

Hvordan forstår og håndterer skoleledere intensjonen om tilpasset opplæring?

En kvalitativ casestudie av fire rektorer i tre kommuner

Hilde Jørstad Håland

UTLED 4090

Masteroppgave i utdanningsledelse

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Universitetet i Oslo 30.10.2023



Sammendrag

Målet med denne studien er å få økt innsikt i, og bidra med kunnskap om hvordan skoleledere forstår og håndterer intensjonen om tilpasset opplæring. Som Møller (2019) hevder, opplever skoleledere å stå i dilemmaer som omhandler elevenes rettigheter. Det finnes også flere offentlige utredninger som retter søkelyset mot spenningsforholdet mellom lovpålagte vedtak om spesialundervisning og skolens evne til å drive tilpasset opplæring.

Gjennom en kvalitativ casestudie har jeg fokusert på rektorers forståelse og håndtering av intensjonen med tilpasset opplæring. Jeg har samlet inn data fra fire informanter fordelt på tre kommuner. Studiens analytiske rammeverk tar utgangspunkt i teorier om profesjonelt skjønn, ledelse og organisasjonslæring. Jeg har også tatt med tidligere styringsdokumenter, for å få en forståelse av tilpasset opplæring i en utdanningspolitisk historisk kontekst. Et kapittel omhandler også et kunnskapsgrunnlag, for å få en større forståelse og bakgrunn på tidligere forskning om tilpasset opplæring.

Deler av funnene stadfester at begrepet tilpasset opplæring er et uklart begrep, noe både forskning og offentlige utredninger bekrefter. Oppfattelsen blir derfor ulik, avhengig av hvilken kompetanse, erfaring og forutsetning informantene har. Tilsvarende blir selve organiseringen av arbeidet forskjellig, men her viser flere funn at ulike praksis ikke bare skyldes ulik begrepsforståelse. Det er flere faktorer som spiller inn, herunder spesielt ledelse og kompetanse. Det mest interessante funnet omhandler hvordan kommunale systemiske tiltak har påvirket oppfattelsen av handlingsrommet i arbeidet med tilpasset opplæring for to av informantene, uavhengig av hverandre.

Drøftingen vil vise hvorfor informantene mener at tilpasset opplæring er vanskelig å tolke, og at det derfor er vanskelig å gjennomføre helhetlig tilpasset opplæring. Drøftingen vil også vise at det er ulike praksis i hvordan arbeidet gjennomføres, til tross for at skolene har relativt like forutsetninger. Her vil drøftingen belyse viktigheten av kompetanse, både hos lærere og skoleledere, men også hos skoleeier. Den mest interessante delen av drøftingen tar for seg forholdet mellom skoleledere og skoleeier i arbeidet med tilpasset opplæring.

Hovedkonklusjonen er at begrepet tilpasset opplæring er uklart og at dette genererer ulike tolkning og praksis. Deler av konklusjonen er likevel overraskende, og inspirerer til ytterligere forskning rundt forholdet mellom skoleledere og skoleeier.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på en lang og spennende prosess med flere års studier og mye jobbing. Motivasjonen for temaet har vært kompetanseheving innenfor et område jeg opplever som sentralt, nemlig tilpasset opplæring. I november 2020 fullførte jeg et skoleutviklingsprosjekt i regi av rektorskolen ved OsloMet. Den gangen handlet målsettingen om å undersøke hvorvidt økt kompetanse på tilpasset opplæring ville redusere behovet for spesialundervisning. Avslutningsvis i den oppgaven skrev jeg at arbeidet kunne være en start på en eventuell masteroppgave. Jeg har alltid vært interessert i denne tematikken og det har vært givende å lære mer om dette fagområdet. Masteroppgaven har for meg personlig bidratt til økt innsikt og kunnskap. Det har også vært svært lærerikt å følge Masterprogrammet i Utdanningsledelse ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved UiO. Økt kunnskap har gitt meg en ballast, og gjort meg tryggere i rollen som rektor. Det kan anbefales, selv om det til tider har vært utfordrende å kombinere jobb og familieliv.

Tusen takk til de fire informantene mine som stilte velvillige opp. Det var en berikelse å få høre deres tanker. Informantene har virkelig bidratt til refleksjoner som jeg har dratt nytte av i mitt eget arbeid.

Tusen takk til min fantastiske veileder Ann Elisabeth Gunnulfsen som alltid har vært positiv, engasjert og svært kunnskapsrik. Jeg føler meg privilegert som fikk Ann Elisabeth som min veileder.

Jeg vil også takke min familie som har holdt ut med meg i denne perioden. En spesiell takk til min kjære mann som har vært en perfekt sparringspartner. Vi er et bra team.

Fredrikstad 29.10.2023

Hilde Jørstad Håland

Innhold

Kapittel 1: Introduksjon	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3 Sentrale begreper	3
1.4 Oppgavens struktur.....	4
Kapittel 2: Tilpasset opplæring i en utdanningspolitisk kontekst	5
Kapittel 3: Kunnskapsgrunnlaget (tidligere forskning).....	9
Kapittel 4: Analytisk rammeverk	14
4.1 Profesjonell skjønnsutøvelse	14
4.2 Ledelse og lederrollen	15
4.3 Organisasjonslæring og skoleutvikling	19
4.4 Skoleeierrollen og tillit i organisasjon.....	20
Kapittel 5: Metode.....	24
5.1 Forskningsdesign	24
5.2 Valg av metode.....	24
5.3 Utvalg og beskrivelse av skolene og informantene	25
5.4 Datainnsamling	27
5.5 Transkribering, kategorisering og koding av datamateriale	28
5.6 Validitet og reliabilitet.....	29
5.6.1 Validitet.....	29
5.6.2 Reliabilitet.....	30
5.7 Etske betraktninger.....	30
Kapittel 6: Analyse og funn	32
6.1 Forståelse og fortolkning er utfordrende	32
6.1.1 Tilpasset opplæring og mestring.....	32
6.1.2 Tilfredsstillende utbytte	34
6.1.3 Barnets beste som sentral fortolkning av tilpasset opplæring.....	35
6.2 Behov for kompetanse	36
6.3 Spenninger mellom kommunal styring og lokalt handlingsrom	41
6.4 Oppsummering av funn og analyse	45
Kapittel 7: Drøfting	47
7.1 Hvordan forstår rektor begrepet tilpasset opplæring?	47
7.1.1 Fortolkning av begrepet krever trygghet i bruk av profesjonelt skjønn.....	47
7.1.2 Fortolkninger av begrepet tilfredsstillende utbytte er sprikende	50
7.1.3 Fortolkninger om barnets beste krever ledelse og helhetlige løsninger.....	51
7.2 Hvordan organiserer rektorene arbeidet med tilpasset opplæring	53
7.3 Opplevd handlingsrom og muligheter og begrensninger i arbeidet med tilpasset opplæring	57
7.4 Oppsummering	61

Kapittel 8: Konklusjon og implikasjoner	63
8.1 Problemstillingens kjerne og hovedkonklusjon.....	65
8.2 Implikasjoner for ledelse og videre forskning.....	66
Litteraturliste	68
Figurliste og vedlegg.....	71

Kapittel 1: Introduksjon

1.1 Bakgrunn

Formålet med dette masterprosjektet er å bidra med kunnskap om hvordan rektorer forstår og håndterer intensjonen om tilpasset opplæring. Skoleledere opplever ofte å stå i dilemmasituasjoner knyttet til skolens oppdrag der de må vurdere elevenes rettigheter og skolens mandat opp mot tilgjengelige faglige, pedagogiske og økonomiske ressurser (Møller, 2019). Slike situasjoner gjelder for eksempel dilemmaer som oppstår i forholdet mellom skolens tilpassede opplæring i det ordinære opplæringstilbudet og elevenes rett til spesialundervisning.

En norsk offentlig utredning har pekt på at skoleledere opplever situasjoner hvor ressurskrevende lovpålagte vedtak om spesialundervisning for enkeltindividet ikke står i stil til ønsket effekt av tiltakene, og hvor graden økt ressursbruk for enkeltelever påvirker tilgjengelige ressurser for den øvrige elevgruppen (NOU 2003:16). Det kan dermed oppstå et spenningsforhold mellom ressurskrevende lovpålagte tiltak for enkeltindivider versus gjenværende ressurser til majoriteten av elevmassen. Jeg ønsker derfor å rette søkelyset på rektors forståelse og håndtering av tilpasset opplæring.

I dette masterprosjektet definerer jeg tilpasset opplæring med utgangspunkt i opplæringsloven, der det stadfestes at «opplæringa skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev» (Opplæringsloven 1998, §1-3). Med rett til spesialundervisning tar jeg utgangspunkt i «elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet» (Opplæringsloven, 1998 §5-1.). Forskrift til ny opplæringslov stadfestet i 2019 at vedtak om spesialundervisning har økt betraktelig i grunnskolen (NOU 2019:23). Utdanningsdirektoratet (UDIR) offentliggjorde at nesten 49 000 elever hadde enkeltvedtak om spesialundervisning i skoleåret 2020-21. Det innebærer at 7.7 prosent av elevene i grunnskolen hadde vedtak om spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2023). Denne prosentandelen reiser spørsmål om det virkelig er slik at 49 000 barn trenger vedtak om spesialundervisning eller om noen av disse vedtakene kan unngås dersom skolene får økt kompetanse på tilpasset opplæring.

Opplæringsloven stadfester at alle elever har rett til et likeverdig opplæringstilbud ut fra sine behov og forutsetninger. Elever som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring, har en individuell rett til spesialundervisning. Samtidig må det tas hensyn til likeverdighetsprinsippet, som understreker at man ikke har krav på optimal opplæring (Herlofsen, 2013). Dette betyr at begrepet «tilpasset opplæring må betraktes i sammenheng med begrepet likeverdig opplæring» (Welstad, 2016, 82). Likeverdighetsprinsippet er et av flere sentrale aspekt når jeg i dette masterprosjektet vil undersøke hvordan rektorer forstår og håndterer intensjonen om tilpasset opplæring.

Nordahl et.al. (2018) hevder at det er enklere å fatte vedtak om spesialundervisning for å sikre at elever som trenger det, får den opplæring de lovmessig har krav på. De hevder at det finnes for få ressurser til å tilpasse opplæringen til alle elever (Nordahl, et al., 2018). De argumenterer videre at det er for få insentiver som fremmer pedagogisk praksis, mens at det finnes klare insentiver som fremkaller en individuell rettighet (Nordahl, et al., 2018). Nordahl et. al. (2018) påstår at det er behov for tilføring av økonomiske ressurser i saker hvor elever blir henvist til pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT). Manglende ressurser kan hindre skolene i å tilpasse opplæringen i tilstrekkelig grad, og derfor vil vedtak om spesialundervisning oppleves som enklere for å sikre at enkelte elever får det de har krav på (Nordahl, et al., 2018).

Målet med masteroppgaven er å bidra til økt innsikt i skolers og lederes organisasjonspraksis med utgangspunkt i fortellinger fra rektorer, der søkelyset er rettet på hvordan de forstår og håndterer intensjonen med tilpasset opplæring. Jeg har i utvalget avgrenset skoleledere til rektorer som representanter for skolens ledelse, samtidig som rektorer også formelt og juridisk har det overordnede ansvaret for hvordan arbeidet med tilpasset opplæring skal gjennomføres. Intensjonen med tilpasset opplæring sees i dette prosjektet blant annet i lys av elevenes juridiske rett til spesialundervisning, som et eksempel på et dilemmaområde knyttet til skolens oppdrag (Møller, 2019).¹

¹ Dette kapittelet inneholder omskrevne enkeltelementer fra eksamen UTLED 4303, som er min prosjektbeskrivelse for denne masteroppgave.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

For å belyse hvordan rektorer forstår og håndterer skolens praksis med tilpasset opplæring har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvordan forstår og håndterer skolens ledelse, herunder rektor, intensjonen om tilpasset opplæring?

Forskningsspørsmål:

- *Hvordan forstår rektor begrepet tilpasset opplæring?*
- *Hvordan organiserer rektorer arbeidet med tilpasset opplæring?*
- *Hvordan oppfatter rektorene sitt handlingsrom innenfor muligheter og begrensinger i arbeidet med tilpasset opplæring?*

Formålet med denne studien kan bidra med økt kunnskap om skolelederens profesjonelle skjønn knyttet til vurderinger omkring skolens arbeid med tilpasset opplæring.

1.3 Sentrale begreper

Ledelse: Møller (2019) viser til en vanlig definisjon på ledelse som omhandler det å kunne «utøve innflytelse og påvirke arbeidets retning» (Møller, 2019, s. 189). Videre påpeker Møller (2019) at ledelse kan utøves av mange, men formelle ledere som blant annet rektorer har gjennom sitt samfunnsmandat et særlig ansvar for å følge lover og regler. Opplæringsloven referer til «Kvar skole skal ha ei forsvarlig faglig, pedagogisk og administrativ leiing. Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar» (Opplæringsloven, 1998, § 9-1).

Håndtering: Med ordet håndtering menes samordning av handlinger som følge av tolkning (Ball, 2012). Jeg definerer håndtering i denne sammenhengen som skolelederens bidrag til ledelse og tilrettelegging for tilpasset opplæring.

Tilpasset opplæring: Med tilpasset opplæring menes «at opplæringa skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev» (Opplæringslovens §1-3, 1998). Bacmann & Sivesund (2011) skriver at tilpasset opplæring er en plikt for skolene og må forstås som en norm. Videre påpeker de at tilpasset opplæring vil være preget av «et omfattende faglig skjønn, men

som skjer innenfor grensene av hva som er juridisk og faglig forsvarlig (Bachmann & Sivesind, 2011, s. 63).

Spesialundervisning: Med spesialundervisning menes:

elever som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha same totale undervisningstimetalet som gjeld andre elevar (Opplæringsloven §1-5, 1998).

Bachmann og Sivesind (2011) påpeker at spesialundervisning er en rettighetsbestemmelse hvorpå det må fattes enkeltvedtak. Disse elevene har individuelle rettigheter som må ivaretas etter bestemte regler og prosedyrer. I følge Bachmann og Sivesind (2011) er det flere bestemmelser som gjelder spesialundervisning enn tilpasset opplæring. Denne variasjonen av definisjoner på tilpasset opplæring og spesialundervisning har betydning for dette masterprosjekts formål knyttet til hvordan skolens ledelse forstår og håndterer intensjonen om tilpasset opplæring.

1.4 Oppgavens struktur

Jeg vil i kapittel 2 presentere tilpasset opplæring i en utdanningspolitisk kontekst. Kapittel 3 belyser tidligere forskning på feltet skoleledelse og spenningsforholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Jeg vil deretter presentere det analytiske rammeverket i kapittel 4. Kapittel 5 vil gjøre rede for og begrunne valg av metode og datainnsamling. Jeg vil videre presentere og analysere hovedfunn i kapittel 6, før jeg vil drøfte og diskutere disse funnene i kapittel 7. Avslutningsvis vil jeg oppsummere og konkludere i kapittel 8.

Kapittel 2: Tilpasset opplæring i en utdanningspolitisk kontekst

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for den utdanningspolitiske konteksten for tilpasset opplæring. Kapittelet belyser hvordan politiske trender har utviklet seg når det gjelder begrepene tilpasset opplæring.

Møller & Karseth (2016) refererer til opplæringslovens §1-3, hvor tilpasset opplæring er formulert som en forpliktelse for skolen, mens spesialundervisning er formulert som en individuell rett (Opplæringsloven, 1998, §1-3 og §5-1). Når en elev ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, har eleven krav på spesialundervisning. De påpeker at det er knyttet store forventninger fra politiske myndighetene til at skolen kan ivareta elevenes rettigheter, og disse forventningene er uttrykt som et forpliktende samfunnsmandat.

Jenssen & Lillejord (2009) beskriver tilpasset opplæring som et politisk begrep og at begrepet har skiftet innhold etter hvilke politiske retninger som har styrt. Tilpasset opplæring har vært et lovfestet prinsipp i siden 1975. Jenssen & Lillejord (2009) identifiserer fire ulike politiske epoker for tilpasset opplæring. Disse epokene baserer seg på ulike politiske ideologier, noe som igjen har ført ulik politisk vektlegging av innholdet i begrepet. De beskrev den første epoken fra 1975 til 1990, hvor fokuset var integrering. I den andre epoken fra 1990 til 1996, ble inkluderingsaspektet vektlagt. I den tredje epoken fra 1997 til 2005, ble tilpasset opplæring beskrevet som en del av et individualiseringsaspekt, noe som gjorde skillet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning uklart, da differensiering og målbart læringsutbytte ble prioritert.

Den fjerde epoken ble beskrevet fra 2005, hvor tilpasset opplæring som læringsfellesskap og undervisningskvalitet er vektlagt. Jenssen & Lillejord (2009) hevder at det for første gang kom en erkjennelse fra politikerne om at tilpasset opplæring er vanskelig å praktisere, og at det har vært for stort fokus på individet. I denne epoken ble tilpasset opplæring fremhevet som en kvalitet ved undervisningen slik at flest mulig fikk tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Jenssen & Lillejord (2009) oppsummerte med at begrepet tilpasset opplæring har bestått i alle disse fire epokene, mens integrering, inkludering og individualisering har skiftet innhold. Det er derfor forståelig at skolenes aktører er usikre på hvordan opplæringen skal tilpasses og at denne usikkerheten er problematisk.

NOU 1995:18, med tittelen «Ny lovgiving om opplæring», og undertittel «og for øvrig kan man gjøre som man vil», som forarbeid til ny opplæringslov, stadfester at «alle elever har rett til opplæring i samsvar med evner og forutsetninger» (NOU 1995:18 s. 122). Dette prinsippet ligger fortsatt til grunn for all opplæring, men det betyr ikke at alle har en individuell rett til tilrettelagt opplæring. Det at opplæringen skal gis ut fra elevens evner og forutsetninger forplikter både kommune, skole og lærere. Elever som har behov for særskilt tilrettelegging kan gi rett til spesialundervisning, men dette kan være forskjellig fra elev til elev. Det må derfor tas hensyn til elevens mulighet for utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Det står ikke spesifisert hva den enkelte skole skal gjøre for å oppnå dette i loven, ei heller hva som menes med tilfredsstillende utbytte. Det er følgelig en skjønnsmessig vurdering som må legges til grunn hvorvidt elever har krav på spesialundervisning.

NOU 2003:16, med tittelen «I første rekke», presiserer krav om differensiering av opplæringen i skolene. Det er et krav om tilpasset opplæring for alle elever, og en rett til spesialundervisning for noen. Videre påpekes det en klar sammenheng mellom skolens evne til å tilpasse opplæringen og til bruken av spesialundervisning. NOU 2003:16 hevder at det, på den tiden, var stor ressursbruk på spesialundervisning, uten at resultatet var slik de ønsket. Det kom frem at elevene som mottok spesialundervisning «trivdes dårligere på skolen, de hadde dårligere motivasjon til skolearbeidet og de fungerte dårligere sosialt sammenlignet med de elevene som ikke mottok spesialundervisning» (NOU 2003:16, s. 92).

St. melding nr. 30 (2003-2004), med tittelen «Kultur for læring», peker på store variasjoner fra kommune til kommune i forhold til skolens tilbud til elever med spesielle behov. Dette gjelder spesielt om hvordan opplæringen skal organiseres og tilrettelegges. Det hevdes at kommunal ressurstildeling til skolene har betydning for antall vedtak om spesialundervisning. Det hevdes at «vedtak om spesialundervisning blir brukt for å skaffe skolen mer ressurser, uten at det blir tilstrekkelig vurdert om eleven kan ha like stor nytte av en bedre tilrettelegging innenfor den ordinære opplæringen» (St.meld. nr 30 2003-2004, s. 85). Videre hevdes det at de store forskjellene på andel elever som mottar spesialundervisning kan ha en sammenheng med kompetanse, både på den enkelte skole, men også i kommunen som helhet.

St.meld. nr. 16 (2006 – 2007), med tittelen «...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring», konkluderer med at elever med lære- og atferdsvansker mottar hjelp for sent. Det påpekes at skolene ikke makter å inkludere elever med atferdsproblemer. Tiltak blir satt inn

for sent og bruken av spesialundervisning øker i takt med barnets alder. Dette strider med prinsippet om tidlig innsats. Det er skolen som har ansvaret for best mulig læringsutbytte for alle elevene. Videre identifiserer meldingen utfordringer i mange kommuner vedrørende overholdelse av opplæringsloven, ved at det i en rekke tilfeller ikke er vurdert om alle elever får tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Stortingsmeldingen tar også for seg tilpasset opplæring som et gjennomgående prinsipp i hele grunnskoleopplæringen og understreker viktigheten av at skolen har kompetanse til å vurdere opplæringen. Spesialpedagogisk kompetanse i skolen er følgelig påkrevd.

St.meld. nr. 20 (2012-2013), med tittelen «På rett vei», hevder at omfanget av spesialundervisning har vært stabil før innføringen av Kunnskapsløftet 2006, men at det har vært en tydelig økning av vedtak etter innføring. Det blir i meldingen vist til en utsendt Departementshøring som presiserer skolens plikt «til å vurdere og eventuelt prøve ut tiltak innenfor det ordinære opplæringstilbudet med sikte på å gi elevene tilfredsstillende utbytte, før det blir foretatt en sakkyndig vurdering» (St.meld nr. 20, 2012-2013, s. 90). Videre påpekes det at dersom skolene evner å styrke den ordinære tilpassede opplæringen, som igjen gir tilfredsstillende utbytte, vil det ikke være behov for spesialundervisning.

I Kunnskapsløftet Overordnet del kapittel 3.2 henvises det til viktigheten av skolen legger til rette slik at alle elever får tro på egen mestring. «Det er derfor avgjørende at skolen møter alle elever med ambisiøse, men realistiske forventninger, og at lærere utviser et profesjonelt skjønns når de vurderer elevenes læring» (Kunnskapsdepartementet 2017, s.16).

I en nylig offentlig utredning, NOU 2019:23, s.75, stadfestes det at;

Alle lærere, rektorer og kommuner må fatte beslutninger og prioriteringer på vegne av skolen og elevene. I dette ligger også ansvaret for å velge hvilke aktiviteter og temaer som skal være en integrert del av opplæringen, og hvilken betydning dette vil ha for elevenes læring og skolemiljø. Utvalget vil også fremheve at pedagogiske virkemidler i form av statlige strategier og satsninger er veiledende, og at prioriteringene lokalt må vurderes i lys av egne behov og ønsker.

Dette sitatet oppsummerer den utdanningspolitiske konteksten, hvor ansvaret er definert, men hvor budskapet har variert. Det er tydelig hva angår kommunenes og skolens ansvar, men komplekst og krevende med tanke på hvordan skoleledere skal forstå, fortolke og til slutt fatte beslutninger om og prioritere tiltak for best mulig utbytte for elevene. Som Jenssen &

Lillejord (2009) utrykte det i sin forskning; «Det er derfor forståelig at skolen er usikre på hvordan tilpasse opplæringen og at denne usikkerheten fortsatt kan være problematisk» (Jenssen & Lillejord, 2009, s 13). Det er nærliggende å tro at denne usikkerheten fremdeles er gjeldende, og at det er et tilbakevendende behov for kunnskap om hvordan rektorer forstår og håndterer intensjonen om tilpasset opplæring og spesialundervisning.

