praktiske utfordringer i sin jobbhverdag. Rektor A sier at jobben av og til går på å roe ned lærerne, og si at de ikke må stresse. Rektor argumenterer da for å legge bort alle målene i læreplanen en periode, og huske på den generelle delen:

Få ned tempo og gjør det vi gjør skikkelig og grundig. Det gjelder like mye spesialundervisningselevne som de ordinære elevne.

Dette underbygges av rektor B, som også sier at den generelle delen av læreplanen er undervurdert. Rektor B sier at flere tror at den generelle delen ikke skal brukes lengre. Det er viktig å løfte den frem og sier:

Prinsippene for opplæringen i den generelle delen er kjempeviktig og når vi kjenner at det butter imot. Vi må løfte det opp og tenke at vi gjøre dem til gangs mennesker, det

er viktig å roe lærerne på at de har den målstyringen hengende over seg. Vi må tenke, hva blir det viktigste for denne eleven her, så lenge vi gjør det i samråd med foresatte og samarbeidsparter som vi har, så er vi på trygg grunn.

Alle rektorene argumenterer påfallende likt i forhold til det å roe ned lærerne i en stresset hverdag, og i all målstyringen. Det kan se ut som om en av de viktige oppgavene til rektor er å holde perspektivet riktig når en blir for nærsynt, og kaver med å nå målene i læreplanen. Dette kan forstås ut ifra Robinsons (2014) femte ledelsesdimensjon, det å sikre orden og rygge omgivelser.

4.5 Forskningsspørsmål 5

Hvordan arbeider rektor for å forbedre tilpasset opplæring og inkludering i hele skoleorganisasjonen?

4.5.1 Hva prioriterer og vektlegger rektorene i utviklingsarbeidet?

Rektor B sier at det går ikke an å snakke om tilpasset opplæring uten at det har noe å si for spesialundervisningen. Det å løfte det høyt som leder, det ligger i alt du gjør, det er et overordna prinsipp. Rektor sier at mange lærere er god på fag men de er ikke sikker på om de er god nok på tilpasset opplæring. Som rektor er det viktig å legge vekt på at om du planlegger timene i ditt fag, og tenke innenfor den didaktiske relasjonsmodellen, da er du langt på vei til å gi tilpasset opplæring.

Rektor B fremholder balansegangen mellom støtte og press som viktig i sitt arbeid som leder. På systemnivå har skolen en sosial-pedagogisk rådgiver i 50% stilling. Man kan og løfte saker inn i skoleteam hvor rektor, sosial-pedagogisk rådgiver, helsesøster, barnevern og PPT møtes i en gang i måneden. Det kan være både anonyme og navngitte saker, der foreldrene har sagt det er greit. Dette kan være både for elever med og uten spesialundervisning.

Rektor C arbeider i kollegiet med utviklingsarbeid hver mandag. Da er det organiseringen av undervisningen som jobbes med nå, i tillegg til andre sentrale temaer som skal være utviklende og ha litt fremtidsperspektiv. Det å være utviklingsorientert er viktig. Det største problemet er på teamnivå mener rektor. Det er en arena som har veldig lett for å bli nærsynt.

Noen har med seg den siste undervisningstimen inn i teamet. Om det var en dårlig opplevelse skal det luftes, det er en tidstyv mener rektor. Det er gjort organisatoriske grep for å opprettholde trykket på lærernivå. De har tre avdelingsledere, en på hvert trinn, som blir rektors redskap for å holde grytene i kok som han sier, det skal boble. Den andre siden av utviklingsarbeidet er å være initierende, sier rektor videre. Hva er det som venter rundt neste sving, hvordan skal skolen komme videre.

Avdelingslederne har ansvar med å holde trykket på det som vi er blitt enige om å gjøre, jeg ser på om vi skal gjøre noe annet. Hva skjer på forskningsfronten for eksempel, jeg prøver å holde følge der, er det noe vi kan lære av....av og til må vi være en spydspiss selv.

4.5.2 Nasjonal, kommunal eller lokal satsing på den enkelte skole, hvordan oppfatter rektorene de ulike påleggene og føringene?

Det kan virke som skolene nå arbeider med nasjonale føringar og fokusområder.

Utdanningsdirektoratet er stadig oppdaterte med relevant forskning på det som kan være med å øke kvaliteten på undervisningen og lage en bedre skole. Kommunene og lokalpolitikerne følger opp med kommunale satsingsområder og føringar for skolene i sin kommune. Gjennom kvalitetsplaner for grunnopplæringa har kommunene lagt en strategi for hvordan skolene i kommunen skal jobbe for å utvikle seg å bli bedre. Skolene blir sammenlignet med andre skoler, i kommunen og utenfor kommunen. Det settes mål for skolene på hvordan elevene bør skåre på nasjonale prøver. Slik blir det politiske forpliktelser som skolene må jobbe mot.

Jeg ser på dette som en måte å profesjonalisere skolen i alle ledd. Det har man også lyktes med, gjennom de prosessene og endringene skolen har vært gjennom de siste årene. Hva prisen er i forhold til menneskelig belastning, både på lærer og elevnivå, er en annen diskusjon. Vi kommer utenom at profesjonaliseringen og resultatfokuset i skolen har sin pris. Dette vil kunne være interessant å forske vidare på, men ligger utenfor problemstillingen for denne oppgaven.

