



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Mastergrad i
spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2014

Åpen

Forfatter: Aina Wallin Nordhus

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Vegard Moen

Tittel på masteroppgaven: *Organisering og kvalitet i spesialundervisningen.
En studie av skoleledelsens organisering av spesialundervisning og denne organiseringens
betydning for lærernes praksis.*

Engelsk tittel: Organization and quality in special education.
A study of how school leaders organize special education, and how this organization
influences teachers in practice.

Emneord: Spesialundervisning
Organisering
Kvalitet
Ledelse
Lærers praksis
Struktur og rammer
Handlingsrom

Sidetall: 72
+ vedlegg/annet: 4

Stavanger, 15.05.2014

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling.....	1
1.3 Avgrensning og oppbygging av oppgaven	2
1.4 Begrepsavklaringer og perspektiver på spesialundervisning.....	3
1.3.1 Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning.....	3
1.3.2 Kvalitet	4
2.0 Teoretisk rammeverk.....	7
2.1 Skolens organisasjon og struktur som utgangspunkt for kvalitet i spesialundervisningen	7
2.2 Spesialundervisningens historiske bakteppe	7
2.2.1 Tidligere forskning	9
2.3 Styring av skolen og styring i skolen.....	9
2.4 Spenninger i skolen som påvirker organiseringen av spesialundervisningen	12
2.4.1 Skolen i spennet mellom sentralisering og desentralisering	13
2.4.2 Sentrale reguleringer som kan påvirke organisering av spesialundervisning	13
2.4.3 Forhold mellom politikk og profesjon som kan påvirke organisering av spesialundervisning	15
2.5 Ledelse i en kunnskapsorganisasjon	16
2.5.1 Rektors rolle	17
2.5.2 Indre og ytre ansvarliggjøring	18
2.6 Hvordan foregår kunnskapsoverføring – translasjon eller myte?.....	18
2.6.1 Translasjonskompetanse og spredning av ideer	19
2.6.2 Myter som svar på spesialpedagogiske utfordringer	20
2.7 Oppsummering	22
3.0 Metodekapittel.....	23
3.1 En kvalitativ forskningsmetode	23
3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet	24
3.2.1 Utvalg og datakonstruksjon.....	25
3.2.2 Intervjuet og meningsanalyse	27
3.2.3 Analyseprosess	28
3.3 Studiens vitenskapelige kvalitet	30
3.3.1 Troverdighet og gyldighet	31
3.3.2 Overførbarhet	32
3.4 Etiske betraktninger	32
4.0 Analyse og resultater.....	34
4.1 Organisering av spesialundervisning fra et ledelsesperspektiv	34

4.1.1 Formell organisering og konsekvenser for spesialundervisningen	34
4.1.2 Smal eller vid forståelse av spesialundervisningen	37
4.1.3 Press utenfra	39
4.1.4 Spenninger i skolen	41
4.1.5 Kultur for samarbeid?.....	42
4.1.6 Forsøk på utvikling.....	45
4.2 Organisering og praksis i spesialundervisningen fra et lærerperspektiv	46
4.2.1 Formell organisering og konsekvenser for spesialundervisningspraksisen	46
4.2.2 Foreldrepress	48
4.2.3 Hva betyr god organisering for lærerne?	49
4.2.4 Smal eller vid forståelse av spesialundervisningen	51
4.2.5 Hvordan ledelsen legger til rette for samarbeid.....	52
4.2.6 Politikk mot profesjon, spenninger i skolen	55
4.2.7 Uklart innhold i spesialundervisningen?	57
4.3 Oppsummering av funn	58
5.0 Drøfting	60
5.1 Spesialundervisning og formell organisering	60
5.2 Press utenfra og kompetanseheving	63
5.3 Betydningen av samarbeidsstrukturer	64
5.4 Ledelsens prioriteringer	66
5.5 Skolens handlingsrom.....	67
6.0 Avslutning	70
6.1 Veien videre.....	71
Litteratur.....	73

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSN

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til deltakerne

Vedlegg 3: Intervjuguide – ledelse

Vedlegg 4: Intervjuguide – lærere

Forord

Jeg husker ennå blikkene til elevene som var blitt satt sammen i en stor spesialundervisningsgruppe, syv gutter fra fire ulike klasser. Kunne det noen gang ha fungert? Svaret på det har jeg lett etter i to år nå. Og arbeidet med masteroppgaven representerer avslutningen. Det har vært en arbeidskrevende, men utrolig lærerik prosess. En lang erfaring med ulike elever danner grunnlag for denne oppgaven, takk til dere.

Takk til rektorene og lærerne som stilte opp, og lot seg intervju i en travel hverdag. Uten deres engasjement hadde jeg ikke kommet i mål.

En stor takk til Vegard Moen for grundig og systematisk veiledning. Du har alltid hatt tid til meg, og jeg har blitt godt ivaretatt. Dine spørsmål har vært aktuelle og satt i gang tankeprosesser som hele tiden har ført meg videre.

Jeg vil også rette en stor takk til mine kjære kollegaer på Kristianslyst skole som alltid har kommet med oppmuntrende kommentarer underveis i prosessen. Det å ha en leder som aktivt støtter og motiverer er uvurderlig, takk Torunn Steensland Dahle. Jeg gleder meg til å fortsette og arbeide sammen med dere til høsten.

Og hva hadde denne oppgaven blitt uten de gode samtalene med mine medstudenter, og ikke minst Ragnhild som jeg har delt kontor med. Takk til dere alle.

Til slutt, takk Morten, for god støtte på hjemmebane, og Anne og Mikkel som har måttet tåle en til tider opptatt mamma. Dere er viktigst!

Sammendrag

Det har i den siste tiden vært økt fokus på spesialundervisning. Differensiering av elever og en økende bruk av segregerte løsninger har bekymret, når målet er en inkluderende skole for alle. I dette prosjektet har jeg ønsket å konstruere kunnskap som kan redegjøre for hvordan organiseringen av spesialundervisning foregår i ungdomsskolen. I denne kvalitative studien, har jeg sett nærmere på hvilke forhold som påvirker ledelsens organisering, og hvordan dette rammer inn lærernes praksis. Det er i møte mellom ledelse og lærere spesialundervisningen formes. Og de prosesser som foregår der belyser jeg fra henholdsvis et instrumentelt perspektiv og et institusjonelt perspektiv. Skolen er en arena hvor politiske målsettinger skal realiseres, og på den bakgrunn, blir mange spenninger tydelig.

Langs aksene sentralisering og desentralisering, politiske målsettinger og profesjonsutøvelse, drøftes det hvordan skoleledelsen må håndtere et krysspress av forventninger. I slike prosesser påvirkes tolkningen og implementering av tiltak, og det får betydning for hvordan en velger å organisere spesialundervisningen. Funn fra studien indikerer at ledelsens oversettelse og tolkning av hva spesialundervisning skal være, er med på å påvirke hvordan organiseringen blir. Forstås retten til spesialundervisning som juridisk rettighet, snevrer en inn forståelsen av hva spesialundervisninger er. Tolkningen av spesialundervisning som foregår hos ledelsen får som følger av en slik prosess, betydning for praksisen til lærerne.

Organiseringen av spesialundervisningen er styrt av top-down prosesser, men i møte med praksis blir strukturene rundt organiseringen løsere, og det er i stor grad opp til lærerne selv å realisere innholdet. De løse strukturene rundt lærerne og prosessene som foregår der, er bottom-up styrte. Disse motsetningsfylte prosessene fører til en organisering av spesialundervisningen som ingen av skolens aktører er fornøyde med, men som en ikke vet hvordan en skal gjøre bedre. Studien utforsker hvilke muligheter skolen har for å utvide sitt handlingsrom, og bedre kvaliteten på spesialundervisningen, og konklusjonen blir at det ligger i å arbeide med samarbeidsstrukturene.

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Kvalitet i skolen og i spesialundervisning dreier seg om sentrale samfunnsspørsmål som kan knyttes til barn og unges utvikling, læring og fremtidige utdannings og arbeidsmuligheter. Temaet er av interesse for alle som ønsker å delta i debatten om hva skolen skal inneholde. Det er på det grunnlaget, prosjektet mitt om kvalitet i spesialundervisningen, har vokst frem. Jeg er interessert i å finne ut hva som er med på å påvirke ledelsens organisering av spesialundervisning i ungdomsskolen, og hvordan dette rammer inn lærernes praksis. På det grunnlaget kan prosesser som skaper kvalitet i spesialundervisningen belyses.

Bakgrunnen for denne interessen omkring spesialundervisning, ligger i min arbeidserfaring som lærer og spesialpedagog gjennom mange år. Jeg har sett hvordan spesialundervisningen har forandret seg i takt med vekslende rammebetingelser og forståelsesgrunnlag. Den spesialundervisningen jeg først ble introdusert for, for 15 år siden, er ikke den samme jeg praktiserer i dag. Særlig i løpet av de siste 5-7 år har det skjedd mye innenfor fagområdet. Med en økende erfaring, begynte spørsmålene å komme om den organiseringen vi hadde på skolen var hensiktsmessige i forhold til det vi ønsket å oppnå med spesialundervisningen. Disse spørsmålene sendte meg ut i en videreutdanning innen spesialpedagogikk, som igjen har vist meg at det å organisere en god spesialundervisning er ingen lett oppgave. Dermed har mine spørsmål om å prøve å finne ut hva det er som påvirker en skoles organisering av spesialundervisning styrt veien videre, og danner utgangspunkt for valg av problemstilling. Formålet er å bidra til å skape diskusjoner om organisering og kvalitet i skolen.

1.2 Problemstilling

Hensikten med denne undersøkelsen er å forsøke å finne ut hva det er som påvirker ledelsens organisering av spesialundervisning på ungdomstrinnet, og hvordan denne organiseringen igjen får betydning for lærernes praksis. Det innebærer at jeg har et to-delt fokus. Først vil jeg se på spesialundervisningen fra et ledelsesperspektiv. Det er på det nivået beslutninger tas om organiseringen, og det legges føringer som igjen vil få konsekvenser på praksisplanet. Beslutningsnivået er av særlig interesse, siden det er få sentrale føringer i lovverket og i skolens styringsdokumenter, som omhandler organisering av spesialundervisning. Det er spennet mellom overordnede målsettinger og praksisplanet spesialundervisningen skjer, og derfor er det også hensiktsmessig å forsøke å finne ut hvordan lærerne arbeider og praktiserer

sin spesialundervisning ut fra de rammevilkår som ledelsen setter. Jeg har valgt å fokusere på det som skjer mellom ledelse og lærere i skolesystemet, og har formulert denne problemstillingen:

«Hva påvirker ledelsens organisering av spesialundervisningen, og på hvilken måte får denne organiseringen betydning for lærernes praksis?»

1.3 Avgrensning og oppbygging av oppgaven

Opgavens problemstilling får konsekvenser for valg av teoriperspektiv, hvilke nivåer i skolen som skal undersøkes, og forskningsmetode. Den første avgrensingen jeg har foretatt ved å velge to teoretiske perspektiv, det instrumentelle og det institusjonelle, er gjort fordi de representerer to ulike måter å forstå skolen som organisasjon på, og dermed kan perspektivene utfylle hverandre, og gi muligheter til å se på ulike prosesser som foregår i skolen.

Den andre avgrensingen gjelder hvordan kvalitetsbegrepet brukes. Ved å definere det bredt kan det omfatte det meste av skolens oppgaver og virke, men jeg velger å bruke det med et fokus på strukturkvalitet. Det innebærer at skolens styringsdokumenter, formell kompetanse, rammer og ressurser, regelverk og organisering blir sentralt. Valget med å ha et ledelsesperspektiv, innebærer at jeg vil belyse rektorrollen med forskning som først og fremst peker på utfordringene ved å være leder i dagens skole (Møller, 2004). Til slutt har jeg avgrenset ved å velge det kvalitative intervjuet som metode. Det har jeg gjort ut fra ønsket om å komme tett på prosesser i skolen, og få grundige beskrivelser av aktørenes erfaringer med spesialundervisning.

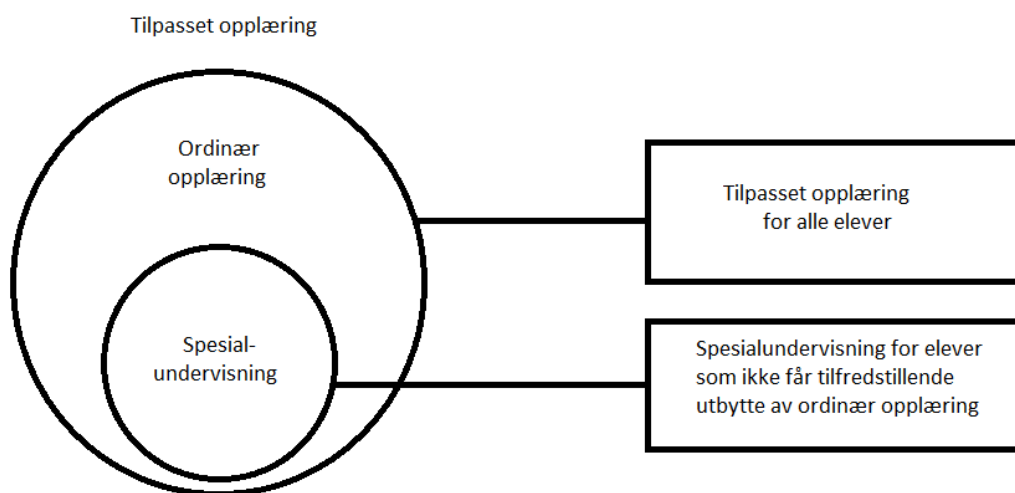
Denne oppgaven består av seks hovedkapitler. I kapittel 1 presenteres bakgrunn for denne studien, problemformulering og aktualitet. Kapittel 2 inneholder teoretiske perspektiver som er valgt, i tillegg til tidligere forskning og en kort historisk gjennomgang, som er av interesse for undersøkelsen. I kapittel 3 gjøres det rede for metodevalg og beslutninger knyttet til forskningsprosessen og prosjektets empiriske materialet. Til slutt drøftes studiens troverdighet i tillegg til etiske betraktninger som er gjort. I kapittel 4 presenteres funn fra intervjuene som ble foretatt og sentrale tema bringes videre til drøfting i kapittel 5. Til slutt i kapittel 6 vil de viktigste perspektivene fra undersøkelsen bli sammenfattet, og det vil bli trukket opp tema for videre forskning.

1.4 Begrepsavklaringer og perspektiver på spesialundervisning

Nedenfor vil jeg trekke opp noen linjer mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring, for å belyse hvordan begrepene henger sammen, og danner utgangspunkt for forståelse og organisering i skolen. Før jeg videre vil se på kvalitetsbegrepet og hvordan det kan forstås i forhold til organisering av spesialundervisning.

1.3.1 Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning

Spesialundervisning henger uløselig sammen med tilpasset opplæring. Retten til tilpasset opplæring er regulert i Opplæringsloven § 1-3 der det står: «*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven*». (Opplæringsloven, 1998). Det er en rett som alle elever har. For noen elever kan det være aktuelt å få enda mer tilpasset hjelp i form av spesialundervisning. Da kan en bruke § 5-1, : «*Eleva som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning*» (Utdanningsdirektoratet, 2009). Paragraf 5-1 krever sakkyndig vurdering, vanligvis utført av PPT- tjenesten. Det er en lovfeste individuell rett. Tilpasset opplæring kan forstås som en felles norm, og spesialundervisning som en individuell juridisk rettighet (Bachmann & Sivesind, 2011). På denne bakgrunn, trekkes det noen grenser, alle elever har rett på tilpasset opplæring, og de få som trenger mer, sikres det gjennom en juridisk rettighet. Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning kan på bakgrunn av dette illustreres ved hjelp av denne figuren etter Nilsen, 2008:441 (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009):



Hvordan skolen forstår og praktiserer disse rettighetene som noen elever får, er svært relevante i forhold til hvordan skolene velger å organisere sin spesialundervisning. Det finnes i dag ikke noe fasitsvar på hvordan en skole bør organisere sin virksomhet (Nilsen & Buli-Holmberg, 2010), men det en ser, er at enkelte strukturer er mer hensiktsmessige enn andre,

under bestemte forhold. Skolens styringsdokumenter er lite konkrete i forhold til hvordan den enkelte skole skal organisere spesialundervisningen (Engelsen, 2008). St.meld. nr. 31, *Kvalitet i skolen* (2008), understreker at alle skoler har behov for effektive strukturer for å legge til rette for utførelse av arbeidsoppgaver. Samtidig må det finnes en fleksibilitet som kan gi muligheter for endringer hvis det trengs. Da står skolen ofte overfor ulike dilemmaer, hvor fast og fleksibel bør strukturen være for å ivareta hensynet til å sikre god kvalitet i opplæringen (Nilsen & Buli-Holmberg, 2010).

Mens tilpasset opplæring innebærer et likeverdig opplæringstilbud for alle og skal foregå i et inkluderingsperspektiv, er det spesialpedagogiske feltet sammensatt og komplekst. Selv om en i dag forutsetter at alle aktørene i skolen har god pedagogisk kompetanse, er det ikke sikkert at en nødvendigvis har den spesialpedagogiske kompetansen som en trenger når en skal organisere spesialundervisning i skolen. Det foreligger ingen krav om formell spesialpedagogisk kompetanse, og det er stor variasjon i tilgangen på slik kompetanse (Nilsen & Buli-Holmberg, 2010). Det brukes i stor grad lærere uten spesialpedagogisk kompetanse og ufaglærte assistenter (Riksrevisjonen, 2010-2011). Dette kan få konsekvenser for den spesialundervisningspraksisen som utvikles på de enkelte skoler, og dermed for kvaliteten på spesialundervisningen. På denne måten viser forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning noen av de utfordringer som skolen står overfor når de skal organisere et likeverdig opplæringstilbud for alle. Det dreier seg om tolkning og forståelse av disse begrepene, det handler om kompetanse i skolen, og om hvilke strukturer som kan være hensiktsmessige å utvikle når en skal forsøke å realisere en god skole for alle.

1.3.2 Kvalitet

Skolen er i dag sett på som en svært viktig institusjon i samfunnet. Barns læring og utvikling henger sammen med livskvalitet og videre muligheter i livet. Derfor har en de senere årene blitt opptatt av hvordan skolen skal bli best mulig, en snakker om å utvikle en kvalitetsskole (Kunnskapsdepartementet, 2008). Det var særlig de dårlige resultatene Norge hadde i internasjonale undersøkelser på 2000-tallet som for alvor bidro til denne utviklingen (Ogden, 2004). Dette var med på å reflektere de spenningsforhold som skolen opererer i, og det tydeliggjør hvordan sentrale rammebetingelser legger forutsetninger for hva som blir vektlagt i skolen (Haug, 2012). Resultatene var også med på å legge føringer for hva begrepet kvalitet kan være, og hva en skal legge i det.

Kvalitetsbegrepet har blitt operasjonalisert i NOU 2003: 16, (2003), der en er opptatt av å ha et fleksibelt og anvendbart begrep. En snakker først om *resultatkvalitet*, hvor det viktige er elevens læringsutbytte i form av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. *Strukturkvalitet* går på ytre rammer, organisering, ressurser og ytre forutsetninger. Til sist har en *prosesskvalitet*, der en ser på selve opplæringen, innholdet i den, metoder og arbeidsformer. Det er ikke tvil om at en særlig har vært opptatt av resultatkvaliteten de siste årene. Den har blitt sett på som overordnet de to andre, men struktur- og prosesskvalitet er vesentlige forutsetninger for at læring kan skje (Haug, 2012).

Ordet kvalitet kommer fra latin og betyr beskaffenhet, noe som innebærer en positiv ladning, det har noen verdifulle egenskaper. En kan si at det uttrykker noe som er godt og bra. Haug (2012) beskriver hvordan ordet kvalitet kan ha ulike dimensjoner i form av en deskriptiv forståelse, en kvalitetsbeskrivelse. Det kan ha en normativ funksjon i form av en kvalitetsvurdering. Og til sist kan en snakke om en innovativ funksjon, en kvalitetsutvikling. Ordet kvalitet rommer ulike dimensjoner, og en kan anta at aktørene i skolen vil bruke og forstå begrepet forskjellig. I denne undersøkelsen vil jeg bruke ordet god spesialundervisning. Poenget er å finne ut hva en i skolen mener kan være en hensiktsmessig spesialundervisning ut i fra de rammene de opererer innen. Om begrepet tillegges ulike dimensjoner, vil jeg forsøkt å fange det opp og analysere det, men en må være klar over at det er et ord som brukes forskjellig alt etter hvilken forståelse som legges til grunn. Det er strukturkvaliteten jeg ønsker å belyse med utgangspunkt i problemstillingen. Og da særlig knyttet til ytre rammer som politiske føringer og fokusområder hos skoleeier, organisering i ungdomsskolen, forståelse av regelverk og bruk av ressurser.

Særlig interessant når en snakker om kvalitet i spesialundervisningen, er å kikke nærmere på hvordan debatten om en effektiv og resultatorientert skole går sammen med inkludering og tilpasset opplæring, som er en viktig målsetting som skolen har (Ogden, 2004). Her er en kanskje ved sakens kjerne. En ønsker en skole for alle, og at den er tilpasset slik at færrest mulig får behov for spesialundervisning. Samtidig blir skolen målt etter resultatene den oppnår. Spørsmålet som mange skoler da står overfor, blir hvordan en skal håndtere handlingsrommet som kan oppstå mellom kravet om effektivitet i skolen og inkludering av alle i et samlet fellesskap. Hvilke muligheter har ledelsen ved en skole for å på den ene siden å jobbe for bedre kvalitet, ofte forstått som effektiv og resultatorientert, og for å hankses med en stadig større elevmangfold hvor forskjellene øker? Her ser en at ledelsen kan havne i et

krysspress (Møller, 2004), og det vil være interessant å studere hvordan dette kan komme til uttrykk i ledelsens forventninger til hva lærerne skal gjøre. Og ikke minst hvordan lærerens forståelse er av dette, og hvilken betydning det får for hvordan spesialundervisningen blir forstått.

Med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 har en sett at skolen står i et utfordrende spenningsforhold mellom statlig kontroll og styring, og desentralisering av beslutningsprosesser (Haug, 2012). Det er forventet at praksisfeltet skal utvikle seg i skjæringspunktet mellom nasjonale samordninger og ulike lokale tilpasninger. Disse rammene utgjør betingelser for hvilke prosesser som foregår i skolen, og praksisen ønskes å gjøres mer transparent gjennom ulike rapporteringskrav og kontroller, samt at en blir gjort ansvarlig for resultatene en oppnår. En går fra tillit til kontroll (Bachmann & Bele, 2012). Dette er prosesser som setter klare rammer for hvordan skolen skal løse sine oppgaver, og spørsmålet blir da hvordan det kommer til uttrykk i organisering av undervisningen. Med denne styringsmodellen, må skolen i større grad definere sine egne rammer i forhold til undervisningen, skolen får et større handlingsrom, men siden de er ansvarlig for resultatene, vil det sannsynligvis også være med på å sette rammer. Gjennom et evalueringsarbeid er det tenkt at skolen skal styres nedenfra og ikke ovenfra, innenfor nasjonale oppsatte mål, som beskrives i St. meld. nr.20 (2013). Tanken bak, er at en da skal øke handlingsrommet til skolen, og dermed få bedre kvalitet på opplæringen. Spørsmålet blir hvordan skolen forholder seg til det når de skal organisere sin spesialundervisning. Jeg vil videre se på hva som påvirker ledelsens organisering av spesialundervisning, og betydningen denne organiseringen får for lærernes praksis. Med utgangspunkt i det, vil jeg diskutere hva som kan gi kvalitet i spesialundervisningen.

2.0 Teoretisk rammeverk

2.1 Skolens organisasjon og struktur som utgangspunkt for kvalitet i spesialundervisningen

I prosjektet har jeg belyst hva som påvirker ledelsens organisering av spesialundervisning, og hvordan dette rammer inn lærernes praksis. Min teoretiske tilnærming har et organisasjonsteoretisk utgangspunkt. Målet med det teoretiske perspektivet er å diskutere hvordan skolen som organisasjon er omfattet av mange ulike interesser som på hver sin måte påvirker dens organisering av spesialundervisning. Christensen (2009) sier at ingen teoretisk modell kan fange opp mangfoldet som eksisterer i en offentlig organisasjon, det handler om et komplekst samspill mellom ulike faktorer. Og på det grunnlaget vil jeg trekke inn ulike perspektiver.

En organisasjon er et sosialt system som er bevisst konstruert for å løse spesielle oppgaver og realisere bestemte mål (Etzioni, 1982). Skolen kan på grunnlag av en slik definisjon, forstås forskjellig i forhold til indre eller ytre forhold ved den. En måte kan være å se på skolen som et redskap for å realisere bestemte mål (Christensen, et al., 2009), at en vil organisere spesialundervisning for å oppnå bestemte læringsmål, da kan bruk av et instrumentelt perspektiv være hensiktsmessig. Eller en kan se på de indre kreftene i skolen, bestående av ulike verdier og normer, og se på organisering av spesialundervisning i et institusjonelt perspektiv. Jeg velger å bruke begge perspektivene, da skolen er en plass hvor mennesker samhandler, og verdier og normer har en sentral plass. Samtidig er skolen avhengig av ressurser fra omgivelsene, og ytre forhold vil på den måten spille en viktig rolle. Sammen kan perspektivene fange opp noe av mangfoldet og variasjonsbredden som eksisterer i skolen, og belyse ulike forhold rundt en skoles organisering av spesialundervisning.

2.2 Spesialundervisningens historiske bakteppe

Hvordan en skal organisere en undervisning som skal gi likeverdige vilkår for alle barn og unge, har røtter helt tilbake til 1800-tallet. Tankegangen om en skole for alle hadde utspring i ulike idèstrømninger og filantropiske bevegelser i Europa (Befring, 2012). Men det var først fra 1970-årene at en fikk store organisatoriske endringer i skolesystemet i Norge. Det hadde bakgrunn i folkeaksjonen «Rettferd for handikappede» som var en drivkraft for å gjøre endringer, og for å styrke kvaliteten på utsatte gruppers av barns opplæringsmuligheter (Befring & Tangen, 2012). Blom-komiteen fulgte opp med sin innstilling om lovregler for

spesialundervisning, og en fikk som resultat, slått fast prinsippet om en mer elevtilpasset opplæring. Mens etterkrigsårene var preget av sentralisering av skolesystemet, ble det fra 70-årene og utover, en desentraliseringstrend. Veien videre har gått fra integrering til inkludering på 1990-tallet. En skole for alle i nærsamfunnet er et viktig prinsipp i dagens offentlige debatt (Askildt & Johnsen, 2012). Spørsmålet er hvordan skolesystemet kan organiseres for å klare å nå denne målsettingen.

I dagens samfunn med en økende globalisering hvor verden blir stadig mindre, ser en at vi i Norge blir påvirket av trender og strømninger utenfra. Det gjelder også for skolesystemet. Der har det blitt en økende desentralisering av ansvar, fokus på mål- og resultatstyring og mer kontroll av kvalitet og resultater på ulike måter (Blossing, Nyen, Söderström & Tønder, 2012). En snakker gjerne om en nordisk modell i skolepolitikken, som innebærer velferdsorientering, og at en har en mer enhetlig organisasjon som er desentralisert, en enhetsskole. Fra 1990-tallet har skolen vært målstyrt, og med en vektlegging på resultat kvalitet fra 2000-tallet (Telhaug, Mediås & Aasen, 2006). Det var særlig med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006, en desentraliserte, en snakker gjerne om et systemskifte (Dale, 2010), hvor skoleeier fikk et mye større ansvar for kvaliteten i skolen. Et annet viktig trekk med innføringen av denne reformen var at skolen som organisasjon ble mye sterkere vektlagt, en skulle nå utvikle skolene til å bli lærende organisasjoner, som beskrives i St. meld. nr. 30 (2004) . Det medførte et økt lokalt ansvar, kombinert med sterkere sentral kontroll gjennom bruk av ulike målinger. Skolen trengte på grunnlag av dette mer støtte for å klare disse utfordringene, og organisatoriske verktøy var nødvendig. Noe som innebar blant annet, økt fokus på nettverksbygging og samarbeid, ansvarlighet og kvalitetssikring (Blossing, et al., 2012).

