



**Ledelse i kontinuerlige
innovasjonsprosesser i en
inkluderende skole**

*En kvalitativ studie av ledelse
knyttet til tilrettelegging av det
spesialpedagogiske arbeidet*

Lene Rustad

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Universitetet i Stavanger

Våren 2011



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Masterstudium, Spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2011

Åpen

Forfatter: Lene Rustad

.....

(signatur forfatter)

Veileder: Nina Helgevold

Tittel på masteroppgaven:

Ledelse i kontinuerlige innovasjonsprosesser i en inkluderende skole. En kvalitativ studie av ledelse knyttet til tilrettelegging av det spesialpedagogiske arbeidet

Engelsk tittel:

Leadership in continuous innovation processes in an inclusive school. A qualitative study of management related to facilitation of the special educational work.

Emneord:

Ledelse
Inkludering
Tilpasset opplæring
Samhandling
Kvalitetssikring

Sidetall: 70

+ vedlegg/annet: 19

Stavanger, 19.05.2011

Innhold

Forord	6
Sammendrag	7
1 INNLEDNING	8
1.1 Bakgrunn og tema for studien	8
1.2 Formål, tidligere forskning og forskningsspørsmål	9
1.2.1 Formål	9
1.2.2 Tidligere forskning	10
1.2.3 Forskningsspørsmål	12
1.3 Avgrensning	12
1.4 Disposisjon	13
2 TEORI	14
2.1 Inkludering og tilpasset opplæring	14
2.1.1 Fra integrering mot inkludering	14
2.1.2 “Den inkluderende skolen”	15
2.1.3 Tilpasset opplæring	16
2.2 Lover og retningslinjer for tilpasset opplæring og spesialundervisning	17
2.2.1 Opplæringsloven	17
2.2.2 Læreplanverket for Kunnskapsløftet	19
2.2.3 Kommunens skolepolitiske prioriteringer	20
2.3 Ledelse	21
2.3.1 Et distribuert perspektiv på ledelse	23
2.3.2 Sosiokulturelt perspektiv og samhandling	25
2.3.3 Redskaper i samhandlingen	26
3 FORSKNINGSPROESSEN	29
3.1 Valg av forskningsstrategi	29
3.2 Kvalitativ forskningstilnærming	29

3.3	Innsamling av erfaringsmaterialet	31
3.3.1	Prosessen	31
3.3.2	Intervjuguide	33
3.3.3	Utvalg	34
3.4	Analytisk tilnærming	36
3.5	Troverdighet	37
3.5.1	Pålitelighet.....	37
3.5.2	Gyldighet.....	38
3.6	Overførbarhet.....	41
3.7	Etiske utfordringer	41
3.7.1	Konfidensialitet	42
3.7.2	Informert samtykke	42
3.7.3	Konsekvenser for informantene	43
4	STUDIENS ERFARINGSMATERIALE	45
4.1	Ledelse.....	46
4.1.1	Hvordan forstås ledelse?	47
4.1.2	Ledelse i endringsarbeid.....	47
4.1.3	Relasjonen mellom rektor og spesialpedagogisk leder	50
4.2	Inkludering og tilpasset opplæring	51
4.2.1	Inkludering	51
4.2.2	Tilpasset opplæring	54
4.3	Samhandling	55
4.3.1	Praksisfelleskap som redskap i samhandlingen	56
4.3.2	Rutiner.....	57
4.4	Kvalitet	57
4.4.1	Kvalitetsbegrepet.....	58
4.4.2	Kvalitetssikring og kvalitetsutvikling	58

4.4.3	Kommunens bidrag i kvalitetssikring og kvalitetsutvikling	60
5	DRØFTING AV ERFARINGSMATERIALET	62
5.1	Dette må man jobbe med kontinuerlig - (R2)	62
5.1.1	Ledelse	62
5.1.2	Praksisfelleskap og rutiner som redskap i samhandlingen.....	65
5.1.3	Oppsummering	67
5.2	Når jeg har oversikt så føler jeg trygghet – (SP1)	68
5.2.1	Kvalitetsutvikling gjennom et distribuert perspektiv på ledelse	68
5.2.2	Kommunens kvalitetsutviklingssystem.....	70
5.2.3	Oppsummering	70
5.3	Det gir muligheter men det er òg utfordringer - (R2).....	71
5.3.1	Muligheter	71
5.3.2	Utfordringer.....	72
5.3.3	Oppsummering	74
6	AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....	76
	Referanser.....	78

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til skolesjefen

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til informantene

Vedlegg 4: Intervjuguide

Forord

Ja, da er jeg kommet til veis ende i mitt toårige studie og kan si meg meget fornøyd med hva jeg har opplevd og oppnådd. For meg har dette vært en utrolig lærerik, men også krevende periode. I løpet av disse årene har jeg lært enormt mye på kort tid, og det skyldes flere ting: fabelaktige forelesninger, interessant pensumlitteratur, dyktige arbeidskamerater, samt også en enorm egeninnsats. Det skal nå bli deilig å få prøve seg ut i det skikkelige arbeidsliv for å finne ut hva jeg egentlig har lært.

For at dette studiet skulle være mulig å fullføre har jeg fått støtte og hjelp av flere mennesker. Jeg vil i første omgang rette en stor takk til de foreleserne jeg har hatt ved Universitetet i Stavanger, Lesesenteret, Senter for Atferdsforskning, og min veileder Nina Helgevold spesielt. Takk for god, kreativ og motiverende veiledning.

Jeg takker også mine arbeidskollegaer ved Røyneberg skole, og da spesielt deltagerne i ressursgruppa, Ståle Østbø og Bjørn Særvoll, for gode samtaler og lærerike stunder.

Jeg vil også sende en stor og god takk til min kjære samboer. Du har vist en enorm tålmodighet og støtte gjennom alle de fem studieårene mine. Jeg setter stor pris på deg. Takk for masterkontoret du bygde til meg, det har som vi begge vet vært til stor nytte. Jeg kjenner likevel at det nå skal bli godt å komme seg inn i nytt hus, og flytte fra dette kontoret for godt.

Til slutt vil jeg sende en stor takk også til resten av familien min og alle de gode vennene mine som har motivert og støttet meg.

Sola 15.05.11

Lene Rustad

Sammendrag

Rektors rolle som skoleleder er blitt mer og mer omfattende, noe som har ført til at flere forskere og teoretikere har kommet frem til at dagens skoleledelse ikke lenger handler om den ene *helten* som styrer. Av den grunn er et distribuert perspektiv på ledelse blitt sentralt i dagens forskning på ledelse, samt også i min avhandling. Et distribuert perspektiv på ledelse innebærer å se på ledelse som aktivitet og samhandling, og hvor redskaper i samhandlingen er av spesiell interesse for forståelse av ledelsespraksisen.

Fokuset i denne i masterstudien er på: **Ledelse i kontinuerlige innovasjonsprosesser i en inkluderende skole.** At jeg velger å legge vekt på ledelse i *kontinuerlige* innovasjonsprosesser, kommer av at samfunnet vi lever i er i stadig endring. Formålet med denne studien er å få et innblikk i skoleledelsens erfaringer knyttet til ledelse av tilretteleggingen av det spesialpedagogiske arbeidet i en inkluderende skole. De tre tematiske forskningsspørsmålene jeg velger å legge vekt på for å konkretisere forskningstematikken min er: (1) Hvordan kan *ledelse* bidra til å skape en kultur som muliggjør eller ivaretar inkluderende opplæring i en skole for alle? (2) På hvilken måte kan ledelse bidra til *kvalitetsutvikling* i tilretteleggingen av opplæringen for elever med IOP? (3) Hvilke *muligheter* og *utfordringer* står skoleledelsen overfor i tilretteleggingen av det spesialpedagogiske arbeidet?

For å få tak i skoleledelsens erfaringer tar jeg i bruk kvalitativ forskningsmetode, og gruppeintervju som metode for innhenting av erfaringsmateriale. Utvalget i studien består av fire informanter, henholdsvis rektor og spesialpedagogisk leder, der to og to kommer fra samme skole. Analyser av erfaringsmaterialet viser at informantene mener holdningsskapende arbeid og fordeling av tilgjengelige ressurser er med på å muliggjøre en inkluderende opplæring i en skole for alle. For at holdningsskapende arbeid og ressurser skal kunne bli fordelt på aktørene i organisasjonen, er kommunikasjon et sentralt redskap i samhandlingen. Kommunikasjon benyttes for å spre kunnskaper, holdninger og ideer, noe som er med på å skape en kultur (Säljö, 2008). Det spesialpedagogiske tilretteleggingsarbeidet omfatter flere aktører i og rundt skolen. Samhandling mellom aktørene i det Wenger (2004) omtaler som praksisfelleskap, kan være med på å sikre kvalitet i tilretteleggingsarbeidet for elever med behov for spesialundervisning. Det informantene ser på som muligheter og utfordringer, er knyttet mest opp til samhandling, relasjoner og fordeling av ressurser.

1 INNLEDNING

Tilpasset opplæring er lovpålagt gjennom opplæringslovens § 1-3. Der finner vi at all opplæring i skolen skal tilpasses hver enkelt elev. I følge Læreplanverket for Kunnskapsløftet skal den tilpassede opplæringen skje innenfor rammen av en inkluderende skole. Inkluderingsbegrepet ble vektlagt innenfor norsk skole noen år etter at Verdenskonferansen i Salamanca, Spania, ble avholdt i 1994. Innføringen av inkluderingsbegrepet skjedde førstegang i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97), og i skolen skulle begrepet føre til en *endring i praksis*. Skolene skulle jobbe for at *alle* barn i skolealder skulle inkluderes uavhengig av evner og forutsetninger (UNESCO, 1994). “Erklæringen skulle anses å fungere som et kraftfullt instrument for innovasjon på feltet” (Vislie, 2003, s. 6). En innovasjonsorientert skolekultur er helt avgjørende for skoleverkets visjon om *en skole med tilpasset opplæring for alle* (Murgaatroyd & Morgan 1992, referert i Skogen, 2004, s. 19). Denne visjonen kan ses på mer som en *utopi* enn noe som er mulig å oppnå i sin helhet. Men Skogen (2004, s. 19; Skogen & Sjøvoll, 2009, s. 206) påpeker at vi likevel kan nærme oss visjonen ved å jobbe innovativt med kvalitet og utvikling i skolen.

1.1 Bakgrunn og tema for studien

Tittelen og det overordnede temaet i masterstudien er: **Ledelse i kontinuerlige innovasjonsprosesser i en inkluderende skole**. At jeg velger å legge vekt på ledelse i *kontinuerlige* innovasjonsprosesser, kommer av at samfunnet vi lever i er i en stadig endring. “Skoler og lærere berøres i økende grad av en stadig mer kompleks og oppjaget postmoderne verden med sine krav og muligheter” (Hargreaves, 1996, s. 35). Når samfunnet hele tiden utvikler seg, kan ikke skolene stå “på stedet hvil”, de må bestemme i hvilken retning de ønsker å gå for å nå de mål som er fastsatt i gjeldene lover og læreverk. For at det skal være mulig å nærme seg målet om tilpasset opplæring i en inkluderende skole er en avhengig av å jobbe innovativt. Innovasjonsarbeid er basert på en planlagt endring som har til hensikt å forbedre den eksisterende praksis (Skogen, 2004, s. 49). Skoleledelsen kan i innovative prosesser møte på motstand og barrierer blant sine ansatte slik at endring av praksis vanskeliggjøres (Skogen, 2004, s. 48). Ledelse i innovasjonsprosesser kan derfor være krevende.

Når det i denne studien fokuseres på ledelse ligger hovedvekten på at rektors rolle som skoleleder i seg selv er blitt mer og mer omfattende, og at flere forskere og teoretikere har

kommet frem til at dagens skoleledelse ikke lenger handler om den ene *helten* som styrer (Fuglestad & Møller, 2006; Gronn, 2002; 2003; 2004; Spillane, 2006; Spillane et al., 2001; 2004). “Frustrasjonen over heltedyrkelsen som har pågått de siste 20 åra innenfor skoleledelsesfeltet, er en årsak til at distribuert ledelse nå får en økende dominans” påpeker Jorunn Møller (2006a, s. 30). Et distribuert perspektiv innebærer å se på ledelse som aktivitet og samhandling, og hvor redskaper i samhandlingen er av spesiell interesse for forståelse av ledelsespraksisen (Spillane, 2006; Spillane et al., 2003; Spillane et al., 2004). Det distribuerte perspektivet på ledelse vil bli videre redegjort for i kapittel 2.3.1.

1.2 Formål, tidligere forskning og forskningsspørsmål

1.2.1 Formål

Når jeg til sommeren er ferdig utdannet spesialpedagog, vil jeg komme til å jobbe tett opp mot skolens ledergruppe knyttet til det spesialpedagogiske arbeidet. Av den grunn er en studie av skoleledelsen erfaringer knyttet til det spesialpedagogiske arbeidet av stor interesse. Formålet med denne studien er å få et innblikk i skoleledelsens erfaringer knyttet til ledelse av tilrettelegging av det spesialpedagogiske arbeidet i en inkluderende skole. Kvalitetssikring og -utvikling av tilretteleggingsarbeidet blir samtidig et av studiens fokusområder, siden kvalitet er et viktig begrep i dagens skole for alle (NOU 2002:10; NOU 2003:16). Gjennom årene har det likevel ikke vært tydelig hva begrepet kvalitet betyr for skolens praksis.

I Norge, som i andre land, har forståelsen av *hva* som menes med kvalitet i opplæring skiftet fokus og oppmerksomhet gjennom årene. Dette har vært avhengig av hvilke problemer samfunnet og sektoren til enhver tid har identifisert. (...) Betydningen av å utvikle et godt opplæringssystem er framhevet som spesielt viktig fordi utdanning i dag er noe som angår alle, og i en stadig lengre periode av livet (NOU 2002:10).

På grunn av at skolen er preget av politiske, ideologiske og verdimeslige ideer vil kvalitetsbegrepet ha ulik betydning for den enkelte. “(...) det som anses for å være kvalitet for noen, [er] ikke nødvendigvis (...) det for andre” (NOU 2003: 16). Dette fører til at det er utfordrende å definere begrepet kvalitet. En av studiens forskningsspørsmål vil derfor ta utgangspunkt i informantenes oppfatning av kvalitetsbegrepet, og i tillegg hvordan informantene mener ledelse er med på å skape kvalitet i det spesialpedagogiske

tilretteleggingsarbeidet. Kjell Skogen (2004, s. 15) mener at samordning av enkeltmenneskenes arbeid gradvis vil bringe oss nærmere organisasjonens visjon om å tilpasse undervisningen slik at elever i en skole for alle kan utvikle sitt læringspotensial maksimalt, noe som knytter sammen ledelse og kvalitet.

Erfaringsbegrepet vil være med å spille en rolle i forhold til studiens formål. Når det i min studie legges vekt på å få et innblikk i skoleledelsens erfaringer, knytter jeg erfaringsbegrepet til læring og utvikling. “Av erfaring lærer man – tar generell lærdom - direkte”, påpeker Olav Eikeland (1997, s. 32). Begrepet *erfaring* brukes på ulike måter alt etter sammenhengen det inngår i. Felles for de fleste sammenhengene er at det dreier seg om bestemte typer kunnskap, eller bestemte måter å erverve seg kunnskap på. Gjennom erfaringer har vi direkte kontakt med det kunnskapen dreier seg om (Eikeland, 1997). Eikeland har utledet fem ulike forståelser av erfaringsbegrepet, hvor jeg ser det *kulturistiske* erfaringsbegrepet som betydningsfullt for min studie.

Det kulturistiske erfaringsbegrepet baserer seg på at all innsikt har to kilder; sansing og begrep. Begrepene er historiske kulturdannelser og avgjør hva vi sanser noe som (Østrem, 2008, s. 97). Det kulturistiske erfaringsbegrepet “... vil ta opp i seg samfunnsmessige forhold og vår konstruksjon av virkeligheten gjennom måten vi sanser, tolker og forklarer virkeligheten på” (Eikeland, sitert i Østrem, 2008, s. 97). Når jeg i min studie er ute etter å få en innsikt i skoleledelsens erfaringer knyttet til det spesialpedagogiske tilretteleggingsarbeidet, er jeg opptatt av hvordan ledelsen sanser, tolker og forklarer den virkeligheten de er en del av. Hvordan forstår og forklarer informantene den verden de er en del av. Deres delte erfaringer kan gi meg innblikk i *deres* konstruksjon av virkeligheten.

1.2.2 Tidligere forskning

Det er gjort en del undersøkelser rundt *læreres* opplevelse av arbeidet med å tilrettelegge opplæringen for elever med IOP (Nilsen, 1997; Årdal, 2005). Sven Nilsen (1997) fokuserer i sin studie på læreres erfaringer knyttet til utformingen av IOP-malen, planleggings- og samarbeidsprosessen, samt vurderingen av spesialundervisningen gjennom halvårsrapporter. Nilsen (1997) konkluderer i sin studie med at planarbeidet er kommet godt i gang, og at planen er et redskap for å fremme og videreutvikle kvaliteten i planleggingen og opplæring for elever med IOP. Åse Turid Årdal (2005) skriver dette om planarbeidet lærerne utfører: “Denne systematiske skriftliggjøringen synes å oppleves som at en må stille større krav til gjennomtenkning, begrunnelse og planlegging” (s. 58). Videre konkluderer Årdal (2005) med

at innholdet og samarbeidet rundt planene bidrar til å bedre kvaliteten med hensyn til tilpasset opplæring. Jarle Sjøvoll (1999) konkluderer med noe av det samme i sin doktoravhandling. Han skriver at individuelle opplæringsplaner og systematisk evaluering kan være velegnede hjelpemidler for å sikre god kvalitet i spesialundervisningen, og at etableringen av evalueringsrutiner kan bidra til å heve kompetansenivået til de personene som er involvert i plan- og evalueringsarbeidet. For min studie er disse resultatene relevante av den grunn at studiene opplyser og konkluderer med at IOP som et redskap som er med på å øke og sikre kvaliteten i det spesialpedagogiske tilretteleggingsarbeidet. Det studiene fokuserer mindre på er ledelsens erfaringer knyttet til ledelse av tilretteleggingsprosessen og kvalitetssikringen av lærernes arbeid med IOP. Denne studien vil derfor fokusere på hvordan skoleledelsen mener deres ledelse kan bidra til kvalitetsutvikling av tilretteleggingsarbeidet for elever med IOP, og det er skoleledelsens *erfaringer* som vil være av interesse i dette henseende. Min studie vil ikke kunne bidra med konklusjoner om hvordan ledelse bidrar til kvalitetsutvikling av det spesialpedagogiske tilretteleggingsarbeidet i skolen generelt sett.

Sven Nilsen (2010, ss. 76-77) mener kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring og spesialundervisning bør bygge på beskrivelser og vurderinger av nåtidstilstanden. Han mener en bør legge vekt på hva som er eksisterende praksis og situasjon på området, hva som skaper barrierer og hva som gir muligheter for videre læring. Dette skal være til hjelp i vurderingen av forbedringsbehovene og utviklingspotensialet i opplæringen. I min studie har jeg derfor fokusert på hva ledelsen mener gir muligheter eller oppleves som utfordrende i det spesialpedagogiske tilretteleggingsarbeidet. Dette beskriver på en måte ledelsen nåtidstilstand og kan gi et innblikk i forbedringsbehovene og utviklingspotensialet ved skolens spesialpedagogiske arbeid.

Jannike Sunde og Otto Laurits Fuglestad (2006) konkluderer med i sin studie av kommunikasjon, beslutningsprosesser og maktforhold i barnehagen som organisasjon, at ledernes kommunikasjon ikke alene er avgjørende for den ledelse og de beslutninger som fattes i en pedagogisk praksis, men at disse er et resultat av samhandling, forhandling og gjensidighet mellom leder og medarbeidere. Med dette er de orientert mot en mer samhandlingsorientert forståelse av ledelsespraksis, hvor ledelse ses som prosess framfor et sett av personlige egenskaper ved den individuelle leder. Her kommer distribuert perspektiv på ledelse til sin rett med tanke på perspektivets fokus på samhandling.

Det vil i tillegg til de studiene som til nå er blitt vist til bli oppgitt flere forskningsprosjekter og resultater underveis i min studie. Disse kommer da til å være tilknyttet et bestemt kapittel eller emne.

1.2.3 Forskningsspørsmål

Den overordnede forskningstematikken i studien er:

Ledelse knyttet til tilrettelegging av opplæring for elever med IOP i en inkluderende skole.

De tre tematiske forskningsspørsmålene jeg velger å legge vekt på for å konkretisere forskningstematikken min er:

- (1) *Hvordan kan ledelse bidra til å skape en kultur som muliggjør eller ivaretar inkluderende opplæring i en skole for alle?*
- (2) *På hvilken måte kan ledelse bidra til kvalitetsutvikling i tilretteleggingen av opplæringen for elever med IOP?*
- (3) *Hvilke muligheter og utfordringer står skoleledelsen overfor i tilretteleggingen av det spesialpedagogiske arbeidet?*

1.3 Avgrensning

“Ledelse er (...) ikke sammenfallende med hva ledere gjør, da den formelle leder kan ha mange oppgaver som faller utenom det som kan kalles ledelse. Omvendt kan [også] ikke-ledere arbeide med ledelse” (Møller & Paulsen, 2001, s. 68). Ledelse i denne studien er avgrenset til å gjelde tilrettelegging av opplæring for elever med individuell opplæringsplan (IOP) i skolen. Mange og ulike aktører er involvert i arbeidet knyttet til tilretteleggingen av opplæringen for elever med behov for spesialundervisning, noe som krever samhandling og koordinering. Jeg har derfor valgt å fokusere på et distribuert perspektiv på ledelse i denne avhandlingen. Et distribuert perspektiv på ledelse er i følge Spillane og hans kollegaer et analyseredskap som fokuserer spesielt på *relasjoner* og *samhandling*, samt de *verktøy* som blir tatt i bruk i samhandlingen. Perspektivet er et alternativ til tidligere perspektiver om den eksepsjonelle leder. Det distribuerte perspektivet på ledelse blir av Spillane (2006) og Gronn (2002) koblet til et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling. Sosiokulturelt perspektiv vil i denne avhandlingen være avgrenset til det Wenger omtaler som *praksisfelleskap*. praksisfelleskap er et begrep som kan knyttes til læring og utvikling og blir derfor sentralt i forhold til kvalitetssikring og -utvikling.

1.4 Disposisjon

Denne besvarelsen består av seks hovedkapitler, hvor kapittel 1 presenterer bakgrunn og tema, samt studiens formål og forskningsspørsmål. I tillegg blir også studiens avgrensning tatt opp. Kapittel 2 presenterer relevant teori og empiri innen feltet. I kapittel 3 presenteres det metodologiske perspektivet/forskningsprosessen. Her beskrives kvalitativ metode, innsamling av erfaringsmateriale, analytisk tilnærming, troverdighet, overførbarhet og til slutt etiske utfordringer. I kapittel 4 fremstilles studiens erfaringsmateriale med utgangspunkt i informantenes uttalelser gjennom et kvalitativt intervju. Erfaringsmaterialet fremstilt i kapittel 4 blir så videre i kapittel 5 drøftet i lys av teorien og empirien som ble presentert i kapittel 2. Avslutningsvis vil kapittel 6 se på hva studien egentlig kan si oss i tillegg til å presentere noen tanker om veien videre.

2 TEORI

I dette kapittelet til jeg i første omgang gjøre rede for inkluderingsbegrepet og dets betydning i skolen (2.1). Jeg tar deretter for meg de lover og retningslinjer som er gjeldene i skolen knyttet til tilpasset opplæring og spesialundervisning (2.2), før jeg til slutt kommer inn på begrepet ledelse og da spesielt et distribuert perspektiv på ledelse (2.3).

2.1 Inkludering og tilpasset opplæring

For å få en oversikt over hvorfor og hvordan inkluderingsbegrepet har fått så stort fokus i dagens såkalte fellesskole, vil jeg nå i korte trekk vise til den skolehistoriske utviklingen gjennom de seneste tiår. Jeg vil begynne med Blomkomiteens innføring av integreringsbegrepet som en forløper for dagens inkluderingsbegrep, for deretter å diskutere begrepet *den inkluderende skolen*. Til slutt vil jeg kort behandle begrepet tilpasset opplæring.

2.1.1 Fra integrering mot inkludering

Blomkomiteen fikk i 1969 som mandat å utarbeide forslag til regelverk som kunne erstatte Spesialskoleloven av 1951 (Skouen, 1996). Blomkomiteen foreslo *integrering* av flest mulig funksjonshemmede i den vanlige skolen, og kommunene og fylkene fikk ansvaret for opplæringen av elevene. Spesialskoleloven ble så opphevet, og bestemmelser om spesialundervisning ble inkludert i Grunnskoleloven og Lov om videregående opplæring (Markussen, Strømstad, Carlsten, Hausstätter & Nordahl, 2007, s. 15; Skogen, 2011, s. 8). Dette første til en endring i skolens elevmasse. Elevmassen bestod etter hvert av et mye større mangfold av individer som trengte ulik form for hjelp i undervisningen.