Kommunene ser behovet for å utvikle skolene i sin kommune, fordi de måler og mot andre, det skaper press mot den enkelte skole. Slik utvikles kommunale og interkommunale samarbeid om skoleutvikling. Rektor C forteller om et slik samarbeid:

Kommunen har hatt ett interkommunalt samarbeid som går på tilpasset opplæring i to år, med spesielt blikk på hvordan nærme seg spesialundervisningen på en litt annen måte. Kommunen har jo hatt en innfallsvinkel som er veldig gjennomsluktig naturligvis og det er den økonomiske, en har sett at kommunen har hatt mange vedtak om spesialundervisning og brukt mye ressurser. De har målt seg opp mot fylke og landet og det har vært et uttrykt mål å få ned prosentandelen med spesialundervisning. Og faglig, at en får mest mulig faglig til den enkelte elev ut i fra ressursene. I lys av det og egen tenkning har vi tatt en del grep på skolen her.

Rektor B argumenterer for å se alt dette innenfor rammene til tilpasset opplæring i lys av den didaktiske relasjonsmodellen. Alt det som vi driver med av utviklingsarbeid i skolene vil berøre en av dimensjonene i denne modellen, og da handler det til syvende og sist om tilpasset opplæring. Rektor A sier at de har hatt en felles kommunal satsing på vurdering, det har også rektor B og C. Nå holder alle skolene innenfor kommunen til rektor A, på med en satsning som går mot lesing og skriving, og å kunne gjøre dette så praktisk som mulig. Som metode i dette arbeidet vil de bruke erfaringsutveksling innad i kollegiet. Det kan se ut til at det har etablert seg en delingskultur som metode for skoleutvikling. Man skal ikke se bort fra at dette har med forskning på skoleutvikling og hva som har effekt og hva som har mindre betydning. I forhold til Hattie (2013) har denne måten å arbeide stor uttelling på kvalitet på den enkelte skole, som jeg har vært inne på tidligere. Det kan se ut som om den enkelte rektor, og nivåene over i kommunen, er oppdaterte og har oversikt over forskning på skoleutvikling. Rektor A sier:

Stort så viser det seg at skoler som er gode på deling i kollegiet, de klarer å utvikle seg. Samhandling i kollegiet driver skolen videre. Vi må finne ut hva som fungerer og hva som ikke fungerer. Vi må ha en dialog mellom lærerne om dette. Slik jeg ser det vil alle elevkategorier profitere på måten vi tenker og arbeider på nå.

5. Oppsummering og avslutning

I innledningen av oppgaven forklarte jeg bakgrunnen for problemstillingen. Jeg har redegjort for teori og forskning på tilpasset opplæring, inkludering, samt teori innenfor pedagogisk ledelse. Jeg vil i dette kapittelet oppsummere hovedfunnene under hvert forskningsspørsmål, som vil gi et samlet svar på problemstillingen:

Hvordan arbeides det på skoler for å fremme tilpasset opplæring og inkludering for spesialundervisnings elever?

5.1 Forskningsspørsmål 1

Gjennom mitt første forskningsspørsmål var jeg ute etter å se hvordan en pedagogisk plattform, eller et idegrunnlag, var med på å styre arbeidet rundt spesialundervisningen.

Har skolen noe felles idegrunnlag for arbeidet med elever som får spesialundervisning, og hva er i så fall begrunnelsene for dette?

Slik jeg forsto rektorene har alle skolene vært gjennom grundige prosesser i forhold til idegrunnlaget og pedagogisk plattform på sin skole. Rektor A uttrykker et ønske om en fornyelse av dette idegrunnlaget, da det ikke er implementert godt nok i dagens personale. Dette vil gi seg praktisk utslag i møte med elevens lærings situasjon da arbeidet med en pedagogisk plattform og implementeringen med denne vil berøre mange av Robinsons (2014) ledelses-dimensjoner.

Rektor B er i slutfasen av skolens arbeid med pedagogisk plattform, og fremholder arbeidet på skolen i lys av den didaktiske relasjonsmodellen, som avgjørende for å lykkes med å imøtekomme kravet om tilpasset opplæring. Rektor C har jobbet grundig med idegrunnlag gjennom utvikling av PSM skolen. Et viktig begrep i dette idegrunnlaget er

inkluderingsbegrepet. Gjennom mestring, foran eller bak scenen, i arbeidet med kunstfagene skal elevene være inkluderte. Dette gir et godt læringsmiljø og grunnlag for arbeid i de andre fagene. Utdanningsdirektoratet (2014) knytter i sin veileder for tilpasset opplæring, begrepet opp mot inkludering, mestring og elevmedvirkning, noe som sistnevnte skole vil kunne imøtekomme gjennom sitt arbeid. Når Haug (2014) skriver at skolen ikke klarer å inkludere alle elever og som gjør at elevene mestrer i et inkluderende felleskap, vil dette slik som jeg ser det, være en annen måte å imøtekomme inkluderingsprinsippet på. Rektor presiserer at dette er verdifullt for spesialundervisning-eleven.