Kapittel 3: Kunnskapsgrunnlaget (tidligere forskning)

For å finne relevante artikler og publikasjoner om fenomenet ledelse av tilpasset opplæring og spesialundervisning har jeg brukt Google Scholar som primær søkemotor. Jeg brukte søkeord som *tilpasset opplæring*, *spesialundervisning*, *ledelse*, *håndtering* og *organisering*. Kunnskapsgrunnlaget for dette masterprosjektet bygger på forskning om tilpasset opplæring og spesialundervisning, både sammen og hver for seg. Litteratursøket ble spesielt rettet mot forskning om tilpasset opplæring, men også mot fortolkningen av opplæringsloven og av skolelederens faglige og profesjonelle skjønn. Litteraturgjennomgangen bidrar med innsikt i hvilken kunnskap som foreligger på dette feltet. I tillegg har jeg undersøkt en helt ny rapport om rektorers opplevde handlingsrom, da masteroppgaven også omhandler lederperspektivet (Baldersheim, Øgård & Hye, 2023).

Bachmann og Haug (2006) viser til komplementaritetsteorien, som søker å forklare forskjellene mellom kommunene. Denne teorien tar for seg at «kvaliteten på den vanlige opplæringen står i et bestemt forhold til behovet for spesialundervisning. Når kvaliteten på opplæringen er god, fører det til langt mindre behov for spesielle tiltak, enn når kvaliteten på den vanlige opplæringen er dårlig» (Skaalvik, 1999, referert i Bachmann & Haug, 2006, s. 68). Han hevdet at skolen fremprovoserte et behov for spesialundervisning og at det relative nivået til klassen bestemte omfanget av følt behov. Han hevdet videre at skolens manglende evne til å tilpasse opplæringen skapte behov for spesialundervisning, og at «det er de pedagogiske kvalitetene som må endres, for at skolen skal komme seg videre» (Skaalvik 2000, referert i Bachmann & Haug, 2006, s. 69).

Bachmann og Haug (2006) viser også til at måten man har organisert spesialundervisningen har konsekvenser for hvilket utbytte elevene har av den. Det kommer blant annet fram at tolærer-system ikke fungerer så godt, men at kvaliteten på den ordinære undervisninga må bedres og hvilken kompetanse lærerne har.

En svensk studie gjennomført av Bengt Persson (2001, referert i Bachmann & Haug, 2006) forklarte spesialundervisningens doble funksjon med at «den er til hjelp for elevene som har behov for støtte, og den sørger for mer homogene og problemfrie grupper ved at noen elever blir tatt ut» (Bengt Persson (2001 referert i Bachmann & Haug, 2006, s. 70). I undersøkelsen

kom det frem at behovet for spesialundervisning omhandlet lite kompetente lærere som ikke var dyktige nok.

Nordahl et al. (2018), som del av en ekspertgruppe initiert av Kunnskapsdepartementet, vurderte tilbudet til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. De hevdet at elevens vansker burde ses i sammenheng med struktur, kultur, læringsmiljø og innholdet i den ordinære pedagogiske praksisen. Nordahl et al. (2018) hevdet at elevene er et resultat av sitt undervisningsmiljø og at det er en sammenheng mellom elevens utfordringer i skolen og kontekstuelle betingelser. De skisserte to utfordringer, herunder om det skulle satses på systemrettede eller individuelle tiltak. En konsekvens av å sette fokus på barns problem var at søkelyset fjernes fra de voksne. Dilemmaet var spennet mellom skolen i regi av lærernes egeninteresser og elevens behov. I dette spennet kunne man forstå den spesialpedagogiske praksisen. De var svært tydelige i sin rapport og skisserte to muligheter overfor elever med særskilt tilrettelegging, nemlig å se kritisk på egen praksis for å forbedre den ordinære pedagogiske praksisen eller å vende blikket mot eleven. Nordahl et al. (2018) fastslo videre at det var klare insentiver knyttet til elevens vansker, som utløste en individuell rett, men få insentiver vedrørende forbedringer av pedagogisk praksis. Denne rapporten er relevant for å undersøke hvordan skoleledere forstår intensjonen om tilpasset opplæring og spesialundervisning, da den synliggjør hvor viktig den tidlige fasen i den spesialpedagogiske tiltakskjeden er, og derav betydningen av tilpasset opplæring.

Bachmann & Sivesind (2011) definerer skjønn som «anvendelse av faglig og erfaringsbasert kunnskap i situasjoner hvor det hersker tvil om grunnlaget for å fatte beslutninger» (Bachmann & Sivesind, 2011, s. 51). De viser videre til både et juridisk og pedagogisk skjønn. Det pedagogiske skjønnet omhandler «den faglige og organisatoriske tilretteleggingen av opplæringen som inngår i det vi forstår med pedagogisk ledelse», mens «det juridiske skjønnet handler om å tolke hjemmelgrunnlaget» (Bachmann & Sivesind, 2011, s. 55). De påpeker også at det er forskjell på norm og rettighet hvorpå tilpasset opplæring er en norm, mens spesialundervisning er en individuell rettighet. De stiller spørsmål om hva som menes med pedagogisk skjønn, spesielt i vurderinger som omhandler juridiske lovtekster tolket opp mot pedagogiske handlinger i skolen. De hevder at det pedagogiske skjønnet handler om vurdering av best mulig praksis i skolen. Bachmann & Sivesind (2011) poengterer at juridisk kompetanse var sentralt, men ikke nok. De hevder at juss og pedagogikk er gjensidig

avhengige av hverandre, noe som igjen krever utøvelse av faglig skjønn. Det betyr at skoleledere og lærere trenger mer kunnskap om regelverket.

Håstein & Werner (2021) ønsker med sin artikkel å gå grundig inn i selve prinsippet om tilpasset opplæring. De hevder at begrepet tilpasset opplæring er et politisk konstruert begrep der ambisjonene er at skolen skal tilby like muligheter for alle elever når det gjelder å utvikle seg og lære, uavhengig av sosial bakgrunn. Håstein & Werner (2021) påpeker også at skolepolitikere og skolefolk befinner seg på ulike arenaer hvorpå «disse arenaene gir bestemte forpliktelser, begrensinger og muligheter» (Håstein & Werner, 2021, s. 24). De forklarer at politikerne befinner seg på en formuleringsarena, en arena hvor lover og andre bestemmelser om skolen blir vedtatt, mens skolen og alle steder der det skjer opplæring er en realiseringsarena. Det betyr at både politikere, men også ansatte i skolen har ansvar for at prinsippet om tilpasset opplæring skjer. De har dog noe ulikt ansvar, da politikerne har ansvaret for at befolkningen blir orientert om hvordan det som har blitt bestemt følges opp i skolen og skolen på sin side har et ansvar om at det som har blitt bestemt iverksettes. Rapporten er relevant for meg da jeg ønsker å se mer på rektors forståelse og håndtering om tilpasset opplæring og de ulike arenaene som påvirker denne forståelsen.

Herlofsen & Lie (2022) har skrevet en forskningsartikkel om skoleansattes erfaringer og utfordringer i møte mellom regelverk og pedagogisk praksis hvorpå det kom frem at de største utfordringene omhandlet tilpasset opplæring, spesialundervisning og skolemiljøet. De viser til tidligere forskning som først og fremst har tatt for seg skoleledere og læreres anvendelse om regelverket i skolen. Herlofsen & Lie (2022) påpeker at tidligere forskning i mindre grad har sett på de organisatoriske rammene i skolen. De sier videre at disse rammene er viktige for å iverksette regelverket i skolen. Herlofsen & Lie (2022) hevder at det er mange skjønsmessige vurderinger i opplæringsloven, og at disse vurderingene er utfordrende. De skjønsmessige vurderingene er også vanskelig å tolke for dem som jobber i skolen, fordi ansatte har liten kompetanse innenfor tolkning av regelverket. Herlofsen & Lie (2022) forklarer videre at det spesielt omhandler begrepene tilfredsstillende læringsutbytte og tilpasset opplæring. Herlofsen & Lie (2022) hevder også at skolesystemet mangler mer utdypende forskning innenfor skjønsmessige vurderinger i opplæringsloven.

Jeppesen, Kelder & Ottesen (2016) har forsket på «Rektors handlingsrom mellom skolens rammer og forventninger til tilpasset opplæring» (Jeppesen, Kelder, & Ottesen, 2016, s.216). I

sin studie undersøkte de hvordan fire rektorer i videregående skole forstår prinsippet om tilpasset opplæring. Videre har de sett på skolens rammer og rektorers opplevelse av handlingsrommet vedrørende prinsippet om tilpasset opplæring og iverksettelse i praksis. Det de fant ut var at arbeidet med tilpasset opplæring er utfordrende og da spesielt i forhold til økonomi, lærernes holdninger og krav fra skoleeiere. Jeppesen, Kelder & Ottesen (2016) oppfattet et stort behov for å tydeliggjøre innholdet i begrepet tilpasset opplæring. I tillegg fant de ut at rektors pedagogiske og juridiske kompetanse må styrkes da det vises i denne studien at rektorene ikke hadde en tydelig forståelse når det gjaldt den juridiske forskjellen på «bestemmelsen om skolens plikt til å tilpasse opplæringen, jf. Oppl. 1-3, og bestemmelsen om elevens rett til spesialundervisning ifølge oppl. § 5-1» (Jeppesen, Kelder, & Ottesen, 2016, s. 227). Videre skriver Jeppesen, Kelder & Ottesen (2016) at rektorene ofte valgte organisatoriske tiltak framfor pedagogiske og at den pedagogiske kompetansen burde styrkes for å kunne ta gode vurderinger med profesjonelt skjønn.

Mausethagen m.fl (2019) gjennomførte et prosjekt der målet var å få økt kunnskap om regelverksetterlevelse i fylkeskommuner, kommuner og skoler. Forskerne foretok en gjennomgang av tilsynsrapporter fra ti skoler i fem forskjellige fylker og intervjuet fylkeskommunale ledere, kommunale ledere, rektorer og lærere. Det ble identifisert tre områder hvor det har vært utfordrende å få til regeletterlevelse, nemlig skolemiljø, spesialundervisning og tilpasset opplæring. De fant ut at skjønnsutøvelse har vært spesielt krevende og da mot grenseoppgangen mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring. Mausethagen m. flere (2019) fant ut at det er variasjoner innenfor regeletterlevelse og de fant også ulike forklaringer på det. Variasjonene omhandlet ulik kompetanse hos de som skulle iverksette reglene, både faglig-pedagogisk, men også rettslig. Det handlet også om selve tolkningen av regelverket og behovet for å utøve skjønn og hvordan ledere overholder regelverket. De fant også en fjerde forklaring om variasjon, nemlig at elevgrunnet er forskjellig fra skole til skole som kan føre til ulike utfordringer innenfor tilpasset opplæring, spesialundervisning. Rektorene fremhevet spesielt tilpasset opplæring og spesialundervisning som spesielt krevende da det er et stort behov for skjønsmessige vurderinger.

Baldersheim, Øgård & Hye (2023) har utarbeidet en rapport i regi av Universitet i Agder som omhandler skolelederes opplevde handlefrihet, støttesystemer og stressfaktorer i hverdagen opp mot motivasjon og trivsel. Prosjektet så på sammenhenger mellom vilkår for skoleledelse og kommunal styring. Videre belyste rapporten hvordan de organisatoriske-administrative

rammene for skolene påvirket skoleledernes arbeidsvilkår. Det kom frem at kildene til stor belastning og opplevd stress er mange, og da spesielt med tanke på det økte dokumentasjonskravet.

Denne litteraturgjennomgangen har synliggjort at forskning på feltet ledelse og tilpasset opplæring i skolen delvis er av eldre karakter. Mange av rapportene er relativt gamle, men etter min vurdering fortsatt relevante. Allerede i NOU 2003:16 ble det referert til at omfanget av spesialundervisning var for høy og at den tilpassede opplæringen burde styrkes. I 2001, for 22 år siden, ble det faktisk påpekt at det var for dårlig kompetanse fra lærernes side.

Det er likevel flere forskningsrapporter som er svært relevant for problemstillingen, og jeg har også funnet flere relevante rapporter som er relativt nye, og som er relevant for problemstillingen. Et fellestrekk med både eldre og nyere forskning er at begrepet tilpasset opplæring er gjenstand for ulik tolkning, og at skolen trenger å øke den juridiske og pedagogiske kompetansen for å kunne utøve profesjonell skjønnsutøvelse.

Selv om rapporten fra Jeppesen, Kelder & Ottesen (2016) omhandlet rektorer fra videregående skole, synes likevel funnene interessant og relevant for min egen problemstilling. Det vil derfor være spennende hvorvidt funn fra denne studie er relevant for mine informanter på barneskoletrinnet.

Litteraturgjennomgangen understreker behovet for å undersøke hvordan dagens skoleledere forstår og håndterer tilpasset opplæring i skolen.²

² Dette kapittelet inneholder omskrevne enkeltelementer fra eksamen UTLED 4303, som er min prosjektbeskrivelse for denne masteroppgave.

Kapittel 4: Analytisk rammeverk

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for det analytiske rammeverket som er vurdert relevant for å belyse hvordan skolens ledelse forstår og håndterer intensjonen om tilpasset opplæring. Forståelse krever evne til tolkning av forholdet mellom forvaltningsmessige krav og pedagogiske målsettinger (Møller, 1996). Evne til tolkning av formelle krav og retningslinjer relatert til tilpasset opplæring er derfor interessant, da dette i mange tilfeller vil utløse behov for utvisning av profesjonelt skjønn. Analytiske perspektiver rundt begrepene skjønn og profesjonell skjønnsetning synes derfor relevant for problemstillingen.

Evne til å samordne handlinger relatert til tilpasset opplæring er nært forbundet med ledelse og organisering av tiltak. Her synes teoretiske perspektiver rundt ledelse, profesjonsutøvelse og organisasjonslæring relevant for problemstillingen. Jeg har videre funnet det relevant å knytte det analytiske rammeverket og rektors fortellinger opp mot skoleeiernivået, da både kommunal samordning og skoleutvikling er forbundet med problemstillingens kjerne. Det teoretiske rammeverket vil derfor konsentrere seg om relevante aspekter og spenninger rundt temaene profesjonelt skjønn, lederrollen, organisasjonslæring og skoleeierrollen.

4.1 Profesjonell skjønnsetning

Molander (2013) påpeker at utøvelsen av skjønn i skolen er selve kjernen i profesjonelt arbeid. Han påpeker at denne utøvelsen av skjønn er en tillit gitt fra myndighetene til at lærere og ledere kan praktisere god skjønnsetning. Det betyr å utøve oppgavene på en god måte som ivaretar lovene i skolen, nasjonale lærerplaner og det kunnskapsgrunnlaget som speiler profesjonen.

Møller & Karseth (2016) forklarer at det kreves skjønnbaserte beslutninger i de tilfellene hvor det ikke er klare konklusjoner på hva som skal gjøres og at denne skjønnsetningen innbefatter en ansvarliggjøring fra beslutningstakerne. Møller & Karseth (2016) referer til to former for ansvarliggjøring, nemlig intern og ekstern ansvarliggjøring. Den interne ansvarliggjøringen omhandler en forventning om at lærere og skoleledere sammen jobber mot de overordnede målene i læreplanverk og lovverket, for å sikre elevens rettigheter. Den eksterne ansvarliggjøringen handler om en forventning om at skolen kan vise til resultater og redegjøre for disse i en offentlig sammenheng.

Molander (2013) viser også til strukturelle og epistemiske mekanismer vedrørende ansvarliggjøring av skjønnsbaserte beslutninger. De forklarer strukturelle mekanismer som handlingsrommet for utøvelsen av skjønn og de epistemiske mekanismene mer om kvaliteten i beslutningsprosessen. I min studie vil dette bety at man får en større forståelse for hva det vil si å foreta skjønnsmessige vurderinger. Begrepet tilpasset opplæring er i så måte et begrep som krever god skjønnsmessig vurdering.

Garbo & Raugland (2017) viser til kollokvinger som ofte blir brukt i jussen som viktig innenfor å gjøre gode skjønnsbaserte beslutninger. Det er viktig å utfordre den enkelte til å forklare sine beslutninger, samtidig som medkollegaer blir utfordret til å komme med sine resonnementer til samme beslutning. Garbo & Raugland (2017) forklarer at det må skilles mellom det juridiske og det profesjonelle ansvaret. En lærer har det pedagogiske ansvaret og arbeidsgiver har ansvaret for å legge til rette for god skjønnsutøvelse.

Spenninger mellom intern og ekstern ansvarliggjøring, samt spenninger mellom etisk, juridisk og profesjonelt ansvar er analytiske rammer knyttet til profesjonell skjønnsutøvelse, noe som vil være sentralt å anvende for å belyse hvordan skoleledere forstår og håndterer intensjonen om tilpasset opplæring.

4.2 Ledelse og lederrollen

Aas, m fl., (2016) forklarer profesjonsutøvere med å være i utvikling. For en skoleleder betyr det å kunne reflektere over og begrunne valgene de gjør, for å bli oppfattet som profesjonelle. Ertsås og Irgens (2012) viser til begrepet teoretisering som omhandler hvordan de profesjonelle begrunner, reflekterer, analyserer de prosesser som utvikler praksis.

Aas, Helstad, & Vennebo (2016) mener at det krever en kunnskap til profesjonen, herunder for skoleledere en kunnskap om både lærer- og lederprofesjonen. Videre forklarer de at den profesjonelle skolelederen må besitte en kunnskap om styringsdokumenter, hvilke krav, rammer og forventninger som gjelder. I tillegg hevder de at skolelederen må inneha teoretisk kunnskap utviklet gjennom utdanningen. Aas, Helstad, & Vennebo (2016) forklarer videre at teoretisk kunnskap kan bidra til at skoleledere får et metateoretisk «utenfraperspektiv» som kan bidra til å utvikle allerede etablerte praksiser og tankesett i skolen.

Møller (1996) viser til forskning om spenningene mellom «en juridisk bestemt legalitet og en sosialt bestemt legitimitet» (Møller, 1996, s. 25). Møller forklarer begrepet legalitet som omhandler den formelle statlige styringen, hvorpå det må tas utgangspunkt i læreplaner, lover og regler, for å kunne si at handlinger er legale eller ikke. Møller forklarer begrepet legitimitet som den mer uformelle styringen innad. Møller (1996) beskriver skolen som både et forvaltningssystem og et profesjonelt system. Med forvaltningssystem forklarer hun at man vil ha fokus på oppfølging av lover og regler, rask saksbehandling og kontroll. Hun forklarer også skolen som et profesjonelt system hvorpå ledelsesstrukturen er flat og lærerne har mye autonomi. Hun påpeker at atferden til de ansatte påvirkes av normer og verdier innad i skolen. Møller viser til skolelederens formelle ansvar i å legitimere skolen utad hvorpå det kan oppstå spenninger mellom forvaltning og den profesjonelle virksomheten.

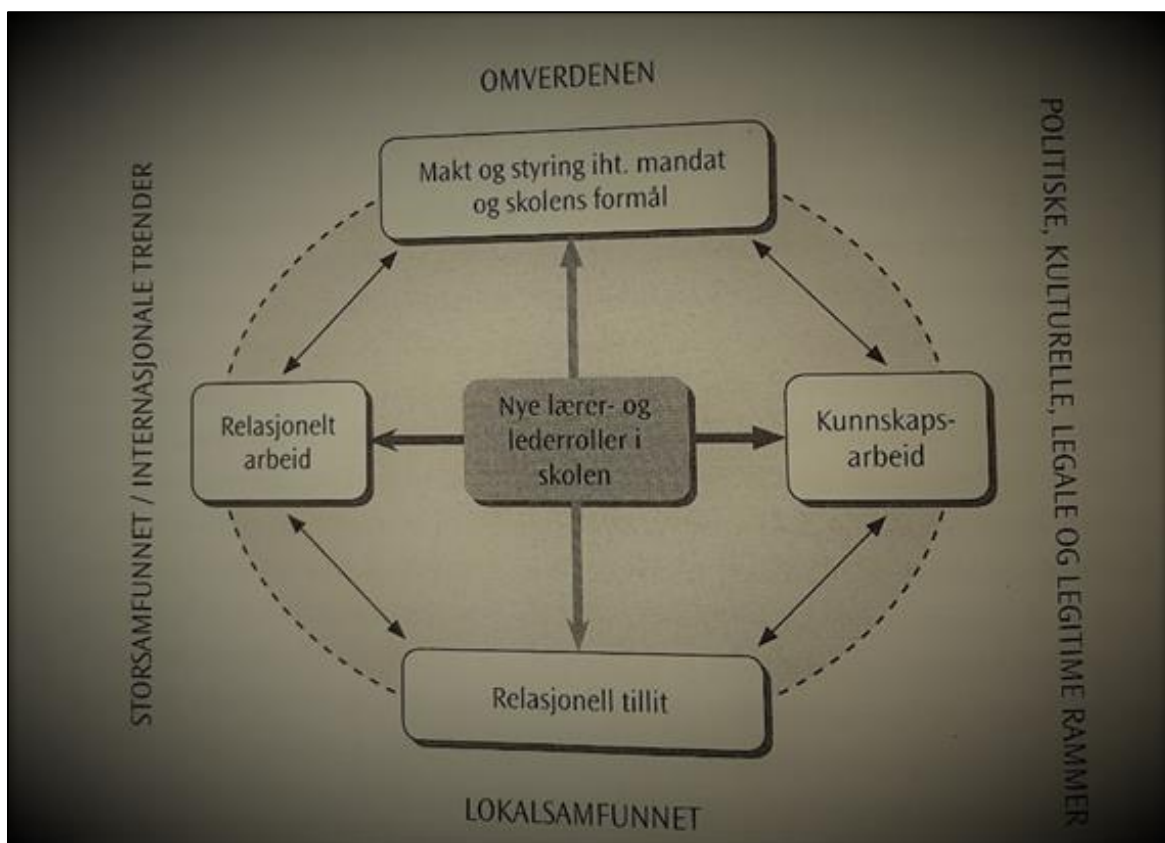
Møller (2019) hevder at forståelsen av skoleledelse har endret seg de siste tiår, og at dette må ses i sammenheng med politiske og ideologiske omstillinger. «En vanlig definisjon på ledelse er at det handler om å utøve innflytelse og påvirke arbeidets retning, og i sitt vesen er ledelse både relasjonell og normativ» (Møller, 2019, s. 189). Møller (2019) presiserer videre at ledelse utøves i relasjoner hvor man må tolke mål, for deretter å gjøre målene mer forståelige før man iverksetter dem. Videre skriver hun at «formelle ledere har i kraft av sin posisjon et særlig ansvar for å sikre at skolen utvikler seg i tråd med de overordnede målene samt lover og regler som samfunnet har satt for skolen» (Møller, 2019, s. 190). Møller (2019) hevder at rektors samhandling med lokale og nasjonale styringsmyndigheter gjør at ledelse fra rektor må forstås som styring. Hun viser også til at forskrifter, lover og regler må begrunnes gjennom praksis i lovverket, men også gjennom bruken av skjønn i hvordan forstå lovverket.

Møller (2019) hevder at det vil være en forventning om god navigasjon fra leder. Møller (2019) presiserer også at lovreguleringen er en norm for hva man bør gjøre som skoleleder hvorpå hun forklarer det med at rektor som en formell leder må innordne seg et system basert på hierarki for den enkelte skole. Det igjen er tuftet på et større utdanningsbyråkrati. Møller (2019) sier videre at det er klare rammer for ledelse og det er klare forventinger til at leder besitter god kunnskap om lovverket. Det kan omhandle juridisk og økonomisk styring med klare direktiver på hva som skal gjøres. Møller (2019) viser til tolkningen av læreplanarbeidet og at det vil være rom for å utøve skjønn. Hun påpeker videre at skjønnet igjen påvirkes av det arbeidet som foregår i en organisasjon, som for eksempel alle normer og uskrevne regler, og hvordan man ser for seg at en organisasjon skal se ut. Møller (2019) påpeker at rektors

rolle er gitt av Stortinget i form av et samfunnsmandat. I dette mandatet vil det være rom for tolkninger fra rektor i en gjensidig prosess gjennom de lokale betingelsene som foregår på en skole. Møller (2019) presiserer videre at et formelt mandat ikke er nok i rollen som skoleleder. Legitimitet er et viktig stikkord, hvorpå det å kunne opparbeide seg tillit fra de man skal lede er noe suksessfaktorene for å kunne lykkes som leder.

Møller (2019) påpeker at det er mange interessenter som har noe å si om skolen og at det er rektor som har ansvaret for å justere krav innenfra og krav utenfra. Hun hevder at rektor kan være i skvisen mellom flere, da rektors rolle er sentral vedrørende profesjon, forvaltning og politikk. Rektor er også statens representant i skolen samtidig som rektor må drive det relasjonelle arbeidet innad i skolen. Møller (2019) påpeker at utviklingen av maktutøvelse går mer mot kollektiv kunnskapsutvikling som igjen betyr at det stilles store krav til rektors engasjement for dette. Møller (2019) forklarer videre at det i skolen vil det være utfordrende å sjonglere mellom styring og frihet, men også mellom mange andre prosesser. Møller (2019) viser til at både internasjonal og nasjonal forskning hevder at distribuert ledelse er en nødvendighet i skolen. Møller (2019) forklarer at det kan være vanskelig for en skoleleder å balansere rollen som rektor mellom relasjonene distribuert ledelse og styringsmakt. Rektor har gjennom et samfunnsmandat det øverste ansvaret for styring hvorpå det å følge lover og regler er gjeldende, men samtidig handler distribuert ledelse om å fordele. Møller (2019) forklarer videre at det vil være både vertikale og horisontale ledelsesprosesser, hvorpå horisontale ledelsesprosesser vil handle om brudd fra tenkningen om den hierarkiske ovenfra og ned-modellen for ledelse.

Møller (2019) viser til spenninger mellom styring og tillit. Hun forklarer også at skoleledere og lærere må samarbeide for å ta grep om utviklingen av kunnskapsfeltet som igjen fører til utvikling av profesjonalitet. Møller (2019) har laget en modell for å forklare dette. Møller (2019) forklarer at rektorer må håndtere spenningsforholdet mellom styring og tillit, de må håndtere spenningene i relasjonelt og kunnskapsarbeid. Rektorer må videre håndtere spenninger mellom den lokale skolen og verden rundt skolen. Møller (2019) påpeker også rektors ansvar når det gjelder forventningene utenfra samtidig som man skal kunne regulere grensene fra det indre livet i skolen. Det krever mye av rektors rolle i å kunne sjonglere mellom opplæringsmuligheter og tilrettelegging for kunnskap. En rektor må kunne holde seg faglig oppdatert samt inneha en forståelse for ny forskning og kunnskap. En rektor vil også være avhengig av kunnskapsarbeidet som drives internt på skolen av de ansatte der.



Figur 1: Spenninger mellom styring og tillit, mellom arbeid og kunnskapsarbeid og mellom den lokale skolen og omverdenen. (Møller 2019, s. 198)

Gunnulfsen (2020) forklarer at kollektivt engasjement er av stor betydning for læringsprosessene i en skole. Skolens ledelse er svært viktig i denne prosessen da de kan påvirke og motivere lærerne. Videre påpeker hun at det i de siste årene har kommet flere sentrale styringsinitiativer og reformer som skolene må sette i gang. Gunnulfsen (2020) hevder at alle disse styringsinitiativene gjør at skolene får mer oppmerksomhet som fordrer en større dialog innad i skolene. Det forklarer hun som mikropolitisk arbeid. Hun definerer det som «å oversette, forstå, forhandle om, utforme og praktisere politiske forventninger innad i skolen» (Gunnulfsen, 2020, s. 16).

Sørhaug (2004) hevder at «Ledelse kan forstås som et relasjonelt arbeid preget av tvetydigheter, usikkerhet og dilemmaer» (Sørhaug, 2004, referert i Gunnulfsen, 2020, s. 18). Gunnulfsen (2020) forklarer at den relasjonelle dynamikken er viktig og at den er basert på makt og tillit. Hun hevder at relasjonsarbeid og ledelse er noe av det mest sentrale i en organisasjon og at dette er med på å danne grunnlaget for den mikropolitiske praksisen i en skole. Gunnulfsen (2020) belyser skolens samfunnsoppdrag og den viktige rollen de som

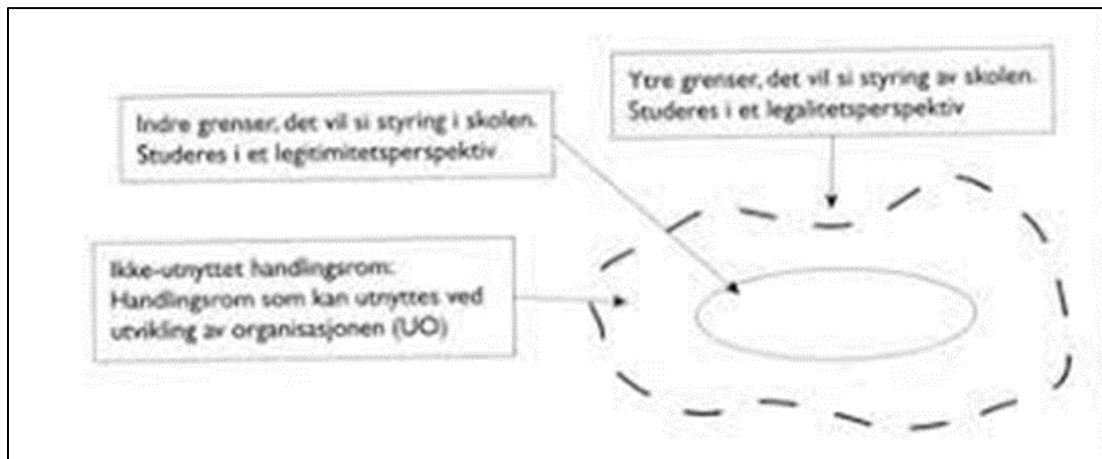
jobber i skolen har. Videre forklarer hun at det er svært viktig å være bevisst alle de politiske forventningene og hvordan man håndterer disse forventningene. Det er mange som mener mye om skolen, ergo bør man være bevisst dette innad i skolen, men også hvordan man formidler det utad. Gunnulfsen (2020) forklarer at man har sett på skoler som ganske demokratiske hvorpå lærerne har hatt stor påvirkning på de politiske beslutningene. Videre hevder hun at skoler også kan være byråkratiske hvor beslutninger blir tatt av få uten at lærerne har medvirkning. Denne mangelen på medvirkning fører til at enkeltlærerne utøver eget bruk av skjønn fra det som har blitt bestemt og kan tolke lærerne slutningene ut fra eget ståsted. Denne skjønnsmessige vurderingen omhandler da mye makt, da enkeltlærerne har makt innenfor organisasjonen.

Gunnulfsen (2020) viser også til begrepet retorisk fotarbeid som omhandler den mikropolitiske praksisen innenfor en skole og som handler om de politiske intensjonene. Hun forklarer begrepet som en taktisk prosess hvorpå de som jobber i en organisasjon som for eksempel skole, må kunne snakke, ha en god retorisk kompetanse og bruke språket sitt til å forhandle og å kunne posisjonere seg. Dette handler om mer enn hva og hvordan ting forhandles om. Det handler også om hvor og når det forhandles. Gunnulfsen (2020) påpeker at mikropolitisk praksis ikke bare handler om kravene som kommer utenfra, men hvordan skolen utvikler disse kravene innenfra. Videre sier hun at det kan oppstå spenninger mellom disse to kravene. Gunnulfsen (2020) forklarer at i disse spenningene kan profesjonsutøverne bruke noe skjønn innenfor det mikropolitiske arbeidet som Gunnulfsen (2020) kaller individuelle og kontekstuelle vurderinger. Hun påpeker videre at det vil være rektor som står ansvarlig for håndteringen av disse spenningene. Det kan være krav fra myndighetene, men vel så mange krav fra ansatte, elever og foresatte. Rektor må da kunne håndtere det mikropolitiske landskapet gjennom å oversette eksterne forventninger til interne gjennom snakk og retorikk.

4.3 Organisasjonslæring og skoleutvikling

Berg (1999) forklarer styring av og i skolen som to ulike former for å analysere skoleutvikling hvorpå målet er å få økt kunnskap om forståelsen av skolens handlingsrom. Styring av skolen blir forklart med utgangspunkt i det formelle oppdraget som er skissert gjennom lover og regler og i lærerplanen. Berg (1999) hevder at denne styringen er en markering av de ytre grensene for en skole, godkjent av myndighetene. Berg (1999) forklarer styring i skolen som

den uformelle styringen innad i organisasjonen som omhandler kulturer og verdier. Berg (1999) forklarer videre at skolen kan ses i sammenheng mellom den ytre formelle og den indre uformelle styringen som han referer til som friromsmodellen. Handlingsrommet ligger mellom den ytre og indre grensen.



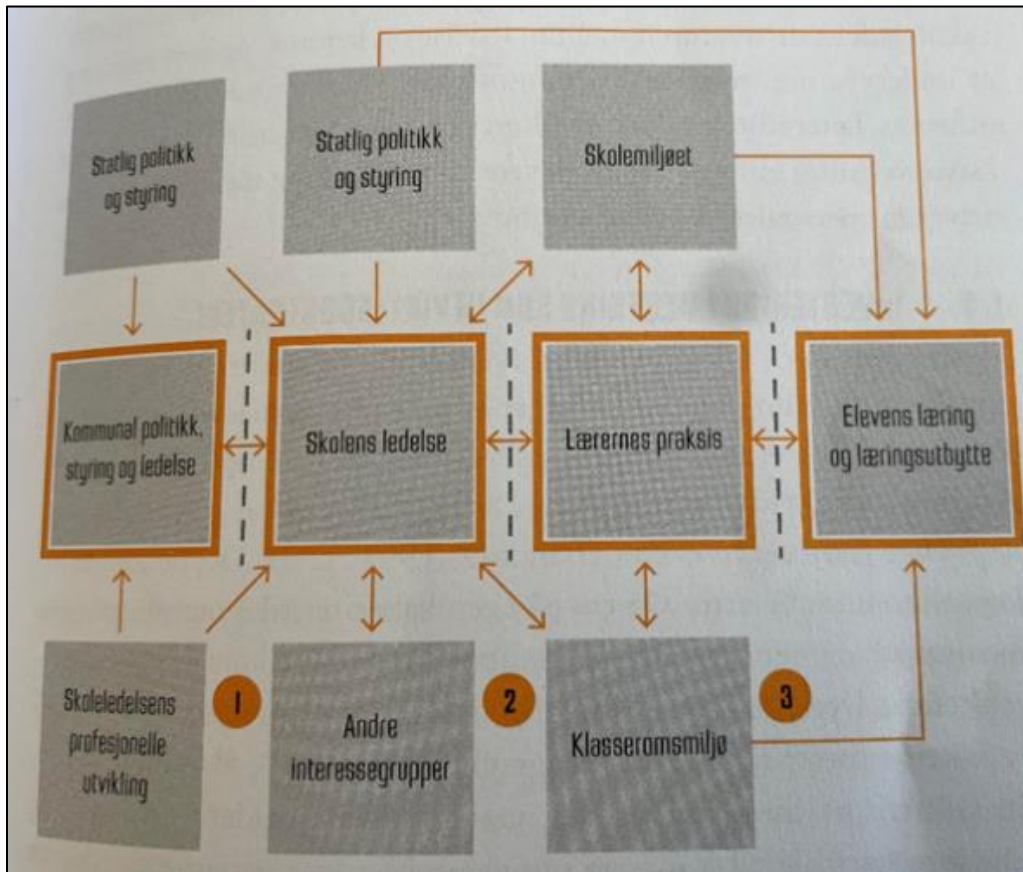
Figur 2: Friromsmodellen (Berg (1999, s. 28))

Berg (1999) presiserer at man bør finne ut hvor skillet mellom den ytre og den indre grensen går. Det vil derfor være viktig med kunnskap om de ytre grensene, for å kunne finne det utnyttede handlingsrommet. Berg (1999) påpeker videre at man må granske de indre grensene i en skole, for å få kunnskap om hvor handlingsrommet er. Det vil kreve en kritisk granskning av organisasjonen hvorpå man må ha kunnskap om den indre og ytre styringen.

4.4 Skoleeierrollen og tillit i organisasjon

Det finnes mye empiri på rektorrollen og hvordan rektor skal sjonglere mellom statlig styring eksternt og den pedagogiske styringen internt, men problemstillingen krever også søkelys på skoleeiernivået. Paulsen (2019) forklarer skoleeier som en aktør som er over rektorene i et «overordnet myndighetshierarki». Skoleeier arbeider innenfor det kommunale utvalget i en kommune med ansvar for skolesaker, hvor skoleeier benevnes som skolesjef. Paulsen (2019) viser til relasjonen mellom skolesjefer, rektorer, ledere, lærere og elever som han omtaler som den pedagogiske verdikjeden. Det begrunner han med at det alle faktorene er avhengig av hverandre for å kunne skape resultater i skolen. Paulsen (2019) påpeker at i denne vekslingen er det viktig for skoleeier å bygge mestringsstro for å kunne få til en produktiv skoleutvikling. Videre forklarer han at det vil være viktig å øke «relasjonskapasiteten i ledelsessystemet, men en slik kapasitet må da være forankret i felles verdibaserte system basert på tillit, og

tillitsbasert ledelse utvikles primært gjennom å bygge relasjoner og etablere verdier gjennom autentisk praksis» s. 19. Paulsen (2019) forklarer at det stilles krav til skoleeier om å utvikle skoleledere, da det er økt fokus på rektors håndtering av det profesjonelle skjønnet grunnet alle styringssignaler, og økt fokus på rettsliggjøring i skolen. Paulsen (2019) påpeker at dette ikke kan gjøres av en enkeltstående rektor, men at fokuset bør være mer mot en sterkere gruppeorientering.

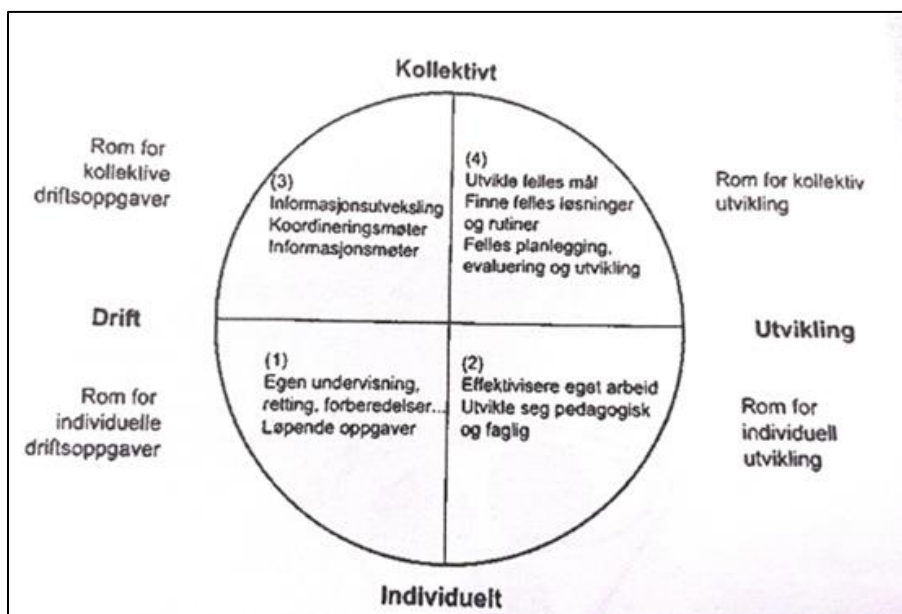


Figur 3: Den pedagogiske verdikjeden, (Paulsen 2019, s. 17)

Videre forklarer Paulsen (2019) at det innenfor internasjonal forskning om skoleeffektivitet snakkes om mye om akademisk press. Dette omtaler han som «et normativt trekk i omgivelsene og gir seg utslag i høge forventninger til skolene gjennom en lokal læringskultur som er fokusert mot elevenes læring» (Paulsen, 2019, s. 31). Han forklarer videre at akademisk press, sammen med en institusjonell tillit, kan bidra positivt med tanke på læring i lokalsamfunnene til skoleeier. Paulsen (2019) påpeker at en skolesjef må kunne balansere «mellom styringsplikter, kontrolloppgaver og myndighetsutøvelse på den ene siden og rollen som læringsmotivator, rollemodell og tilrettelegger for læringsprosessen på den andre siden» (Paulsen, 2019, s. 39). Paulsen (2019) forklarer at det er skolesjefen som i kraft av sin

posisjon har den formelle makten til å bestemme ulike tiltak som kan få innvirkning overfor rektorene. Han presiserer videre at det å bygge opp rektorene som gruppe vil være positivt for den enkelte skoles utvikling. Det igjen betyr at skoleeier har en viktig rolle i å bidra til skoleledernes profesjonsutvikling, noe som igjen kan føre til at skoleeiere og rektorer sammen kan utvikle en bedre ledelse i skolen.

Irgens (2010) har utviklet en modell som viser til spenningsforholdet mellom drift og utvikling i en skole, kalt utviklingshjulet. Han viser til fire rom skissert som et hjul og forklarer hjulet med en skole i bevegelse. Irgens (2010) viste til at arbeidet med utviklingsarbeid generelt er utfordrende for skolene og at det er enklere å jobbe med de oppgavene som kun krever brannslukking. Irgens (2010) forklarte at det kunne være flere årsaker til at rektorer prioriterte drift fremfor utviklingsarbeid. Noe av det mest sentrale omhandlet mangel på tid og lite bevissthet på viktigheten av å jobbe langsiktig. Det kunne også omhandle lav kompetanse på utviklingsarbeid og det derfor var enklere å jobbe med drift. Det han fant var et spenningsforhold mellom det individuelle og det kollektive og «det er store forskjeller på individuelt orienterte skoler og kollektive orienterte skoler, hvorpå resultatene var mye bedre i kollektivt orienterte skoler» (Irgens, 2010, s. 134).



Figur 4: Et «utviklingshjul» for en skole i bevegelse (Irgens, 2010, s. 136)

Irgens (2010) forklarer rommene i utviklingshjulet ved å vise til lærernes profesjonsidentitet hvorpå de ønsker mer tid på undervisning og mindre tid på møter og planlegging. Irgens (2010) forklarer videre at for sterkt fokus på rom 1 vil føre til en skole med «kortsiktige

driftsperspektiv» (Irgens, 2010, s. 138). Han påpeker at skolelederen må være en arenabygger og konstruktør som tar for seg mer enn rom 1, individuelle oppgaver, for å sikre en skole i utvikling. Irgens (2010) forklarer videre at læringsmiljøet blir individualisert dersom man først og fremst fokuserer på oppgaver i rom 1 hvor det vil være mest på individuell autonomi, og den kollektive støtten være svak. Irgens (2010) viser til rom 2 i modellen hvor på lærerne jobber med egen utvikling, men at den individuelle kompetansen ikke vil være tilstrekkelig da lærerne er avhengige av enighet om blant annet felles rutiner m.m. Da viser Irgens (2010) til rom 3 og rom 4 som omhandler kollektive driftsoppgaver og kollektiv utvikling. En skole trenger noe mer enn gode lærere individuelt. Ifølge Irgens (2010) trenger en skole lærere som har kompetanse innenfor alle de fire rommene og skoleledere som evner å tilrettelegge for lærernes arbeid også utenfor rom 1.

Kapittel 5: Metode

Dette kapittelet vil gjøre rede for forskningsdesignet som er lagt til grunn for dette masterprosjektet. Jeg har ønsket å studere et fenomen og gå i dybden av dette. Dette krever innsikt i rektorers perspektiv, som inviterer til en metode som gir utfyllende informasjon gjennom meninger og oppfatninger til informanten. Problemstillingen gir meg rom for å utforske, samtidig som den gir mulighet for ny innsikt og forståelse (Maxwell, 2013).

I det følgende vil jeg først beskrive forskningsdesign (5.1), før jeg gjør rede for valg av metode (5.2). Deretter beskriver jeg utvalg og informantene (5.3) og datainnsamling (5.4). Videre viser jeg til transkribering, kategorisering og koding av datamateriale (5.5). De neste underkapitlene tar for seg validitet og reliabilitet (5.6), validitet (5.7) og reliabilitet (5.8). Avslutningsvis kommer jeg inn på etiske betraktninger (5.9).

5.1 Forskningsdesign

Mitt forskningsprosjekt søker dybdeforståelse på hvordan rektorer forstår og håndterer intensjonen om tilpasset opplæring. For å svare på problemstillingen har jeg benyttet en kvalitativ metodetilnærming hvorpå studien bygger på en casestudie. Jeg vil begrunne dette ved hjelp av Yins (2014) teori om casestudier, som beskriver case som autentiske hendelser i nåtid og «fenomener som ikke kan skilles fra konteksten» (Yin, 2014, s. 25).

Casestudier er opptatt av å beskrive fenomener, det vil si hvordan man ser eller forstår noen få analyseenheter. Yin (2014) hevder at casestudier er en god metode for forskning hvis man kan stille spørsmålene hvorfor eller hvordan, noe jeg mener passer godt i min oppgave. Da jeg ønsker å finne ut hva rektorene legger i begrepet, samt hvordan de forstår og håndterer intensjonen om tilpasset opplæring, vil dette muligens også gi svar på hvorfor. Av dette mener jeg at casestudie passer best som metode til min forskning.

5.2 Valg av metode

Jeg har valgt intervju som metode i denne casen. I dette kapittelet vil jeg begrunne hvorfor jeg mener at intervju som metode i en casestudie er spesielt egnet til å belyse min problemstilling. Kvale & Brinkmann (2019) definerer intervju som «en utveksling av synspunkter mellom to

personer som snakker sammen om et felles tema» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 22).

Formålet med å benytte semistrukturert intervju var å finne informasjon om hvordan rektor forstår og håndterer intensjonen om tilpasset opplæring. Med håndterer bruker jeg Lillejords (2003) forklaring om skoleledelse, nemlig hva skolelederen oppfatter om hvilke aktiviteter/organiseringer som blir gjort.

Dette medførte at jeg måtte foreta et strategisk utvalg når det gjaldt å finne informanter (Grønmo, 2017), og at forskningsspørsmålene måtte formuleres ved hjelp av spørsmålene hvordan og hvorfor. Kvale & Brinkmann (2019) definerer dette som et kvalitativt intervju, «hvor intervjueren opptrer som en ‘gruvearbeider’ eller ‘reisende’ når det gjelder innsamling av data» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 135).

Som ‘gruvearbeider’ har målet mitt vært å samle inn valide data fra intervjuobjektene. Hovedmålet mitt var å grave frem intervjupersonens kunnskap og erfaringer som kan være relevante for problemstillingens kjerne. Jeg har valgt en fenomenologisk fremstilling og jeg ønsket å se på ledelse i denne tilnærmingen gjennom gjensidig menneskelig interaksjon, med målsetting om å bidra til kunnskap om rektors forståelse og håndtering om tilpasset opplæring. Hensikten min var å få økt innsikt i denne forståelsen og håndteringen hos andre skoleledere. Metoden kan sies å være delvis deduktiv, fordi tidligere forskning og analytisk rammeverk har drevet analysen. Samtidig har jeg også en induktiv tilnærming, da jeg også ville ha et åpent sinn om den empirien jeg samlet inn, med utgangspunkt i utsagn hos informantene. I følge Postholm (2020) er intervju «den eneste datainnsamlingen som kan tas i bruk ved fenomenologiske studier» (Postholm, 2020, s. 43).

5.3 Utvalg og beskrivelse av skolene og informantene

En viktig del av oppgaven handler om å få økt kunnskap om rektors forståelse og håndtering av kjernen i problemstillingen. Det er flere informantfunksjoner innen skoleledelsen som er relevant for problemstillingen, men grunnet oppgavens omfang har jeg begrenset det til rektorer. Med bakgrunn fra Møller (2019), som refererer til rektor som statens representant i skolen, mener jeg det er legitimt å bruke rektorer som informanter. Rektorer ansvarliggjøres for skolens formål og mandat knyttet til elevers læring, utvikling og trivsel. Postholm (2020) påpeker at kravet til utvelgelse av informanter må være at de «har opplevd erfaring som forskningen retter fokus mot» (Postholm, 2020, s. 43).

Jeg har fulgt anbefalingene til Postholm (2020) når det gjelder antall informanter. Hun skisserer tallet tre til ti personer i små forskningsstudier som optimalt, da det ofte er liten tid og ikke så omfangsrike forskningsprosjekter (Postholm, 2020). Jeg har valgt ut fire rektorer på fire ulike skoler i tre kommuner, i den hensikt å identifisere deres erfaringer av samme fenomen. Dette innebærer «å gripe enkeltmenneskets opplevelse, samtidig som forskeren prøver å finne ut hvordan erfaringer av det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider (Creswell 2013, referert i Postholm, 2020, s. 41). Det var noe tilfeldig at jeg valgte to informanter fra samme kommune. Skolestørrelsen og beliggenhetene av skolene ble derfor vurdert som sentralt.

Jeg ønsket å få en viss bredde inn i datamaterialet, men utelot skoler i min egen jobbkommune, da informantene ville ha vært rektorkolleger. Dette kunne ha påvirket de etiske betraktningene og reliabiliteten til studien. Jeg valgte derfor å innrette søket mitt mot skoler fra andre kommuner. Det er ikke tilstrekkelig datamateriale til å generalisere funnene, men analysene kan bidra til en analytisk generalisering (Postholm, 2020). Jeg har foretatt et selektivt utvalg og gjennomfører en kvalitativ metode, og gjennom denne prosessen vil funnene kunne bidra til økt kunnskap og kunnskap om hvordan rektorer forstår og håndterer intensjonen om tilpasset opplæring.

Da jeg har valgt casestudie og noen få analyseenheter som kan sammenliknes ønsket jeg å finne informanter fra noenlunde samme skolestørrelse og skoleslag. Jeg ønsket også å finne skoler som hadde omtrent samme elevtall, men fra ulike kommuner. Det å ikke ha kjennskap til verken skole, kommune eller rektor mente jeg kunne være fordelaktig for påliteligheten i forskningen min (Postholm, 2020).

Jeg fant skolene ved å gå inn i tallmaterialet på hjemmesiden til Utdanningsdirektoratet under tall og forskning, statistikk, grunnskole. Jeg gikk inn på et bestemt fylke, og fant skolene i de forskjellige kommunene som var interessante (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Jeg sendte forespørsel på e-post til gjeldende rektorer på de skolene jeg plukket ut. Jeg presenterte meg selv, forskningsoppgaven og bakgrunnen for å gjennomføre intervju. Det var overraskende positive tilbakemeldinger, og ganske lett å få tak i informantene. Jeg forklarte informantene at utvalget i tallmateriale var hentet fra grunnskolens informasjonssystem (GSI). Vi hadde korrespondanse på e-post og avtalte også tid og sted.

Alle skolene var typiske sentrumsskoler, hvor antall vedtak i spesialundervisning lå mellom 20 og 30. Jeg avgrenset intervjurundene til å gjelde en periode på tre uker, slik at jeg fikk tid til å transkribere hvert intervju før neste runde. Jeg utførte intervjuene på rektorenes skoler. Jeg har for ordens skyld brukt samme kjønn på alle informantene og kalt de rektor Anne, Berit, Clara og Dina. Det har jeg gjort, for å sikre anonymiteten. Se tabell 1

Tabell 1: Oversikt over informanter og /casekommune

Rektor	Skoleform	Elevtall	Kommune
Anne	Barneskole	300	A
Berit	Barneskole	300	B
Clara	Barneskole	500	C
Dina	Barneskole	500	C

5.4 Datainnsamling

Jeg har valgt semistrukturert intervju som metode. Semistrukturert intervju omhandler beskrivelser fra «den intervjuedes livsverden for å kunne fortolke betydningen» (Brinkmann & Kvale, 2019, s. 22). I forkant av intervjuene hadde jeg avtalt en estimert ramme på ca. 45 minutter. Jeg sendte informasjon om temaet i forkant.

Før jeg gjennomførte intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide, med inspirasjon fra Kvale & Brinkmann (2019). Denne intervjuguiden bidro til å strukturere intervjuforløpet og inneholdt forskningsspørsmål og oppfølgingsspørsmål. Ut ifra en fenomenologisk tilnærming, ønsket å jeg å finne de underliggende meningene og selve essensen i en opplevd erfaring. Jeg valgte derfor en tematisk dimensjon som skulle bidra med produksjon av kunnskap til spørsmålene. Det var viktig for meg å stille ganske åpne spørsmål, for å sikre både validitet og reliabilitet. Jeg prøvde å unngå bruken av ledende spørsmål, da målet mitt var å få informantenes oppriktige erfaringer. Jeg hadde en plan med forskningsspørsmålene slik at det skulle være enklere å kode i etterkant av intervjuet. I tillegg var jeg bevisst å «fremme et positivt samspill, og stimulere intervjupersonen til å snakke om sine opplevelser og følelser» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 163). Som forsker opptrådte jeg dermed innenfor den fortolkende fenomenologiske tradisjonen, hvorpå det var viktig for meg å forstå personens handlinger (Postholm, 2020). Under selve intervjuene prøvde jeg å notere minst mulig, for å ikke forstyrre informantene. Det var viktig å opparbeide tillit, ergo hadde jeg fokus på den non-

verbale kommunikasjonen som mimikk og øyekontakt. I etterkant av hvert intervju skrev jeg ned refleksjoner som feltnotater før selve transkriberingen.

Intervjuene ble tatt opp ved diktafonappen til UiO, via nettskjema.no, med Feideinnlogging og personvernsikret to-faktorpålogging. Det å kunne høre intervjuet i etterkant gjorde arbeidet med transkribering, koding og kategorisering enklere.

Jeg utarbeidet intervjuguiden på bakgrunn av tidligere forskning og min forforståelse av fenomenet. I forkant hadde jeg også tematisert spørsmålene. Jeg var oppmerksom på tematiseringen i intervjuprosessen, da jeg ønsket en mer induktiv tilnærming. Det igjen gjorde at jeg var bevisst informantens forståelse av spørsmålene, som ikke alltid samsvarte med det jeg i forkant hadde sett for meg. Svarene fra informantene utvidet mitt behov for å forske mer i teorigrunnet. Som Maxwell (2013) viste til i den interaktive modellen, erfarte jeg at forskningsdesignet mitt faktisk var dynamisk. Jeg pendlet frem og tilbake mellom teori og empirien, da metoden gjorde at behovet endret seg (Maxwell, 2013).

5.5 Transkribering, kategorisering og koding av datamateriale

Jeg har transkribert alle fire intervjuene, kategorisert dem og kodet de skjematisk. Med utgangspunkt i problemstillingen, og da spesielt ordene forstår og håndterer, i tillegg til forskningsspørsmålene, utviklet jeg begreper for å finne en sammenheng i svarene fra informantene. Svarene ble altså satt i system gjennom å sette samme type fenomener i samme kategori, slik at det var enklere å se hvilke spørsmål og svar som var relatert til hverandre. Det ble etter hvert tydelig at ordet 'forstår' fra problemstillingen handlet om begreper og skoleledernes profesjonelle skjønn. Videre erfarte jeg at ordet 'håndterer' omhandlet ledernes opplevde handlingsrom, men også styringsutfordringer. Innenfor kategoriene profesjonelt skjønn og handlingsrom fant jeg en viss sammenheng i det informantene var opptatt av. Det ble derfor naturlig å kategorisere aspekter av rektorenes begrepsforståelse om tilpasset opplæring, herunder profesjonelt skjønn, tilfredsstillende utbytte og hva de la i barnets beste-vurdering.

Hovedintensjonen min var å finne ut hvordan rektor håndterer og forstår intensjonen om tilpasset opplæring. Målet mitt var å finne informasjon, herunder fellestrekk, mønstre eller kontraster som skulle gi meg ny innsikt med tanke på problemstillingen (Grønmo, 2017). Jeg

fikk innsyn i historier og erfaringer til informantenes rolle som rektorer. Dette innsynet viste både ulike tolkninger av begreper og ulike pedagogiske tiltak i håndteringen med arbeidet med tilpasset opplæring.

5.6 Validitet og reliabilitet

Hensikten med datainnsamlingen har vært å få belyst problemstillingen, og samtidig sikre reliabilitet og validitet (Andersen, 2013, s. 14). Jeg vil i de fire påfølgende underkapitler ta utgangspunkt i Yins (2014) fire kriterier for å bedømme kvaliteten på forskningsdesignet, herunder konstruert validitet, intern validitet, ekstern validitet og reliabilitet.

5.6.1 Validitet

I dataanalysen var det viktig å se på validiteten, for å finne ut hva som er gyldig for utvalget, og dermed etterprøve egne funn. Jeg måtte være bevisst min egen førforståelse som forsker i forbindelse med prosjektets validitet. Det var viktig å tydeliggjøre egen forskerrolle slik at det ikke fikk et for subjektivt fokus. I dette tilfelle måtte jeg gjøre rede for min tilknytning til det som skulle forskes (Dalen, 2013). Det betød at det måtte være en rød tråd mellom problemstilling, forskningsspørsmålene og spørsmålene i intervjuguiden. Da problemstillingen min tar for seg hvordan rektor forstår og håndterer intensjonen om tilpasset opplæring mener jeg at «forståelse og håndtering» best kan undersøkes gjennom et forskningsintervju. Den analytiske tilnærmingen har vært induktiv der jeg har tatt utgangspunkt i det empiriske materialet. Dette krever behandling av validiteten (Kvale & Brinkmann, 2019).

Jeg foretok ikke et tilfeldig utvalg, men valgte en strategisk utvalgsmetode. Fire informanter er et lite utvalg til å kunne generalisere på, men det var heller ikke hovedintensjonen. Jeg valgte derimot utfyllende beskrivelser fra et lite utvalg respondenter, i den hensikt å kunne gå i dybden på fenomenet. Dette betyr at den ytre validiteten, som omhandler «spørsmålet om hvor representativt slike funn er for en større populasjon» (Andersen, 2013, s. 14), ikke er gjeldende.

Indre validitet er ifølge Maxwell (2013) casestudiens styrke, da det omhandler kvalitet og troverdighet. Et kvalitativt forskningsdesign vil være styrt av informantenes egne opplevelser,

ergo ikke noe man kan måle i tall. Jeg måtte derfor ha gode oppfølgingsspørsmål, for å kunne bekrefte at min forståelse av svarene var riktige, og for å sikre indre validitet i så stor grad som mulig. Jeg har ikke godt nok grunnlag for å avdekke om det informantene sa var riktig, men de opptrådte meget troverdige. Den indre validiteten ansees derfor som tilstrekkelig i forhold til problemstillingens hensikt.

Man skal samtidig som forsker være bevisst systematiske feil, ofte kalt bias ved intern validitet (Maxwell, 2013). Systematiske feil kan være alt fra om spørsmålene er upresise eller om man kun tar med de spørsmålene som er interessante for forskningsoppgaven og det kan oppstå en skjevhet av virkeligheten. Jeg har diskutert både intervjuguide og forskningsspørsmål med min veileder og noen medstudenter. Dette er betraktninger jeg har prøvd å være bevisst på i det videre arbeidet med masteroppgaven.

5.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet refererer datamaterialets pålitelighet. Reliabiliteten er avhengig av både hvordan undersøkelsen er utformet, i mitt tilfelle hvordan har jeg jobbet med intervjuguiden, og hvordan intervjuene er gjennomført (Grønmo, 2017). Grønmo (2017) referer også til hvordan datainnsamlingen blir gjennomført og om det er etterprøvbart. Det vil si at mine fortolkninger av analysen blir svært viktig.

Casen min går kun i dybden på få enheter og det kan være flere feilkilder involvert, deriblant ulike tolkninger og oppfatninger av spørsmål. Jeg intervjuet informantene en gang, og har ikke hatt mulighet til å gjennomføre intervjuet to ganger per informant, grunnet tidsestimatet på masterprosjektet. Jeg kunne som alternativ intervjuet en rektor og en lærer, eller hele lederteamet fra samme skole. Jeg var dog ikke ute etter å finne en sannhet eller å kontrollere rektors svar. Jeg ønsket å få innsikt i hvilke dilemmaer og spenninger en rektor står i. Det betyr at reliabiliteten for denne oppgave er begrenset.

5.7 Etiske betraktninger

Etiske betraktninger er svært viktig i en forskningsoppgave, da det oppstår en nærhet og tillitshandling mellom forsker og informant. Som forsker har jeg opptrådt som en 'gruvearbeider' og fått mye informasjon. Det er svært viktig å vise respekt og sensitivitet

overfor informanten. Jeg tok derfor utgangspunkt i The National Committee for Research Ethics in the Social Sciences (NEHS) sine forskningsetiske retningslinjer referert til i Postholm (2020). Videre tok jeg også utgangspunkt i Grønmos (2017) fem forutsetninger for å sikre datakvaliteten. Det første forholdet omhandler etikken, og det at informasjonen er sann. Videre må datamaterialet bygge på vitenskapelige prinsipper. Det må også være en tanke bak utvelgelsen av enheter og informasjonstyper. Dette er beskrevet under kapitlet om utvalg. Grønmo (2017) poengterer også at gjennomføringen av datainnsamlingen må foregå på en forsvarlig måte. Disse fem forutsetningene har jeg lagt til grunn når jeg har vurdert studiens kvalitet. Videre har jeg tatt utgangspunkt i to overordnede kriterier for kvalitetsvurderinger i reliabilitet og validitet. Med dette som fokus var jeg svært nøye med å forklare hvordan jeg ville bruke de innsamlede dataene og hvordan jeg ville slette det. Jeg sørget for å få skriftlige samtykker før jeg startet selve intervjuprosessen og en gjennomgang av formålet med intervjuet. Jeg påpekte også at informanten kunne trekke tilbake samtykket og at vedkommende hadde rett til innsyn.

For å oppfylle kravene om anonymisering samlet jeg data i et digitalt nettskjema hvor kun jeg hadde tilgang. Jeg gjennomførte også det obligatoriske e-læringskurset ved Universitetet i Oslo om personvern før selve intervjuprosessen, for å sikre meg nok kunnskap og riktig ivaretagelse av personvern.³

³ Dette kapitlet inneholder omskrevne enkeltelementer fra eksamen UTLED 4303, som er min prosjektbeskrivelse for denne masteroppgave.

Kapittel 6: Analyse og funn

I dette kapittelet presenterer jeg funn og analyser fra intervjuene med rektorene. Jeg har kategorisert funnene med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Jeg har videre kategorisert funnene ut fra informantenes responser i sammenheng med problemstillingen i mitt masterprosjekt med fokus på hvordan informantene forstår og håndterer intensjonen om tilpasset opplæring. Dette gjenspeiles i kapittelets følgende underoverskrifter som representerer sentrale funn: (1) Forståelse og fortolkning er utfordrende (2) Behov for kompetanse, og (3) Spenninger mellom ekstern styring og lokalt handlingsrom.

6.1 Forståelse og fortolkning er utfordrende

I denne delen vil jeg ta for meg funn relatert til informantenes forståelse av og tolkning av sentrale begreper. Sentrale begreper er tilpasset opplæring, tilfredsstillende utbytte og barnets beste vurdering i forhold til tilpasset opplæring.

6.1.1 Tilpasset opplæring og mestring

Alle informantene ga uttrykk for at det var vanskelig å svare helt konkret på begrepet, men alle hevdet at ordet mestring var viktig i arbeidet med tilpasset opplæring. Alle informantene var også enige om at kjernen i tilpasset opplæring omhandlet elevenes opplevde mestring. Det at mestring kom såpass tydelig frem hos alle informantene, kan tyde på at det verdimeslige perspektivet i begrepet tilpasset opplæring synes å veie tungt. Samtidig viser funnene at det oppleves krevende å definere begrepet tilpasset opplæring helt konkret, noe som kan bety at informantene mener at mestring for alle elever i praksis er krevende å oppfylle.

Rektor Berit mente at tilpasset opplæring var helt grunnleggende for all undervisning og refererte til elevenes arbeidsoppgaver i beskrivelsen av hva som var tilpasset opplæring. Det ble hevdet at begrepet var et moteord, hvorpå det kan tyde på at informanten ikke har kunnskap om hvor lenge det har vært lovpålagt med tilpasset opplæring i skolen.

Rektor Berit snakket også om alle de nasjonale føringene som gjaldt for tilpasset opplæring og var den som brukte lovverket i forklaringen på hva tilpasset opplæring var. Informanten var opptatt av at hver elev har juridisk rett til å få tilpasset sin opplæring ut fra sitt eget

ståsted, og at det skulle være innenfor ordinær opplæring og innenfor trinnets kompetansemål. Hun beskrev elever med ulike diagnoser, som for eksempel Downs syndrom og autisme, og at de klarer mye med riktige tilpasninger. Utfordringen handlet om det strukturelle, altså hvordan legge til rette. Informanten fortolker her tilpasset opplæring opp mot elevenes juridiske rettighet innenfor det rettslige området for spesialundervisning. Det gjelder i utgangspunktet et lite utvalg av elevgruppen. Hun tolker tilpasset opplæring som en juridisk rett for alle elever, inklusive elever med ulike diagnoser. Her kan det synes som om begrepet tilpasset opplæring er utgangspunkt for forvirring når det knyttes til spesialundervisning, da tilpasset opplæring ikke er definert som en lovmessig individuell rettighet. Dette er noe skolen skal tilby alle elever, hvorpå alle har en rett til å få differensiering ut fra sine evner.

To av informantene, rektor Clara og rektor Dina, beskrev tilpasset opplæring ved å henvise til hvordan de tror lærerne oppfatter begrepet. De refererte til lærernes profesjonelle skjønn og kunnskapsarbeid. Begge viste skepsis til hvordan lærerne forstod tilpasset opplæring. Begrepet tilpasset opplæring ble av informantene forklart med «at det er jo å tilpasse for elevene og legge det på det nivået som elevene egentlig trenger å ha det. Ikke på der læreren kanskje tror at målene for kunnskapsløftet skal ligge». Disse to rektorene synes å ha en kollektiv tilnærming til forståelse av begrepet, noe som kan tyde på at de har en relasjonell forståelse av hvordan skolen i praksis kan ha mulighet for å tilby elevgruppen tilpasset opplæring. Dette kan eksemplifiseres med et utsagn fra en av informantene:

Det desidert viktigste er hva lærerne legger i det og hva jeg på en måte kan bevisstgjøre dem i hva tilpassa opplæring er, og ufarliggjøre det begrepet litt. Det er viktig for meg, fordi jeg tror at når det kom, så ble det så overveldende for enkelte for mange lærere. De så nok nærmest på det som en umulig oppgave og skulle tilpasse enkeltindividet. Vi prøver å hente fram de gode eksemplene fra pedagoger som er dyktige på det her hos oss. (Rektor Dina)

Her knytter informanten tilpasset opplæring til en slags «beste praksis» blant lærerne, noe som illustrerer en intensjon om kollektiv læring blant lærerkollegiet. Dette er dog ikke en garanti for måloppnåelse, og informanten beskriver heller ikke hvordan rektor leder, organiserer og utnytter denne praksis systemisk.

6.1.2 Tilfredsstillende utbytte

Begrepet tilfredsstillende utbytte er et annet sentralt begrep som informantene mente gir stort rom for profesjonell skjønnsutøvelse innenfor forståelse og håndtering av tilpasset opplæring. Rektor Anne mente at tilfredsstillende utbytte var et veldig vagt begrep, og at det var bevisst vagt. Videre forklarte hun at tilfredsstillende utbytte er en skjønnsmessig vurdering, hvor graden av tilfredsstillende ikke trenger å være godt, eller at læringen er god nok. Informanten ga ikke refleksjoner rundt den skjønnsmessige vurderingen av begrepet tilfredsstillende utbytte eller hva som må til for at læringen er god nok.

Alle fire informanter sammenlignet tilfredsstillende utbytte mot karakterskalaen, og viste til at karakter 2 også er en karakter. Informantene poengterte at alle karakterene er innenfor tilfredsstillende utbytte, men syntes at begrepet var vanskelig å tolke. Koblingen til karakterskalaen kan synes å dreie rektorenes refleksjoner over fra elevenes læring og lærernes undervisningspraksis til en slags utbytte- og resultattenkning, og dermed også over på en kvalitet- og vurderingspraksis. Dette eksemplifiseres med et utsagn fra en av informantene:

Hva er tilfredsstillende? [...] Tenker man tilfredsstillende i forhold til fag, eller tilfredsstillende i forhold til det sosiale og danning? [...] Betyr det at alle på mestringsnivå 1 og karakteren 2, at de ikke får tilfredsstillende utbytte av hva da? [...] Er det tilfredsstillende og få 2 eller 3 i matte? Det kan hende det. [...] Det er jo begrepene man bruker, ikke sant? (Rektor Berit)

Rektor Dina forklarte også at tolkningen av begrepet tilfredsstillende utbytte var avhengig av hvilken rolle man innehar. Informanten hevdet at foresatte ville tolke begrepet annerledes enn lærerne, men at også lærerne og ledelsen ville ha forskjellig tolkning av begrepet. Hun mente at dette er man for dårlig til å snakke om i skolen. Hun fortalte at hun hadde møtt veldig mange lærere som hadde en forventning og et krav, til både seg selv og elevene, som lå veldig høyt. Informanten ønsket at lærerne skulle ha ambisjoner på elevenes vegne, men noen ganger kunne ambisjonene ligge mye høyere enn det som var realistisk i forhold til det eleven var i stand til å nå. Det så hun både hos foresatte og hos lærere. Hun forklarte at tilfredsstillende utbytte av opplæringen handlet om kjennskap til elevenes forutsetninger. Det kunne være vanskelig å sette et minimum, da det ville variere fra elev til elev. I sine utsagn uttrykte informanten at ambisjoner på elevenes vegne kan være vanskelig å måle. Det er mye fokus på resultater i skolen og det å skulle prestere. Det kan synes som om både lærere og foresatte har

urealistiske forventninger til elevene. Følgende utsagn illustrerer informantens forhold til å være en motpol til resultatjaget og det å ta hensyn til elevenes forutsetninger:

Jeg [...] møter ofte veldig mange lærere så har de en forventning og et krav til både seg selv og elevene som ligger veldig høyt. De skal ha ambisjoner på elevenes vegne men noen ganger kan de ambisjonene ligge mye høyere [...] enn det den eleven faktisk er i stand til å nå. [...] Jeg tenker at tilfredsstillende utbytte av opplæringen det handler om kjennskap til eleven. [...] og hvor den eleven klarer å nå. Du klarer ikke å sette et minimum når det handler om det. For det varierer fra elev til elev. (Rektor Dina)

Rektor Clara og rektor Dina forklarte at når en elev ikke hadde tilfredsstillende utbytte av opplæringstilbudet, burde avviket være såpass stort, selv med tilpasninger, at eleven ikke var innenfor gjeldende kompetansenivåer. Da har eleven et eller flere strev som gjør at vedkommende må anbefales å motta spesialundervisning. Denne uttalelsen identifiserer en klar tolkning av når en elev bør motta spesialundervisning, men de reflekterer ikke nevneverdig over hva dette avviket kan være eller hva slags strev. Utsagnene tyder på at det kan være vanskelig å vurdere skjønnsmessig om hva som er tilfredsstillende eller om eleven har en individuell rett til mer spesifikk hjelp.

6.1.3 Barnets beste som sentral fortolkning av tilpasset opplæring

Rektor Anne og rektor Clara var opptatt av å få frem elevens stemme, da de mente at elevene er flinke til å reflektere over hva som kan være vanskelig. Samtidig forklarte informantene at man må vurdere barnets stemme opp mot de andre elevene. De forklarte at barnets beste handlet om likeverdighet og tilhørighet til en gruppe hvor de påpekte at det handlet om å se hvert menneske for hva det er, med eller uten en diagnose, og at de ansatte i skolen må snakke med eleven. Videre forklarte de at noen elever vil synes det er greit med spesialundervisning, mens andre ikke ønsker å være ute av klassen. Informantene var noe mer usikker på hvor mye elevene forstod av sin egen læring og hva som ville være best opplæring.

Rektor Annes og Claras refleksjoner over likeverdighetsprinsippet og at barnets stemme skal høres, samtidig som alle de andre elevene skal bli hørt, kan representere den sosiale dimensjonen av barnets beste. Informantene anerkjenner at sosiale forhold noen ganger må vektas over faglige eller andre forhold som knyttes til vurderingen av barnets beste. Her kan altså elevens kortsiktige sosiale behov tolkes som å være i sentrum for vurderingen.

Rektor Berit poengterte hvor viktig tilhørigheten var, og hvor viktig den er i vurderingen av likeverdighetsprinsippet. Hun presiserte at det ville være viktig å tilpasse slik at hver enkelt elev forstår sin egen læreprosess:

Dersom skolen skal få elever på den midterste trekanten, så må skolen tenke på en helt annen måte og organisere på en helt annen måte. Endring i skolen tar forferdelig lang tid. Det bør vurderes tolærersystem. I stedet blir det bare pøst på med vedtak. (Rektor Berit)

Rektor Anne og rektor Clara var tydelig på at barnets beste ligger i helheten. De forklarte at de støtter seg mye til hva forskningen sier, men hører også på elevens stemme.

Rektor Anne hevdet at barnets beste-vurderinger er et vanskelig begrep, nettopp fordi det skaper dilemmaer overfor hva som skal vektes i vurderingen om hva som er barnets beste.

Informanten hevdet at skoleledere må tørre å vurdere begrepet mer helhetlig:

Barnets beste hva er det? Er det barnets beste her og nå, eller er det barnets beste om en uke, eller er det barnets beste som voksen? Barnets beste er prinsippet her og nå, men samtidig må vi tenke litt fremover å være den voksne i det. Så må vi på en måte si at ok så er dette her er din mening, men vi må på en måte, vi hører på deg. Vi tenker litt videre. (Rektor Anne)

Her er informanten inne på noe som er svært sentralt, og samtidig kan det være noe av faktorene til at barnets beste-vurderinger er komplekse og vanskelig å tolke. De andre informantene vektla både faglige og sosiale forhold i vurderingene, mens denne informanten vektlegger enn mer helhetlig og langsiktig tilnærming til barnets beste. Informantens refleksjoner tilsier at barnets beste ikke nødvendigvis er hva barnet eller foresatte vil, dersom strevet vil kreve en mer helhetlig og langsiktig tilnærming til problemet.

6.2 Behov for kompetanse

Alle fire informantene fortalte om viktigheten av riktig kompetanse hos lærerne. I denne kategorien svarte informantene mye likt. De mente at lærernes kompetanse var en viktig faktor i organiseringen av tilpasset opplæring. Informantene forklarte at de lærerne som var best på tilrettelegging, var best på alt annet også. Det handlet om gode relasjoner og det å kjenne elevene sine. De forklarte også at det handlet om å tørre og endre undervisning hvis det ikke fungerer, og det å kunne se løsninger og å være kreativ. Det handlet også om å stole på elevene sine. De påpekte også viktigheten av lærernes relasjonskompetanse og hvordan få

til en inkluderende praksis. Informantene vektla også lærernes vurderingspraksis for å kunne finne ut hvilke forutsetninger eleven hadde. Tilpasset opplæring handlet om å få lov til å strekke seg til neste steg, derfor mente informantene at undervisvurderingene var viktige.

En av informantene vektla lærernes didaktikk i klasserommet. Tilretteleggingen av undervisningen var viktig, herunder spesielt strukturen og rutineene i klasserommet. Hun forklarte at det var viktig å ha riktige kompetente lærere på rett sted. Disse lærerne kunne også overføre sin kompetanse til kollegaene ved hjelp av modellering av undervisningen, noe som informanten eksemplifiserer under:

Vi sier til lærerne at dersom dere legger opp undervisningen deres til elever med autisme, elever med ADHD, elever med lese- og skrivevansker og kanskje en med Tourette, da gjør dere ingen ting feil. Flere har begynt å tenke at vi må ha et strukturert opplegg. Vi må hele tiden si hva vi skal gjøre og mest mulig jobbing. Det må være korte, tydelige beskjeder og skrive opp beskjeder på tavla, Det hjelper de fleste elevene også de som sliter. [...] Så der er du allerede inne på tilpassa opplæring.
(Rektor Clara)

Disse utsagnene kan tyde på at informanten har tillit til lærerne sine, og er opptatt av riktig kompetanse. Informanten viser også til god kunnskap som skal til for å kunne drive tilpasset opplæring. Funnene tyder på en rektor som er opptatt av kunnskapsarbeidet i skolen og har en mening om hvordan drive dette for å sikre tilpasset opplæring. Det kan synes som om informanten har tillit til lærerne, men samtidig ønsker en kollektiv diskusjon, for å sikre god undervisningspraksis hos alle.

Rektor Clara fortalte om hvordan hun bevisst hadde fokus på ansettelse av inspektør med stor veiledningskompetanse på elever med forskjellige traumer. Den andre inspektøren var sterk på sosiale caser. Hun forklarte at ledelsen involverte seg tungt på de stedene det var store utfordringer. I tillegg forklarte informanten at hun har hatt en bevisst strategi vedrørende nyansettelser. Etter at hun hadde startet som rektor, har hun nesten bare ansatt miljøveiledere i stedet for skoleassistenter. Hun mente at de kan bidra i mye større grad i de vanskelige sakene. Informanten forklarte at skolen har hatt mye atferdsproblematikk, og fortalte at «så mange av lærerne sier at det aldri har vært så rolig her på skolen noen gang som det er nå. Det er rett og slett at vi prøver å finne det mannskapet vi trenger da». Hun fortalte videre at ledelsen er tett på og veileder lærerne. Informanten fortalte at noen av lærerne er veldig flinke på å ta imot veiledning, mens andre dessverre ikke er gode nok.

Utsagnene over kan tyde på detaljstyring av lærerne. Analysene identifiserer at det kan være noe ulikheter innad i skolene og at det kan være noen spenninger mellom den individuelle og kollektive praksisen. Rektorenes detaljstyring kan om mulig tolkes som påtrykk utenfra, og at ikke lærerne har godt nok eierskap til egen undervisningspraksis.

Informantene nevnte også momenter som var noe ulikt. Rektor Anne viste gjennom sin forklaring god tillit til lærernes kompetanse. Hun forklarte at det var lærerne som var de beste til å kunne vurdere tilstrekkelig utbytte av undervisningen. «Det er jo ingen andre enn dem sånn sett som kan sammenligne med andre og se hva som skjer i hverdagen». Hun forklarte at hun praktiserte tillitsbasert ledelse og forklarte at når lærerne kom med bekymringer, så var det en grunn til at de gjorde det. Uttalelsen kan tyde på en rektor som hadde full tillit til lærernes vurderinger, hvorpå det var få spenninger i hva rektoren og lærerne mente. Informanten viste full tillit til lærernes profesjonelle skjønn. Det synes som om denne informanten var opptatt av lærernes skjønnsmessige vurdering, og argumenterte derfor for at lærerne vet best. Det kan tyde på et noe individuelt perspektiv på profesjonsutvikling i skolen og mindre vektlegging av en felles ledet kollektiv skoleutvikling.

Rektor Clara og rektor Dina, fra samme kommune, hadde også fokus på kompetanse i organisering og styringsressurser som regne- og leseveileder, for å ivareta tilpasset opplæring. I forkant av dette gjennomfører skolen systematisk kartlegging. De var opptatt av at de som skole kunne gjøre mye uten at det ender opp med vedtak i spesialundervisning. Begge informantene hadde et internt ressursteam på skolen hvor spes.ped.koordinator, ledergruppa, helsesykepleier og noen ganger sosiallærer er med når de drøfter saker. De beskrev en organisering hvor oppmelding til pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) fordrer en utprøving av tiltak, som også skal være godkjent av foresatte. Informantene er fornøyd med denne strukturen og det systemet. Disse to informantene var også opptatt av å ansette de riktige folkene, og her ble kompetanse nevnt som viktig. Lærerne ønsket flere hender, da de hevdet det var krevende å dekke over alt i klasserommet. Informantene forklarte at det var viktig å bevisstgjøre lærerne på alt de faktisk gjør, og å tenke nøye gjennom hvorfor man gjør som man gjør. Da kommer lærerne med mange fine eksempler, men veldig fort kommer også spørsmålet om spesialundervisning, fordi lærerne ikke makter å stå med alt. De to informantene forklarte at ikke alle elever trenger spesialundervisning.

Rektor Berit og rektor Clara var skeptisk til lærernes kompetanse. Rektor Berit påstod at lærerne ikke var gode nok til å tilpasse undervisningen i norsk skole. Rektor Clara var helt tydelig på at læreres mangel på kompetanse kan føre til spesialundervisning. Hun hevdet at det i de aller fleste tilfellene hvor elevene ikke får tilfredsstillende utbytte, så var det lærernes kompetanse som påførte elevene spesialundervisning. Informanten modererte det noe og forklarte at det alltid vil være noen elever som man ikke kan klandre læreren for, men ved normalelevne, var det store sprik hos kompetanse på lærerne.

Det er noen som dessverre ikke er gode nok. Så, de aller fleste tilfellene så er det lærernes kompetanse som påfører elevene spes.ped eller IOP da. Du har jo noen elever som man ikke kan klandre læreren for, men det ligger på disse atferdselevne vi har. Og så har vi også noen som er så svake som kommer inn her og vil vel aldri komme over 5 – 6 års nivået totalt sett. Det er klart at det er ikke noe som læreren kan gjøre så mye med. Men, ved normalelevne, der ser vi forskjell på lærerne. (Rektor Clara)

Utsagnene til disse to informantene kan tyde på noe mistillit til lærernes kompetansenivå når det gjelder tilpasset opplæring. Det kom ikke fram hvordan mangelen på kompetansenivå utartet seg eller hvordan rektorene håndterte dette. Sitatet viser til flere tolkninger foretatt av disse to informantene. De antyder at lærerne ikke er gode nok til å differensiere, derav fører det til spesialundervisning. Sitatet viser til kraftfulle ord fra informanten. Det synes også som om informanten har forklaringer på at atferdselever og kognitivt svake elever ikke er så mye man kan få gjort noe med. Utsagnene tyder på en skepsis til hvordan lærerne driver tilpasset opplæring og det kan tyde som om rektorene ikke helt har tilliten til undervisningspraksisen.

Rektor Berit hadde også mange refleksjoner rundt kompetanse, og da spesielt kompetanse i samarbeid. Hun var opptatt av teamtanken og samarbeid internt, men også med foresatte. Informanten var opptatt av det profesjonelle skjønnet, og at det skulle man bruke både som leder og lærer. Hun nevnte læreres fokus på den individuelle autonomien, men at det samtidig måtte skje innenfor den kollektive autonomien. Hun mente at flere elever bør inn på tilpasset opplæring fremfor spesialundervisning. Det forklarte hun med noen av de sakkyndige vurderingene hun hadde lest. Der stod det skrevet at eleven skal følge klassens kompetansemål, men mulig med noen tilpasninger. Hun argumenterte for at da måtte alle ha vedtak, for alle skal ha tilpasninger. Hun stilte også spørsmålet om man har blitt bedre på PISA-undersøkelsene som ble første gang foretatt for 20 år siden. Ifølge informanten har det ikke blitt bedre resultater, og hun hevdet at norsk skole ikke har gjort de riktige tingene. Elevundersøkelsen gav dårligere resultater over hele landet, noe informanten mente ikke var

så rart. Hun forklarte at opplæringsloven Kapittel 9A står mye sterkere, og med det at det individuelle står mye sterkere. Det forklarte hun med følgende sitat:

Rettighetssamfunnet er så sterkt juridisk sett, men det mangler forståelse i forhold til hva rettigheter er. For enhver rettighet du har, så har du også en plikt. Dette har jeg snakket med mine lærere om. Jeg har vist de systemet. Her er pengene våre, her er lærerne våre. Hvordan skal vi gjøre det bra for alle elevene våre? For både Ali Baba, Kari og Per har rett til god utdanning som bidrar til at når de er voksne så kommer de til å bidra positivt inn i samfunnet. Ikke til å bli professorer for det trenger ikke alle, men noen skal sitte i kassa på Rema, noen skal bli professorer, noen skal stå på den nasjonale scene, det norske teater eller hvor som helst. Vi trenger så mange for at samfunnet skal gå bra og spørsmålet er ikke hva du skal bli når du blir stor, men spørsmålet er hvordan skal du bidra inn i samfunnet. (Rektor Berit)

Denne rektoren viser til dilemmaer og spenninger i skolens indre handlingsrom hvor den individuelle og kollektive autonomien til lærerne ble nevnt. Hun antydte også at det vil være viktig med den kollektive autonomien for å drive profesjonsutvikling, for å kunne utvikle seg i samme retning, i dette tilfellet med tilpasset opplæring. Informanten uttrykte også viktigheten av at elevene våre skal bidra inn i samfunnet, og dilemmaer rundt realistiske ambisjoner. Informanten viste til god retorisk kompetanse på skolens vurderingspraksis, da hun mente at skolen trenger variert kompetanse, ikke bare den akademiske kompetansen.

Rektor Clara hevdet at det ofte ikke er barnets stemme som ble hørt for å få spesialundervisning, men at det var foreldrenes stemme. Informanten forklarte at skoleledelsen og foresatte ofte hadde samtaler hvor hun må stille en del spørsmål:

Hva ønsker du ved å få dette vedtaket her sånn? Er det for at du skal få sluppet av å vite at hva som er feil, eller er det for at vi skal endre undervisningen vår rundt eleven. Nei, det har vi allerede gjort så da er det en mulighet igjen, og det er at du skal bli tilfredsstilt i forhold til å få en diagnose. Er det det du ønsker? For vi vil ikke gjøre noe annet, det sier jo PPT også. [...] Det blir ofte en tankevekker for foreldrene. Det blir ikke gjort noe annerledes enn et papir. Hva vil dere med det papiret? Hjelper det barnet ditt i fremtiden? [...] det er veldig mange som sier at de ikke trenger å ha det allikevel. [...] vi har vel avslutta 15 spes.ped.vedtak som nå er under tilpasset opplæring. (Rektor Clara)

Denne informanten uttrykte også god retorisk kompetanse til å kunne forhandle med foresatte. Utsagnet tyder på en rektor som er god i det relasjonelle arbeidet og god til å løfte frem verdiene, men det også kan tyde på spenninger mellom skolen og foresatte. Foresattes syn på barnets beste kan være preget av følelser og dette kan føre til ønske om kortsiktige løsninger

for barnet. Her vil skolen kunne ha andre løsninger som er mer målrettede overfor kjernen i strevet, men som vil innebære tiltak som hverken barnet eller foresatte ikke er enig i. Dette kan føre til spenninger mellom foresatte og skolen i vurderinger som omhandler barnets beste.

6.3 Spenninger mellom kommunal styring og lokalt handlingsrom

Alle rektorene fortalte om opplevde styringsutfordringer knyttet til tilpasset opplæring. Funnene omhandlet diverse styringsutfordringer som lovverket, økonomi og andre ressurser. Det var ulikt engasjement og ulike erfaringer fra informantenes side. Enkelte av informantene mente at det var mange utenforliggende faktorer som påvirket tilpasset opplæring, deriblant nasjonale og lokale føringer, men også krav fra foresatte. Funnene ble noe ulikt. Tre av fire informanter var klar på at manglende ressurser var en sentral faktor når det gjaldt å kunne få tilpasset opplæring. Det ble fortalt at lærerne ønsket primært flere hender, for å kunne tilpasse for den enkelte elev, men at dette var økonomisk vanskelig å få til. Informantene fortalte også at de elevene som hadde spesialundervisning hadde en individuell rettighet til å få timene sine, mens andre elever uten behov for tilpasset opplæring ikke får den samme individuelle rettigheten. Rektor Anne forklarte at det var en styrke for de elevene som hadde den retten, men samtidig så gjorde det noe med fleksibiliteten til hele skolen generelt, da man låste timene til spesialundervisning.

Et funn som gikk igjen i analysen, var faktorer knyttet til organisering av tilpasset opplæring og fortolkningen av elevers behov for tilpasset opplæring. Alle informantene fortalte om skolens tiltakskjede før det eventuelt ble spesialundervisning. De fortalte om god systematikk gjennom kartlegginger, vurderinger, observasjoner og ulike tiltak. Tre av informantene hadde tiltak som lesekurs og styrkingsressurs før PPT ble kontaktet for oppfølging. De viste til skolens organisering av undervisningen dersom man mente at eleven ikke hadde tilfredsstillende utbytte. Alle informantene hadde faste møter der PPT også var med og der elevsaker ble drøftet. Alle informantene fortalte om gode strukturer i form av kartleggingsarbeid i forkant av møtene. De hadde også et godt samarbeid med PPT og faste kontaktpersoner. Rektor Anne forklarte at saker kunne bli avslått av PPT, men da hadde de som skole gjort det i samråd med PPT. Vedkommende fortalte også at ledelsen hadde stort fokus på læring i profesjonsfellesskapet, og det igjen omhandlet tilpasset opplæring.

Ambisjonen om å oppnå et bredt kunnskapsgrunnlag er eksemplifisert fra informanten:

Og så må vi vite hva som er prøvd ut. Ikke sant, hva har dere gjort som lærere? Hva funka, hva har ikke funka? Hva har hatt effekt, hva kan dere gjøre mer av? Fordi de har alltid gjort noen ting. Så må vi ta det derfra. (Rektor Anne)

Alle disse utsagnene kan tyde på at gode strukturer gir trygghet og mestringstro som dermed synes å gi anledning til å drive god tilpasset opplæring. Rektorene viste god tillit til PPT og de kan synes som de er godt fornøyd med hvordan de håndterer usikkerheten dersom de mener at elevene ikke får tilfredsstillende utbytte av den tilpassede opplæringen.

Analysen avdekket likevel flere utfordringer i forhold eksterne føringer i arbeidet med tilpasset opplæring. Rektor Berit var opptatt av en organisering hun per nå ikke hadde fått til, men ønsket å få til. Hun ønsket å kunne innføre tolærersystem slik at man opplevde et større handlingsrom. Dette forklarte hun med at lærernormen ikke tillot, verken å justere opp eller ned. Da kom hun inn på viktigheten av metode som en del av organiseringen av tilpasset opplæring. Informanten forklarte at med tolærersystem kunne man ha flere aktiviteter og flere måter å organisere opplæringen på. Det var vanskeligere når man var alene i klasserommet. Rektor Berit forklarte at hvis de la om undervisningen for alle elevene og tilpasset bedre med tolærer på hvert trinn, så var hun helt sikker på at selv de med spesialundervisning ikke hadde hatt det i dag. Hun mener at slik det fungerer i dag er svært ulogisk og hun henviste til lærerne arbeidsavtale da hun snakket om organiseringen:

De trenger å sitte og diskutere tilpasset opplæring. Hvordan kan vi gjøre det på vårt trinn. Hvordan kan vi utnytte de ressursene vi har på vårt trinn? Ressurser mener jeg da alt lærerne får timer til. (Rektor Berit)

Det kan synes om rektor Berit var frustrert over alle ytre føringer som hun erfarte at ikke fungerte. Samtidig var hun såpass opptatt av det som ikke fungerte, at hun kanskje ikke ble oppmerksom på muligheter innenfor skolens handlingsrom. Informanten ble opptatt av de ytre begrensningene, og hva som i et nasjonalt perspektiv ikke fungerte.

Flere av fra informantene oppfatter et stort ytre press fra kommunen ved skoleeier, men også fra foresatte. Det kan også tyde på et indre press fra lærerne om mer ressurser for å klare å tilpasse oppgaver til alle elevene. Rektorene viste også til dilemma når det gjaldt ressurser til spesialundervisning da det låste handlingsrommet til skolen.

Rektor Berit skisserte noe av utfordringene. «Jeg mener at det begynner på toppen med de nasjonale føringene, som igjen gir de kommunale føringene, og de kommunale føringene gir føringer ut til oss i skolene». Hun var opptatt av føringer utenfra, fra skoleeier, men også forventningene fra foresatte. I tillegg nevnte hun krav innenfra, fra lærerne. Rektor Berit forklarte at lærerne skrev avviksmeldinger dersom man måtte slå sammen klasser. Hun hevdet at lærerne brukte argumenter som at rektoren innskrenket deres handlingsrom for tilpasset opplæring.

Rektor Berit var svært opptatt av den nasjonale skolekonteksten. Hun fortalte om lærernes arbeidstidsavtale, SFS 2213, og mente at arbeidstidsavtalen ødela for dem i samarbeidet om tilpasset opplæring. Argumentet var at det ikke var nok tid til samarbeid. Blant annet påpekte informanten at skolen hadde helt ufattelig mange dilemmaer man skulle diskutere på fire timer samarbeid i uka;

Ja SFS 2213, det er noe som ikke står. Hvorfor i all verden har ikke Utdanningsforbundet tatt opp leseplikten på barnetrinnet? Jeg skjønner at lærerne er her for å undervise, men slik skolen er i dag, så trenger lærerne å sitte og samarbeide. Men jeg finner ikke helt ut av det. Lærerne trenger mer tid, men, det har de ikke, fordi de underviser stort sett alle de timene de er her. Det er fint og flott, men det må de gjøre noe med. Men det gjør de ikke, vet du. Det skal drøftes og man skal også ha samarbeid med foresatte. Foresatte kommer og krever, noe som er viktig. Rektor havner hele tiden i en forbannet skvis. (Rektor Berit)

Rektor Berit snakket også om dilemmaer vedrørende lovverket. Hun forklarte at den overordnede delen var veldig tydelig på hvilke verdier man skal jobbe med og at alle elever i norsk skole har rettighet via lovverket til å få tilpasninger etter det nivået man er på. Hun hevder at dette er en nasjonal utfordring, og ikke nødvendigvis noe som bare gjelder for hennes skole. Informanten hevdet også at hun ikke trodde at det ble færre oppmeldinger selv med nye rutiner, hvor man skal kartlegge, ha fokus på læringsmiljø og teamsamtaler. Hun forklarte det med at den trenden man fulgte i norsk skole ikke fungerte. Hun viste til PISA-resultatene som var svært dårlig sett med norske øyne. Informanten forklarte at man må se på helt andre ting enn det skolen holder på med, og dette har skolen holdt på med lenge.

Disse utsagnene kan tyde på en rektor som er opptatt av ytre føringene for å ivareta elevene, hvorpå sentrale verdier er viktige. Samtidig viser informanten stor frustrasjon over mange ytre føringer som påvirker skolene. Hun viser til eksterne spenninger som påvirker de interne

spenningene i skolen, da det er vanskelig å finne et handlingsrom for samarbeid. Informanten analyserer internasjonale skoleresultateter og forklarer de dårlige resultatene som en faktor for at man ikke får til bedre samarbeid i arbeidet med tilpasset opplæring. Det kan tyde på at informanten har lite tillit til alle nasjonale føringene som blir initiert og pålagt skoleledere.

Rektor Clara var også opptatt av de sosioøkonomiske forholdene og lokalsamfunnet. Hun forklarte at det var faktorer som er vanskelig å få gjort noe med, men som er styringsutfordringer i hvordan organisere tilpasset opplæring. Hun fortalte at det er krevende med et elevgrunnlag hvor det er mye til- og fra-flytting fra området. Det bakteppet var viktig for informanten å forklare, for å kunne si noe videre om organiseringen av tilpasset opplæring. Hun fortalte at det flytter mange til og fra skolekretsen i løpet av et år, hvor elevmobiliteten er stor. Disse elevene kommer fra hjem med dårlig økonomi. Videre forklarte informanten at de som flyttet fra skolekretsen hadde foresatte som har kommet seg litt opp økonomisk og funnet en permanent bolig et annet sted i kommunen. Hun forklarte at disse faktorene gjorde noe med undervisningstypen skolen måtte utføre, for veldig ofte så fikk man av en eller annen grunn svakere elever inn enn det som flyttet ut. Hun fortalte at «vi ligger ganske høyt oppe på de statistikkene man ikke ønsker å ligge høyt oppe på, og lavt på statistikker man skulle drømme å være på».

Disse utsagnene tyder på spenninger utenfra det kan være vanskelig å påvirke, men som vil være sentralt i arbeidet med tilpasset opplæring. Informanten viste til strukturelle refleksjoner over hvordan organisere for tilpasset opplæring når man har et ganske ustabil elevgrunnlag. Vedkommende rektor viser til gode tolkninger gjennom de lokale betingelsene som gjelder for skolen og viste til ledergrep hun hadde gjort med det elevgrunnlaget de hadde.

Det var imidlertid flere av informantene som hadde positive opplevelser med eksterne føringer, som også ble oppfattet som hensiktsmessig for det interne arbeidet med tilpasset opplæring. Rektor Clara og rektor Dina fortalte at kommunen hadde et strukturert system når det gjaldt kartlegginger som skulle gjøres i håndteringen av tilpasset opplæring opp mot spesialundervisning. De forklarte at kommunen hadde faste prosedyrer dersom skolen mente at eleven ikke hadde tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. De var positive til systemene fra kommunen. De fortalte at de fikk innblikk i hvor hver elev var og at man kunne sette inn riktige tiltak til den enkelte elev. Utsagnene fra disse to informantene kan tyde på at et strukturert system fra skoleeier, altså ytre føringer, kan gjøre det enklere å jobbe

med den interne organiseringen på skolen. Begge rektorene viste tillit til det kommunale systemet som igjen gav dem et handlingsrom internt på skolen. Disse to informantene var ikke nevneverdig opptatt av ytre begrensinger. Det kan tyde på at rektorene hadde mer kapasitet til å drive skoleutvikling internt på egen skole. De viste mestringstro til egne systemer innad på skolen.

Rektor Clara og rektor Dina fortalte om en nesten lik organisering, noe som gjenspeiler de kommunale føringene fra skoleeier. De forklarte at ledelsen organiserte elevene på trinn, ikke klasser. Det gjorde at handlingsrommet ble større hvorpå de kunne flytte på elever og skjevdele klasser. Trinn med mye spesialundervisning medførte at de kunne ha færre i klassene. Informantene forklarte at de opprettet en kontaktlærerfunksjon ekstra til spesialpedagogen, og at dette er en liten kostnad i forhold til effekten det gav.

Utsagnene til informantene tyder på at strukturelle føringer og støtte fra skoleeier gir handlingsrom til å jobbe mer med prosesser innad i skolen. De klare rammene fra skoleeier kan tyde på at rektorene fikk frigjort mer kapasitet til å jobbe med krav internt på skolen. Rektorene viste til bevisste handlinger gjennom ansettelse med kompetansen skolen trengte. Denne rektoren satte retning på hvordan vedkommende ønsket å påvirke sin skole. Det kan synes som om rektoren brukte sin makt gjennom nyansettelse.

Analysene identifiserer at lik praksis fra skoleeier er et sentralt funn. Det gir trygghet ut i skolene, hvorpå det kan synes som om de to rektorene ikke bruker så mye energi på de ytre begrensningene, men ser mer på det indre handlingsrommet, og hvilke muligheter de har internt på skolen. De refererte ikke til de eksterne føringene, slik andre informanter gjorde.

6.4 Oppsummering av funn og analyse

Informantene hadde både ulike og like tilnæringer i hvordan de forstår og håndterer intensjonen om tilpasset opplæring.

Et sentralt funn var utfordringene med fortolkningene av begreper. Det gjaldt spesielt begrepene tilpasset opplæring og tilfredsstillende utbytte. Informantene klarte ikke å forklare tilpasset opplæring, ei heller hva som mentes med tilfredsstillende utbytte. Alle sammen refererte til karakterskalaen i fortolkningen av tilfredsstillende utbytte. Et annet funn som var tilnærmet likt hos alle sammen var barnets beste-vurdering som en sentral fortolkning av

tilpasset opplæring. Informantene nevnte barnets beste spesifikt da de snakket om tilpasset opplæring. Dette vil bli nærmere omtalt i drøftingen.

Et annet sentralt funn var behovet for kompetanse for å kunne utøve profesjonelt skjønn i arbeidet med tilpasset opplæring. Enkelte av informantene var skeptisk til lærernes kompetanse, og gjennomførte derfor interne kompensierende tiltak for å sikre en kollektiv tilnærming til håndtering av arbeidet med tilpasset opplæring. En av informantene var opptatt av å ansette kompetente lærere i sentrale posisjoner, en annen informant nyttet kompetente lærere som beste praksis. Ulike måter for modellering ble beskrevet. Informantene var dog samstemte i behovet for kompetanse, både hos lærerne, men også hos skolelederne i håndteringen tilpasset opplæring.

Det kom også fram ulikheter i funnene, og da spesielt funn som omhandlet spenninger mellom kommunal styring og lokalt handlingsrom. Flere av informantene var opptatt av eksterne forhold som ble oppfattet som begrensende i forhold til evnen til å utøve tilpasset opplæring. De opplevde lite lederstøtte fra skoleeier.

To av informantene opplevde derimot å bli støttet fra skoleeier gjennom gode strukturer, hvilket ble oppfattet som positivt for evnen til å utøve tilpasset opplæring. Dette var interessante funn som vil bli nærmere drøftet i neste kapittel.

Kapittel 7: Drøfting

I dette kapitlet vil jeg drøfte analysene og funnene fra casestudien i lys av problemstillingen, hvis kjernesporsmål er hvordan skoleledere forstår og håndterer intensjonen om tilpasset opplæring. Jeg vil nytte forskningsspørsmålene som et naturlig utgangspunkt for organisering av kapitlet, herunder hvordan skoleledere forstår begrepet tilpasset opplæring, hvordan de organiserer arbeidet med tilpasset opplæring og til slutt hvordan rektorene oppfatter sitt handlingsrom innenfor muligheter og begrensninger i arbeid med tilpasset opplæring.

7.1 Hvordan forstår rektor begrepet tilpasset opplæring?

Det er flere interessante funn angående informantenes tolkning av ulike aspekter ved begrepet tilpasset opplæring. Det første aspektet omhandler selve fortolkningen av begrepet og betydningen av hva informantene legger i begrepet profesjonelt skjønn. Det andre aspektet er ulike tolkninger på hva man legger i begrepet tilfredsstillende utbytte. Det tredje aspektet er vurderinger om barnets beste, hvor analysen viste både likheter i tolkning, men også sprikende syn på hva man vektlegger i begrepet.

7.1.1 Fortolkning av begrepet krever trygghet i bruk av profesjonelt skjønn.

Et av hovedfunnene var at alle fire informantene mente at det var vanskelig å svare konkret på begrepet tilpasset opplæring. De mente også at begrepet er vanskelig å tolke. Årsakene til dette kan være flere.

På den ene siden kommer det fram at man ikke har forstått lovverket og at tilpasset opplæring er et lovfestet prinsipp. Lovverket er tydelig på at alle elever skal ha opplæring i samsvar med sine forutsetninger. Opplæringsloven § 1-3 beskriver tilpasset opplæring som evnene og forutsetningene skal tilpasses til den enkelte elev. Det stadfestes også gjennom NOU 1995:18 at alle elever skal ha opplæring i samsvar med sine forutsetninger og evner, og at det forplikter både lærer, skole og kommune. Det vil si at tilpasset opplæring, sett i lys av forskriften til opplæringsloven, omhandler flere nivåer som forplikter mer enn bare den enkelte lærer og skole. En av informantene forklarte begrepet tilpasset opplæring som et moteord, men det bør vel heller kalles et «retroord», da det har vært et lovfestet prinsipp siden

1975. Her viser informanten til manglende historisk kunnskap om prinsippene for tilpasset opplæring som gjelder i en utdanningspolitisk kontekst.

På den andre siden kan en årsak være, slik Bachmann & Haug (2006) hevder, at begrepet tilpasset opplæring er uklart og har endret seg grunnet de politiske retningene fra 1975. Både Mausethagen m. fl (2019) og Herlofsen & Lie (2022) har også funnet utfordringer med begrepet tilpasset opplæring. Det gjaldt spesielt det å skulle tolke begrepet skjønnsmessig. Bachmann & Sivesind (2011) forklarer tolkningsutfordringer for tilpasset opplæring med at det er vanskelig å tolke juridiske lovtekster opp mot det pedagogiske skjønnet. Begrepet «skal» og «til den» enkelte elev er en juridisk skjønnsmessig vurdering, hvorpå det pedagogiske skjønnet handler om vurdering av best mulig praksis i skolen (Møller 2019). Det at alle fire informantene opplevde begrepet tilpasset opplæring som vanskelig å svare på kan tyde på at det kan være vanskelig å få til gode skjønnsbaserte beslutninger.

Molander (2013) påpeker at utøvelsen av skjønn er selve kjernen i profesjonelt arbeid i skolen. Møller & Karseth (2016) forklarer at i tilfeller hvor det kreves skjønnsbaserte beslutninger bør det vises til en tydeligere ansvarliggjøring av skjønnsutøvelsen fra de det gjelder. Dette synes relevant for mine informanter. Funnene bekrefter det Mausethagen m.fl (2019) og Herlofsen & Lie (2022) påpeker, nemlig hvor vanskelig det er å praktisere god skjønnsmyndighet.

Med bakgrunn i informantenes svar og sett i lys av en utdanningspolitisk kontekst kan det tyde på at tilpasset opplæring er vanskelig å tolke. Det er også rimelig å anta at tolkningen av begrepet er like utfordrende i dag som for 48 år siden. Et av informantenes vage utsagn; «det er noe alle skal kunne få», underbygger denne påstanden.

Et annet funn i tolkningen av tilpasset opplæring viste at informantene var opptatt av det verdimeslige aspektet gjennom begrepet mestring. De hevdet at tilpasset opplæring handlet om mestring, men uten å analysere dette nærmere. Kunnskapsdepartementet (2017) viser også viktigheten av å legge til rette for at elevene skal oppleve mestring, dette som del av kjerneverdiene i overordnet del.

På den ene siden var det positivt at tilpasset opplæring løftes frem som en verdi, da både formålsparagrafen og overordnet del påpeker viktigheten av at elevene opplever mestring.

På den andre siden vil det være vanskelig å sjekke om skolen faktisk er opptatt av den verdimeessige praksisen. Informantene fortalte at de var opptatt av mestring, men de sa ingen ting om hvordan legge til rette for mestring eller hvordan de målte mestring. Informantene var mer opptatt av å forklare hva som var utfordrende med tilpasset opplæring. Denne forklaringen tilsier at informantene projiserte dette over på lærerne, eller at de antok hvordan lærerne ville tolke det (Ertsås & Irgens 2012). Med andre ord kan det oppfattes lett for rektorene å si at man er opptatt av kjerneverdier som mestring, uten at de egentlig har en formening om hvordan dette fungerer i praksis. Kan man sjekke at elevene får tilpasset opplæring gjennom å måle elevenes mestring? Det vil i så måte være vanskelig og derav kreve en skjønnsmessig vurdering. Det kan derfor være at informantene knytter tilpasset opplæring til en slags «beste praksis» blant lærerne, noe som illustrerer en intensjon om kollektiv læring blant lærerkollegiet. Dette er dog ikke en garanti for måloppnåelse, og informantene beskriver heller ikke hvordan skoleleder organiserer og utnytter denne praksis satt i et system.

Et funn tilsier noe forvirring om hva tilpasset opplæring innebærer. Informanten koblet tilpasset opplæring opp mot elevenes juridiske rettigheter innenfor det rettslige området for spesialundervisning. Denne rektoren tolket tilpasset opplæring som en juridisk rett for alle elever, inklusive elever med ulike diagnoser som kanskje kunne tilsi vedtak om spesialundervisning. Begrepet tilpasset opplæring kan derfor være utgangspunkt for forvirring da det knyttes til spesialundervisning. Dette stemmer også godt overens med et av funnene til Jeppesen, Kelder & Ottesen (2016), hvor informantene manglet en tydelig forståelse av forskjellene mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Tilpasset opplæring er ikke definert som en lovmessig individuell rettighet, men er noe skolen skal tilby alle elever hvorpå alle har en rett til å få differensiering ut fra sine evner. Det må diskuteres hva som legges i tilpasset opplæring i praksis. Differensiering vil være et viktig begrep å diskutere i så måte og om vi tilpasser til alle i praksis.

Oppsummert kan man hevde at oppfattelsen av selve hovedbegrepet tilpasset opplæring er uklar og at forståelsen av et såpass sentralt begrep er vanskelig å tolke. Kjernen i begrepet er profesjonell skjønnsetøvelse, hvilket krever trygghet i forståelse av begrepet, noe som igjen krever kompetanse og erfaring. En omforent og helhetlig profesjonell skjønnsetøvelse i skolen vil likevel kreve et begrepsgrunnlag som i mindre grad gir rom for sprikende eller uklare tolkninger, noe som informantenes svar også tilsier. Dette støttes av studien til

Jeppesen, Kelder & Ottesen (2016), hvor et av hovedfunnene avdekket et behov for å tydeliggjøre innholdet i begrepet tilpasset opplæring. Selv om informantene i denne studie var rektorer på videregående nivå, er det grunn til å anta at dette kan være relevant for rektorer på barnetrinnet også. Det kan med andre ord tyde på at begrepet tilpasset opplæring er såpass uklart at vurderinger om justeringer og presiseringer bør foretas av sentralt hold. Den påfølgende drøftingen av øvrige aspekter med tilpasset opplæring vil underbygge dette.

7.1.2 Fortolkninger av begrepet tilfredsstillende utbytte er sprikende

Et annet sentralt funn relatert til profesjonell skjønnsutøvelse var tolkning av begrepet tilfredsstillende utbytte. På den ene siden kan tolkningen av tilfredsstillende utbytte og ordene «har eller kan» få et tilfredsstillende utbytte, handle om pedagogisk skjønn og vurdering av best mulig praksis. Alle informantene hevdet at begrepet tilfredsstillende også var vanskelig å svare konkret på, nettopp fordi det innebærer en skjønsmessig vurdering. NOU 1995:18, et forarbeid til opplæringsloven, påpeker at det ikke finnes noen forklaring på hva som menes med tilfredsstillende utbytte, men at dette er en skjønsmessig vurdering hvorvidt en elev har krav på spesialundervisning eller ei. St.meld nr. 20 (2012-2013) presiserer at det må gjøres tiltak innenfor den ordinære opplæringen for å sikre elevene tilfredsstillende utbytte før en eventuelt sakkyndig vurdering. Ingen av disse utredningene forklarer hva som legges i tilfredsstillende utbytte.

En av informantene forklarte at tilfredsstillende utbytte ikke trenger å være godt, men at læringen er god nok. Informanten har som Molander (2013) beskriver, foretatt en vurdering av en skjønnsbasert tolkning. Hva som er godt nok vil være forskjellig fra lærer til lærer, skole til skole og kommune til kommune. Mausehagen m. fl (2019) viser også til at elevgrunnlaget er forskjellig fra skole til skole, ergo vil behovet bli ulikt. Det vil si at skoleeiernivået er av betydning for å kunne få en omforent tolkning av hva tilfredsstillende betyr for kommunen, ikke bare noe som skal tolkes på den enkelte skole (Paulsen 2019).

I St.melding nr. 30 (2003-2004) hevdes det at det er store forskjeller på andel som mottok spesialundervisning og at denne andelen kunne ha en sammenheng med kompetanse, både på den enkelte skole, men også i kommunen som helhet. Bachmann & Haug (2006) viser til komplementaritetsteorien hvorpå de hevdet at skolen fremprovoserte et behov for spesialundervisning og at det var de pedagogiske kvalitetene som må endres.

Stortingsmeldingen kom ut for 20 år siden, men viser fortsatt at forskjellene kan være relevante. Dette betyr at det ikke kan være avhengig av den enkelte lærer, skoleledelse og skole, men bør løftes opp på kommunenivået.

På den andre siden var informantene ganske konkrete i hvordan de tolket tilfredsstillende utbytte, nemlig ved å sammenligne tilfredsstillende utbytte mot karakterskalaen. Dette finner jeg ganske interessant da jeg kun har konsentrert utvalget fra barneskoler. Det vil si at disse skolelederne ikke til daglig utøver karaktersetting med tall. Imidlertid stilte en av informantene spørsmål om hva som er tilfredsstillende og om det gjaldt tilfredsstillende i forhold til fag eller tilfredsstillende i forhold til sosiale ferdigheter. Informanten mente at det handlet om tolkning av begrepene. Vedkommende eksemplifiserte tolkningen hvorpå mestringsnivå 1 på nasjonale prøver er tilfredsstillende for en elev, mens karakter 3 i matematikk er lite tilfredsstillende for en annen.

Det kommer frem ganske ulike tolkninger av tilfredsstillende utbytte blant informantene. Alle fire var klare på at man måtte utøve et profesjonelt skjønn, men samtidig hevdet de at den skjønnsmessige vurderingen egentlig ble tolket gjennom karakterskalaen og mestringsnivået på nasjonale prøver. Som Molander (2013) påpeker, er utøvelsen av skjønn selve kjernen i profesjonelt arbeid og en tillit gitt fra myndighetene til skoleledere og lærerne. Det kreves skjønnsbaserte beslutninger i de tilfellene hvorpå det ikke er klare konklusjoner på hva som skal gjøres. Det kan tyde på at tilfredsstillende utbytte er et begrep med så uklare oppfatninger at det er behov sentrale myndigheter å tydeliggjøre hva som legges i begrepet.

7.1.3 Fortolkninger om barnets beste krever ledelse og helhetlige løsninger

Et sentralt funn var hvordan informantene oppfattet barnets stemme og barnets beste i fortolkningen av tilpasset opplæring. Alle informantene fortalte om utfordringer i vurderingene av barnets beste og elevers utbytte av opplæringen.

På den ene siden argumenterte noen av informantene for at barnets beste-vurdering handlet om likeverdighet og tilhørighet. Barnets stemme ble prioritert høyt og den sosiale dimensjonen ble vektlagt. Informantene anerkjente at sosiale forhold noen ganger må vektas over faglige eller andre forhold som knyttes til vurderingen av barnets beste. Her kan altså elevens kortsiktige sosiale behov tolkes som å være i sentrum for vurderingen. Det vil være

lite hensiktsmessig å sette eleven på et grupperom, dersom det er negativt for den sosiale utviklingen. NOU 2003:16 påpekte at elever som mottok spesialundervisning trivdes dårligere på skolen, de hadde dårligere motivasjon til skolearbeidet og de fungerte dårligere sosialt sammenlignet med de som ikke mottok spesialundervisning. En av informantene argumenterte nettopp for at barnets beste-vurdering handlet om likeverdighet og det å kunne tilhøre en gruppe. Hun var også noe usikker på hva eleven selv forstod av behovet for best opplæring. NOU 20013:16 forklarer at det å ha fokus på trivsel ved å tenke på gruppetilhørighet, er viktig. Denne informanten forklarer akkurat det NOU påpeker, nemlig at det vil være viktig å ikke frarøve elevene den sosiale settingen. En måte å kunne vurdere dette på er å høre barnets stemme.

På den andre siden kan det være utfordrende å tolke begrepet likeverdighet og tilhørighet. Det kan også være utfordrende å vite hva som er barnets stemme. En av informantene påpekte at det ofte ikke var barnets stemme som kom frem, men at det i praksis var foresattes stemme som ble speilet av barnet. Informanten mente at dette ikke nødvendigvis er barnets beste, hverken på kort eller lang sikt, da foresatte noen ganger kan velge minste motstands vei fremfor å ta tak i reelle problemer. Dette omtales også i forskningen, som hevder at det kan forekomme spenninger mellom skolen og foresatte i barnets beste vurdering (Møller 2019). Det ble også stilt spørsmål om barnets beste-vurdering ikke bare i nåtid, men også sett mot fremtiden. Her kom det fram at man må gjøre vurderinger av barnets beste i et langt utdanningsperspektiv. Her viser informantene til kompleksiteten med barnets stemme og foresattes behov for kortsiktige løsninger.

Det kan også handle om press fra lærere. Nordahl et al. (2018) viser til spennet mellom lærernes egeninteresser og elevers behov. Som Nordahl et.al (2018) påpeker er det få insentiver knyttet til å forbedre pedagogisk praksis knyttet til tilpasset opplæring. Persson (2001) viste også til spesialundervisningens doble funksjon da den er til hjelp for de som trenger støtte, samtidig som den sørger for mer homogene og problemfrie grupper ved at noen elever blir tatt ut. Dette kan tyde på interne spenninger mellom styring og tillit blant skoleledelsen og lærerne (Møller 2019).

Her kommer viktigheten av at skoleledere må inneha nok kompetanse og tyngde i slike situasjoner, nettopp fordi skolen må kunne anbefale og stå for løsninger som har en mer langsiktig og helhetlig tilnærming til barnets beste, selv om dette kan frembringe spenninger

mellom både lærere og foresatte. En ukritisk holdning om at barnets stemme alltid skal regjere, vil i noen tilfeller ikke løse problemet, hverken på kort eller lang sikt. Skolen må derfor tørre å vurdere barnets beste mer helhetlig, om nødvendig langsiktig, også når dette vil føre til spenninger mellom barn og foresatte. Dette krever evne til ledelse hos skoleledelsen. Her er vi inne på forholdet mellom legalitet og opparbeidet legitimitet hos rektor (Berg, 1999), og dette vil diskuteres senere i dette kapitlet.

7.2 Hvordan organiserer rektorene arbeidet med tilpasset opplæring

Aktuelle skoler er tilnærmet like i organisering og størrelse, med sammenlignbare like forutsetninger. I intervjuene kom det fram likheter, men også ulikheter i organiseringen av tilpasset opplæring. Drøftingen vil derfor ta for seg hvordan skolene organiserer arbeidet med tilpasset opplæring. Jeg vil først se på interne forhold og tiltak. Her var kompetanse et sentralt fokus for informantene. Jeg vil deretter drøfte strukturelle forhold relatert til skoleeier.

På den ene siden handlet organiseringen av arbeidet med tilpasset opplæring om interne forhold og tiltak. To av informantene fortalte om strukturelle grep som hadde blitt gjennomført innad på skolene. Begge to hadde internt tiltaksteam hvor ansatte med god kompetanse, som spesialpedagogisk koordinator, sosiallærer, lese- og regneveilederne og ledelsen var medlemmer av. I tiltaksteamene ble elevsaker diskutert, blant annet om forholdet mellom tilpasset opplæring i det ordinære opplæringstilbudet og elevens rett til spesialundervisning. Det var tydelige føringer for hvordan en elev skulle bli meldt opp til tiltaksteamet. Her viser informantene at de har en klar plan, hvilket indikerer ledere som søker å balansere distribuert ledelse og styringsmakt (Møller 2019). Rektorene fortalte om ønske til å høre på lærerne, samtidig som de hadde helt klare føringer til hvordan dette skulle gjøres. Begge informantene fortalte om iverksettelse av lese- og regnekurs for de elevene som trengte litt ekstra. De argumenterte for at tidlig innsats var sentralt i den hensikt å forhindre spesialundervisning seinere. Det begrunnes også som viktig i St.meld. nr. 16 (2006-2007) og ivaretar prinsippet om tidlig innsats.

Samtidig forklarte disse to informantene at ansettelser av lese- og regnelærere hadde en dobbel hensikt. For det første sikret rektorene iverksettelse av tidlig innsats for de elevene som strevde ekstra. For det andre fungerte lese- og regnelærerne som mesterlærere/rollemodeller for lærerflokkene, hvor de kunne overføre sin kunnskap til de

lærerne som strevde med opplæringen. Det vil si at disse to rektorene hadde en bevisst strategi på en slags intern modellering/beste praksis for øvrige lærere, i den hensikt å øke den kollektive kompetansen i arbeidet med arbeidet med tilpasset opplæring.

En slik organisering kan ifølge Møller (2019) føre til en kollektiv kunnskapsutvikling hvor man driver en mer vertikal ledelsesstrategi. Dette skal ikke oppfattes som styring fra toppen, men en opplevelse av et egeninitiert behov. Samtidig kan det tolkes slik at der hvor ikke lærerne tar eierskap, vil en rektor trykke mer på. Faren med en slik organiseringen kan være at det blir for mye detaljstyring og mistillit til lærernes kompetanse. De to informantene forklarte at mangelen på lærernes kompetanse skapte behov for spesialundervisning og sa rett ut at lærerne ikke var gode nok. St. melding nr. 16 (2006-2007) tar opp spørsmålet om skolen hadde god nok kompetanse i organisering av tilpasset opplæring. Skaalvik (1999, referert i Bachmann & Haug, 2006) påpeker også viktigheten av kompetente lærere og at i de tilfellene hvor kvaliteten er god er det ikke behov for spesialundervisning. Det samme hevder Jeppesen, Kelder & Ottesen (2016), som i sin forskning fant behov for mer kompetente lærere og at den pedagogiske vurderingen må styrkes. Samme studie hevdet også at rektorene ofte valgte organisatoriske tiltak fremfor pedagogiske tiltak, hvilket igjen indikerer at tilliten til lærernes evne til å utøve profesjonelt skjønn var lav.

Møller (2019) påpeker at atferden til de ansatte påvirkes av normer og verdier innad i skolen, hvor lærere som rollemodeller for andre kollegaer er et viktig grep når det gjelder profesjonsutvikling. Slik jeg erfarte intervju situasjonene oppfattet jeg at begge informantene var veldig trygge på hvordan de løste organiseringen. De fremstod løsningsorienterte og skyldte ikke på ytre liggende faktorer som begrensende. De viste til gode samarbeidsformer med andre i det kollektive profesjonsfellesskapet (Aas m.fl, 2016).

Det at informantene forteller om både tillit og mistillit til lærernes kompetanse kan tyde på spenninger innad i disse skolene. Det er rimelig å anta at det er spenninger hvor maktperspektivet er sentralt. Informantene forklarte ikke noe om hvordan tiltakene ble gjennomført eller om lærerne var enige. Informantene argumenterte likevel for behovet, med påfølgende direkte påvirkning av arbeidets retning og med en tydelig plan for å bedre lærernes kompetanse. Dette er i tråd med Møllers (2019) ledelsesdefinisjon.

To av de andre informantene, som ikke har vært nevnt over, forklarte organiseringen av tilpasset opplæring med å gi tillit til at lærerne organiserte dette selv. Informantene fortalte ikke noe om selve organiseringen, men mer om tilliten til de vurderingene lærerne gjorde. Dette begrunnet de med at det var de som kjente elevene best. Samtidig var informantene tydelig på at det var vanskelig å legge til rette for tilpasset opplæring. Den ene informanten fortalte om tillitsbasert ledelse hvor hun overlot de skjønsmessige vurderingene til lærerne. Informanten hadde ikke nødvendigvis svaret på om det var mer vellykket. Svarene hennes tydet heller mer på at hun opptrådte noe passivt og ikke hadde en klar plan for å sikre tilpasset opplæring. Dette kan, som Møller (2019) hevder, tyde på at ledelsesstrukturen er for flat, og lærerne har for mye autonomi. Møller (2019) viser til viktigheten av distribuert ledelse, men at det også kan oppstå spenning mellom styring og tillit. Slik jeg tolket denne informanten hadde hun ikke god nok oversikt over hvordan arbeidet med tilpasset opplæring foregikk på hennes skole. Hun snakket om relasjonskompetansen, men det kan tyde på tvetydigheter og usikkerhet, da hun fremstod litt usikker i gjengivelsen av organiseringen (Gunnulfsen 2020).

Behovet for kompetanse hos skoleledere kom også tydelig fram i organiseringen av arbeidet med tilpasset opplæring. Informantene snakket om å inneha god kompetanse som leder. De påpekte mange faktorer som er viktige for en skoleleder. For det første forklarte to av informantene om å inneha god relasjonskompetanse. De påpekte at det krevdes god relasjonskompetanse i samarbeid med de ansatte, men også i relasjon til elevene og foresatte. Det kan tyde på at verdien relasjon er sentralt hos aktuelle informanter, for å opparbeide seg tillit fra de man skal lede. Det påpeker også Møller (2019) og Paulsen (2019), som hevder at det er rektor som må drive det relasjonelle arbeidet på skolen.

For det andre fortalte alle fire informantene om det å mestre gode skjønsmessige vurderinger. De hevdet at dette var vanskelig, noe også forskning bekrefter. Både Mausehagen m.fl. (2019) og Herlofsen & Lie (2022) påpeker at de skjønsmessige vurderingene er vanskelig å tolke grunnet manglende kompetanse i tolkning av regelverket.

For det tredje er behovet for skolelederens retoriske kompetanse viktig. En av informantene forklarte ikke dette eksplisitt, men mer gjennom intervjuene. Ved hjelp av det analytiske rammeverket tolket jeg det som retorisk kompetanse. Informanten fortalte om argumentasjoner innenfor de skjønsmessige vurderingene av tilfredsstillende utbytte. Hun forklarte hvordan hun forhandlet og posisjonerte seg med tanke på å unngå flere vedtak

innenfor spesialundervisningen. Informantene forklarte at med god dialog kunne de hindre flere vedtak. Derfor mener jeg at informantene fungerte som en mikropolitiker innenfor sitt eget praksisfelt (Gunnulfsen (2020)). Informantene sjonglerte mellom opplæringsmuligheter og tilrettelegging av kunnskap gjennom forhandlinger med foresatte og lærere. Det var dog kun en av fire som fortalte om sine forhandlingsteknikker. Dette viser hvor ulik praksisen kan være fra skole til skole, avhengig av hvor god skoleledelsen er til å være mikropolitiker.

For det fjerde kreves det kompetanse når det gjelder de skjønnsmessige vurderingene i opplæringsloven. Den ene informantene forklarte begrepet tilpasset opplæring som en individuell rettighet, noe som er feil. Herlofsen & Lie (2022) påpeker i sin forskning nettopp behovet for kompetanse i tolkning av regelverket. Det samme gjør Mausestaden m.flere (2019), samt Molander (2013). Tilsvarende er også et av hovedfunnene i studien fra de fire rektorene på videregående, at den pedagogiske og juridiske kompetansen hos skoleledere må styrkes (Jeppesen, Kelder & Ottesen, 2016). Det kan tyde på at skolelederne trenger mer kompetanse i å praktisere god skjønnsmyndighet.

De fire ovennevnte funn tilsier at ledere trenger kompetanse for å utøve ledelse, og for å kunne organisere arbeidet med tilpasset opplæring internt på skolene. Informantene fortalte om viktigheten av både relasjonelle og retoriske ferdigheter, så vel som kunnskap om lover, styringsdokumenter og teoretisk kunnskap. Viktigheten av rektors evne til å bedrive retorisk fottarbeid innad i skolen, evne til å oppnå relasjonelle forhold og evne til å mestre forhandlinger i skolen synes som svært interessante funn (Gunnulfsen 2020). Dersom dette kobles med god formell kompetanse og forståelse av lovverket vil dette øke legitimiteten til rektor, noe som ytterligere vil føre til økt evne til å legge til rette for tilpasset opplæring i skolen.

På den andre siden handler organiseringen av tilpasset opplæring også om strukturelle forhold relatert til skoleeier. De to informantene som kom fra samme kommune, viste til et kommunalt strukturert system, med tydelig organisering av hvordan man blant annet skulle sikre tilfredsstillende utbytte til alle elever. De fortalte om gode samarbeidsavtaler med PPT som sikret god organisering innad på skolen. Informantene poengterer at den strukturerte organiseringen fra skoleeiernivå ble oppfattet som positive tiltak. Disse funnene tilsier at ledergrepene fra skoleeier frigjorde noe av kapasiteten til å drive utviklingsarbeid innad på skolene. Det var tydelig at en felles kommunal satsning fra skoleeier gav føringer som gjorde

det enklere for informantene å lede. Ingen av de to informantene snakket så mye om eksterne lederdilemmaer, men fokuset var på interne spenninger i egen skole. Begge informantene fortalte om skolens kollektive arbeid og hvordan de organiserte dette arbeidet (Irgens 2010).

Imidlertid forklarte en av de andre informantene at ytre faktorer utenfor hennes kontroll påvirket hennes evne til effektiv organisering av arbeidet med tilpasset opplæring. Informanten forklarte at manglende tid til samarbeid handlet om lærernes arbeidstidsavtale. Denne særavtalen fra nasjonalt hold ødela hennes organisering av tilpasset opplæring. Informanten var mer opptatt av alle eksterne føringer som leder, slik at det var vanskelig å organisere for tilpasset opplæring innad i skolen. Hun opplevde de ytre føringene svært begrensende til å drive pedagogisk utviklingsarbeid. Denne informanten skisserte ønsker for tilpasset opplæring, men som vedkommende mente var urealistisk. Dette kan tyde på at denne informanten ikke makter å få til kollektiv skoleutvikling i arbeidet med tilpasset opplæring (Irgens 2010).

7.3 Opplevd handlingsrom og muligheter og begrensninger i arbeidet med tilpasset opplæring

Et interessant funn i analysen er ulike oppfatninger av handlingsrommet i forhold til arbeid med tilpasset opplæring. Her skiller informantene seg både i forhold til oppfattede eksterne nasjonale bindinger og begrensninger fra skoleeier, samt synet på hvilke muligheter som handlingsrommet gir. Flere av informantene er opptatt av begrensninger fremfor muligheter. Samtidig vil diskusjonen vise at flere av informantene opplever at skoleeier har en positiv påvirkning på oppfattet handlingsrom.

På den ene siden fokuserer to av informantene på ytre begrensninger i form av nasjonale føringer og skoleeiers manglende tilrettelegging, og har derfor en oppfattelse om manglende handlingsrom i arbeidet med tilpasset opplæring. Noe av årsakene til dette ligger nok utenfor formålet med denne oppgave, men det er likevel flere interessante funn relatert til problemstilling.

Et viktig, og ganske overraskende funn, var at en av informantene var tydelig på at hun som rektor ble styrt i for stor grad, og at dette begrenset hennes handlingsrom. Hun snakket mye om nasjonale og kommunale føringer som påvirket hennes opplevelse av handlingsrom.

Informanten beskrev føringene fra kommunen som svært begrensede og at lærernes arbeidstidsavtale var ødeleggende for å drive skoleutvikling. Informanten hadde mest fokus på bindinger, framfor muligheter. Hun reflekterte ikke over hvordan legge til rette, men var mest opptatt av alle dilemmaene med de eksterne styringsutfordringene nasjonalt og kommunalt som blant annet begrenset økonomi og samarbeidstid. I dette hierarkiske utdanningsbyråkratiet påpekte informanten at det var vanskelig å skulle utøve ledelse. Hun forklarte at nasjonale føringer og styringssignaler utenfra gjorde at det var vanskelig å skulle tilpasse opplæringen til alle elever. Informanten forklarte at det oppstod spenninger mellom elevens behov og lærernes mangel på tid til å samarbeide om barnets beste vurderinger.

Både Møller (2019) og Berg (1999) viser til spenninger og dilemmaer med styring utenfra. Bergs (1999) friromsmodell beskriver denne utfordringen, som det å finne handlingsrommet mellom ytre og de indre grensen for utviklingsarbeid i skolen. Det presiseres i NOU 2019:23 at man må gjøre prioriteringer lokalt da statlige strategier er veiledende. Denne NOU-en påpeker nettopp at man har et handlingsrom som skoleleder. Informanten ytret et ønske om hvordan man ideelt kunne drive et kollektivt utviklingsarbeid, men at det var umulig da de ytre føringene var for sterke. Informanten er helt tydelig på at hun blir for mye styrt. Kommunen innskrenket hennes handlingsrom blant annet gjennom å bevilge for lite penger. Informantens fokus på spenninger fra skoleeier tyder på at hun ikke opplever handlingsfrihet, men heller et manglende handlingsrom. Dette kan ifølge Paulsen (2019), tyde på at skoleeier har for mange føringer og dermed tar for stor plass. Det er rimelig å anta, sett fra denne informanten, at skoleeierrollen ikke bidrar til økt handlingsrom i arbeidet med tilpasset opplæring og at kommunale føringer tar for stor plass i den pedagogiske verdikjeden. Baldersheim, Øgård & Hye (2023) påpeker også i sin rapport at flere skoleledere opplever i stor grad å bli styrt mer enn å bli støttet fra kommunenivå.

Den samme informanten fortalte også om styringsutfordringer internt i skolen. Det ble nevnt lærere som skrev avviksmeldinger grunnet lite ressurser, og klagde på manglende tid til samarbeid. Informanten forklarte at kjernen i å få til tilpasset opplæring handlet om tid sammen, men denne tiden hadde særavtalen for lærerne ødelagt. Informanten beskrev et svært begrenset handlingsrom.

Informanten fortalte om ønsket til å lede en skole i den kollektive retningen, men hun påstod at mangelen på tid ødela. Informanten beskrev et manglende kollektivt fokus på

utviklingsarbeidet. Informanten var så opptatt av dilemmaer rundt drift at hun ikke klarte å komme med andre løsninger. Informanten hadde slik Irgens (2010) beskriver det, et for sterkt fokus på individuelle driftsoppgaver som gjør at læringsmiljøet blir for individualisert. Det kan også være at informanten opplever at manglende ressurser fører til at man ikke kan sette av tid til samarbeid om tilpasset opplæring, og at man derfor havner i det som Berg (1999) beskriver som det uutnyttede handlingsrommet.

Informanten var mer opptatt av alle eksterne føringer som leder og mestret ikke å se handlingsrommet innad på skolen. Informanten skisserte ønsker for skoleutvikling, men klarte ikke å få det til i praksis. Hun fortalte om lærere som ikke diskuterte tilpasset opplæring, men fra et utenfraperspektiv kan det virke som det ikke er noen klar retning og organisering.

Garbo & Raugland (2017) hevder at kollokvinger innenfor jussen er viktig når det gjelder hvordan foreta skjønnsbaserte beslutninger. En slik bevissthet er i aller høyeste grad gjeldende i skolen også. Lærerteamet trenger å diskutere skjønnsbaserte beslutninger, og det vil være en leders ansvar å få satt ned tid til dette. Det er som Møller (2019) påpeker rektors ansvar å justere krav innenfra og utenfra, men at det er krevende å sjonglere mellom styring og frihet.

Den ovennevnte informanten beskrev at hun opplevde alle føringene utenifra med å være i en skvis, en skvis mellom foresatte, lærere og skoleeier. Dette hevder også Møller (2019). En rektor skal besitte god kunnskap om lovverket og samtidig drive det relasjonelle arbeidet innad, men også utad med den lokale omverdenen. Informanten beskriver skvisen godt, men ikke handlingsrommet for skvisen, herunder tolket som handlingsrommet mellom de ytre og indre grensene (Berg 1999). Informanten bekrefter noe av det som er påpekt i teorien, at det er vanskelig å drive utviklingsarbeid i skolen, herunder forståelse av tilpasset opplæring. En skoleleder må sjonglere mellom ulike krav eksternt og internt hvor det oppstår maktkamper og hvorpå spenningene er såpass store at det oppleves svært krevende. Det er også interessant å høre om fokus på alle eksterne og interne pålegg. Det igjen kan føre til at man som skoleleder mister fokus på hva man kan få gjort noe med. Det kan synes som om rektoren trenger noe hjelp i å drive god navigasjon når det gjelder skoleutvikling.

Et annet sentralt funn omhandlet også de ytre spenningene mellom skolen og omverdenen (Møller 2019). En av informantene viste til svak kommuneøkonomi og variabler som var vanskelig å påvirke, for eksempel et svakt sosioøkonomisk område. Det kan være

begrensende for et opplevd handlingsrom. Møller (2019) viser til i sin modell om spenninger mellom den lokale skolen og verden rundt. I dette tilfellet lokalsamfunnet. Informanten argumenterte over faktorer som er vanskelig å påvirke, nemlig foresattes økonomiske situasjon. Dette fører igjen til en del til- og fraflytting og gjør noe med elevmassen på skolen. St.melding nr. 16 (2006-2007) viser til at elever med atferdsproblemer får hjelp for seint. I en skole hvor det flyttes mye ut og inn kan det bli mye uro, og man får ikke fanget opp elevene tidlig nok.

På den andre siden refererte flere av informantene til muligheter innenfor handlingsrommet. Informanten som beskrev vanskelige sosioøkonomiske forhold rundt sin skole, fortalte at de hadde gode strukturelle systemer eksternt fra skoleeier, for å ivareta disse elevene. Informanten forklarer skvisen mellom økonomiske insentiver som spesialundervisning eller pedagogiske og systemrettede tiltak på skolen (Nordahl et al. (2018), men var helt tydelig på at det gav et større økonomisk handlingsrom å jobbe med strukturerte tiltak. Det handlingsrommet var skoleeier medvirkende til.

Denne informanten var en av to som tilhørte samme kommune. Begge beskrev et godt kommunalt system fra skoleeier som tilrettela for felles tiltak og prosedyrer i arbeidet med tilpasset opplæring for kommunens skoler, som indirekte førte til et opplevd handlingsrom til å organisere tilpasset opplæring innad i skolen. Slik jeg tolker det kan det handle om en skoleeier som støtter skolelederne gjennom god kommunal organisering (Baldersheim, Øgård & Hye (2023). Det kan tyde på at gode strukturelle føringer gir en viss trygghet og kapasitet til å drive skoleutvikling innad i skolene.

Det interessante her er at informantene fra samme kommune innehar sosioøkonomiske utfordringer og tilsvarende andre ressursmessige utfordringer som beskrevet av de to første informantene. Likevel fokuserte de mindre på eksterne bindinger og interne begrensninger. Fokuset var på muligheter innenfor handlingsrommet, fremfor begrensninger. Beskrivelsene fra informantene tilsier at det kan være en sammenheng mellom god støtte fra skoleeier og rektorenes opplevde handlingsrom. Det kan også tyde på at skoleeier har bygget en mestringstro gjennom tillitsbasert ledelse gjennom en lokal kommunal læringskultur (Paulsen 2019). Slik jeg tolker det har skoleeier evnet å bygge tillit ved blant annet gode strukturelle tiltak. Det kan ifølge Paulsen (2019) frigjøre kapasitet for skolelederne og som igjen kan føre til en positiv skoleutvikling innad på skolene.

Av dette er det rimelig å anta at der hvor skoleeier klarer å balansere pålagte krav og føringer med involverende tilretteleggende tiltak overfor skolene, så vil dette føre til økt oppfattet internt handlingsrom for skolelederne. Det vil også kunne føre til økt samarbeid mellom skoleeier og skoleledere. Man kan jo tenke seg at det finnes en klar sammenheng mellom kravet til en skoleleder og kravet til en skoleeier. På lik linje med at en skoleleder må inneha kompetanse på lovverk, evne til retorisk forarbeid og god relasjonsferdigheter for å oppnå legitimitet hos sine lærere, så vil en skoleeier med samme egenskaper oppnå god legitimitet overfor sine rektorer. Dette vil jo igjen føre til økt forutsetning for samarbeid og felles forståelse om hvordan kommunens skoler kan og skal bedrive arbeid med tilpasset opplæring.

7.4 Oppsummering

I denne drøftingsdelen har jeg sett på intervjuobjektene svar opp mot problemstilling og forskningsspørsmål. Det første forskningsspørsmålet søkte å finne informantene forståelse av begrepet tilpasset opplæring, herunder også forskjellige aspekter av begrepet. Her viser drøftingen at alle informantene finner begrepet vanskelig å tolke, og at profesjonell skjønnsutøvelse krever høy kompetanse både hos lærere og skoleledere. Dette støttes også av forskningen. Alle informanter er opptatt av at elevene må oppnå mestring, uten at de klarer å konkretisere hva som må til. Alle informantene hevdet også at begrepet tilfredsstillende utbytte også var vanskelig å svare konkret på, nettopp fordi det innebærer en skjønsmessig vurdering. I rektors forståelse av tilpasset opplæring kom barnets beste vurdering fram som et sentralt funn. Flere av informantene mente også at barnets beste i større grad bør vurderes ut fra et mer helhetlig og langsiktig perspektiv, ikke bare noe man vurderer her og nå.

Det andre forskningsspørsmålet tok for seg hvordan rektor organiserer arbeidet med tilpasset opplæring. Enkelte overlot arbeidet til lærerne, mens andre iverksatte konkrete tiltak overfor lærere. Det interessante her var at flere rektorer hevdet at lærerne ikke hadde nok kompetanse på tilpasset opplæring, og at det derfor var nødvendig med ledelse og konkrete føringer og tiltak. De rektorene som overlot vurderingene til lærerne, hadde ikke noe svar på hvordan lærerne utførte tilpasset opplæring, og hadde heller ingen plan for ledelse av arbeidet.

Det tredje forskningsspørsmålet tok for seg hvordan rektorer oppfatter sitt handlingsrom innenfor begrensninger og muligheter i arbeidet av tilpasset opplæring. Flere av informantene fokuserte på ytre bindinger som begrenset handlingsrommet for internt arbeid med tilpasset opplæring. Disse informantene mer opptatt av begrensninger enn muligheter, og beskrev

skoleeier som et hinder for utnyttelse av handlingsrommet for arbeid med tilpasset opplæring i skolen. Det interessante og mest positive med denne delen av drøftingen er at to av informantene opplevde muligheter innenfor handlingsrommet som følge av skoleeiers involvering. Disse informantene tilhørte samme kommune og beskrev en god organisering fra skoleeier som gav dem et handlingsrom i utøvelsen av tilpasset opplæring.

En logisk slutning fra drøftingen er derfor at gode strukturelle tiltak fra skoleiernivå kan øke forutsetningen for at kommunens skoleledere opplever muligheter innenfor handlingsrommet.

Kapittel 8: Konklusjon og implikasjoner

I dette kapittelet vil jeg oppsummere sentrale funn. Jeg vil også svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Studiens problemstilling er:

Hvordan forstår og håndterer skolens ledelse intensjonen om tilpasset opplæring?

Forskningsspørsmålene mine er:

- *Hvordan forstår rektor begrepet tilpasset opplæring?*
- *Hvordan organiserer rektorer arbeidet med tilpasset opplæring?*
- *Hvordan oppfatter rektorene sitt handlingsrom innenfor muligheter og begrensinger i arbeidet med tilpasset opplæring?*

Formålet med masterprosjektet var å bidra med kunnskap om hvordan skolens ledelse, herunder rektor, forstår og håndterer intensjonen om tilpasset opplæring. Jeg ønsket spesielt å rette søkelyset på eksempler på dilemmaer som oppstår i forholdet mellom skolens tilpassede opplæring i det ordinære opplæringstilbudet og elevenes rett til spesialundervisning. De praksisnære fortellingene har gitt meg en økt innsikt og større kunnskap om emnet tilpasset opplæring. Jeg ønsker også å presisere at alle fire informantene var genuint interessert i skoleutvikling, og de viste alle sammen stor interesse for tilpasset opplæring. De var også samstemte at dette var vanskelig.

Det første forskningsspørsmålet handler om hvordan rektorer forstår begrepet tilpasset opplæring. Her finner jeg at alle fire informantene har en opplevelse av at tilpasset opplæring er vanskelig å forstå. Kjernen i denne opplevelsen er usikkerhet rundt tolkningen av begrepet. Det var helt entydig og klart at alle fire rektorene var usikre. Det kommer fram at begrepet er like vanskelig å tolke i dag, som i 2009 (Jenssen & Lillejord, 2009).

Begrepet tilfredsstillende utbytte er også gjenstand for usikkerhet. NOU 1995:18, et forarbeid til opplæringsloven, hevder at det ikke finnes noen forklaring på hva som menes med tilfredsstillende utbytte. Dette er åpenbart tilfelle også i dag, fordi informantene bekrefter hvor vanskelig det er å praktisere god skjønnsmyndighet når begrepet er uklart. Alle informantene har en formening om begrepet, men de klarer ikke å konkretisere hva det innebærer. Dette fører også til ulik praksis på området.

Når det gjelder vurdering av barnets beste svarer alle informantene at de opplevde press fra både lærere og foresatte, men at lærerne ofte hadde andre agendaer enn foresatte. Det var bred enighet om den sosiale dimensjonen for barnets beste, men flere av informantene mente også at barnets beste i større grad bør vurderes ut fra et mer helhetlig og langsiktig perspektiv, ikke bare noe man vurderer her og nå. Dette indikerer at skoleledere bør inneha kompetanse og trygghet til å kunne stå i skjønsmessige vurderinger, selv om de går på tvers av både barnets stemme og foresattes ønsker.

Det andre forskningsspørsmålet omhandler hvordan rektorer organiserer arbeidet med tilpasset opplæring. Også her var informantene ganske samstemte i forholdet til behovet for kompetanse, herunder spesielt relasjonskompetanse overfor lærere og evne til profesjonell skjønnsvurdering. Flere av informantene vektla evne til å drive godt retorisk forarbeid overfor lærerne. Et sentralt funn her var også hva slags støtte rektorene opplevde fra skoleeiernivået. Der hvor det var god strukturell støtte fra skoleeier, hadde også informantene kapasitet til å drive arbeidet innad på skolen. Tilsvarende ble fravær av støtte fra skoleeier gjenstand for frustrasjon, hvor skoleeier kun ble oppfattet som en ytre faktor som begrenset rektorenes arbeid med tilpasset opplæring. Informantenes svar indikerer at evnen til god skjønnsutøvelse, relasjonelle og retoriske ferdigheter, samt kompetanse om lovverket, innvirker på rektors evne til å effektivt organisere arbeidet med tilpasset opplæring. Det er også flere indikasjoner på at god strukturell støtte fra skoleeiernivå, er av vesentlig betydning.

Det tredje forskningsspørsmålet handler om hvordan rektorene oppfatter handlingsrommet sitt innenfor muligheter og begrensninger i arbeidet med tilpasset opplæring. Her har rektorene ulike oppfatninger om hva de opplever som begrensninger og muligheter. Opplevelsen av støtte eller ikke støtte fra skoleeier kom fram som sentralt. Det kom fram ulik opplevelse ut fra hvilken kommune rektorene kom fra. Informantene fra samme kommune opplevde gode strukturelle grep og støtte fra skoleeier i arbeidet med tilpasset opplæring. Følgelig vektla de ikke forhold som ytre spenninger, men hadde fokus på de interne spenningene, og hva de som ledere kunne gjøre. De viste til god retorisk kompetanse og gode forhandlingsteknikker. De hadde fokus på kompetanse ved lese- og regneveileder og skolens tiltaksteam. Informantene viste også til organisering som et ledelsesgrep. De var helt klare på at lærernes kompetanse, eller mangel på kompetanse, var det som skapte behov for spesialundervisning og var opptatt av gode mesterlærere som kunne overføre god praksis til kollegaer.

Den rektoren som kom fra en annen kommune enn de to ovennevnte fortalte mye om spenninger utenfra hvorpå pålegg fra kommunen var noe av det. Denne rektoren var svært frustrert på systemet, og viste ingen mestringstro til utdanningssystemet.

De to fra samme kommune opplevde støtte, mens en fra nabokommunene opplevde skoleeier som styrende. Rektorene som opplevde støtte snakket om et handlingsrom internt hvor de skisserte flere muligheter i arbeidet med tilpasset opplæring. Informanten som opplevde å bli styrt evnet ikke å legge til rette innad på skolen, men fokuserte mer på begrensninger fremfor muligheter i arbeidet med tilpasset opplæring. Opplevelsen av å bli styrt eller støttet opplevdes derfor svært ulikt. Dette var et svært overaskende funn, og ikke noe jeg på forhånd hadde tenkt nevneverdig over. Det kom tydelig fram at skoleeiernivået kan være avgjørende for en rektors kapasitet innad i skolene.

8.1 Problemstillingens kjerne og hovedkonklusjon

Det er viktig å påpeke sett ut fra et forskerblick at jeg kun har et lite utvalg fra fire rektorer, noe som overhodet ikke er nok til å generalisere. Det er likevel svært interessant at studien fra Jeppesen, Kelder & Ottesen (2016), som inneholdt fire rektorer fra videregående skole, i stor grad har sammenfallende funn. Hovedfunnene i begge studier indikerer at det er behov for å tydeliggjøre innholdet i begrepet tilpasset opplæring og at evnen til å utøve profesjonelt skjønn bør styrkes. I dette legges at det er økt behov for pedagogisk og juridisk kompetanse hos både rektorer og lærere i arbeidet med tilpasset opplæring i skolen.

Det første sentrale funnet er at begrepet tilpasset opplæring er vanskelig å forstå. Det andre sentrale funnet omhandler viktigheten av kompetanse, for å kunne foreta gode skjønnsmessige vurderinger i skolen. Det tredje sentrale funnet handler om hvor ulikt disse rektorene opplever det å bli styrt eller støttet. Den mest interessante og mest positive indikasjonen fra analysene er at to av informantene opplevde muligheter innenfor handlingsrommet som følge av skoleeiers involvering. Disse informantene tilhørte samme kommune og beskrev en god organisering fra skoleeier som gav dem et handlingsrom i utøvelsen av tilpasset opplæring. Det kan tyde på en større kapasitet til å jobbe med interne prosesser innad i skolen når de ytre rammene fra kommunen fungerer.

Hovedkonklusjonen er derfor at rektorer forstår og håndterer intensjonen med tilpasset opplæring ulikt. Dette fører også til at de organiserer arbeidet på ulike måter. Studien indikerer et behov for økt pedagogisk og juridisk kompetanse hos både rektorer og lærere i den hensikt å øke evnen til å utøve profesjonelt skjønn. Det er mulig at gode strukturelle tiltak fra skoleeiernivå overfor skolene kan øke forutsetningen for at rektorer opplever muligheter fremfor begrensninger innenfor handlingsrommet i arbeidet med tilpasset opplæring.

8.2 Implikasjoner for ledelse og videre forskning

Jeg har drevet en induktiv form for forskning, og fått nye erfaringer underveis. Jeg vurderte hvem jeg skulle intervjuer, og landet på fire rektorer. Dette er da en smal forståelse, men samtidig ønsket jeg helt ferske praksisfortellinger fra rektorgruppa. Jeg måtte avgrense grunnet oppgavens omfang. Det kunne ha vært spennende og intervjuet skoleeierne i de samme kommunene, mulig også noen lærere fra de samme skolene.

Jeg har ut ifra en noe deduktiv forståelse til tilpasset opplæring, hvor ansvaret har ligget hos den enkelte lærer, erfart at skoleutvikling henger faktisk sammen med kollektive prosesser. Det kan ha en vesentlig betydning hvordan skoleeier strukturerer og støtter skolene. Dette kan gi en større kapasitet til å utnytte handlingsrommene internt på skolene.

Denne studien indikerer at det kan finnes en sammenheng mellom kravet til en skoleleder og kravet til en skoleeier. Dersom både skoleledere og skoleeier innehar kompetanse på lovverk, evne til retorisk forarbeid og gode relasjonsferdigheter, vil dette forhåpentligvis kunne føre til gjensidig legitimitet og bedre samarbeid blant kommunens skoler. Det er derfor rimelig å anta at videre forskning på skoleeiere som klarer å balansere rollen som kravstiller og tilrettelegger vil være svært interessant, både for skoleledere og skoleeiere,

Helt på tampen før innleveringen av denne masteroppgaven deltok jeg på et webinar i regi av Utdanningsforbundet. Temaet var endringer i ny opplæringslov som trer i kraft fra august 2024. Det var med stor spenning jeg hørte på endringene om tilpasset opplæring. Forslaget i ny opplæringslov er fra tilpasset opplæring til universell opplæring. Det poengteres viktigheten av pliktene til å drive faglig god opplæring. Lovgivende myndigheter snakker fortsatt om «tilfredsstillende utbytte», hvorpå plikten til universell opplæring er brutt dersom elevene ikke får tilfredsstillende utbytte. Skolene og kommunene har ikke plikt til at

opplæringen skal være optimal, men reell. Jeg tenker vi fortsatt har en vei å gå, da det fortsatt listes opp mange skjønnsmessige vurderinger, eksempelvis ordet «reell». Her identifiseres enda et nytt tematisk område som det er behov for forskning på.

Litteraturliste

- Andersen, S. (2013). *Casestudier* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring - Forskningsrapport nr. 62*. Høgskolen i Volda.
- Bachmann, K., & Sivesind, K. (2011). Et felles ansjonalt tilsyn - om forholdet mellom statlig styring og faglig skjønn. I J. Mølller, & E. Ottesen, *Rektorer som leder og sjef - om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 51-73). Universitetsforlaget.
- Baldersheim, H., Hye, L., & Øgård, M. (2023). *Rektors handlingsrom: Er vi styrt eller støttet?* Forskningsrapport på oppdrag fra Skolelederforbundet ved Universitet i Agder.
- Ball, S. (2012). *Global Education Inc.: New policy networks and the neoliberal imaginary*. Routledge.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur - Nøkkelen til skolens utvikling*. Ad Notam Gyldendal.
- Cohen, L. (2021). *Research Methods in Education*. Taylor & Francis Group.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Ertsås, T., & Irgens, E. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I M. Postholm, *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 195-215). Tapir Akademisk Forlag.
- Garbo, J., & Raugland, V. (2017). *Den brysomme profesjonaliteten*. Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2017). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gunnulfsen, A. (2020). *Utdanningsledelse som mikropolitisk praksis*. Universitetsforlaget.
- Herlofsen, C. (2013). *Spesialundervisningens tiltakskjede – lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer En kvalitativ dokumentanalyse av elevsaker*. Hentet fra [Avhandling for graden Ph.d. Det utdanningsvitenskapelige fakultet Institutt for spesialpedagogikk Universitet i Oslo]. Unipub: Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/49867/PhD-Herlofsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Herlofsen, C., & Lie, J. (2022, 01). Skoleansattes erfaringer og utfordringer i møte mellom regelverk og pedagogisk praksis (s. 46-61) *Spesialpedagogikk*.
- Håstein, H., & Werner, S. (2021). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting, *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (s. 19-55). Cappelen Damm Akademisk.
- Irgens, E. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. I R. Andreassen, E. Irgens, & E. Skaalvik, *Kompetent skoleledelse* (s. 125-145). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Jensen, E., & Roald, K. (2021). Tilpasset opplæring i skolen som organisasjon. I M. Bunting, *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (s. 217-240). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Jenssen, E., & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge*, ss. 1-15.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju (3. utg.)*. Gyldendal.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S., Shavard, G., Knudsmoen, H., Lorentzen, M., & Osland, O. (2019). *Regelverkssetterlevelse i grunnopplæringen*. Oslo Metropolitan University.
- Maxwell, J. (2013). *Qualitative Research Design (3. edition)*. SAGE.
- Meld.St. (20 (2012-2013)). *På rett vei*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: Mekanismer for ansvarliggjøring. I A. Molander, & J.-C. Smeby, *Profesjonsstudier II* (s. 44-54). Universitetsforlaget.
- Møller, J. (1996). *Lære å/og lede*. Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Møller, J. (2019). Nye leder- og lærerroller i skolen - konsekvenser for rektorrollen. I K. Helstad, & S. Mausethagen, *Nye lærer- og lederroller i skolen* (s. 185-201). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J., & Karseth, B. (2016). Profesjonell skjønnsutøvelse og kravet til tilpasset opplæring. I K. Andenæs, & J. Møller, *Retten i skolen - mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 199-215). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C., Wang, M., Martinsen, J., Vold, E., & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- NOU. 1995:18. (1995) *Ny lovigning om opplæring. "... og for øvrig kan man gjøre som man vil"*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1995-18/id140365/>
- NOU. 2003:16 (2003) *I første rekke - Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>
- NOU. 2019:23 (2019) *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæring (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Ottesen, E., Jeppesen, S., & Kelder, K. (2016). Rektor i spenningsfeltet: Mellom skolens rammer og forventinger til tilpasset opplæring. I K. Andenæs, & J. Møller, *Retten i skolen - mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 11). Universitetsforlaget.

- Paulsen, J. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Fagbokforlaget.
- Postholm, M. (2020). *Kvalitativ metode -En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2.utg). Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Sørhaug, T. (2004). *Managementalitet og autoritetens forvandling: ledelse i en kunnskapsøkonomi*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Tall og forskning. Statistikk. Grunnskole. Tall om elever, skoler, spesialundervisning og særskilt norsk*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/tall-om-elever-og-skoler/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 02 15). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Hentet fra [udir.no: https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/](https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/)
- Welstad, T. (2016). Tilpasset opplæring som rettslig begrep og prinsipp. I K. Andenæs, & J. Møller, *Retten i skolen - mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 75-95). Universitetsforlaget.
- Yin, R. (2014). *Case Study Research* (5. edition). SAGE.
- Aas, M., Helstad, K., & Jensen, R. (2011). *Å utforske i praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Aas, M., Helstad, K., & Vennebo, K. (2016). *Når rektor stilles til ansvar: Krise eller gyllen mulighet? Acta Didactica Norge Vol. 10 Nr. 4, s. 146-166.*

Figurliste og vedlegg

Figur 1: Spenninger mellom styring og tillit, mellom arbeid og kunnskapsarbeid og mellom den lokale skolen og omverdenen. (Møller 2019, s. 198)

Figur 2: Friromsmodellen (Berg (1999, s. 28)

Figur 3: Den pedagogiske verdikjeden, (Paulsen 2019, s. 17)

Figur 4: Et «utviklingshjul» for en skole i bevegelse (Irgens, 2010, s. 136)

Vedlegg 1: Sikt godkjenning

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 1



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

732622

Vurderingstype

Automatisk

Dato

22.01.2023

Tittel

Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig

Ann Elisabeth Gunnulfsen

Student

Hilde Håland

Prosjektperiode

23.01.2023 - 01.11.2023

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.01.2024.

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av

personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vedlegg 2

Vil du delta i intervjustudien?

” Forståelse og håndtering av tilpasset opplæring ”?

Jeg henvender meg til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet med intervjuet er å *finne ut mer om problemstillingen min*. Forskningsprosjektet handler om å analysere og forstå forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning følges opp av skolens ledelse på en skole. Formålet intervjustudien er å utforske dette. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg gjennomfører nå UTLED 4090 som er siste del i programmet for Utdanningsledelse ved UiO. Det betyr at dette intervjuet skal brukes i selve masteroppgaven. I intervjuet vil jeg spørre om ting som har med ditt arbeid å gjøre som skoleleder. Ingen personlige spørsmål vil bli stilt. Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste har godkjent gjennomføringen av intervjuet som en del av kurset UTLED4090.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Personer som intervjues blir valgt ut av studenter. Begrunnelsen er at den stilling du har er interessant i forbindelse med masterprogrammet i utdanningsledelse. Grunnen til at jeg spør deg er at jeg bruker mitt kontaktnett for å finne informanter.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden er intervju som blir tatt opp med medbrakt diktafon mobilapp der lydopptaket vil skje på smarttelefon. Opptakene blir så sendt til en ekstern enhet. Opptaket blir umiddelbart kryptert på telefonen, og man kan av sikkerhetsmessige årsaker ikke lytte til opptak i mobilappen. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir spurt av meg i en ramme som kalles prøveintervju. Det vil ta deg ca. 45 minutter.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Den som har tilgang, er den som gjennomfører intervjuet. Det kan hende at jeg diskuterer transkripsjonen av intervjuet med en veileder eller den som underviser på kurset UTLED 4090. I så fall er det materialet som vises fram fullt ut anonymisert*

- *Anonymisering og trygg oppbevaring vil sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene.*

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

UTLED 4090 avsluttes ved juletider 2023. Transkripsjonen av intervjuet vil bli slettet. Du vil ikke kunne identifiseres i transkripsjonen av datamaterialet.

På oppdrag fra Ann Elisabeth Gunnulfsen, Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Hilde Jørstad Håland tlf: 48227789*
- *Skulle du ha ytterligere spørsmål, kan Ann Elisabeth Gunnulfsen kontaktes via epost a.e.gunnulfsen@ils.uio.no eller tlf +47 97 75 99 28*
- *UiOs personvernombud er Maren Magnus Voll m.m.voll@admin.uio.no*
- *NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.*

Med vennlig hilsen

Ann Elisabeth Gunnulfsen

Hilde Jørstad Håland

Prosjektansvarlig

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan forstår og håndterer rektor forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning?*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju*
- at mine personopplysninger lagres til etter prosjektlutt, til 1.1.2024*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 1.1 2024

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Intervjuguide

Innledning

Bakgrunnen for prosjektet mitt er å finne ut hvordan rektor forstår og håndterer tilpasset opplæring etter opplæringsloven § 1-3 og spesialundervisning etter § 5-1.

Hvordan forstår og håndterer skolens ledelse intensjonen om tilpasset opplæring?

Introduksjonsspørsmål

- Kan du fortelle meg om bakgrunnen for at du ble rektor?
- Hvor lenge har du jobbet som rektor?
- Fortell kort om skolen som du er rektor på og hvordan den er organisert.

Spørsmål som skal besvares/diskuteres:

1. Begrepsforståelse/definerings:

Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?

- Hva forbinder du med begrepet?
- Hvordan definerer du begrepet?
- Hvordan tolker du begrepet?
- Hvordan tror du lærerne definerer begrepet?

Hva legger du i begrepet tilfredsstillende utbytte?

- Hva legger du i begrepet tilfredsstillende utbytte?
- Hvilke rutiner har dere for å avgjøre om undervisningen er «god nok»?
- Hvordan finner dere ut av om en elev/er har tilfredsstillende utbytte.
- På hvilken måte tar dere hensyn til barnets stemme?

2. Håndtering og organisering:

- Hva slags rutiner har dere på din skole før et Fase 1-arbeid?
- Har dere en felles plan/strategi på hvordan lærerne skal tilrettelegge for tilpasset opplæring? Eller er det opp til hver enkelt lærer i sitt klasserom?
- Har du innsyn i hvordan de gjør det/hva de gjør? Hva som fungerer eller evt. Ikke fungerer? Utdyp.
- Hvordan opplever du at deres strategi for tilpasset opplæring fungerer? Hva mener du fungerer bra? Hva mener du fungerer mindre bra/ikke fungerer?
- Får du tilbakemeldinger fra lærere om at de opplever utfordringer i hverdagen knyttet til den tilpassede opplæringen
- Hvordan støtter du lærerne i prinsippet om tilpasset opplæring?
- Hvordan forklarer du knapphet i ressursene opp mot elevenes behov?
- Hva er rutinene for dokumentasjon i forhold til tilpasset opplæring?
- Hvordan foregår dialogen i profesjonsfellesskapet knyttet til tilpasset opplæring?
- Kan du fortelle hva dere gjør når det gjelder tolkningen av dette regelverket?
- Hva gjør dere konkret i tilfeller hvor dere er usikre på om eleven er innenfor tilpasset eller spesialundervisning?
- Hvordan er samarbeidet mellom skolen og PPT?
- Hva legger skolen i veilederrollen til PPT?
- Finnes det utfordringer knyttet til arbeidet med tilpasset opplæring?