Når Blomkomiteen trakk inn begrepet *integring* var ikke betydningen entydig. Komiteen vektla på den ene siden tilhørighet uansett nivåkriterier og prestasjonskrav, og på den andre siden ble hensynet til de individuelle behovene vektlagt (Markussen et al., 2007, s. 15). Etersom flere og flere barn skulle *integres* i skolen, ble det også et økende behov for kompetanse om spesialundervisning i den vanlige skolen. Allmennlærere fikk mulighet til å ta en mer generell utdanning i spesialpedagogikk (ettårig førsteavdeling). Med denne utdanningen skulle allmennlærere kunne undervise elever med behov for spesialundervisning i grunnskolen (Skogen, 2011, ss. 8-9). Det ble likevel et skille mellom de som i skolen trengte spesialundervisning og de som fortsatt deltok i den ordinære undervisningen. Markussen et al. (2007, s. 16) skriver at Lærerlaget mente det ville være praktisk umulig med vidtgående

integrering av alle kategorier funksjonshemmede i vanlige klasser i grunnskolen. Lærerlaget mente det var mangel på ressurser, lærertimer, kvalifisert personell, bygninger og hjelpemidler.

Vislie (2003, ss. 7-8) skriver at integreringen var en *systemreform*. Integrering handlet mest om rett til opplæring for alle, inkludert de som tidligere var sett på som ikke-opplæringsdyktige, samt de som hadde fått opplæring på institusjoner. Spesialskoler skulle legges ned til fordel for at alle elever skulle ha *rett* til opplæring i den lokale skolen. Dette igjen førte til en reorganisering av skolene slik at de kunne ta imot elever med ulike vansker. Vislie (2003, s. 9) viser videre til at inkluderingsbegrepet skulle representere en bredere visjon enn integrering. Det skulle ikke være slik at eleven som skulle integreres i skolen måtte tilpasse seg *den*, men heller motsatt. *Skolen* skulle tilpasses slik at det ble mulig å møte alle elever med likeverdige tilbud om opplæring.

2.1.2 “Den inkluderende skolen”

I 1994 ble det avholdt en verdenskonferanse i Salamanca, Spania. På denne konferansen deltok representanter fra 88 nasjoner og 25 internasjonale organisasjoner, og temaet var inkludering (Dyson, 1999). Vedtak om inkludering skulle gjennom *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, ha global og internasjonal gyldighet (Vislie, 2003, s. 6). I Salamanca erklæringen (1994) beskrives prinsippene for begrepet *inkluderende skole*, på følgende måte:

The fundamental principle of the inclusive school is that all children should learn together, wherever possible, regardless of any difficulties or differences they may have. Inclusive schools must recognize and respond to the diverse needs of their students, accomodating both different styles and rates of learning and ensuring quality education to all through appropriate curricula, organizational arrangements, teaching strategies, resource use and partnership with their communities. There should be a continuum of support an service to match the continuum of special needs encountered in every school (s. 11).

Denne beskrivelsen av den inkluderende skolen gir ikke bare en ny vinkling på hvordan en skal tilpasse skolen for alle elevers behov. Utsagnet sier også noe mer om inkludering. Inkludering kan ses på som en *kontinuerlig* “... process (rather than a state)” (Sebba &

Ainscow referert i Vislie, 2003, s. 10). Som nevnt tidligere er inkludering og tilpasset opplæring noe en må jobbe jevnt med over tid mens en sakte nærmer seg visjonen. Hovedanliggende i begrepet “den inkluderende skolen” er at skolen bør legge om sin virksomhet slik at den passer så bra som mulig for alle som går i den (Dyson, 1999; Vislie, 2003).

I St. meld. nr. 30 (2003-2004) står det: “En inkluderende opplæring krever at også elever med behov for spesiell tilrettelegging skal tilhøre et inkluderende fellesskap og møte utfordringer tilpasset deres behov og forutsetninger” (s. 86). Oppgaven er krevende og forutsetter skole-hjem samarbeid, samarbeid og samordning mellom ulike instanser og aktiv bruk av ressurser utenfor skolen. En finner da koblingen mellom inkludering og tilpasset opplæring. For at elever skal kunne ha en følelse av å være inkludert i et fellesskap må skolen tilpasse seg elevene, og ikke omvendt.

2.1.3 Tilpasset opplæring

I St. meld. nr. 29 (1994-1995) nevnes tilpasset opplæring som “en sentral og nødvendig del av opplæringen i enhetsskolen.” Stortingsmeldingen skisserer videre at:

Enhetsskolen skal favne et mangfold av forutsetninger, elever med ulike røtter, unge på forskjellige trinn av alder og modning, og lede dem til videre vekst og virke på tvers av ulikheter. For å ivareta ulikhetene i elevenes bakgrunn og forutsetninger må enhetsskolen være et romslig og inkluderende fellesskap, med respekt for elevenes egenart. Mangfoldet i bakgrunn, interesser og forutsetninger hos elevene må møtes med et mangfold av utfordringer.

For at dette mangfoldet av elever skal få møte et mangfold av utfordringer, vil tilpasset opplæring innenfor rammen av en inkluderende skole altså være nøkkelen. “De krav og forventninger som skolen stiller må ligge innenfor rekkevidden av elevens *læreforutsetninger*” (Dale & Wærness, 2007, s. 47). For å legge til rette undervisningen etter elevenes læreforutsetninger bør skolen som organisasjon jobbe kontinuerlig med å utvikle personalets ferdigheter, kunnskaper og holdninger knyttet til de utfordringer elevmangfoldet spenner over, og til inkluderingsbegrepets innhold (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010). Kunnskapsdepartementet påpeker at det er behov for “en målrettet satsing på kompetanseutvikling for å utvikle læringsmiljøet ved alle skoler, slik at man blir bedre i stand til å møte variasjonen i elevenes forutsetninger og behov” (St. meld. 30 (2003-2004), s. 86).

Buli-Holmberg og Nilsen (2011) påpeker i at "... jo bedre tilpasset den ordinære opplæringen er, og jo bedre den dermed bidrar til at elever får tilfredsstillende utbytte av opplæringen, jo mindre behov for spesialundervisning vil det være" (s. 51). For å kunne tilpasset den ordinære opplæring slik at den passer best mulig for mangfoldet av elever som skal ha mulighet til å delta i den, forutsettes det at læreren og skolens aktører generelt har høy og relevant kompetanse innenfor elevmangfoldets evner og forutsetninger. "Tilpasset opplæring er ikke målet. Det er et virkemiddel, et prinsipp i realiseringen av opplæringens overordnede mål" (Dale & Wærness, 2007, s. 47). Det overordnede målet er knyttet til utvikling av kunnskap, ferdigheter og ansvar, som igjen former elevens dannelse (Dale & Wærness, 2007).

2.2 Lover og retningslinjer for tilpasset opplæring og spesialundervisning

Jeg vil her vise til lover og retningslinjer knyttet til tilpasset opplæring og spesialundervisning i skolen. De offentlige dokumentene som blir vektlagt her er opplæringsloven (2.2.1), læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (2.2.2) og den aktuelle kommunens skolepolitiske prioriteringer innenfor tematikken tilpasset opplæring og spesialundervisning (2.2.3). Fokuset er på det som blir kjernen i min studie, nemlig elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen.

2.2.1 Opplæringsloven

I opplæringslovens § 1-3, om tilpasset opplæring og tidlig innsats er det lovfestet at opplæringen skal tilpasses hver enkelt elevs evner og forutsetninger. Paragrafen omfatter også kommunens ansvar for lærertetthet på 1. til 4. trinn: "På 1. til 4. årstrinn skal kommunen sørge for at den tilpassa opplæringa i norsk eller samisk og matematikk mellom anna inneber særleg høg lærartettleik, og er særleg retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning"

I de tilfeller hvor elevens utbytte av opplæringen ikke er tilfredsstillende innenfor rammen for den ordinære undervisningen vil § 5-1, rett til spesialundervisning bli gjeldende. Der finner en også at det 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 ifht andre elevar og ifht dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven.

For at eleven som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen skal få spesialundervisning eller vedtak om spesialpedagogisk hjelp etter § 5-7, må § 5-3 inntre. I § 5-3 finner en lov om sakkyndig vurdering. Den sakkyndige vurderinga skal vise om eleven har behov for spesialundervisning, og hvilke opplæringstilbud som bør gis. Før det blir gjort en sakkyndig vurdering eller før eleven får spesialundervisning skal det i tillegg innhentes samtykke fra eleven selv eller foreldrene. I § 5-7 finner en at:

Barn under opplæringspliktig alder som har særlege behov for spesialpedagogisk hjelp, har rett til slik hjelp. Hjelpa skal omfatte tilbud om foreldrerådgiving. Hjelpa kan knytast til barnehagar, skolar, sosiale og medisinske institusjonar og liknande, eller organiserast som eige tiltak. Hjelpa kan også givast av den pedagogisk-psykologiske tenesta eller av ein annan sakkunnig instans.

I opplæringslovens § 5-5 står det at det for elever som får spesialundervisning, skal utarbeides en individuell opplæringsplan (IOP). Planen skal vise mål for eleven, innholdet i opplæringen samt hvordan opplæringen skal gjennomføres. Det skal i tillegg hvert halvår utarbeides en skriftlig oversikt over opplæringa og en vurdering av elevens utvikling. Denne vurderingen skal sendes til eleven selv eller foreldrene og kommunen.

I opplæringslovens § 13-10 står det at kommunen skal ha et forsvarlig system for vurdering av om kravene i opplæringsloven og forskriftene til loven blir oppfylt.

Kommunen/fylkeskommunen og skoleeigaren for privat skole etter § 2-12 har ansvaret for at krava i opplæringslova og forskriftene til lova blir oppfylte, under dette å stille til disposisjon dei ressursane som er nødvendige for at krava skal kunne oppfyllest.

Det forsvarlige systemet skal følge opp resultatene fra vurderingene samt de nasjonale kvalitetsvurderinger som departementet gjennomfører med heimel i § 14-1 fjerde ledd.

Som ein del av oppfølgingsansvaret skal det utarbeidast ein årleg rapport om tilstanden i grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa, knytt til læringsresultat, fråfall og læringsmiljø. Den årlege rapporten skal drøftast av skoleeigar dvs. kommunestyret, fylkestinget og den øvste leiinga ved dei private grunnskolane.

Det forsvarlige systemet kommunen legger frem skal være et verktøy for å sikre kvalitet i opplæringen.

2.2.2 Læreplanverket for Kunnskapsløftet

I Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK) 2006 - Generell del, finner vi dette sitatet om tilpasset opplæring:

Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse. Det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevenes ulikheter i evner og utviklingsrytme (s. 10).

LK 2006 er basert på opplæringsloven, men det er skolen selv som må vurdere hvilke organisatoriske tiltak, arbeidsmåter og metoder som er best egnet for å realisere innholdet i læreplanen for den enkelte elev (Kunnskapsdepartementet, 2006, ss. 9-10). I Prinsipper for opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 21) finner en at fellesskolen skal bygge på og ivareta mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetninger. Skolen skal ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger og progresjon, og skolens ledelse skal sammen med lærer fremme et godt læringsmiljø innenfor rammene for en inkluderende skole. I læreplanen fremheves det at det er lærerne og skoleledelsen sammen som skal bidra til å muliggjøre dette gjennom en kultur basert på samarbeid og felles verdier.

Fellesskolen skal ha ambisjoner på elevenes vegne, gi dem utfordringer og mål å strekke seg etter. Samtidig skal skolen og lærebedriften ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger og progresjon, slik at alle kan oppleve gleden ved å mestre og å nå sine mål (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 21).

I LK 2006 finner vi også Læringsplakaten (ss. 31-32). Den lister opp en rekke retningslinjer skolen og lærebedriften skal følge, basert på opplæringsloven og LK 2006 generell del. Jeg vil her trekke frem de som er relevant for min oppgaves tematikk, ledelse, tilpasset opplæring, inkludering og kvalitetsutvikling:

- gi alle elever og lærlinger/lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre (Oppl.1. § 1-2 og kap. 5, og læreplanverkets generelle del)

- fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter (Oppl.l. § 1-2 og kap. 5, og læreplanverkets generelle del)
- stimulere, bruke og videreutvikle den enkelte lærers kompetanse (Oppl.l. kap. 10)
- bidra til at lærere og instruktører fremstår som tydelige ledere og som forbilder for barn og unge (Læreplanverkets generelle del)
- sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring (Oppl.l. kap. 9a)
- legge til rette for samarbeid med hjemmet og sikre foreldres/foresattes medansvar i skolen (Oppl.l. § 1-2 og forskrift § 3-2)

2.2.3 Kommunens skolepolitiske prioriteringer

I kommunens kvalitetsplan for 2007-11 får vi vite hvilke satsingsområder skolene skal jobbe med innenfor de gjeldende årene. Kvalitetsplanen for 2007-11 er av hensyn til anonymisering ikke tatt med i litteraturlisten. Satsingsområdene i kvalitetsplanen for kommunen er lesing og skriving, regning, digital kompetanse og tilpasset opplæring. I tillegg er kommunens visjon at:

- Skolen skal gi et likeverdig opplæringstilbud til alle uavhengig av evner og forutsetning der læring er basert på elevaktivitet.
- Skolen skal samarbeide med elever og foreldre om elevenes læringsprosesser.
- Skolen skal være en inspirerende arbeidsplass hvor lærerne samarbeider og stimuleres til utviklingsarbeid.

Slik jeg leser kvalitetsplanen legges det i visjonen vekt på tre begrep; likeverdig opplæring til alle; skole-hjem samarbeid; utviklingsarbeid. Et likeverdig opplæringstilbud til alle kan ses i tydelig sammenheng med visjonen om tilpasset opplæring i en skole for alle. Alle skal ha lik mulighet til å lære og å utvikle seg etter egne evner og forutsetninger. I tillegg påpekes det i kvalitetsplanen at skole-hjem samarbeid blir et verktøy for å nærme seg visjonen sammen med det kontinuerlige utviklingsarbeidet i skolen.

Et av hovedmålene som fremkommer av kvalitetsplanen er at elevenes læringsmiljø utvikles med utgangspunkt i systematisk vurdering av virksomheten. Den systematiske vurderingen skal altså legge et grunnlag for kvalitetsutvikling i skolene.

2.3 Ledelse

“Ledelse er ikke noe gåtefullt og mystisk. Det har ingenting med «karisma» å gjøre eller andre eksotiske personlighetstrekk. Det er ikke et virkefelt som er forbeholdt noen få utvalgte eller noe som erstatter noe” (Kotter, 2009, s. 59). John F. Kotter prøver med disse ordene å fortelle oss hva ledelse er ved å fremme hva ledelse *ikke* er. Mens Tom Tiller (1989) sier: “Å lede er å gå foran og søke etter stadig bedre løsninger” (s. 81). Ledelse er nemlig et begrep som ikke har én bestemt og entydig definisjon som mange er enige om. “Det finnes nesten like mange ulike definisjoner av lederskap som det finnes personer som har forsøkt å definere det” (Bass, 2009, s. 35). Jorunn Møller (2006) bekrefter også dette ved å avsløre at “forskere innenfor feltet har for lengst gitt opp ambisjonen om å komme frem til en entydig definisjon av begrepet” (s. 29). I min studie ønsker jeg derfor ikke prøve å lage en definisjon, men vil høre hva informantene legger i begrepet, og hvordan de beskriver og snakker om egen ledelsespraksis.

Møller (2006, ss. 29-30) skriver at det gjennom tidene er blitt brukt ulike begreper for ledelse. Begreper som tidligere er blitt brukt er pedagogisk ledelse, total kvalitetsledelse, endringsledelse, strategisk ledelse, læringscentrert ledelse, bærekraftig ledelse, verdibasert ledelse, transformativ ledelse og distribuert ledelse for å nevne noen. Det er imidlertid slik at det kun er pedagogisk ledelse som direkte kobles til skoleledelse. Hvilke perspektiver som blir vektlagt i ulike perioder, kan ses i lys av historiske og kulturelle forhold (Møller, 2006, s. 29).

Dersom en ser ledelse gjennom et endringsperspektiv handler ledelse om å *takle forandringer*, påpeker Kotter (2009). Skolen er en arena som har vært og er utsatt for mange både små og store forandringer. I de siste tiårene er det blitt innført fire læreplaner i skolen, M74, M87, L97 og nå Kunnskapsløftet 2006.

(...) hvis slikt reformarbeid ikke reelt følges opp av muligheter til å realisere planene, kan det lett oppstå et misforhold mellom intensjon og virkelighet. Sagt på en annen måte kan en si at det blir dårlig sammenheng mellom pålagte endringer og reelle forandringer (Damsgaard, 2007, s. 284).

Dette kan igjen føre frem motstand til nye endringsprosesser i fremtiden. Her vil jeg samtidig trekke inn Skogen (2004) og hans vektlegging av begrepet eierforhold. “Hypotesen er at

dersom mulighetene for å lykkes med en aktuell innovasjon skal være tilstede, forutsetter det at de involverte har et rimelig eierforhold til innholdet i denne innovasjonen” (Skogen, 2004, s. 50). For at en organisasjon skal kunne implementere et endringsarbeid, er det nødvendig å få de involverte aktørene interessert og engasjert i arbeidet. På den måten skapes en forståelse for endringens mål og mening. Organisasjonens, her skolens, aktører må tro på at endringen fører til noe bedre. For at det skal utvikles et eierforhold, påpeker Skogen (2004) at de involvertes deltagelse i beslutningsprosessen er viktig. Dette kan ta tid og kreve samarbeid, men en slipper kanskje å møte på motstand som går utover implementeringen av den nye praksisen. Et endringsarbeid som ikke er implementert på en effektiv måte vil aldri kunne bli institusjonalisert (Fullan, 2007). Motstand kan være knyttet til privat karakter, men også til organisasjonens kultur og systemer. Det som blir viktig er å arbeide med endringen på en grundig måte slik at grunnlaget for motstand reduseres (Damsgaard, 2007).

Rektors lederoppgave i skolen er blitt svært omfattende:

Rektors primære oppgave er å angi og kommunisere retning, formulere resultatkrav, skape arenaer for utvikling, motivere og inspirere, følge opp skolens læringsresultater og gi tydelige tilbakemelding til personalet og skolens øvrige interessenter.

Rektor skal ivareta alle sider ved lederrollen, både den strategiske, faglige, innovative og administrative rollen, og dessuten ha et sterkt grep om arbeidsgiverrollen. Rektor skal videre finne sin plass i den kommunale eller fylkeskommunale organisasjonen (NOU 2003:16, s. 247).

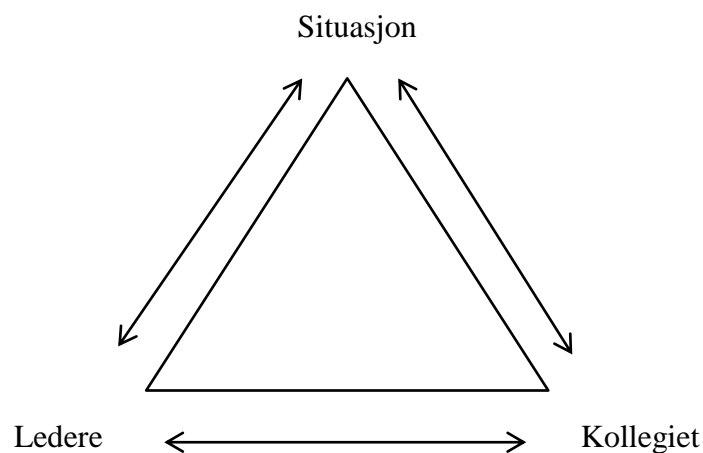
Med dette sitatet kan rektors ledelsesoppgaver se ut til å være uoverkommelige. Fuglestad (2006, s. 197) vektlegger i sin studie at utvikling av “partnerskap i leiing” gjør det mulig å møte de utfordringer som rektors lederrolle står overfor. Samarbeidsrelasjonene utløser i tillegg mellommenneskelige ressurser som ellers ligger ubrukte i organisasjonen. “...maximizing interconnections and interactions among organizational members is more likely to result in positive growth and development”, skriver Kenneth Leithwood og Alma Harris (2009, s. 4). Med dette er det naturlig å gå videre med et *distribuert perspektiv* på ledelse som vektlegger samhandling og fordeling av arbeidsoppgaver.

2.3.1 Et distribuert perspektiv på ledelse

I St. meld. nr. 19 (2009–2010) Tid til læring, står det skrevet om skoleledelse:

Rektor har det faglige, det pedagogiske og det administrative ansvaret for skolen, og utgjør sammen med resten av lederteamet den formelle ledelsen ved skolen. Ledelse som aktivitet utøves også av medarbeidere uten at de innehar formelle lederroller. Lærerne er ledere, først og fremst gjennom ledelse av klassen eller elevgruppen, men også som ledere i faglige samarbeidsfora og overfor foreldre (s. 16).

Sitatet kan ses gjennom et distribuert perspektiv på ledelse av den grunn at: “A distributed leadership perspective moves beyond the Superman and Wonder Woman view of school leadership” (Spillane, 2006, s. 3). Et distribuert perspektiv på ledelse kan sies å ha røtter i amerikansk pragmatisme og hos John Dewey (1859-1952), og er blitt utviklet siden 1950-årene (Gibb, 1954). Perspektivet legger vekt på at organisasjonens medlemmer er gjensidig avhengige av hverandre, og at makt, handling og initiativ gjerne er fordelt mellom organisasjonens ulike aktører. Et distribuert perspektiv på ledelse legger først og fremst vekt på *ledelsespraksis*, hvor ledelsespraksis handler om samhandlingen mellom ledelsen, kollegiet og den situasjonen de befinner seg i (Spillane, 2006).



Figur 1 Elementer som utgjør ledelsespraksis (egen oversettelse fra Spillane, Halverson & Diamond, 2004 s.11)

I det distribuerte perspektivet på ledelse rettes søkelyset mot de *verktøy* og *rutiner* som blir tatt i bruk i *samhandlingen*, og tar mer avstand fra det formelle ledere gjør og tenker. Dersom lederens maktposisjon oppleves som legitim, vil distribuert ledelse kunne beskrives som “...

en spesifikk relasjon til andre mennesker der man påvirker hverandre, og denne relasjonen omfatter utøvelse av makt og kontroll innenfor de rammer en bestemt organisasjon gir” (Møller, 2006, s. 30). Det vil da være en selvfølge at det ikke bare er aktører i formelle lederroller som utøver ledelse, men også andre aktører i skolen kan bli sett på som ledere, som for eksempel kontaktlæreren eller faglæreren.

Distribuert ledelse handler om mer enn bare å fordele ledelsesoppgaver.

In a complex, fast-paced world, leadership cannot rest on the shoulders of the few. The burden is too great. In highly complex, knowledge-based organizations, everyone's intelligence is needed to help the organization flex, respond, regroup, and retool in the face of unpredictable and sometimes overwhelming demands (Hargreaves & Fink, 2003, s. 696).

Med dette forstår jeg at ledelse ikke kun bør utføres av formelle ledere i skolen, fordeles på flere aktører i skolen. Ledelse av skolen som organisasjon er en svært sammensatt og komplisert oppgave, og krever derfor at flere bidrar med ledelse slik at organisasjonen kan jobbe mot de krav som samfunnet stiller. Dersom flere hoder jobber sammen for å nå eller nærme seg organisasjonens mål og visjoner, vil det være til hjelp for organisasjonens læring og utvikling. I flere forskningstradisjoner er det slik at det relasjonelle og samhandlingsorienterte aspektet ved ledelse kommer mer i fokus. En vil mer og mer bort fra perspektiver om den ene tydelige lederen som styrer og bestemmer. Å utvikle en organisasjon er en læringsprosess, der aktørene deltar og samhandler med hverandre, forklarer Fuglestad (2006, s. 181). Når en studerer ledelse er det derfor viktig å ha blick for både *relasjoner* mellom de ulike aktørene, de mellommenneskelige prosessene og strukturene i skolen (Fuglestad, 2006, s. 193). Dette er elementer jeg vil prøve å få et innblikk i ved min studie av ledelse knyttet til tilretteleggingen av det spesialpedagogiske arbeidet. Relasjonene er knyttet til samhandlingen mellom de aktørene som er involvert i det spesialpedagogiske arbeidet ved skolene, de prosessene og strukturene de forholder seg til i arbeidet.

Spillane (2006) argumenterer for at et distribuert perspektiv på ledelse er et konseptuelt og analytisk rammeverk for å studere lederskap og samhandling. I min studie ønsker jeg å finne frem til hvilke redskaper og rutiner skoleledelsen bruker i tilretteleggingen av det spesialpedagogiske arbeidet. Skoleledernes bruk av redskaper og måten de snakker om bruken

av redskaper og rutiner, kan gi et innblikk i deres ledelsespraksis og kultur (Säljö, 2008; Spillane, 2006).