I forhold til begrepet tilpasset opplæring, ser ut til at rektorene har både en vid og en smal forståelse av begrepet. Jeg har en opplevelse av at disse to definisjonene lever side om side, noe som gjør at rektorene setter inn tiltak på begge nivåer. Jeg oppfattet rektor B som tydeligst i forhold til at tilpasset opplæring måtte tilrettelegges på systemnivå, for å gjøre tilpasset opplæring mulig i praksis for den enkelte lærer. Om en brukte den didaktiske relasjonsmodellen aktivt i sin planlegging av undervisning, ville kravet om tilpasset opplæring for både spesialundervisningseleven og de andre elevene langt på vei være imøtekommet. De andre to rektorene la også til rette på systemnivå, men viste mer den samme følelsen som jeg har inntrykk av at mange lærere har i forhold til begrepet, nemlig en slags avmaktfølelse. Jeg opplever i møte med mine informanter at begrepet tilpasset opplæring, fortsatt er et vanskelig begrep, både å definere og leve opp til.

Det virker som skolene har etablert gode delingskulturer i arbeidet med kompetanseheving og utvikling av idegrunlaget på den enkelte skole. Dette gjøres gjennom ukentlig fellestid hvor rektorene utfordrer lærerne på ulike måter i forhold til deling. Det er mitt inntrykk at rektor B på mange måter har klart å spisse det pedagogiske arbeidet på skolen, gjennom å se på de ulike dimensjonene i den didaktiske relasjonsmodellen i forhold til begrepet tilpasset opplæring. Dette er i tråd med Nordahl (2010) som sier at forskningsbasert kunnskap om hvilken undervisning som gir de beste resultatene, bør være viktigere enn tilpasset opplæring som et virkemiddel. Også organisatorisk kan det se ut til at rektor gjør riktige grep for å tilrettelegge på systemnivå, for at lærerne skal kunne samhandle og gis muligheten til å gi god tilpasset opplæring. Bachmann og Haug (2006) skriver at høy pedagogisk bevissthet er avgjørende for å lykkes i pedagogisk virksomhet.

To av rektorene er tydelige på at overordnende strukturer og systemer er avgjørende for å lykkes med arbeidet om tilpasset opplæring for spesialundervisningseleven, men at det også er viktig for at idegrunlaget på skolen skal være implementert i den daglige driften. Rektor B

sier at skolen må ha systemer som snakker sammen og legge organisatorisk til rette for at lærer skal kunne samarbeide både praktisk og digitalt. Samtidig er det viktig at skolen har gode rutiner for samarbeid med PPT og andre instanser som kan gi støtte og veiledning i dette arbeidet. Slik jeg tolker Rektor A er ikke situasjonen slik man ønsker i arbeidet med spesialundervisningen. En uforutsigbar ressurstilgang oppgis som den største barrieren mot omlegging på systemnivå. Rektor B og C vektla samarbeidet med PPT og barneskolene som viktig, i overgangen fra barneskole til ungdomsskole. Da ble mange av premissene lagt for ressursbruk og hvordan arbeide med spesialundervisnings eleven i 8. klasse. Jeg vurderer Robinsons 2. og 5. ledelsesdimensjon som viktige i dette arbeidet.

5.2 Forskningsspørsmål 2

Det andre forskningsspørsmålet handlet om organiseringsformene på den enkelte skole.

Hvilke organiseringsformer brukes for å fremme tilpasset opplæring og inkludering for spesialundervisnings elever, og hva er begrunnelsene for å bruke disse?

Rektor B og C har omstrukturert undervisningen på sin skole til tolærersystem i flere fag. Det betyr at spesialundervisnings eleven i langt større grad enn tidligere, får sin undervisning i klassen. Dette fordi at tildelingen av spesialundervisning er redusert vesentlig, og elevene får undervisning innenfor rammene for tilpasset opplæring. De elevene som faktisk har spesialundervisning er i større grad inkludert, og er ute kun i kortere økter. Ut ifra Haug (2014) kan dette synes å være hensiktsmessig. Han viser til forskning som indikerer at spesialundervisning i den form den er gitt, ikke har ønsket effekt. I tillegg presiserer han at nøkkelen til en inkluderende skole ligger i kvaliteten på den ordinære opplæringen.

Rektor A organiserer alle sine elever i morgenmøter med sine kontaktlærere. Dette gjør at eleven får mulighet til å strukturere dagen sin og bli sett av sin lærer. Etter dette har skolen organisert spesialundervisningen sin og stor grad gjennom tiltak på baser. Rektor B hevder at en ikke kan snakke om tilpasset opplæring uten å snakke både om spesialundervisnings eleven og den ordinære undervisningen. Systemene skolen etablerer i forhold til dette er avgjørende for om lærerne lykkes med tilpasset opplæring. Rektor har lagt ressurser til for eksempel

biblioteket for å styrke mulighetene for å gi tilpassede opplegg til forskjellige elever. Rektor C har gitt mye avslag på spesialundervisning for å kunne hjelpe elevene i større grad innenfor rammene av tilpasset opplæring. Dette har redusert vedtakene om spesialundervisning med opp imot 75% på skolen.