Skolesystemet skal utvikles, det er politisk bestemte målsettinger som skal realiseres, og som Møller (2013) sier; *en systematisk refleksjon over tiltak som iverksettes er av betydning for å kunne vurdere hvilken retning utviklingen går, hvem den tjener og om den er ønskelig.*

Dermed kan et blikk på hvordan skolen velger å organisere sin spesialundervisning si noe om hvor langt en er kommet i å realisere målsettingene. Det handler om strukturer som grunnlag for å skape god kvalitet, og både de formelle og uformelle spiller viktige roller.

2.2.1 Tidligere forskning

Flere har studert hva som påvirker ledelsens organisering av spesialundervisningen. Møller (2006) gir i en oversiktsartikkel om skoleledelse, et bilde av et forskningsfelt som er mangfoldig, og som vektlegger ulike suksesskriterier. Felles er likevel at en er opptatt av den pedagogiske ledelsesfunksjonen, og dens betydning i skolen (Karseth, Møller & Aasen, 2013b; Møller, 2004; Møller & Ottesen, 2011a; Nilsen & Buli-Holmberg, 2010). Andre har studert ulike innsatsfaktorer som påvirker organisering av spesialundervisning (Nordahl & Hausstätter, 2009), og hvordan ledelse og organisasjonen legger rammer for lærernes virksomhet og hvilke muligheter som på den måten skapes for å realisere skolens målsettinger (Postholm, Haug, Munthe & Krumsvik, 2012).

Jensen (2012; 2011) har i sin forskning vært opptatt av hvordan dagens rammeverk for grunnskolen i stor grad har overlatt til praksisfeltet å definere og utforme tilpasset opplæring. Et arbeid som krever god ledelse. I tillegg har en studert hvordan lærernes praksis rundt spesialundervisning er organisert. Både Allan (2012) og Hays (2006) er opptatt av rammeverket for inkluderende pedagogikk, med fokus på klasserommet, mens Florian (2010) tar opp problemstillingen med at en må fokusere på ulike nivå for å forstå praksisen i klasserommet. En samhandlingstilnærming har også Haug (2012) i sine studier av klasseromspraksis. Florian og Spratt (2013) tar opp ulike nivå i skolesystemet, da de studerer betydningen av kollegasamarbeid i tillegg til elevene. I tillegg er det foretatt implementeringsstudier av reformevalueringer som studere hvordan sentrale mål forflytter seg nedover i systemet (Ohna, 2005; Haug, 2004; Moen, 2008; Røvik, 2009). Det er imidlertid ikke, i særlig omfang, studert sammenhengen mellom ledelsens organisering og de rammene dette gir for lærernes praksis rundt spesialundervisning. I dette prosjektet er det nivået mellom ledelsen og lærerne som er det sentrale, og hvilke faktorer som kan påvirke deres samspill, når en skal organisere spesialundervisning.

2.3 Styring av skolen og styring i skolen

Spesialundervisningen er i dag regulert i lovverket, mens skolens styringsdokumenter er vage om innhold og organisering (Bachmann & Haug, 2006). I tillegg skal skolen være målstyrt, den har fått mange utdanningspolitiske mål som den skal innfri. Dette vil få noen konsekvenser for hvordan skolen organiserer sitt arbeid. Og den formelle strukturen som legges, vil påvirke praksisen på skolen. Christensen (2009) sier at en kan se på formell

struktur som et styringsverktøy for ledelsen når de skal organisere sitt arbeid. Og på denne måten blir spesialundervisningen et virkemiddel for å nå mål. Organisasjonsstrukturen bestemmer det som skjer i praksis, og arbeidsdeling, hierarki og rutiner blir sentralt. Stoll (2009) sier at organisasjonsstrukturene setter noen rammer for skolen, og legger klare begrensinger for handlingsvalg, samtidig som de skaper kapasitet for å nå skolens mål. Skrtic (1991) er opptatt av at skolen er preget av en organisasjonsrasjonalitet som kan kollidere med andre målsettinger, og at en bør studere strukturen for å kunne forstå hvordan spesialundervisningen er formelt organisert. Og med et slikt utgangspunkt, er det top-down prosesser som det vil være hensiktsmessig å se på (Møller & Ottesen, 2011b).

Et begrep som er relevant når en skal forstå skolens begrunnelser for hvordan de velger å organisere sin spesialundervisning, er *formålsrasjonelle handlinger*. Weber (2010) har utdypet dette i sin teori, hvor han skiller mellom formålsrasjonelle handlinger og verdirasjonelle handlinger. En formålsrasjonell handling vil innebære at en foretar noen avveininger av hvilke midler en trenger for å oppnå mål, mens en verdirasjonell handling innebærer en bevisst trosoppfatning om at handlingen en utfører har en egenverdi i seg selv, i tillegg til at en mener den gir mening. På denne måten blir fordi-grunner knyttet til verdirasjonellitet, mens for å-grunner knyttes til formålsrasjonalitet (Dale, Gilje & Lillejord, 2011, s. 114). Hvordan ledelsen legitimerer sine avgjørelser i forhold til lærerne når de skal organisere spesialundervisning, og hva som er praktisk mulig med de ressursene en har til rådighet, vil kunne forklares ved å bruke begrepet.

De formelle rutinene rundt tildeling av spesialundervisning er regulert i Opplæringsloven (1998). Retten til spesialundervisning inntreffer når en elev ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen. Det innebærer tolkning, og undersøkelser viser at det gjøres ulikt fra skole til skole (Riksrevisjonen, 2010-2011). Skolen er forpliktet til å følge formell tjenestevei, og skrive enkeltvedtak når retten til spesialundervisning inntreffer. (Utdanningsdirektoratet, 2009). Dette er formelle rutiner som er viktige for hvordan en organiserer den videre spesialundervisningen, og for hvordan en forstår spesialundervisningen som en juridisk rettighet. En rapport utført ved Høgskolen i Hedmark (2011), viser at de som mottar spesialundervisning 1-4 timer i uka, ikke får det med utgangspunkt i elevens behov, men at det er ulike betingelser i den enkelte skole og i den ordinære undervisningen som er med på å bestemme antall timer spesialundervisning. Det blir hevdet at det er den gamle spesialundervisningspraksisen med et individorientert syn som blir videreført i grunnskolen,

selv om en har fått nye strukturer og organiseringspraksiser som forutsetter fellesskapsløsninger (Hausstätter & Nordahl, 2013). Slike prosesser er med på å understreke betydningen av PP-tjenstestens rolle i forhold til å være en aktør som skal hjelpe skolene med å arbeide systemrettet i tillegg til å ivareta individuelle behov, når spesialundervisningen skal iverksettes. Deres rolle kan være sentral, når en skal forstå hvordan skolene arbeider med spesialundervisning, spesielt når det dreier seg om veiledning og rådgivning (Utdanningsdirektoratet, 2009). Hvordan det formelle samarbeidet på skolen er med PPT, vil ha innvirkning på organisering og praksis, og dermed ha betydning for både ledelsens organisering og lærernes praksis.

I et institusjonelt perspektiv setter en fokus på relasjoner mellom aktørene i skolen, og sosialt skapte normer og verdier vil på den måten stå sentralt. Skolen er noe mer enn et redskap en bruker for å realisere utdanningspolitiske mål. Den er full av kulturbestemte regler, et sted hvor identiteter dannes, i tillegg til at skolen har en historisk kontekst som den har utviklet seg i (Säljö, 2001). På denne måten kan en forstå styring som noe som skjer i skolen. Skolen er en institusjon som bygger på rutiner og regler som har utviklet seg over tid (Christensen, et al., 2009). Richard Scott (2008) forklarer institusjoner som mangeartete og særpregete med ulike sosiale strukturer: *“Institusjons are comprised of regulative, normative and cultural elements that, together with associated activities and recourses, provide stability and meaning to social life”*. Det innebærer at en må studere hvilke reguleringer som gjelder for skolen. Hvordan lovgivningen er med på å påvirke og legitimere det som skjer innen spesialundervisningen. En må ha fokus på at makt, regler og konvensjoner blir nedfelt i skolens strukturer over tid, og det kan både begrense og gi handlingsmuligheter. På denne måten kan en forstå hvordan spesialundervisningen blir organisert, det gir mening til den praksisen skolen har. Og det kan forklare hvordan en tenker omkring fordeling av ressurser, og hvordan skolens praksis etableres, opprettholdes og reproduseres (Nevøy, 2007). Lover, forskrifter og nasjonale føringer vil ha innvirkning på skolens organisering av spesialundervisning. Det kan forklare skolens vektlegging av å oppfylle enkeltelevens rettigheter, at en har fokus på rettighetsperspektivet. Skolen har noen strukturer som regulerer og begrenser, men det er menneskeskapt strukturer som er mulige å påvirke. Spørsmålet blir om skolen er en aktiv eller passiv aktør i prosessene.

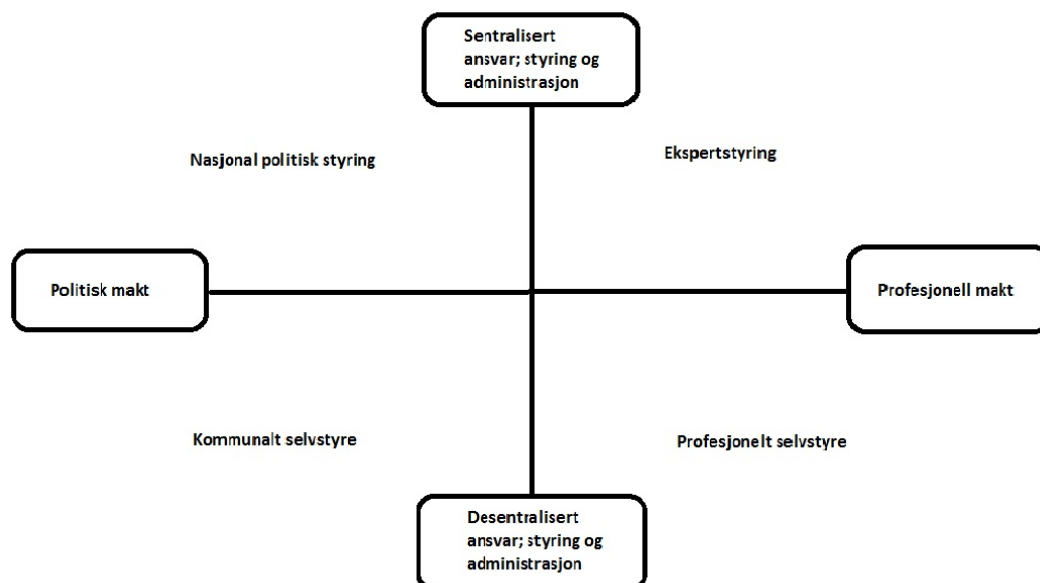
Hvordan skolen tolker sitt handlingsrom i forhold til å organisere en spesialundervisning som gir god kvalitet blir et sentralt spørsmål. I et institusjonsteoretisk perspektiv kan en forvente å

finne bottom-up prosesser i hvordan skolen organiserer spesialundervisningen. En kan finne komplekse og motstridende interesser som gjør det vanskelig å organisere på andre måter enn det en er vant til. I skolen er en gjerne ikke alltid enige om mål, og både formell og uformell ledelse kan utøves (Christensen, et al., 2009). Men skolen består av noen verdier og normer som gir gyldighet til institusjonen, de samler fellesskapet (Nevøy, 2007). Og det vil være av interesse å se på hvilke verdier skolen forfekter til det å organisere en god spesialundervisning. Ofte kan en se en sterk kopling mellom jus og verdier, og dermed må en studere hvordan skolen tolker retten til spesialundervisning. En må stille spørsmål ved om skolen tenker at de har påvirkningskraft i de valg de tar, eller om de har en praksis som bygger på tradisjoner.

2.4 Spenninger i skolen som påvirker organiseringen av spesialundervisningen

Det er ulike forhold som er med på å styre skolens virksomhet, og hele tiden er det spenninger mellom lokalt selvstyre og nasjonale styringsbehov, en trend som er global i skolesystemet (Møller, et al., 2013). Særlig er dette blitt tydelig i Norge etter innføringen av reformen Kunnskapsløftet i 2006 (Dale, 2010). Den blir beskrevet som et systemskifte hvor lokale myndigheter og profesjonen skulle få større handlingsrom. Samtidig ser en tendenser til en økt regelstyring, øke krav til dokumentasjon og skjerpet tilsyn som har svekket opplevelsen av lokal beslutningsmyndighet og lokalt handlingsrom (Møller, et al., 2013). Det er en utvikling som kan være helt sentral når skolen skal tilrettelegge sin spesialundervisning i forhold til hva som oppfattes som lovpålagt og sentrale føringer, og deres tolkning av hvilke muligheter de har til å finne lokale løsninger.

I 2003 ble skoleeier stilt mer til ansvar da en i Opplæringsloven fikk bestemmelsen om at det er deres ansvar at en følger reglene, og at kommunene har et overordnet ansvar for å få mer kvalitet i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2009). Dette er en desentraliseringsstrategi som er direkte knyttet til mål- og resultatstyring. På denne måten kan en se spenningene mellom politisk styring og profesjonell styring, mellom sentralisering og desentralisering. Det illustreres i figuren under, etter Møller, Prøitz, Rye og Aasen (2013) :



2.4.1 Skolen i spennet mellom sentralisering og desentralisering

Figuren viser de styringsutfordringene som finnes i skolen, og det er i det spennet, spesialundervisningen blir organisert. Med innføringen av Kunnskapsløftet, har spenningene mellom sentralisering og desentralisering økt, og spenningen mellom forskningsbasert styring og praksis og erfaringsbasert profesjonsutøvelse og praksis (Møller, Ottesen & Hertzberg, 2010). Slike prosesser er med på å sette noen rammer, ikke bare for hvordan forståelsen av hva som vil være god spesialundervisning er, men også for hvordan en i praksis skal løse en meget vanskelig oppgave, å organisere en ordening i et system som har veldig låste rammer. Rammene kan være både av økonomisk art, eller av praktisk art, hvilke lærerkrefter er tilgjengelige, rom osv. Spesialundervisning er både noe som *er* og noe som skal *gjøres*, og organisering og praksis kan ha ulike vilkår innenfor disse rammene. På bakgrunn av dette, vil denne modellen som viser viktige utfordringer som skolen står overfor, og dras med inn i analysearbeidet.

2.4.2 Sentrale reguleringer som kan påvirke organisering av spesialundervisning

Regulering kan ta mange former, det kan være lover og forskrifter, lokale og nasjonale planer og gjennom formelle og uformelle nettverk som aktørene i skolen går inn i. Det er derfor nødvendig å undersøke hvordan reguleringen foregår gjennom for eksempel ideer, metoder og fortolkninger som selges inn til institusjonene, og som kan ha betydning for hvordan skoleledere og lærere oppfatter sitt handlings- og tolkningsrom (Ottesen, 2013). Når det

gjelder organisering av spesialundervisningen er det mange eksempler på sterk regulering (lov, forskrift, veiledere), men også svake former for regulering. Eksempler på det kan være etablering av nettverk og kommunale kvalitetsutviklingsstrategier (Ottesen, 2013).

En sentral regulering som skolen må forholde seg til når de skal organisere spesialundervisningen er Opplæringsloven. En skulle anta at skolen ville legge stor vekt på å forholde seg korrekte til §5-1 som regulerer spesialundervisningen. Hvordan skolen fortolker og forholder seg til elevene som får innvilget denne retten til spesialundervisning, vil være av særlig interesse. Ikke minst vil prosessen fram mot et enkeltvedtak, hvordan skolen reflekterer over hvilke muligheter en har innenfor rammene som de arbeider innen. Alle elever som får et §5-1 vedtak, har en sakkyndig vurdering i bunn som er utarbeidet av PPT. Den skal ifølge Opplæringsloven både inneholde individ – og systemrettede faktorer (Utdanningsdirektoratet, 2009). Ut fra dette skal skolen skrive et enkeltvedtak som skal inneholde skolens tilbud til eleven. Hvor mye den sakkyndige vurderingen vil styre skolens organisering av spesialundervisningen vil være viktig, særlig i forhold til om skolen vektlegger et individ- eller et systemperspektiv på spesialundervisningen. Forstås den kun som en juridisk rettighet til en enkeltelev, eller ser skolen muligheter til å jobbe med hele skolen som system for å bedre opplæringen til alle? Dette tas opp i Stortingsmelding 18 (2011), *Læring og fellesskap*, der det står at det er et mål at skolen skal bli bedre til å se sammenhengen mellom spesialundervisning og den ordinære tilpassede opplæringen for å gjøre begge bedre.

Spesialundervisning er som tidligere beskrevet, en del av skolens tilpassa opplæring. Og når en skal operasjonalisere disse begrepene, kan en faglig vinkling være å skille mellom en *smal* og en *vid* tilnærming til dem (Bachmann & Haug, 2006; Persson, 2001). Det innebærer at med en smal tilnærming i skolens forståelse, vil en legge vekt på en individorientert- og en metoderelatert oppfatning av hva tilpassa opplæring og spesialundervisning er. Skolen vil da være opptatt av å bruke konkrete tiltak og måter å organisere opplæringen på. Den vide tilnærmingen vil i større grad ha en inkluderende og kollektiv oppfatning, og en vil legge vekt på struktur og tydelighet i undervisningen. Disse tilnærmingene trenger ikke å oppfattes som motsetninger, men de sier noe om hvor tyngdepunktet er, i forståelsen av begrepet i skolen (Jenssen, 2011). Hvilken måte en forstår spesialundervisning på kan være svært viktig, og påvirke først ledelsen i skolen, som igjen er med på å legge rammer for lærernes forståelse og praksis. Det dannes et inntrykk i faglitteraturen at det er den smale tilnærmingen som dominerer i skolen, og at en har stor grad av individualisert opplæring (Bachmann & Haug,

2006; Nordahl & Hausstätter, 2009). En har sett at strukturene rundt tildeling av spesialundervisning kan være med på å bidra til en smal forståelse, en ser at individualisering av ressurser fører til individualiserte tiltak (Jenssen, 2011). Hvilken forståelse som legges til grunn kan en undersøke i skolesystemet, ved å se på hvilken rolle de sakkyndige vurderingene som skrives av PPT har fått, og hvordan de igjen er med på å påvirke først ledelsens tilrettelegging og organisering, for deretter å få betydning for lærernes forståelse og praksis.

2.4.3 Forhold mellom politikk og profesjon som kan påvirke organisering av spesialundervisning

Med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 fikk en fokus på at yrkesutøvelsen i skolen skulle være kunnskapsbasert, profesjonen skulle myndiggjøres, og skolen skulle ansvarliggjøres (Lillejord, 2011). Det har ført til at en har fått en formalisert utdanning av skoleledere. Rektor skal være ansvarlig for det faglige arbeidet i skolen, og få økt ansvar for skolens pedagogiske arbeid. Sentrale myndigheter har lagt til rette for mer kunnskapsbasert styring og praksis, innenfor et desentralisert system (Karseth, Møller & Aasen, 2013a). Det innebærer at en har innført et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS) som skal være et verktøy for kvalitetsutvikling på skolenivå, og kvalitetssikring på systemnivå (Utdanningsdirektoratet, 15.04.2014). Systemet baserer seg på målinger og resultater av blant annet, nasjonale prøver, brukerundersøkelser og kartleggingsprøver. Systemet stiller store krav til rapportering, og ikke minst til skolen som må spørre seg hva de skal bruke resultatene til.

I tillegg til økt fokus på resultater, har en sett en økende bruk av segregerte løsninger og organisatorisk differensiering de siste årene i skolesystemet (Nordahl & Hausstätter, 2009; St.Meld.Nr.22, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2013), og det er med på å understreke spenningen mellom politikk og profesjon. Igjen ser en at skolen må balansere innenfor en normbasert og erfaringsbasert yrkesutøvelse og en evidensbasert praksis, og det er med på å påvirke skolens organisering av opplæringstilbudet. Utfordringene for skolen vil på bakgrunn av dette, være i hvilken grad de har lærere som innehar kompetanse i spesialpedagogikk. Det vil være med på å påvirke hvordan spesialundervisningspraksisen blir. Og hvilken kunnskap har ledelsen på skolen om spesialundervisning? Kunnskap kan være forstått som profesjonell refleksjon og som politiske imperativer (Karseth, et al., 2013a), uansett vil det være viktig, og påvirke ledelsens tilrettelegging og organisering av spesialundervisningen, og det vil ha betydning for lærerens praksis på den måten at rammene er satt på forhånd med en forståelse i bunn, som i tillegg legger føringer for hvordan praksis skal være.

Skolen har lenge vært organisert og drevet som en byråkratisk organisasjon, og har et kunnskapssyn utformet på den bakgrunnen. I dag kan en trenge organisasjonsstrukturer som bedre sammenfaller med et utvidet kunnskapssyn (Lillejord, 2011). Kjennetegnet ved et byråkrati er ifølge Weber (2010) predikerbar maktutøvelse basert på lover og regler og ofte kvantifiserbare prosedyrer. Det er det motsatte av hva en lærende organisasjon er, som skolene er pålagte å jobbe mot for å bli (St.Meld.Nr.30, 2004). Og igjen ser en motsetninger mellom det som skolen har en tradisjon for å være, en struktur utviklet over tid, kolliderer mot et politisk ideal. Dette trenger en pedagogisk praksis som tar høyde for, ikke bare tekniske oppskrifter som alle skal følge. En naturlig utvikling vil dermed bli å utvide profesjonsforståelsen til lærerne for at de skal kunne tilrettelegge for god undervisning innenfor disse strukturene (Lillejord, 2011). Skolen står dermed midt i feltet mellom en sentral og hierarkisk styring med fokus på rettighetstenkning, økonomi og ressurser, og en økende desentralisering med fokus på økt myndiggjøring av skoleledere og lærere og resultater fra ulike brukerundersøkelser (Møller, et al., 2010). Dette stiller store krav til ledelsen på den enkelte skole når en skal tilrettelegge og organisere en god spesialundervisning, og det vil være med på å påvirke hvordan de velger å løse sine oppgaver. Utfordringene går langs begge aksene, sentralisering og desentralisering, og mellom politikk og profesjon. Det er med på å understreke kompleksiteten i skolen og de institusjonelle rammene en opererer innenfor. Og en kan anta at det er flere utfordringer som en står overfor, når en skal se på prosesser i skolen som setter rammer rundt organisering av spesialundervisning.

2.5 Ledelse i en kunnskapsorganisasjon

Å lede en skole er blitt mer mangfoldig og krevende oppgave i de senere år. Skolen får stadig nye oppgaver som følge av en økende desentralisering (Møller & Ottesen, 2011b). Det påvirker hvordan ledelse på en skole realiseres, og som igjen vil påvirke hvordan ledelsen tilrettelegger spesialundervisningen. Ledelse oppstår i situasjoner der flere aktører arbeider med en oppgave eller mot et mål (Ottesen, 2011). Dette er helt sentralt når en skal forsøke å forstå hvordan en leder kan tilrettelegge for god kvalitet i spesialundervisningen. Ledelse er noe mer enn å fastsette mål, og tro at alle i organisasjonen skal jobbe mot målet. Skolen er en kunnskapsorganisasjon som består av mange nettverk og hvor mange ulike prosesser foregår samtidig. Det setter høye krav til ledelse, og god ledelse er en forutsetning for å få gode

læringsresultater (Møller & Ottesen, 2011b). Sammenlignet med andre organisasjoner, har skolen en meget flat struktur, og dermed har ledelsen et stort ansvarsområdet som sammen med økonomiske rammer og arbeidstidsavtaler, ledelse skal utøves i (Møller, 2004) og spesialundervisning organiseres. I dag har en ambisjon om målstyring i skolen, både som et system for styring og kontroll, men også et system som skal oppmuntre til lokale initiativ og kreativitet (Nilsen & Buli-Holmberg, 2010). Det innebærer at en må tolke politiske signaler på den enkelte skole, noe som er en lederoppgave. Samtidig som skolen har sterke kulturelle og historiske strukturer som er krevende å endre. Skoleledelse er helt sentralt i arbeidet med å styrke kvaliteten i opplæringen både i kraft av formelle og uformelle posisjoner, og dermed viktig når en skal se på under hvilke forhold spesialundervisningen blir organisert.

2.5.1 Rektors rolle

Alle skoler skal ledes av en rektor, og tradisjonelt har rektor vært sett på som den første blant likemenn (Fevolden & Lillejord, 2005), en ledelsesmodell som er mye brukt også i andre virksomheter. Det var først i 2009 at det ble innført en nasjonal rektorutdanning (Hybertsen Lysø et al., 2012) ved 6 ulike læresteder i Norge. Det er rektor som disponerer skolens ressurser, inkludert rammene til spesialundervisningen, og som skal drive skolen i samsvar med statlige bestemmelser. Undersøkelser viser at rektorene erfarer stor grad av autonomi i jobben sin, og bare i liten grad stilles de til ansvar for resultater, og disse har i påfallende liten grad konsekvenser for skolens virksomhet (Møller & Ottesen, 2011a). Kunnskapsløftet har som intensjon, at ledelsen skal ha en forskningsforankret kunnskapsbase, men det ser ut som det er den erfaringsbaserte kunnskapen som verdsettes høyest (Møller, 2011). Når utfordringen er å tilrettelegge for en god kvalitet i organisering av spesialundervisningen, ser en at skolehverdagens kompleksitet stiller store krav om kunnskap til skolens ledelse. I tillegg skal en tilrettelegge for samarbeid og støttestrukturer for lærerne, slik at de får en kollektiv kunnskapsutvikling om fagområdet.

Ledelse er i stor grad forstått som prosesser som skjer mellom aktørene i organisasjonen og i relasjonen mellom aktørene. I denne samhandlingen endres forståelse, holdninger og egenskaper (Jensen, 2012). Møller (2004) sier at det er nødvendig å bruke et dilemmaperspektiv for å forstå utfordringene som ledere på skolen må håndtere. Det er mange kryssende forventninger til en skole, og ledelsen må håndtere både lokale og nasjonale styringskrav, kravene i læreplanene samt de kravene som ligger i skolens kultur. Alt er med på sette skolelederen i et krysspress, og en må velge noen strategier som gjør at en kan klare å

leve i spenningsfeltet. At slike spenninger finnes er ikke nytt, men det synes som om graden av spenning øker (Møller, 2004). En kan spørre hvordan slike prosesser vil påvirke skolens organisering av spesialundervisning, og hvilke refleksjoner ledelsen foretar, om alle de kryssede forventningene en møter. For det å organisering god spesialundervisning, vil også være et krysspress av forventninger. Det er forventninger fra samfunnet, foreldre, elever og lærere som alle har mål en ønsker å realisere. En kan regne med at alle disse målene vil kunne komme i konflikt med hverandre og gi ulike dilemmaer som ledelsen må håndtere.

2.5.2 Indre og ytre ansvarliggjøring

Skolens styringsdokumenter er med på å innramme skolens organisering av undervisningen, og begrepet *ansvarliggjøring*, kan belyse et interessant aspekt ved hvordan handlingsrommet brukes. Ytre ansvarliggjøring er når politiske eller administrative systemer legger opp til styring basert på kontroll, og at en skal nå visse mål. En utvikler visse prosedyrer og rapporteringssystemer og forsøker å gjøre undervisningspraksisen mer transparent slik at en er tro mot myndighetenes politikk gjennom evalueringer og rapporteringer (Bachmann & Bele, 2012). Indre ansvarlighet representerer hele skolens felles plattform av verdier, forventninger og tiltak, det er fokus på individenes personlige opplevelse av ansvar, og at en kollektiv ansvarsfølelse skal vokse ut av et felles verdigrunnlag som er utviklet. Det kan øke skolens kapasitet for endring og gi bedre læringsresultater (Bachmann & Bele, 2012). Et annet resultat av fokus på ytre og indre ansvarliggjøring er den oppmerksomheten som kompetansen til lærerne har fått. I St.meld. nr. 31 (2008) *Kvalitet i skolen*, beskrives lærernes kompetanse som en av de viktigste faktorene for å bedre læringsresultater. Det sentrale blir da hvordan rektorene kan lede utviklingstiltak som kan sikre både bedre læringsutbytte, men også sikre at en har den nødvendige kompetanse for å klare arbeidet. Utviklingen går mot klarere nasjonal styring av skolen, samtidig som en ønsker mer lokal styring gjennom god ledelse og mer profesjonalisering. Målsettingen er en profesjonell frihet, men samfunnet vektlegger også mer fokus på målbare resultater. Alt skal skje gjennom en styringsdialog mellom ulike aktører i skolen (Bachmann & Sivesind, 2011). Det forutsetter et godt samarbeid, og at en er bevisst det faktum at fastlagte utdanningspolitiske mål må tolkes og oversettes i skolesystemet.

2.6 Hvordan foregår kunnskapsoverføring – translasjon eller myte?

Translasjonsteori har til dels lange røtter i ulike vitenskapstradisjoner. I dag ser en på kunnskapsoverføring som en form for translasjon, og dermed kan denne teorien bringe inn

interessante perspektiver. Særlig når en skal studere prosesser i skolen, som er sett på som en kompleks kunnskapsorganisasjon (Røvik, 2009). Ofte er skoleledelsen sett på som sentral, når en skal oversetter ideer som bringes inn i skolen. Oversettelser kan være både intenderte og uintenderte. Det finnes forskjellige oversettelsesregler, og oversettelsene har ulike virkninger (Røvik, 2007). Slike prosesser er relevante i forhold til hva som påvirker ledelsen i skolen når de skal organisere sin spesialundervisning. Forskning viser at skolene i dag har gått fra en praksis med å organisere spesialundervisning som eneundervisning, til mye bruk av smågruppetiltak (Dalen, 2013). Det vil si at det har foregått en praksisomdreining, og spørsmålet en må stille er hvor, og fra hvem, disse ideene kommer fra?

2.6.1 Translasjonskompetanse og spredning av ideer

Kvalitetstiltak og reformideer trenger å bli oversatt når en skal implementere de i skolen. Det vil gjelde ideer om tilpasset opplæring og spesialundervisning, som det stadig forskes på, og en finner gode evidensbaserte praksiser på. Disse ideene vil en gjerne skal ut til skolene, men de trenger å oversettes til lokale forhold. Det finnes både gode og dårlige oversettelser, noe som vil få følger for hvordan implementeringen lykkes eller ikke. Som leder må en være bevisst, at selv om en vedtar kvalitetsutviklingstiltak, må de oversettes til konkrete lokale versjoner for å kunne bli tatt i bruk. Innenfor dette perspektivet er translatørkompetanse en viktig ressurs, og translatørrollen får en fremtredende plass. Røvik (2007) sier at begge deler blir sentrale når en skal studere hvordan ideer må oversettes til konkrete lokale versjoner for å kunne bli tatt i bruk .

Utfordringene er ikke enkle når en skal forsøke å ta i bruk og omforme ideer som gjelder tilpasset opplæring og spesialundervisning i skolen. Målsettingen er gjerne politisk bestemte. Og selv om en i skolen gjerne tar inn ideer, ser en at de ikke alltid blir tatt i bruk. Det blir en *frikobling* mellom idè og praksis. Teorien om *løse koblinger* utviklet av Weick (1976) og Rowan (1990), kan brukes for å studere slike prosesser i skolen. Den hevder at avgjørelser som angår «faglig kjerne» fattes i klasserommet, uavhengig av organisasjonen rundt. Det vil si at det er lærerne som bestemmer, og skolens ledelse opererer mer som et distansert byråkrati (Lillejord, 2011). Viktig kjennetegn er svak eller manglende koordinering, fravær av reguleringer og få tilbakemeldinger. Alt dette er utfordringer i spesialundervisningen som ulike evalueringer har redegjort for (Knudsmoen, et al., 2011; Riksrevisjonen, 2010-2011). I tillegg er kunnskapsgrunnlaget i den faglige kjernen gjerne svakt og usikkert. Mye av den pedagogiske kunnskapen er taus og situert og dermed vanskelig å evaluere. Fordelen med et

slikt system er at det kan hjelpe skolen med å overleve perioder med store forandringer, det kan være enkelt å koordinere, men vanskelig å forandre. Det er skolens struktur som gjør det vanskelig å få til endringer. Denne teorien kan ha stor forklaringskraft når det gjelder å vurdere om en har hensiktsmessige strukturer i skolen, og belyser det fenomenet at skolen gjerne har strukturer og måter å arbeide på som er åpenbart lite nyttige for den enkeltes elevs læring (Fevolden & Lillejord, 2005). En måte å stramme de løse koblingene på er gjennom ansvarliggjøring, kunnskapsdeling og samarbeid, en arbeidsoppgave for ledelsen.

Med denne måten å betrakte hvordan kvalitetstiltak og ulike mål og ideer kommer inn i skolen, og hva som kan skje videre, kan og forklares ved hjelp av *virusteorien*. Den går ut på at med nye ideer, kommer et nytt språk og nye begreper og argumenter inn i skolen. Det vil også gjelde spesialundervisningen. Alle ideer og kvalitetstiltak er språkliggjorte, og selv om kvalitetstiltakene ikke med en gang nedfeller seg i ny praksis, vil det påvirke organisasjonen språklig. En bruker metaforen «virus», en *språksmitte*, om nye ord og begreper som kommer inn i organisasjonen, og som etter hvert kan nedfelle seg i endrede rutiner og praksiser (Røvik, 2007). Det kan ta lang tid, og det minner en på at nye ideer ofte trenger modningstid i skolen. En ny oppskrift har gjerne en relativ lang «*inkubasjonstid*» før den endrer skolens praksis (Christensen, et al., 2009). En kan anta at det vil gjelde for ideer om hvordan en på en best mulig måte skal organisere spesialundervisningen på. På denne måten kan nye ideer påvirke ledelsens organisering av spesialundervisningen, og det kan på sikt få betydning for lærernes praksis. Så er spørsmålet hvor kan ledelsen få nye ideer fra? Hvilke aktører/krefter ser de selv på som sentrale når de skal beslutte hvordan organiseringen skal bli?

2.6.2 Myter som svar på spesialpedagogiske utfordringer

En skole befinner seg i institusjonelle omgivelser, og der møter en stadig sosialt skapte normer for hvordan den bør være utformet. Skolen må forholde seg til dem, og forsøke å ta inn og vise samfunnet noe utad, også om disse normene ikke nødvendigvis gjør skolen mer effektiv. Det gjør at skoler kanskje blir mer like på overflaten, men studerer en dem nærmere finner en ut at de over tid blir mer ulike. Innenfor et slikt perspektiv er en opptatt av verdier i omgivelsene og at de er mer skiftende. De sosialt skapte normene i disse institusjonelle omgivelsene kaller en *myter* (Christensen, et al., 2009, s. 75).

Myter kan ofte spres raskt i institusjonelle omgivelser, og det er ikke sikkert de gir effekter, de fungerer som et ferniss, det vil si at en snakker om tiltak og utvikling, men egentlig har en

ikke satt dem ut i faktisk handling i dagliglivet. Grunnen til at dette kan skje, kan være at skolen søker legitimitet fra omgivelsene, en ønsker å leve opp til det som forventes fra den i forhold til å være moderne og effektiv. Dette er bakgrunnsforhold som kan være med på å påvirke ledelsens organisering av spesialundervisning. På grunn av en kompleks hverdag hvor de institusjonelle omgivelsene kan være skiftende i forhold til ulike krav som settes, har en behov for legitime strukturer og rutiner. Dermed vil myter kunne være effektive i den forstand at de hjelper skolen med måloppnåelsen. Selv om myten ikke har instrumentell betydning, kan en få inntrykk av at denne oppskriften er rasjonelt begrunnet (Christensen, et al., 2009). Slike prosesser kan forklare hvorfor skolen ikke stiller spørsmålsteget ved bruk av ulike tiltak når de organiserer sin spesialundervisning, spesielt med tanke på at de gjerne er usikre på hvilken effekt organiseringen har. En har mange krav fra omgivelsene som skal tilfredsstilles i skolen, det er krav fra foreldre, skoleeier, samfunnet, media, osv. og en får en oppfatning at akkurat *det* tiltaket, ofte bruk av smågrupper, er den riktige måten å gjøre spesialundervisning på. En setter spørsmålsteget ved om denne måten faktisk har den forventete effekt. Kanskje særlig når en skal se på reformprosesser i skolen, kan dette perspektivet være hensiktsmessig, da i forhold til hvordan ulike ideer og oppskrifter forsøkes settes inn i skolen. Når en ser dilemmaet mellom Kunnskapsløftets krav om måloppnåelse og de kriterier en blir kvalitetsvurdert etter, så vil det påvirke praksis. I tillegg kommer dilemmaet mellom målstyring som gir stor grad av frihet, mens kvalitetssikringen innskrenker skolens handlingsrom (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2010).

Myter i en institusjonell fortolkning vil kunne være en oppskrift på en løsning som gir mening. I skolen kan en se bruken av smågruppetiltak som et eksempel på dette. De er gjerne symboler på effektivitet, og fremstilles som hensiktsmessige redskaper for å nå mål. Ofte starter det med at en blir begeistret for en oppskrift og oppdager at en har et lokalt problem som den kan løse. Det er ikke sikkert denne oppskriften blir tatt i bruk, den kan bli omformet slik at den ikke representerer en trussel mot eksisterende praksis i skolen (Christensen, et al., 2009, s. 96). Men den virker som en buffer, og kanskje kan den etter hvert forankres og få praktisk betydning. Med tanke på utbredelsen organisering i smågruppetiltak har fått i skolen i dag, vil det kunne være en forklaring på hvorfor denne organiseringsformen nærmest er enerådende på mange skoler. Myteperspektivet kan forklare at skolen fortsetter med en praksis som kanskje ikke virker, men siden den svarer på å løse noen av skolens problemer, fortsetter en med å opprettholde praksisen. Og myten påvirker ledelsen da den gir svar på noen utfordringer som de er pålagt å løse, og en får en selvforsterkende spiral.

2.7 Oppsummering

Avslutningsvis vil jeg oppsummere noen av de forhold i skolen som jeg mener er sentrale for å forstå hva som påvirker ledelsens tilrettelegging og organisering av spesialundervisningen, og på hvilken måte denne organiseringen kan få betydning for spesialundervisningspraksisen. For det første er politisk styring av skolen i dag en svært viktig utfordring, noe som bare mer og mer vil påvirke ledelsen i skolen. Det ser en særlig gjennom bruk av ulike undersøkelser, målinger og innføring av et felles nasjonalt kvalitetsutviklingssystem fra sentralt hold (Dale, et al., 2011). Det skaper noen rammer som ledelsen opererer innenfor. På denne måten kan en forstå spenningene mellom politikk og profesjon som skolen preges av. Ledelsen skal i dette handlingsrommet tolke, forstå og implementere en skolepolitikk. Og et viktig virkemiddel vil være kompetanseheving. Aktørenes kompetanse vil være sentral, når en skal forsøke å organisere god spesialundervisning, og ikke minst i forhold til hvilke strategier ledelsen bruker for å håndtere sitt handlingsrom. I spennet mellom sentralisering og desentralisering foregår det og mange prosesser, og et viktig virkemiddel der er ansvarliggjøring. Hvordan blir aktørene ansvarliggjorte i systemet, og på hvilken måte får det betydning for spesialundervisningspraksisen? Alt er med på å påvirke og danne grunnlag for de beslutninger som tas omkring spesialundervisning. Prosessene som foregår har jeg sett på både i et instrumentelt perspektiv og i et institusjonsperspektiv, for å bedre forstå ulike faktorer som kan spille inn, og som vil være med på å danne utgangspunkt for min analyse og drøfting av det empiriske materialet.

3.0 Metodekapittel

Dette kapittelet vil bestå av redegjørelser og beskrivelser av forskningsprosessen som jeg nå har vært igjennom. Hvilke refleksjoner og valg jeg har tatt i rollen som forsker vil være sentralt. Jeg vil først kort redegjør for hva valget av en kvalitativ forskningsmetode vil innebære med et vitenskapsteoretisk utgangspunkt, før jeg tar for meg de metodologiske perspektivene forforståelse og forståelse. Deretter vil jeg redegjøre for utvalget og den datakonstruksjon som ble foretatt ut i fra det, før jeg til slutt vil si litt om studiens troverdighet og etiske betraktninger.

3.1 En kvalitativ forskningsmetode

Valg av metode kommer an på hvilken fremgangsmåte som passer best til den valgte problemstilling (Silverman, 2001). Formålet med denne undersøkelsen var å finne ut hva som påvirker ledelsens tilrettelegging og organisering av spesialundervisningen, og på hvilken måte denne organiseringen har fått betydning for lærernes praksis. Jeg valgte å benytte en kvalitativ metode, da prosjektet har hatt som utgangspunkt å sette fokus på hva ledelsen og lærernes subjektive opplevelser og fortolkninger er, fra deres virkelighet i deres hverdag, for å få en bedre forståelse av hva som kan gi mer kvalitet i spesialundervisningen. Hensikten var å få en dypere innsikt i og forståelse av hvordan rektorer og lærere reflekterte over hvordan spesialundervisningen organiseres og praktiseres.

Vitenskap og kunnskapsutvikling har gjennomgått en lang historisk utvikling. Det handler om historiske endringer i organisering av samfunnet, og modernismens inntog i Europa (Gilje & Grimen, 1993). Hva som er sann kunnskap, er og i dag gjenstand for debatt og politikk. Men en ser at vitenskapsteoretiske posisjoner som legger vekt på tolkningens betydning har fått en stor rolle innen de humanistiske disiplinene, og det er i den tradisjonen mitt prosjektet har utviklet seg i. Hermeneutikk betyr å tolke, oversette og forklare. Det er en tolkningslære som baserer seg på visse grunnleggende antagelser. Det vil si at mening skapes og bare kan forstås i en kontekst, og i all tolkning og forståelse, er deler avhengig av helhet, og omvendt. All forståelse bygger på en eller annen form for forforståelse, og at all tolkning gjøres gjennom noen allerede forutfattede meninger (Gilje & Grimen, 1993; Widerberg, 2001). Jo mer bevisst en er om særlig forforståelse, og hvilke forventninger en har med seg inn i forskningsprosessen, jo tydeligere blir tolkningsprosessen, og dermed kan hele prosjektet bli mer pålitelig og transparent. I samfunnsvitenskapen er en som forsker en del av det en

studerer, både samfunn, språk og forståelsesmåter, og kausaliteter og årsaksforklaringer kan ikke brukes på samme måte som i naturvitenskaplig betydning (Widerberg, 2001). Dette er avgjørende forskjeller mellom hermeneutikk og positivisme, og som legger føringer for den veien videre som jeg har valg i mitt forskningsprosjekt.

Å ha en fenomenologisk tilnærming har vært utbredt i kvalitativ forskning. Denne måten å nærme seg på, peker mot en interesse for å forstå fenomener ut i fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av dem, ut i fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den de oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2009). En søker å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen. Mening blir et viktig begrep, fordi en som forsker søker etter å forstå meningen med fenomenet, sett gjennom intervjudeltakernes øyne. Når en som forsker skal tolke det som blir sagt, må det ses i lys av den sammenheng det blir sagt innenfor. Og målet er å få økt forståelse og innsikt i andres livsverden (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). De viktigste stegene i å ha en fenomenologisk tilnærming ligger i å forberede undersøkelsen gjennom tidligere erfaringer og kunnskaper. Under datainnsamlingen har forskeren en forforståelse som en bringer med seg inn, og en må forsøke å forstå sitt eget fortolkningsmønster. Og hvor en til slutt foretar en analyse i flere steg som sammenfatter strukturen i funnene en har gjort.

Jeg har et fenomenologisk perspektiv på forskningen. Det innebærer å tolke fenomenene eller opplevelsene til deltakerne i praksisfeltet i lys av innhentet teori, og min egen forforståelse av temaet. Denne tolkningsprosessen brukte jeg for å få ny innsikt og forståelse av tema og problemstilling. Jeg vekslet mellom data og teori hver gang jeg gikk gjennom materialet. Og en slik prosess har ingen eksakt start eller slutt, og blir fremstilt som den hermeneutiske sirkel eller spiral. Begrepene forforståelse, delforståelse og helhetsforståelse blir brukt for å belyse delene i prosessen på vei til høyere innsikt (Befring, 2007; Gilje & Grimen, 1993; Johannessen, et al., 2010).

3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Ved å bruke en kvalitativ metode åpner en for variasjon og mangfold, ingen mennesker er like og hver situasjon er unik. En må utforske og redegjøre også for oss selv i forskerrollen. Derfor vil metodeutvikling og refleksjon alltid innebære kunnskapsutvikling, og en er innenfor en hermeneutisk tradisjon. Det finnes ingen fasitsvar og kjøreregler, de utvikles underveis. Kvale

og Brinkmann (2009) ser på det kvalitative intervjuet som et håndverk, en må ha en verktøykasse. Det er en aktiv kunnskapsprosess, og det er en sosial praksis. Å intervju er noe en lærer seg underveis. Og kvaliteten på intervjuene måles i fra styrken og verdien av den kunnskapen som produseres. Det er knapt med tid til å lære seg å gjennomføre intervjumetoden når en skriver en masteroppgave, læringskurven er bratt. En merker at det å intervju første deltaker ikke er det samme som når en intervjuer siste. Særlig oppdager en det når en transkriberer fortløpende. En lærer som nybegynner mye når en lytter til lydopptakene, en hører egen praksis, og en oppdager dilemmaer med å overføre levende samtaler til skrevne tekster. En blir oppmerksom på kunnskapsproduksjonen som foregår, når en hører sin egen påvirkning i samtalen. Alt dette illustrerer kompleksiteten ved å lære seg å intervju på kort tid, det er områder som er viktige å reflektere over i hele forskningsprosessen, begge parter i et intervju er med på å utvikle meningsforholdet i samtalen som foretas (Thagaard, 2013).

Kvalitativ forskning har som formål å klargjøre et «fenomens» karakter eller egenskaper, den er innholdssøkende, og som forsker stiller en seg spørsmål av typen «hva betyr *det* og hva handler *det* om?» (Widerberg, 2001). Å intervju innebærer at forskeren benytter samtaleformen for å skaffe empirisk materialet. Forskningsintervjuet bygger på dagliglivets samtaler og er en profesjonell samtale, og i denne samtalen konstrueres kunnskap i samspill mellom intervjueren og den intervjuede (Kvale & Brinkmann, 2009). Derfor er det viktig med kunnskap om intervjutemaet for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål. På den måten får en et samspill mellom teori og datakonstruksjon, da intervjuguiden ble laget med utgangspunkt i teori og forforståelse. På grunnlag av det, la jeg stor vekt på å forberede meg ved å lese aktuell faglitteratur, samt ta i bruk min egen forforståelse og egen erfaringsbakgrunn.

3.2.1 Utvalg og datakonstruksjon

Siden hensikten er å få mest mulig kunnskap om et fenomen, er det å skaffe intervjudeltakere et klart mål. En kaller det gjerne for *strategisk utvelgelse*, det vil si at en har tenkt gjennom hvilken målgruppe en må intervju for å få samlet inn nødvendige data. Å velge ut hvem som skal være med er basert på *hensiktsmessighet*. I tillegg er det foretatt en *kriteriebasert utvelgelse* (Johannessen, et al., 2010), da intervjudeltakerne skulle oppfylle visse kriterier, de skulle ha ansvaret for, eller ha spesialundervisning. Siden jeg selv jobber på en ungdomsskole i kommunen, var det viktig å ha med skoler som jeg ikke kjente til eller hadde hatt samarbeid med før.

Denne undersøkelsen vil se nærmere på skolen som arena for organisering av spesialundervisning, og det ville da være hensiktsmessig å intervju en rektor, og to lærere som hadde spesialundervisning på to ungdomsskoler. Det innebar to fra ledelsen og fire lærere, seks stykker totalt. Først ønsket jeg å finne to skoler som var kommet ulikt i sin forståelse av hva god spesialundervisning innebar, men det viste seg vanskelig å finne hvilke kriterier jeg skulle bruke for å fastslå dette. På et tidspunkt tenkte jeg å bruke informasjonen om skolen som ligger på deres hjemmeside for om mulig å finne ut mer, men slo det fra meg da det ikke var tilstrekkelig informasjon der for å belyse min problemstilling. Det hadde da vært en *teoretisk utvelging* (Thagaard, 2013, s. 60), men det ble vanskelig å gjennomføre i praksis.

Jeg utarbeidet et informasjonsskriv og en samtykkeerklæring som ble sendt ut på e-post til alle rektorene på ungdomsskolene i kommunen. Som forventet var det ikke noen respons, og etter noen dager foretok jeg en ringerunde. Det ble da klart at mange skoler vegret seg for å delta da de følte seg presset på tid. Responsen var at de fikk så mange henvendelser om å delta i ulike undersøkelser at de stort sett slettet slike e-poster med en gang. Det var ganske nedslående resultater, men jeg kunne ikke gi opp. Som lærer selv forstår jeg problemstillingen, og tenkte at jeg kanskje måtte benytte meg av en som kunne være døråpner for meg. Jeg fortalte min rektor på skolen der jeg jobber om problemene med å skaffe intervjudeltakere, og hun sa seg villig til å prøve å være en døråpner for meg. Det resulterte i at hun sendte en e-post til noen av rektorene i kommunen med oppfordring om å delta i undersøkelsen. Da fikk jeg respons. Og de to første som sa ja ble valgt ut til å være med. På denne måten ble det et tilgjengeligheitsutvalg (Thagaard, 2013, s. 61).

Hvilke utvalgskriterier som brukes, er både avhengig av hva som er problemstillingen, og hva som er praktisk og hensiktsmessig å gjennomføre. Og siden målet ikke er å generalisere resultatene til å gjelde for alle skoler, men heller å oppdage, forstå og vinne innsikt, er utvalget formålstjenlig (Thagaard, 2013). Og jeg fikk intervjudeltakere som oppfylte disse kriteriene, med et unntak. Det viste seg at en av skolene var en 1-10 skole, noe som resulterte i at en av lærerne som jeg intervjuet var fra barnetrinnet, men hun hadde noen få timer på ungdomsskolen. Ellers var begge rektorene menn, mens blant lærerne var det en mann og tre kvinner. Det ble først avtalt intervju med rektorene gjennom telefonkontakt, og deretter skulle de hjelpe til med å finne lærere på skolen som var aktuelle å intervju. På den måten kom jeg i kontakt med lærerne. Intervjuene ble avtalt deretter direkte med lærerne, og de ble

gjennomført i løpet av en 8 ukers periode. Det var lengre tid enn planlagt, men to av deltakerne tok det lang tid å få avtale med på grunn av sykdom.

3.2.2 Intervjuet og meningsanalyse

Intervjuguiden ble utarbeidet på grunnlag av problemstillingen og forståelse av hva som kan gi god kvalitet i spesialundervisningen som redegjort for tidligere. Hvilke spørsmål som stilles og hvordan de formuleres er viktig. Jeg har prøvd å ha åpne spørsmål og samtidig gi rom for deltakerne til å kunne svare ut fra egne erfaringer, meninger og forståelse. Å være åpen for intervjudeltakernes perspektiver kan få frem informasjon og kunnskap som forskerne ikke har tenkt på (Kvale & Brinkmann, 2009). Derfor valgte jeg å bruke en semi-strukturert intervjuguide rundt temaene formell organisering, praksis og forståelse av spesialundervisning (Vedlegg 3 og 4).

Spørsmålene ble stilt i kronologisk rekkefølge siden de fulgte en logisk oppbygging. Det var ulike spørsmål til rektorene enn til lærerne, noe som var naturlig i forhold til problemstillingen. Jeg erfarte at deltakerne hadde mye å si om temaet samtidig som det satte tankeprosesser i gang hos dem. Alle intervju ble tatt opp på diktafon og transkribert fortløpende. Selve gjennomføringen fant sted på den skolen der deltakerne arbeidet, og lengden på intervjuene varierte fra 35-75 min, med et gjennomsnitt på ca. 50 min. Ved å bruke lydopptak fra samtale kan en lett miste kontekstuell informasjon, for eksempel de nonverbale uttrykkene i samtale (Kvale & Brinkmann, 2009). Derfor jeg noterte litt under intervjuene hvis det var noe jeg særlig bet meg merke i, men stort sett fokuserte jeg på intervjudeltakerne og samtale. Rett etter intervjuene noterte jeg ned mine generelle inntrykk av samtale og forhold som kunne være relevante for arbeid i analyseprosessen. Tapet av nonverbale uttrykk ble forsøkt redusert ved at jeg transkriberte intervjuene relativt kort tid etter at de ble gjennomført, helst ønsket jeg å bli ferdig med et før jeg intervjuet neste. Det lyktes jeg nesten med. I tillegg skrev jeg intervjuet ordrett hvor pauser, gjentakelser og nøling ble markert i teksten. Men når jeg gjengir uttalelser i denne oppgaven, har jeg forsøkt å gjengi dem på en mer sammenhengende måte uten at meningen blir forvrengt. Det er i tråd med det Kvale og Brinkmann (2009) sier om at transkribert muntlig språk kan fremstå usammenhengende og svakt intellektuelt og dermed virke stigmatiserende. Opptakene hadde svært god lyd kvalitet, og det var lett å få med seg hva som ble sagt. Men flere steder var det imidlertid vanskelig å vite når en setning slutter og en annen begynner. Derfor ble noen utsagn ikke helt enkle å forstå, men måtte tolkes ut av sammenheng og helhet.

3.2.3 Analyseprosess

Gjennom transkripsjonen gjøres intervjuet klart for analyse. De ordrette transkripsjonstekstene utgjør et stort datamaterialet, og i analysen må en forsøke å systematisere og redusere slik at en bedre kan tolke dataene (Johannessen, et al., 2010). Det innebærer at en foretar en systematisk søken etter mening, datamaterialet skal bli ordnet slik at mønstre og kategorier blir synlige (Thagaard, 2013). Målet med analysen er å få tak i de ulike dimensjonene i intervjumaterialet som kan kaste lys over problemstillingen. Analyse av kvalitative data kan ha ulike fremgangsmåter (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg tok utgangspunkt i meningsfortolkning. Noe som innebar at jeg hadde en uklar, men likevel intuitiv forståelse av teksten som helhet. En slik prosess var mulig på grunn av min egen forforståelse, men og med at jeg vekslet mellom å forsøke å forstå helheten, for deretter å forsøke å finne meningsbærende temaer som jeg kunne beskrive og fortolke. Før jeg til slutt bearbeidet tolkningen ved å ta med en mer overordnet teoretisk tolkning av materialet.

Første del av analysen bestod av å først lytte til intervjuene, deretter lese gjennom, som en helhet, før jeg trakk ut empiri som ble tolket. Dette er en fenomenologisk analysemåte som har vist seg anvendbart innenfor mitt fagområde (Dalen, 2011). Denne fasen innebar at de de transkriberte intervjuene ble lest med tanke på å skaffe meg et helhetlig inntrykk av materialet. Jeg begynte å kode intervjuene ved å skrive stikkord i margin på tekstene for å trekke ut det som var relevant. Det kalles meningsfortetting (Kvale & Brinkmann, 2009), og denne formen for analyse har flere trinn som gjennomgås. Det var først meningen å kode materialet ved hjelp av NVivo 10 som er et transkriberings- og analyseverktøy som jeg ble gitt en innføring i høsten 2013 som en del av mitt masterstudie ved UIS. Selve transkriberingen er gjennomført ved hjelp av dette verktøyet. Men da jeg skulle kode materialet ved hjelp av noder, forsvant viktige deler av helheten og de interessante poengene lot seg vanskeligere fange. Det kan ha ulike årsaker, men på grunn av min problemstilling fant jeg ut at det var temaer på et overordnet nivå som var interessant, og analysen ble derfor gjort uten bruk av nodesystemet i NVivo 10. Det ble meningsfullt å heller lese gjennom hele intervjuet for å danne meg en følelse av helheten. Før jeg videre lokaliserte relevante utsagn knyttet til undersøkelsens tematikk. Jeg behandlet intervjuene med rektorene for seg, og lærerne for seg, da min problemstilling har to nivå. Rektorene kodet jeg som R1 og R2, lærerne som L1 og L2, fra henholdsvis skole 1 og 2.

Ved neste gjennomlesning forsøkte jeg å finne meningsdannende enheter i det enkelte intervju og på tvers av intervjuene med relevans for problemstillingen. På denne måten forsøkte jeg å uttrykke disse meningsenhetene på en enkel og klar måte. Deretter ble neste trinn å se disse enhetene i lys av problemstillingen min slik at jeg kunne binde dem sammen i deskriptive utsagn. Dette ble samlet i meningsfylte tema som kunne analyseres i forhold til teorien som jeg anvender, og det ga det store materialet jeg hadde samlet inn mening. Samtidig som de ulike beskrivelsene som deltakerne ga, kunne samles temamessig. Kategoriene kom på grunnlag av dette raskt, etter å ha analysert gjennom deler og helhet. Rektorenes svar ble på denne måten tematisert i kategorier som ga mening i forhold til problemstillingen i denne undersøkelsen. Og den første kategorien ble kalt: *Formell organisering og konsekvenser for spesialundervisningen*. Jeg oppdaget at den formelle organiseringen hadde noen konsekvenser for spesialundervisningen, og at det var den sakkyndige rapporten som ble lagt som grunnlag for videre forståelse og organisering. Den formelle organisasjonsstrukturen oppfattet jeg som viktig, og den hadde utviklet seg innenfor skolens kontekst.

Videre var spørsmålet om på hvilket grunnlag ble spesialundervisning forstått, og jeg innså at rektorenes forståelse av spesialundervisningen var sentral. Og dermed kom kategorien: *Smal eller vid forståelse av spesialundervisningen* inn. På samme måte ble det i intervjuene av rektorene fortalte om mye press rundt sitt arbeid, og det var ulike spenninger i skolen som påvirket organiseringen av spesialundervisningen, og dermed kunne jeg bruke: *Press utenifra* og *Spenninger i skolen* som kategorier for å få frem hvordan det opplevdes hos rektorene. Tradisjoner for å gjøre ting på bestemte måter, merket jeg var en problematikk som var styrende for hvordan rektorene tenkte rundt samarbeid omkring spesialundervisningen, og kategorien *Kultur for samarbeid* kunne romme utsagn som omhandlet det. Og til slutt oppdaget jeg at *Forsøk på utvikling* var en kategori som kunne forklare ulike dilemma som rektorene fortalte om i datamaterialet.

For lærerne ble svarene kategorisert etter: *Formell organisering og konsekvenser for spesialundervisningspraksisen*. Strukturen hadde mye å si for det som foregikk i spesialundervisningspraksisen, og ble en viktig kategori i lærerintervjuene. Og det innebar at lærernes forståelse av spesialundervisningen hadde fått betydning, slik at kategorien *Smal eller vid forståelse av spesialundervisningen* kunne bli brukt hos lærerne og. Men videre oppdaget jeg at lærerne rapporterte om at press fra foreldre kunne påvirke organiseringen av spesialundervisningen ganske mye, og dermed ble det en kategori å ha med. På samme måte

merket jeg at hvordan ledelsen la til rette for samarbeid, hadde stor betydning for lærernes praksis. Og dermed kom kategorien *Politikk mot profesjon, spenninger i skolen* da lærerne opplever press omkring det å gjennomføre en god spesialundervisningspraksis. Og til slutt kom kategorien: *Uklart innhold i spesialundervisningen?* På grunnlag av at jeg innså at faglig kompetanse og samarbeidsstrukturen på skolen hadde betydning for lærernes praksis. Disse kategoriene kom etter at jeg i analysen hadde funnet deskriptive utsagn som ga disse kategoriene. Jeg forholdt meg til en fortolkning i en hermeneutisk tradisjon, noe som vil si at vi tolker det som aktørene allerede har fortolket (Gilje & Grimen, 1993).

Analyse og fortolkning er en kontinuerlig prosess som alltid vil være farget av det perspektivet en leser datamaterialet ut fra (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er derfor viktig med en bevisst holdning rundt min egen for forståelse og rolle i tolkning av intervju. Jeg har flere års erfaring som lærer og spesialpedagog, og har dermed nokså lik erfaringsbakgrunn som lærerne i denne undersøkelsen. Samtidig er jeg en del av det samme skolesystemet. Dette kan gjøre det vanskelig å se systemet som organisering av spesialundervisning foregår i. Det stilles store krav til bevisstgjøring og refleksjon over disse sidene når vi snakker om forståelse, noe jeg har prøvd å gjøre. Særlig slo det meg når jeg spurte intervjudeltakerne om hvordan de organiserte sin spesialundervisning. Et spørsmål som jeg på forhånd regnet med var ganske nøytralt og ukomplisert. Men spørsmålet skapte litt problemer for deltakerne. De hadde vansker med å forklare organiseringen, de svarte ganske ullent. Og jeg tok meg i å reflektere over, at hadde jeg ikke vært lærer i systemet selv, hadde jeg ikke klart å forstå hvordan de organiserer sin spesialundervisning. Men samtidig visste deltakerne at jeg også var lærer, at jeg visste hvordan systemet fungerte. Dermed behøvde ikke intervjuobjektene å forklare så mye, de forstod at jeg forstod. Det viser at den kvalitative intervjuformen bygger på menneskelig samspill og det skapes intersubjektivitet mellom forsker og deltaker (Dalen, 2011, s. 95). Spørsmålet hadde mange dimensjoner viste det seg, og jeg måtte reflektere mye over hva det innebar. Og det ble viktig i tolkningsprosessen.

3.3 Studiens vitenskapelige kvalitet

Det å vurdere kvaliteten på en vitenskapelig undersøkelse betyr å ta stilling til studiens troverdighet og gyldighet, en overveier hvorvidt resultatet kan belyse lignende fenomener og kontekster, samt undersøke om arbeidet er utført på en etisk forsvarlig måte. I kvalitativ forskning har en benyttet en litt annen tilnærming og fagterminologi enn den som brukes i

kvantitative studier. En er særlig fokusert på validitetsdrøftinger, og å gjøre selve forskningsprosessen mest mulig transparent, da forskeren selv spiller en rolle og er en faktor (Dalen, 2011). Dette er utgangspunktet for den videre diskusjon om studiens troverdighet, gyldighet og overførbarhet.

3.3.1 Troverdighet og gyldighet

Denne studien bygger på en kvalitativ undersøkelse der jeg som forsker deltar aktivt i konstruksjonen av data. Det er derfor viktig å reflektere rundt resultatenes vitenskapelige kvalitet og holdbarhet. Og en tilnærming til validitet og reliabilitet må gis en form og et innhold som er i tråd med egenarten til kvalitativ forskning uten at en legger mindre vekt på kravene til å vise hvordan pålitelighet og gyldighet er ivaretatt (Kvale & Brinkmann, 2009; Silverman, 2001). Validiteten i oppgaven er knyttet til om jeg som forsker har klart å få fram deltakernes perspektiver, og om resultatene i ettertid gir et troverdig bilde av deres profesjonelle hverdagsverden (Johannessen, et al., 2010).

Begrepet troverdighet fanger i faglitteraturen de ulike dimensjonene som er relevante for å avgjøre om forskningen er av god kvalitet. Troverdighet kan fange opp både deltakernes, forskerens og leserens erfaringer med det fenomenet som undersøkes (Silverman, 2001; Thagaard, 2013). Det dreier seg om å vurdere om jeg har undersøkt er det jeg faktisk har til hensikt å undersøke, og på den måten er intervjuguiden og utvalg av deltakere til studien avgjørende. For å øke intervjuguidens troverdighet ble det gjennomført et prøveintervju med utgangspunkt i et foreløpig utkast til intervjuguide. Deretter ble intervjuguiden omarbeidet noe, slik at den skulle fungere mer hensiktsmessig med tanke på studiens problemstilling. Det er tidligere i kapittelet gjort rede for utvalget til intervjustudien.

Transparens i forskningsprosessen er viktig for studiens troverdighet og gyldighet. Det at forskeren er bevisst sin egen forforståelse i møte med det empiriske materialet er av sentral betydning i så henseende (Dalen, 2011). Det betyr at jeg må være spesielt oppmerksom på min rolle som lærer, og at jeg har et kjennskap til skolesystemet som går ut over det som kommer fram i intervjuene. Dette kan og vil ha påvirket deltakerne og studiens fortolkningsprosess.

En kan og stille spørsmål ved kommunikasjonen mellom deltakerne og meg. Kan det ha forekommet systematiske eller tilfeldige feil (Johannessen, et al., 2010)? Slike feil kan være

forårsaket av måleinstrumentet som i dette tilfellet er meg i forskerrollen, eller forhold i fortolkningsprosessen. I mitt arbeid som lærer hadde jeg ikke kjennskap til rektorene eller lærerne fra før. Det styrker troverdigheten. Og jeg opplevde at min bakgrunn ga fordeler ved at jeg hadde kunnskaper om tema og kjennskap til ulike og innforståtte sider ved skolesystemet og spesialundervisning. Det gjaldt både ved bruk av språkkoder og når de henviste til planarbeid og organiseringsformer. Likevel prøvde jeg å være bevisst dette og stille oppklarende spørsmål for å sikre at informasjonen var forstått slik den var ment. Dette for å prøve å balansere det å ha kjennskap til et felt som noe positivt, men at en i tillegg kan bli blendet av egne erfaringer og ikke se nyanser (Thagaard, 2013). Det medførte at jeg har forsøkt å bruke min forforståelse på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av deltakernes opplevelser og uttalelser, og med et utgangspunkt om en visshet om at å lytte og å motta er skapende prosesser (Dalen, 2011).

3.3.2 Overførbarhet

I kvalitativ forskning bruker en gjerne begrepet overførbarhet i stedet for generalisering. Det er knyttet til at den forståelsen som utvikles innenfor rammen av et enkelt prosjekt, også kan være relevant i andre situasjoner (Thagaard, 2013, s. 190). Det er vanlig å argumentere for at studiens analyser kan overføres til andre lignende sammenhenger (Thagaard, 2013). Og i min studie kom deltakerne med egne erfaringer og tanker knyttet til organisering av spesialundervisning. Deres erfaringer kan oppfattes av leseren som interessante og gjenkjennbare. Det er mange som arbeider med spesialundervisning i skolen i dag, og denne studiens resultater kan relateres til andre skolers erfaringer i lignende situasjoner. Dermed kan studien være med på å belyse ulike forhold ved spesialundervisningen og bidra med mer kunnskap om hva som kan heve kvaliteten på den. I tillegg kan skolens samarbeidspartnere ha nytte av å lese om prosesser som foregår i skolen for å ha et enda bedre utgangspunkt for videre samarbeid.

3.4 Etiske betraktninger

En kvalitativ forskningsmetode baserer seg på nærhet mellom forsker og deltaker. Og derfor er det viktig å tenke over hvilke etiske og metodiske utfordringer en kan møte i forskningsprosessen (Thagaard, 2013, s. 11). Følger en Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) sine forskningsetiske retningslinjer, skal det være mulig å gjennomføre et forskningsprosjekt uten å bryte med allment aksepterte verdier

eller skade personer som er deltakere i studien. Etske avgjørelser må foretas gjennom hele forskningsprosessen ifølge Kvale og Brinkmann (2009). På grunnlag av det, har jeg i dette prosjektet lagt stor vekt på å ivareta deltakernes rett til informert samtykke, konfidensialitet og personvern. I tråd med gjeldende retningslinjer fra NESH og lovverket, ga alle deltakere som deltok i denne undersøkelsen informert samtykke. Samtykkeerklæringen ga deltakerne rett til å trekke seg fra studien på et hvilket som helst tidspunkt. Dette ble og understreket muntlig før intervjuene ble gjennomført. Hensikten med undersøkelsen ble forklart i forkant av intervjuene og i tillegg til den skriftlige informasjonen de mottok på forhånd, skulle det kunne gi deltakerne et godt bilde av forskningsprosjektet de deltok i (Vedlegg 2).

Prosjektet ble meldt til og vurdert av Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste (NSD) før gjennomføring av intervjuene (Vedlegg 1). NSD la vekt på at personvernet skulle bli ivaretatt ved at informasjonen som kom fram skulle bli oppbevart hensiktsmessig og at forskeren sørget for anonymitet og at personopplysninger ble slettet etter prosjektslutt. I tillegg skulle jeg minne deltakerne på at de ikke skulle uttale seg om identifiserbare elever, noe som ble gjort, og den problematikken ble ikke aktuell underveis i intervjuene heller (Vedlegg 1). Det er ikke publisert hverken navn på kommune, skoler eller personer i oppgaven, og intervjuobjektene er sikret anonymitet. Konfidensialitet ble videre ivaretatt ved at all informasjon ble behandlet og oppbevart på en fortrolig måte. Lydopptak av intervjuene ble overført digitalt og lagret på en privat datamaskin som kun jeg har tilgang til. Etter analysearbeidet ble lydfilene slettet. Alle dokumenter er sikret med passord på datamaskinen, og transkripsjonstekstene er uten identifiserbare navn.

Deltakelse i alle forskningsarbeider har rettigheter, og etiske vurderinger følger alle faser i forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009). Det gjelder både hvordan deltakerne blir behandlet og hvordan de blir fremstilt. Derfor har jeg valgt å prøve å fremstille resultatene på en slik måte at det skal i liten grad være mulig å kjenne seg igjen ved sitering. Det muntlige språket er justert ved at nøling og usammenhengende fraser er utelatt. Ved å stille spørsmål i en samtale har en som forsker et etisk ansvar for at deltakeren ikke skal føle seg utilpass eller bli satt i posisjoner som oppleves ubehagelige. Selv om jeg synes jeg ikke hadde spørsmål av sensitiv art, kan det fremkomme informasjon om tredjeparter som deltakeren i ettertid kan angre på. Spørsmålene kan og sette i gang tankeprosesser som kan føre til ubehag hos deltakerne. Det har jeg forsøkt å være bevisst på, og være oppmerksom på å unngå fremstillinger som kan oppleves som ubehagelige.

4.0 Analyse og resultater

4.1 Organisering av spesialundervisning fra et ledelsesperspektiv

Alt arbeid i en skole må organiseres og ledes. Og i praksis handler det om å tilrettelegge for god undervisning på en slik måte at elevene får et godt læringsutbytte. Når en har noen elever som ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen i skolen, er det relevant å se på hvordan spesialundervisningen organiseres, for å kunne si noe om kvaliteten på den opplæringen som gis der. Først vil jeg se på hva som påvirker ledelsen på skolene, og hvordan de formelt organiserer spesialundervisningen, for å deretter si noe om hvilke konsekvenser og betydning denne organiseringen har for spesialundervisningspraksisen.

4.1.1 Formell organisering og konsekvenser for spesialundervisningen

Det er mange måter å organisere spesialundervisningen på. Og det er få konkrete føringer i skolens styringsdokumenter som kan hjelpe rektorene i arbeidet. Dermed er det i stor grad opp til den enkelte skole å realisere spesialundervisning av god kvalitet (Engelsen, 2008). Det vil si at skolen må hente sin forståelse fra andre plasser, og på det grunnlaget utvikles egne praksiser. I denne undersøkelsen er det tatt utgangspunkt i spesialundervisning som organiseres innenfor rammene av den ordinære skolen. Den vanligste måten å organisere spesialundervisningen på i grunnskolen i dag, er i små grupper på 2-5 elever (66%), deretter er det 14 % som får spesialundervisning for det meste med lærer eller assistent. De resterende 20 % får spesialundervisning i større grupper eller i den ordinære klassen (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Som hovedregel var det smågruppetiltak som dominerte også i denne undersøkelsen. Som den ene rektoren (R1, s1) sa: *«Med unntak, er det gruppeundervisning utenfor klassen og praksisutplassering, det kommer an på hva sakkyndig vurdering sier..»*. Dette er en vanlig måte å organisere spesialundervisningen på i skolen i dag (Dalen, 2013). En ser at skolen har funnet en formell struktur som fungerer i forhold til hva den sakkyndige vurderingen tilrår. Her er det mange ting som foregår samtidig. Først er det hvordan skolen praktisk skal organisere spesialundervisningen innenfor de rammene skolen har. Det har med tilgang på lærere, tilgang på rom og timeplanlegging å gjøre. For å forstå dette kan en se det i et instrumentelt perspektiv, hvor skolens formelle strukturer vil legge føringer for hvordan spesialundervisningen blir organisert (Lillejord, 2011). I en hierarkisk struktur, vil rektor plassere lærere og organisere spesialundervisningen på en slik måte at målene kan bli nådd.

Strukturen kan være tydelig med rektor som leder og som delegerer ansvarsområder nedover. En har organisert smågrupper med elever som blir tatt ut av klassen for å bli gitt spesialundervisning, og en har sikret at iverksatte tiltak skal hjelpe en til å nå målene en har satt. I lys av det instrumentelle perspektivet ser en at beslutninger blir tatt øverst, en top-down prosess (Christensen, et al., 2009).

Men i praksis er det gjerne slik at skoleledelsen må foreta noen avveininger i forhold til hva som er praktisk mulig med de ressursene en har tilgjengelig, når en skal organisere spesialundervisning. Rektorene sier at det ikke er nok lærere med spesialpedagogisk kompetanse på skolen, og en får i tillegg ikke alltid til å ta ut elever i smågrupper uten at de går glipp av noe inne i klassen. De må ta noen valg som kan få uheldige konsekvenser (Haug, 2012). Dermed kan en få en motsetning mellom formålsrasjonelle handlinger og verdirasjonelle handlinger (Dale, et al., 2011). En vet gjerne hva som er det beste for å nå de målene en har satt, hva som er best for å få til en god spesialundervisning, men fordi en ikke har de nødvendige lærerne, eller fordi en ikke vet helt hvordan en skal organisere en god spesialundervisning, velger en det som fungerer nest best i forhold til å oppfylle kriterier i den sakkyndige vurderingen. En har hvert fall sikret den juridiske rettigheten, men om det er den beste løsningen for eleven er usikkert. Slike prosesser vil påvirke ledelsen på skolen når de skal organisere og tilrettelegge for god praksis, både kompetansebehov og praktiske løsninger som skal fungere i et system som på forhånd er låst av timeplanlegging. Spørsmålet blir om en klarer å organisere spesialundervisningen på en slik måte at rettigheter til elevene ivaretas. Resultatet, blir uansett en organisering som er preget av forhandlinger, og det spørres om en klarer å oppfylle alle målene som skolen skal oppfylle.

I tillegg kan en se på hvordan skolen er opptatt av å gjøre det riktig i forhold til de elevene som har juridiske rettigheter i forhold til §5-1. Begge skolelederne i denne undersøkelsen er opptatt av å understreke at de holder seg til hva den sakkyndige vurderingen sier. Det kan fortelle noe om at de oppfatter den sakkyndige vurderingen som den riktige måten å gjøre spesialundervisning på, og kanskje den eneste. Den er styrende for den videre organiseringen, den er med på å legge rammene. Begge rektorene la vekt på at de gjør det som den sakkyndige vurderingen sier. Som den ene rektoren (R2, s2) sa: *...det spørres hva en sakkyndig tilråding sier, den vil jo legge noen føringer for hvordan vi bruker ressursene.* Men den er egentlig bare en tilråding, en anbefaling fra PPT. Det er mulig for skolen å gjøre det på en annen måte bare de har en faglig begrunnelse. Likevel ser det ikke ut som de setter

spørsmålstegn ved den sakkyndige vurderingen ut i fra det materialet jeg har samlet inn. På denne måten påvirker den ledelsen, og det kan se ut som den snevrer inn skolens handlingsrom. På bakgrunn av en slik tolking av den sakkyndige vurderingen, får en top-down prosesser som legger sterke føringer for skolens videre arbeid og forståelse av spesialundervisning. Den sakkyndige vurderingen blir den eneste måten å forstå eleven gjennom, og får en institusjonell rolle som ingen stiller spørsmål ved. En kan spørre om dialogen med PP- tjenesten er god nok når en ser resultatet av en slik tolkning. Særlig i forhold til at PPT har sentrale føringer på at de skal jobbe i et systemperspektiv like mye som å sikre individsrettigheter (Utdanningsdirektoratet, 2009). Her kan en se hvordan ledelsens oversettelse og tolking av den sakkyndige vurderingen får følger for praksisen på skolen. Det er ledelsen som har ansvaret for å sette i gang noen tiltak når elever får et §5-1 vedtak, og tolkingen av den sakkyndige vurderingen som foregår først av ledelsen ved en skole, vil være helt sentral for skolens videre tilrettelegging og praksis. Noe som innebærer at ledelsens kompetanse når det gjelder spesialundervisning og vil være viktig i en slik prosess. For på hvilket grunnlag foregår oversettelsen av den sakkyndige vurderingen? Ser ledelsen bare timene og organiseringen som er foreslått av PPT, eller ser en elevens opplæringsbehov i en større sammenheng? Mye tyder på at det er det første som skjer, med den begrunnelse at da har en sikret elevens juridiske rettighet, og det blir sett på som det mest sentrale.

Det er interessant at skolen ikke tolker sitt handlingsrom videre, og forsøker å gjøre mer når de ofte opplever at rammene er knappe. Smågruppetiltak er ressurskrevende, det ligger mye arbeid bak hvor timene skal plasseres timeplanmessig, en er i tillegg usikker på effekten. Det samme gjelder praksisutplasseringene som ofte er svært løst koblet til det som skjer i skolen ellers (Haug, 2012). Men likevel anser ledelsen det som den beste måten å organisere spesialundervisningen på. Kan det være en myte som en fortsetter å opprettholde sammen med andre tiltak, som for eksempel praksisutplassering, kun for å vise aktørene rundt skolen at en prøver å håndtere utfordringene? Hausstätter og Nordahl (2013) argumenterer for at spesialundervisningen er med på å skape stabilitet i skolen når utfordringene blir store. Organisering i smågrupper viser at skolen gjør noe, en følger sakkyndig vurdering og oppfyller de juridiske rettighetene, men en er ikke sikre på om det er det beste redskapet for å nå målene, eller om måten en organiserer på har noen effekt. En ser at strukturene rundt tildeling og organisering av spesialundervisningen bidrar til å fremme et individualistisk perspektiv selv om en egentlig skal jobbe mot fellesskapsløsninger for å nå målene etter Kunnskapsløftet (Mathiesen & Vedøy, 2012; St.Meld.Nr.20, 2013).

Organisering av smågrupper blir et effektiviseringsverktøy for ledelsen, det skal sikre at en når noen mål. Slik kan en se organiseringen i en instrumentell fortolkning. Men en kan og se at organiseringen av smågrupper er blitt meningsbærende symboler, som har noe verdi i seg selv, da ser en det i en institusjonell fortolkning (Christensen, et al., 2009). Det kan være med på å forklare hvorfor en fortsetter å bruke denne organiseringsformer. Den kan være effektiv og en sparer ressurser. En kan få til god målstyring. Men en ser at det som foregår i selve spesialundervisningen kan være mer eller mindre løst koblet fra skolens hovedmålsetting, som er tilpasset opplæring for alle. Spesialundervisningen fungerer dermed som en myte som opprettholder skolens fasade om en effektiv og målstyrt organisasjon for omgivelsene. Men innad endres praksis lite, og spesialundervisningen er løst koblet til den ordinære undervisningen. Og fokuset rettes mot andre områder. Noe den ene rektoren (R2, s1) viser ved å si: «..vi har nok flere utfordringer totalt sett enn en del andre skoler, vi bruker veldig mye tid på tilrettelegging og organisering, og er i en konstant mangel på ressurser for å få dette til..». Rektoren beskriver en kjent problematikk, hvordan skolen er i press mellom det å få til en god undervisning for alle innenfor de rammene en har. Med en økning i spesialundervisning vil dette problemet bare forsterkes. Og spørsmålet blir hva skolen vil gjøre med det. Hvilke strategier legger en for å møte dette? Er det bare et av de dilemma og krysspress som en rektor befinner seg i (Møller, 2004), det er blitt en vane at det bare er slik. Derfor blir det vanskelig å gjøre noe med. Sammen med en smal forståelse av tilpasset opplæring og spesialundervisning, bidrar individualisering av ressurser til individualisering av tiltak, og en kommer inn i en uheldig spiral som fører til mer spesialundervisning (Haug, 2012). Skolene har lærere med formell kompetanse innen spesialpedagogikk, og dermed gode sjanser for å muliggjøre en kvalitativ god spesialundervisningsinnsats (Egelund & Tetler, 2009). Likevel har skolene store utfordringer sier de selv, og det er ressurser som blir brukt som forklaring på skolens problemer. Fokuset på resultater og ressurser er en instrumentell måte å forklare utfordringene på, samtidig kan fokuset bidra til å hindrer skolen i å utvikle seg. Det viser at rektors forståelse av hva som er god spesialundervisning er helt sentralt.

4.1.2 Smal eller vid forståelse av spesialundervisningen

Når en skal organisere og tilrettelegge for spesialundervisning, er det avgjørende hvilken forståelse av spesialundervisning som ligger til grunn. Med en økende fokusering på inkludering og tilpasset opplæring, skulle en tro at en i skolen var mer og mer opptatt av å

finne gode fellesskapsløsninger også innen spesialundervisningen. Men det var en smal forståelse av hva spesialundervisning kan være, som dominerte blant ledelsen i denne undersøkelsen. Noe som den ene rektoren (R1, s2) bekreftet ved å si:» *Vi har i liten grad satsing på bare spesialundervisning, men det er en bevissthet om utviklingen*». Det er interessant å se hvordan ledelsen ser på spesialundervisning innenfor en smal eller vid forståelse. Det vil være med på å påvirke ledelsens organisering og praksis. Den faglige diskusjonen rundt en smal eller vid tilnærming rundt tilpasset opplæring og spesialundervisning er tidligere redegjort for i teorikapittelet (Bachmann & Haug, 2006; Lundgren & Persson, 2003; Persson, 2001). Begge skolelederne i denne undersøkelsen, sier at de synes det er vanskelig å organisere en god spesialundervisning. Skolen har strukturer og praksiser som har utviklet seg over år, ledelsen er ikke helt fornøyde, men ser ikke hvordan de kan gjøre det annerledes. Men som med den vanlige undervisningen, merker de at det er en økende bevissthet fra skoleeieres side om hvordan spesialundervisningen gjøres på skolene, selv om en ennå ikke blir målt på noe. Fokuset har først og fremst vært på å sikre at de individuelle juridiske rettighetene til elevene blir ivaretatt (Riksrevisjonen, 2010-2011). Spørsmålet blir om resultater og effektivitet kanskje er det neste steget skolen må ta. For det er et poeng at skolen ikke helt vet hva spesialundervisning er, og skal være. Og da blir det vanskelig å vite hvordan den skal gjøres i praksis. Spesialundervisning skal favne mye, i tillegg skal den være spesifikk mot den enkeltes elevs spesielle opplæringsbehov. En får et dilemma om hva spesialundervisningen egentlig skal innebære (Norwich, 2008). Derfor er det naturlig å bruke begrepet «å gjøre spesialundervisning», det er noe som står på papiret, den sakkyndige vurderingen gir noen retningslinjer, men videre skal spesialundervisningen omformes til en praksis. Og da er det viktig å se på under hvilke rammer «gjøres» spesialundervisningen? Selve spesialundervisningen er ikke gitt, den utvikles og formes i et system hvor det er mange krefter som kan være med på å påvirke hvordan praksisen blir.

En smal forståelse av spesialundervisning kan føre til begrensinger i forhold til å organisere på andre måter enn det en er vant til. Dette kommer fram når en av rektorene sier (R2, s2): «*Spesialundervisningen er jo knyttet til enkeltelever så at da er det jo hva som er utalt i en IOP som er det vi styrer etter*». Her vises en smal forståelse av spesialundervisning, en ser på spesialundervisningen som noe på siden, ikke som en del av skolens totale undervisningstilbud. Forståelsen er med på å forsterke skolens opplevelse av at hadde vi bare hatt nok ressurser, kunne vi løst flere problemer. Ressursene, blir det skolen er opptatt av. De sakkyndige vurderingene blir en barriere i forhold til å utvikle gode strukturer i skolen som

organisasjon. Når ledelsen tolker de strukturelle rammene på denne måten, vil det forsterke seg nedover i systemet. Denne måten å tolke spesialundervisning på vil være med på å påvirke lærernes praksis i tråd med translasjonsteorien slik jeg har redegjort for i teorikapittelet (Røvik, 2007). Samtidig kan en anta at denne måten å tenke spesialundervisning på er knyttet til tradisjoner og vaner på skolen. Det er en institusjonalisert praksis (Nevøy, 2007). I tillegg er det vanlig for mange skoler å ha en smal forståelse (Bachmann & Haug, 2006), det er en institusjonalisert måte å tenke på, prosesser som har foregått over lang tid. Dermed får ledelsen noen styringsutfordringer når de skal forsøke å utvikle skolen i tråd med det som forlanges i et moderne samfunn. Det kan forklare hvorfor en ikke helt vet hvor en skal gå videre for å utvikle en bedre spesialundervisning. Med så mange hensyn en må ta, og kompliserte prosesser som foregår samtidig, rektor skal samle trådene, noe som kan være en vanskelig situasjon å være i, rektor er i et krysspress (Møller, 2004). Og det illustrere at har en ikke en klar plan og en visjon, blir det vanskelig med endring og utvikling. En ser at kompetanse og forståelse hos ledelsen om spesialundervisning, i tillegg til prosesser innad i skolen, igjen kan spille inn på, og påvirke hvordan en tilrettelegger og organiserer undervisningen.

4.1.3 Press utenifra

Skolen er gjenstand for en større oppmerksomhet enn den noen gang har vært før. Ettersom en får mer forskning og resultater om hva som foregår der, er det mange interessenter som vil være med på å påvirke utviklingen i skolen. Det får noen konsekvenser for skolen. Og særlig har resultater fra ulike internasjonale skoleundersøkelser fått betydning for hva skoleeierne satser på til enhver tid (Karseth, et al., 2013). Det er med på å styre hvilke områder ledelsen har størst fokus på. Som den ene rektoren (R1, s1) sa:» *Nå er det nok mest fokus på vurdering for læring eller vurdering for utvikling*». Et utsagn som illustrer den daglige virkeligheten som ledelsen på skolen er i. Hva som vil påvirke en leders organisering av spesialundervisning, vil være skoleeieres fokusområde, som vil styre både oppmerksomheten til skolen, og ressurstilgangen. Kvalitetsplaner vil sette noen rammer som ledelsen skal jobbe innenfor, og det området som får mest betydning, er gjerne det som trekkes fram av skoleeier. Det kan være mange grunner til det, både at en får tilgang til foredragsholdere og andre ressurser, at en blir målt på det aktuelle området, og at det er et politisk populært tema.

Slike prosesser kan forklare at skolene i denne undersøkelsen synes de er ganske flinke på lesing og skriving som grunnleggende ferdighet. Det er et område som de trekker frem hvor

de synes de lykkes, og som de får til. Lesing har vært et satsingsområde i flere år, og ledelsen har jobbet systematisk over tid med det. De trekker fram at det er noe som er godt integrert i skolens arbeid i alle fag. Det viser at når lærerne får kunnskap, profesjonen blir styrket med høy kompetanse på et område, kan en få gode resultater. Har en regelmessig kartlegging og oppfølging av elevens læringsutbytte gjennom de nasjonale prøvene, vil en få en kvalitativ bedring hevdes det og innen internasjonal forskning (Egelund & Tetler, 2009). Og en kan anta at det samme vil skje med fokusområdet vurdering for utvikling etter noen år. Det området som det satses på i skolen, får oppmerksomhet, en får inn faglige ord, lærere kurses. En snakker om det på fellesmøter, reflekterer. Etter hvert vil det begynne å oppfattes som en del av skolens virke, det er noe en gjør og driver med. I lys av virusteorien og dens antagelser om at forandring i en skole tar tid, ser en at når en fokuserer og driver systematisk med et spesielt tema, vil det formere seg og utvikle seg over tid (Røvik, 2007). Kanskje den viktigste prosessen er hvordan en gradvis begynner å snakke om de nye utviklingstiltakene. For det er ideer som blir presenterte, og en trenger ofte et nytt språk for å resonnerer og reflektere. En får ord inn i skolen som etter hvert begynner å fylles med innhold, og det skjer en «*språksmitte*» som kan slå ut i endrede praksiser (Christensen, et al., 2009). På denne måten understøttes rektorens utviklingstiltak, lærere får mer kompetanse innen området gjennom kursing og fagdager. En får inn ord som «*lesefaser*» og «*læringsstrategier*». Refleksjonsprosessene i skolen vil gi gradvis bedre læringsutbytte for alle aktører når de begynner å fylles med meningsfylt innhold. Og en ytre ansvarliggjøring som et fokusområde først er, vil etter hvert kunne erstattes av en indre ansvarliggjøring på skolen (Møller & Ottesen, 2011). På denne måten kan kvalitetsplaner med sine fokusområder og nasjonale prøver være et verktøy for skolen for å utvikle seg videre i tråd med hva forskning om indre og ytre ansvarlighet viser (Elmore, 2000). Og kanskje det er press utenifra som til slutt vil føre til utvikling i skolen og i spesialundervisningen. En økende bevissthet fra skoleeiers side kan føre til prosesser som på sikt vil føre til kvalitetsutvikling og i spesialundervisningen.

Med det statlige kvalitetsutviklingssystemet som brukes i skolen i dag, har en fått et økende press på elevresultater (Nilsen & Buli-Holmberg, 2010). Og med store oppslag i media, blir det tydelig at dette er noe som skolene får kjenne på. Og rektorene i denne undersøkelsen var klare på at fokus på gode prestasjoner er et ansvar de kjenner godt på. Noe som den ene rektoren (R2, s6) understreket: «*Jeg synes det ligger ganske så mye press på elevresultater, og jeg synes rammene egentlig er alt for små*». Igjen blir skolens press i forhold til økonomi og ressurser fremtredende. En er klar over at det forventes resultater, skolen blir målt på ulike

barometer, nasjonale prøver, elev- og foreldreundersøkelse og andre resultater. Og når en har mange elever med ulike typer utfordringer, oppleves det nok vanskelig. Det viser hvordan spesialundervisningen er med på å forsøke å løse skolens problemer, men i stedet er den med på å forsterke de. En kommer inn i en spiral, og de prosesser en trenger for å komme ut av den, er ikke tilstede. Kan det være at den generelle kvaliteten på skolen er lav, at det er derfor en har mange i spesialundervisningen? Haug (2012) mener at for mange skoler kan nettopp dette være tilfellet. Fokuset på ressursituasjonen blir en beskyttelsesmekanisme eller en myte som skolen bruker for å forklare de utfordringer en har. Hadde vi bare hatt nok timer eller enda flere spesialpedagoger, kunne vi hatt bedre resultater. Denne måten å se på og bruke spesialundervisningen på, blir befestet, og det vil kunne hindre skolen i å utvikle seg, og finne gode praksiser. Fokuset på resultater blir det dominerende, den ytre ansvarligheten oppleves tyngende, og det hindrer skolen i se muligheter innad.

4.1.4 Spenninger i skolen

Med en økende oppmerksomhet om skolen, ser en og at det en tendens til flere sentrale reguleringer, det vil si mer sentralisering. Selv om en i skolens styringsdokumenter legger stor vekt på lokalt selvstyre (Dale, 2010). Det kommer som følge av at en ser at det er vanskelig å endre skolens praksis, utviklingen går ikke fort nok. Og rektorene i denne undersøkelsen er bevisste på dette. Som den ene rektoren (R1, s3) utdypet: *«Forholdet mellom å fortsette praksis som før og endring, det er ganske komplisert, men hvis du ser på det i et stort nok løp, så vil du se at det skjer endringer over tid... Men jeg synes ikke vi klarer å følge opp lærerne godt nok»*. Ledelsen på skolen skal håndtere spenninger mellom statlige mål og krav, og lokale behov og satsingsområder (Bachmann & Bele, 2012). Det er dimensjoner som en leder må forholde seg til. Rektoren har en pragmatisk tilnærming, da han ser utfordringene, men i tillegg ser det i et lengre tidsperspektiv. Utvikling krever tid. Men et interessant poeng er hvordan rektor skal klare å følge opp lærerne på en slik måte at kvaliteten blir god. Det illustrerer spenningen som det kan være mellom nasjonal politikk og styring, og lærernes profesjon. Det er institusjonelle rammer som en opererer innenfor og kravet om endring, og det å følge opp lærerne bedre, vil sette ledelsen på en skole under sterkt press. Rektor må tolke de politiske signalene som blir gitt til enhver tid, samtidig har skolen noen sterke historiske og kulturelle strukturer som er krevende å endre. Det vil ikke være enkelt å følge opp lærerne på en annen måte enn det de er vant til, det vil kreve en del av ledelsen å forandre allerede inngåtte og avtalte rutiner.

I TALIS- undersøkelsen fant en at norske ungdomsskolerektorer i mindre grad følger opp lærernes arbeid (Vibe, Aamodt & Carlsten, 2009). Årsakene til det kan være sammensatte, men den utfordringen ble og belyst i denne undersøkelsen, da den ene rektoren fortalte om en fin ordning som de skulle sette i gang, hvor den ene trinnlederen skulle være styrkingslærer i noen klasser, noe som skulle gi muligheter for veiledning av lærere, men på grunn av sykdom, falt opplegget vekk, trinnleder måtte ta over en klasse i et fag istedenfor. En ser at et lite lokalt tiltak ledelsen prøver å iverksette med å tilpasse undervisningen og bedre følge opp lærerne, smuldrer bort i en praktisk hverdag. Og en fortsetter med de vante rutiner. Med tydelighet ser en de dilemma som finnes i skolen når det gjelder å forandre innarbeidete strukturer, og det kan forklare de utfordringene som finnes med å gi lærere tilbakemeldinger på praksis for å utvikle skolen. Tiden blir en sentral forklaringsfaktor. Det er alltid viktigere oppgaver som må prioriteres først. Og tilpasset opplæring og spesialundervisning kommer ikke alltid først på prioriteringslisten til ledelsen.

4.1.5 Kultur for samarbeid?

En sentralt dimensjon når en skal forsøke å organisere spesialundervisningen med god kvalitet, vil være hvordan ledelsen tilrettelegger for samarbeid. Det kan være en nøkkelfaktor for å få til god praksis. Ledelsen skal i tråd med sentrale føringer utvikle gode samarbeidsstrukturer (Nilsen & Buli-Holmberg, 2010). Og det er mange måter å legge til rette for det på. Skolen har tradisjon for å ha individuelle praksiser (Lillejord, 2011), og en sentral styringsutfordring for ledelsen vil være hvordan en skal legge til rette for samarbeid innenfor en slik tradisjon. Det opptok den ene rektoren (R1, s4):» *Altså, når vi binder såpass lite tid som vi gjør da er det opp til lærerne om de skal samarbeide...hva er hensiktsmessig, autonomien til lærerne eller kvalitetssikring av hva som skjer?»*

Her pekes det på et dilemma som mange rektorer står overfor når det gjelder styring i skolen. En vet at for å få til god kvalitet i spesialundervisningen, forutsetter det et tett og godt samarbeid på skolen (Hargreaves & Fullan, 2012). Begrepet samarbeid knyttes her til aktiviteter, der hver deltaker bidrar på en slik måte at en lærer noe nytt både som enkeltpersoner og som gruppe (Jensen & Størksen, 2001). Likevel viser materialet som jeg har samlet inn, at det er i stor grad opp til lærerne selv å samarbeide. Det ligger ingen formelle føringer for hvordan samarbeidet skal være, det er preget av et institusjonelt syn, det er en måte å gjøre det på som ikke er formelt fundert, men som er preget av vaner og rutiner. De som jobber med spesialundervisningen vet hva de skal gjøre, det finnes klare regler for

hvordan en skal skrive planer i smågruppene, men det er praksiser, det er ikke skriftlig nedfelte praksiser. Det eneste som er formelt nedfelt er at det skal skrives en årsrapport for hver enkelt elev som har §5-1 (Utdanningsdirektoratet, 2009). Denne skal sendes hjem til elevens foresatte. Utenom er det ingen formelle krav og regler som ledelsen kan støtte seg til for å legge til rette for gode samarbeidsrutiner. Det kan tyde på at det er bottom-up prosesser som foregår i praksis.

En rektor trekker fram at han er fornøyd med den formelle strukturen på skolen med at rådgiverne har ansvar for spesialundervisningen og at de bryter ned skolens 6 ukers plan til en 2 ukers plan for elevene i smågrupper. Dette illustrere både en organiseringsmåte, og en måte å forstå spesialundervisningen på. Denne skolen forstår og praktisere bruk av arbeidsplaner som et viktig verktøy i spesialundervisningen. De er veldig fornøyde med måten de gjøre det på, også elever og foreldre forteller intervjudeltakerne. Likevel er det med på å understreke den smale forståelsen av spesialundervisningen, da dette er individuelle planer som understreker individuelt arbeid. I Stortingsmelding 31, *Kvalitet i skolen* (2008), advares det mot utstrakt bruk av arbeidsplaner, fordi det kan gå ut over fellesskapet. Også klasseromsforskning viser at bruk av arbeidsplaner kan snevre inn det lokale handlingsrommet til skolen (Bachmann & Haug, 2006; Helgevold, 2011; Klette, 1998). Denne bruken og forståelsen av arbeidsplanene er i tillegg instrumentell, planene i seg selv skal sørge for utvikling. Deretter blir spørsmålet om det vil være tilstrekkelig for å ivareta behovene til elevene i spesialundervisningen.

Rektoren ser utfordringen med å ikke kvalitetssikre arbeidet i smågruppene. Og der kommer en inn på lærernes autonomi i forhold til å sikre elevene et effektivt læringsutbytte. Det trenger ikke være motsetninger mellom de to, men skolen har ikke systemer for å fange opp hvis det ikke skulle være et godt tilbud som ble gitt til elevene. Og den ene rektoren sier, at av og til, er ikke tilbudet godt nok, enten fordi lærerne ikke har nok kompetanse eller fordi timeplanleggingen forhindrer et godt organisert opplegg. Rektor er bekymret for å ta elever ut av timene, han ønsker et tilbud organisert i et klassefellesskap, gjerne som et to-lærer system. Men hva er det som forhindrer han i å organisere og tilrettelegge for det? Hvorfor bruker han ikke sitt handlingsrom? PPT er det organet som skal hjelpe skolen med et slikt arbeid, men rektor ser ikke at de har den rollen. Da blir det vanskelig å gjøre noe med organiseringen. I tillegg har en institusjonelle strukturer som er utviklet over tid, og som er så sterke at de vil kreve mye å endre på. Det går både på formelle strukturer, for eksempel å ha samarbeid om

organisering av spesialundervisningen, eller forståelsen av hva spesialundervisning er, en vid eller smal forståelse. Alt dette er et komplisert samspill som foregår samtidig, og når skolens støttespillere, i dette tilfellet PPT, ikke kommer med innspill til skolen, da er det forståelig at en fortsetter som før. Kvalitetsutvikling og kvalitetssikring må jobbes systematisk med, alle skolens aktører må være deltakere i prosessen (St.Meld.Nr.31, 2008). Og kanskje denne rektoren (R1, s6) sier det best selv: *«implementering sier alle er vanskelig i skolen, eller det tar tid. Jeg tror det er litt sånn her og»*. Skal en lykkes med å endre noe, er det viktigste at en ser behov for endring (Ertesvåg, 2012). Og kanskje det er andre behov som kommer foran, enn å gjøre noe med samarbeidet rundt spesialundervisningen?

Det å endre institusjonelle praksiser som har utviklet seg over tid, er en stor styringsutfordring for ledelsen på en skole. Og skal en i det hele tatt gjøre noe med det, eller er en fornøyd med tilstanden slik den er? Kanskje ledelsen syns det fungerer i praksis, det letter arbeidsbyrden og får hjulene til å gå rundt i spesialundervisningen, noe utsagnet fra en av rektorene (R2, s2) tyder på: *«Det har vel vært et system som har vært i mange år egentlig, ja teamene har i stor grad fått styre mye av aktiviteten»*. Det viser en institusjonalisert praksis som foregår på skolen, og hvor en har desentralisert en del av spesialundervisningen nedover i systemet til lærerne. Det er da interessant å se på hvor ledelsen og lærerne henter sin kunnskap i fra. Fra forskning vet en at lærere bruker mye erfaringsbasert kunnskap (Møller, 2011). Praktisk kunnskap er knyttet til erfarte og spesifikke hendelser, mens teoretisk kunnskap representerer en form for generalisert kunnskap om virkeligheten (Kvernbekk, 2011). Når en ser på kunnskap langs disse dimensjonene, kan en si at teoretisk kunnskap hjelper en til å orientere seg i verden, men den kan ikke fortelle oss nøyaktig hva vi skal gjøre i en spesifikk arbeidssituasjon. Mens praktisk kunnskap vil fungere, og det vil påvirke forståelsen i stor grad. Det skjer ikke bare individuelt, det er rammet inn i en kultur med tradisjoner og vil påvirke en felles forståelse (Møller, 2011). Den praksisen som har utviklet seg på skolen vil ha i seg noen elementer som kan avgjøre om en lykkes med å få til god kvalitet i spesialundervisningen. Det kan være at det foregår mye samarbeid, og refleksjon over egen praksis. En stor grad av autonomi for lærerne kan være positivt (Haug, 2011), og en kan få den virkningen at det er de som jobber med det i det daglige som vet hvor skoen trykker. Helt i tråd med desentraliseringstanken (Nordahl & Hausstätter, 2009; St.Meld.Nr.20, 2013). Problemet er at rektorene i denne undersøkelsen, ikke er involvert, de vet lite om hva som skjer, og mister da muligheten til å følge opp, evaluere og være med på å skape strukturer for et godt læringsutbytte i spesialundervisningen, alle viktige elementer som er nødvendige for å

skape lærende kulturer (Hargreaves & Fullan, 2012). Skolene har ikke faste nok formelle strukturer, og de uformelle er det opp til lærerne selv å skape.

4.1.6 Forsøk på utvikling

Skolen har i dag som en av sine målsettinger å utvikle seg mot å bli en lærende organisasjon (St.Meld.Nr.30, 2004). Det er krevende prosesser som påvirker ledelsen, og som tydeliggjør behovet for god kvalitet, og på ledelsessiden. Selv om det er vanskelig å endre institusjonaliserte praksiser, foregår det forsøk på å endre skolen som organisasjon, noe som denne formelle endringen på en av skolene illustrerer, fortalt av den ene rektoren (R2, s9): *«Den organiseringen har vi nå gått bort fra, så nå har vi fått formelle ledere inn med formell myndighet som formell teamleder. Så da håper jeg at ledelsen, den formelle ledelsen er tettere på»*. Her beskrives en organisering som nettopp er innført på skolen dette året. Skolen har hatt en tradisjon med at teamleder har vært en lærer, de har hatt en desentralisert ledelse av teamene. Det er de nå gått vekk fra. Begrunnelsen er at ledelsen på skolen etter føringer fra skolesjefen ønsker å være tettere på, og at det skal kvalitetssikre systemet bedre. Det er en del av en satsing på *«Styrka skoleledelse»* som de kaller det i kommunen. En ønsker å følge opp mer hvordan ressursene brukes, for å deretter følge opp elevresultatene. Slike prosesser er interessante i forhold til aksene sentralisering og desentralisering. En ser at skolen beveger seg mot en mer hierarkisk styring hvor økonomi og ressurser får stort fokus. Ledelsen tenker at ved å ha en mer formell ledelse tett på, kan en få til mer innenfor de rammene en har. Og ledelsen av teamene blir på denne måten mer myndiggjorte, da de nå har fått formell makt.

På bakgrunn av at den ene skolen har hatt denne institusjonaliserte praksisen med trinnledere som var lærere, for så å forandre det til å få inn ledere med formell myndighet, kan en se på hvordan en tradisjonelt har styrt skolen gjennom tidene for å bedre forstå hva som skjer. En tradisjon i Norge, har vært at skolelederen har hatt ansvaret for organisasjonen rundt undervisningen. Det vil si planlegging og organisering *rundt* ikke *i* undervisningen. Lærerne har arbeidet relativt isolert og har hatt ansvar for det faglige arbeidet. Det har vært en slags «taus kontrakt» (Lillejord, 2011). Og spesialundervisningen er ikke noe unntak. Også der ser en at gammel praksis med et individfokus, i stor grad har blitt videreført (Persson, 2001). Når ledelsen da prøver å stramme inn og forsøke å styre mer, vil det få noen konsekvenser. Ledelsen har noen bestemte målsettinger med dette, de forandrer strukturen. Spørsmålet blir hvordan det vil påvirke lærerne. Og vil det være nok til å endre praksis? Uansett vil denne organiseringsformen få betydning, men om det kommer til å spille inn på

spesialundervisningspraksisen vil tiden vise. En kan anta at disse rammefaktorene vil få betydning for lærernes praksis. Spørsmålet videre blir hvordan opplever lærerne organiseringen av spesialundervisningen? Og på hvilken måte får den betydning for deres praksis?

4.2 Organisering og praksis i spesialundervisningen fra et lærerperspektiv

4.2.1 Formell organisering og konsekvenser for spesialundervisningspraksisen

Begge skolene i undersøkelsen forteller om en spesialundervisning som for det meste består av smågruppetiltak, noen få enetimer, og noe praksisutplassering. Stort sett har elever med §5-1 vedtak om to timer i norsk, engelsk og matematikk, litt avhengig av type lærevansker, slik at til sammen har de ca. 6 timer i uka som brukes til spesialundervisning. Hvem som får ansvaret for disse timene er det ulik praksis på. Og det får konsekvenser for hvordan spesialundervisningspraksisen blir. En av lærerne (L1-S1, s1) forteller om delegering av organisering av spesialundervisningen: *«Jeg har to t-timer i uka, ..men ellers har jeg administreringen av spesialundervisningen på trinnet utenom»*. På denne skolen har en satsset på en styrket rådgiverressurs. Det vil si at en har tre rådgivere som er på hvert trinn. De har fått en større administrativ ressurs, og har dermed fått ansvaret for å organisere spesialundervisningen på hvert trinn. En desentralisering av ledelse og i tråd med tankegangen om at utfordringer best løses lokalt (St.Meld.Nr.31, 2008). Samtidig er det en trinnleder på hvert trinn, en fra ledelsen. Det er den i ledelsen som rådgiveren samarbeider mest med. Dermed er veien kort inn til ledelsen. Denne organiseringen gir mer administrative ressurser ut mot lærerne. Dette ble opprinnelig gjort i en tid hvor skolen hadde store utfordringer i forhold til atferdsproblematikk for en del år siden da bydelen ble etablert. Skolen har forsøkt med organisatoriske virkemidler å løse noen problemer, og en etablerer en ordning som etter hvert befester seg så godt at en velger å fortsette med det, og når det opprinnelige problemet ikke lenger er tilstede. Praksisen med å ha ekstra rådgivingsressurs blir institusjonalisert, og en vil finne andre meningsfulle oppgaver som en kan ha videre. I dette tilfellet er det organisering av spesialundervisningen som blir administrert av tre rådgivere på hvert sitt trinn. Rådgiveren (L1-S1, s3) som jeg snakker med, er i tillegg opptatt av å understreke: *«Slik gjør jeg det på mitt trinn»*, og han er ikke sikker på om de gjør det likt på de andre. Det kan tyde på at det er lite samarbeid på tvers av trinn, og praksiser utvikles ulikt på ulike trinn.

Rådgiveren forteller om en praksis med å samle alle IOP- elever i to av klassene på trinnet. Deretter lager en to smågrupper som blir tatt ut til spesialundervisning. Dette har de gjort lenge, det er blitt en institusjonalisert praksis. Læreren sier de har gode erfaringer med å organisere spesialundervisningen på denne måten selv om det er utfordringer knyttet til den. Utfordringene dreier seg hovedsakelig om to ting. Det ene er en timeplanteknisk utfordring, det vil si at elevene som skal ha spesialundervisning ikke blir tatt ut i det faget en skal ha støtte i. Og hvilket fag skal bli skadelidende? En må passe på at elevene ikke blir tatt ut i alle RLE-timene for eksempel, da det faget bare har to timer i uka. En har ikke nok lærere til å dekke det slik at elevene blir tatt ut til spesialundervisning i matematikk i matematikktimene. Dermed lager skolen en organisering som både foreldrene og elevene reagerer på. Mange foreldre er ikke klar over at vedtaket om spesialundervisning kan få slike konsekvenser, men hvordan de reagerer på en slik organisering er varierende. Det er ledelsen som har ansvaret for timeplanleggingen, lærerne kan komme med innspill, og i samarbeid prøver en å finne gode timeplanmessige løsninger, men lykkes ikke alltid.

Den andre utfordringer er knyttet til disponering av lærerressurser. Skolen har ikke nok lærere som vil ha t-timer. Og dermed er det noen lærere som får t-timer for å fylle opp posten sin. Det kan bli et problem hvis de ikke er motivert for det, en problemstilling som og rektorene tar opp. Og det kan skje forandringer i skoleåret, sykemeldinger, bytte av lærere osv. Ledelsen har ennå ikke klart å finne en bedre måte å løse organiseringen av spesialundervisningen på, og har derfor fortsatt med denne ordningen. Det innebærer at først legges alltid hovedtimeplanen, deretter plasseres t-timene på de enkelte lærere. Denne måten å gjøre det på synes rådgiveren er problematisk i forhold til spesialundervisningen, den er ikke optimal, og de snakker med ledelsen på skolen om det. Likevel er en i tvil om det er t-timene som skal være styrende for hovedtimeplanleggingen, derfor fortsetter en denne praksisen som den nest beste løsningen. En ser hvordan en formålsrasjonell handling står mot en verdirasjonell handling. Og en velger de formålsrasjonelle handlingene, og skolen begrunner organiseringen med en for å-grunn (Dale, et al., 2011). En kan og se dette som resultat av en forhandlingsvariant i et instrumentelt perspektiv (Christensen, et al., 2009), det vil si at en bygger opp en organisering som har noen bestemte formål, men det er kapasitetsbegrensninger på skolen, jamfør lærermangel og timeplantekniske utfordringer, organiseringen bærer preg av et kompromiss, og en løsning som fungerer delvis. Det viser at den formelle organiseringen får stor betydning for lærerne, og ut i fra denne organiseringen,

vokser det institusjonaliserte praksiser som får følger for det som foregår i spesialundervisningen.

4.2.2 Foreldrepress

En sentral aktør når en undersøker organisering av spesialundervisning i skolen, er foreldregruppen, og hvordan skolen og foreldrene samarbeider rundt spesialundervisningen, vil en anta kan være med på å påvirke skolens organisering og praksis. Lærerne i denne undersøkelsen var opptatt av å ha et godt foreldresamarbeid. Det ble fortalt at foreldre kunne ha en stor påvirkning i forhold til hvor spesialundervisningstidene ble lagt, om de tok kontakt. En lærer (L1-S1, s2) fortalte om dette slik: *«Det er sjelden vi klarer å gjøre det helt optimalt, og det har faktisk i år endt opp med at en elev får individuell matematikktime etter skoletid på mandagen»*. Her illustreres det hvordan organiseringen av spesialundervisningen er et kompromiss, som stadig forhandles frem etter hvilke interessenter som presser på, og som også stadig er i endring hvis det blir nødvendig (Møller, et al., 2010). Blir presset for stort, i dette tilfellet fra foreldre, blir skolen tvunget til å finne andre løsninger. Resultatene vil da bære preg av å løse noe her og nå, og en tar ikke ta hensyn til fellesskapet. Læreren (L1-S1, s3) bruker uttrykket *«vi har på en måte kjøpt de den veien»*, og det viser en form for rasjonalitet som er preget av pragmatisme og som kan endres innenfor systemet (Christensen, et al., 2009). I tillegg viser eksempelet hva som kan skje når foreldre presser på. De er en aktør som kan påvirke skolen mye, og skolen er villig til å strekke seg langt for å imøtekomme deres ønsker, noe som dette tilfellet viser.

Problematikken blir og tatt opp av de andre lærerne. Generelt forteller de om liten innblanding fra foreldre med barn som har spesialundervisning. Det er få som blander seg inn i skolens organisering av spesialundervisningen. Noe som blir ytterligere illustrert når en av lærerne tar opp praksisen med å sette inn vikar i t-timer. Det gjøres i liten grad, og t-timene som da forsvinner blir ikke tatt igjen. Da er det skolens behov som kommer først, og en ser hvordan rasjonaliteten kommer foran ideelle målsettinger (Christensen, et al., 2009). Men når foreldre først tar kontakt, ser det ut som skolen legger stor vekt på å imøtekomme deres krav, og en anstrender seg for å finne gode lokale løsninger som alle parter kan være fornøyde med. De kan påvirker ledelsens organisering av spesialundervisning, og få stor betydning for lærernes praksis. Til og med på en slik måte at de er villige til å undervise en enkeltelev etter arbeidstid. Kanskje kan det ligge et potensiale for utvikling her i samarbeid med foreldrene.

4.2.3 Hva betyr god organisering for lærerne?

For å lykkes med å organisere en god spesialundervisning, må skolen jevnlig evaluere sin praksis og om nødvendig justere kurs (Buli-Holmberg, et al., 2010). Det er det få eller ingen rutiner for, og i tillegg lite tradisjon for på skolene i denne undersøkelsen. Men lærerne var svært opptatt av at elevene skulle oppleve mestring og få et godt læringsutbytte i spesialundervisningen. Og de var opptatt av å få til gode ordninger som kunne fungere i hverdagen. En av lærerne (L2-S1, 3) sa det slik:» *Sånn at mitt mål med spesialundervisningen for de elevene jeg har nå, er at dette skal gjøre de bedre i stand til å lykkes i normalklassesituasjonen....altså at de skal være i forkant sånn at de skal få en god mestringsfølelse*». Organiseringen på trinnet er lagt opp slik at læreren har klassen i norsk og engelsk, og i tillegg har hun t-timene i klassen. Dermed får hun en kontinuitet i undervisningen som er veldig viktig for henne. Læreren (L2-S1, s4) sier hun ikke vil ha «*fragmentarisk*» spesialundervisning. Det er viktig å bli kjent med elevene, se hvilke behov de har, og dermed tilpasse spesialundervisningen bedre. Da blir det lettere å tilpasse opplæringen både ute av timene, og inne i timene. Systemet var en forutsetning for at hun ville ha t-timer. Slik kan hun ivareta elevene på en god måte mener hun. Og det er positivt i forhold til mestringsfølelsen til elevene synes hun. Ikke minst er det viktig i forhold til det som skjer inne i klassen. Elevene som blir tatt ut får hjelp, samtidig som hensynet til deres fellesskap i klassen blir ivaretatt. Det er en god praksis som beskrives. Det viser seg og at det ikke er alltid elevene blir tatt ut, hvis det er fellesaktiviteter som film og fellespresentasjoner blir elevene inne i klassen. Denne læreren setter krav om kontinuitet og hun har et langtidsperspektiv på spesialundervisningen. Hun mener at spesialundervisning ikke skal være brannsløkking, men at det tar tid å bli kjent med eleven og deres behov. Relasjonsarbeidet kommer først. Først da blir læringen effektiv. Alt dette er i tråd med hva forskning sier om hvilke kriterier som ligger til grunn for hva god spesialundervisning skal være (Haug, 2012; Hausstätter & Nordahl, 2013). Men praksisen er slik på trinnet fordi denne læreren ønsker å ha det slik. Det er ikke en felles praksis på skolen. Hun forteller om andre spesialundervisningsgrupper som ikke fungerer bra, som ofte skifter lærere, og som mangler både kontinuitet og oppfølging. Noen som tyder på at det er opp til den enkelte lærer hvordan kvaliteten på spesialundervisningen blir. For spørsmålet blir jo hva gjør ledelsen med de spesialundervisningsgruppene som ikke fungerer? På denne måten ser en at en måte å organisere spesialundervisning på lykkes hos noen lærere, men ikke hos alle. Noe som ikke gjør det mindre utfordrende å organisere og forsøke å tilrettelegge for gode praksiser.

Her uttrykkes formålet med spesialundervisning som *» mitt mål»*, et uttrykk for et individperspektiv, det er ikke skolens, et *«vi- perspektiv»* som uttrykkes. Igjen ser en hvordan en delegering av oppgaven med å administrere spesialundervisningen får følger. Hvert trinn finner sin måte å gjøre det på, alt etter hvilke lærerressurser som er tilgjengelige. Denne måten å organisere det på er en måte, andre trinn kan ha det annerledes. Ledelsen mister styring, men vinner økt lokal handlefrihet, det er på trinnet en vet hvor skoen trykker. Men hva er skolens hensikt og mål med spesialundervisningen? Det er mer uklart, og skolen ser det selv, men de vet ikke helt hva de skal gjøre for å bedre dette. Læreren har et tydelig mål, hun vet hvor hun skal. Og det får positive følger for elevens læringsutbytte. Problemet er at det gjelder de elevene som er så heldige å ha denne læreren, hun har bare en gruppe. Hva skjer med de andre? Og hvilke strategier har ledelsen for det? Mangelen på felles mål i spesialundervisningen, er en faktor som kan ha betydning for spesialundervisningspraksisen. Men det kan være andre faktorer som kan ha positiv innvirkning selv om en mangler felles mål. Noe denne læreren (L2-S1, s7) uttrykker: *«Det viser at de kan jo, med den riktige støtten og ikke minst nok tid»*.

Læreren sier at hun ikke ser noen felles målsetting for skolens arbeid med spesialundervisningen, og hun understreker at hun vil ha resultater. Men det er på individnivå. Lærer blir ikke ansvarliggjort for resultater, men hun vil ha det selv, hun vil se resultater av sitt eget arbeid. I sin praksis ser hun at spesialundervisningen gir resultater for elevene. Problemet er at det er med henne, med den organiseringen som hun har valgt og fått. Hun har kompetanse, både som faglærer og spesialpedagog. Spørsmålet blir hvordan skolen kan nyttiggjøre seg av dette, også i de andre spesialundervisningsgruppene? Ledelsen har på denne måten lagt til rette for en relativt løs struktur hvor det er opp til de enkelte lærere å løse oppgaven med å få til god spesialundervisning. Det fungerer når en har kompetanse og rutine som denne læreren forteller om. Men dette er *en* praksis, ikke nødvendigvis noe som de gjør på hele skolen. Og det forklarer hvorfor noen lykkes med sine spesialundervisningsgrupper, mens andre ikke lykkes, og vegrer seg for å ha spesialundervisning. En slik organiseringen får stor betydning for lærernes praksis. Med riktig støtte, god kompetanse og god nok tid, kan en få til resultater i spesialundervisningen (Egelund & Tetler, 2009). Spørsmålet er hvordan god praksis kan spres, og ikke minst hvilke strukturer en kan bruke i skolen for å få det til å gjelde for alle. Noe flere lærere etterlyste i intervjuene, da de anså mer felles strukturer som viktige for å få til en god spesialundervisning. Igjen ser en hvordan ledelsen velger å organisere spesialundervisningen på, får stor betydning for praksisen på skolen.

4.2.4 Smal eller vid forståelse av spesialundervisningen

Akkurat som ledelsen har en forståelse og tolkning av hva spesialundervisning er, gjelder det samme for lærerne i denne undersøkelsen. Tre av fire lærere hadde formell utdanning innen spesialpedagogikk, mens en hadde nesten 20 års realkompetanse. Hvor lenge de hadde drevet med spesialundervisning varierte fra noen år til over 20 år. Det vil si at det var stor variasjon i lærernes bakgrunn, og dermed var det interessant se hvilken forståelse de hadde av hva spesialundervisning skulle være. En av lærerne (L2-S1, s5) sa det slik: *«Jeg tror at alle som er i skolen bør faktisk vite hva det dreier seg om»*. Et uttrykk for en vid forståelse av spesialundervisning. Og læreren ser ikke nødvendigheten med å skille spesialundervisningen fra ordinær tilpasset undervisning. Det handler om å tilpasse på en slik måte at alle elever får mulighet til å prestere sitt beste sier hun. Denne læreren (L2-S1, s6) sier hun er pragmatisk i sin tilnærming og det handler om å: *«stikke fingeren i jorda og se hva har vi, og hva kan vi gjøre med det, for at det i andre enden skal bli best mulig»*. Denne vide forståelsen er viktig for å få til en god organisering av spesialundervisningen (Persson & Persson, 2012).

Problemet er at oppfatningen gjelder henne og hennes spesialundervisningsgruppe, mens den burde gjort seg gjeldende i hele skolen. Denne læreren har både erfaringsbasert- og vitenskapsbasert kompetanse, og det drar hennes elever nytte av. Spørsmålet blir hvordan skolen kan nyttiggjør seg denne kompetansen. For lærerne i denne undersøkelsen har mye kompetanse, både formell og uformell, noe som vil påvirke deres forståelse av hva spesialundervisningen skal være. Og lærerne var i stor grad opptatt av alle elevene, ikke bare de som hadde spesialundervisningsrettighet. En lærer (L2-S1, s9) sa:» *«En ting er jo de som på en måte har en rettighet, men de andre»*.

Her kommer rettighetsperspektivet opp i forhold til den vanlige ordinære tilpassa opplæringen. Det er knappe ressurser og mange elever med behov. Og det er ikke alle elever som har utbytte av smågruppetiltakene. På begge skolene praktiseres det slik at hvis det passer, får og andre elever som ikke har IOP, tilbud om å være med i en smågruppe hvis de har behov. Hvem som får tilbud, vil avhenge av vansker hos eleven, press fra foreldre, læreres bekymring og svake resultater. De med rettighet blir alltid prioritert først, og elevene skal passe inn i gruppesammensetningen. Her ser en hvordan spesialundervisningen dekker mange behov, den får en stabiliserende rolle som Hausstätter og Nordahl (2013) argumenterer for. Spesialundervisningen blir der en kan differensiere, og den er med på å skape mer ro i store

klasser når utfordringene kan bli store. Smågruppene blir en del av skolens tilpassa opplæring, men det kan være tilfeldig hvem som får tilbud om å være med.

4.2.5 Hvordan ledelsen legger til rette for samarbeid

Det er mye forskning som viser at samarbeid er avgjørende for om skolen får til god kvalitet i spesialundervisningen (Bachmann & Haug, 2006; Buli-Holmberg, et al., 2010; Stoll, 2009). Og et sentralt spørsmål i denne undersøkelsen var hvordan samarbeidet rundt spesialundervisningen var organisert. Det viste seg å være lite formelt organisert, som en lærer (L1-S1, s3) sa: «*Nei, det har vi ikke på mitt trinn, tiden strekker ikke til..*»

Det er få faste møter om spesialundervisningen på skolen. På den ene skolen forteller de om en gammel ordning med et spesialpedagogisk team som fungerte så dårlig at de kvittet seg med det. Nå har de tre rådgivere som har et møte avsatt hver uke med ledelsen, men tiden blir ikke alltid brukt. De møtes etter behov. Dette kan være et uttrykk for ulike ting. Først ser en at samarbeid ikke blir prioritert, og det kan være ulike grunner til det. Det kan bety at det er svært travelt på andre områder i skolesystemet, for deretter å velge å ikke møtes for spesialundervisningen går greit, det er ingen akutte problemer. Systemet ruller og går, en har funnet seg en måte å organisere spesialundervisningen på som en oppnår noen mål med, en gjør noe, elevene er plassert i grupper, noen er på praksisutplassering, og noen har lesekurs. Myter opprettholdes (Christensen, et al., 2009). Tiltakene er en tolkning av hva spesialundervisning skal være, men en diskuterer ikke effektene det har. Derfor trenger en ikke møter, for en snakker ikke om å måle effekten av spesialundervisning, det er det ingen strategier for på skolen.

Det blir liten tid til å snakke med de enkelte t-time lærerne i en travel skolehverdag sier læreren som har ansvaret for å organisere spesialundervisningen på trinnet på den ene skolen. Det er ingen faste møter om spesialundervisning på trinnet. Alt som skal tas opp skjer på et felles trinnmøte som skal være et fora for alle typer trinnsaker. Der skjer planlegging av felles saker og det er relativt liten tid satt av til dette. Det betyr at behov og innspill angående spesialundervisning blir overlatt til de enkelte lærere. Dette kan forklare motstanden enkelte lærer har mot å ha spesialundervisning. Det er en ensom affære, en er i stor grad overlatt til seg selv. Noe en også har funnet i tidligere forskning om spesialundervisning (Bachmann & Haug, 2006; Haug, 2012). Når en lærer ikke har hverken kompetanse eller et nødvendig støttesystem rundt seg, kan en forstå at noen lærere vegrer seg for å ha spesialundervisning.

Det blir trukket fram at det er god kommunikasjon på skolen, en kan gå til alle for å få hjelp og støtte, og ledelsen er tilgjengelig. Men det kan være mange barrierer knyttet til det å gå med utfordringer videre opp i systemet. En velkjent problemstilling som er knyttet til spesialundervisningen (Haug, 2012), og den trenger å komme mer fram i lyset.

Den andre skolen hadde et ressursteam som møttes fast hver uke. Der diskuterer de oppfølging av elever og andre temaer knyttet til spesialundervisningen. De som møtte på disse møtene var ledelsen, sosiallærere/rådgivere og en representant fra hvert trinn. En gang i måneden var i tillegg PPT med. Det var varierende oppfatning av nytten av disse møtene. Rektor og en lærere var veldig fornøyde med samarbeidsforumet, mens den andre læreren ikke helt så nytten av det. Begrunnelsen for det var at hun syntes de diskuterte for mye elever på ungdomstrinnet, mens hun hadde mest spesialundervisning på barnetrinnet. Igjen ser en at organiseringen får ulik betydning for lærerne. Hvordan kommunikasjonen foregår på møtet, hva som diskuteres, og hva en videre skal jobbe mot, kan være avgjørende, om lærerne ser nytten av å ha et slikt ressursteam. Det var uklart hva som skulle komme ut av ressursteamet, men rektor understreket at de var opptatt av å sikre at elevene fikk det de hadde krav på. En instrumentell forståelse. Mens en annen lærer oppfattet møtene som et viktig verktøy for å fremme en samarbeidskultur slik at de kunne få til inkludering av alle elever. En totalt annerledes tolking. Noe som innebærer at en hva en legger til grunn av forståelse, kan få ulik betydning alt etter hvordan en tolker det, og hvilke normer og verdier en legger til grunn.

Hjemmet har en lite kontakt med som t-time lærer, så sant det ikke dukker opp noen problemer underveis. Det pleier å være et oppstartsmøte i 8. klasse, og videre foregår kontakten via mail og telefon. Ellers er det kontaktlæreren som har ansvaret. Det skrives i tillegg de årlige rapportene om spesialundervisningen som sendes hjem. De har faste rutiner på planarbeidet, og dermed har de et system som fungerer godt i det daglige, elevene har klare arbeidsmål som de skal jobbe med og foreldrene følger med på den. Arbeidsplanen blir et kommunikasjonsredskap, den er verktøyet som de jobber etter og kommuniserer gjennom. Den er målstyrt og er med på å gi en instrumentell fortolkning av spesialundervisningen som får følger for hele kommunikasjonen på skolen. Noe som blir igjen forsterket av trinnorganiseringen som ledelsen har tilrettelagt for og som får betydning for samarbeidsrutiner på skolen, og en lærer (L2-S1, s6) sier:» *Vi er tre trinn, og det er nesten tre skoler, og jeg samarbeider med de som har de samme elevene. Vi tar det når det er noen ting».*

Her beskrives en organisering som de fleste store ungdomsskoler har i kommunen. De jobber trinnbasert. Hvert trinn har en trinnleder og det er faste rutiner for hva en skal gjøre på de ulike trinnene. På begge skolen er det en fra ledelsen som er trinnleder, og de er spesialiserte, slik at de følger samme årstrinn hvert år. Dermed skifter trinnene trinnleder hvert år, men utbyttet av en slik organisering er at en får en trinnleder som kjenner rutinene, hva en skal gjøre, godt. Det beskrives som nesten vanntette skott mellom trinnene, det sier alle lærerne. De sier at slik gjør vi det på vårt trinn, hva de andre gjør vet vi lite om. Systemet har noen fordeler. Det innebærer at de får en trinnleder som kjenner rutiner og praksis inngående. Dette blir særlig fremhevet som viktig på 10.trinn hvor en skal jobbe mot eksamen. Da er det viktig å være oppdatert på formelle regler og rutiner omkring eksamensavvikling og karakterresultater. Derfor er det rektor som alltid er trinnleder på 10.trinn. Igjen er dette en måte å gjøre det på som har utviklet seg over tid, det er blitt en institusjonalisert praksis. Men utgangspunktet er instrumentelt. Det er en formell struktur som er innført for å effektivisere skolen, en fordeler arbeidsoppgaver og lager en struktur som skal utføre noen arbeidsoppgaver, det er en mål- middel rasjonalitet bak (Christensen, et al., 2009). Denne organiseringen med tre trinn og egen trinnleder skal være et verktøy for å nå noen mål, men en ser at organiseringen har noen konsekvenser. Det ene er at trinnleder blir spesialisert, det foregår i tillegg lite kommunikasjon mellom lærerne på trinn. Her kan en se det i lys av teorien om løse koblinger som vil forklare fenomenet med at en på denne måten beskytter aktivitetene i klasserommet, og en skjermes for innsyn. Det får følger for spesialundervisningen. Særlig for utviklingen av kunnskapen mellom lærerne. Skal de bli myndiggjorte som profesjonsutøvere er det sentralt at de samarbeider og snakker sammen (Karseth, et al., 2013). Og ikke minst at en har en struktur som kan ivareta dette. En kan bruke begrepet profesjonelle læringsfellesskap, som innebærer en antagelse om at lærere som samarbeider kan oppnå mer i fellesskap enn om de jobber alene (Stoll, 2009), og at samarbeid kan bidra til å utvikle praksis (Leithwood & Jantzi, 2006). Og dermed kan kvaliteten i spesialundervisningen heves. Trinnorganiseringen legger til rette for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap på trinn, og det har konsekvenser for spesialundervisningen.

Samarbeidet på trinnet beskrives som godt. Trinnene pleier å sitte på samme trinnrom, og de har faste rutiner på planarbeid. Og de har et fast trinnmøte i uka. Ut over det, er det opp til lærerne selv hvor mye de vil samarbeide. Lærerne sier de at de gjør det etter behov. Dermed ser en at organiseringen får følger for praksis. En samarbeider med de som er på trinnet, men

ikke med de som ikke er på trinnet. Dette gjelder og for spesialundervisningen, som er en del av trinnorganiseringen. I tillegg har en ikke egne spesialundervisningsmøter. En tar det etter behov. Men siden trinnleder er fra ledelsen, vil jo ledelsen være godt informerte om hva som skjer på trinnene. Det er en rasjonalitet bak denne organiseringen (Christensen, et al., 2009). Systemet forutsetter at ledelsen er godt samkjørte og snakker sammen for at det kan utvikle seg, i tillegg innebærer det at rutinene blir viktigst, at planene gjøres, enn at en reflekterer og snakker sammen om hva som skjer i spesialundervisningen. Og dermed får denne organiseringen av samarbeid konsekvenser for det som skjer i spesialundervisningen. Som en lærer (L1-S2, s3-4) sier: *«Det er jo i samarbeidet med de lærerne som har faget, hvis jeg ikke får til et samarbeid mellom de lærerne som har faget så får jeg heller ikke til en god tilrettelegging, for det må være et samspill hele veien»*. Lærerne forteller om lite formelt samarbeid, men at det er samarbeid omkring spesialundervisningen mellom faglærere og kontaktlærere på trinn. De lærerne som er tette på er også mest fornøyde med hvordan spesialundervisning gjøres. Noe samarbeid finnes, men det er uformelt, det er ikke strukturert, og en foretar ikke jevnlig evalueringer, noe som er forutsetninger for om en skal klare å få til bedre kvalitet i spesialundervisningen (Tetler, Ferguson, Baltzer & Boye, 2011). Og en ser hvordan ledelsens organisering får betydning for spesialundervisningspraksisen.

4.2.6 Politikk mot profesjon, spenninger i skolen

I skolen er det som tidligere beskrevet, mange politisk styrte målsettinger som skal ivaretas. Én, er å bedre gjennomføringen i videregående skole (St.Meld.Nr.20, 2013). Med et økt fokus på tidlig innsats, merker en presset godt, også i ungdomsskolen. Det er særlig knyttet til karakterer, problematikken kommer til uttrykk i spesialundervisningen. Noe denne læreren var opptatt av i forhold til spesialundervisningselevne han hadde:» *For det overordnede her må faktisk være at de kommer seg gjennom videregående skole med et fagbrev, så får det heller briste og bære om det er noe i det daglige som de ikke helt har full kontroll på i det enkelte fag. Så det er en stressfaktor opp i dette her, helt klart»* (L1-S1, s3). Her beskriver læreren skolens praksis med å gi karakterer i alle fag til elevene som får spesialundervisning. Skolen er målstyrt, og de har 6 ukers planer som blir brutt ned til 2 ukers planer for elevene med spesialundervisning. Læreren synes det er vanskelig å vite hvilke mål en skal jobbe mot, for det viktigste er å klare å gi de karakterer, selv om de er svake, og ikke oppfyller målkravene. Elevene trenger det for å klare å ta et fagbrev. Noe skolen har fått klare føringer på fra videregående skole gjennom kontakt med dem. Det er gjennom Ny Giv- samarbeidet ungdomsskolene og videregående har hatt kontakt de siste årene (St.Meld.Nr.20, 2013). Og

her kan en kanskje begynne å se noen konturer av hvilke konsekvenser en slik kontakt og samarbeid har ført med seg.

Denne læreren har sett veldig svake elever som han aldri hadde trodd skulle klare det, ta fagbrev. Og dermed blir dilemmaet enkelt for lærerne på ungdomsskolen, de strekker seg langt for å klare å gi elever karakterer, og med å tilpasse fagstoffet. Det er et verdivalg som skolen gjør. Det er i strid med målstyringen og lærernes profesjonelle vurderinger om hva en karakter skal bety. Likevel har de en praksis som gjør at de i noen tilfeller velger å være svært fleksible i forhold til å tolke når de skal gi karakterer eller ikke. Det vil si at og lærerne, tolker sentrale føringer i skolens styringsdokumenter, jamfør translasjonsteorien som jeg tidligere har redegjort for (Røvik, 2007). De er ikke bare rasjonelle aktører som utfører en oppgave innenfor en instrumentalistisk tankegang. Lærerne er med på oversettelser, slik at nye praksiser med å sette karakterer på spesialundervisningselever oppstår. Og når ideene i tillegg sammenfaller med lærernes normer og verdier, velger en å omstille seg ganske kraftig. Det er interessant å se at i et slikt tilfelle er en opptatt av hva som er best for eleven, og ikke å gjøre det som reglene sier. Lærerne utfordrer eksisterende målstyring til fordel for noe en anser for viktigere. En får dermed en kultur for å gjøre noe på en bestemt måte, og det får konsekvenser. I dette tilfellet positivt, for elever med §5-1 vedtak.

Samtidig kan en stille spørsmålstegn ved hvilke elever blir dette gjeldende for? Hvordan bestemmer en hvilke elever som skal få karakterer eller ikke? Er det opp til den enkeltes lærers vurdering, eller diskuteres det i ulike fora i skolen? Det er en praksis som har utviklet seg over tid, det er påvirkning som er kommet fra videregående skole, samtidig som det er individuelle erfaringer som en lærer har gjort seg som samlet gir en måte å gjøre noe på som får noen konsekvenser. Og det kan få ganske store konsekvenser hvis en ser det i forbindelse med frafallsproblematikken i videregående skole. Den viser at mangler en elev karakterer fra ungdomsskolen, øker sannsynligheten drastisk for at en ikke klarer å gjennomføre videregående utdanning (St.Meld.Nr.20, 2013). Disse valgene som lærerne gjør i forhold til karaktersetning, for de elevene som får spesialundervisning, kan få store konsekvenser i fremtiden. Og når lærerne blir bevisste på dette, strekker de seg langt for å gjøre noe med det, og dermed utfordrer de mange rutiner på skolen. Fordi det blir ansett som svært viktig. En ser hvordan lærerne myndiggjør seg selv, og profesjonsforståelsen får styre, noe som får positive konsekvenser for det som skjer i spesialundervisningen.

4.2.7 Uklart innhold i spesialundervisningen?

Hva spesialundervisning skal være er uklart for mange, og for de lærerne som har denne undervisningen. En tenker kanskje først at det består av en faglig del, men lærerne i denne undersøkelsen var vel så opptatte av at den sosiale og relasjonelle delen, og skulle ivaretas i systemet. Det kan og tolkes som at lærerne mangler føringer og får uklare signaler fra ledelsen om hva spesialundervisning skal inneholde. En lærer (L2-S1, s11) sa: «*Men for meg er den sosial-pedagogiske biten viktigere*». Og hun beskriver god spesialundervisning som å først kartlegge elevens behov og å få til en grunnleggende mestringsfølelse hos dem. Elevene må få tro på seg selv. Og deretter kan hun gi dem ulike verktøy som de kan bruke. Men relasjonsarbeidet må ligge i bunn. Dersom fellesundervisning og en individuell tilpasning forstås som uforenelige, kan det resultere i at lærerne motsetter seg å ha spesialundervisning, det oppfattes som umulig å få til (Werner, 2008). Noe som ofte skjer når spesialundervisningen er organisert på en måte som kan innebære at lærere har to t- timer i en gruppe med elever som de ikke kjenner fra før, eller har i andre fag. En utfordring for ledelsen på skolen er å få til et system som kan ivareta begge deler, både fellesundervisning og spesialundervisning. Og det er et arbeid som det er ledelsens oppgave å legge til rette for.

En løsning kan være å jobbe seg fram mot en videre forståelse av spesialundervisning, noe som denne læreren (L1-S2, s12 og 15) gir uttrykk for: «*Vi må ikke være redde for å gjøre ting på nye måter... og så har jeg lært at det tar 100 år før en teori kommer skikkelig ned i praksis i et så tungrodd system som skolen er, og da blir det hvert fall ennå viktigere med den åpne kontakten oss imellom og samspill, og at vi ikke er redde for å si hva vi ikke kan*». Læreren var svært opptatt av å få til gode samarbeidsstrukturer på skolen. Hun var relativ fersk som lærer og spesialpedagog, og ikke fornøyd med måten spesialundervisning var organisert på. Det hadde resultert i at hun hadde krevd å få faste møter om spesialundervisningen med alle involverte lærere og en fra ledelsen, helst hver uke. Kompromisset ble møte annenhver uke. Virkningene av disse møtene var ifølge henne selv, forbløffende. Det hadde vært motstand mot møtene, men de ble gjennomførte. Resultatene lot seg ikke vente. Møtene ble snart ansett som viktige, de hadde ført til mye bra samarbeid om spesialundervisning på trinnet. Faktisk så mye at det var i ferd med å spre seg videre. Helt i tråd med virusteorien som er redegjort for i teorikapittelet. Det var ressursteamet på skolen som var knyttingspunktet, og når samarbeidet ble synkront mellom alle skolens aktører, og alle snakket det samme språket, kunne det skje nyskaping mente hun. På denne måten ser en igjen at samarbeid kan føre til utvikling, og når

ledelsen i tillegg støtter opp om nødvendige samarbeidsstrukturer, kan det bli særlig virkningsfullt for spesialundervisningspraksisen.

En lærer beskriver god spesialundervisning som variasjon i måten en jobber på, at en er tett på. En må ha struktur og sammenheng i undervisningen. Og at elevene skal trives. En god oppskrift på god kvalitet i spesialundervisningen. Så hva er det som hindrer skolen i å få dette til?

4.3 Oppsummering av funn

Som jeg nå har redegjort for, er det mange prosesser og aktører som er med på å påvirke og legge føringer for hva som skal være god spesialundervisning. Fra et ledelsesperspektiv er det mange utfordringer knyttet til det å organisere og tilrettelegge for god spesialundervisning. Funnene viser at sakkyndig vurdering blir styrende for både forståelsen og organiseringen av spesialundervisningen. Ledelsen har stort fokus på å sikre de juridiske rettighetene til elevene som har fått vedtak om spesialundervisning. Det har ført til en organisering med smågrupper. I tillegg er ledelsen preget av en smal forståelse av spesialundervisning, og når press utenfra og en ledelse i krysspress med å oppnå resultater, får en prosesser som er med på å snevre inn handlingsrommet til ledelsen. Samarbeidet mellom skolens aktører, PPT, lærere og foreldre, har ennå ikke ført til at en organiserer en spesialundervisning som ledelsen er fornøyd med.

Samtidig ser en at organiseringen får ulike betydninger for lærernes praksis. Først har jeg vist hvordan formell organiseringen får noen konsekvenser for spesialundervisningen da strukturen skolene har er relativt løs, ansvar er delegert, og det er i stor grad opp til lærerne på trinnet å gjøre det beste ut av spesialundervisningen med den kompetansen og den erfaring de har. Avhengig av kompetansen hos profesjonene i skolen får en ulike praksiser. Noe som stemmer med det en tidligere har funnet, at det er store variasjoner mellom skolene i Norge (Haug, 2012). Til og med innad på den enkelte skole kan en få variasjoner, noe som trinnorganiseringen kan være med å forklare. Likevel dominerer det en vid forståelse av spesialundervisning hos lærerne. Selv om skolene har en praksis med få faste møter og løse samarbeidsstrukturer. Det fører til motstand mot å ha spesialundervisning hos enkelte. Press fra foreldre kan spille en stor rolle hvis de stiller spørsmål ved organiseringen av spesialundervisningen. Og til tross for til dels uklart innhold og uklare mål i spesialundervisningen, myndiggjør lærerne seg som profesjon, hvis målene sammenfaller

med deres verdier og normer som problematikken rundt karaktersetting i spesialundervisningen viser. På grunnlag av slike prosesser, blir kompetanseheving et sentralt poeng, men som denne undersøkelsen viser, er det kanskje særlig hos ledelsen den blir viktig.

Samarbeid blir et viktig stikkord. I spennet mellom politikk og profesjon, sentralisering og desentralisering, ligger det muligheter til samarbeid. Men som denne undersøkelsen viser, utnyttes ikke handlingsrommet i særlig stor grad. Videre vil jeg forsøke å diskutere hvilke muligheter og begrensinger det kan være i skolesystemet som påvirker og får betydning for å utvikle en god spesialundervisning.

5.0 Drøfting

I denne undersøkelsen har jeg sett på hvordan formell organisering har stor betydning for hvordan spesialundervisningen både forstås og praktiseres i skolen. Sammen med en vid eller smal forståelse av spesialundervisning, har jeg vist at det kan påvirke ledelsens organisering, og har betydning for lærernes praksis. Press utenfra er og en sentral faktor som kan påvirke ledelsen. Kompetanseutvikling og det å fremme en samarbeidskultur kan bidra til å utvikle skolen slik at det kan høyne kvaliteten på spesialundervisningen. På bakgrunn av dette, vil jeg drøfte hvilke implikasjoner mine funn har for å kunne organisere spesialundervisning av god kvalitet.

5.1 Spesialundervisning og formell organisering

Formell organisering kan forstås og brukes ulikt som jeg har redegjort for i teorikapittelet. Ser en på organisering av spesialundervisning i et instrumentelt perspektiv, brukes den for å oppnå ulike læringsmål (Christensen, et al., 2009). Det er organiseringen som i seg selv, skal hjelpe skolen til å oppnå dette. Det kan se ut som den økende bruken av smågruppetiltak, der elever med §5-1 tas ut noen timer i uka, er blitt en relativ fast og stabil måte å organisere spesialundervisningen på. I lys av et instrumentelt perspektiv kan en si at denne organiseringsmåten har blitt et redskap, noe en oppfyller mål med, og verktøyet har vist seg å være effektivt på noen områder. I tillegg har bruken av smågrupper fått støtte og legitimitet fra en av skolens sentrale samarbeidspartnere og støttespillere når det gjelder spesialundervisning, PPT.

Samtidig som det har vært et økende fokus de siste årene på å sikre elever med behov for spesialundervisning juridiske rettigheter (Tangen, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2009), har det å oppfylle de juridiske rettighetene blitt det viktigste for ledelsen på skolen. Selv om skolen på mange måter befinner seg i et spenn mellom formålsrasjonelle handlinger og verdirasjonelle handlinger. Ledelsen ser at den måten en organiserer spesialundervisningen på ikke alltid er til det beste for elevene, men skolen har sikret deres juridiske rettigheter. Derfor fortsetter ledelsen å organisere spesialundervisningen med hovedvekt på smågrupper, men med en struktur som først fastsettes endelig på de ulike trinnene på skolen. Organiseringen kan derfor bli litt ulik på de enkelte trinn. Utgangspunktet for organiseringen er instrumentell, den skal tjene en hensikt og mål. Ledelsen sikrer rettighetene til elevene. I denne prosessen foregår det en oversettelse og tolkning av hva dette skal innebære for spesialundervisningen.

Organiseringen blir en måte å forstå hva spesialundervisningen er, og da blir skolens normer og verdier sentrale, og praksiser utvikles. Kanskje det største problemet her er de manglende formulerte målene? Det vil si, har ledelsen på skolen kommunisert tydelig nok hva en vil med spesialundervisningen? Eller er problemet at spesialundervisningen organiseres først etter top-down prosesser, mens realiseringen er styrt av bottom-up prosesser? Da blir det motsetninger i forståelsen, og strukturene en har i skolen, er ikke hensiktsmessige i forhold til det en prøver å oppnå. Og ledelsen blir fanget i et evigvarende krysspress av motstridende forventninger (Møller, 2004).

Videre vil ledelsens strategi og tolkning av spesialundervisningen, og hvordan dette kommuniseres til lærerne, være sentralt. Forskning viser at å ha et samlet mål som alle jobber mot vil føre til økt kvalitet (Skogen, 2010). Og det er et viktig poeng at spesialundervisningen ikke er løftet opp på et nivå slik at den oppfattes som en del av skolens samlede handlingsplan. Problemet er at ledelsen ikke ser på spesialundervisningen som en del, av den tilpassede opplæringen. Målene er ikke klart nok definerte, aktørene må bli enige om, og snakke sammen, om hvor veien skal gå. Uklare mål vil føre til ulike praksiser med de utfordringer det kan medføre, som denne undersøkelsen viser.

Den sakkyndige vurderingen som PPT skriver, blir i denne undersøkelsen forstått og praktisert snevert av ledelsen, i et individperspektiv. Den legger sterke føringer for hva som videre vil skje på skolen, og en kan spørre om ikke hele spesialundervisningen fungerer som en myte som en opprettholder for omgivelsene. Smågruppene blir meningsbærende symboler som viser at skolen prøver å gjøre noe, men en er ikke sikker på hvordan, og om en i det hele tatt får effektiv læring i smågruppene. Smågruppene får en hensikt, og de fungerer som en beskyttelse for institusjonen som da slipper å forandre på noe innad. Myten om smågruppene representerer ikke en trussel for aktørene, og praksis opprettholdes (Christensen, et al., 2009). En får en oversettelse og tolking av den sakkyndige vurderingen som får betydning for den videre praksisen på skolen. Ledelsens translasjonskompetanse spiller en sentral rolle. Og det blir klart at ledelsens kompetanse på spesialundervisning vil være viktig når det foregår slike prosesser. Har en et smalt syn på hva spesialundervisning er, vil det også få konsekvenser for hvordan en velger å organisere spesialundervisningen. Dermed blir det viktig å understreke hvor sentralt ledernes kompetanse omkring spesialundervisning er, for om en skal klare å organisere en spesialundervisning av god kvalitet. Å fokusere kun på den sakkyndige rapporten blir for snevert, og en ser hvordan ledelsen som profesjon, og kan trenge å

myndiggjøre seg. En satsing på en egen rektorutdanning er viktig for å kunne oppnå dette. Men det er interessant at en evaluering av rektorutdanningen viser klare forskjeller i innhold mellom de utdanningene som tilbys. De har ulike ideer. Deltakerne er positive i forhold til at det gir anerkjennelse til rektorrollen og kan bidra til nettverksbygging som igjen gir muligheter for utvikling (Hybertsen Lysø, et al., 2012). En slik sentral ordning kan derfor føre til ulike tolkninger, som igjen kan lede til forskjeller i hvordan en velger å organisere spesialundervisningen på. Skal en få til kvalitetsutvikling forutsetter det at alle ledd har tilstrekkelig kompetanse (Skogen, 2010), og ledelsen som skal tilrettelegge for en god spesialundervisning, er kanskje det viktigste en bør gripe fatt i.

Samarbeidet skolene har med PPT i forhold til organisering av spesialundervisningen, kan en og stille spørsmål ved. Her er det rom for utvikling og forbedring. Særlig når en ser det i sammenheng med at begge skolelederne i denne undersøkelsen syntes det var vanskelig å organisere en god spesialundervisning. Her kan nettopp PPT spille en viktig rolle, med å hjelpe skolene med og få til dette. Det blir stadig gjentatt at PPT sin rolle skal dreies mer og mer mot å jobbe med systemet og strukturene på skolene (St.Meld.Nr.18, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2009). De skal ha god kompetanse på området, og bør kunne bidra til utvikling av gode strukturer i skolen slik at en og i spesialundervisningen kan heve kvaliteten. Det vil i praksis si at de bør bruke mindre tid på sakkyndighetsarbeidet og heller være tettere på skolen i forhold til systemarbeid, noe som også Midtlyngutvalget (Nou 2009: 18, 2009) har pekt på.

Denne undersøkelsen viser at formell organisering har stor betydning for lærernes praksis. Selv om en har en tradisjon for å delegere ansvar for organisering av spesialundervisning på trinn, er det satt noen rammer fra ledelsens side som oppleves og praktiseres som styrende for det som skjer i praksis. Det vil si at ledelsen har definert og tolket hvordan spesialundervisningen skal gjennomføres, men det er opp til lærerne å iverksette en spesialundervisning av god kvalitet basert på deres tolkning (Røvik, 2007). I skolen er det i tillegg få faste føringer omkring spesialundervisning, og lærerne opplever handlingsrommet som til dels utfordrende. Systemet er slik at det oppleves som en ensom jobb for lærerne å ha spesialundervisning, det finnes få støttestrukturer, få formelle møteplasser og lite evaluering av det arbeidet som gjennomføres. I tillegg oppleves spesialundervisningen som timeplanteknisk utfordrende og vanskelig, og en prøver å gjøre det beste ut av et system som ingen er helt fornøyd med. Lærerne ser ikke at de har påvirkningskraft i forhold til den

formelle organiseringen. Og det medfører og forklarer motstanden mot å ha spesialundervisning hos en del lærere. De blir passive aktører i skolesystemet.

Det er og interessant å se hvordan den formelle organiseringen lett kan endres når foreldre setter den under press. Hvilke prosesser er det som foregår når en oppdager at skolen plutselig endrer systemet og tilbyr en elev spesialundervisning etter skoletid? Her endres det tungroddede systemet med et pennestrøk, og både ledelsen og lærerne endrer regler og rutiner uten problem. En ser at foreldrepåvirkning kan få stor betydning for praksis. Det gjelder riktignok bare en elev, likevel er dette et eksempel på at skolen er villig til å gjøre mye for å opprettholde et godt samarbeid med foreldrene. Eksempelet illustrerer at det er vilje til å endre organiseringen når en ser at det er til det beste for eleven. Kanskje det ligger et utviklingspotensial for skolen her? Slike hendelser er med på å vise at det er ingen rett vei fra politiske målsettinger om tilpasset opplæring og inkludering. Realisering av mål og planer kan ta ulike former alt etter hvilke prosesser som foregår på den enkelte skole, og en ser at skolesystemet ikke er konstruert for enkel kommunikasjon mellom skole og dens omgivelser (Fevolden & Lillejord, 2005).

5.2 Press utenfra og kompetanseheving

Som jeg har vist tidligere i teorikapittelet, er skolen i dag utsatt for press fra mange kanter. En økende oppmerksomhet fra skoleeieres side med krav om dokumentasjon på hva som foregår i skolen er med på å bestemme hvilke fokusområder skolen skal ha. På denne måten styres skolen i retninger som den kanskje ikke ville valgt selv, men en får noen prosesser, og utvikling skjer. Men som skolelederne i denne undersøkelsen sier, det er ikke spesialundervisningen som får mest oppmerksomhet. Og kanskje det er det som skal til. At skolen trenger mer press utenfra for å gjøre noe med hvordan de skal organisere spesialundervisningen. Ofte blir trange rammer og ressursituasjonen trukket fram for å forklare hvorfor en ikke lykkes på ulike områder, mens jeg har vist at rammene kan fungere som myter og beskyttelsesmekanismer for skolen og hindre utvikling. Kanskje svaret er at presset får frem det som egentlig er problemet, at en mangler kompetanse på området, men det kommer ikke fram fordi en ser andre utfordringer. For skal en heve kvaliteten på spesialundervisningen, trenger en kompetanse på mange nivå, det spesialpedagogiske feltet er sammensatt, og det handler i tillegg om organisasjonskunnskap og innovasjon. Ikke minst

handler kvalitetsutvikling av spesialundervisning om at og ledelsen på skolen må ha kompetanse på området (Nilsen & Buli-Holmberg, 2010).

Skal skolen utvikle seg til å bli en lærende og dynamisk organisasjon som det ligger politiske føringer på (St.Meld.Nr.22, 2011), må en ha systemer for kvalitetsutvikling. I det ligger det at en har klare mål og planer som skal iverksettes. Tiltakene skal videre vurderes og evalueres. En må vite hvordan det står til, og få kunnskap om tiltakene en har satt i gang er effektive. Til slutt må en følge opp og se på hvilke områder en kan bli bedre på før en om nødvendig endrer praksis eller setter i gang forbedringstiltak. Alt dette er elementer som inngår i det nasjonale kvalitetsutviklingssystemet som er innført etter at stortingsmeldingen *Kvalitet i opplæringen* kom ut (2008). Evalueringer viser at systemet er et godt verktøy for utvikling på lokalt nivå (Allerup, Kovac, Kvåle, Langfeldt & Skov, 2009). Det vil si at ledelsen har tilgjengelige redskaper. Utfordringen blir å ta det i bruk også innen spesialundervisningen.

Krav om resultater og målstyring kan bidra positivt når det gjelder spesialundervisning. For når presset på skolen øker, kan utvikling bli sentralt. Spørsmålet blir om ledelsen med hjelp, og den nødvendige kompetansen kan styre denne utviklingen, eller om det skjer prosesser som forhindrer utvikling. Skolen har mange ulike spenninger som de må forholde seg til, det gjelder politiske målsettinger om inkludering og tilpasset opplæring som skal iverksettes (Haug, 2012). Profesjonene i skolen har sin egen oppfatning om hva det innebærer. Samtidig er en i skolen presset på tid og ressurser. Og ikke minst handler det om prioriteringer. Hva vil ledelsen vektlegge fremover i skolens landskap av muligheter? Her ligger det løsninger for å organisere spesialundervisning av god kvalitet, men det ligger og snublesteiner som kan hindre en positiv utvikling.

5.3 Betydningen av samarbeidsstrukturer

Denne undersøkelsen viser at samarbeid kan være et sentralt omdreiningspunkt på alle nivå i skolesystemet. Når det er mange hensyn å ta for ledelsen i forhold til spesialundervisningen, kan løsningen ligge i å få til gode samarbeidsstrukturer slik at mange av skolens aktører kan bidra til å finne hensiktsmessige løsninger. Når ledelsen forsøker å skaffe seg oversikt over spesialundervisningen i et landskap preget av juridiske rettigheter, normer og verdier, politiske føringer og institusjonaliserte praksiser, stilles det store krav til profesjonskunnskap. Og det sier noe om det krysspress som ledelsen befinner seg i (Møller, 2004). Rektorene i

denne undersøkelsen fortalte om en praksis med få formelle rutiner og møter om spesialundervisning. Samarbeidet var i stor grad overlatt til lærerne. Denne mangelen på faste formelle strukturer kan ha ulike uheldige konsekvenser for spesialundervisningspraksisen. Samarbeid er særlig viktig for å få til en god kvalitet på spesialundervisningen (Tetler, et al., 2011).

Det er ikke bare ledelsen og lærerne som kan ha nytte av gode samarbeidsstrukturer. En kan se for seg et stort potensiale om en får til systematisk samarbeid med foreldre, PPT, helsesøster, barnevern, uteseksjonen og andre aktører som skolen er i kontakt med. Som det ble understreket av en av lærerne i dette prosjektet, det er i samarbeid med alle skolens aktører at en kan få utnytte elevens læringspotensialet, og målet om en skole for alle kan realiseres. Men som denne undersøkelsen viser, det er for lite samarbeid og faste strukturer som i dag hindrer ledelsen i å organisere en spesialundervisning av god kvalitet for alle. Det er problemer knyttet til forståelsen, det er mangler knyttet til samarbeid og strukturer. Ledelsen trenger innspill fra sine samarbeidsaktører for å endre systemet. Jeg har vist at PPT frem til nå ikke har vært til særlig stor hjelp for skolene med å endre skolens strukturer i denne undersøkelsen. På sikt bør de være en sentral samarbeidsaktør. Foreldre har stor påvirkningskraft, men det er varierende hvordan de spiller en rolle, samtidig som en må være på vakt for å kun fokusere på individuelle løsninger for sitt eget barn, ikke fellesskapsløsninger. En invitasjon til samarbeid med skolen kan på sikt være interessant for skolen, da foreldre kan bringe inn perspektiver som skolen selv kanskje ikke hadde tenkt selv. Lærerne er kanskje den aktøren som er nærmest med å komme med viktige innspill til ledelsen, men de ser ofte løsninger her og nå på sitt trinn. Det er ledelsen som sitter med oversikten, de skal få puslespillet til å gå opp. Ledelsen trenger å lytte til alle skolens aktører i forhold til spesialundervisning. Først da kan en se for seg at en kan klare å organisere en spesialundervisning av god kvalitet for alle elever.

En god organisering av spesialundervisning er viktig for lærerne. De ser i sin daglige praksis at når skolen får til en god organisering av spesialundervisning, gir det et godt læringsutbytte for elevene. Problemet er at det er litt tilfeldig hvem som får et slikt tilbud og opplever god praksis. Det avhenger av til dels lærernes kompetanse på område, og om en lykkes i å få til god organisering på trinnet. Her ser en igjen betydningen av hvor viktig det er med felles mål og styring fra ledelsen. Lærerne trenger felles strukturer slik at det ikke blir tilfeldig hvem som får god spesialundervisning. På dette området trenger lærerne mer innramming.

Det største problemet for lærerne er kanskje utfordringen med å tolke og realisere innholdet i spesialundervisningen. Det handler om kompetanse. Men selv om en har det, og er trygg på det arbeidet en gjør i klasserommet og i spesialundervisningspraksisen, trenger lærerne samarbeidsstrukturer for å utvikle enda bedre praksis. Dette er det ledelsens oppgave å legge til rette for. Det er ikke alltid at lærerne selv ser behovet for slike strukturer når systemet ruller og går og alle er fornøyde. Men for å sikre et likeverdig opplæringstilbud for alle, og de som har spesialundervisning, trenger en klarere retningslinjer og en struktur som er uavhengig den enkelte lærer eller skole. Først da kan en klare å løse problemet med de store forskjellene, også innad i den enkelte skole når det gjelder spesialundervisningen.

Lærerne i denne undersøkelsen har en relativ vid forståelse av spesialundervisning. De er opptatt av fellesskapsløsninger og ser at det kan være mange elever som kan ha ekstra behov. Særlig kommer dette til uttrykk ved at de tilbyr elever som ikke har §5-1 om å være med i smågruppene etter behov. Problemet med slike ordninger, er at det igjen er opp til den enkelte lærer å avgjøre hvem som har slike behov. Igjen er det ingen klare instruksjoner og regler for en slik praksis, det er institusjonaliserte praksiser som blir tolket og forstått alt etter hvem som har disse elevene. Skolen må struktureres slik at en får i gang kontinuerlig kommunikasjon om spesialundervisningen, og ledelsen er den som skal ta initiativ til slike diskusjoner. Ledelsen må forsøke å lage tettere koblinger mellom administrasjon og faglige spørsmål, først på den måten kan en få til reell kvalitetsutvikling

5.4 Ledelsens prioriteringer

Ledelsens tilrettelegging for samarbeid blir helt sentralt når en skal diskutere hvordan en skal klare å organisere en spesialundervisning av god kvalitet. Mangelen på egne møter om spesialundervisningen, få eller ingen evalueringer av læringsutbytte, er med på å understreke at her er det et stort uutnyttet utviklingspotensial for skolen. Spesielt når en ser at ledelsen og lærerne har relativ ulik tolkning av spesialundervisning. Dette bør det gjøres noe med, og igjen kan et strukturert samarbeid bringe disse aktørene nærmere. Det er og viktig når en ser på trinnorganiseringen, og den betydning den har for spesialundervisningen. I denne undersøkelsen har jeg vist hvordan organisering på trinn kan føre til mindre samarbeid på tvers, da denne organiseringen har mest fokus på samarbeid på trinn. Noe som kan være problematisk i forhold til spesialundervisningen da den kan bestå av lærere fra ulike trinn. Det

er skolens formelle organisering av lærere som kan medføre problemer og utfordringer. Kanskje kan en større vektlegging av ansvarliggjøring være med på å løse dette. Særlig om en får til prosesser som kan øke skolens kapasitet, at en gjennom samarbeid får en felles plattform som gjør at en sammen kan løse organisasjonsutfordringer knyttet til spesialundervisningen (Ertesvåg, 2012).

Ledelsens organisering av spesialundervisningen har betydning for læreren ved at også lærerne opplever press i forhold til å tilby elevene et likeverdig opplæringstilbud. Spesielt når det kommer til karaktersetting av elever som har spesialundervisning, merker lærerne denne problematikken. Da ser en tydelig at når lærerne får press på seg, og det sammenfaller med deres verdier og normer, legger en mindre vekt på målstyring og gir elever som egentlig ikke klarer målene karakterer likevel. Når noe oppfattes som viktig nok, endrer en praksis.

Det finnes ingen fasitsvar på hvordan en skole bør organisere sin spesialundervisning. Det er først når en kjenner den enkelte skoles mål og verdier en kan vurdere fordeler og ulemper med eksisterende løsninger. Men enhver skole har behov for effektive strukturer som kan tilrettelegge for god organisering av spesialundervisning, og de strukturene må ta vare på rutiner og tradisjoner som skolen verdsetter. Det må finnes en fleksibilitet som kan gi mulighet for endring. Utfordringen blir å finne balansen mellom stabilitet og fornyelse (Dalin & Buli-Holmberg, 2010). Og det er her ledelsens hovedoppgave ligger. Et viktig poeng vil og være at en setter av nok tid til et slikt arbeidet. Igjen kan en komme i konflikt med fokuset på resultatoppnåelse og effektivitet.

5.5 Skolens handlingsrom

Etter å ha gjennomgått betydningen av funnen i denne undersøkelsen kan en begynne å diskutere hva de kan gi av muligheter for skolen til å organisere en spesialundervisning av god kvalitet. De nasjonale retningslinjene om spesialundervisning og tilpasset opplæring er nokså generelle, noe som kan gi skolen handlingsrom til å foreta gode didaktiske overveielser (Nilsen, 2012). Men gjennom statlige tilsyn (Riksrevisjonen, 2010-2011; Utdanningsdirektoratet, 2007) har en funnet at det er store mangler både ved forståelse og praktisering av regler og retningslinjer i skolen, noe som understøttes av denne studiens funn. Det første en kan stille spørsmål ved, er hvordan skolens mål og handlingsplaner kan hjelpe til med å organisere og realisere hensiktsmessige strukturer. For det er påfallende hvor lite

skolen ser sammenhengen mellom skolens mål og spesialundervisningen.

Spesialundervisningen blir oppfattet som noe en driver med på siden, den er ikke integrert og sett på som en del av skolens tilpassede undervisning. Og da går en glipp av mange muligheter. Det må være et poeng at en ser tilpasset opplæring og spesialundervisning som en del av skolens totale opplæringstilbud, og at de understøtter hverandre. Først da kan en kanskje klare å lage strukturer og organisere en spesialundervisning av god kvalitet. Det innebærer at en jobber med kompetanseheving og jevnlig evaluering. Et arbeid som det må samarbeides om med alle skolens aktører. Slike prosesser må ikke bare forstås i lys av et instrumentelt perspektiv, at skolen skal uproblematisk tilpasse seg kun ved hjelp av organisatoriske endringer og retningslinjer. En må ha med seg det institusjonelle perspektivet hvor skolens kultur og kontekst er med på å bestemme hva som skjer. Derfor må hver enkelt skole finne ut hva som er den beste måten å gjøre det på. En må lytte og tilpasse seg til lokale forhold, først da kan en få til utvikling, og nasjonale mål kan ivaretas (Nilsen, 2012).

En kan spørre om skolen har en funksjonell struktur i det hele tatt når en velger å bruke en organisering en ikke er særlig fornøyd med, men som en fortsetter med i mangel av noe bedre. Kan strukturen hjelpe skolen til å nå målene er har satt? Eller er det slik at skolen har en foreldet struktur som fungerer dårlig i dagens kunnskapssamfunn? Det kan se ut som det er ulike ledd omkring spesialundervisningen som har svakheter, og som sammen svekker kvaliteten (Dalen, 2013; Riksrevisjonen, 2010-2011) Spesialundervisning er mye mer enn å sikre og ivareta individuelle juridiske rettigheter (Befring & Tangen, 2012). Skal en klare å gjøre en god innsats for å sikre alle elevenes læring og utvikling, må alle aktører i skolen samhandle og samarbeide (Nilsen, 2012). Først da kan en innfri skolens overordnede mål.

De uavklarte spenningene mellom politisk og profesjonell styring, og mellom sentral og lokal styring, skaper et handlingsrom for skolen som den ikke har utnyttet tilstrekkelig. Og dermed strammes det nasjonale grepet med mer rapporteringer og resultatansvar (Møller & Ottesen, 2011). Skolen som er en kunnskapsbasert organisasjon må kanskje først anerkjenne at kompetanse er viktigere enn formell organisering og juridiske rettigheter, og alle ledd i skolesystemet må bidra til å heve kvaliteten. Strukturen i skolen er skapt av mennesker, og dermed kan den endres. Og svaret på hvordan, ligger i å utvikle gode kollektive praksiser på alle nivå i systemet. Det er ikke bare elevene i spesialundervisningen som skal forbedre seg, hele skoleorganisasjonen kan med fordel forbedre seg. Nå står en ny stor satsing klar for ungdomstrinnet; «Strategi for ungdomstrinnet» (2012). En skolebasert kompetanseutvikling

som har til hensikt å være en støtte for lærere og skoleleder i arbeidet med å nå skolens målsettinger. Men skal en klare å endre skolen, er det nødvendig med virkemidler tilpasset den enkelte skole. Faren er at en igjen prøver fra nasjonalt hold å styre en organisasjon på samme måte som før, en instrumentell tilnærming, noe utallige evalueringer har vist at virker for noen, men dårlig for andre (Blossing, Nyen, Söderström & Tønder, 2010; Dahllöf et al., 1992; Møller, Prøitz & Aasen, 2009). Kanskje det er på tide å kritisk vurdere etablerte strukturer og skape noe nytt. En må tørre å tenke nytt skal en realisere en skole for alle av god kvalitet. Handlingsrommet til skolen trenger utforskning.

6.0 Avslutning

En bør være forsiktig med å trekke omfattende konklusjoner om hvilke implikasjoner resultatene i studien kan ha for arbeidet med å organisere spesialundervisning av god kvalitet. Likevel mener jeg at studien får frem mønstre og sammenhenger som kan bidra med nye perspektiver i debatten om kvalitet i skolen. Mange spørsmål kan stilles når man skal forsøke å organisere spesialundervisning av god kvalitet. Kvalitetsbegrepet kan oppfattes forskjellig av aktørene i skolen (Haug, 2012), men det er først og fremst opp til ledelsen å tydeliggjøre innholdet (Møller & Ottesen, 2011). Her er en kanskje ved en sentral kjerne, kvalitetsbegrepet blir forstått og praktisert forskjellig av alle aktørene i skolen. Ledelsen kjenner på presset om resultat kvalitet, noe som fører til en instrumentell organisering av spesialundervisningen. Lærerne er opptatt av prosesskvaliteten, hvor det som skjer i klasserommet er viktigst. Men kanskje en burde hatt mer bevissthet omkring strukturkvalitet, når en ser hvordan de ytre rammene skaper handlingsrom for skolen, og danner ytre forutsetninger for det som skjer rundt spesialundervisningen. Er ikke gode og hensiktsmessige strukturer på plass, så skapes det verre forutsetninger for at læring skal skje. Og det er det motsatte av hva en ønsker å oppnå med spesialundervisningen.

Ledelsen på skolen orienterer seg i et system som både må ta økonomiske og pedagogiske hensyn. Og når det gjelder spesialundervisning, ser det ut som det er formålsrasjonelle valg som en først og fremst foretar, og ledelsen har et instrumentelt syn på organisering, i motsetning til lærerne som er mer orienterte mot verdirasjonelle valg og samhandler i prosesser på skolen i lys av et institusjonelt perspektiv. Kanskje svaret er at en må forsøke å balansere begge disse forståelsesmåter. Det må være mulig å få til strukturer i skolen som ivaretar behovene til alle aktører. Og at skolen kan ta bevisste valg som kan føre til en forbedring for alle. Ved å veksle mellom det instrumentelle perspektivet og det institusjonelle perspektivet, mener jeg å ha fått frem noe av kompleksiteten som ligger i å organisere en god spesialundervisning. Ikke minst hva som ligger bak valgene en tar, og de rasjonaliteter som ligger bak handlingsvalgene. Disse får følger for praksis. Ledelsens valg har betydning for praksis, noe som også Jensens (2011) studie hevder. Jeg har argumentert for at god spesialundervisning forutsetter nødvendige strukturer, klare mål og samarbeid på alle nivå i skolesystemet.

Denne studiens resultater kan bidra til at flere momenter må tas med i debatten om kvalitet i spesialundervisningen. Spesielt når det gjelder kompetanse og betydningen den har for kvalitetsutvikling i skolen. I min undersøkelse fant jeg lærere med både formell og uformell kompetanse i spesialpedagogikk. Likevel tyder funnene på at denne kompetansen ikke utnyttes godt nok på systemnivå. Lærerne kan på sin side bli bedre til å forstå mer av den rasjonaliteten som dominerer hos ledelsen, slik at begge parter kan nyttiggjøre seg hverandres tankesett. Og det må gjøres gjennom samarbeid, og komme fram til felles forståelse av hva kvalitet i spesialundervisningen skal innebære for den enkelte skole. På den måten kan en få til kvalitetsutvikling, og gjennom det, organisere, og praktisere spesialundervisning med god kvalitet.

6.1 Veien videre

Denne studiens siktemål var å se på hva som påvirker ledelsens organisering av spesialundervisning og hvilke følger det får for praksisen slik at en blir bedre i stand til å si noe om hva som kan gi bedre kvalitet. I forlengelsen av denne studien er det flere sider som det kunne vært interessant å skaffe mer kunnskap om. Særlig elevperspektivet bør behandles mer. Hvordan opplever de konsekvensene organiseringen av spesialundervisningen? I tillegg kunne det vært spennende å utforske virkninger organiseringen fikk for dem. Det samme gjelder hvordan PPT tenker omkring sin rolle i forhold til deres arbeid på skolene. Hva skjer der egentlig mellom PPT og skolen? Foreldre kan og bringe inn spennende perspektiver på hvordan skolen kan jobbe med spesialundervisningen, og deres opplevelser kan bidra til refleksjoner i skolesystemet. Og til slutt vil hvilke strategier skoleeier tenker være sentrale, og være interessant å se nærmere på. Hva som skjer på et mer overordnet nivå, kan bringe inn nye innfallsvinkler og få frem muligheter.

Jeg har i denne undersøkelsen vist at formell organisering sammen med et smalt syn på spesialundervisning skaper lite rom for utvikling i skolen. En risikerer heller å få en spesialundervisning med dårligere kvalitet. Å utvikle en god spesialundervisning innenfor skolens institusjonelle rammer, krever tilslutning fra lærerne, og en skoleledelse som følger opp arbeidet. I tillegg må skolen få til et bedre samarbeid med PPT, slik at en sammen kan omforme dagens praksis og forandre tenkemåten i et komplisert skolesystem, En slik forandring handler også om å kombinere det tradisjonelle som en i skolen har utviklet over tid, med å skape nye og bedre praksiser. Det skolebaserte utviklingsprosjektet

(Kunnskapsdepartementet, 2012), som nå igangsettes for alle ungdomsskolene i landet, vil vise om en lykkes med å organisere en kvalitetsskole for alle. Dette prosjektet har til nå vist at nivået mellom ledelsen og lærerne er sentralt, om en skal få suksess i en slik prosess.

Litteratur

- Allan, J. (2012). Difference in policy and politics: Dialogues in confidence. *Review of Disability Studies: An International Journal*, 8(3), 14-24.
- Allerup, P., Kovac, V., Kvåle, G., Langfeldt, G. & Skov, P. (2009). Evaluering av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnsopplæringen Lastet ned fra 12.01.2014 <http://www.agderforskning.no/reports/fou82009nkvsrapport.pdf>
- Askildt, A. & Johnsen, B. (2012). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 59-73). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bachmann, K. & Bele, I. (2012). Rammer og prioriteringer i skolens kvalitetsarbeid. I P. Haug (red.), *Kvalitet i opplæringa* (s. 33-57). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (vol. nr 62). Volda: Møreforskning.
- Bachmann, K. & Sivesind, K. (2011). Et felles nasjonalt tilsyn - om forholdet mellom statlig styring og faglig skjønn. I J. Møller & E. Ottesen (red.), *Rektor som leder og sjef* (s. 51-73). Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: Historisk fremvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 33-57). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. & Tangen, R. (2012). *Spesialpedagogikk*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Blossing, U., Nyen, T., Söderström, Å. & Tønder, A. H. (2010). Kunnskapsløftet - fra ord til handling *Fafo-rapport*. Oslo: Karlstads Universitet
- Blossing, U., Nyen, T., Söderström, Å. & Tønder, A. H. (2012). *Utvikling av skoler: Prosesser, roller og forbedringshistorier*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2010). Fremtidige utfordringer for kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring og spesialundervisning. I J. Buli-Holmberg & S. Nilsen (red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring* (s. 178-199). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Christensen, T., Lægred, P., Roness, P. G. & Røvik, K. A. (2009). *Organisasjonsteori for offentlig sektor: Instrument, kultur, myte*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahllöf, U., Andersson, B., Hansen, H. F., Lyftingsmo, B. N., Moen, I. & Markussen, E. (1992). Den grimme ælling. En evaluering av program for utdanningsforskning *Rådet for samfunnsvitenskapelig forskning*. Oslo: Norges allmennvitenskapelige forskningsråd.
- Dale, E. L. (2010). *Kunnskapsløftet: På vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E. L., Gilje, N. & Lillejord, S. (2011). *Gjennomføring av utdanningsreformer i kunnskapsfunnet*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2013). *Spesialundervisning til elevens beste?: "Det kommer så an på" : Rettigheter, kompetanse, kvalitet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dalin, P. & Buli-Holmberg, J. (2010). Kvalitetsutvikling i skolen sett i lys av organisasjonsteoretiske perspektiver. I J. Buli-Holmberg & S. Nilsen (red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring* (s. 51-74). Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Egelund, N. & Tetler, S. (2009). Effekter af specialundervisningen. *DPU forlag*.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*: Albert Shanker Institute Washington, DC.
- Engelsen, B. U. (2008). Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter. *ARK Rapport*(1).
- Erik Ohna, S. (2005). Researching classroom processes of inclusion and exclusion. *European journal of special needs education*, 20(2), 167-178.
- Ertesvåg, S. K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Etzioni, A. (1982). *Moderne organisasjoner*. Oslo: Tanum-Norli.
- Fevolden, T. & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Florian, L. & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135.
- Florian, L., Young, K. & Rouse, M. (2010). Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: Studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 709-722.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. London: Routledge.
- Haug, P. (2004). Sentrale resultat frå evalueringa av reform 97. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(04), 248-262.
- Haug, P. (2011). Klasseromsforskning. Kunnskapsstatus og konsekvensar for lærarrolla og lærarutdanning *Rapport på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet* (Vol. 21). Volda: Høgskolen i Volda.
- Haug, P. (2012). *Kvalitet i opplæringa: Arbeid i grunnskolen observert og vurdert*. Oslo: Samlaget.
- Hausstätter, R. & Nordahl, T. (2013). Spesialundervisningens stabiliserende rolle i grunnskolen. I B. Karseth, J. Møller & P. Aasen (red.), *Reformtakter* (s. 191-208). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hayes, D., Mills, M., Christie, P. & Lingard, B. (2006). *Teachers & schooling making a difference: Productive pedagogies assessment and performance*. Crows Nest, N.S.W.: Allen & Unwin.
- Helgevold, N. (2011). *Å lære å kommunisere i det moderne klasserommet: En kvalitativ studie av interaksjonsformer på ungdomstrinnet*. nr. 127, UiS, Stavanger. Lastet ned fra 12.01.2014
<http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/185886/Helgevold%2c%20Nina%20PhD.pdf?sequence=1>
- Hybertsen Lysø, I., Stensaker, B., Røthe, R., Federici, R. A., Schei Olsen, M. & Solem, A. (2012). Ledet til lederutvikling. Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole; forskjeller og likheter mellom de seks programtilbudene. *Delrapport 2 fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Jensen, R. (2012). *-om å sette læring i system: Om læring og kvalitet i skolen*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Jensen, S. & Størksen, S. (2001). Refleksjon som metode i systemisk endringsarbeid. *Skolepsykologi*, 11-21.
- Jenssen, E. S. (2011). Et skolelederperspektiv på tilpasset opplæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(03).

- Jenssen, E. S. (2011). ” jeg føler jeg har veldig lite ordinær undervisning i den klassen”: Hva åtte lærere legger vekt på ved tilpasset opplæring. *Tilpasset opplæring i norsk skole. Politikeres, skolelederes og læreres handlingsvalg*.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Karseth, B., Møller, J. & Aasen, P. (2013a). Reformtakter - kunnskapsløftets komposisjon. I B. Karseth, J. Møller & P. Aasen (red.), *Reformtakter - om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen* (s. 231-247). Oslo: Universitetsforlaget.
- Karseth, B., Møller, J. & Aasen, P. (2013b). *Reformtakter: Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (1998). *Klasseromsforskning på norsk*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Knudsmoen, H., Løken, G., Nordahl, T. & Overland, T. (2011). «tilfeldighetenes spill»: En kartlegging av spesialundervisning 1–4 timer pr. Uke.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Strategi for ungdomstrinnet. Motivasjon og mestring for bedre læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Lastet ned fra 12.05.2014 http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/F_4276_B_web.pdf.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (2011). Filosofisk om teori og praksis. *Bedre skole, 2*, 20-25.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(2), 201-227.
- Lillejord, S. (2011). Kunsten å være rektor. I J. Møller & E. Ottesen (red.), *Rektor som leder og sjef* (s. 284-299). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lundgren, M. & Persson, B. (2003). *Barn och unga i riskzonen*. Stocholm: Svenska Kommunförbundet.
- Mathiesen, I. H. & Vedøy, G. (2012). Spesialundervisning - drivere og dilemma *IRIS-rapport*. Stavanger: International Research Institute of Stavanger.
- Moen, V. (2008). *Omstrukturering av spesialundervisning gjennom lokalt utviklingsarbeid: Ph.D.-afhandling*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen: Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2006). Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 90*(02).
- Møller, J. (2011). Rektorers profesjonsforståelse - faglig autonomi og administrativ underordning. I J. Møller & E. Ottesen (red.), *Rektor som leder og sjef om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 27-48). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. & Ottesen, E. (2011a). *Rektor som leder og sjef: Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. & Ottesen, E. (2011b). Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen. I J. Møller & E. Ottesen (red.), *Rektor som leder og sjef* (s. 15-25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J., Ottesen, E. & Hertzberg, F. (2010). Møtet mellom skolens profesjonsforståelse og kunnskapsløftet som styringsreform. *Acta Didactica Norge, 4*(1), (Art. 15, 23 sider).
- Møller, J., Prøitz, T. S. & Aasen, P. (2009). Kunnskapsløftet – tung bør å bære? *NIFU-rapport*. Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Møller, J., Prøitz, T. S., Rye, E. & Aasen, P. (2013). Kunnskapsløftet som styringsreform. I B. Karseth, J. Møller & P. Aasen (red.), *Reformtakter - om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen* (s. 23-39). Oslo: Universitetsforlaget.

- Nevøy, A. (2007). *En analyse av spesialpedagogikkens institusjonelle selyforståelse* (vol. nr. 45). Stavanger: UiS.
- Nilsen, S. (2012). Spesialundervisningens tiltakskjede. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 240-262). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nilsen, S. & Buli-Holmberg, J. (2010). *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring: Om forbedring av opplæringen for barn og unge med særskilte behov*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. (2009). Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater (Utdanningsdirektoratet, Trans.). Oslo.
- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of difference, inclusion and disability : International perspectives and future directions*. London: Routledge.
- Nou 2003: 16. (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Lastet ned fra 15.03.2014
<http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/20032003/016/PDFS/NOU200320030016000DDDPDFS.pdf>.
- Nou 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Lastet ned fra 15.03.2014
<http://www.regjeringen.no/pages/2213608/PDFS/NOU200920090018000DDDPDFS.pdf>.
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov av 17. Juli 1998 nr. 61* Lastet ned fra
<http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Ottesen, E. (2011). Ledelse gjennom samtale. I J. Møller & E. Ottesen (red.), *Rektor som leder og sjef* (s. 265-281). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ottesen, E. (2013). Grunnleggende ferdigheter og individuell vurdering - mellom regulering og profesjonsmakt. I B. Karseth, J. Møller & P. Aasen (red.), *Reformtakter - om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen* (s. 119-132). Oslo: Universitetsforlaget.
- Persson, B. (2001). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse: Att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Postholm, M. B., Haug, P., Munthe, E. & Krumsvik, R. (2012). *Lærere i skolen som organisasjon*. Kristiansand: Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Riksrevisjonen. (2010-2011). *Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen*. Oslo: Riksrevisjonen Lastet ned fra 27.01.2014
http://www.riksrevisjonen.no/Rapporter/Documents/2010-2011/Dokument%203/Dokumentbase_3_7_2010_2011.pdf.
- Rowan, B. (1990). Commitment and control: Alternative strategies for the organizational design of schools. *Review of research in education*, 353-389.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner: Ideer som former det 21. Århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røvik, K. A. (2009). Kom nærmere!: Sluttrapport fra fou-prosjektet "hvordan lykkes som skoleeier? Om kommuner og fylkeskommuners arbeid for å øke elevenes læringsutbytte" Sluttrapport fra FoU-prosjektet "Hvordan lykkes som skoleeier? Om kommuner og fylkeskommuners arbeid for å øke elevenes læringsutbytte" (s. 177 s.). Tønsberg/Oslo: Pricewaterhousecoopers/KS.
- Scott, W. R. (2008). *Institutions and organizations: Ideas and interests*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage.

- Skogen, K. (2010). Kvalitetsutvikling i spesialpedagogikken. I J. Buli-Holmberg & S. Nilsen (red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring* (s. 167-177). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skrtic, T. M. (1991). *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization*. Denver: Love Publishing company.
- St.Meld.Nr.18 (2010-2011). (2011). *Læring og fellesskap tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Lastet ned fra 16. 01. 14
<http://www.regjeringen.no/pages/16246827/PDFS/STM201020110018000DDDPDFS.pdf>.
- St.Meld.Nr.20 (2012-2013). (2013). *På rett vei kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Lastet ned fra 16. 01. 14
<http://www.regjeringen.no/pages/38263383/PDFS/STM201220130020000DDDPDFS.pdf>.
- St.Meld.Nr.22 (2010-2011). (2011). *Motivasjon- mestring- muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Lastet ned fra
<http://www.regjeringen.no/pages/16342344/PDFS/STM201020110022000DDDPDFS.pdf>.
- St.Meld.Nr.30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet Lastet ned fra
<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPDFS.pdf>.
- St.Meld.Nr.31 (2007-2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Lastet ned fra 16.01.14
<http://www.regjeringen.no/pages/2084909/PDFS/STM200720080031000DDDPDFS.pdf>.
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 115-127.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Tangen, R. (2012). Retten til utdanning for alle. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 108-127). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Telhaug, A. O., Mediås, O. A. & Aasen, P. (2006). The nordic model in education: Education as part of the political system in the last 50 years. *50*, 245-283. Lastet ned fra 03.05.2014
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=21001283&scope=site> doi:10.1080/00313830600743274
- Tetler, S., Ferguson, D. L., Baltzer, K. & Boye, C. (2011). *Inkluderet i skolens læringsfellesskap: En fortløbende problemløsningsstrategi*. Frederikshavn: Dafolo.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (15.04.2014). Kvalitet i opplæringen Lastet, fra
<http://www.udir.no/Utvikling/Kvalitet-i-opplaringen1/Kvalitet-i-opplaringen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2007). Rapport fra felles nasjonalt tilsyn på opplæringsområdet 2007 *Felles nasjonalt tilsyn 2007*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning: Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet Lastet ned fra 16. 01. 14
http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf.

- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Spesialundervisning: Opplæring i eller utenfor den ordinære klassen?* Oslo: Utdanningsdirektoratet Lastet ned fra 03.01.2014
http://www.udir.no/Upload/Statistikk/Statistikknnotater/Statistikknnotat_13_3.pdf?epslanguage=no.
- Vibe, N., Aamodt, P. O. & Carlsten, T. C. (2009). Å være ungdomsskolelærer i Norge: Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS): NIFU STEP.
- Weber, M. (2010). *Makt og byråkrati: Essays om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative science quarterly*, 1-19.
- Werner, S. (2008). Inkludering som utdanningspolitisk ideal. *Spesialpedagogikk*(09).
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: En alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1:

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Statistisk sentralbyrå
P.O. Box 1047 Blindern
N-0316 Oslo
Tlf: +47 22 38 21 12
Fax: +47 22 38 21 10
nsd@statistisksb.no
www.statistisksb.no
Org.no: 980 321 884

Vegard Moen

Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 16.01.2014

Vår ref: 36784 / 2 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.12.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

36784

Hva gir kvalitet i spesialundervisningen? En undersøkelse om hvordan skolens kvalitetsplan påvirker ledelsens tilrettelegging og organisering av spesialundervisningen og hvordan dette rammer inn lærerens praksis

Behandlingsansvarlig

Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Vegard Moen

Student

Aina Wallin Nordhus

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 melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og 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/meldeplikt/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://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Arkivingsdato: 22.06.2014 09:55

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1047 Blindern, 0316 Oslo. Tlf: +47 22 38 21 11. nsd@statistisksb.no
STAVANGER: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 4036 Stavanger. Tlf: +47 78 30 19 10. kval@samfunnsvitenskap.uib.no
TRONDHEIM: NSD, Universitetet i Trondheim, 7001 Trondheim. Tlf: +47 73 51 43 00. nsd@statistisksb.no

Vedlegg 2:

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

En invitasjon til å delta i masterprosjektet: *«Kvalitet i spesialundervisningen. En undersøkelse om hvordan skolens kvalitetsplan påvirker ledelsens tilrettelegging og organisering av spesialundervisning og hvordan dette rammer inn lærernes praksis.»*

Jeg er for tiden masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger og ønsker å foreta en undersøkelse om hva som kan gi god kvalitet i spesialundervisningen. Mitt prosjekt har til hensikt å se på hvordan organiseringen av spesialundervisningen praktiseres på ulike ungdomsskoler i Stavanger og hva som påvirker denne organiseringen. Min problemstilling er: *«Hvilken betydning har skolens kvalitetsplan fått for ledelsens tilrettelegging og organisering av spesialundervisningen, og på hvilken måte har denne organiseringen fått betydning for lærernes praksis?»*

For å finne svar på denne problemstillingen ønsker jeg å gjennomføre intervju med 2 lærere som har spesialpedagogiske arbeidsoppgaver samt den i ledelsen som har ansvar for det spesialpedagogiske arbeidet på skolen.

Deltakelse i prosjektet vil innebære å delta i et intervju som vil vare i omtrent 30-45 min. Tid og sted blir vi sammen enige om. Jeg ønsker å ta lydopptak av intervjuene. Lydopptak og identifiserbare opplysninger vil oppbevares konfidensielt, og datamaterialet vil bli anonymisert. Alle lydfiler og datamateriell vil bli slettet ved prosjektslutt, som er planlagt i løpet av juni 2014.

Det er frivillig å delta i prosjektet og alle kan på hvilket som helst tidspunkt trekke seg uten å måtte begrunne dette nærmere.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS.

Veileder for prosjektet er førsteamanuensis ved Universitetet i Stavanger, Vegard Moen. Han kan kontaktes på e-post: vegard.moen@uis.no eller på telefon: 51833462.

Dersom du har lyst og mulighet til å være med på intervju, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og ringer meg eller sender en mail slik at jeg kan komme å hente erklæringen.

Med vennlig hilsen

Aina Wallin Nordhus

Tlf: 99030446

Mailadresse: aw.nordhus@stud.uis.no

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3:

Intervjuguide:

1.0 Innledning

- Takke for oppmøtet og informere kort om prosjektet
- Avklare tidsramme for intervjuet
- Informere om at det er frivillig å delta og at en kan trekke seg når som helst
- Be om tillatelse til å ta opp intervjuet
- Forklare litt om bruk av datamaterialet, anonymisering
- Spørre om det er noen spørsmål før vi begynner?

2.0 Hoveddel

2.1 Intervju med leder

- Vil du kort fortelle litt om deg selv og skolen? Hvor lenge du har jobbet her, og litt om skolens særtrekk/kjennetegn? Satsingsområder og det som dere jobber mye med nå?

Formell struktur

- Hvordan organiseres spesialundervisningen på denne skolen? Eventuelle oppfølgingsspørsmål, særlig i forhold til hvordan §5-1 tolkes.
- Hvilke rutiner har dere i forhold til spesialundervisningen?
- Har spesialundervisningen vært organisert slik lenge? I tilfelle hvorfor?
- Hva er skolens mål og visjon i forhold til spesialundervisning?
- Er det noe i skolens kvalitetsutviklingsplan som er særlig aktuelt i forhold til spesialundervisning? I tilfelle ja, hva?
- Finnes det noen klare føringer fra skoleeiers side i forhold til hvordan dere skal jobbe med spesialundervisning?
- Kommunenes kvalitetsutviklingsplan, hvordan påvirker den skolens praksis i forhold til organisering av spesialundervisningen?
- Hvordan har skolen merket økningen i spesialundervisning?
- I hvilke fora diskuterer dere spesialundervisning?

Praksis

- Hvorfor har dere valgt å organisere på denne måten?
- Hva mener du fungerer bra i forhold til nåværende organisering?

- Ser du noen spesielle utfordringer med denne måten å organisere på?
- Hva er ditt syn på hva som skal til for å organisere en god spesialundervisning? Og i hvilken grad synes du skolen har lykket med det?
- Hvordan vil du si dere jobber med skolens/kommunens kvalitetsutviklingsplan i forhold til spesialundervisningen?
- Hvilke forventninger blir kommunisert gjennom kommunenes kvalitetsplan i forhold til spesialundervisning på denne skolen?
- Hvordan jobber ledelsen med å få til skolens planer i en travel hverdag?
- Har dere merket en større innblanding i skolens arbeid med spesialundervisning fra kommunens side, og eventuelt på hvilken måte?
- Hvordan forholder du deg til kravet om å få ned bruken av spesialundervisning?
- Hva slags veiledning får dere fra PPT i forhold til organisering av spesialundervisningen?
- Hvordan opplever du lærernes samarbeid i forhold til organisering av et godt spesialpedagogisk tilbud til elevene?

Forståelse

- Hvordan er du involvert i forhold til spesialundervisningen?
- Opplever du at lærerne trenger mye støtte og hjelp til hvordan spesialundervisningen skal foregå? På hvilke områder trenger de eventuelt støtte?
- Hvordan opplever du at lærerne forstår og prioriterer spesialundervisningen?
- Hvordan ser du på din rolle i forhold til å gi lærerne muligheter for å styre den spesialpedagogiske organiseringen og undervisningen?
- Hvordan jobber dere med å sikre at dere har/får den nødvendige kompetanse i forhold til spesialpedagogisk arbeid?
- Deltar skolen i samarbeidsnettverk i forhold til spesialpedagogikk/tilpasset opplæring?
- Hvordan foregår samarbeidsmøtene på skolen?

Vedlegg 4:

2.2 Intervju med lærer

Formell

- Hvor lenge har du drevet med spesialpedagogisk undervisning?
- Hvor stor del av stillingen din er knyttet til spesialundervisning?
- Hvilken kompetanse har du i forhold til spesialundervisning?
- Hvordan organiseres spesialundervisningen på denne skolen?
- Har den vært organisert slik lenge?
- Hvilke faste rutiner finnes på skolen i forhold til spesialundervisning?
- Hva vil du si er skolens mål med spesialundervisningen?

Praksis

- Hvor mye tid bruker du på spesialpedagogisk arbeid hver uke?
- Hvilke erfaringer har du gjort deg i forhold til å jobbe med denne måten å organisere spesialundervisningen på?
- Hva mener du fungerer bra i forhold til nåværende organisering?
- Hva mener du om din mulighet for å være med på å påvirke hvordan spesialundervisningen organiseres på?
- Ser du noen spesielle utfordringer med denne måten å organisere på?
- Er ledelsen fornøyd med dagens ordning? Du?
- Er foreldre og elever fornøyde med hvordan skolen organiserer spesialundervisningen?
- Hva er ditt syn på hva som skal til for å organisere en god spesialundervisning?
- Hvordan vil du si dere lykkes med å få til god spesialundervisning?
- Hvordan foregår samarbeidet rundt spesialundervisningen? I forhold til andre lærere og ledelsen?
- Har dere egne møter knyttet til spesialundervisning og hvem deltar på de ulike møtene?
- Opplever du å få noe støtte/veiledning i ditt arbeid med elever som får spesialundervisning og i tilfelle fra hvem?
- Hvordan blir forventninger fra ledelsens side kommunisert i forhold til hva en ønsker å få til med spesialundervisningen?

Forståelse

- Hvordan oppleves det å håndtere alle de spesialpedagogiske utfordringene du står overfor i spesialundervisningen?
- Hvordan opplever du rammevilkårene i forhold til å jobbe med spesialundervisning?
- Bruker dere skolens planer som utgangspunkt når dere planlegger spesialundervisningen?
- I forhold til om du er fornøyd eller misfornøyd med skolens organisering av spesialundervisningen, hva er viktig for deg å kommunisere til elevene som har spesialundervisning?
- Hva er viktigst for deg i forhold til å få til kvalitet i spesialundervisning på?

3.0 Avslutning

- Er det noe du ønsker å ta opp som kan være relevant i forhold til det som vi nå har snakket om?