2.3.2 Sosiokulturelt perspektiv og samhandling

For å kunne beskrive og forstå konteksten ledelse skjer i har både Grønn og Spillane trukket veksler på et sosiokulturelt perspektiv (Vedøy, 2008, s. 107). I denne avhandlingen kobles et sosiokulturelt perspektiv ledelse og kvalitetsutvikling av det spesialpedagogiske arbeidet for elever med behov for spesialundervisning. Når læring og utvikling skjer innen et sosiokulturelt perspektiv trekkes en bort fra læring som noe individuelt, og heller fokuserer på det sosiale fellesskapet, kulturen og språket (Imsen, 2006, s. 251). Store navn innen det sosiokulturelle perspektivet er Lev S. Vygotsky (1896-1934) og Alexejev N. Leontjev (1903-1978). Vygotsky mente at all intellektuell utvikling og all tenkning har utgangspunkt i sosial aktivitet. Han mente utviklingen løper fra en tilstand der individet kan gjøre ting sammen med andre, og til en tilstand der det kan gjøre ting alene. Ut ifra disse tankene utarbeidet han en teori om den proksimale utviklingssone. Denne teorien vil jeg komme tilbake til i kapittel 2.3.3 om redskaper i samhandlingen.

Leontjev var elev av Vygotsky til å begynne med, og ble etter hvert hans kollega. Leontjev videreførte sin læremesters teori til noe han kalte aktivitetsteori, også kalt virksomhetsteori. Her settes aktiviteten i sentrum for analyse av læring og utvikling. Aktiviteten er det som binder sammen individet og omverdenen. Samtidig er aktiviteten en prosess som skjer begge veier.

“Omverdenen (den objektive realitet) påvirker individet, som gjennom mental aktivitet omformer denne påvirkningen til sin egen subjektive form (*subjektivering*). Samtidig vil individet, gjennom både indre og ytre former for aktivitet, påvirke og omforme omverdenen (*objektivering*)” (Leontjev, 1981, referert i Imsen, 2006, s. 267).

Virksomhetsteorien baserer seg på større eller mindre system hvor mennesker samhandler i forhold til visse mål. Teorien ble videreutviklet av Yrjö Engeström (1993) gjennom en modell knyttet til næringslivet. Engeström (1993) skriver om redskaper som “hjelpere” i samhandling, der redskapene er alle former for ressurser som letter handlingen, både fysisk

materiell eller sosiale relasjoner. Denne utviklingen av det sosiokulturelle perspektivet fører oss videre til det Etienne Wenger (2004) kaller *praksisfelleskap*.

I følge Wenger og Snyder (2000) er praksisfelleskap: “(...) groups of people informally bound together by shared expertise and passion for a joint enterprise” (s. 139). Knytter en sammen sosiokulturell teori og distribuert ledelse, vil bruken av praksisfelleskapene dreie seg om læring og utvikling i organisasjon. Praksisfelleskap vil i følge Wenger og Snyder (2000) kunne være et redskap som utvikler profesjonell kunnskap og ferdigheter. Når aktørene i skolen samles og samarbeider om ulike oppgaver eller funksjoner, er de deltagere i et sosialt praksisfelleskap. Praksisfelleskapene omfatter ulike aktører avhengig av hva en jobber med og hvor i prosessen en befinner seg. Wenger (2004, s. 14) argumenterer for at læring handler om at mennesket er et sosialt vesen og lærer gjennom sosial deltagelse. På en side er praksisfelleskap en levende kontekst som gir nyankomne kompetanse og som ofte innbyr til personlig opplevelse av engasjement (Wenger, 2004). På den måten blir praksisfelleskaper et sted hvor tilegnelse av kunnskap blir mulig. På den andre side vil et velfungerende praksisfelleskap skape en bakgrunn av gjensidig engasjement blant alle individene som er involvert, noe som er en ideell kontekst for etablering av ny kunnskap i organisasjonen, samt eierforhold til innovasjonsarbeid (Wenger, 2004; Skogen, 2004).

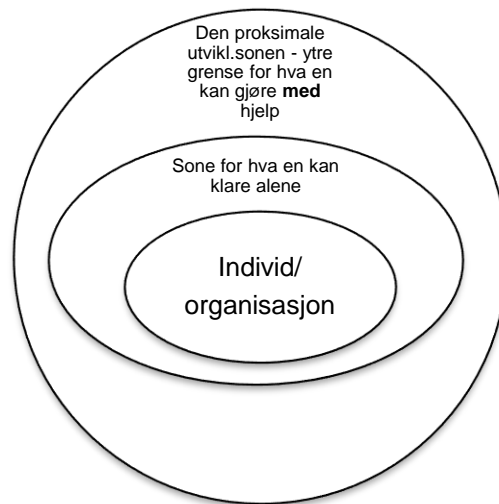
2.3.3 Redskaper i samhandlingen

Redskap eller verktøy er begreper som er mye brukt i sosiokulturell teori om læring, og også innen distribuert perspektiv på ledelse. Redskaper eller verktøy er de ressurser (språklige/intellektuelle og fysiske) som vi har tilgang til, og som vi bruker når vi forstår og handler i vår egen omverden (Säljö, 2008, s. 21). “Som en samlebetegnelse på alle disse ressursene som finnes dels hos individet, dels i sosial interaksjon og dels i den materielle omverdenen, kan en bruke begrepet kultur” (Säljö, 2008, s. 30). Kultur er noe som er skapt av mennesker, skriver Roger Säljö (2008), og med kultur mener han “den samlingen av ideer, holdninger, kunnskaper og andre ressurser vi erverver gjennom interaksjon med omverdenen” (s. 30). Det er gjennom interaksjon eller kommunikasjon at sosiokulturelle ressurser blir skapt og ført videre (Säljö, 2008). Interaksjon er dermed et språklig redskap som fører til at vi som fysiske enkeltindivider kan overgå våre egne begrensninger. Andre individers kunnskap og erfaringer kan utnyttes gjennom interaksjon slik at flere kan tilegne seg kunnskap, for så å utvikle seg. Skogen (2004) mener at resultatet i en lærende organisasjon blir best dersom

kommunikasjonen er “interaktiv og toveis, foregår både formelt og uformelt, og hvor alle både gir, får og søker informasjon” (s. 42).

Säljö (2008, ss. 83-85) konstaterer at språket vårt er et *medierende* redskap. Språket hjelper oss å forstå og se sammenhenger i verden rundt oss, og kommunikasjon gir oss mulighet til å være deltagere i et sosialt meningsfellesskap. Vi kan snakke sammen, vi kan skrive til hverandre og vi kan lese andres budskap (Imsen, 2006). Formålet med denne studien er som nevnt tidligere å få et innblikk i skoleledelsens erfaringer knyttet til ledelse av det spesialpedagogiske tilretteleggingsarbeidet i en inkluderende skole. Når jeg gjennom snakker med og lytter til ledernes erfaringer får jeg et innblikk i deres verden. Det kulturistiske erfaringsbegrepet, tatt opp i kapittel 1.2.1, fokuserte på vår konstruksjon av virkeligheten gjennom sansing, tolkning og forklaringer. I min studie av ledes erfaringer vil jeg gjennom intervjuene få innblikk i verden gjennom deres sansing, tolking og forklaring av skolelederrollen spesielt knyttet til det spesialpedagogiske tilretteleggingsarbeidet. I avhandlingen kan en derfor se at det kulturistiske erfaringsbegrepet kan knyttes til det som omhandler formålet med studien, nemlig mitt innblikk i skoleledernes ledelsespraksis, samt hvordan ledelse kan skape en lærende skole ved bruk av redskaper i samhandlingen

Vygotskys teori om den proksimale utviklingssone vil kunne bidra til en forståelse av hvordan et menneske eller en organisasjon lærer gjennom kommunikasjon i et praksisfellesskap (Imsen, 2006). Ofte er teorien om den proksimale sone forbundet med elevs læring og utvikling, men kan også knyttes til en lærende skole eller organisasjoner generelt. Vygotsky sin proksimale utviklingssone legger vekt på at individer som oftest er i stand til å utføre en handling i samspill med andre før det er i stand til å utføre den alene. Individet (den mer kompetente andre) som vet og kan mer om den aktuelle handlingen som skal utføres, blir et medierende redskap i læreprosessen.



Figur 2 Den proksimale utviklingsonen

I skolen er ulike redskaper eller verktøy tatt i bruk for å kunne mediere den verden vi befinner oss i. Ulike *fora* benyttes for å kunne samhandle, og ulike *rutiner* er opparbeidet for å skape en viss struktur i arbeidet. I denne studien ønsker jeg å finne ut av hvilke redskaper som benyttes i det spesialpedagogiske tilretteleggingsarbeidet, hvem som deltar og hvordan dette påvirker utvikling av kvaliteten i opplæringen for elever med IOP.

3 FORSKNINGSPROSESSEN

Denne delen av avhandlingen vil vise til de forskningsmetodiske sidene av studien, og innebærer en presentasjon av valgt forskningsstrategi (3.1 og 3.2), innsamling av erfaringsmateriale (3.3) analytisk tilnærming (3.4), troverdighet (3.5), overførbarhet (3.6) og etiske utfordringer (3.7).

3.1 Valg av forskningsstrategi

Når en står ovenfor valget av forskningsstrategi er det som regel mellom det som kalles kvalitativ og kvantitativ strategi. Kvalitativ strategi søker å gå i dybden på det som studeres, mens den kvantitative fokuserer på omfang og antall (Thagaard, 2009, s. 17).

En kvantitativ forskningsstrategi bygger på at sosiale fenomener viser en så stor stabilitet at måling og kvantitativ beskrivelse er meningsfylt.

En kvalitativ forskningsstrategi bygger på at den sosiale verden konstrueres gjennom individers handlinger. Dette betyr at sosiale fenomener ikke er stabile, men er i kontinuerlig endring (Ringdal, 2009, s. 91).

Det er både positive og negative sider ved begge forskningsstrategiene. Kvalitativ forskningsstrategi kritiseres blant annet for å være for snever og lite generaliserbar, mens kvantitativ forskning kritiseres for å være for overfladisk (Ringdal, 2009, ss. 91-92).

Det er viktig å være oppmerksom på at det er problemstillingen og forskerens kompetanse som veier tungt når en velger strategi eller forskningsmetode (Ringdal, 2009, s. 91). Årsakene til valgene en som forsker gjør, avhenger av hva en ønsker å oppnå med den aktuelle studien. Forskningsspørsmålet avgjør hvilken strategi som velges for innhenting av erfaringsmateriale. I tillegg vil valg av riktig forskningsstrategi bli bestemmende for sammenhengen mellom forskningsspørsmål og studiens svar (Engelstad, Grenness, Kalleberg, & Malnes, 1996, s. 73).

3.2 Kvalitativ forskningstilnærming

Siden formålet med denne studien er å fange skoleledelsens *erfaringer* knyttet til ledelse av tilretteleggingen av opplæringen for elever med IOP, vil en kvalitativ forskningstilnærming være et naturlig valg. Grunnen til at det blir et naturlig valg kommer av at en gjennom en kvalitativ tilnærming får en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin

livssituasjon (Dalen, 2008). Begrepet “livsverden” er benyttet innen ulike fagområder for å forklare denne dimensjonen. “Livsverden omfatter personens opplevelse av sin hverdag og hvordan vedkommende forholder seg til denne”, skriver Monica Dalen (2008, s. 17). Dette er i tillegg i tråd med det kulturistiske erfaringsbegrepet som ligger til grunn for formålet med denne avhandlingen og dermed også innhenting av erfaringsmaterialet. Det kulturistiske erfaringsbegrepet “... vil ta opp i seg samfunnsmessige forhold og vår konstruksjon av virkeligheten gjennom måten vi sanser, tolker og forklarer virkeligheten på” (Eikeland, sitert i Østrem, 2008, s. 97). Videre antyder Dalen (2008) at begrepet livsverden innenfor en kvalitativ tilnærming er godt egnet siden det fokuserer på *opplevelsesdimensjonen* og ikke bare på en beskrivelse av de forholdene personen lever under. Begrepene informantene bruker og beskriver vil kunne gi meg og leseren et innblikk i *deres* oppfattelse av ledelse av det spesialpedagogiske tilretteleggingsarbeidet. Metoden er derfor innholdssøkende, og fortolkning av erfaringsmaterialet er av stor betydning (Ringdal, 2009, s. 92; Thagaard, 2009, s. 11, 17; Widerberg, 2005, s. 15).

Underveis i forskning oppdages og læres det til stadig nye ting, og som forsker vil en av den grunn se at tidligere teorier og forskningsspørsmål må utvikles og spisses utover i forskningsprosessen. Dette kan knyttes til “den hermeneutiske sirkel” som betegner det forhold “... at fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke, og den kontekst det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke, og vår egen forståelse” (Gilje & Grimen, 2009, s. 153). Kvalitative tilnærminger tillater derfor en del fleksibilitet i forskningsprosessen (Cassel & Symon, 1994; Thagaard, 2009, ss. 48-49). Et forskningsspørsmål jeg hadde tidlig i forskningsprosessen var: *Hvordan ser skoleledelsen på ledelse i innovasjonsprosesser knyttet til innføring av ny læreplan (K06) i skolen?* Dette ble et veldig vidt forskningsspørsmål, og det utfordret meg til å utvikle en mer spisset tematikk og forskningsspørsmål. Jeg kom da inn på mitt felt i skolen som er det spesialpedagogiske, og knyttet mine forskningsspørsmål til dette. Mine antagelser i begynnelsen av studien endret og utviklet seg underveis ettersom jeg studerte teori, samlet inn erfaringsmateriale og analyserte det. Dette førte til at det også ble flere endringer i forskningsspørsmålene, før de ble det de er i dag. De er nå mer spisset og relevante for det jeg faktisk ville studere.

“Kvalitative tilnærminger preges av et mangfold i typer data og analytiske fremgangsmåter” (Thagaard, 2009, s. 11). Blant disse finner vi observasjon, intervju, analyse av foreliggende tekster og visuelle uttrykksformer, og analyse av audio- og videoopptak. For at jeg skulle få tak i informantenes egne *erfaringer* ble intervju en egnet strategi for innhenting av

erfaringsmateriale. “Formålet med et intervju er å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan personer opplever ulike sider ved sin livssituasjon” (Dalen, 2008, s. 15).

3.3 Innsamling av erfaringsmaterialet

I denne studien er det lagt vekt på intervju som metode for innhenting av erfaringsmateriale. Formen på intervjuene var en blanding av semi-strukturert intervju og samtaleintervju. I det semi-strukturerte intervjuet er samtalen fokusert mot forskerens forhåndsbestemte temaer. Mens det i samtaleintervju er en åpen tilnærming som har som mål at informantene skal fortelle mest mulig om sin livsverden (Dalen, 2008; Ringdal, 2009, s. 217). Denne studien er rettet mot å innhente fyldige beskrivelser av skoleledernes erfaringer tilknyttet ledelse av tilretteleggingen av opplæringen for elever med IOP. Intervjuets strukturerte, men åpne form er derfor hensiktsmessig. Intervjuformen førte til at jeg som forsker styrte samtalen ved hjelp av forhåndsbestemte tema og spørsmål. Samtidig kunne jeg følge de retninger som oppstod på grunn av den åpne samtaleformen (Ringdal, s. 217; Thagaard, 2009, s. 89).

Analysen av *foreliggende tekster* brukes ofte som supplement til intervjuer (Thagaard, 2009, s. 13). I denne studien foretok jeg ikke noen spesifikk analyse, men jeg studerte og satte meg inn i relevante offentlige dokumenter som opplæringsloven, Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 og den aktuelle kommunens kvalitetsutviklingsplan. På den måten fikk jeg et innblikk i hvilke krav som ble stilt i forhold til tilpasset opplæring og kvalitet i forbindelse med elever med behov for spesialundervisning. I kapittel 2.2 ble disse opplysningene fremlagt knyttet til studiens formål. Disse opplysningene vil bli trukket inn i analysene ved å se de i sammenheng med erfaringsmaterialet fra intervjuene.

3.3.1 Prosessen

Siden formålet med studien var å få et innblikk i *skoleledelsens erfaringer*, ble det viktig for meg å få fatt i informanter som passet til studiens formål og som kunne bidra med relevante erfaringer innen studiens tematikk. Siden skoleledelsen ble målgruppen for innhenting av erfaringsmaterialet, ble skolesjefen i den aktuelle kommunen kontaktet. Før det eksisterte noen kontakt med skolesjefen og informantene, ble et meldeskjema sendt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste [NSD], ettersom ”alle forsknings- og studentprosjekt som innebærer behandling av personopplysninger skal meldes” (NESH, 2006, s. 14). Da prosjektet ble godkjent (se vedlegg nr. 1), ble en søknad sendt til skolesjefen. I søknaden fikk

skolesjefen presentert studiens problemstilling, ønsket utvalg og tema for intervjuguiden, samt informasjonsbrevet som skulle sendes til informantene (se vedlegg nr. 2 og 3). Skolesjefen ga tillatelse til å kontakte skolene, og et brev ble derfor sendt til de aktuelle informantene.

Gjennom en telefonsamtale, som ble den første kontakten mellom meg som forsker og informantene, ga informantene som ønsket å delta i studien et muntlig informert samtykke (NESH, 2006). I utgangspunktet var jeg interessert i å få tre skoler med i studien, men det var flere skoler som takket nei til deltagelse. Skolene begrunnet avslaget med at de generelt sett hadde dårlig tid til annet enn det som allerede var pålagt.

Jeg hadde informert om at intervjuet var ønskelig å ta opp på bånd, og dette ble akseptert ved begge skoler. Intervjuene varte i overkant av 60 minutter og ble tatt opp med en synlig lydopptaker. Ved å bruke lydopptaker ble det enklere å få god flyt i samtalen og å komme med oppfølgingsspørsmål. Jeg kunne gjennom hele intervjuet ha fokus på informantene og deres utsagn.

For å få fatt i fyldig og beskrivende informasjon, mener Thompson (1978, referert i Dalen 2008) at det kreves “skikkethet”. Med skikkethet mener Thompson at intervjueren må ha:

- Interesse og respekt for mennesker
 - Smidighet i egne reaksjoner
 - Evne til å vise forståelse, empati og toleranse for andres synspunkter
 - Vilje til å sette seg ned og lytte rolig
- (referert i Dalen, 2008, s. 39)

Dalen (2008) påpeker også at det er viktig i forkant av intervjuet å presisere *hvem du er, hvorfor du er der, hva du vil med studien, hva som skal skje med materialet, hva du kan gi, eller ikke kan love og hvordan tilbakeføringen og publiseringen skal skje*. I informasjonsskrivet (vedlegg 3) fikk informantene derfor informasjon om hvem jeg er, og hva studien omhandlet. Samt at jeg i forkant av intervjuet presiserte hva som skulle skje med materialet og når og hvordan studien skulle publiseres. Et sitat jeg lærte mens jeg utdannet meg og jobbet i militæret var “informasjon er motivasjon”. Knytter jeg dette til forskning vil informanter som vet hva han/hun er med på og hvorfor, mest sannsynlig engasjere seg og dele kunnskap og erfaringer som er egnet for studien.

For å redusere avstanden mellom meg som forsker og informant, la jeg i forkant av intervjuet vekt på å skape en god og tillitsfull atmosfære. “Når undersøkelsen foregår innenfor et miljø som forskeren kjenner godt i utgangspunktet, eller har deltatt i over lengre tid, reduseres den sosiale avstanden mellom forsker og informant” (Thagaard, 2009, s. 104). Ved at jeg i forkant av intervjuet fortalte at jeg hadde jobbet i skole og nå tok utdanning innen spesialpedagogikk, skapte jeg en mindre avstand mellom meg selv som forsker og informantene.

3.3.2 Intervjuguide

“I alle prosjekter som anvender intervju som metode, vil det være behov for å utarbeide en intervjuguide. Særlig er dette påkrevd når en anvender et semistrukturert [...] intervju”, påpeker Dalen (2008, s. 29). Ved å utarbeide en intervjuguide blir det mulig å dekke de mest sentrale områdene studien skal belyse gjennom spørsmålene i intervjuene, men dette kan være en krevende prosess (Dalen, 2008). For å skape mer orden i prosessen med å utarbeide en intervjuguide, baserte jeg guiden på Steinar Kvaales (1997, s. 77) konsept om to intervjuguides. Den ene guiden bestod av de overordnede tematiske forskningsspørsmålene (se kapittel 1.2.3) mens den andre inneholdt de spørsmålene som ville bli aktuelle å stille i selve intervjusituasjonen. Til slutt slo jeg disse sammen til en guide (se vedlegg 4) og brukte denne aktivt under intervjuene.

For at spørsmålene i intervjuene skulle gripe det som ble relevant i forhold til studiens formål, måtte jeg i forkant bygge opp en teoretisk referanseramme (Kvale, 1997). Denne referanserammen inneholdt teorier på ledelse og innovasjon, et historisk blikk på inkludering og tidligere forskning innen feltet. De overordnede tematiske forskningsspørsmålene omhandlet ulike tematikker. Innenfor de ulike tematikkene kunne jeg lese meg opp på tidligere forskningsresultater og teorier for å skape en bredere forståelse for hvilke begreper som er sentrale for min studie. Sentrale begreper for min studie er distribuert ledelse, inkludering og tilpasset opplæring og kvalitetsutvikling.

Det jeg fokuserte på i forkant av utarbeidelsen av intervjuguiden i tillegg til relevant teori og forskning, var min egen jobbsituasjon. Samtidig med arbeidet med min masterstudie jobber jeg som spesialpedagog ved en barneskole. Jeg deltar der i et spesialpedagogisk ressursteam som samarbeider om tilretteleggingen av opplæringen for elever med IOP, bestående av spesialpedagogisk koordinator og fast representant på PPT, samt i et spesialpedagogisk team bestående av kontaktlærere, spesialpedagogisk koordinator og enkelte ganger PPT. Egne erfaringer gjennom jobben ga et bredt bilde av hvilke tematikker og spørsmål som kunne bli

viktige å stille til informantene. Kunnskapen og erfaringen jeg tilegnet meg ved å delta på disse møtene førte til at jeg valgte å ikke ta et prøveintervju i forkant av innsamlingen av erfaringsmaterialet. Enkelte av spørsmålene som jeg bruker i studien er blitt stilt uformelt til andre deltagere i ressursgruppen for å se om spørsmålene fanger det det skal fange. Det jeg testet i forkant av intervjuene var lydopptakeren. Jeg leste spørsmålene inn på lydopptakeren for å øve på spørsmålene samtidig som jeg testet hvordan filene skulle lagres og avspilles i etterkant av intervjuene.

Det jeg erfarte gjennom intervjuene var at enkelte av spørsmålene ikke ble relevante å stille. Det kom av at informantene enkelte ganger snakket om elementer som ble viktige for studien uten at jeg trengte stille spørsmålene. Samtidig var det også slik at jeg etter det første intervjuet så at enkelte spørsmål ikke fanget det jeg ønsker å finne ut av. Det ene spørsmålet jeg stilte omhandlet informantenes pågående endringsarbeid i skolen, og et annet tok opp om skolene hadde gjort spesielle tiltak for å utvikle det spesialpedagogiske arbeidet ved skolen. Disse spørsmålene ble så like at jeg valgte å ikke ta med det siste med i intervju nr. 2. Svar på spørsmålet fikk jeg gjennom det første. Et prøveintervju hadde nok luket ut disse små endringene som ble gjort i intervjuguiden.

3.3.3 Utvalg

For å få svar på mine forskningsspørsmål har jeg foretatt et *strategisk og tilgjengelig* utvalg (Thagaard, 2009, s. 55). Utvalget har de kvalifikasjonene jeg mener er strategiske for å kunne få svar på mine forskningsspørsmål, og siden jeg er nødt til å finne informanter som er villige til å stille til intervju, blir utvalget mitt også basert på et tilgjengelig utvalg. Et problem med denne typen utvalgsmetode kan være at de som velger å delta i ulike studier er de informantene som ofte er mer fortrolige med forskning, og som er mer vant til å reflektere over egen livssituasjon (Thagaard, 2009, s. 56). Dette trenger ikke være et problem i min studie, men jeg må være oppmerksom på dette under selve intervjuet og i analysene. I etterkant av det ene intervjuet kom en av informantene til å si at det alltid var fint å være med i slike studier, “man kan lære noe av egne refleksjoner... det er jo ikke alltid man kan sette seg ned å tenke over hvorfor man gjør ting og tang”. Etter min mening er dette en kandidat som ser ut til å være generelt positiv til å være med i forskningsprosjekter, det kan føre til at informanter kan bli litt *for* positive i tilbakemeldingene. Informanten kan være stolt av seg selv og/eller organisasjonen og vil vise seg/den frem fra sin beste side. Da blir det viktig for meg å stille spørsmål som fremmer det som er formålet med oppgaven. Som Karin Widerberg

(2005, s.) skriver: “Forskeren er (...) det viktigste verktøyet i forsøket på å få fram og følge opp (...) [informantens] opplysninger, fortellinger og forståelse av et gitt tema” (s. 16).

Det var av min interesse å innhente erfaringsmaterialet hovedsakelig fra den i skoleledelsen som har det spesialpedagogiske ansvaret. Siden informantene gjorde det tydelig at både rektor og spesialpedagogisk leder er involvert og jobber sammen om det spesialpedagogiske arbeidet, foreslo jeg å ta et gruppeintervju ved begge skolene. Dette var begge skolene positive til. Grunnen til at jeg valgte å ta gruppeintervju begrunnes med Tove Thagaards (2009) beskrivelse: “Gruppeintervjuer kan bidra til å utdype de temaene som tas opp, fordi deltagerne kan følge opp hverandres svar og gi kommentarer i løpet av diskusjonen” (s. 90). På den måten fikk jeg et rikere intervjumateriale hvor erfaringer ble tatt opp og samtidig diskutert av de involverte.

Utvalget bestod av til sammen fire informanter, hvorav to og to jobbet ved samme skole. Begge skolene ligger i samme kommune. Skole nr. 1 er en nyrenovert mellomstor skole og ligger i et ruralt område. Skolen har ca. 400 elever fra 1.-7. trinn. Skolen har elever med ulike nasjonaliteter. I intervjuene kom det også frem at skolen hadde flere elever med autisme og Aspergers syndrom, som førte med seg utfordringer som skolen var nødt å møte. Mer om dette kommer i drøftingen i kapittel 5.3.2. Skole nr. 2 er en eldre mellomstor skole og ligger i et urbant område. Skolen har ca. 360 elever fra 1.-7. trinn. Flere av elevene på skolen er utenlandske eller har flerkulturell bakgrunn. Det er ca. 20 ulike morsmål representert ved skolen. Begge skolene er representert ved en relativt ny rektor og en spesialpedagogisk leder som har jobbet ved skolen i en lengre periode.

Kvale (1997, s. 59) sier at dagens studier ofte inneholder 15 +/- 10 intervjuer. Likevel vektlegger han at det kan fokuseres på få informanter dersom formålet med studien omhandler innhenting av informanters generelle kunnskap. Et lite utvalg er da ikke nødvendigvis et problem om målet med studien er å forstå hvordan en person opplever verden rundt seg. I senere tid er blitt slik at intervjustudier baserer seg på fler og fler intervjuer, kanskje *for* mange til at det kan karakteriseres som kvalitativt (Kvale, 1997). Det burde blitt lagt mer vekt på forberedelse og analyser av færre intervjuer i stede. Da legger en mer vekt på det kvalitative og ikke det kvantitative (Kvale, 1997). I min studie er det ikke viktig *hvor mange* som sier det samme, eller om resultatene kan generaliseres til en større populasjon. Det viktige er *hva* de sier. Jeg mener det Kvale (1997) påpeker er med på å rettferdiggjøre et lite utvalg i denne studien.

3.4 Analytisk tilnærming

Kvale (1997, s. 114) legger vekt på viktigheten av å først stille spørsmålene *hva* og *hvorfor*, før en stiller spørsmålet om *hvordan* en skal analysere materialet. Hva og hvorfor viser til studiens forskningsspørsmål eller emne og formålet med studien. Min studie skal bidra til å belyse og å gi et innblikk i skoleledelsen erfaringer knyttet til tematikken ledelse av det spesialpedagogiske tilretteleggingsarbeidet. Mine analyser vil jeg derfor være basert på studiens erfaringsmateriale, som er informantenes utsagn i intervjusituasjonen.

I analysene vil fokuset være på hvordan informantene *snakker om* studiens sentrale begreper - ledelse og kvalitet, samt hvordan de snakker om sin praksis. Analysene tar utgangspunkt i den transkriberte intervjuteksten, og min opplevelse av intervjusituasjonen (referer her til informantenes fremtoning tatt opp i kapittel 4.1.1 og 5.1.1). I følge Kvale (1997, s. 117) kan en alternativ måte å analysere transkribering på være å gå i dialog med teksten og å finne frem til de skulte meninger, noe som igjen kalles dybde hermeneutikk. “Forståelsesprosessen er ikke bare karakterisert ved at den enkelte delen forstås ut fra helheten, men også ved at helheten søkes tilpasses delen. Denne vekselvirkningen mellom helhet og del for å oppnå dypere forståelse beskrives som den hermeneutiske sirkel”, forklarer Dalen (2008, s. 20). I en hermeneutisk tolkning skal det være et samspill mellom forsker og tekst. Forskeren har et perspektiv på det som forskes på, og tolker erfaringsmaterialet på grunnlag av dette (Kvale, 1997). Dette blir omtalt som *den hermeneutiske spiral*. Man går i stadige runder for å finne en forståelse av hva som blir uttalt av informantene i samsvar med egen førforståelse.

I kapittel 5 vil det bli presentert egne drøftinger av erfaringsmaterialet som blir presentert i kapittel 4. Erfaringsmaterialet vil bli tolket i lys av studiens formål og problemstillinger, samt den teoretiske referanserammen som ligger til grunn i kapittel 2. Fortolkninger er i følge Thagaard (2009) en gjennomgående aktivitet i løpet av hele forskningsprosessen, og begynner allerede når en formulerer problemstillingen, og ender når studien er ferdig. I avhandlingen er for eksempel mine overskrifter et synlig bevis på at mine tolkninger er en gjennomgående aktivitet. Valget av overskriftene i avhandlingen er basert på mine tolkninger av teorier, erfaringsmaterialet og analyser. Årsaken til at jeg velger å bruke de overskriftene jeg gjør kommer av mine fortolkninger.

Leseren skal gjennom mine analyser ha mulighet til å vurdere og å forstå på hvilket grunnlag tolkningene foreligger, og hvorvidt tolkningene er gyldige. Forskeren (mine) og leserens tolkninger vil også kunne være avvikene avhengig av individuelt og faglig ståsted.

3.5 Troverdighet

Generaliserbarhet, reliabilitet og validitet er begreper som er sentrale i vurderingen av forskningens troverdighet (Kvale, 1997; Silverman, 2001). I kvantitativ forskning betyr reliabilitet at gjentatte målinger gir samme resultat, mens validitet handler om måleinstrumentet måler det det var ment å måle. Dette blir feil når det er snakk om kvalitativ forskning, mener Widerberg (2005, s. 18). Det er forskeren som er redskapet og som innhenter erfaringsmateriale i kvalitativ forskning, og er derfor ikke utskiftbar. Det er heller ikke tydelig i kvalitativ forskning hva man skal måle på forhånd. I 2005 kom Norman K. Denzin og Yvonna S. Lincoln med en uttalelse i sin bok *Handbook of Qualitative Research* om behovet for en nytenkning innen forskningens legitimitet og begrepene reliabilitet, validitet og generalisering (referert i Thagaard, 2009, s. 22). Reliabilitet er derfor i senere tid blitt knyttet til forskerens *pålitelighet*, og validitet til forskningens *gyldighet*. Begrepet generalisering blir ikke brukt i denne studien, *overførbarhet* vil derimot bli mer diskutert i kapittel 3.6.

Videre vil jeg kort redegjøre for begrepene innhold, og hvordan disse begrepene blir tatt hensyn til i denne studien.

3.5.1 Pålitelighet

Når det gjelder forskerens pålitelighet i forhold til ansikt-til-ansikt intervjuer legger David Silverman (2001, s. 230) vekt på viktigheten av å ta opp all interaksjon på bånd, være nøye med transkriberingen, presentere lengre utdrag av erfaringsmaterialet i avhandlingen og spørsmålet som fremprovoserte svaret. Disse retningslinjene ble tatt hensyn til i min studie ved at begge intervjuene ble tatt opp på digital lydopptager. Dette gjorde at jeg enkelt og greit kunne transkribere intervjumaterialet i etterkant. Transkriberingen var basert på elementer fra Silverman sin konversasjonsanalyse (CA) (2001), jeg brukte derfor ikke store bokstaver eller punktum og komma i transkriberingen. Jeg valgte derimot å bruke punktum for å vise til korte pauser i samtalen i stedet for å notere ned hvor mange sekunder informantene eller jeg pauserte. Eks: *jaa.. vi gjør det.. men i praksis så er det jo varierende..* . Dersom det var pauser på mer en fem sekunder skrev jeg dette ned. For å styrke leserens troverdighet til forskeren og

studiens erfaringsmateriale vil det bli presentert utfyllende og lengre svar fra informantene i kapittel 4, samt de spørsmålene jeg som intervjuer stilte i intervjuene vil ligge som vedlegg (se vedlegg 4).

Pålitelighet kan også knyttes til forskerens redegjørelser av hvordan erfaringsmaterialet samles inn og hvordan materialet tolkes (Thagaard, 2009). I denne avhandlingen får du som leser derfor innblikk i forskningsprosessen. Det blir gjort rede for hvordan erfaringsmaterialet ble samlet inn og hvilke analytiske metoder som vil bli brukt i tolkning og forståelse av materialet (3.3 og 3.4).

3.5.2 Gyldighet

“Validitet handler om gyldigheten av de tolkninger forskeren kommer frem til” (Thagaard, 2009, s. 201). Begreper som blir mye bruk i forbindelse med gyldighet er sannhet og kunnskap (Kvale, 1997; Silverman, 2001). Når formålet med min studie er å få et innblikk i ledelsens *erfaringer* knyttet til ledelse av tilrettelegging av opplæringen for elever med IOP, blir ikke det å komme frem til *en* bestemt sannhet det viktigste. Det som blir viktig er min kunnskap om relevante teorier og begreper, om hvordan utføre et godt intervju, samt min kjennskap til felten.

For å styrke forskningens gyldighet blir begrepet *transparency* eller *gjennomsiktighet* et relevant utgangspunkt (Silverman, 2001; Thagaard, 2009). “Gjennomsiktighet innebærer at forskeren tydeliggjør grunnlaget for fortolkninger ved å gjøre rede for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner hun eller han kommer frem til” (Thagaard, 2009, s. 201). Å gå kritisk inn å se på tolkninger som er gjort, sammen med veilederen min i rollen som “djevelens advokat”, har hjulpet meg til å stille de kritiske spørsmålene som har vært med på å styrke min studies gyldighet (Thagaard, 2009, s. 202).

Kvale (1997, s. 164) påpeker at validitet eller gyldighet er noe som hører til alle de syv stadiene som inngår i en intervjustudie. Han deler en intervjustudie inn i stadiene tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering. Det vil si at alt vi gjør fra start til slutt i forskningsperioden er med på å styrke eller svekke forskningens gyldighet. I denne sammenheng legger Silverman (2001, s. 233) vekt på tre kriterier som har spesiell betydning for forskningens gyldighet; “the impact of the researcher on the setting”, “the values of the researcher” og “the truth status of a respondent`s account”. Under kommer en kort skissering av hva som ligger til grunn i de ulike kriteriene og hva det

har av betydning for min studie. Kriteriene er i tillegg oversatt til norsk, og viser til overskriftene i kursiv under.

Forskerens påvirkning i intervjusituasjonen

“Hvis man er en sosial person som er interessert i andre mennesker, har lett for å lytte, er uredd og vennlig, har man en god plattform å stå på som intervjuer” (Widerberg, 2005, s. 90). I tillegg kan kunnskaper om og ferdigheter innenfor intervjuing trenes opp (Widerberg, 2005). Det er også slik at forskerens egenskaper og væremåte har betydning for etablering av kontakt med informantene, påpeker Thagaard (2009, s. 68). Det er viktig at forskeren tenker over hvordan han eller hun ønsker å bli oppfattet, og tilpasser sin atferd etter dette (Hammersley & Atkinson, referert i Thagaard 2009, s. 68). Siden jeg skulle intervju representanter fra skoleledelsen ved de respektive skolene ble jeg nødt til å tenke over hvordan jeg ville representere meg selv. Det ble av den grunn viktig at jeg kledde meg respektabelt, oppførte meg høflig og var positiv og vennlig. Mine bakgrunnskunnskaper innen tematikken kom også godt med i denne situasjonen, og gjorde meg tryggere i intervjusituasjonen. I min studie var jeg i forkant opptatt av å tilegne meg kunnskap som gjorde meg mer trygg og sikker på meg selv og min rolle som forsker.

Man bør som forsker gå kritisk gjennom egne tolkninger av erfaringsmaterialet. Min tilknytning til skolen kan ha betydning for mine tolkninger. “Når forskeren i utgangspunktet er innenfor miljøet, får hun eller han et særlig godt grunnlag for forståelse av de fenomenene som studeres” (Thagaard, 2009, s. 203). Tidligere erfaringer kan være med å forme forståelsen som fremkommer av studiens erfaringsmateriale. Det kan derimot også føre til at forskeren blir *blendet* av egne erfaringer og ikke ser andre nyanser (Thagaard, 2009). Dersom jeg som forsker tror forståelsen eller innsikten min er god nok, vil jeg kanskje unngå å stille oppfølgingsspørsmål. Kjennskap til felten kan derfor være en styrke, men også en svakhet. Det er noe man må være bevisst på i både intervjusituasjonen og analyseprosessen. Selv har jeg litt kjennskap til skolen og spesialpedagogikk som felt, mens erfaringer innen skoleledelse er for meg noe nytt.

Dalen (2008) trekker frem begrepet *intersubjektivitet* når hun skriver om gyldighet og forskerrollen. Hun legger vekt på at det mellom mennesker blir viktig å danne en felles forståelse av det som samtales om. Det vil si at forsker og informant bør ha samme forståelse av det som er sagt i intervjuet. Dersom det er lik forståelse mellom informant for forsker, vil forskerens tolkninger av utsagn være mer gyldige enn om det ikke var lik forståelse. For å

legge til rette for en felles forståelse prøvde jeg i mine intervju å stille oppfølgings spørsmål for å vite om jeg hadde forstått informantene rett. Et eksempel fra et av intervjuene er når informanten svarer på et av mine spørsmål og jeg er litt usikker og spør: *forstår jeg det rett om jeg sier at deres utfordring akkurat nå er å få tid til å gå rundt..*, og informanten svarer: *ja.. det er jo det.. sånn som i går var jeg på vei til et klasserom da det kom en forelder med behov for å snakke.. man kan jo ikke avvise dem da det kan være en sak som de er nødt til å ta opp.. selv om jeg skulle egentlig vært og observert.*

Forskerens verdier

I min studie bruker jeg en del begreper som kan ha stor betydning for mine tolkninger av resultater. Jeg har derfor i intervjuene lagt vekt på informantenes egen forståelse av nøkkelbegrepene i studien. Begreper som er viktig å få informantenes forståelse av er ledelse, inkludering, tilpasset opplæring og kvalitet. Disse begrepene blir tillagt en mangefasettert betydning i litteraturen, og har som oftest ikke en entydig definisjon. For å få et innblikk i informantenes erfaringer blir det da viktig å vite hva *de* legger i begrepene. Min forståelse kan være forskjellig fra deres og derfor gi feil bilde av hva som egentlig blir fortalt i intervjuene.

I tillegg kan forskerens verdier være med å lede informanter til å svare det som er ønskelig i forhold til oppgavens formål. Å være så objektiv som mulig kan være en utfordring, men en nødvendighet. I avhandlingen blir jeg nødt til å tenke over hvilke sitater som bør tas med. Det er viktig at jeg ikke trekker ut sitater som jeg selv mener er “riktige”, og som styrker min førforståelse av livsverden. Man bør heller prøve å gi et mer oppriktig eller sant bilde av det som faktisk blir sagt av informantene.

Informantens oppriktighet

I forkant av intervjuene forsikret jeg informantene om at jeg ikke var ute etter å finne ut av hvordan man utøver ledelse på best mulig måte, men hvilke erfaringer de har ved å lede det spesialpedagogiske arbeidet i skolen. På den måten ville jeg prøve å sikre meg informantenes oppriktighet. Jeg var ikke ute etter å finne “feil” i deres praksis. For å få tak i informantens sanne erfaringer bør intervjueren prøve å: “... formulate questions and provide an atmosphere conducive to open and undistorted communication” (Holstein & Gubrium, sitert i Silverman, 2001, s. 90). Trygghet og tillitt, samt en åpen og ikke-forvrent kommunikasjon er viktig for å få tak i informantenes ærlige utsagn.

3.6 Overførbarhet

Begrepet generalisering hører til den positivistiske tradisjonen som kobles til kvantitativ forskning og talldata. Formålet med kvantitative studier er å finne lover om menneskelig atferd som kan generaliseres og gjøres universelle (Kvale, 1997, s. 160). Dersom en tar utgangspunkt i et bestemt utvalg etter presise kriterier, kan en generalisere studien til større deler av populasjonen (Silverman, 2001). Innen kvalitativ forskning har begrepet generalisering blitt byttet ut til fordel for overførbarhet. Overførbarhet er blitt et gyldig begrep for å kvalifisere forskningen innen kvalitativ forskning. “Overførbarhet er knyttet til at den forståelsen som utvikles innenfor rammen av et enkelt prosjekt, også kan være relevant i andre situasjoner” (Thagaard, 2009, s. 190).

Det er en tradisjon innen vitenskapen at forskeren argumenterer for om studiens analyser kan overføres til andre lignende og større sammenhenger (Thagaard, 2009). Samtidig vil Kvale (1997, s. 163) si at enkelte studiers tolkninger og funn kan være så levende beskrevet at enkeltindivider eller lesere av studien kan gjenkjenne seg, og av den grunn blir studiens resultater overførbare. I min studie kom informantene med egne erfaringer knyttet til ledelse av tilretteleggingsarbeidet for elever med IOP. Deres erfaringer kan oppfattes av lesere som interessante og gjenkjennbare. Det er flere som arbeider med ledelse av tilrettelegging av opplæring for elever med IOP i andre skoler over hele landet og andre land. Kanskje vil denne studiens resultater kunne relateres til andre ledes erfaringer i lignede situasjoner.

3.7 Ethiske utfordringer

Kvalitative forskningsstrategier baserer seg på nærhet mellom forsker og informant, og det vil derfor være viktig å tenke over hvilke etiske og metodiske utfordringer man kan møte i prosessen (Thagaard, 2009, s. 11). Ved å følge Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) sine forskningsetiske retningslinjer, skal det være mulig å fullføre et forskningsprosjekt uten å bryte allment aksepterte verdier eller skade personer som er villige til å delta i studien. “Ethiske avgjørelser hører ikke til noen enkelt del av intervjuundersøkelsen, men må foretas gjennom hele forskningsprosessen”, oppgir Kvale (1997, s. 65).

Min studie innebærer nær kontakt med informanter gjennom et gruppeintervju, og medfører derfor en rekke etiske utfordringer, som for eksempel hvordan gå frem for å holde

informantenes identitet skjult, hvordan få tilgang til informanter og hvordan oppføre seg i intervjusituasjonen for å nevne noe. Kvale (1997, s. 66) snakker om *tre etiske regler* for å utføre forskning på mennesker. Reglene omfatter *informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser*. Disse vil bli videre diskutert i teksten i samsvar med NESH (2006) sine etiske retningslinjer og min studie.

3.7.1 Konfidensialitet

“Konfidensialitet i forskning medfører at man ikke offentliggjør personlige data som kan avsløre intervjupersonens identitet” (Kvale, 1997, s. 68). NESH (2006) skriver dette om konfidensialitet:

De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersonene det forskes på. Forskningsmaterialet må vanligvis anonymiseres, og det må stilles strenge krav til hvordan lister med navn eller andre opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner oppbevares og tilintetgjøres (s. 18).

For at ikke informantene skal bli identifisert har jeg tillagt de nye “navn”. Navnene er som følger R1, R2, SP1 og SP2, der R står for rektor og SP for spesialpedagogisk leder, og 1 for rural skole og 2 for urban skole. Informantene fikk vite i forkant av intervjuet at samtalene ble tatt opp på bånd. Når lydfilen og PC med erfaringsmaterialet ikke er i bruk er det til en hver tid innelåst på et rom hvor kun jeg har tilgang. Informantene ble informert om at erfaringsmaterialet som innhold identifiserbar informasjon ville bli slettet etter endt prosjekt.

3.7.2 Informert samtykke

Et informert samtykke innebærer at informantene informeres om undersøkelsens overordnede mål, samt at informantene deltar i forskningen på frivillig basis. Informantene skal også i et informert samtykke få informasjon om at de kan trekke seg underveis (Kvale, 1997, s. 67). NESH understreker at det skal være et *fritt og informert samtykke*.

At samtykket er fritt, betyr at det er avgitt uten ytre press eller begrensinger av personlig handlefrihet. At det er informert, betyr at informanten orienteres om det som angår hans eller hennes deltakelse

i forskningsprosjektet. Informasjonen må gis i en form som er forståelig for informanten (NESH, 2006, s. 13).

Det ble sendt ut et skriv med informasjon om studien til et strategisk utvalg (se vedlegg 3). Flere skoler mottok derfor informasjon om studien og fikk oppgitt at jeg kom til å ta kontakt per telefon noen dager etter mottatt brev. De fikk i brevet vite hva studiens formål var og at det var frivillig å delta. Når jeg ringte opp informantene, og de sa seg villige til å delta, var det gjort et muntlig samtykke. Grunnen til at jeg ville ta kontakt per telefon og innhente muntlig samtykke kom av at jeg var interessert i å presentere meg selv på en mer uformell måte. En samtale i forkant av intervjumøtet kan være med å skape mindre avstand mellom meg som forsker og informant. I tillegg kunne informanten spørre meg direkte dersom det var ting som var uklart i informasjonsskrivet.

3.7.3 Konsekvenser for informantene

NESH (2006) påpeker at:

“... mulige skader [er] vanskeligere å definere og måle, og det kan være vanskelig å vurdere eventuelle langsiktige virkninger [innen kultur- og samfunnsvitenskapelig forskning] (...). Forskeren har et ansvar for å unngå at de som utforskes utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger” (s. 12).

Ifølge Eisner og Peshkin (1990) må forskeren som person derfor ha to egenskaper: følsomhet overfor hva etikk er, og ansvarsfølelse i forhold til riktige handlinger. Jeg som forsker har ansvar for å tenke gjennom etiske konsekvensene og ikke påføre informantene unødige belastninger.

Konsekvensene for å delta i et forskningsprosjekt kan medføre ulemper og fordeler. Fordelen med å delta i et forskningsprosjekt kan være at en som informant får en lytter, lyttingens kvalitet avgjør om det blir en god eller dårlig opplevelse for informanten å delta (Kvale, 1997, s. 69). Informantene får mulighet til å reflektere over sin egen situasjon og kan ta lærdom av eller bli oppmerksom på elementer ved sin rolle i arbeidslivet eller livet generelt. Under intervjuet var jeg opptatt av at informantene skulle få prate ferdig, og avbrøt derfor ikke. Det var to grunner til dette; for det første fikk informanten si det de hadde på hjertet, og for det andre ble erfaringsmaterialet rikt på erfaringer som kunne være relevante for oppgaven.

Dersom informanten fortalte ting som av andre kunne føre til identifisering har jeg valgt å ikke ta dette med eller gjøre om utsagnet, uten å miste essensen i det.

I en intervjusituasjon kan det oppstå ulike rammer som enten får informanten til å holde inne med verdifull informasjon på grunn av at informanten ikke føler seg trygg nok eller har tillitt til forskeren. Men det kan også være slik at intervjusituasjonen kan føles forførerisk for informanten, og at informanten da sier ting som den i senere tid vil angre på. Som forsker har jeg vært oppmerksom på mitt ansvar for å gjøre intervjusituasjonene så behagelig og tillitsfull som mulig, uten å trekke trådene for langt.

4 STUDIENS ERFARINGSMATERIALE

I denne delen av studien vil jeg presentere studiens erfaringsmateriale. Erfaringsmaterialet blir presentert med utdrag av informantenes direkte sitat slik at selve studien skal være så transparent som mulig. I følge Silverman (2001) og Thagaard (2009) kan dette gjøre studien mer pålitelig og gyldig. Direkte sitat blir fremhevet ved hjelp av tekst satt i kursiv. *Meningsfortetting* vil i tillegg til direkte sitat benyttes slik at lengre meningsytringer fra informantene blir mer konsise (Kvale, 1997). Når informantene forteller om deres opplevelser og erfaringer i intervjuene, dannes det Kvale (1997) kaller “naturlige meningsenheter”. Disse enhetene er direkte sitat fra informantenes tale. Når en som forsker benytter seg av meningsfortetting, dras sentrale tema ut av disse enhetene.

Denne empiriske, fenomenologiske analysen har fem trinn: Først leses hele intervjuet gjennom for å få en følelse av helhet. Deretter bestemmes de naturlige «meningsenheterne» av forskeren. Det tredje trinnet består i å uttrykke temaer som dominerer den naturlige meningsenheten så enkelt og klart som mulig. (...) I det fjerde trinnet undersøkes meningsenheten i lys av studiens spesifikke formål. (...) I det femte trinnet ble de viktigste emnene i intervjuet bundet sammen i et deskriptivt utsagn (Kvale, 1997, ss. 126-128).

Gjennom meningsfortetting fortettes altså informantenes meningsytringer slik at en får en mer grunnleggende beskrivelse av det informanten forteller. Beskrivelsene er i denne studien basert på mine fortolkninger av det informantene sier. Kvales (1997) meningsfortetting er i tråd med den “hermeneutiske sirkel” tatt opp i kapittel 3.4, samt Thagaards (2009) utsagn om fortolkninger som en gjennomgående prosess i forskningen.

Jeg har valgt å knytte presentasjonen av erfaringsmaterialet til det jeg så som sentrale tema i intervjuene, *ledelse* (4.1), *inkludering og tilpasset opplæring* (4.2), *samhandling* (4.3) og *kvalitet* (4.4). Begrepene ledelse, inkludering og tilpasset opplæring og kvalitet kan knyttes direkte til forskningsspørsmålene. Begrepet samhandling blir også vektlagt siden det er et sentralt begrep både innen det distribuerte perspektivet på ledelse og et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling som igjen er teorigrunnet i avhandlingen. Samtidig av også samhandling et begrep som ble snakket mye om i intervjuene. I presentasjonen av erfaringsmaterialet vil også informantenes utsagn om muligheter og utfordringer i det spesialpedagogiske arbeidet bli knyttet til de ulike temaene.

Begrepene som ble viktige å avklare i intervjuene var *ledelse, inkludering, tilpasset opplæring* og *kvalitet*. For å få et innblikk i hva skoleledelsen legger i de ulike begrepene ba jeg dem fortelle hva de mente begrepene innebar. På den måten får jeg skoleledernes egen sansing, tolkning og forklaring av begrepene, noe som er i tråd med det kulturistiske erfaringsbegrepet anliggende (Eikeland, 1997). Det kulturistiske erfaringsbegrepet baserer seg på at all innsikt har to kilder; sansing og begrep. Begrepene er som nevnt i kapittel 1.2.1, historiske kulturdannelser og avgjør hva vi sanser noe som (Østrem, 2008, s. 97). Det kulturistiske erfaringsbegrepet "... vil ta opp i seg samfunnsmessige forhold og vår konstruksjon av virkeligheten gjennom måten vi sanser, tolker og forklarer virkeligheten på" (Eikeland, sitert i Østrem, 2008, s. 97). Begrepene ledelse, inkludering og tilpasset opplæring har som jeg har nevnt tidligere ikke en klar og entydig definisjon og enkeltmennesker legger vekt på ulike sider ved begrepenes betydning. Måten informantene forklarer eller beskriver begrepene på, kan si noe om hvordan de sanser verden rundt oss og hva slags kultur de er en del av (Säljö, 2008).

Jeg vil minne om at informantene er navngitt ved henholdsvis R1 og SP1 for rektor og spesialpedagogisk leder ved skole 1 i ruralt område. Og R2 og SP2 for rektor og spesialpedagogisk leder ved skole 2 i urbant område. Bokstaven I står for intervjuer, altså meg.

4.1 Ledelse

I denne avhandlingen kobles ledelse til et distribuert perspektiv på ledelse. Grunnen til at perspektivet har fått så stor innflytelse i dagens forskning kommer av at ledelse ikke lenger ses på som noe én enkelt leder utøver alene. Rektors rolle som skoleleder er blitt svært omfattende, og for at oppgavene skal være overkommelige er det viktig at rektor samhandler med andre aktører i og utenfor skolen slik at utfordringene kan møtes. På den måten fordeles ansvar, og ledelse blir dermed distribuert på flere aktører både i og rundt skolen.

Det vil i dette kapittelet bli tatt opp hva informantene forstår ledelse som, hvordan de opplever ledelse av endringsarbeid og hvilken betydning relasjoner har for utøvelse av ledelse.

4.1.1 Hvordan forstås ledelse?

Om begrepet ledelse la informantene vekt på forskjellige elementer som for dem var viktig å få frem i beskrivelsen av hva ledelse er for dem.

Visjoner og lange tanker: begrepet ledelse var for R1 knyttet til det å gi medarbeiderne noen tanker om hva som skal gjøres i skolen fremover. For å kunne gi disse tankene videre poengterte R1 at det ble viktig å være tydelig på hvordan ledelsen vil ha det. For R1 var det å gi visjoner og tanker med på å samle kollegiet om hvordan en skole skal være. Det ble også av R1 fremhevet at det å være en god rollemodell var avgjørende for å samle kollegiet. R1: *jeg må ha de holdningene selv som jeg vil at de andre skal ha.. for ellers så går det ikke.. for ledelse er ikke bare det du sier men det du gjør og.. og det er kjempe viktig for meg.*

Å lede gjennom andre var det SP2 mente ledelse handlet om. På den måten mente SP2 at arbeidet kunne effektiviseres. Måten en ledet gjennom andre på ble fremhevet ved at R2 pekte på ledelse i et dialogperspektiv. Dersom skoleledelsen gjennom dialog sprer sitt budskap på flere kan også andre aktører i skolen være med å utøve ledelse, mente R2. R2: *ledelse gjennom et dialogperspektiv hvis du kan tenke deg det.. det er veldig inne i tiden.. og hvordan leder man da.. jo gjennom å få andre til å lede.. altså du sprer budskapet til flere også skal ledelse spres på flere personer.*

Informantenes fremtoning i intervjusituasjonen var noe ulik. Rektor ved skole 1 var den som tok ordet oftest og som kom med flest utsagn og innspill, mens spesialpedagogisk leder ved samme skole deltok i mindre grad med utsagn og innspill. Deltagelsen til SP1 så ut til å handle mest om å verifisere eller støtte opp under det R1 fortalte. Ved skole 2 så fremtoning ut til å basere seg på en mer jevn fordeling av utsagn og innspill.

4.1.2 Ledelse i endringsarbeid

Endringsarbeid handler i følge Skogen (2004) om “en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis” (s. 49). Skolen som organisasjon utfordres av mange både små og store endringer, ofte. Dette kommer av at samfunnet rundt oss er i stadig endring og setter nye krav til de som jobber i skolen. Ved begge skolene pågikk det endringsarbeid som omfattet tilpasset opplæring og inkludering. Skole 1 hadde begynt å bruke kartleggingsverktøyet LUS [LeseUtviklingSkjema], hvor alle elevers leseferdighet ble kartlagt slik at elevene fikk lese bøker på eget nivå. I tillegg hadde ledelsen ved skole 1 utarbeidet en kvalitetsplan som ga lærerne og ledelsen en oversikt over elevers faglige og sosiale kunnskap og ferdigheter. R1: *vi*

har hivd oss på et program om lesing.. så vi "luser" elevene.. det er jo egentlig det største som er.. men så har vi og strukturendringer på en måte... jeg har fått lærerne til å kartlegge alle elevene innenfor ulike fagområder.. for jeg vil se hvordan det faglige nivået er i en klasse.. ligger de over eller under forventet krav.. for det vil vi bruke for å sette i gang tiltakene.

Skole 2 fremhevet at de hadde i løpet av høsten jobbet med hva tilpasset opplæring i skolen kan være. Dette arbeidet var forankret i differensieringskategoriene til Dale og Wærness (2005). R1 viser til at Dale og Wærness har brukt syv ulike innfallsvinkler til hva som kan være tilpasset undervisning, og disse ligger til grunn for det som er beskrevet om tilpasset opplæring i Kunnskapsløftet 2006. Skole 2 fremmet at de også var med i skoleutviklingsprogrammet RESPEKT, som ved skolen ble knyttet til inkludering generelt og mobbing spesielt. R2: *du kan jo si at vi har tatt tak i dette med tilpasset undervisning og læringsstrategier.. vi har jo også.. (peker på oversikten om TPO av Dale og Wærness).. dette er jo bare skjelettet.. lærerne har jo arbeidet med dette og vi har jo en del underpunkter både på lesing og læringsstrategier og tilpasset undervisning.. Nå er det jo mye RESPEKT det går i..(...) så dette halvåret har vi jobbet mye med mobbing.. og kommer nok til å fortsette og i respekt så er jo det med inkludering veldig essensielt.*

Felles forståelse er et tema jeg velger å trekke ut etter å ha lest og hørt hva informantene ved begge skolene fortalte om det å lede endringsarbeid. I forkant av implementeringen av et nytt prosjekt ga informantene uttrykk for at de jobbet mye sammen med kollegiet for å skape en felles forståelse av et planlagt prosjekt. For at det skulle bli mulig å danne en felles forståelse hadde ledelsen ved skolen 1 satt av tid slik at alle jobbet med det samme samtidig. R1: *vi har jobbet mye med de lusgreiene for å lære hva det er for noe og hvordan du gjør når du luser og hva har det å si for naturfagundervisninga.. ja.. for det er ikke bare norsk. Siden endringsarbeidet var såpass vidt mente R1 at det bidro til at alle lærerne var nødt til å engasjere seg. Grunnleggende ferdigheter er ikke knyttet kun til norskfaget lenger, påpekte R1. Det er noe som speiler seg i alle fag og som da kobler alle lærerne sammen om endringsarbeidet.*

Skole 2 oppga at de jobbet grundig sammen med medarbeiderne i forkant av implementeringen av et nytt prosjekt. Dette gjorde de for å skape et eierforhold blant de involverte, påpekte SP2: *når vi har bestemt oss for å gå en vei har vi forberedt dette litt grundig så de føler de har et eierskap til det.. om de ikke får alt på sin måte da men at har en*

forståelse for det og at de ser for seg hvordan dette skal være og at de føler at de har et eierskap.. det tror jeg er veldig viktig..

Motivasjon er avgjørende for læring og utvikling i en organisasjon (Skogen, 2004, s. 32). Det ledelsen ved skole 1 gjorde for å få med seg de andre i endringsarbeidet var å invitere en Oslo-skole samt en skole i hjemkommunen. Disse skolene hadde jobbet med og brukt kartleggingsverktøyet (LUS) i lengre tid. Ved å invitere disse skolene fikk ledelsen sammen med kollegiet innblikk i hvordan andre skoler hadde jobbet med LUS og hvordan de lyktes i arbeidet. R1: *så brukte vi mange mandager til å diskutere litt teori og ta lydopptak av elever.. øve oss.. vi hadde foredrag med noen fra Oslo som hadde gjort dette lenge.. hadde litt kontakt med en annen skole for de har LUS.. og vi har gjort en del felles ting for at alle skal bli involvert i det i fellestida.* Samtidig påpekte R1 at det var viktig å gå rolig frem og ikke sette i gang for mye endringsarbeid på en gang. R1 var opptatt av å opprettholde motivasjonen for hvert enkelte prosjekt. R1: *man må komme med det i en fart som er spiselig.. og at du ikke trykker på alt av endrings lik st folk holder på å dette av i svingene.. det er akkurat som elever.. læringskurven eller spiralen må ikke gå så fort at de faller av i svingene men det må være en spiral.* For å få et inntrykk av hva skolen tålte av endringsarbeid uttrykte SP1 at rektor som leder var god til å lytte til medarbeiderne. Å speile egne tanker og høre på andre dersom det blir sagt stopp er viktig, påpekte SP1. R1 la til at det ikke var vits å gå videre med nye endringer dersom ikke lærerne så nytten eller syns redskapene som skulle nyttes var vanskelige å bruke. R1: *det er ingen vits i å bare dure i vei.. (...) det [som skal implementeres] må være noe som er enkelt og som lærerne kan få til (...) vi må ha verktøy som ikke er for vanskelige å bruke og som de ser nytten av å bruke og det er det viktigste av alt for meg.. hvis ikke det er det hva er da vitsen med det.*

R2 fremhevet at det var vesentlig for medarbeidernes motivasjon at en som leder hadde tro på og var engasjert i det nye endringsarbeidet. Det var i tillegg viktig å jobbe grundig i starten og vise eksempler på hvordan ting kunne gjøres, påpekte R2. Samtidig var det essensielt å få medarbeiderne til å se nytten og å være med i bearbeidelsen i forkant av implementeringen, fremhevet R2. R2: *man må finne nøkkelen til nytten og få de til å tenne litt på det.* R2 påpekte at det var mye som ble bestemt på departements hold og kommunalt hold. Likevel fikk de sjelden en følelse av at ting ble tredd nedover hodene på dem. SP2 fortalte at det ofte var lagt til rette for at aktørene i skolen selv kunne forme de pålagte endringene etter skolens behov. SP2: *det ligger alltid en viss grad av selv styre til hver enkelt skole.. så du kan på en måte forme det litt etter behovet for den enkelte skole.* For å motivere medarbeiderne i skolen på

ulike nivå var R2 i tillegg opptatt av sin rolle som leder. Å være lokomotivet i endringsarbeidet var et begrep R2 brukte i den forbindelse. Det var viktig å lede på den måten at resten ble med i arbeidet. R2: *jeg tenker sånn jeg må jo være lokomotivet.. men ikke bare alene du må alltid få med deg noen.. for det kan jeg si.. du kan ikke lede uten å få noen med deg.. altså det går ikke.. da blir det styring.*

4.1.3 Relasjonen mellom rektor og spesialpedagogisk leder

I denne avhandlingen er relasjon knyttet til ledelsen og deres fordeling av ansvar og makt. Dersom lederens maktposisjon oppleves som legitim, vil distribuert ledelse kunne beskrives som "... en spesifikk relasjon til andre mennesker der man påvirker hverandre, og denne relasjonen omfatter utøvelse av makt og kontroll innenfor de rammer en bestemt organisasjon gir" (Møller, 2006, s. 30). Jeg vil videre se på hva som for informantene ble viktig når det kommer til relasjoner dem imellom, og om hvordan informantene mener relasjonen påvirker deres utøvelse av ledelse i tilretteleggingen av det spesialpedagogiske arbeidet.

Å delta i samme fora ble viktig for å kunne lede skolen og dens aktører mot samme mål, ga SP1 uttrykk for. R1 påpeker at de som jobber med det spesialpedagogiske feltet ved skolen skal være trygge på at de har rektor i ryggen. Ledelsens faste torsdagsmøter og rektors deltagelse ved nettverksmøtene i regi av PPT er med på å styrke ledergruppens relasjoner, forteller SP1. På torsdag var det ved skole 1 avsatt tid slik at ledergruppen sammen kunne danne seg et bilde av organisasjonenes ståsted knyttet til det spesialpedagogiske tilretteleggingsarbeidet, forklarte R1. Rektor ved skole 1 deltok ikke på alle samarbeidsmøter og ressursgruppemøter, så torsdagsmøtet kunne bidra til at rektor fikk innblikk i de saker som pågikk, fastslo SP1. R1: *jeg har akkurat begynt å gå på disse [nettverksmøtene] i det siste.. jeg føler jeg må følge med der også.. jeg synes det er viktig at jeg hører det samme som spesialpedagogen ved skolen for da kan vi forbedre kommunikasjonen.*

Unngå å motarbeide hverandre var nøkkelen til hvorfor samarbeidet og relasjoner i ledelsen var viktig ved skole 2. At ledelsen tok seg tid til å bli godt kjent, var grunnleggende for å unngå at ledelsen jobbet mot hverandre, fremhever SP2. I tillegg ville relasjonen bidra til at uenigheter ble løst ve hjelp av kommunikasjon. SP2: *vi kan godt være uenige om ting men da prater vi om det og kommer frem til noe.* R2 fortalte at relasjonen mellom R2 og SP2 i tillegg var betydningsfull for å kunne se en ting fra flere sider. R2: *jeg tror det er viktig å kunne få speilt sine tanker for å korrigere eller få et positivt svar på det man har tenkt er bra men jeg*

tror jo at det er alfa og omega at ledelsen trekker lasset sammen. R2 påpekte at det var godt for lærerne å vite at ledelsen jobber sammen om det spesialpedagogiske. R2: hvis vi jobber i ledelsen sammen skaper vi en ro. SP2 la til: det er jo noe med at flere hoder tenker bedre enn ett.

4.2 Inkludering og tilpasset opplæring

Det er ofte slik at elever med IOP som trenger spesialundervisning blir tatt ut av klasserommet for å få sin tilpassede opplæring. Men siden det i 1994 gjennom Salamanca erklæringen (UNESCO, 1994) skulle bli mer fokus på inkluderende undervisning i skolene, ville jeg vite hvordan det ble jobbet inkluderende i skolen generelt og spesielt i forhold til elevene med IOP. Tilpasset opplæring er et redskap for å nærme seg visjonen om en inkluderende skole. Jeg valgte derfor å høre ledelsens beskrivelse av begrepet tilpasset opplæring, og hvordan de leder arbeidet med å tilpasse undervisningen spesielt for elever med behov for spesialundervisning.

4.2.1 Inkludering

Begge skolene definerer begrepet inkludering etter det som blir vekt lagt i Salamanca erklæringen og/eller Kunnskapsløftet 2006, altså “etter boka”. Måten de derimot forteller om hvordan de jobber inkluderende i praksis er forskjellig ved skolene. Flere ting kan være årsak til dette. Elever har ulike behov, og det vil derfor være nødvendig for skolene å ta hensyn til dette. Ved skole 1 var det som nevnt tidligere flere elever (informantene oppga ikke eksakt hvor mange) med autisme og Aspergers syndrom, mens det ved skole 2 var et stort antall elever fra andre land eller som var flerkulturelle.

Det vanskelige inkluderingsbegrepet: ved begge skolene ble skilt mellom sosial og faglig inkludering. Faglig inkludering ble koblet til det å være i klasserommet mens den ordinære undervisningen pågikk, mens sosial inkludering for informantene handlet om at elevene fikk være sammen med andre elever i friminuttene og i andre sosiale sammenhenger i skolen. R2: *det er ulike former for inkludering.. er det å inkludere noen i et fellesskap og få de til å trives eller inkludering sånn at de skal klare seg faglig.*

R1 påpekte at en ikke skulle inkludere bare for å inkludere. For R1 var det viktig å skille mellom elever som trengte å inkluderes og de som ikke hadde så stort behov som andre. Når R1 fremmet dette ble inkludering knyttet til elever med autisme eller Aspergers syndrom. R1

uttrykte at det ikke alltid var hensiktsmessig å ha elever som trenger spesialundervisning inne i klasserommene sammen med de som får ordinær undervisning. R1 fortalte at de hadde et eget miljørom som egentlig ikke handler om å inkludere, men som tok hensyn til de enkeltelevne som hadde behov for ro rundt seg visuelt. R1: *så da prøver vi å variere litt om inkludering er godt eller ikke.* (I følge Duvold og Sponheim (2008, s. 264) viser et barn med autisme avvikende utvikling i sosiale ferdigheter, kommunikative ferdigheter, evne til fleksibilitet og interessevariasjon.)

Om inkludering påpekte også R1 at dersom en kontaktlærer er oppdratt til å være en god kontaktlærer som driver tilpasset opplæring og som er forutsigbar og tydelig før han setter i gang timene, kan flere elever henge seg på den ordinære undervisningen i klasserommet. Likevel er det slik at det faglige ofte kan være enklere og hankses med enn det atferdsmessige, legger SP1 vekt på. Elever med atferdsvansker kan lage uro rundt seg, noe som fører til at R1 mener det ikke alltid er hensiktsmessig å ha alle elever i klasserommet for en hver pris. SP1: *også er det veldig forskjell på det faglige og det atferdsmessige. Det faglige kan være lettere til tider en det atferdsmessige.. da skaper de jo ofte litt mer uro.* Og R1 legger til: *vi skal ikke ha alle inne i klasserommet for en hver pris.*

Inkluderingsbegrepet har allerede vart lenge i skolen, fortalte R2, og ga uttrykk for at det i tillegg lå godt forplantet i skolens vegger og i den enkelte. Ved deres skole jobbet de i hovedsak inkluderende ved at de har de fleste elever med IOP inne i klasserommene under den ordinære undervisningen. I denne sammenhengen ble også begrepet “tvunget til å inkludere” benyttet. Det kom av at det ved skolen var mangel på grupperom samtidig som de har lærere som er flinke til å tilpasse undervisningen slik at flest mulig elever kunne delta. Samtidig la de også vekt på at det var få elever ved skolen som hadde IOP på grunn av generelle lærevansker. Elevene med IOP hadde som oftest komorbide vansker og diagnoser.

Å være med, men på egne premisser ble av R2 og SP2 lagt mest vekt på når de snakket om inkludering. SP2 fortalte at når det gjaldt inkludering er du med på dine egne premisser, og premisset var i tillegg at du ikke trengte være lik de som du var sammen med. R2 fortalte at de jobber med inkludering for å forebygge mobbing og slår det sammen med arbeidet med skoleutviklingsprogrammet RESPEKT. Målet med RESPEKT er å forebygge og redusere flere typer atferdsproblemer, og prinsippet i RESPEKT er å oppnå målbar endring i elevatferd gjennom å utvikle lærernes og ledelsens handlingskompetanse. R2 forteller at de jobber veldig konkret med å inkludere elever ved skolen, og bruker inkluderingsbegrepet i skolehverdagen

gjennom både skolens visjon og deltagelsen i RESPEKT. R2: *egentlig kan vi si at vi jobber mye med det i forhold til å forhindre mobbing.. og da bruker vi begrepet inkludering.. ta med andre i leken.. invitere de med i samtalen spør har du lyst til å være med eller være åpen når noen spør.*

Et likeverdig tilbud for alle og et holdningsskapende arbeid ble fokuset når informantene snakket om hvordan ledelse kunne bidra til å skape muligheter for inkludering av mangfoldet av elever i skolen. Den viktigste rollen ledelsen hadde i forhold til å danne et likeverdig tilbud for alle var å organisere ressurser ut til trinnene. Det lå likevel en utfordring i dette arbeidet mente R1. Lærerne kunne bli flinkere til å utnytte de ressursene de har tilgjengelig på trinnet slik at ikke enkelte ressurser blir dårlig utnyttet, påpeker R1. Dersom et trinn hadde fått tildelt ekstra ressurser og det ikke var behov for denne i hver enkelt time kunne den gå til et annet trinn. Dette arbeidet mente R1 var tidkrevende og lite effektivt, og påpekte at lærerne kunne bli flinkere til å organisere dette arbeidet selv. R1: *ofte opplever vi som skoleledere at vi må servere løsningen.. når en elev ikke trenger assistent kan den jo gå til den andre klassen. men det må vi i ledelsen si ifra om sier lærerne og det tror jeg er veldig vanlig i skolene .. de tar ikke initiativet eller de ser ikke at de kan utnytte kapasiteten en annen plass.. der har skolen et stort utviklingspotensial.*

Om holdningsskapende arbeid la R1 vekt på å og ha en holdning om at skolen er en god plass å være, og at det var hun som leder av organisasjonen som hadde ansvaret for å skape inkluderende holdninger hos medarbeiderne. R1: *jeg tenker på kulturen.. at når jeg jobber med personalet må jeg være forbilde jeg må tenke på et godt omdømme.. jeg må ha de holdningene selv som jeg vil at de andre skal ha.*

Da informantene ved skole 2 snakket om holdningsskapende arbeid la de vekt på at ledelsen måtte formidle og vise en inkluderende holdning i praksis. Holdningene måtte gjennomsyre alt arbeidet i skolen, mente R2. Dette arbeidet var i tillegg noe en aldri kunne si seg ferdig med, siden skolen er en foranderlig organisasjon basert på enkelte mennesker R2 påpekte at holdningene måtte bli en del av kulturen. For å få dette til mente R2 at ressurser også var nødvendige redskaper for å kunne skape en kultur. R2: *du må få det inni kulturen tenker jeg.. det er knall viktig og det må du jobbe med hele tiden og da blir det jo noe med kultur men og med ressurser. R2: du må vise det i praksis og du må ønske det og det må på en måte vises i skolens planer og det må vises i klasserommene (...) dette må det jobbes med kontinuerlig (informanten drar på ordet – legger vekt på det).*

4.2.2 Tilpasset opplæring

Alle elever har både en rett og et behov for tilpasset opplæring forklarte R1 og R2. R1 satte fokus på at det var mange som misforstod begrepet tilpasset opplæring, både lærere og foreldre. R1 fremhevet at ledelsen sammen med kollegiet hadde jobbet med begrepet for å skape en felles forståelse av hva begrepet egentlig innbar. Det ble også av R1 gitt uttrykk for at begrepet var misforstått og ofte koblet til spesialundervisning. R1 la vekt på at tilpasset opplæring var noe alle skulle få. R1: *noen foreldre sier at.. jammen mitt barn skal ikke ha tilpasset opplæring.. nei.. (ler) men da misforstår de.* R1 forklarte at alle skal ha tilpasset opplæring og at det er en misforståelse om noen tror at tilpasset opplæring er det samme som spesialundervisning.

R2 fremhevet at utfordringen med tilpasset opplæring ofte handlet om lærerne. R2 var bekymret for at ikke lærerne ga nok tilpasset opplæring til alle elever i den ordinære undervisningen. Og bekymringen rettet seg både mot de svake og sterke elevene. Begge typene elever har behov for tilpasset opplæring. Å tilpasse til de som kan mer, var ofte mer utfordrende mente SP2. SP2: *vi er flinkere til å tilpasse nedover enn å tilpasse oppover.* Noen av de sterke elevene kan falle tilbake på et litt passivt nivå i stede for å være aktive, og dette mente R2 kom av at det ikke så ofte er flere elever i en klasse som trenger tilpasset opplæring fordi de er flinkere enn gjennomsnittet. For disse elevene blir det derfor ensomt dersom de hele tiden må jobbe alene med de tilpassede oppgavene. R2 la til: *vi er jo sosiale vesener.. jeg tror nok at mange da heller velger å ta det andre.. det som er middels nivå eller de ordinære oppgavene.* SP2 mente at aktører i skolen har lettere for å tilpasse til de svakere elevene, og at det kommer av at det i skolen i lengre tid har vært slik at de svake har fått mer hjelp. R2 la til: *også er det jo ikke sånn at om elevene intellektuelt sett er langt fremme så er det ikke sikkert de har modenheten til å dra seg selv hele veien.*

Det er ikke et skille mellom det spesialpedagogiske og det pedagogiske arbeidet i skolen, fortalte informantene ved begge skolene. Informantene var opptatt av at alt arbeidet enten det var pedagogisk eller spesialpedagogisk, ble sett under ett. SP2: *jeg føler at det er en del av det samme.. men vi har nok hatt en kultur på skolen for å se ting nok så nøye under ett på godt og vondt.* R2: *men sånn i praksis så synes jeg det er veldig godt integrert i det andre.* Ledelsens oversikt over elever gjennom kartleggingsprøver og de kontinuerlige møtene ved skolen la et grunnlag for at det ikke ble et skille mellom det spesialpedagogiske og pedagogiske arbeidet. Lærerne ved skole 1 ga tilbakemelding på alle elever på samme ark (kvalitetsplanene nevnt i

4.1.2). Men de jobbet spesifikt med spesialpedagogikk i ressursteamet ved skolen. I dette teamet sitter skoleledelsen (rektor, spesialpedagogisk leder og sosiallærer), miljøarbeidere og ressurslærere ved skolen. R1: *et skille.. altså.. nei.. det er jo sånn at alle unger skal lære noe.. men når vi får tilbakemelding på hva de kan så er det jo alle på samme fjøla.. vi har et ark som gjelder hele klassen når det gjelder samme målepåstand (peker på kvalitetsplanene).*

Mangel på ressurser eller få og små klasserom og grupperom, var det ledelsen ved skole 2 så på som mest utfordrende. Utfordringen lå i at det ble vanskelig å tilpasse undervisningen for alle elever samtidig. De ønsket å være fleksible, men skolens utforming i seg selv skapte en utfordring. R2: *vi har det jo sånn at vi ser ut som en kjempestor skole men egentlig er det en liten skole innvendig.. det betyr at vi er trangbodd og hva gjør vi med det.. jo da må vi være sammen.. det gir oss små muligheter til å være fleksible.* For å utnytte ressursene maksimalt påpekte SP2 at ressurslærere hadde tilbudt kurs for å hjelpe elever på et tidlig stadium. Når kursene skulle gjennomføres var det teknisk sett mulig å ha sammensatte elevgrupper på tvers av trinn med samme vanske eller problematikk, la SP2 til. Utfordringen med dette igjen var at gruppene kunne bestå av elever fra ulike trinn og at dette skal gå opp i forhold til de involverte.

Utfordringen ble også det sosiale, påpekte informantene ved skole 1. Å sette sammen grupper på tvers av trinn gjør det mulig å effektivisere ressurser mener R1. R1: *men er det greit for en tredjeklassing og en syvende klassing å være sammen eller er det ikke... det er en utfordring.* Siden det var en utfordring å sette sammen grupper på tvers av trinn førte det til at det ved flere anledninger satt to spesiallærere med hver sitt barn og underviser om det samme samtidig, påpekte R1. R1: *at det sitter to spesiallærere med hver sitt barn og underviser om det samme samtidig er jo kjempe dårlig ressursutnyttelse.*

4.3 Samhandling

Innen et distribuert perspektiv på ledelse og sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling er redskaper og rutiner viktige elementer i samhandlingen. For å forstå ledelsespraksis i et distribuert perspektiv mener Spillane et al. (2004) en må se på hvordan ledelse utøves gjennom samhandling og da med særlig fokus på bruk av redskaper og rutiner. Kobler en distribuert ledelse til utvikling og læring i et sosiokulturelt perspektiv vil deltagelse i praksisfelleskap være et redskap. Praksisfelleskap er i følge Wenger og Snyder (2000) grupper av mennesker som sammen jobber mot et felles mål. I praksisfelleskapene ligger det

muligheter for utvikling og læring i organisasjonen. Jeg har for å vise til deltagelse i praksisfelleskap, valgt å legge frem de ulike fora som ble nyttet i organisasjonen spesielt knyttet til det spesialpedagogiske feltet.

4.3.1 Praksisfelleskap som redskap i samhandlingen

Ulike “møteplasser”/fora ble brukt i tilretteleggingsarbeidet påpekte informantene. Ved begge skolene ble det på torsdager avholdt spesialpedagogiske møter der blant annet rektor, spesialpedagogisk leder, spesiallærer/ressurslærer og sosiallærer deltok. På disse møtene blir elever og deres saksgang tatt opp. PPT kunne også delta på disse møtene dersom det var behov, eller som regel en gang i måneden. Fellestiden på mandag ble ved hvert kvartal brukt når det skulle utarbeides IOP, ved begge skolene. R1: *vi har spesped møter.. det har sosiallærer, inspektøren, spesiallæreren og rektor hver torsdag.. da snakker vi om elever og deres saksgang på en måte hva skjer. R1: vi setter av en mandag i hvert kvartal og sier at nå skal dere evaluere målene og nå skal dere skrive nye planer.*

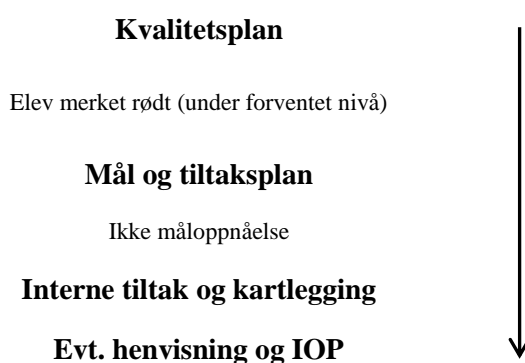
R2 nevnte at de brukte trinntid for å tilrettelegge på trinn-nivå. Da var ressursteamet inne som veiledere, og kunne komme med eksempler på hvordan det kunne utøves i praksis, mens det praktiske arbeidet ble lagt på trinnet, påpekte SP2. I tillegg ble det benyttet samarbeidsmøter og ansvarsgruppemøter for at tilretteleggingen av opplæringen for elever med IOP skulle bli best mulig i forhold til elevens evner og forutsetninger. På samarbeidsmøtene og ansvarsgruppe møtene kunne ulike instanser delta knyttet til elevens vanske, diagnose eller problematikk. Foreldrene var som regel også deltagere på disse møtene. R2: *det er ledelsen som legger litt føringer på hvordan arbeidet skal utføres og så er jo ressursteamet inne som en veileder på hvordan det kan utøves i praksis.. men praktisk arbeid blir lagt på trinn.*

Samarbeidet med PPT skaper gode muligheter for å tilegne seg kunnskap om hvordan en jobber tilpasset og inkluderende i forhold til elever med ulike vansker, fremhever R1. R1 opplevde at det at skolene hadde en fast kontaktperson førte til kontinuitet i arbeidet og effektiviserte tiden på møtene. PPT kunne tilby råd og veiledning innenfor bestemte problemområder som gir større muligheter for å kunne legge til rette undervisning for elever med spesifikke vansker hvor skolen ellers har liten kompetanse. R1: *vi har en kontaktperson fra PPT sånn som det er i flere skoler i ulike kommuner og her er det også personer fra PPT som har spesialistutdanning på en måte.. de er spesialisert på ulike områder.*

R2 fremhevet at deres skole hadde mulighet til å kontakte kontaktpersonen fra PPT per e-post, noe som var med på å effektivisere prosesser innen det spesialpedagogiske arbeidet. PPT hadde endret litt i sin praksis opplevde R2. PPT var nå mer inne med kurs og tilbud om konsultasjon. R2: *nå ønsker de å snu sin virksomhet mer mot kursvirksomhet for de sitter på kompetanse som kan nå ut til flere hvis de har kurser.. så vi må innkalle de ved behov.*

4.3.2 Rutiner

Rutiner ble av begge skolene fremmet når det ble snakket om møtevirksomhet og saksgang knyttet til henvisning av elever til PPT. R2: *det er ganske gode rutiner på hvis vi tenker på ansvarsgruppemøtene og samarbeidsmøtene.* Rutiner ble av R1 sett på som grunnleggende i forhold til å få organisasjonens aktører til å jobbe etter like retningslinjer. R1 hadde i løpet av de få årene som rektor utarbeidet en kvalitetsplan og denne var første steg i saksgangen knyttet til henvisninger. Elever ble fargemerket etter nivå. Elever merket med hvitt lå på forventet nivå, elever merket rødt under forventet nivå og blått over forventet nivå. Altså de elever som lå underforventet nivå i fag eller grunnleggende ferdigheter gikk videre i denne saksgangen (se Figur 3). Det ble utarbeidet en mål- og tiltaksplan for eleven basert på elevens evner og forutsetninger, fortalte R1. Dersom eleven over tid ikke nådde målene sine ble det gjort interne tiltak og forsøk på å kartlegge elevens vansker eller problematikk. Etter en periode med intern egeninnsats ble det eventuelt behov for ekstern hjelp noe som kunne føre til en henvisning av eleven til PPT.



Figur 3 Saksgang for henvisninger utarbeidet av R1

4.4 Kvalitet

Kvalitet blir i denne avhandlingen knyttet til endring og utvikling av det spesialpedagogiske arbeidet i skolen. Siden "Opplæringsvirksomhet er preget av politiske, ideologiske og

verdimessige ideer, noe som gjør at det som anses for å være kvalitet for noen, ikke nødvendigvis er det for andre” (NOU 2003: 16), vil det for meg bli viktig å få tak i hva informantene legger i begrepet og hvordan de jobber for å skape og utvikle kvalitet i sin organisasjon. Grunnen til at dette blir viktig for meg er knyttet til det kulturistiske erfaringsbegrepet. Jeg får gjennom deres sansing, tolkning og forklaring et innblikk i deres kultur og virkelighetsoppfatning knyttet til kvalitetsutvikling av det spesialpedagogiske tilretteleggingsarbeidet.

4.4.1 Kvalitetsbegrepet

Læringsresultat og læringskurve ble stikkordene ledelsen ved skole 1 beskrev begrepet kvalitet med. Å kunne måle læring og krysse av om elever hadde nådd mål lå til grunn for å vite om det var kvalitet i arbeidet. R1: *at vi kan se at det er utvikling og at det er en utvikling som samsvarer med det vi vil ha.* Samtidig var det viktig at elever gikk oppover i lærings- og utviklingstrappen. Målet var ikke at alle elever skulle stå på samme trinn, eller være på samme nivå, siden alle elever er forskjellige. R1: *så kvalitet er også at de går i den trappen etter sitt eget tempo.*

Måloppnåelse ble et sentralt begrep ved skole 2 sin tolkning av kvalitet knyttet til tilretteleggingen av det spesialpedagogiske arbeidet. Opplæringen måtte være god nok for å nå målene i IOP, mente R2. Hvis du var opptatt av kvalitet var det også viktig å satse på dette. R2: *du satser på tilpasset opplæring for du ønsker at det skal være kvalitet i det.. da setter du det på agendaen og da er det noe som skal være en paraply over undervisningen.. da er det sånn at kvaliteten kan øke hvis du har fokus på det.* Samtidig var R2 sitt fokus på at en på alle nivå i organisasjonen skal jobbe for å oppnå kvalitet.

4.4.2 Kvalitetssikring og kvalitetsutvikling

Under dette kapitlet vil jeg legge frem hva informantene mente var vesentlig for å sikre kvalitet i opplæring for elever med IOP. Hvordan ledelsen sikret kvalitet i selve IOP dokumentet og undervisningen, og hvordan ledelsen sikret samsvaret mellom IOP, enkeltvedtaket og sakkyndig vurdering.

Å sikre kvalitet i målene i IOP handlet for alle informantene om å gjøre målene så konkrete og målbare som mulig. R1 la vekt på at ledelsen i det spesialpedagogiske arbeidet som ved denne skolen bestod av rektor, spesialpedagogisk leder og sosiallærer, sikret målene i IOP ved

å samle inn dokumentene og lese over målene lærerne har skrevet. R1: *vi er nokså nøye med å lese gjennom de målene.. om de er korte konkrete og målbare.. for hvis ikke de er skriftlig gode i målene så er de ikke så gode for lærere som har laget de heller.* Dersom målene ikke er konkrete og målbare gir ledelsen tilbakemelding skriftlig eller muntlig, påpekte R1. På den måten mente R1 at lærerne kunne endre og forbedre målene. Samtidig er ledelsen ved begge skolene nøye med at målene også skal være tydelige for foreldrene. Foreldrene skal kunne forstå hva målet og arbeidet rundt eleven dreier seg om, legger R1 vekt på. R1: *men vi er nøye på å lese å se om målene er korte og forståelige for foreldrene også.*

Samarbeidet mellom foreldrene, lærerne og ledelsen skal bidra til at målene i IOP blir bedre og bedre, og ledelse ved begge skolene hadde derfor satt av tid til dette i fellestiden. R2 ga uttrykk for at lærerne da hadde mulighet til å samarbeide og hjelpe hverandre samtidig som ledelsen gikk rundt å veiledet. R2: *vi prøver at dette ikke bare er en plan som skal settes i en perm og legges vekt men være et dokument som er i bruk.* SP2 ga uttrykk for at dersom målene i IOP er konkrete vil evalueringen i etterkant bli enklere. Læreren og de som evaluerer elevens måloppnåelse skal kunne svare ja eller nei på om målet i IOP var nådd, påpeker R2. I tillegg ledelsen og lærerne skal også foreldrene være med å utarbeide IOP. Skolen bruker da foreldrenes kunnskap som en ressurs. Det er foreldrene som kjenner barnet og vet hva hjemmesituasjonen er.

Enkeltvedtakene er basert på sakkyndig vurdering, og skrives av rektor ved begge skolene. Innholdet blir drøftet av ledergruppen bestående av rektor, spesialpedagogisk leder, sosiallærer (og inspektør ved skole 1), som ofte også er i dialog med PPT. R1 påpekte at anbefalingene fra PPT burde følges nøye siden det er PPT som har mest erfaring og kompetanse på feltet. R1: *vi leser den sakkyndige vurderinga.. nå som jeg har skrevet enkeltvedtaket har jeg vært inne i de sakkyndige vurderingene og lest.. vi er nokså nøye på å ta tak i anbefalingene fra PPT.*

SP2 la vekt på at det var en dialog med lærerne som kjenner barnet i tillegg til å se på sakkyndigvurdering. Læreren kunne gi uttrykk for om det var behov for en justering i forhold til timeantallet eller andre ressurser som var anbefalt. R2 fremhevet at det var enkelt og greit å få IOP og sakkyndigvurdering til å stemme over ens, men det som ble utfordrende var om undervisningen stemte med IOP. R2: *du tar noe skriftlig over til noe skriftlig.. men stemmer det som er i undervisningen faktisk med IOP.. vi har ikke noe kontroll over det.. det blir vi nødt til å stole på at blir gjort.* Det de kunne bruke som en kontroll var ulike

kartleggingsprøver, mente SP2, og fortalte at prøvene kunne gi svar på om elevene har nådd målene i IOP.

En tydelig struktur i det spesialpedagogiske tilretteleggingsarbeidet gjorde det lettere å lede, var erfaringen til R1. Samtidig la også SP1 til at en oversikt var med på å gi trygghet. SP1: *når jeg har oversikt så føler jeg trygghet.. da vet du hele veien at her er det ikke noe som blir glemt.* SP1 forteller videre at det likevel er best når ansvaret blir fordelt på flere. Da trenger ikke hver enkelt å ha oversikt over så mange elever på en gang - blikket for detaljene og behovet for endringer vil bli enklere å se, påpekte SP1. Å være flere om arbeidet ble også av R2 og SP2 viktig for å oppnå kvalitet i det spesialpedagogiske arbeidet. R2: *jeg tror ikke at jo flere kokker jo mere søl.* Dersom det en ønsker å oppnå kvalitet i blir satt på agendaen av flere er det lettere å ta ting opp i plenum og snakke om det, påpekte R2. R2 la frem at det var viktig å få en debatt og språk rundt det en ønsket å bli bedre på. R2: *det er fint å kunne delegere men det må også være en dialog.. ikke bare si du gjør det og du gjør det.* SP2: *det må jo også være en tanke når man er i ledelsen at dette skal vi få til sammen.* Har ledelsen en positiv innstilling til det som skal jobbes med, og er gode rollemodeller kan engasjementet smitte en over på medarbeiderne, mente SP2.

4.4.3 Kommunens bidrag i kvalitetssikring og kvalitetsutvikling

Når det kommer til hjelp å støtte fra kommunen fremmer begge rektorene at skolene ofte er i kontakt med PPT. Der får de veiledning, konsultasjon og tilbud om kurs etter behov. I tillegg arrangerer PPT faste nettverksmøter hvor alle som er involvert i spesialpedagogisk arbeid kan delta.

Kommunen går inn og analyserer skolenes virksomhet ca. annet hvert år. Det skjer gjennom brukerundersøkelsen, elevundersøkelser, ulike kartleggingsprøver og skolens hjemmeside. Kommunen skriver så en ståstedsanalyse som fokuserer på skolens faglige ståsted. Etter at kommunen har skrevet ståstedsanalysen er det skolen sitt ansvar å lese igjennom å finne sitt satsingsområde ut ifra resultatene i analysen. R1 fortalte at ledelsen gjennom kommunens evalueringer så at skolen hadde behov for et løft innen lesing og digitale ferdigheter. R1: *for det var de to som skilte seg ut og hvor vi har et utviklingspotensial.. hva vil LUS etter hver si oss.. har vi en god trapp for læring eller.*

Kommunens kvalitetsutviklingsplan som varer i fire-fem år. Kvalitetsutviklingsplanen har fem fokusområder som politikerne ønsker at skolen skal arbeide i en periode på fire fem år.

R2: så nå i totusen og elleve tolv kommer det ny og da er det fem nye fokusområder som politikerne ønsker at skolene skal arbeide med.. da får du lov til å velge ett men de fire andre må du jobbe med internt på egne skoler.. men så kan vi på en måte få lov til å forme litt inn forbi de områdene. Etter at fokusområdet er valgt, inviteres oppvekst og levekår, foreldre- og elevrepresentanten til skolen. På møtet legges det frem hva kommunen har funnet ut gjennom sin evaluering, og for det diskuteres hvordan en skal jobbe videre med det prioriterte fokusområdet. R2: jeg tror vi har vært en femten seksten stykker hvor vi la fram skolens positive elementer og elementer som vi trenger å jobbe mer med.. i så måte har kommunen et tydelig system i forhold til kvalitet.

5 DRØFTING AV ERFARINGSMATERIALET

I kapittel 4 ble studiens erfaringsmateriale presentert. Erfaringsmaterialet var basert på de utsagnene informantene kom med i løpet av intervjusituasjonen. Utsagnene var knyttet til de ulike temaene basert på forskningsspørsmålene. I dette kapittelet vil drøftinger og analyser av erfaringsmateriale bli gjort gjennom studiens tre forskningsspørsmål.

- 1) *Hvordan kan ledelse bidra til å skape en kultur som muliggjør eller ivaretar inkluderende opplæring i en skole for alle? (5.1).*
- 2) *På hvilken måte kan ledelse bidra til kvalitetsutvikling i tilretteleggingen av opplæringen for elever med IOP? (5.2)*
- 3) *Hvilke muligheter og utfordringer står skoleledelsen overfor i det spesialpedagogiske tilretteleggingsarbeidet (5.3).*

Informantenes uttalelser vil igjen knyttes til teori om distribuert perspektiv på ledelse og et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling. Hovedoverskriftene i kapittel 5.1, 5.2 og 5.3 er basert på direkte sitat fra informantene. Grunnen til at jeg valgte å trekke ut disse sitatene, kom av at de oppsummerte essensen i de kommende kapitlene på en god måte.

5.1 Dette må man jobbe med kontinuerlig - (R2)

I dette delkapittelet vil drøftingene ta utgangspunkt i erfaringsmaterialet knyttet til det første forskningsspørsmålet. *Hvordan kan ledelse bidra til å skape en kultur som muliggjør eller ivaretar inkluderende opplæring i en skole for alle?* Innen distribuert perspektiv på ledelse og sosiokulturell teori om læring og utvikling er begrepene samhandling og redskaper sentrale (Spillane, 2006), disse begrepene kan også knyttes til det å etablere en kultur i følge Säljö (2008). Gjennom analysene blir informantenes utsagn sett i lys av teori knyttet til nettopp dette.

5.1.1 Ledelse

Som det ble nevnt i kapittel 2.3 har ikke forskning til nå kommet frem til en felles og entydig definisjon omkring ledelsesbegrepet. Det vil også kunne være slik at mer forskning på feltet finner nye elementer som igjen fører til at en entydig definisjon av begrepet vanskeliggjøres. Jeg har derfor i dette kapittelet valgt å ta tak i det informantene mener ligger i

ledelsesbegrepet, og hva deres utsagn i intervjuet generelt sier om deres ledelsespraksis i forhold til den spesialpedagogiske tilretteleggingsprosessen.

Begrepet ledelse

Informantenes måte å beskrive begrepet ledelse på viser at det ikke er et stort skille mellom skolens syn på ledelse når det gjelder ledelse av det spesialpedagogiske arbeidet i skolen. Rektor ved skole 1 la vekt på det å være en god rollemodell, og å gi medarbeiderne visjoner og tanker om hvordan ting skulle bli fremover. Rektor ved skole 2 snakket om seg selv som lokomotivet, og at det var essensielt å få med seg kollegiet for å kunne lede dem i retning av skolens mål om å inkludere mangfoldet av elever. Lokomotivet kan være et bilde på at lederen ikke alene kan nå målet, siden et lokomotiv ikke er noe uten vognene sine. Det er vognene som bærer lasset, men som leder/lokomotiv kan en styre i hvilken retning toget skal gå. Da informantene snakket om ledelse knyttet til det spesialpedagogiske tilretteleggingsarbeidet, kom det etter min mening klart frem at kommunikasjon mellom aktører på ulike nivå var et viktig redskap ledelsen benyttet. Kommunikasjon blir da et redskap i samhandlingen dersom en ser ledelse gjennom et distribuert perspektiv. Kommunikasjonen mellom de ulike aktørene sprer informasjon og budskap på flere, noe som igjen fører til at flere aktører kan ta del i utøvelsen av ledelse, i følge R2.

Holdningsskapende arbeid ble flagget da informantene snakket om hvordan de gjennom ledelse kunne skape muligheter for å inkludere mangfoldet av elever i skolen. Informantene ved skole 1 mente det var viktig at ledelsen stod sammen og frem som gode rollemodeller. Gjennom holdninger, mål og planer kunne ledelsen i følge R2, vise at det var inkludering som gjaldt ved den aktuelle skolen. Ledelsens påvirkning på resten av kollegiet ble av informantene sett på som avgjørende for resten av skolens deltagelse i inkluderingsarbeidet. Samtidig var det enklere å få med seg fler dersom ledelsen stod sammen om det som skulle prioriteres.

Selv om informantene hadde relativt likt syn på hva ledelse innebar, var det likevel slik at informantenes fremtoning i intervjuene kunne gi meg et inntrykk av hvordan ledelse ved forskjellige skolene ble praktisert. Informantenes ulike fremtoning kan komme av ulike årsaker, men siden mitt fokus i denne avhandlingen er ledelse, vil jeg ha dette i tankene. Rektor ved skole 1 var den som tok ordet oftest og som kom med flest innspill, mens spesialpedagog ved samme skole var mindre deltagende. Uten å være for bastant mener jeg at informantenes fremtoning kan gi et innblikk i skolens daglige ledelsespraksis. Rektor ved

skole 1 ga et inntrykk av å være overordnet de andre i ledergruppen og resten av aktørene i organisasjonen. Mens ved skole 2 så fremtoning ut til å basere seg på en mer jevn fordeling av informantenes utsagn og innspill. Det kunne ut ifra dette for meg se ut til at ledelse, særlig knyttet til det spesialpedagogiske feltet, utga seg for å være fordelt relativt likt mellom partene selv om rektor har det overordnede ansvaret i skolen.

Ledelse i endringsarbeid

Selv om skolene drev med ulik form for endringsarbeid var det tydelig at begge skolene var fokuserte på kommunikasjon når det gjaldt ledelse av endringsarbeidet i organisasjonen. Kommunikasjon ble sett på som en viktig del av det å skape tillit og trygghet i organisasjonen, i forbindelse med rådgiving og samarbeid, og i forbindelse med relasjonsbygging i og eierforhold til endringsprosesser. Det er gjennom interaksjon eller kommunikasjon at sosiokulturelle ressurser blir skapt og ført videre, påpeker Säljö (2008). Når en jobber sammen med andre og bruker språket som redskap i samhandlingen kan en ta nytte av andre individers kunnskap og erfaringer, og på den måten tilegne seg ny kunnskap og utvikle seg (Säljö, 2008).

Å skape en felles forståelse og å motivere var elementer informantene mente var grunnleggende når det gjaldt å lede endringsprosesser. For å kunne skape en felles forståelse, og å motivere, må ledelsen bruke språket og gå i dialog med medarbeiderne. Dialogen er i bruk for at medarbeiderne skal få være med i drøftingsprosesser og få en reel innflytelse på det planlagte prosjektet. Samfunnets krav er ofte komplekse og basert på mange både små og store endringer (Hargreaves, 1996). Å skape et eierforhold til innovasjonen er derfor nøkkelen til å forhindre medarbeidernes motstand og å skape motivasjon til det nye arbeidet (Skogen, 2004). Kommunikasjonen er redskapet som benyttes i samhandlingen mellom alle aktørene, og vil være et redskap av stor betydning for å kunne nærme seg visjonen om inkludering og tilpasset opplæring for alle (Skogen, 2004; Spillane et al., 2001). Som R1 fremhevet, er det viktig å ikke trykke på alt av endringer på en gang. Som leder må en ta hensyn til medarbeiderne og høre hva de har å si. Medarbeiderne kan da være med å legge frem ønsker og behov og ta del i prosessen i forkant av et eventuelt nytt endringsprosjekt. På den måten kan alle skape et eierforhold til prosessen. Mye av endringene i skolen kommer fra departementshold eller kommunalt hold, hevder R2. At skolen hadde mulighet til å tilpasse endringene etter skolens behov, var av stor betydning for medarbeidernes motivasjon. De involverte ga uttrykk for at de *ikke* følte endringsarbeidet ble “tredd nedover” hodene på dem.

5.1.2 Praksisfelleskap og rutiner som redskap i samhandlingen

Når det gjelder distribuert ledelse er ledelsespraksisen rettet mot samhandlingen mellom ledelsen og kollegiet og den konteksten de er en del av, og i samhandlingen rettes søkelyset mot de redskaper og rutiner som blir tatt i bruk (Spillane, 2006). Samhandlingen vil i følge Wenger (2004) kunne skje i et praksisfelleskap. Praksisfelleskap vil i følge Wenger og Snyder (2000) kunne være et *redskap* som utvikler profesjonell kunnskap og ferdigheter. Praksisfelleskapene vil omfatte ulike aktører avhengig av hva en jobber med og hvor i prosessen en befinner seg. Wenger (2004, s. 14) argumenterer for at læring handler om at mennesket er et sosialt vesen, og lærer gjennom sosial deltagelse. Studiens drøftinger vil nå gå inn på de redskapene, her sett på som praksisfelleskapene, og rutiner som tas i bruk i forbindelse med det spesialpedagogiske arbeidet ved skolene som er representert i studien.

Praksisfelleskap

I den aktuelle kommunen benytter skolene litt ulike begreper om de spesialpedagogiske møtene. I denne avhandlingen fokuserer jeg på de møtene som ble nevnt av informantene ved de respektive skolene som deltok i intervjuene. Disse møtene var fellestid, ledelsens torsdagsmøter (skole 1), spesialpedagogiske møter (spespedmøter), ressursgruppemøter, samarbeidsmøter og ansvarsgruppemøter, samt ledernetverkene i regi av PPT. Møtene vil i denne avhandlingen bli referert til som praksisfelleskap, siden jeg tar utgangspunkt i Wengers (2004) sosiokulturelle perspektiv på læring og utvikling. De ulike praksisfelleskapene nevnt i intervjuene omfatter ulike aktører og har ulikt fokus og oppgaver. De ulike aktørenes deltagelse avhenger av møtets formål og elevens problematikk.

De interne *fellesmøtene* hvor hele kollegiet og ledelsen er samlet er fastsatt til bestemte tider i arbeidstiden. Gjennom intervjuene kom det frem at ulike emner ble tatt opp og arbeidet med i dette tidsrommet. Fellestiden var ikke kun spesielt knyttet til spesialpedagogisk arbeid, men tok opp alt fra generell informasjon til innføring, utprøving og forbedring av nye prioriterte prosjekter knyttet til undervisning, arbeidsmetoder eller rutiner. Dette viser også til det informantene fortalte, nemlig at det pedagogiske og det spesialpedagogiske arbeidet er adskilte prosesser i organisasjonen. Fellesmøtene ser for meg ut til å være de praksisfelleskapene som er best egnet for å skape en felles forståelse blant skolens aktører, uansett om det gjelder pedagogiske eller spesialpedagogisk arbeid. Det er ved disse møtene alle lærere, ressurslærere og ledelsen er samlet. God utnyttelse av fellestiden og fokus på en dialog rundt inkludering og tilpasset opplæring vil kunne gi muligheter for å skape en kultur

som ivaretar en inkluderende og tilpasset opplæring. Med kultur mener Säljö (2008) som nevnt tidligere, den samlingen av ideer, holdninger, kunnskaper og andre ressurser organisasjonen innhenter gjennom interaksjon med omgivelsene.

Det vil nå videre i dette kapittelet bli lagt vekt på praksisfellesskap som er spesielt knyttet til tilretteleggingen av det spesialpedagogiske arbeidet. Disse møtene består av færre representanter, og representantene er som regel spesialiserte innen for et felt.

Ved *spesialpedagogiske møter* er som regel læreren med det spesialpedagogiske ansvaret på trinnene representert, og det er som regel spesialpedagogisk leder som leder møtene. Disse møtene avholdes ca. en gang i måneden. Aktørene er samlet for å danne en oversikt over elever som trenger spesiell tilpassing og oppfølging, eventuelt spesialundervisning. *Samarbeids- og ansvarsgruppe møter* omfatter ofte flere aktører. Det kan være helsesøster, PPT, Barnevernet og BUP i tillegg til foreldre, lærer, spesialpedagog og spesialpedagogisk leder. Aktørene som er med på disse møtene er mer knyttet opp mot ett barns spesifikke problematikk. Ved skolene representert i denne studien var det spesialpedagogisk leder som hadde ansvar og ledet møtene, mens rektor kunne være med i de tilfeller det var behov for mer støtte. Ved disse møtene var altså ledelse distribuert slik at spesialpedagogisk leder var den som utøvde ledelse. Samhandlingen ved disse møtene kan være med å bidra til utvikling av ny kunnskap innen det spesialpedagogiske feltet for de involverte. De som er samlet sitter på ulike kompetanse, ferdigheter og erfaringer, og kan ved hjelp av kommunikasjon spre kunnskap, ferdigheter og erfaringer slik at flere i organisasjonen kan ta del i de ressursene andre sitter inne med knyttet til spesialpedagogikk (Säljö, 2008). Som igjen kan føre til at ledelse spres på flere (Spillane et al., 2001).

Ved *nettverksmøtene* i regi av PPT, deltok både rektor og spesialpedagogisk leder ved begge skolene. Lærerne som var innblandet i spesialpedagogisk arbeid ved skolen var av ledelsen blitt oppfordret til delta på disse møtene. Denne felles deltagelsen skapte en form for samstemthet i ledelsen og skolen generelt. *det kan være en støtte for dem at jeg går og hører det samme*, påpekte R1. R1 og SP1 var enige om at dette skapte en trygghet og at det ble lettere å ta avgjørelser uavhengig av hverandre dersom det oppstod uventede spørsmål i løpet av en arbeidsdag. Kommunikasjonen og deltagelsen på nettverksmøter skaper en felles forståelse for flere sider ved skolen slik at spesialpedagogisk leder kan utøve ledelse uten å måtte kontakte rektor hver gang. Sammen har informantenes kjennskap til hverandre og felles

deltagelse i nettverksmøter, ført til enighet og en presisering av hva ledelse omfatter ved skolene deres og da særlig knyttet til det spesialpedagogiske arbeidet.

Rutiner

Rutiner og strukturer ble av informantene sett på som viktig for å ivareta det spesialpedagogiske arbeidet. Møtene ved begge skolene var avsatt til faste tider og hadde relativt faste deltagere. Samtidig hadde også skolene innført rutiner som omfattet det spesialpedagogiske arbeidet som skjer daglig. Det være seg kartlegging, observasjon og testing av elever som eventuelt har behov for å bli henvist til PPT for videre utredning. Det var også rutine ved skole 2 å tilby kurs til elever som hadde behov for hjelp innen samme vanskeområde.

Rektor ved skole 1 oppga at det nylig var innført en ny prosedyre for hvordan en skal gå frem i henvisningssaker til PPT. Prosedyren ble i følge R1 utviklet for å effektivisere prosessen, og for å skape sikkerhet for både lærerne og ledelsen om at ting ble gjort rett og i riktig rekkefølge. Saksgangen for henvisning til PPT er ulik fra skole til skole og fra kommune til kommune. Det er likevel slik at informantene fra skole 1 mente det var hensiktsmessig å lage en mer fast og klar prosedyre, slik at lærere ved den enkelte skole i hvert fall jobber likt når det kommer til henvisninger. I denne sammenhengen hadde ledelsen ved skole 1 også utviklet noe de kalte kvalitetsplaner. Kvalitetsplanene skulle skape en tydeligere oversikt for ledelsen om hvor det var behov for mer eller mindre ressurser i skolen. Planene ble veiledende for ressursorganiseringen og et dokument som var med på å etablere en oversikt over elevers kunnskaps- og ferdighetsnivå på ulike trinn. Planene skaper også et grunnlag for samhandling mellom ledelsen og kollegiet. Mangel på materielle ressurser eller utilstrekkelig kompetanse på trinnet kunne avdekkes. Ledelsen kunne ved hjelp av kvalitetsplanene gå direkte inn å gjøre endringer tilpasset trinnets elever og lærere.

5.1.3 Oppsummering

Distribuert perspektiv på ledelse legger som tidligere nevnt vekt på at medlemmene i en organisasjon er gjensidig avhengig av hverandre, og at makt, handling og initiativ derfor er fordelt på flere aktører (Møller, 2006; Spillane, 2006). Avhengighetsforholdet mellom aktørene kommer til uttrykk gjennom informantenes fokus på kommunikasjon i samhandlingen. Kommunikasjon var et redskap som var viktig for å skape tillit og trygghet i organisasjonen, i forbindelse med rådgiving og samarbeid, og i forbindelse med

relasjonsbygging i og eierforhold til endringsprosesser. Kommunikasjonen ble nyttet innen for det Wenger (2004) pakker praksisfellesskap.

Felles for praksisfellesskapene og rutinene nevnt over er bruken av og behovet for kommunikasjon som redskap i samhandlingen. Ved at flere aktører i skolen sammen deltar i ulike praksisfellesskap og jobber gjennom felles rutiner, kan det erverves felles holdninger, ideer og kunnskap slik at det dannes en kultur i skolen (Säljö, 2008). Kulturen kan inneholde et budskap som dermed kan spres på flere i skolen, noe som i følge R2 er med på å spre ledelse på flere. Gjennom disse drøftingene ser jeg at dersom ledelsen gir rom for kommunikasjon og samhandling, kan ledelsen og lærernes sammen danne en kultur. Er fokuset i skolen samtidig på tilpasset opplæring for hver enkelt elev, vil skolen i større grad sammen kunne inkludere mangfoldet av elever, nemlig fordi tilpasset opplæring er et verktøy for å nå målet om å inkludere alle i en felles skole (Kunnskapsdepartementet, 2006).

5.2 Når jeg har oversikt så føler jeg trygghet – (SP1)

Innledningsvis la jeg vekt på kvalitet som et viktig begrep i dagens skole for alle og refererte til NOU 2002:10 *Førsteklasses fra førsteklasse* og NOU 2003:16 *I første rekke*. Det kom også frem at det gjennom årene ikke hadde vært tydelig hva begrepet kvalitet betyr for skolens praksis. På grunn av at skolen er preget av politiske, ideologiske og verdimesige ideer vil kvalitetsbegrepet ha ulik betydning for den enkelte. “(...) det som anses for å være kvalitet for noen, [er] ikke nødvendigvis (...) det for andre” (NOU 2003: 16). Dette fører til at det er utfordrende å definere begrepet kvalitet. Kjell Skogen (2004, s. 15) mener at samordning av enkeltmenneskenes arbeid gradvis vil bringe oss nærmere organisasjonens visjon om å tilpasse undervisningen slik at elever i en skole for alle kan utvikle sitt læringspotensial maksimalt, noe som knytter sammen ledelse og kvalitet.

I dette kapitlet kommer en drøfting av erfaringsmaterialet knyttet til det tredje forskningsspørsmålet i studien: *På hvilken måte kan ledelse bidra til kvalitetsutvikling i tilretteleggingen av opplæringen for elever med IOP?*

5.2.1 Kvalitetsutvikling gjennom et distribuert perspektiv på ledelse

Når jeg i kapittel 2.3.2 skrev om et distribuert perspektiv på ledelse ble samhandling og redskaper nevnt som nøkkelbegrep. Gjennom min studie finner jeg at når en fokuserer på kvalitetsutvikling innen det spesialpedagogiske tilretteleggingsarbeidet vil ledelse handle om

å skape rom for samhandling på alle nivå. Ledelsens rolle i kvalitetssikring og -utvikling handler om å legge til rette og organisere organisasjonens medlemmer slik at samhandling blir mulig. Samhandlingen skal blant annet være med å skape en felles forståelse blant organisasjonen aktører. Samtidig som samhandlingen kan være med å sikre kvalitet ved ulike sider i skolens spesialpedagogiske arbeid. Samhandling kan knyttes til kvalitetssikring av målene i IOP, samsvar mellom sakkyndigvurdering, enkeltvedtak og opplæring, samt sikring av måloppnåelse for eleven. Samhandling knyttes ofte til kommunikasjon, og kommunikasjon er med på å spre kunnskap og erfaringer. Samarbeidsrelasjoner utløser mellommenneskelige ressurser som kan ligge ubrukte i organisasjonen, påpeker Møller og Fuglestad (2006). Kommunikasjon mellom individer i organisasjonen blir derfor viktig for å kunne utnytte de ressursene enkeltindividene sitter med, og deltagelse i praksisfelleskap muliggjør dette. Praksisfelleskap er med på å utvikle engasjement og kunnskap blant organisasjonens ulike aktører, mener Wenger (2004), og ulike fora arrangert internt i skolen eller eksternt av kommunen er derfor arenaer som muliggjør utvikling av kunnskap og læring for flere samtidig.

Inngår en i et praksisfelleskap hvor det finnes mer kompetente andre, er det mulig å ta lærdom og videreutvikle seg som individ og dermed også som organisasjon (Imsen, 2006). Lærerne bør i arbeidet med å utvikle en IOP ha tilgang til både støtte og veiledning fra individer som er mer kompetent. Det gjør at kvaliteten på målene i IOP kan øke. R2 la vekt på at det ikke var slik *at jo flere kokker jo mere søl* når det gjaldt arbeidet med å sikre kvalitet i tilretteleggingen av det spesialpedagogiske arbeidet. Vygotsky sikter til i sin modell for den proksimale sone at det en tidligere har gjort sammen med andre, etterhvert kan gjøres alene (Imsen, 2006). Konkrete mål i IOP gjør det enklere å tilpasse opplæring til eleven det gjelder, og råd og veiledning fra en mer kompetent, gjør prosessen enklere. For å kunne utvikle konkrete mål er kontaktlæreren nødt til å ha relevant og høy kompetanse i forhold til elevens problematikk, dette kan fås gjennom råd og veiledning, samt kurs og etterutdanning. Det er skoleledelsen sammen som avgjør om skolen og de aktuelle lærerne samlet sett har høy nok og relevant kompetanse i forhold til mangfoldet av elever i skolen. Skolens ledelse har mulighet til å sende lærere og andre aktører i skolen på kurs og videreutdanning for å kunne opprettholde relevant kompetanse innenfor skolens fire vegger. Mer utdanning fører til mer kompetanse og kompetanse kan igjen skape bedre kvalitet i arbeidet (Skogen, 2004, ss. 30-32).

5.2.2 Kommunens kvalitetsutviklingssystem

Kvalitetssikringssystemet til kommunen er et redskap som i første omgang er med på å danne en dialog mellom skoleledelsen og kommunen. Her legges skolenes resultater frem i en rapport, og skoleledelsen kan se hvor “skoen trykker”. Kommunen har i etterkant av sine vurderinger gjort seg opp en formening om hva skolene i kommunen bør fokusere på videre, og setter opp fem fokusområder for skolenes videre arbeid. Endringene kan være basert på nye lover, læreplaner eller generelle satsingsområder enten fra regjeringen eller kommunen side.

For at skolene ikke skal fokusere på for mye om gangen får skolen mulighet til å fokusere spesielt på ett av de fem fokusområdene kommunen legger frem i sin gjeldende kvalitetsplan. Men innenfor dette skal skolens aktører bli enige om hvordan de sammen skal nå målet. Denne fordelingen er som jeg har nevnt tidligere med på å skape muligheter for at skolens aktører kan skape et eierforhold til det nye som skal implementeres. For at organisasjonens medlemmer skal *jobbe sammen om å utvikle* organisasjonen, er samhandling og kommunikasjon essensielt. Samhandling og kommunikasjon i organisasjonen kan i følge Skogen (2004) bidra til å skape et eierforhold til utviklingsarbeidet og en felles forståelse. Siden det ofte kom nye føringer fra kommune- eller stortingspolitikere var det viktig at skolen sammen kunne tilpasse endringene og tilfredsstille skolens behov, på den måten følte de et mindre press enn om alt var pålagt og ferdig tilpasset fra øverste hold.

5.2.3 Oppsummering

Hvordan ledelse kan være med å bidra til kvalitetsutvikling i tilretteleggingen av opplæring for elever med IOP viser seg i denne avhandlingen å avhenge av ledelsens mulighet og kunnskap om å *skape rom* for samhandling. Gjennom informantenes påstander og utsagn knyttet til ledelse og kvalitet var det mulig å få et innblikk i hvordan deres ledelsespraksis nyttet samhandling som et redskap for utvikling og læring for skolens aktører. Samhandlingen gjør det mulig for lærere, ledelsen og andre involverte i det spesialpedagogiske arbeidet, å ta lærdom av hverandres kunnskap, ferdigheter og erfaringer. Vygotskys proksimale utviklingssone ble i denne avhandlingen gjeldene for å illustrere hvordan lærere ved hjelp av samhandling med ledelsen, ressurslærere og PPT tilegne seg ny kunnskap og utviklet sin praksis. Kvalitetssikringssystemet kommunen brukte for å sikre kvalitet i skolen generelt er basert på de samme momentene som kvalitetssikringen innad i skolens spesialpedagogiske utvikling arbeid. Samhandling mellom kommunen og skoleledelsen, var grunnleggende for å

kunne utvikle skolen videre. For at skolens aktører ikke skulle føle at oppgaver og endringsarbeid fra kommunen ikke var tredd nedover hodene på dem, ble skolens mulighet til selv å tilpasse endringen etter skolens behov grunnleggende for den videre motivasjonen og utvikling av eierskapsforhold.

5.3 Det gir muligheter men det er òg utfordringer - (R2)

Som nevnt i kapittel 1.2.2 mener Nilsen (2010, ss. 76-77) at kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring og spesialundervisning bør bygge på beskrivelser og vurderinger av nåtidstilstanden. Ved å legge vekt på det som er eksisterende praksis og situasjon på området, og hva som skaper barrierer og muligheter for videre læring, kan en se organisasjonens forbedringsbehov og utviklingspotensial. I dette kapitlet vil jeg vise til og drøfte de mulighetene og utfordringene informantene mente var knyttet til det spesialpedagogiske tilretteleggingsarbeidet. Det er studiens andre forskningsspørsmål som ligger til grunn for drøftingene i dette kapitlet: *Hvilke muligheter og utfordringer står skoleledelsen overfor i tilretteleggingen av det spesialpedagogiske arbeidet?* I kapittel 4 ble informantene uttalelser om muligheter og utfordringer flettet inn under temaene ledelse, inkludering og tilpasset opplæring, samhandling og kvalitet. Mulighetene og utfordringene informantene snakket om er i denne avhandlingen i hovedsak knyttet til ressurser, organisering og kompetanseheving, og samarbeid.

5.3.1 Muligheter

Ressurser

Tilgjengelige ressurser og organiseringen og fordelingen av disse, er det informantene mener i første omgang er med på å skape muligheter for inkludering av mangfoldet av elever i skolen. Skoleledelsens oversikt over elevenes utviklingsnivå, ferdigheter og kunnskap er med på å lette fordelingen av ressursene. LUS, Kvalitetsplanene, kartleggingsprøver og nasjonale prøver gir ledelsen oversikt. Til sammen gir resultatene en oversikt over elevmassens behov for tilpasset opplæring og hvilke ressurser som er nødvendige på hvert trinn.

Organisering og kompetanseheving

Mulighetene som lå i organiseringen av den spesialpedagogiske opplæringen i skolen var knyttet til *grupperinger av elever* med samme vanske. Når det skal holdes “kurs” for elevene er det teknisk sett mulig å ha sammensatte elevgrupper på tvers av trinn med samme vanske

eller problematikk. Grupperinger danner en mer effektiv bruk av ressurser, mente informantene, samtidig som elever i tillegg kan jobbe sammen med og lære av hverandre i et sosial fellesskap. Vygotsky mener som nevnt tidligere at det ikke skjer noen læring dersom individet ikke er i et samspill med de sosiale omgivelsene (Imsen, 2006, s. 251). Det samme prinsippet om læring i et sosialt fellesskap gjelder også når det kommer til arbeidet med å utarbeide en IOP. Arbeid med IOP i fellestiden skaper en sosiokulturell ramme som kan bidra til utvikling og tilegning av ny kompetanse (Säljö, 2008; Wenger, 2004). Her kan lærere og ledelsen i følge Vygotsky være den mer kompetente andre. Lærere eller medlemmer fra ledelsen som tidligere har skrevet IOP flere ganger, kan sammen med lærere som ikke tidligere har skrevet IOP, veilede og gi råd. Denne form for arbeid er i tråd med det Vygotsky omtaler som den proksimale utviklingsone (Imsen, 2006).

Samarbeid

Samarbeidet i ledergruppen ble ved begge skolene sett på som en fordel en ikke kan være uten. Medlemmene i ledergruppen kan speile egne tanker, og sammen lede skolens aktører ved at deres kjennskap til hverandre muliggjør distribuert ledelse. Ved at flere kan bidra til å utøve ledelse, effektiviserer spesielt tilretteleggingen av det spesialpedagogiske arbeidet. Lærere eller foreldre som møter opp uanmeldt for å diskutere utfordringer, ville i følge SP2 kunne få direkte hjelp siden ledelsen torsdagsmøter samlet ledelsen om en felles forståelse av hvordan ledelse utøves innen det spesialpedagogiske feltet og generelt i skolen. SP2 kunne ta hurtige avgjørelser på egenhånd, og vite at disse var i tråd med hva rektor mente var riktig uten å måtte rådføre seg.

PPT er for informantene ved begge skolene gode samarbeidspartnere. Skolens faste kontaktperson fra PPT og deres tilbud om kurs og veiledning, skaper en effektivitet generelt i det spesialpedagogiske arbeidet knyttet til tilpasset opplæring for enkeltelever eller grupper, men også ved henvisning av elev til PPT.

5.3.2 Utfordringer

Ressurser

Utfordringer i forhold til ressurser er i denne studien knyttet til *utnytting* og *effektivisering*. Lærerne bør i følge informantene ved skole 1 bli flinkere til å utnytte de ressursene de har tilgjengelig slik at ikke enkelte ressurser blir dårlig utnyttet. Det skulle i følge ledelsen være unødvendig å gå inn å *servere en løsning* i forhold til hvor ressursen kan gå dersom den ikke

brukes ved ett tilfelle. Informantene mener lærerne kan bli flinkere til å organisere dette arbeidet selv for å effektivisere bruken av ressursene. Det jeg stiller meg spørrende til i forhold til dette er om lærerne faktisk har kompetanse nok og vet sin rolle i denne ressursfordelingen. Kanskje er ledelse distribuert i for stor grad ned til lærerne i dette tilfellet. Det kan være mulig at lærerne føler at dette er et for stort ansvar og tidkrevende, og derfor velger å se bort fra arbeidet med å fordele ressursene videre til andre trinn.

Organisering

Rektor ved skole 1 la vekt på at de ved denne skolen hadde flere elever med autisme og Aspergers syndrom. Dette utfordret ledelsen på bruken av inkluderingsbegrepet i skolen. Autistiske elever og elever med Aspergers syndrom har i følge R1 ikke det samme behovet for inkludering som elever generelt har. Derfor benyttet de et miljørom som de ikke forbant med inkludering i det hele tatt. Her ble elever med behov for ro rundt seg visuelt plassert. R1 problematiserte derfor begrepet inkludering ved å spørre om inkludering alltid var bra. For R1 og SP1 var det ofte nødvendig å dra ut enkelte elever til fordel for egen læring eller andres dersom det var snakk om urolig elever.

Utfordringen knyttet til organisering for skole 2 var knyttet til klasseromstørrelse og antall grupperom. Ved skoler som har få eller små rom grupperom kan det føre til det som informantene ved skole 2 refererte til som *tvunget inkludering*. Det er ikke alltid den ordinære undervisningen som skjer i klasserommet kan ta hensyn til elever som for eksempel trenger ro på grunn av autisme eller konsentrasjonsvansker, eller elever som har behov for fysisk trening eller høyere stemmebruk. Begrepet “tvunget til å inkludere” bygger på at elevene som til tider trenger å være i mindre grupper eller andre kontekster på grunn av vanske eller problematikk, er nødt til å utføre sine handlinger i klasserommet grunnet plassmangel. Siden informantene bruker begrepet *tvunget* kan det tyde på at dette blir sett på som utfordrende og problematisk. Inkludering handler om at den som blir inkludert føler at den er en del av et felleskap, og det handler ikke kun om å være sammen med de i klassen eller jevnaldrende (Vislie, 2003). Kanskje vil mindre grupper der eleven er sammen med elever med samme problematikk skape et mer inkluderende miljø for eleven.