Mitt inntrykk er at rektorene har en bevisst holdning til ressursene på sin skole. Dette er både økonomisk, fysiske, tid og pedagogiske ressurser. Det arbeides hele tiden for å optimalisere løsninger innenfor de ressursene en har. Det er litt ulikt syn på ressurstilgangen, spesielt i forhold til den økonomiske. Rektor A opplever en veldig knapphet på de økonomiske ressursene og tid, noe som rektor føler er begrensende for utviklingen på skolen. Det kan virke som det er felles nasjonale føringer som leder innovasjonsprosesser i skole-Norge, og som gir retning for ressursbruken i skolene.

Rektor B ser det som viktig å skape debatt og refleksjon på sin skole i forhold til normalitet og avvik. Normalitetsbegrepet er blitt innskrenket hevder hun. Det er viktig å ha med seg den generelle delen av læreplanen, og kunne styrke elevene gjennom opplæringen å gjøre de til *gangs mennesker*. Dette vil også være avgjørende for hvilke organisatoriske løsninger man velger for elever med spesialundervisning.

I forhold til organisatoriske løsninger syns jeg rektorene viser stor grad av pedagogisk ledelse, med spesifikk innsikt i de skolefaglige oppgavene. At det organisatorisk er gode pedagogiske løsninger er avgjørende for et inkluderende og godt læringsmiljø. Dette har direkte innflytelse på elevenes læringsresultater (Robinson, 2014).

5.3 Forskningsspørsmål 3

Gjennom drøftingen så jeg at forskningsspørsmål to og tre berører litt av de samme områdene. De to forskningsspørsmålene må derfor sees på som nyanser innfor det samme området.

Forskningsspørsmål tre var:

Hvordan sikrer skolen at innhold og metoder i opplæringen til elever med spesialundervisning fremmer inkludering og tilpasset opplæring?

Som jeg var inne på i forskningsspørsmål 2 så organiserte rektor B og C undervisningen på sin skole i form av to- eller tre-lærer ordning. Dette innebærer at fagene norsk, matematikk og engelsk gjennomføres med to eller tre pedagoger i klassen. Alternativ er tredje person barnevernspedagog eller vernepleier. Dette gir mulighet for ulike organiseringsformer innad i klassen, alt etter behov. Enkelt elever kan tas ut i kortere økter på 10 minutter, eller grupper kan ut å øve etter behov. Er det mest hensiktsmessig at alle samlet, da er det flere voksne som kan gå rundt å hjelpe. Denne måten å drive opplæring på vil kunne ha potensiale til å ivareta både inkluderingsprinsippet, og kravet om tilpasset opplæring.

Skolene har ulike erfaringer med segregerte tiltak. Den ene skolen skiller seg ut ved at mye av spesialundervisningen skjer i ulike baser hvor flere er fysisk adskilte fra skolen. Det kan drøftes om dette er i tråd med intensjonene og nasjonale føringer som stortingsmeldinger og prinsipper for opplæringen, utgitt av utdanningsdepartementet (Utdanningsdirektoratet (2014) og Stortingsmelding nr. 18 (2010-2011)). Effekten av segregerte tiltak er heller ikke god (Hattie, 2013 og Nordahl, 2010) Rektor ved skolen uttrykker ønske om å organisere seg annerledes, men sier at innenfor uforutsigbare rammer er det dette de får til. Rektor B mener at segregerte tiltak kun må skje i ytterste konsekvens. Jeg oppfatter det som veldig sjelden eller nesten aldri. Rektor C mener at segregerte tiltak av og til må gjennomføres til beste for de andre elevene, selv om det ikke nødvendigvis er det beste for eleven det rammer. Jeg oppfatter det slik ut ifra Haug (2014), at segregerte tiltak kan vurderes, om utbytte til eleven er vurdert mot de 4 ulike dimensjonene eller nivåene i modellen.

Rektor A gir også uttrykk for et behov for å endre rammene rundt opplæringen av spesialundervisnings-elevne, men føler seg låst i en uforutsigbar ressursramme på skolen. Jeg forstår det slik at skolen skal løse flere og flere oppgaver innenfor de samme økonomiske rammene, og at ressursene er knappe. Skogen (2004) skriver at realiseringen av tilpasset opplæring i en skole for alle forutsetter både utvikling av ny kompetanse og endringer av praksis. Det innebærer også kunnskap om endringskompetanse. Han sier at de som vil følge opp de skolepolitiske intensjonene må drive innovasjonsarbeid. Videre at det alltid handler om å relatere praksisendringene til en målsetting eller verdiforankring. Rektor A sto for en omfattende og innovativ etablering av sin skole på 90 tallet. Slik jeg tolker rektor nå er tiden inne for en ny prosess på skolen, for å møte nye utfordringer og få implementert idegrunnlaget i hele kollegiet. Skogen (2004) understreker at innovasjonsarbeid handler om kontinuerlige endringer av den eksisterende skolen, det betyr at dette arbeidet aldri bør stoppe å si at nå er det bra. Utviklingen må fortsette og skolen må alltid jobbe med tiltak som har til

hensikt å forbedre praksis, kontinuerlig innovasjonsarbeid. Det kunne være hensiktsmessig for skolen og drøfte alternative løsninger for organiseringen rundt de spesialpedagogiske basene, også i lys av nasjonale føringer og nyere forskning (Haug, 2014, Nordahl, 2010, Hattie, 2013, Markussen og Seland, 2013).

5.4 Forskningsspørsmål 4

Forskningsspørsmål fire hadde til hensikt å belyse utviklingsarbeidet på skolen.

Hvordan arbeides det ved skolen for å utvikle nye tilnæringsmåter for å fremme tilpasset opplæring og inkludering for elever som får spesialundervisning?

Alle rektorene ser på sin egen rolle i skolen som veldig viktig i forhold til det pedagogiske arbeidet på sin skole. De er avgjørende for å holde fokus på valgte satsningsområder, for å holde jernet varmt. Dette er i tråd med Skogen (2004) som skriver at utviklingsarbeidet i forhold til tilpasset opplæring er en kontinuerlig prosess. Han viser til begrepet som et ideal som ikke kan nås, men som det må arbeides kontinuerlig mot. Det kan og synes som rektorene har en viktig veiledningsrolle ovenfor sine lærere. Hjelp å holde fokus når det butter imot. Da viser alle rektorene til den generelle delen av læreplanen. Mitt inntrykk er at den vektlegges høyt, som en slags motvekt til den fagspesifikke delen av læreplanen som, er veldig målstyrt.

Tid synes å være en knapphetsressurs i skolen og flere av rektorene svarer litt tvetydig på om det er nok tid til utviklingsarbeid på skolen. Rektor B fremhever to faktorer i forhold til tid. En må ha brukt tiden effektivt og se hvor en kan effektivisere bruken av tid, for eksempel ved at en del info går ut gjennom mail, før man sier at det er for lite tid hevder rektor. Det kreves grundig gjennomgang av hvordan en faktisk bruker tiden man har. Den andre faktoren er tidstyvene i skolen som skjer gjennom ulike kontrollinstanser og fagspesifikk oppdateringer.

Rektor B er bevisst på å sette av tid til arbeid som er viktig for den daglige og ukentlige driften. Periodeplaner er et slikt arbeid. Den skal inneholde tydelige målsettinger, variasjon i

arbeidsmåter, kunne se helhetlig på trinnet og vise hvordan de fire aspektene innenfor vurdering blir ivaretatt. For at dette skal ivareta gir rektor onsdagstida fra to til halv fire hver 14. dag, til denne type jobbing og koordinering. Dette følges opp og kontroll-sjekkes av rektor. Annet arbeid som prioriteres på skolene er oppfølging av nasjonale prøver og hvordan man skal bruke resultatene der i det videre arbeidet på skolen. Denne type instruksjonell ledelsespraksis, eller pedagogisk ledelse som har fokus på spesifikke skolefaglige oppgaver, viser Robinson (2014) har tre til fire ganger større effekt på elevresultater, enn transformasjonell ledelse. Rektor B viser innsikt, og gjennom prioriteringer på sin skole, høy grad av pedagogisk ledelse. Rektor understreker sin bakgrunn med 1. og 2. avdeling spesialpedagogikk som viktig i forhold til sin leder-stil. Utdanningen hadde fokus på systemrettede tiltak, noe rektor har tatt med seg i sitt arbeid.

5.5 Forskningsspørsmål 5

Dette forskningsspørsmålet berører tema som blir presentert under forskningsspørsmål fire og må sees i sammenheng med dette.

Hvordan arbeider rektor for å forbedre tilpasset opplæring og inkludering i hele skoleorganisasjonen?

Det arbeides ukentlig gjennom teammøter og plenumsmøter på skolen i forhold til å utvikle kompetanse i kollegiet. Dette går både i forhold til å utnytte ressursene, og i forhold til å bli bedre på metoder og tilrettelegging for hver enkelt elev. Rektor C sier at det å være utviklingsorientert er viktig. I arbeidet på teamnivå er det lett for å bli nærsynt å miste perspektiv. Skolen har tatt organisatoriske grep i forhold til ledelsesstrukturen for at å bidra til å holde fokus, de har nå tre avdelingsledere som erstattet den gamle inspektør rollen. Disse skal opprettholde trykket på teamnivå, det gjør at rektor har mulighet til å holde seg mer orientert mot forskning og innovative prosesser i skolen. Robinson (2014) fremholder det å delta i lærerens læring og utvikling som den ledelsesdimensjonen som har sterkest innflytelse på skolens resultater. Som rektors forlengede arm kan denne strukturen være med å øke nærværet til ledelsen på skolen, og dermed ha positiv effekt på læringsresultatene. Men man

kan og vurdere om avdelingsledernes nærvær kan føre til at rektor distanserer seg mer fra lærerne. Det som er avgjørende er rektors deltagelse i det daglige og ukentlige utviklingsarbeidet som forgår på skolen.

Rektor B sier at planleggingen av undervisningen er veldig viktig og fremholder det ovenfor sine lærere. I dette arbeidet ønsker rektor at lærerne planlegger sine timer i lys av den didaktiske relasjonsmodellen. Slik rektor ser det bidrar dette til at man sikrer tilpasset opplæring til både spesialundervisningselevne og de øvrige elevne.