Det R2 mente var hovedutfordringen knyttet til elever med IOP var om disse elevene faktisk fikk nok tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen til daglig. Elever med IOP får tildelt timer og ressurser i noen eller flere fag avhengig av vanske eller problematikk. Det er få elever som får full timedekning. De elevene som for eksempel har fått tildelt fem timer i

uken med spesialundervisning vil få tilpassede oppgaver og arbeidsmåter i disse timene, men får disse elevene nok tilpasset undervisning i andre fag som naturfag og engelsk hvor de kanskje ikke har ekstra ressurser og hjelp. Det var en av bekymringene til rektor ved skole 2. Grunnleggende ferdigheter er ikke lenger noe som kun hører norskfaget til. Grunnleggende ferdigheter ligger til grunn innen alle fag i skolen. Så om man sliter med lesing og skriving vil dette gå ut over flere fag en kun norsk. Elever som trenger tilpasset opplæring på grunn av lesing trenger dette altså i alle fag i skolen.

Informantene ved begge skolene mente at det til tider kunne være utfordrende å sette elever med samme problematikk sammen i grupper på tvers av trinn. Utfordringen handlet i hovedsak om to ting. For det første handlet det om å få fagplanen til å gå opp både for lærer og elev, og for det andre om det var greit å sette en elev fra tredje klasse sammen med en fra syvende selv om de hadde samme problematikk. Samtidig kan en-til-en undervisning over tid gå på bekostning av sosialt samvær og fellesskapsfølelse, som nettopp er essensen i hva inkludering innebærer. Nemlig å føle at en er tilknyttet et fellesskap. Det er skolens oppgave å få eleven til å kjenne at en tilhører et fellesskap både når det gjelder det faglige og det sosiale. Dette gjelder også de sterkere elevene. Å tilpasse undervisning og oppgaver til de elevene i klassen som er faglig sterkere ble også sett på som utfordrende. Det er sjelden det er mange elever i en klasse som har behov for tilpassing oppover, og det kan derfor være ensomt å jobbe med oppgaver som er tilpasset sitt eget nivå.

5.3.3 Oppsummering

Det som blir sett på som muligheter og utfordringer i organisasjonen kan være med på å definere både kulturen, men også ledelsespraksisen. Det organisasjonen ser på som muligheter og utfordringer, kan knyttes til deres holdninger og kunnskap, som igjen er en del av organisasjonens kultur (Säljö, 2008). Ledelsespraksisen kommer i denne studien frem gjennom hvordan ledelsen snakker om muligheter og utfordringer, spesial knyttet til redskapene i bruk i samhandlingen ved skolen.

Når jeg intervjuet informantene var informantene mer opptatt av hva som gir muligheter enn hva som er utfordrende ved skolen. I intervjuet la jeg vekt på spørsmål som kunne fremme både muligheter og utfordringer, og ble derfor litt overrasket over informantens fokus på muligheter innen det spesialpedagogiske arbeidet. Jeg var som forsker mer forbedret på å høre de utfordrende sidene, men dersom jeg ser tilbake på hva jeg skrev i kapittel 3.3.3 om utvalg, er kanskje disse informantene generelt positive og vil vise seg fra sin “gode side”.

Det som kom tydeligst frem ved skolene var at relasjonen i ledergruppen og deres mulighet til å samhandle igjen skapte flere muligheter i organisasjonen. Å fokusere på mulighetene kan være med å åpne for fler muligheter – noe som igjen kan føre til videreutvikling og læring i organisasjonen (Nilsen, 2010). Utfordringene kan også bidra til utvikling og læring i organisasjonen. Gjennom det skolene ser på som utfordrende, ser en også hva skolen har som utviklingsområder. Skolene kan videre fokusere på å bli bedre på det som blir sett på som utfordrende (Nilsen, 2010). Slik jeg ser det er mulighetene i denne avhandlingen i hovedsak rettet mot å kunne jobbe sammen om det spesialpedagogiske tilretteleggingsarbeidet. Å jobbe sammen er en mulighet og gjelder både i ledelsen, lærerkollegiet og mellom elever, samt med eksterne instanser og foreldre. Mulighetene var koblet til å lære av hverandre i praksisfelleskap. Mens utfordringene tok mer utgangspunkt i hvordan en best mulig skulle kunne organisere ressurser og opplæringen for å ivareta og inkludere elever med behov for spesialundervisning.

6 AVSLUTTENDE KOMMENTARER

Formålet med denne studien var å få et innblikk i skoleledelsens erfaringer knyttet til ledelse av tilrettelegging av det spesialpedagogiske arbeidet i en inkluderende skole. For å få et innblikk i disse erfaringene tok jeg utgangspunkt i det kulturistiske erfaringsbegrepet til Olav Eikeland (1997). Når jeg i min studie var ute etter å få et innblikk i skoleledelsens erfaringer knyttet til ledelse av tilretteleggingen av det spesialpedagogiske arbeidet, var jeg opptatt av hvordan ledelsen sanset, tolket og forklarte den virkeligheten de var en del av. Funnene i denne studien vil ikke kunne fortelle noe om *alle* skolelederes erfaringer innen forskningstematikken, men de kan si noe om erfaringene til akkurat denne studiens informanter. Det kan likevel være slik at enkelte sider ved studiens funn blir gjenkjent av andre i samme eller lignende stillinger og kan derfor være verdifull for disse individene.

De tre tematiske forskningsspørsmålene jeg valgte å legge vekt på for å konkretisere forskningstematikken min var: (1) Hvordan kan ledelse bidra til å skape en kultur som muliggjør eller ivaretar inkluderende opplæring i en skole for alle? (2) På hvilken måte kan ledelse bidra til kvalitetsutvikling i tilretteleggingen av opplæringen for elever med IOP? (3) Hvilke muligheter og utfordringer står skoleledelsen overfor i tilretteleggingen av det spesialpedagogiske arbeidet?

Ledelse ble i denne studien knyttet til et distribuert perspektiv på ledelse. Et distribuert perspektiv retter sitt fokus på de redskaper og rutiner som er i bruk i samhandlingen (Spillane et al. 2001). I min studie ville jeg *ikke* ta utgangspunkt i hvordan informantene handlet ved å observere deres praksis, jeg ville utgangspunkt i informantenes bruk av begreper og hvordan de snakket om sin praksis. Dette kunne gi meg et innblikk i skolens ledelsespraksis og kultur, siden det er språket og måten vi benytter begreper på som kan definere vår kultur (Säljö, 2008). Samhandlingen vil i følge Wenger (2004) skje i et praksisfelleskap, og praksisfelleskap vil i følge Wenger og Snyder (2000) kunne være et *redskap* som utvikler profesjonell kunnskap og ferdigheter i organisasjonen. Begrepet praksisfelleskap har i denne avhandlingen vært brukt om de møtene og samhandlingsmønstrene som ble sett på som redskaper i det spesialpedagogiske arbeidet ved de enkelte skolene i studien.

Det jeg fant i denne studien var at de aktuelle informantene mente kommunikasjon var et essensielt redskap for å kunne skape felles holdninger, ideer og kunnskap. Dersom ledelsen fokuserte på kommunikasjon og samhandling, kunne de sammen med lærerne danne en kultur. Var fokuset i skolen samtidig på tilpasset opplæring for hver enkelt elev, ville skolen i

større grad sammen kunne inkludere mangfoldet av elever, nemlig fordi tilpasset opplæring er et verktøy for å nå målet om å inkludere alle i en felles skole (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Gjennom min studie fant jeg også at når en fokuserer på kvalitetsutvikling innen det spesialpedagogiske tilretteleggingsarbeidet, vil ledelse handle om å skape rom for samhandling på alle nivå. Har en tid til å jobbe med å skape et eierforhold og utvikle sine kunnskaper innenfor et område kan også kvaliteten øke. Samhandlingen pågikk i praksisfellesskap hvor ledelsen og lærere lærte av hverandre og sammen. I et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling er nettopp fokuset på at det ikke skjer læring og utvikling så lenge det ikke er samhandling mellom mennesker (Vygotsky, referert i Imsen, 2006).

Mulighetene og utfordringene ble i min studie koblet til kvalitetsutvikling ved at en kan ta tak i det som gir muligheter og det som skaper utfordringer og lære av det (Nilsen, 2010). Samhandling blant organisasjonens aktører skapte muligheter for både kvalitetsutvikling og kompetanseheving, mente informantene. Veien videre i forhold til muligheter og utfordringer ville kanskje være å ta tak i de utfordringene som ble synlige i denne studien knyttet til ledelse av det spesialpedagogiske arbeidet. Hvordan kan utfordringene ledelsen møter gjøres minimale? Eller hvordan kan utfordringene gjøres om til muligheter? Kanskje vil en aldri få en ende på skolens møte med utfordringer innen tilretteleggingen av det spesialpedagogiske arbeid, siden det er en del av det komplekse samfunnet vi lever i, og er i stadig endring (Hargreaves, 1996).

Referanser

- Buli-Holmberg, J., & Nilsen, S. (2010). Sentrale samspillsfaktorer i kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring og spesialundervisning . I Buli-Holmberg, J., & Nilsen, S. (red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring: Om forbedring av opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov* (ss. 13-33). Oslo: Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J., & Nilsen, S. (2011). Lærerrollen og kvalitet på arbeidet med tilpasset opplæring og spesialundervisning. *Spesialpedagogikk. Milepæler i spesialpedagogikken* 76(1), 50-64.
- Cassel, C., & Symon, G. (1994). *Qualitative Methods in Organizational Research: A Practical Guide*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publication Ltd.
- Dale, E. L. (2004). *Kultur for tilpasning og differensiering*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Dale, E. L., & Wærness, J. I. (2007). Tilpasset opplæring og inkludering i skolefaglige læreprosesser. I Berg, G. D., & Nes, K. (red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring*. (s. 39-54). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Dale, E. L., Wærness, J. I., & Lindvik, Y. (2005). *Differensieringsprosjektet - en oppfølgingsundersøkelse: Tilpasset og differensiert opplæring i en lærende organisasjon*. Stavanger: LÆRINGSlaben forskning og utvikling AS.
- Dalen, M. (2008). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H. L. (2007). *Når hver time teller: Muligheter og utfordringer i en profesjonell skole*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Den nasjonale forskningsetiske komite. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi. Hentet januar 2011 fra <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Duvold, K., & Sponheim, E. (2008). Autisme og andre gjennomgripende utviklingsforstyrrelser. I Gjærum, B. & Ellertsen, B. (red.), *Hjerne og atferd* (ss. 263-285). Oslo: Gyldendal.

- Dyson, A. (1999). Inclusion an inclusions: theories and discourses in inclusive education. I Dyson A. *Inclusive Education. World Yearbook of Education 1999*. (ss. 36-53). London: Kogan Page.
- Eikeland, O. (1997). *Erfaring, dialogikk og politikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eisner, E. W., & Peshkin, A. (1990). *Qualitative inquiry in education*. New York: Teachers Collage Press.
- Engelstad, F., Grenness, C., Kalleberg, R., & Malnes, R. (1996). Samfunnsfagenes fremvekst og arbeidsmåter. I Engelstad, F., Grenness, C., Kalleberg, R., & Malnes, R. (red.), *Samfunn og vitenskap* (ss. 64-133). Oslo: Gyldendal.
- Engeström, Y. (1993). Developmental studies of work as a testbench of activity theory: The case of primary care medical practice. I Chaiklin, S. & Lave, J. (red.), *Understanding practice : perspectives on activity and context* . Cambridge: Cambridge University Press.
- Fuglestad, O. L. (2006). Leiing som kulturutvikling. I Møller, J. & Fuglestad, O. L. (red.), *Ledelse i anerkjente skoler* (ss. 179-198). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Routledge.
- Gibb, C. A. (1954). Leadership. I Lindzey, G. (red.), *Handbook of social psychology* 2, 877-917.
- Gilje, N., & Grimen, H. (2009). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. I Leitwood, K. & Hallinger, P. (red.), *Second international Handbook of Educational leadership and Administration*. (ss. 653-696). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Gronn, P. (2003). Leadership: who needs it? *School Leadership & Management*, 23(3), ss. 267–290
- Gronn, P., & Hamilton, A. (2004). «A Bit More Life in the Leadership»: Co-principalship as Distributed leadership Practice. *Leadership and Policy in Schools*, 3(1), 3-35

- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2003). Sustaning leadership. *Phi Delta Kappan*, 639-700.
- Imsen, G. (2006). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kotter, J. F. (2009). Lederens egentlige oppgave. I Martinsen, Ø. L. (red.), *Perspektiver på ledelse*. (3. utg), (ss. 59-67). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Leithwood, K., & Harris, A. (2009). *Distributed Leadership: Different Perspectives*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T. C., Hausstätter, R., & Nordahl, T. (2007). *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007. Rapport nr. 1 fra prosjektet: Gjennomgang av Spesialundervisning, Evaluering av Kunnskapsløftet*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Møller, J. (2006). Hvilke svar gir forskning om god ledelse? I Møller, J. & Fuglestad, O. L. (red.), *Ledelse i anerkjente skoler* (ss. 27-44). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2006a). Nyere forskning om skole-ledelse i gode skoler. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 02, 95-105.
- Møller, J., & Paulsen, J. M. (2001). *Skolelederes arbeidsforhold i grunnskolen: En undersøkelse blant skoleledere som er organisert i Norsk lærerlag*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Nilsen, S. (1997). *Lærernes erfaringer med individuelle opplæringsplaner*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Nilsen, S. (2010). Læreplanarbeid og kvalitetsutvikling i tilpasset opplæring og spesialundervisning. I Buli-Holmberg, J. & Nilsen, S. (red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov*. (ss. 74-93). Oslo: Universitetsforlaget.

- NOU 2002:10 *Førsteklasses fra førsteklasse: Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnsopplæring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2003:16 *Rett til I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnsopplæring for alle*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ringdal, K. (2009). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (2. utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Säljö, R. (2008). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelens akademiske forlag.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. (2nd edition). London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publication Ltd.
- Sjøvoll, J. (1999). *Rom for alle - syn for den enkelte: Studier av implementeringen av individuelle opplæringsplaner i norsk skole*. Luleå: Univeritetet i Luleå. Institutt för Pedagogik och ämnesdidaktik.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen: Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2011). Institutt for spesialpedagogikk er 50 år: Refleksjoner omkring et jubileum. *Spesialpedagogikk: Milepæler i spesialpedagogikken*, 76(1), 6-13.
- Skogen, K., & Sjøvoll, J. (2009). *Pedagogisk entreprenørskap: Innovasjon og kreativitet i skoler i Norden*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Skouen, A. (1996). *En journalists erindringer*. Oslo: Aschehoug.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Diamond, J. B., & Jita, L. (2003). Leading instruction: the distribution of leadership for instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 533-543.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.

- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies* 36(1), 3-34.
- St. meld. nr. 29 (1994-1995). *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole - ny læreplan*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no>
- St. meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no>
- St.meld. nr. 19 (2009-2010). *Tid til læring: – oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no>
- Sunde, J., & Fuglestad, O. L. (2006). Ledelse og beslutningstaking i et relasjonelt perspektiv. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr.2*, 133 – 144.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (1989). *Ledelse i en skole i utvikling*. Oslo: Tano.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca: UNESCO.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Midlertidig utg.)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vedøy, G. (2008). *Ledelse i flerkulturelle skoler*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Vislie, L. (2003). Inkluderende opplæring: Idegrunnlag og politikk. Utopi- realitet? *Spesialpedagogikk nr. 6*, s. 11.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wenger, E., & Snyder, W. M. (2000). Communities of Practice: The Organizational Frontier. *Harvard Business Review* 78(1), 139-145.
- Widerberg, K. (2005). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.

Østrem, S. (2008). *En umulig utdanning til et umulig yrke? Om allmennlæreutdanningen og yrkesutøvelse*. Roskilde: Forskerskolen i Livslang Læring.

Årdal, Å. T. (2005). *IOP - muligheter og konsekvenser*. Mastergradsoppgave i spesialpedagogikk. Universitetet i Stavanger, Stavanger.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Nina Helgevold
Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk
Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Vår dato: 31.01.2011

Vår ref: 25774 / 3 / RKH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.12.2010. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 28.01.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

25774	<i>Ledelse i kontinuerlige innovasjonsprosesser i skolen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Nina Helgevold</i>
Student	<i>Lene Rustad</i>

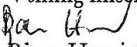
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

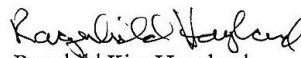
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen


Ragnhild Kise Haugland

Kontaktperson: Ragnhild Kise Haugland tlf: 55 58 83 34

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Lene Rustad, Skadberg Allé 13 B, 4050 SOLA

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Skolesjef X

X kommune
Adresse

14.12.10

Forespørsel om muligheten til å samle inn data ved skoler i X kommune i forbindelse med et masterprosjekt

Viser til samtale med min veileder på prosjektet, Nina Helgevold ved det humanistiske fakultet, Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk, nina.helgevold@uis.no / 51 83 36 05.

Jeg er nå i gang med mitt masterprosjekt i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger, og vil av den grunn sende en forespørsel om muligheten til å samle inn data ved skoler i X kommune.

Sender deg følgende informasjon om prosjektet: Tittelen på masterprosjektet er: *Ledelse i kontinuerlige innovasjonsprosesser i en inkluderende skole*. Det jeg ønsker å studere er hvilke erfaringer skoleledelsen har i forhold til *ledelse* av tilrettelegging av opplæring for elever med IOP i en inkluderende skole. Hvilke *muligheter* og *utfordringer* ledelsen møter i organisering og tilrettelegging av dette tilbudet, og hvordan *ledelse* kan være med å sikre *kvalitet* i arbeidet? Datainnsamling vil være gjennom samtaleintervjuer med skoleledelsen. Siden min problemstilling handler om ledelse av tilretteleggingen av opplæring for elever med IOP, ønsker jeg å intervju den personen i ledelsen som har ansvaret for spesialpedagogiske tilbudet ved de aktuelle skolene.

Ønsket mitt er å få tilgang til 2-3 skoler. Jeg er informert om at Skolesjefen godkjenner at jeg tar direkte kontakt med skoler i X kommune, og jeg vil i første omgang ta kontakt med følgende skoler: XXX

Intervjuene vil bli utført i løpet av februar. All informasjon vil bli behandlet konfidensielt, og slettes etter endt prosjekt (utgangen av året 2011, desember)

Vennlig hilsen

Lene Rustad
Masterstudent UiS

E-post: l.rustad@stud.uis.no

Telefon privat: 952 69 037

Rektor v/ X skole

X Kommune

14.12.10

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Skolesjefen i ... er informert om mitt prosjekt og har gitt tillatelse til å kontakte aktuelle skoler i kommunen.

Tittelen på prosjektet er: *Ledelse i kontinuerlige innovasjonsprosesser i en inkluderende skole*. Det jeg ønsker å studere er hvilke erfaringer skoleledelsen har i forhold til ledelse av tilretteleggingen av opplæringen for elever med IOP. Hvilke *muligheter* og *utfordringer* ligger i ledelse av dette arbeidet og hvordan *ledelse* kan være med å sikre *kvalitet* i arbeidet? Jeg ønsker å intervju den i skoleledelsen som har ansvar for den spesialpedagogiske opplæringen på skolen. Intervjuet vil ha en samtaleform, og vil ta omtrent en time. Det er ønskelig å bruke båndopptaker under intervjuet.

Opplysningene som innhentes vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene vil bli anonymisert og opptakene vil bli slettet når prosjektet er ferdig, innen utgangen av året 2011 (desember). Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Jeg kommer til å ta kontakt per telefon et par dager etter at dere har mottatt dette brevet, for å avklare om dere ønsker å delta i prosjektet, og evt. avtale tid for samtaleintervju. Det er frivillig om du velger å delta eller ikke i dette prosjektet.

Hvis det er noe du lurer på kan du sende e-post til l.rustad@stud.uis.no. Du kan også kontakte min veileder Nina Helgevold ved Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk på telefonnummer 51 83 36 05.

Med vennlig hilsen
Lene Rustad
Skadberg Allé 13 B
4050 Sola

Intervjuguide

Først vil jeg gjerne få takke for at jeg får lov til å ha denne samtalen med deg/dere. I mitt prosjekt prøver jeg å finne ut av hvordan ledelsen oppfatter *ledelse i kontinuerlig innovasjonsarbeid i en inkluderende skole*. Grunnen til at jeg bruker begrepet kontinuerlig kommer av at flere forskere understreker at kvalitet ikke er noe man oppnår en gang for alle, men noe man må jobbe med jevnt. Jeg er ikke ute etter å finne frem til den beste måten å utføre ledelse på, men hvordan det oppleves å lede i en slik prosess.

For at jeg skal kunne bruke den informasjonen dere kommer med, kommer jeg til å ta opp samtalen vår på lydbånd. Du trenger ikke å bekymre deg for å bli gjenkjent av noen eller at andre skal høre hva du har sagt. Det er kun jeg som skal høre båndet, og båndet kommer til å bli innelåst på eget rom mens prosjektet pågår, og vil ved prosjektets slutt bli slettet.

Hvordan kan ledelse bidra til å skape en kultur som muliggjør eller ivaretar inkluderende opplæring i en skole for alle?

1. Hva legger du/dere i begrepet ledelse?
2. Hva legger du i begrepet inkludering? Hvilken forståelse er det på skolen blant lærerne?
3. Hva legger dere i begrepet tilpasset opplæring?
4. Er det noe konkret endringsarbeid dere holder på med i skolen nå? Hvilke ledelsesoppgaver blir viktige i dette arbeidet? Hvordan får dere med dere resten av skolen i endringsarbeidet?
5. Opplever du et skille mellom ledelse av det pedagogiske kontra det spesialpedagogiske arbeidet i skolen?
6. Forskning viser at ledelse kan bidra til å minske behovet for spesialundervisning ved å vektlegge tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen. Hvilke tanker har dere rundt dette?
7. På hvilken måte mener du/dere at *ledelse* kan være med å skape muligheter for inkludering av mangfoldet i skolen?
8. Hva opplever du som leder som de mest sentrale faktorer for å nå visjonen om TPO innenfor rammen av en inkluderende skole?
9. Hva tenker du om elevers RETT til TPO kontra elevers behov for TPO?
10. På hvilken måte jobber dere inkluderende i forhold til elever med IOP?

På hvilken måte kan ledelse bidra til kvalitetsutvikling i tilretteleggingen av opplæringen for elever med IOP?

1. Hva legger dere i begrepet *kvalitet* i forbindelse med TPO?
2. Hvordan jobber dere for å sikre kvalitet i opplæring for elever med IOP?
3. På hvilken måte er relasjonen mellom rektor som øverste leder og spesped koordinator viktig for kvalitet i tilretteleggingsarbeidet?
4. Hvordan sikres kvaliteten på mål, måloppnåelse og innhold i IOP i forhold til elevens evner og forutsetninger?
5. Hva slags hjelp og støtte gis fra kommunen når det gjelder gjennomføringen av det spesialpedagogiske tilbudet og muligheten til kvalitetsutvikling?
6. Hvilke føringer gir de nasjonale og kommunale styringsdokumentene for praktisering av ledelse?
7. Hvordan sikres det at lærere og spesialpedagoger ved skolen har høy og relevant kompetanse i forhold til ansvarsområder?
8. Hvilke erfaringer har dere gjort dere i forhold til ledelse av tilretteleggingen av opplæringen for elever med IOP?
9. Hva får dere til ved skolen? Hvorfor får dere dette til? Er det noe dere kan bli bedre på? Hvordan skal dere bli bedre på dette?
10. Finnes det et tydelig kvalitetssikringssystem i kommunen? Hvordan påvirker dette deres kvalitetsutvikling i skolen?
11. I hvor høy grad inngår du/dere i eksterne samarbeidsrelasjoner i forbindelse med spesialpedagogisk arbeid (for eksempel ledernetverk på tvers av skoler)? Hvilken betydning har disse relasjonene for deg knyttet til kvalitetsutvikling?

Hvilke muligheter og utfordringer møter dere i forhold til ledelse når elever med IOP skal inkluderes i en skole for alle?

1. Hva mener du/dere er med på å skape muligheter for å nærme seg visjonen om tilpasset opplæring i en skole for alle? Hvor møter dere utfordringer?
2. Hvilke muligheter og utfordringer oppstår når det kommer til ressurser? (kompetanse, felles tid, rom, samarbeid, materiell, økonomisk m.m.)?
3. Hvilke muligheter og utfordringer møter dere knyttet til organiseringen av opplæringen for elever med IOP?

4. Hvilke muligheter og utfordringer møter dere i tilretteleggingen av det spesialpedagogiske tilbudet (i en inkluderende skole) når det kommer til samarbeid med
 - ulike instanser (*PPT, Barnevernet, BUP, fastlege, helsesøster*)
 - foreldregruppen (*hvilke forventninger møter dere i foreldregruppen?*)
 - skolen som organisasjon
5. Hvordan er det spesialpedagogiske arbeidet organisert på skolen? Hvilke fora bruker dere for at tilretteleggingen av opplæringen for elever med IOP skal bli best mulig? Hvem er med i de ulike møtene/foraene? Hvor kan det oppstå utfordringer? Hva mener du er med på å øke mulighetene til å lykkes i det spesialpedagogiske arbeidet?
6. Hva kan karakteriseres som hovedutfordringen innen ledelse av tilretteleggingen av opplæringen for elever med IOP?

Avslutning

Er det noe dere vil legge til? Noe jeg ikke har tatt opp men som dere føler er relevant innen dette temaet?