Det kan se ut til at mange sider ved skolen har blitt profesjonalisert de siste årene. Gjennom stortingsmeldinger, utdanningsdirektoratets sine nettsider og nasjonale føringer og prinsipper for opplæringene, holdes det et nasjonalt fokus på utviklingsarbeidet (Utdanningsdirektoratet.no, Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Prinsipper for opplæringen) (2006), Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007), Stortingsmelding nr.18 (2010–2011), Stortingsmelding nr. 22 (2010–2011), OECD undersøkelsen TALIS (2009). Det legges trykk og forventninger på dette gjennom nasjonale og internasjonale tester. Det er fokus på de enkelte kommuner i forhold til å sette seg mål for sine skoler. Slik legges det press og føringer nedover i systemet fra regjering og storting, til den enkelte skole.

5.6 Svar på problemstillingen og videre forskning

Jeg vil her prøve å samle trådene ut ifra svarene på forskningsspørsmålene, og komme med et mulig svar på problemstillingen. Problemstillingen var

Hvordan arbeides det på skoler for å fremme tilpasset opplæring og inkludering for spesialundervisnings elever?

Gjennom å svare på disse forskningsspørsmålene mener jeg at jeg har fått belyst mange sider av problemstillingen, som handler om hvordan det arbeides på ledelsesnivå på tre utvalgte skoler i Norge. Det er tre unike skoler og kan ikke brukes til å generalisere hvordan skole-Norge drives. Dette gir bare et lite innblikk i litt av den hverdagen som preger rektorer sitt arbeid på ulike skoler for å sikre tilpasset opplæring og inkludering for

spesialundervisningselevne. Det viste seg som vanskelig for rektorene å snakke spesifikt om spesialundervisningseleven, fordi arbeidet de gjorde var i størst grad rettet mot alle elever, ikke bare en liten del av de. Det kan kanskje være et tegn på at spesialundervisningseleven i stor grad er integrert i den vanlige skolen og den vanlige undervisningen.

Som svarene på forskningsspørsmålene har vist, jobbes det forskjellig på de ulike skolene i forhold til tilpasset opplæring og inkludering av spesialundervisningselever på skolen. Det er likevel noen likhetstrekk. Mitt hovedinntrykk er at to av skolene jobber mer slik jeg oppfatter intensjonen i de nasjonale føringene, i forhold til inkludering og tilpasset opplæring. De praktiserer, slik jeg forstår rektorene, i liten grad segregerte tiltak. De styrker tilpasset opplæringsressursen gjennom to- og tre-lærer systemer i fagene, norsk, engelsk og matematikk. Slik jeg forstår det har skolene likevel en ulik tilnærming.

Rektor C satser på sin skole på å skape godt læringsmiljø og integrering gjennom arbeid med kunstfagene. Intensjonen er at elevene skal oppdage talentene sine, delta praktisk, oppleve mestring og ha en annen tilnærming til lærestoffet enn bare den teoretiske arbeidsmåten. Det arbeides ukentlig på å utvikle to-lærer systemet under fanen, *Den gode skole*. Dette i forhold til å utnytte ressursene på best mulig måte. Kontinuerlig arbeid er det Skogen (2004) skriver er viktig i innovasjonsarbeidet mot idealet, tilpasset opplæring.

Rektor B viser stort engasjement i det pedagogiske arbeidet på skolen og virker på meg levende opptatt av hvordan skape gode læringsmiljø for alle, hvor undervisningen er tilpasset på systemnivå, noe som muliggjør det for den enkelte lærer å følge opp intensjonene om tilpasset opplæring til alle. Også her arbeides det systematisk og ukentlig med innovasjonsprosesser gjennom delingskultur, fokus på pedagogiske verktøy (didaktiske relasjonsmodellen) og gode organisatoriske løsninger, noe som sikrer alternative praktiske tilnærminger for spesialundervisningseleven.

Dette samsvarer slik jeg oppfatter det med trendene og statlige føringer i tiden. Dette har selvfølgelig også med den verdiforankringen som preger forskning og samfunnsdebatt. Slik jeg ser det effektiviserer dette skolen og gjør både skolen som institusjon, rektorer og lærere, mer profesjonell og bevist i sitt arbeid. At denne utviklingen også har noen negative sider mener jeg det er grunn til å tro. I alle bedrifter hvor det er stor fokus på tids-effektivisering, økonomisk effektivisering, pedagogisk effektivisering, dokumentasjon og rasjonalisering vil det være et skjæringspunkt i forhold til slitasje og stress på menneskelige ressurser. Dette vil også prege den enkelte elev, som er utsatt for mye av den samme forventningen og press i

forhold til å prestere. Dette er noe som kunne vært interessant å sett nærmere på og være grunnlag for videre forskning. For at forskning også skal være innovativ og kritisk, er det viktig at forskeren tar pulsen på tiden og er oppmerksom når noe har blitt hovedretning. Da er det lett å bare følge på ukritisk.

Slik jeg ser det har en av skolene en grunnleggende annen måte å organisere undervisningen på. De har en veldig inkluderende praksis rundt *morgensamlinger*, hvor alle elevene får sitte rundt et bord med kontaktlærer og samtale om dagen og dagsaktuelle hendelser. Alle er inkludert og alle blir sett. Denne måten å organisere starten på dagen virker på meg, som om den har hentet inspirasjon fra folkehøyskolene. Dette gjenspeiler også begreper som de bruker.

Videre oppfatter jeg det slik at alle med spesialundervisning og enkeltvedtak har mye av dagen sin videre i segregerte baser, ut ifra ulike behov. Selv om jeg oppfatter dette som en alternativ måte å organisere opplæringen på, betyr det ikke at jeg ser på dette som galt. Gjennom arbeidet med denne oppgaven, gjennom å ha satt meg inn i Stortingsmeldinger og forskning på tema, har jeg fått innsikt i et emne som reiser viktige etiske og grunnleggende problemstillinger i arbeidet i skolen. Når en skole avviker fra hvordan jeg oppfatter føringene er, blir det viktig å ta grundige drøftinger innad på skolen for å sikre rett kurs. Denne drøftingen må være kunnskapsbasert. Da kan det hende at organiseringen denne skolen har, også kan forsvares ut ifra pedagogiske prinsipper og hensyn. Man kommer likevel ikke utenom det Skogen (2004) sier at innovasjonsarbeid er en kontinuerlig prosess som går hele tiden. Da jeg oppfatter rektor slik at situasjonen ikke er helt tilfredsstillende, i lys av implementering, ressurser og praksis, er det grunn til å sette i gang noen grunnleggende drøftingsrunder i personalgruppen. Kanskje kan grunnleggende arbeidsmåter og tilnæringer ved skolen videreføres og videreutvikles. Skole-Norge trenger alternativer, som er av høy kvalitet.

Litteratur

- Alvesson, M. og Skoldberg, K. (2008). *Tolkning og refleksjon – vitenskap och kvalitativ metod*. Lund (Sverige)
- Bachmann, Kari og Haug, Peder. (2006) *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskulen i Volda. Møreforskning Volda.
- Baltzersen, Rolf (2014) *Praksisveilederen i skolen*. Digi-bok hentet fra <http://praksisveilederen.pressbooks.com/chapter/kapittel-16-didaktisk-veiledningsstrategi/>
- Busch, T. (2013). *Akademisk skriving*. Fagbokforlaget. Bergen
- Dalland, Olav (2007) *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engvik, G. (2012). *Instructional leadership*. I.M.B. Postholm. *Læreres læring*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Germeten, Sidsel (red). (2014) *De utenfor*. Bergen. Fagbokforlaget
- Haug, Peder (2014) Er inkludering i skulen gjennomførleg? I. S. Germeten, (red.) *De utenfor*. (S 15-35) Bergen. Fagbokforlaget
- Hattie, J. (2009) *Visible learning*. London: Routledge
- Hattie, J. (2013) *Synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm
- Hattie, J. (2013) *Synlig læring – for lærere*. Oslo: Cappelen Damm
- Johannessen A., Tufte. P.a. og Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.utgave). Oslo: Abstrakt forlag
- Jensen, Roald. (2006). *Tilpasset opplæring i en lærende skole: Om utvikling av læringsmiljøet*. Læringsforlaget
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Lie, Kjærnsli, Roe & Turmo, (2001).I. Bachmann, K og Haug, P. (2006) *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskulen i Volda. Møreforskning Volda.
- Markussen, Eifred og Seland, Idunn. (2013) *Den gode timen*. NIFU
- Nes, Kari, Skogen, Kjell og Strømstad (2003) *Synteserapport Reform 97 og inkluderingsideen*. Høgkolen i Hedmark
- Nordahl, T. (2010): *Eleven som aktør. Fokus på elevenes læring og utvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T. og Dobson, S. (2009): *Skolen og elevens forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. Vallset: Opplandske bokforlag

NOU (2009:18) *Rett til læring*. Oslo

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18.html?id=570566>

OECD undersøkelsen TALIS (2009) I. S. Skrøvset (2013) *Skolevandring: Et nytt verktøy for ledelse og læring*. Oslo: Eureka forlag

Opheim, Vibeke og Wiborg, Øyvind (2012). *Resultater fra en spørreundersøkelse blant elever og lærere på 9. trinn og i videregående trinn 1*. NIFU-rapport

Robinson, V.M. (2014) *Elev-sentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm

Rønbeck, A.E. (2014) Normalitetsbegrepet i endring. I S. Germeten, (red.) *De utenfor*. (S 59-68) Bergen. Fagbokforlaget

Senge, P. (2004): *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Egmont hjemmets bokforlag. Oslo: Pensumtjeneste A/S

Skaalvik, Einar og Skaalvik, Sidsel (2013) *Skolen som læringsarena*. Universitetsforlaget. Oslo

Skogen, Kjell (2014) De evnerike barna og spesialpedagogikken. I S. Germeten, (red.) *De utenfor*. (S 89-101) Bergen. Fagbokforlaget

Skogen, Kjell. (2004). *Innovasjon i skolen*. Oslo: universitetsforlaget.

Sollid, Hilde (2013) I Brekke M. og Tiller T. *Læreren som forsker*. Innføring i forskningsarbeid i skolen. Oslo: Universitetsforlaget

St.meld. nr. 16 (2006-2007)... *og ingen sto igjen Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo:
[http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/sok.html?querystring=St.meld.+nr.+16+\(2006-2007\)](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/sok.html?querystring=St.meld.+nr.+16+(2006-2007))

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

[http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/sok.html?querystring=St.meld.+nr.+18+\(2010-2011\)](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/sok.html?querystring=St.meld.+nr.+18+(2010-2011))

St.meld. nr. 22 (2010–2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Oslo:

[http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/sok.html?querystring=St.meld.+nr.+22+\(2010-2011\)](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/sok.html?querystring=St.meld.+nr.+22+(2010-2011))

Utdanningsdirektoratet, *Veiledninger til Kunnskapsløftet*. Oslo:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet, Temahefte 3. Oslo:

http://www.udir.no/PageFiles/42418/UDIR_Temahefte3_net.pdf?epslanguage=no (25. april, temahefte om tilpasset opplæring)

Utdanningsdirektoratet, Læreplan for Kunnskapsløftet. Oslo:

http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_1k06.pdf

Thagaard, Tove (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (3.utgave, 2. opplag) Bergen: Fagbokforlaget.

Wadel, Carl Cato (1997) I Fuglestad, Otto og Lillejord, Sølvi (red.) *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Vedlegg:

Bjørnar H. Østigård

Torvik

6320 Isfjorden

Mail: bjornar@turbruk.no

Tlf 97139919

Informasjonsskriv om deltagelse i intervju i forhold til masteroppgave med problemstilling:

Hvordan arbeider skoler for å fremme tilpasset opplæring og inkludering for spesialundervisnings elever?

Viser til samtale i forhold til å stille til intervju på min masteroppgave i studiet «Spesialpedagogikk og tilpasset opplæring», ved universitet i Tromsø (UIT)

Jeg skal bruke intervju som metode og ønsker derfor å intervju tre rektorer på ulike skoler forskjellige steder i landet. Jeg ønsker å få en forståelse på hvordan ulike skoler jobber med elever som får spesialundervisning. Under intervjuet vil jeg gjøre lydopptak for så å transkribere disse i etterkant.

All informasjonen jeg får vil bli behandlet konfidensielt og anonymiseres i masteroppgaven. Opptak og notater vil bli slettet når prosjektet er ferdig. Du som deltar i prosjektet kan når som helst trekke deg som deltager uten at du trenger å begrunne dette.

Om noe er uklart kan du ta kontakt med meg eller min veileder ved Universitet i Tromsø, Ann Elise Rønbeck. Jeg tar kontakt i løpet av noen dager for videre avtaler.

Med vennlig hilsen

Bjørnar H. Østigård

Veileder:

Dosent Ann Elise Rønbeck

Tlf 78450166

Mail ann.e.ronbeck@uit.no

Intervjuguide

Problemstilling:

Hvordan arbeider skoler for å fremme tilpasset opplæring og inkludering for spesialundervisnings elever?

Innledning til tema:

1. Kan du fortelle om hvilken bakgrunn du har, spesielt med tanke på utdanning og yrkeserfaring?
2. Hvor mange elever og lærere er det på denne skolen?
3. Har skolen en egen pedagogisk plattform eller ide som dere jobber utfra? (Åpent landskap, baser e.l.)
4. Hva er ditt forhold til faget spesialpedagogikk?

Forskningsspørsmål 1:

1. Har skolen noe felles idegrunnlag for arbeidet med elever som får spesialundervisning, og hva er i så fall begrunnelsene for dette?

- 1.1 Om dere har, er dette er felles kommunalt forankret ide eller er det noe skolen selv har jobbet med?
- 1.2 Kan du si noe om hvordan skolen jobber med dette idegrunnlaget?

Forskningsspørsmål 2:

2. Hvilke organiseringsformer brukes for å fremme tilpasset opplæring og inkludering for spesialundervisnings elever, og hva er begrunnelsene for å bruke disse?

- 2.1 Hvorfor tror du disse organiseringsformene er det mest hensiktsmessige i forhold til elevgruppen?
- 2.2 Har du ønsker eller tanker i forhold til å endre på denne organiseringen, eventuelt hvordan?

Forskningsspørsmål 3:

4.1 Hvordan sikrer skolen at innhold og metoder i opplæringen til elever med spesialundervisning fremmer inkludering og tilpasset opplæring?

- 4.2 Slik du ser det, hvor viktig er integrering av spesialundervisnings elever?

4.3 Slik du ser det, vil det i mange sammenhenger være riktig å gi noen av disse elevene segregerte tiltak/opplegg hvor de får bedre tilpasning og/eller forstyrrer mindre andre elever?

Forskningsspørsmål 4:

4.1 Hvordan arbeider skolen for å utvikle nye tilnæringsmåter for å fremme tilpasset opplæring og inkludering for elever som får spesialundervisning?

4.2 Får dette arbeidet stor nok plass i utviklingsarbeidet på skolen? Hva blir prioritert?

Forskningsspørsmål 5:

5.1 Hvordan arbeider du for å forbedre tilpasset opplæring og inkludering i hele skoleorganisasjonen?

5.2 Er det en felles kommunal satsning eller plan på dette arbeidet?

Avslutning:

Er det noe som jeg har utelatt eller noe som du ønsker å kommentere avslutningsvis.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt muntlig og skriftlig informasjon om masteroppgaveprosjektet,
Hvordan arbeider skoler for å fremme tilpasset opplæring og inkludering for spesialundervisningselever?

Jeg er villig til å delta i studiet.

Navn:

Sted/dato:

Signatur informant:

Telefon nr: