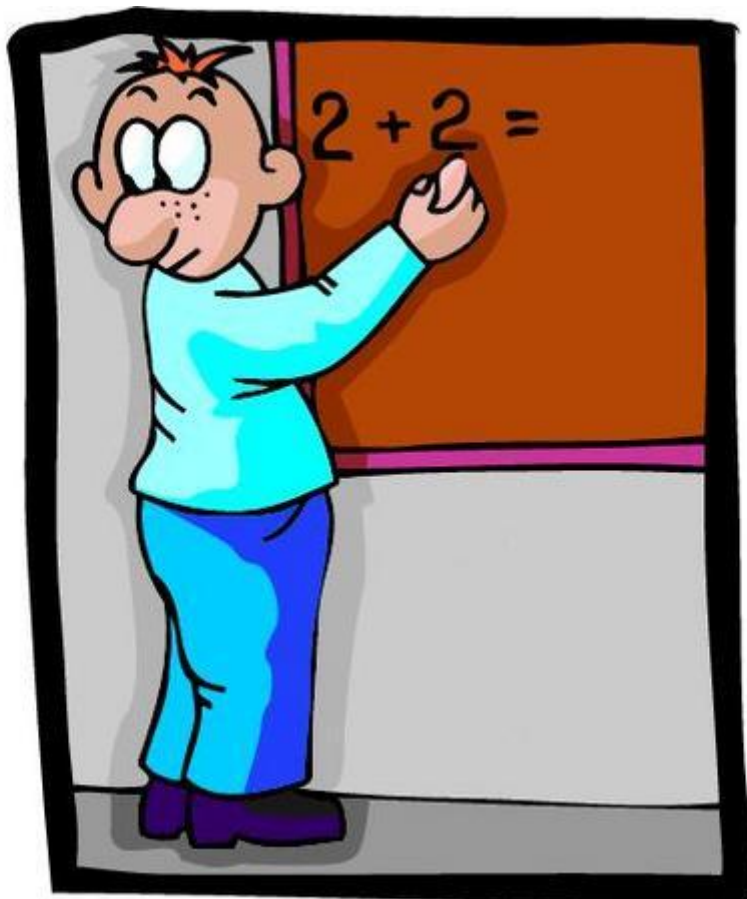


Skolen som lærende organisasjon - hvordan opplever skoleledere idealer og realiteter i skolens arbeid med spesialundervisning?



Masteroppgave i endringsledelse

Møyfrid Oftedal Vea

Det samfunnsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Stavanger, våren 2012

UNIVERSITETET I STAVANGER

MASTEROPPGAVE I ENDRINGSLEDELSE

SEMESTER: Våren 2012

TITTEL PÅ MASTEROPPGAVE: Skolen som lærende organisasjon – hvordan opplever skoleledere idealer og realiteter i skolens arbeid med spesialundervisning?

FORFATTER: Møyfrid Oftedal Vea

VEILEDER: Stein Erik Ohna

EMNEORD/STIKKORD: skoleledelse, New Public Management, lærende organisasjon, spesialundervisning

SIDETALL: 83

STAVANGER, 10. juni 2012

Forord

Tema for denne masteravhandlingen er skolelederens erfaringer og utfordringer med tilpasset opplæring og spesialundervisning i grunnskolen. Gjennom flere års arbeid i PPT og skole er dette et felt jeg har god kjennskap til. Det har derfor vært lærerikt og interessant å kunne se det fra et mer teoretisk utgangspunkt.

Jeg vil benytte anledningen til å takke de skolelederne som velvillig stilte opp til intervju. Uten deres bidrag hadde det ikke blitt noe empiri.

Min aller største takk går til professor ved UIS, Stein Erik Ohna, som gav meg muligheten til å følge et forskningsprosjekt som UIS deltok i. Ohna har vært min kunnskapsrike, tålmodige og støttende veileder. Tusen takk!

Til slutt fortjener også mine barn, GC og Per takk for omtenksomhet og oppmuntring underveis.

Stavanger, 10. juni 2012

Møyfrid Oftedal Veia

Sammendrag

Denne studien handler om endringsprosesser i skolen, med spesialundervisning i grunnskolen som eksempel. Gjennom å se på skolen som lærende organisasjon, er skoleledere intervjuet i forhold til begrunnelser og handlingsvalg på området spesialundervisning. Skolen står overfor store utfordringer og forventninger i forhold til å framstå som en lærende organisasjon. Det stilles høye krav til skoleledere både fra myndigheter, skoleeiere, lærere, foreldre og elever. Alle elever har rett på tilpasset opplæring, som skal skje i et inkluderende og sosialt felleskap. Målsettingen er at færrest mulig elever skal ha spesialundervisning, til fordel for tilpasset opplæring. Likevel har spesialundervisningen økt etter innføring av kunnskapsløftet i 2006, til tross for at det motsatte var intensjonen.

Problemstillingen for studien er: *Skolen som lærende organisasjon - hvordan opplever skoleledere idealer og realiteter i skolens arbeid med spesialundervisning?* Teoretisk utgangspunkt for studien er litteratur knyttet til ledelse i skolen, skolen som lærende organisasjon, og forskning på utbredelse og konsekvenser av spesialundervisning. Det empiriske materialet bygger på en kvalitativ tilnærming med tekstanalyser av politiske dokumenter, fokusgruppeintervju og individuelle intervju av skoleledere.

Studien viser et mangfoldig og sammensatt bilde av hvordan skoleledere opplever sine handlingsvalg i forhold til utfordringer og utvikling i organiseringen av spesialundervisningen.. Det stilles høye krav til mål og resultatstyring, samtidig som det forventes at skolen skal utvikles gjennom å være en lærende organisasjon. Skolen viser gjennom forskning å være ganske endringsbestandig for ytre påvirkninger, og tradisjonelle handlingsvalg fastholdes. Dette gjelder også på det spesialpedagogiske området, hvor ikke bare den tradisjonelle måten å organisere spesialundervisning på opprettholdes men endog øker i omfang. Spesielt ser praksis i klasserommet ut til å endres lite som følge av ytre pålegg og krav. Noe av forklaringen kan være at de ulike systemene i skolen er løst koblet, gjennom at det er lite kontakt og kommunikasjon mellom de ulike delene i organisasjonen. En annen faktor er at skolen er en arena hvor ulike verdier og standpunkter utspilles, og at de politiske signalene som sendes ut kan være vage og til dels motstridende. Skal målsettingen om skolen som lærende organisasjon og en endret praksis på området spesialundervisning oppnås, kreves endring. De løse koblingene kan tettes gjennom at leder tilrettelegger for diskusjon og dialog med de ansatte, og tar utgangspunkt i de utfordringer og muligheter den enkelte skole står overfor.

Innhold

FORORD.....	I
SAMMENDRAG.....	II
1. INNLEDNING, BAKGRUNN OG PROBLEMSTILLING.....	3
1.2 Bakgrunn for valg av problemstilling.....	3
1.2 Hovedproblemstillingen	4
1.3 Studiens oppbygning	6
2. TEORETISKE PERPEKTIV PÅ SKOLEN I SAMFUNNET.....	8
2.1. New Public Management i skolen	8
2.2 Skolen som lærende organisasjon og offentlige målsettinger	9
2.2.1 Peter Senge om kunsten å utvikle en lærende organisasjon	11
2.3 Kjennetegn ved skolen som organisasjon	12
2.3.1 Skolen som arena for organisasjonsutvikling	13
2.3.2 Forskning på ledelse i skolen	15
2.3.3 Om endringsprosesser og ledelse i skolen	16
2.4 Teorier om løst koblede systemer.....	19
2.5 Kunnskapsløftet legger føringer for praksis	22
2.5.1 Nasjonale prøver som virkemiddel for kvalitetsutvikling.....	23
2.6 Oppsummering.....	24
3. TEORETISKE PERSPEKTIV PÅ SPESIALUNDERVISNING I SKOLEN.....	26
3.1 Spesialundervisning – utvikling og status.....	26
3.1.2 Ulike perspektiv på spesialundervisning	29
3.2 Oppsummering av teori og forskning på feltet	30
4. METODE.....	32
4.1 Metodiske tilnærminger.....	32
4.2 Kvalitativt intervju som metode	34
4.2.1 Design	34
4.2.2 Utvalg av intervjupersoner	34
4.2.3 Utarbeidelse av intervjuguide	36
4.2.4 Intervjusituasjonen.....	36
4.2.5 Transkribering.....	37
4.3 Analysen	37
4.3.1 Fokusgruppeintervju	39

4.3.2 Dokumentanalyse.....	40
4.4 Etikk	40
4.5 Om validitet og reliabilitet i case-studier	41
5. PRESENTASJON AV RESULTATER.....	43
5.1. Presentasjon av kommunene.....	44
5.2 Synspunkt på skolen som lærende organisasjon	45
5.2.1 Oppsummering og vurdering av intervjupersonenes synspunkt på skolen som lærende organisasjon	48
5.3 Lederrollen - i forhold til administrasjon og faglig involvering	49
5.3.1 Oppsummering og vurdering av ledernes rolle i forhold til administrasjon og faglig involvering	53
5.4 Samarbeid med PPT.....	54
5.4.1 Oppsummering og vurdering i forhold til samarbeid med PPT.....	58
5.5 Nasjonale prøver og kartlegging.....	59
5.5.1 Oppsummering og vurdering om nasjonale prøver og kartlegging	62
5.6 Årsaker til økning av spesialundervisning	63
5.6.1 Oppsummering og vurdering av synspunkt på årsaker til økning av spesialundervisning.....	67
5.7 Oppsummerende hovedpunkter	68
6. DRØFTING AV RESULTATER	70
6.1 Motstridende forventninger til lederrollen.....	71
6.1.1 New Public Management og forventninger til lederrollen	71
6.1.2 Skolen som lærende organisasjon og forventninger til lederrollen	72
6.2 Praksis som består og løse koblinger	74
6.2.1 For og mot Nasjonale prøver og kartlegging	75
6.2.2 Spesialundervisning, effekter og PPT`s individperspektiv.....	76
6.2.3 Ulike elevperspektiv gir ulike konsekvenser	78
6.3 Konklusjon	79
Litteratur.....	81

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Intervjuguide IRIS-prosjekt om spesialundervisning

Vedlegg 3: Forespørsel om intervju til skoleledere

Vedlegg 4: Intervjuguide

1. INNLEDNING, BAKGRUNN OG PROBLEMSTILLING

Denne studien fokuserer på ledelse av endringsprosesser i skolen, med praksis og valg på feltet spesialundervisning i grunnskolen som eksempel. Studien tar utgangspunkt i skolen som lærende organisasjon og belyser skolelederes begrunnelser for handlingsvalg som gjelder tilpasset opplæring og/eller spesialundervisning. Samfunnet og skolen har i løpet av de siste 10-årene gjennomgått store endringer som har medført nye forventninger og krav. Blant annet har målstyring og New Public Management gjort sitt inntog i skolen. Skoleledere har fått myndiggjort ansvar gjennom delegasjon av flere oppgaver, som har medført at de har måttet bruke mye mer av sin tid på administrative oppgaver, kontroll og rapportering. Dette har skjedd samtidig med at skolen skal utvikles gjennom å være en lærende organisasjon. Forventningen og krav som stilles til ledere i skolen er komplekse, sammensatte og til dels motstridende. Tilpasset opplæring for alle står sentralt i reformen Kunnskapsløftet fra 2006, og studien vil belyse skolelederes utfordringer og handlingsvalg i organisering av spesialundervisning innen for rammen av skolen som lærende organisasjon.

1.2 Bakgrunn for valg av problemstilling

Norge har i løpet av få år vært igjennom en stor sosial, kulturell og økonomisk utvikling og på mange måter blitt et mer mangfoldig og sammensatt samfunn. Dette gjør at skolen står overfor store utfordringer når det gjelder press på økt kompetanse, sosial utjevning og å sikre den enkelte elevs faglige utvikling.

I grunnskoleopplæringen er det et fastslått at tilpasset opplæring skal være et sentralt og gjennomgående prinsipp. Den nasjonale læreplanen framhever ambisiøse mål for opplæringen, og i denne sammenhengen kommer ofte spesialundervisningen opp som et tema i offentlige dokumenter og forskning.

Stortinget har gjennom behandlingen av Søgner-utvalgets NOU 2003:16 *I første rekke forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*, lagt vekt på kravet om tilpasset opplæring for alle skal forsterkes. I Søgnerutvalgets rapport, kapittel 9 (s. 83-101), blir ulike sider ved spesialundervisningen drøftet. Utvalget foreslo at den individuelle retten til spesialundervisning oppheves, mens kravet om tilpasset opplæring for alle etter opplæringslovens bestemmelser forsterkes. I påfølgende Stortingsmelding *Kultur for læring: En skole for kunnskap, mangfold og likeverd*, nr. 30 (2003/04) ble ikke forslaget om å ta bort retten til spesialundervisning fulgt opp, men det ble framholdt at: ” Det er imidlertid et klart mål at spesialundervisning skal være nødvendig for en lavere andel elever enn hva tilfellet er i

dag” (s. 87). Det uttalte ønsket var å dempe bruken av spesialundervisning, til fordel for å gi tilpasset opplæring gjennom den ordinære undervisningen. På tross av flere senere meldinger og satsinger med samme målsetting har spesialundervisningen økt.

Nordahl og Haustätter (2009) viser i sin rapport *Evaluering etter Kunnskapsløftet* at i tidsrommet 2006 til 2009 har antall elever som får spesialundervisning økt fra om lag 5,5 prosent til noe over 8 prosent og konkluderer med at de sentrale målene i liten grad er nådd. ”De politiske målsettingene relatert til utviklingen av en inkluderende skole synes derfor å forbli mer politisk og ideologisk retorikk enn uttrykte realiteter i den pedagogiske praksis i grunnskolen” (Ibid, s. 201). Kunnskapsløftet gir ingen tydelige nasjonale føringer for hvilke innsatsfaktorer som skal til for å nå målsettingene. Evalueringen viser at det lokale nivået (skoleeier og skoleleder) utarbeider strategier og innsatsfaktorer, men at resultatene ikke fører til endringer hverken i redusert omfang eller kvalitet for spesialundervisningen.

IRIS fikk høsten 2011 fra Kommunenes sentralforbund i oppdrag å gjennomføre et forskningsprosjekt som ble gjennomført i samarbeid med forskere fra UIS. Prosjektet skulle kartlegge årsaker og dilemmaer i forhold til de siste års økning av spesialundervisning. Det ble valgt ut 6 ulike kommuner og 2 fylkeskommuner i forskjellige deler av landet. Data er innsamlet ved fokusgruppeintervju med sentrale aktører i prosessen som fører fram til spesialundervisning. Jeg har fått mulighet til å følge dette prosjektet, og har fått tilgang på innsamlede data og deltatt i prosjektmøtene.

I min analyse har jeg valgt ut to kommuner av ulik størrelse. Kommune A er en større bykommune i norsk sammenheng, og kommune B er en mindre landkommune. Dette valget er tatt på bakgrunn av å få et større materiale å arbeide med, finne likheter og mønstre, og kunne ta inn flere perspektiver.

1.2 Hovedproblemstillingen

Utgangspunktet for studien er å se på hvordan skoleeiere og rektorer i skolen forklarer og oppfatter skolens praksis på feltet spesialundervisning. Dette vil betraktes på bakgrunn av idealet om skolen som lærende organisasjon og knyttes til nasjonale føringer, lokale mål og virkemidler.

Studiens hovedproblemstilling er:

Skolen som lærende organisasjon - hvordan opplever skoleledere idealer og realiteter i skolens arbeid med spesialundervisning?

Noen av de premissene som ligger til grunn for studien er de endrede rammer for den tradisjonelle skolelederrollen, hvor det legges større vekt på målstyring og resultatkrav. Samtidig har skoleledere fått mer frihet i utøvelsen av sin lederrolle. For å belyse hvilke prosesser som virker inn på skolen som organisasjon og ledes oppfatninger av sin rolle og de beslutninger som tas på spesialundervisningsområdet stilles følgende utdypende spørsmål:

- 1. Hvordan oppfatter skoleledere sin rolle og hvordan reflekterer de rundt oppgaver og mål i forhold til å lede organisasjonen?*
- 2. Hvilke utfordringer stilles skolen som en lærende organisasjon overfor når spesialundervisningen øker til tross for at politikkenes mål er det motsatte?*

Mens rollen til skoleledere før var mer avgrenset, er den i dag blitt mer kompleks og utfordrende. Målsettingen etter Kunnskapsløftet har vært at flest mulig elever skal få tilpasset opplæring, og at spesialundervisning skal være for de få. Det viser seg allikevel at omfanget av elever som får spesialundervisning har økt etter innføringen av Kunnskapsløftet. Skoleledere skal også utvikle skolen som en lærende organisasjon. Hvordan de møter denne utfordringen vil i den videre analysen bli belyst gjennom følgende delspørsmål:

- a) Hva særpreger skolen som organisasjon?
- b) Hva kjennetegner ledere i skolen?
- c) Hva særpreger skolen som lærende organisasjon?
- d) Hva er de offentlige målsettinger for spesialundervisning?
- e) Hvordan arbeider skolene med spesialundervisning, og med hvilke begrunnelser?
- f) Hva mener skoleledere om årsaker til økning i spesialundervisning og hvilke dilemma ser de?

Ved en gjennomgang av sentrale dokumenter innenfor det skolepolitiske feltet ønsker jeg å se på hvilke virkemidler og organisasjonsmessige tiltak skoleleder benytter for å redusere omfanget av spesialundervisning.

Hvordan kan en ut fra et organisasjonsteoretisk perspektiv på skolen forklare at handlinger og praksis ikke alltid samsvarer med de ønskede målsettinger? En mulig forklaring kan være at idealet om skolen som lærende organisasjon mangler forankring i skolens praksis. Det er også mulig at skolens forskjellige aktører har ulike ønsker og verdier, enn det som kommer til uttrykk gjennom nasjonale målsettinger. Skolen består av ulike aktørgrupper som kan ha ulike mål og interesser, som kan komplisere gjennomføring av politisk bestemte mål. Gjennomføring

av beslutninger som forutsetter at aktørene må endre sine handlinger og prioriteringer kan bidra til å skape motstand og konflikter. Skolelederens hverdag består av mange små og store valg som ofte vil medføre at ikke alle avgjørelser blir optimale for den enkelte elev. Også lærere og foreldre vil ha meninger og innflytelse på de beslutninger som fattes. I tillegg kommer det at de styringssignaler som sendes ut kan være utydelige eller motstridene. Ved å se på skolen som lærende organisasjon vil jeg forsøke å belyse disse problemstillingene gjennom en videre analyse i forhold til empiri og teori.

1.3 Studiens oppbygning

Denne studien består av seks deler: innledning, teori, metode, presentasjon av resultater og drøfting av resultater.

Kapittel 1: Innledningen gir en bakgrunn for studien og presenterer hovedproblemstilling med underspørsmål og formål med undersøkelsen.

Kapittel 2: Beskriver noen teoretiske perspektiv på skolen i samfunnet med sentrale utviklingstrekk og målsettinger for styring av skolen. Deretter blir skolen som lærende organisasjon belyst gjennom Peter Senges teori. Videre presenteres kjennetegn ved skolen som organisasjon, og hva som særpreger organisasjonsutvikling og forskning på ledelse og endringsprosesser i skolen generelt og gjennom teori om løse koblinger. Kapittelet avsluttes med å se hvordan Kunnskapsløftet legger føringer for praksis og Nasjonale prøver som virkemiddel for kvalitetsutvikling.

Kapittel 3: Her presenteres spesialundervisningens omfang og utvikling. Det skisseres noen perspektiver som gjennom teori og forskning på spesialundervisningsområdet kan være med å bidra til å synliggjøre de prosesser som ligger til grunn for den praksis som utøves på feltet.

Kapittel 4: Viser de metodiske valg og framgangsmåte for studien. Kapittelet vurderer også det etiske grunnlaget og studiens validitet og reliabilitet.

Kapittel 5: Beskriver gjennomgang av resultater. Resultatene er delt inn i fem tema som kom fram på grunnlag av intervjuene og gjennomgangen av disse. Temaene er: synspunkt på skolen som lærende organisasjon, lederrollen i forhold til administrasjon og faglig involvering, samarbeid med PPT, Nasjonale prøver og kartlegging og årsaker til økning av spesialundervisning.

Kapittel 6: I dette kapittelet oppsummeres sentrale funn fra analysen, som deretter blir drøftet opp mot teori som er presentert tidligere. Kapittelet avsluttes med noen refleksjoner omkring

hvilke faktorer som synes å være betydningsfulle for lederes handlingsvalg og endringsprosesser i skolen.

2. TEORETISKE PERPEKTIV PÅ SKOLEN I SAMFUNNET

Dette kapittelet vil belyse de mest sentrale utviklingstrekk for skolen som organisasjon og de utfordringer som stilles til ledelse og utvikling av skolen i dag. Kapittelet vil beskrive hvordan New Public Management har fått innflytelse på styring av skolen. Det vil også bli gjengitt de offentlige målsettinger for skolen som lærende organisasjon og hva som kjennetegner en lærende organisasjon. Deretter vil noen teoretiske perspektiver på endringsprosesser og ledelse i skolen bli presentert sett i lys av ulike forskere og teorier.

2.1. New Public Management i skolen

Fram til andre halvdel av 1980-tallet var skolesektoren sterkt styrt av statlig sektor både når det gjaldt innhold og finansiering. Kommunene fikk øremerkede midler til fordeling på kommune og skolenivå. Gjennom statlige læreplaner og lovverk ble det gitt sterke føringer for kommunenes forvaltning av skolesektoren. På slutten av 80-tallet ble det innført nytt inntektssystem for kommunene. Samtidig med det nye inntektssystemet ble det gjennom den nye læreplanen fra 1987 gitt mer frihet til å utforme den kommunale skolevirksomheten på ulike måter både med hensyn til organisering og innhold. I 2004 overførte staten forhandlingsansvaret for lærere til kommunen.

Et sentralt kjennetegn ved offentlig sektor er at New Public Management (NPM) siden 80-tallet fått en stor innvirkning på styring og organisering av ulike etater. NPM har også i stor grad preget innhold i de nye skolereformene og de virkemidler som skolen tar i bruk for å nå de offentlige målsettingene. NPM kjennetegnes ved at politikere legger strengere føringer om hvordan offentlige tjenesteproduksjon skal styres, og dette skal skje gjennom dokumentasjon og kontroll av oppnådde resultater, kostnadsbruk og måloppnåelse (Jacobsen, 2004).

Bakgrunnen for ideretningen er en antakelse om at offentlig sektor fungerer stivbeint, ineffektivt og uøkonomisk, og er preget av særinteresser. I løpet av de siste 10-årene har stadig flere kommuner endret sin kommunestruktur i retning av en flatere organisasjon, og de viktigste felles kjennetegn er to administrative nivåer (to-nivå-kommuner), større antall resultatenheter og utstrakt grad av delegering. Siktemålet med dette er innsparing, tydeligere ansvarsfordeling innen administrasjonen og mellom administrasjon og politikere. De ansatte blir myndiggjort og får større ansvar, og en oppnår kvalitetsforbedring ved at avgjørelser blir tatt nærmere brukeren. I NPM-modellen spiller ledere en viktig rolle gjennom myndiggjøring og å drive aktivt lederskap. Thomas Dahl (2004) skriver i sin rapport om skoleeiere og skoleledere at NPM har et annet perspektiv enn den tenkningen som lærende organisasjoner kjennetegnes av, og at forventningene til lederskap i skolen er preget av begge retningene.

Mens NPM ser for seg en ledelse som skal gripe inn i organisasjonen, gjøre den mer fleksibel, mer effektiv, mer tilpasset, etc., altså i hovedsak et ovenfra-og-ned perspektiv, så ligger det i tanken om lærende organisasjon en forståelse av ledelse som skal kunne bringe organisasjonen opp på et mer refleksivt nivå (T. Dahl, 2004, s. 29).

NPM vektlegger i stor grad bruk av verktøy for kartlegging for å bedre og effektivisere tjenestene. I 2003 opprettet KUD og KS et felles samarbeidsprosjekt, ”Effektiviseringsnettverket” for alle kommuner i Norge. Kommunene er delt inn i 4-8 kommuner, og det er utviklet manualer, kvalitetsverktøy, brukerundersøkelser innen de ulike kommunale tjenester som er samlet i KOSTRA (KOMMUNE-STAT-RAPPORTERING). Målet er å utvikle felles kvalitetsdata på tidsbruk, kvalitet og økonomi som felles grunnlag for sammenligning. (<http://www.ks.no/team/okonomi/Effektiviseringsnettverk>)

I NPM-modellen har ledere en viktig egenskap gjennom myndiggjøring og aktivt lederskap, og ledere får i stor grad av frihet til å velge mellom ulike type oppskrifter. Norske kommuner framstår i dag som moderne organisasjoner gjennom at de stadig prøver ut nye organisasjonsmodeller og tar opp i seg elementer av disse i et økende tempo. Dette betegnes idealtypisk som en ”multistandardorganisasjon”. Det vil si at organisasjonen har kapasitet til å ta opp i seg og håndtere mange, inkonsistente, overlappende og flyktige oppskrifter fra institusjonelle omgivelser (Rørvik, 1998).

NPM i offentlig sektor kan sies å være en samling av moderniseringsoppskrifter hentet fra privat sektor, der hovedkjernen er profesjonell ledelse med kunnskaper og frihet til å ta avgjørelser, oppsplitting av offentlige organisasjoner i selvstendige resultatenheter, økt konkurranse og bruk av kontrakter (Tom Christensen m.fl. 2006).

2.2 Skolen som lærende organisasjon og offentlige målsettinger

Som et ledd i kvalitetsutviklingen av skolen kommer det i flere Stortingsmeldinger og offentlige publikasjoner fram at utgangspunktet for utvikling skal skje gjennom at skolen skal være en lærende organisasjon.

Begrepet ”*lærende organisasjon*” i tilknytning til skolen representerer en visjon og en normativ tilnærming til endringsprosesser i organisasjonen (Dimmen, 2005). Sentrale stikkord er her autonomi, medvirkning, kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling i fleksibelt organiserte arbeidslag som utgangspunkt for endringer i organisasjonen. I en lærende skole vil organisasjonens personale være i en kontinuerlig lærings og utviklingsprosess.

Lederbeslutninger og ledelsesstrategier blir mindre sentrale, det viktigste er at man tar utgangspunkt i utfordringer som oppstår i praksisfeltet. Skolen som lærende organisasjon er sterkt vektlagt både i Stortingsmelding nr. 30 og i Kunnskapsløftet. Fra rapporten *Lærer eleven mer på lærende skoler?* Fra Utdannings- og forskningsdepartementet finner vi denne beskrivelsen:

En lærende organisasjon kan defineres som en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablerer ny praksis om nødvendig (UFD 2005, s. 9).

Denne definisjonen er tatt fra Bolman og Deal (1998) og vektlegger sammenhengen mellom utvikling av kunnskap som er knyttet til daglig praksis som grunnlag for nye handlinger. Også i læreplanreformen for Kunnskapsløftet legges det vekt på at skolen som lærende organisasjon gir et viktig grunnlag for utvikling og læring. Grunnlaget for dette vil være samarbeid og planlegging, fornying av faglig og pedagogisk kompetanse gjennom etterutdanning og utviklingsarbeid (LK, 2006, del 2).

I Stortingsmeldingen nr. 22, Motivasjon- Mestring-Muligheter (St.m.2010-2011) står det under kapittelet 10.1 om skolen som organisasjon: "... Målet er å lære, og å lære sammen, i en organisasjonskultur som verdsetter kontinuerlig utvikling og nytenkning som gir mening for den enkelte." Det henvises også til Agyris og Schøns (1978) teori om skolen som *lærende organisasjon*: For at organisasjonen skal lære må vurdering og refleksjon skje på flere arenaer samtidig og inkludere alle aktørene i organisasjonen. Det en fordel å ikke være for fastlåst i bestemte mønstre om hva som gir god opplæring, men legge vekt på fleksibilitet i arbeidsmåter og organisering. Det legges vekt på læring gjennom utvikling i felleskap og gode samarbeidsstrukturer. Felles forpliktelse i forhold til beslutninger og mål blir også framhevet som viktige. Stortingsmelding 22 kommenterer også rektorrollen som mer omfattende enn tidligere, og at rektor har fått delegert mange nye oppgaver uten at det har fulgt med ressurser i form av tid og kompetanse. Skoleledelsen betegnes som den nest viktigste faktoren for elevenes læring, hvor læreren utgjør den viktigste. Skoleledere oppgir å ha en overvekt av administrative oppgaver. Dette kan gå på bekostning av personalledelse, pedagogisk ledelse, oppfølging og veiledning av lærere. I Kunnskapsløftet ligger det en forventning om at ansvaret for innholdet i opplæringen er lagt til lokalt nivå, gjennom lokalt arbeid med læreplanene. Ifølge meldingen oppgir 3 av 4 rektorer at de ikke opplever den ønskede balansen i forholdet mellom de administrative og de pedagogiske lederoppgavene.

Begrepet *lærende organisasjon* ble innen organisasjonsteori kjent på slutten av 1970-tallet og gjennom å presentere teori fra noen sentrale bidragsytere på feltet vil en kunne finne sentrale kjennetegn ved en skole og ledelse som representerer en lærende organisasjon.

2.2.1 Peter Senge om kunsten å utvikle en lærende organisasjon

Peter Senge har i sin bok *Den femte disiplin- kunsten å utvikle den lærende organisasjon* presentert fem forutsetninger for å utvikle en lærende organisasjon: systemisk tenking, personlig mestring, mentale modeller, felles visjon og team-læring.

1. *Systemisk tenking* går ut på at en søker innsyn i helhet og deler samtidig i en kontinuerlig utviklingsprosess. Virkeligheten er ofte sammensatt av både sirkulære og sammenhengende funksjoner, mens vi ofte tenker avgrenset ut fra en lineær og kausal forståelse. Organisasjonens medlemmer må derfor ha evne til å se på seg selv som både en del av løsningen og utfordringen, slik at den enkelte blir ansvarlig i å utvikle organisasjonen framfor å skyve ansvaret over på andre.

2. *Personlig mestring* er hvordan medlemmene i organisasjonen kan være realistiske og visjonære på samme tid. Læringsprosessene i en sunn organisasjon må være både rasjonelle og visjonære, og hovedretningen og helhetsforståelse er viktigere enn detaljer.

3. *Mentale modeller* er de grunnleggende, men oftest ikke uttalte forestillingene i organisasjonen. Disse mentale modellene må komme fram og testes ut gjennom felles drøfting og utprøving.

4. *Felles visjon* skapes gjennom at alle gjør sine personlige verdsett synlige for hverandre, og danner grunnlag for å skape en felles visjon som forutsettes av et støttende klima i organisasjonen. Når en utvikler prinsipper for handling i organisasjonen blir det også utviklet større toleranse for nye framgangsmåter og eventuelle feil og korrigeringer som kan oppstå under utprøvingen.

5. *Team-læring* skjer når grupper reflekterer sammen og få ny kunnskap og handlemåter som den enkelte ikke kunne utviklet alene. Dette forutsetter allikevel en individuell dyktighet og forståelse. Teamlæringen forutsetter både dialog og diskusjon.

Senges teori om læring i organisasjoner forutsetter at alle disiplinene utvikles parallelt, og det er systemtenkingen som griper inn i alle de andre komponentene og utvikler dynamikken i organisasjonen. Gjennom å fokusere på helheten, og se framover og utover poengterer Senge at organisasjonslæring er avhengig av et dynamisk forhold mellom organisasjon og omgivelser.

Senges tilnærming har sitt utspring i humanistisk tenkning, og kan danne et viktig fundament for å forstå hvordan skolen som organisasjon virker. Videre forutsetter organisasjonslæring en kontinuitet hvor alle nivåer i organisasjonen deltar i en vedvarende prosess. Det er også en nær sammenheng mellom individuell læring og organisasjonslæring. Individuell læring fører til kunnskapsutvikling i organisasjonen. Organisasjonen lærer bare ved at individet lærer, men det er ingen garanti for at organisasjonen lærer. Organisasjonslæring forutsetter en implementering av den individuelle læringen som betyr en endring i felles forståelse og endring i relasjoner og samspill.

Organisasjoner reagerer ut fra hvordan prosessene virker inn på helheten, og en dypere forståelse av kultur og systemiske betingelser er en forutsetning for en positiv utvikling og læring i organisasjonen. Begrepet *lærende organisasjon* blir oppfattet og tolket på forskjellige måter av ulike teoretikere, og det finnes ikke en ensartet definisjon. Roald (2006) oppsummerer i sin doktorgradsavhandling at det som er felles for de fleste teoretiske tilnærminger til *lærende organisasjoner* er at læring i organisasjoner skjer gjennom at det legges til rette for å analysere og systematisere erfaringer, og forutsetter et aktivt samarbeid om å finne ut av hva som må til for å endre adferd og holdninger i organisasjonen.

2.3 Kjennetegn ved skolen som organisasjon

Per Dalin (1994) trekker fram noen sentrale kjennetegn ved skolen som organisasjon, og støtter seg på nordamerikansk og britisk forskning. Denne forskningen framhever noen typiske trekk som er felles for de fleste skoler:

- Uklare mål: generelle, uklare og til dels i konflikt med hverandre.
- Sårbarhet: organisasjonen er avhengig av økonomisk støtte fra samfunnet, og har i begrenset grad mulighet til selvbestemmelse.
- Svak integrasjon: læreren arbeider individuelt i klasserommet og det er lite samarbeid på tvers av klasser, trinn og skoler.
- Svakt kunnskapsgrunnlag: lite kunnskap om undervisning og læring.
- Mangel på konkurranse: skolen vil eksistere uavhengig av kvalitet, produksjon og ”konkurranse”.

Disse kjennetegnene ved skolen sier noe om organisasjonens kompleksitet, og kan forklare hvorfor reformer kan være vanskelig å gjennomføre. Forskjellige interessegrupper kan ha ulike mål, og dette fører igjen til maktkamp mellom de ulike aktørgruppene. Dette kan resultere i ”ettergivenhet” og dominans fra omgivelsene, som igjen kan bygge opp om de eksisterende

rutiner og motstand mot forandringer. Dalin framhever spesielt to sentrale kjennetegn ved skolen. Det ene er hvordan skolen stadig har blitt mer byråkratisert, og det andre er at avgjørelsesprosesser har blitt mer desentralisert gjennom at den enkelte skole har fått mer kontroll over beslutninger og ressurser. Dalin viser også til Matthew Miles (1980) som var den første som publiserte en sammenlignende studie av skoleutvikling. Reelle endringer avhenger av at "grasrota" er engasjert, det vil alle de lokale enheter hvor initiativet skal gjennomføres. De oppgaver som skolen arbeider med kan ikke sees adskilt fra omgivelsene, men må sees i sammenheng med lokale og sentrale faktorer. Rammefaktorer, forutsetninger, skolens ledelse og personalets kvalifikasjoner vil være med på å avgjøre hvilke valg som tas.

2.3.1 Skolen som arena for organisasjonsutvikling

Dalin (2005) er opptatt av at skoler må forstås som mer komplekse enn den tidligere oppfatning som har rådet hvor skolen har blitt studert mer i lineær og hierarkisk form. Han beskriver flere indre dimensjoner som påvirker hverandre gjensidig, samtidig som de er i samspill med omgivelsene. Dalin legger vekt på at vi ut fra en systemisk tankegang bør være mer empirisk opptatt av hva som faktisk skjer i skolen, i stedet for å fokusere på skolens utvikling ut fra normative mål. Dalin skisserer 5 dimensjoner som er gjensidig avhengige av hverandre i skolen som organisasjon: verdier, strukturer, relasjoner, strategier og omgivelser. Dalin sine synspunkt har mange fellestrekk Peter Senge med hvordan lærende organisasjoner påvirkes og utvikles på mikro og makronivå. Dalin hevder at skolen har en viktig rolle som tradisjonsbærer og må vektlegge stabilitet. Samtidig må skolen være en aktiv pådriver i faglig utviklingsarbeid.

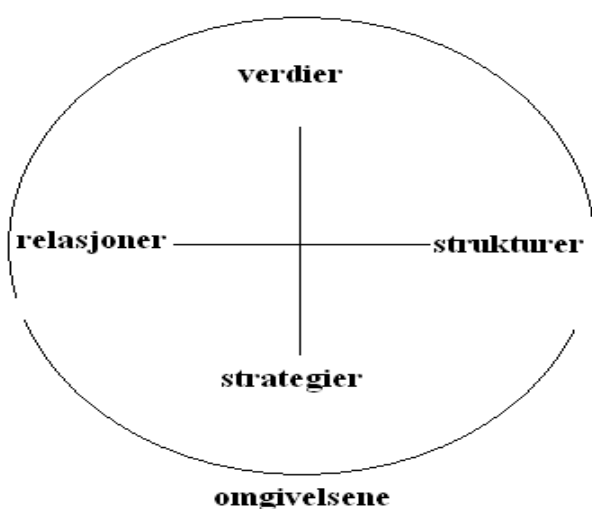


Fig.1 Skolen som organisasjon. Dalin (1994)

Dalin legger vekt på at utviklingsarbeidet må settes inn i en større sammenheng gjennom aktiv medvirkning i de samfunnsendringer som skjer. De ulike elementene i modellen er gjensidig avhengige av hverandre. Ut fra situasjon vil endring i en dimensjon påvirke de øvrige dimensjoner. I andre tilfeller kan skolen på grunn av løse koblinger i systemet skjerme seg fra å ta konsekvensene av endringer i et av delsystemene. Hva som utløser hvilke reaksjoner og konsekvensen av disse kan bare forstås ut fra kunnskap om den indre dynamikken i skolen.

Skolens verdier knyttes spesielt til de verdier som handler om synet på læring og undervisning. Dette referer til grunnleggende verdier som kommer til uttrykk gjennom skolens ideologi, filosofi og symboler. Denne dimensjonen handler også om uttrykte mål og mer uformelle normer, og skoler er ofte preget av et sammensatt verdispekter med motstridende og konfliktfylte mål og verdier. Dette kan igjen føre til stor avstand mellom mål og praksis.

Omgivelsene rundt skolen vil være sentrale for hva som skjer i skolen. En ting er de formelle omgivelsene fra departement, lokal politikk og kommuneadministrasjon. I tillegg kommer samspillet med andre etater som er engasjert i barns utvikling og opplæring, både offentlige og aktører innen forenings- og kulturliv. For å skape en levende skole er det viktig at skolen gis handlingsrom til å forme sitt samspill med omgivelsene. Når det gjelder åpenhet i forhold til å ta i mot innspill fra omgivelsene er Dalin opptatt av at skolen må ta hensyn til ulike interesseparter, og balansere de ulike behovene mot hverandre. Dette illustrer dilemma som offentlige organisasjoner ofte kommer opp i sett i forhold til rene markedsorganisasjoner, hvor kunden står i fokus og ”alltid har rett”. I skolen skal både kortsiktige og langsiktige læringsmål ivaretas, samtidig som en skal ivareta likeverdighet både i vilkår og tilbud.

Skolens struktur er organisering av de formelle rammene for ansatte, elever, tidsbruk, utstyr og økonomiske ressurser. Dette handler om hvilke beslutninger som tas av hvem, oppgaver og kommunikasjonsstruktur. Noen strukturer er mer hensiktsmessige enn andre, og dette vil variere ut fra ulike forhold i organisasjonen. Det er viktig at skolen bygger på det som er tradisjon og verdsatt samtidig som det gis rom for fleksibilitet og fornyelse, hevder Dalin.

Relasjoner i skolens organisasjon blir uttrykt i den uformelle organisasjonen gjennom mellommenneskelige forhold. Dette viser seg gjennom samarbeid, makt, samspill, konflikt, tillit og støtte. Kvaliteten på de mellommenneskelige forhold gjenspeiles i klima og kvaliteten på den enkelte skole. Læring blir til gjennom samhandling. Men Dalin påpeker at det kan bli en feilslutning å skyldte alle problemer på relasjonelle forhold. Det kan like gjerne være uavklarte

verdikonflikter, lite hensiktsmessige strukturer eller forhold til myndighetene som er årsaken til problemet.

Strategier er de arbeidsmetodene som brukes i forhold til å lede skolen. Ledelsens oppgave i utvikling av skolen er med på å skape en balanse mellom mål, verdier, strukturer og relasjoner, og ledelsen har et særskilt ansvar for å skape hensiktsmessige forbindelser med omverden.

Dalins teoretiske bidrag til skoleutvikling fanger opp mange sider ved skolen som organisasjon, som kan være aktuelle perspektiv når en skal se hvilke faktorer som virker inn på de ulike aktørenes valg og handlinger i skolefeltet. Dalin representerer en helhetlig forståelse som poengterer samspillet mellom de ulike dimensjonene. Samfunnsutviklingen påvirker skolens innhold og utvikling, og dette krever en åpen dialog ved å styrke dialogen og diskusjonen gjennom organisasjonslæringsprosesser. Dalin framhever også betydningen av kommunikative problemløsningsmetoder i forhold til ressursdisponering og kompetanseplanlegging.

2.3.2 Forskning på ledelse i skolen

Møller presenterte i 2006 en artikkel i Norsk pedagogisk tidskrift en gjennomgang av forskning på skoleledelse, og konstaterer at den amerikanske ledelsesforskningen er den dominerende på feltet. Skoleledelse er også i stor grad influert av importerte teorier og modeller utviklet av økonomer for privat sektor. Internasjonal forskning har vært opptatt av hva som karakteriserer effektive og gode skoler, og har hatt mest fokus på relasjonen mellom rektors ledelse og skolens resultater på elevprestasjoner. Leithwood og Riehl (2003) har gjennom et internasjonalt forskningsprosjekt Successful School Leadership (SSL) identifisert framgangsrikt lederskap på tvers av land. Dette prosjektet har som mål å utvikle kunnskap om god ledelse i skolen ut fra erfaringer med ulike ledelsesformer og betingelser for ledelse. Gode ledere i skolen kjennetegnes av kvaliteter som å gi retning, bidra til personalutvikling og utvikle organisasjonen. Skoleledelse er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse for å skape en god skole. For å være en god leder må en legge til rette for diskusjoner og kollegiale samtaler hvor de ansatte oppmuntres til å utveksle erfaringer for å løse utfordringer i felleskap. I 2006 deltok 12 norske skoler i SOL-prosjektet som en del av det internasjonale SSL-prosjektet. Bildet som kom fram var mangfoldig, men noen fellestrekk for god ledelse var utstrakt samarbeid, at flere utøver ledelse gjennom lederteam og at lederne uttrykker en klar verdiforankring som en del av skolens pedagogiske plattform.

En studie av Imsen (2004) viser til at det er lærerne som er de viktigste aktørene for hva slags undervisningstilbud elevene får, og at skoleleder i beste fall får en indirekte betydning for undervisningssituasjonen. Kvaliteten på skoleledelsen påvirker utviklingsorientering, det kollektive miljø og utforming av rammefaktorer. Møller (2006) viser til et svensk forskningsprosjekt (Ekholm et.al 2000) hvor det ble sett på hvordan omstilling i kommunene virket inn på lederskapet i skolene. Konklusjonen var her at den kulturendring som kommunenivået ønsker skjer svært langsomt, og at praksis er preget av tradisjon og stabilitet.

Et finsk organisasjonssosiologisk studie (Salo, 2002 i Møller 2006) viser også hvordan makt og autoritetsstrukturen i skolen utgjør to systemer som er preget av den private arenaen (lærere) og den offentlige arenaen (rektor). Den interne koordineringen mellom disse arenaene er svært svak og løst koblet, noe som gjør at det blir vanskelig å lykkes med organisasjonslæring.

Ifølge Møller (2006) er det foretatt relativt lite nordisk forskning på skolelederfeltet, og forskningen har primært vært rettet mot å forstå ledelse som fenomen, mer enn å finne felles kjennetegn på god ledelse. Forskning på skoleledelse er preget av historiske og kulturelle betingelser, og det betyr at en ikke uten videre kan oversette oppskrifter for god ledelse fra et land til et annet.

2.3.3 Om endringsprosesser og ledelse i skolen

Unni Vere Midthassel skrev i 2003 en artikkel om sentrale og lokale utfordringer forbundet med intensjonen om å utvikle en inkluderende skole. Hun har sett på utviklingen av en inkluderende skole som et nasjonalt utviklingsarbeid, og peker på at styringsaspektet er spesielt utfordrende for innovasjoner som skal gjennomføres på et annet forvaltningsnivå (kommune og skole) enn hvor de er vedtatt. Det kan også være ulik forståelse av om endringen innebærer en forbedring, og hvordan det lokale nivået engasjeres. Et vellykket utviklingsarbeid avhenger av aktiv deltakelse, eierforhold, endring av adferd og forståelse samt press og støtte.

Endringsprosesser er kjennetegnet ved at stabile rutiner og oppgaver brytes opp, de etablerte oppfatninger trues og maktforhold endres (Jacobsen, 2004). I denne sammenheng får lederen en sentral rolle i å trekke opp visjoner for fremtiden og ta ikke-rutiniserte beslutninger. I nyere organisasjonsteori skiller en gjerne mellom administrasjon og ledelse. Rektors rolle som faglig og pedagogisk leder framheves spesielt i Stortingsmelding nr. 31 2007-2008 *Kvalitet i skolen*. Norsk skole har tradisjonelt tonet ned rektorrollen i forhold til ledelse til fordel for lærernes autonomi. I OECD-rapporten ”*Improving School Leadership-Policy and Practice*” (2008) henvises det til forskning som påpeker at skoleledelsen har en vesentlig innvirkning på elevens

læring og læringsmiljø. Samtidig har mer desentralisert styring og overgang til to-nivå- modell i mange kommuner bidratt til å overføre mange administrative oppgaver fra skoleeier til skoleledelsen, noe som potensielt kan svekke rektors kapasitet for å utøve faglig ledelse.

Møller (1996) beskriver i sin bok om læring og ledelse i skolen at forventningene til rektor står i spenningsfeltet mellom forvaltningens tradisjon og profesjon, og trekker fram flere forhold i sin analyse blant ledere i grunnskolen.

- Det ofte er en spenning mellom legalt og legitimt fundament for ledelse, hvor lærernes forventninger kan gå i en annen retning enn de som kommer fra overordnet nivå. Når det sentrale nivået forventer at rektor skal velge en mer styrende og aktiv rolle i den pedagogiske virksomheten, kan det oppstå sterke motkrefter på den enkelte skole. Dette kan komme både fra foreldre og lærere.
- Den formelle styringen er ikke entydig. Gjennom økt overføring av ansvar til kommunene kan de bli møtt av kryssende forventninger fra sine overordnede både fra kommunalt og statlig hold.
- Parallelt med at rektor forventes å utøve en profesjonell og selvstendig lederrolle på sin skole, blir rektor selv utsatt fra sterk styring utenfra, ovenfra og fra siden.

Forventingen og styringen skjer gjennom mål og regelsystem, økonomiske rammer og gjennom samspill og motspill fra lærer og foreldre. Møller betegner dette som at skoleleders rolle nærmest kan beskrives som en ”*øvelse i motsigelser*” (s. 211).

Videre legger Møller vekt på betydningen av relasjonene rektor inngår i, og framhever at rektor er i et gjensidig avhengighetsforhold både til lærerne og til kommunene.

... kvaliteten på det arbeidet rektor gjør, blir gjensidig avhengig av kvaliteten på det arbeidet lærerne gjør, og dessuten avhengig av det arbeidet sentrale aktører på kommunalt nivå gjør. Rammene begrenser og gir muligheter samtidig (Møller, 1996, s.216).

Vurdering av skoleledelse kan derfor ikke skje uavhengig av en vurdering av det som skjer på de andre nivåer i skoleverket, fra sentrale føringer ned til den lokale praksis. Alle aktører blir med dette medansvarlige for suksess eller feil i skolen. Gjennom de signaler som sendes gjennom handling og prioritering av oppgaver påvirkes det som oppfattes som viktig, og dette er med å sette dagsorden og bruk av tid. Møller påpeker at en økonomisk tankegang vil kunne påvirke praksis i skolen, og at det da er en risiko for at de som skal styre skolen fjerner seg mer

og mer fra skolens grunnleggende oppgave. Her brukes tid til rapportering som eksempel på dette. En må spørre seg om de valg og prioriteringer man gjør direkte eller indirekte bidrar til en bedre læringskultur på skolen.

Andy Hargreaves og Dennis Shirley kom i 2009 ut med boken *The Fourth Way*, som handler om samfunnets innvirkning på skoleutvikling. Boken beskriver hvordan en bærekraftig skole avhenger av hvordan samfunnsutviklingen påvirker og utfordrer skoleledelsen til å være i en konstant tilstand av endring. Forfatterne skisserer flere faktorer som betydningsfulle for å skape en god og bærekraftig utvikling av skolen:

- Skolelederne og offentlige myndigheter må få mer frihet
- ”Foreldremarkedet” må få mindre frihet til å velge
- Politikerne må lytte mer til erfaringene fra skoleledere og lærere
- Politikerne må også lytte mer på forskernes erfaringer
- Skole og utdanningens betydning må få en større plass og forståelse i samfunnet
- Endringsarbeidet for skoleledere og lærere må være systematisk

Hargreaves og Shirley skriver at det nasjonale og kommunale styringsnivået bruker strategier som ikke bidrar til god skoleutvikling og beskriver tre faktorer som virker forstyrrende og ikke fremmer læring.

1. Autokratiet, som fører til en sentralisering og detaljstyring av skolen.
2. Teknokratiet, som medfører stor bruk av tester, kartlegginger og konkurranse.
3. Feilslutninger med fokus på kortsiktige og flyktige mål resulterer i kortsiktige endringer.

Den fjerde vei har fellesskap og mangfold som sitt verdigrunnlag, noe som har en mye større positiv innvirkning på skolens innhold og kvalitet enn tester og konkurranse. Oppfølgings- og støttefunksjonene må styrkes, og drilling til tester som er inspirert av markedsøkonomi må fases ut av skolen. Hargreaves og Shirley mener at skolekulturer som har et stort innslag av resultat- og ferdighetstesting, vil være mer preget av tradisjonell undervisning og kjennetegnes av lite samarbeid og interaksjon i kollegiet og mellom elever og lærer. For å utvikle en lærende organisasjon framheves det at læring og endring skjer gjennom å utvikle en kultur som er åpen og tillitsfull. Det er da viktig at skolen er organisert så fleksibelt at medarbeidere på de ulike nivå får makt myndighet til å utvikle sin praksis, og at dette skjer gjennom kollektive læringsprosesser.

2.4 Teorier om løst koblede systemer

Dalin (1994) ser to motsatte trekk ved hvordan beslutninger fattes i skolesystemet. På den ene siden har skolens tendens til byråkrati økt gjennom et større og mer omfattende administrativt apparat. På den andre siden har det skjedd en desentraliseringsprosess hvor skolen har fått økt kontroll med ressurser og avgjørelsesmyndighet. Dalin hevder det er sentralt å se hvem som egentlig kontrollerer skolen og hvem som tjener på desentraliseringen. Dalin karakteriserer disse to prosessene som adskilte; den pedagogiske prosessen hvor lærerne dominerer, og den administrative som hovedsakelig kontrolleres av skoleleder. Denne todelingen viser en organisasjon som består av ulike interesser, og betegnes som at systemene er løst koblet og kommer til uttrykk gjennom maktkamp i og i tilknytning til organisasjonen.

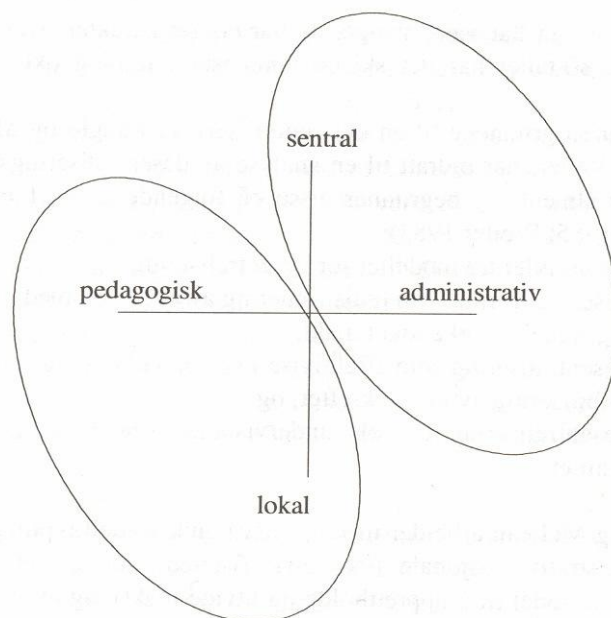


Fig.2 Den pedagogiske og administrative avgjørelsesprosess. Dalin (1994)

Teorien om løst koblede system bygger blant annet på Weick (1976) som i motsetning til systemteori betrakter organisasjoner som tilfeldige allianser med varierende styrke over tid, og den enkelte enhets avhengighet er det som sterkest preger organisasjonens adferd. Weick legger vekt på at aktørens fortolkning av strukturer og at det er mulig å bruke flere midler for å komme til samme mål. Andre kjennetegn er svak koordinering og tette nettverk, fravær av reguleringer og sene tilbakemeldinger. Fordelen med løst koblede nettverk, kan være at de blir en stabiliserende faktor dersom organisasjonen utsettes for trusler eller store forandringer. Ulempen med løst koblede systemer er at organisasjonen blir vanskelig å endre og derfor framstår som motstandsdyktig mot alle reformer og endringer som ses på som nødvendige og ønskelige av samfunnet rundt.

Fevolden og Lillejord (2005) beskriver i sin bok om kvalitetsarbeid i skolen også teori om løst kopleth system, som en mulig tilnærming for å forstå skoler som organisasjon. Teorien hevder at alle avgjørelser som angår utdanningens innhold fattes i klasserommet, og det skjer uavhengig av den organisasjonen som skolen for øvrig består av. Skolen som system har liten innflytelse på det som skjer i klasserommet. Teorien hevder også at det er vanskelig å overføre pedagogisk kunnskap som er utviklet i en sammenheng til nye situasjoner, fordi denne kunnskapen er taus og bygger på skjønn og individuelle vurderinger. Lærernes oppgave blir å ta hånd om det som skjer i klasserommet, mens skoleledelsen tar seg av det administrative og arbeider for å opprettholde den offentlige tillit til skolen. Denne måten å organisere skolen på har vært veldig stabil gjennom årene, og teorien kan gi et bidrag til å forklare hvorfor de fleste endringer skjer på organisasjonsnivå, og ofte ikke når ut til undervisnings- og læringsprosessene. Eksempler på dette er forskning og erfaringer som viser til skolers måte å arbeide på fungerer uproduktivt for den enkeltes læring (Fuglestad og Lillejord, 1997). Avgjørelser som handler om kjernevirksomheten i skolen, fattes i klasserommet, uavhengig av organisasjonen rundt. Dette handler om hva og hvordan det undervises, evaluering og forventinger. Skolens ledelse organiserer det som skjer rundt kjernevirksomheten, og fungerer som en buffer mot innsyn, forstyrrelser og angrep utenfra.

Den institusjonelle strukturen skaper en organisasjon som verken har tradisjon for eller mulighet til å påvirke kjernevirksomheten. Det innebærer at endringer ofte blir strukturelle, eller at det appelleres til frivillighet slik at det bare innføres endringer som stemmer med den enkelte lærers verdier og oppfatninger, og/eller er frikoblet fra det kollektive målet (Fevolden og Lillejord, 2005 s. 158).

Også Elmore (2000) har belyst dette nærmere gjennom å stille spørsmål om skolens institusjonelle struktur er et direkte resultat av at den ikke har tradisjon eller mulighet for å påvirke det faglige arbeidet. Skoleledere har tradisjonelt hatt lite kontakt med det som foregår i klasserommet. Den eneste måten å få til endringer i praksis, er å appellere til frivillighet. Konsekvensen av dette er at de endringer som innføres skjer i pakt med den enkelte lærers verdier og holdninger, og at forandringene er frakoblet skolens kollektive mål. Skolen utsettes stadig for nye reformer og krav om endringer, men det er sjelden de som arbeider i skolen deltar aktivt i planleggingsprosessene som skal føre fram til forbedringene. Ofte kommer nye reformer og endringer før man har klart å iverksette den forrige. Skoleorganisasjonens lederstruktur er utformet i retning av å støtte skolestrukturen, ikke for å gi en langsiktig støtte til lærere og forbedre elevenes prestasjoner i klasserommet (Fevolden og Lillejord, 2005).

Det kan også forklare hvorfor det ofte gripes til egenskapsforklaringer hos lærere og skoleledere som er knyttet til individuell dyktighet, og ikke den profesjonelle kunnskapen de besitter. Elmore (2000) hevder at dersom man ikke kan påvirke det som skjer i klasserommet gjennom struktur og ledelse, kan man bare påvirke kjernen gjennom forventninger til de man rekrutterer. Elmores perspektiv støttes her opp med Senge og Dalins syn på hva som skaper endring i skolen; at de som arbeider direkte med undervisning må involveres og være aktivt deltakende de oppgaver som skal løses.

Dagens skole har i årene etter innføringen av kunnskapsløftet vært stadig mer preget av at elevene testes på ulike kunnskapsmål. Sett i lys av teorien om løse koblinger kan dette være problematisk, da ”testkulturen” direkte griper inn i det som foregår i klasserommet. Ifølge teorien om løse koblinger, bryter dette med kulturen om at ingen skal ”forstyrre” det som foregår i klasserommet. Gjennom resultatfokus og åpenhet om testresultater tvinges skoleledere til å engasjere seg i skolens pedagogiske aktiviteter (Felvolden og Lillejord, 2005). De politiske beslutningene griper direkte inn i klasserommet, og setter dagsorden for virksomheten. Dette kan igjen framtvinge motstand og usikkerhet. Perspektivet flyttes fra den individuelle avgjørelsen i det enkelte klasserom, til at skoleledelsen og skoleeier må ta en større del av ansvaret og de beslutninger som tas får både pedagogiske og verdimeslige konsekvenser.

I følge Nordahl og Hausstätter (2009) som har evaluert situasjonen til elever med spesialundervisning etter Kunnskapsløftet vil det skje et brudd mellom ideologi og faktiske realiteter når ideologien møter realiteten i norsk skole. Dette trenger ikke skyldes at skoleledere og lærere ikke tilslutter seg ideologien. Det kan heller være et uttrykk for at den intensive og hektiske skolehverdagen inneholder en rekke behov, krav og rammer som bryter med ideologien. Som eksempel viser forfatterne til at ressurser utløses lettest gjennom fokus på individets vansker, lærere har behov for avlastning i den ordinære undervisningen, assistenter overlates mye ansvar, lærerne får for liten tid til å reflektere rundt egen praksis og kravene fra foreldre og samfunnet rundt er sterke. ”Dermed kan det se ut til at noen trekk ved den lokale måloperasjonaliseringen som Kunnskapsløftet legger opp til, har bidratt til endringer i spesialundervisningen som ikke er i samsvar med målene i Kunnskapsløftet” (Ibid s. 202).

Et annet perspektiv på skole som lærende organisasjoner og skoleutvikling er Fullans` s (2003). Ved henvisning til amerikansk og kanadisk skoleforskning påpeker han at de reformer og endringer som blir innført i skolen ikke er reell skoleutvikling. Det kan synes som om visjonen

om å skape skoler som er lærende organisasjoner er mer retorikk enn realitet. Reformene binder opp mye krefter hos de som skal omsette endringen, og det er manglende sammenheng mellom målsettingen med reformen og det som faktisk skjer i klasserommet. Vektlegging av resultat og effektivitet kan ta oppmerksomheten bort fra det som skaper kvalitet i skolen. Til det trenger en aktive lærere som initierer og samarbeider for en stadig bedre undervisning og kunnskap om læring. Knut Roald (2010) henviser i sin doktorgradsavhandling til Lars Ligarden (2007) som beskriver at språket i Kunnskapsløftet og de utdanningspolitiske dokumentene er preget av en nyliberalistisk tankegang der begrepet lærende organisasjon blir brukt for å legitimere ønskede strukturelle endringer. På bakgrunn av de ulike perspektivene som her er beskrevet finnes det mange teorier og forklaringer på hvorfor ønskede målsettinger med reformer og praksis ikke alltid følges ad.

2.5 Kunnskapsløftet legger føringer for praksis

Målet er at alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse. Kunnskapsløftet skal bidra til å sikre tilpasset opplæring for alle elever og legger økt vekt på læring. Det er også et uttalt mål at færre elever skal få spesialundervisning gjennom tilpasset opplæring. Utfordringen kan være hvordan de forskjellige skoler og lærere oppfatter og praktiserer det. Backmann og Haug (2006) konkluderte i rapporten *Forskning om tilpasset opplæring* at det er behov for ytterligere forskning på hvordan lærere i skolen forstår og praktiserer tilpasset opplæring. Skolene fikk etter Kunnskapsløftet økt lokal handlingsfrihet i valg av metoder og organisering av lærestoff. Bakgrunnen for innføringen av Kunnskapsløftet var blant annet at OECD i sine rapporter (2000-2001) konkluderte gjennom internasjonale sammenligninger at norsk skole på mange områder kunne bli mye bedre og at det kom for lite ut av de økonomiske ressursene som ble brukt på området. Dette ble også bekreftet gjennom flere PISA-undersøkelser som viste til at Norge på undersøkelser om læringsmiljø, uro og umotiverte elever var blant de svakeste i OECD-området. (OECD PISA, 2004)

En annen faktor for reformen var Kvalitetsutvalgets arbeid som resulterte i NOU 2003:16, *I første rekke*. Her ble det vektlagt gjennomgående og modulbaserte læreplaner for hele grunnopplæringen. Tilpasset opplæring skulle forsterkes gjennom organisatorisk tilrettelegging, differensiering og systemer for kvalitetssikring. Det skulle innføres nytt karaktersystem og satses mer på språk og realfag. Også mer samarbeid med arbeidslivet og utvikling av lærernes kompetanse var viktige momenter. Kommunene fikk også myndighet til bruk av midler til kompetanse, lønnsfastsettelse og arbeidstid som tidligere var under statlig styring. På den andre siden utviklet staten nye systemer for vurdering av kvalitet gjennom blant

annet Nasjonale prøver og brukerundersøkelser som Elevundersøkelsen, Lærerundersøkelsen og Foreldreundersøkelsen. Gjennom fylkesmennene ble det også utviklet et statlig tilsyn av kommunene som skoleeiere. Kunnskapsløftets styringsdokumenter legger vekt på at kollektive læringsprosesser må stå sentralt på den enkelte skole, og det legges vekt på et tydelig og kraftfullt lederskap rettet mot skoleeier (UFD, 2004).

Stortingsmelding nr. Nr. 22 (2010-2011) Motivasjon-Mestring-Muligheter viser til flere forskningsresultater som peker på utfordringer med styring og implementering av nasjonal politikk i utdanningssektoren. Også Tidsbrukutvalget (2009) slår fast i sin rapport at lærernes praksis i klasserommet i liten grad er endret på tross av skolereformens intensjoner og mål. (NIFU/STEP: Rapport nr. 42/2009). Internasjonale erfaringer fra reformimplementering viser til at det er avgjørende å sikre en felles forståelse om mål, deltakelse og oppslutning fra sentrale aktører både nasjonalt og lokalt. Det må etableres felles møteplasser for dialog både innenfor og på tvers av nivåene. OECD (2011) har pekt på at Norge ikke har hatt en klar strategi for å gjennomføre reformer og endringer i utdanningssystemet, noe som går igjen på alle nivåer i systemet. Departementet har derfor gjennom meldingen lagt opp til en strategi med ulike elementer og tiltak som skal bøte på dette.

2.5.1 Nasjonale prøver som virkemiddel for kvalitetsutvikling

Som et ledd i å utvikle kvalitet og innhold i norsk skole ble Nasjonale prøver innført første gang i 2004. Målet var å vurdere om skolen lykkes med å utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter. Prøvene som gjennomføres skal ha en faglig høy kvalitet, og resultatene skal være et grunnlag for kvalitetsutvikling på skoler og skoleeiere på regionalt og nasjonalt nivå (UDIR, Veileder, 2008).

De nasjonale prøvene har blitt møtt med mye skepsis og kritikk fra ulike miljøer både i og utenfor skolen. Det ble stilt spørsmål både ved teknisk gjennomføring og faglig kvalitet. Det ble også strid om offentliggjøring av resultatene og konsekvenser. Man fryktet at dette førte til negativ konkurranse og pedagogisk ensretting. I 2007 (Kavli, 2008) ble en ny versjon av de nasjonale prøvene tatt i bruk. Tidligere svakheter ble forsøkt opprettet, og målsettingen var å bidra til sterkere grad av faglig utvikling for den enkelte elev og skole. Det ble også uttrykt at Utdanningsdirektoratets kartleggings- og karakterstøttende prøvemateriell er en del av det nasjonale kvalitetssystemet. Brukerevaluering av nasjonale prøver fra 2007 viser en positiv utvikling på flere områder, spesielt på informasjonsarbeidet og oppfølging av prøveresultatene. UDIR sier samtidig at forbedring av gjennomføring må fortsette.

Magnus Marsdal gav i 2011 ut boken Kunnskapsbløffen som skapte ny debatt om konsekvensene av en skole som stadig er mer preget av prestasjonstesting. Han viser spesielt til eksempler fra Oslo og Sandefjord hvor lærerne legger vekk pensum for å drille elevene, og alt fokus er rettet mot ”teaching to test”. Han gir også eksempler på skoler som bevisst utelater elever som har spesialundervisning fra prøvene, for at de ikke skal ”dra ned” resultatet.

Kavli (2008) melder i sin rapport om brukeres evaluering av Nasjonale prøver, at skoleledere og lærere melder fra om at registreringen av resultater har vært tids- og ressurskrevende, men at dette må også ses i forhold til de positive effektene i form av informasjon om hva som bør styrkes på den enkelte skole. Evalueringen viser at det er flest lærere som ønsker mer kompetanse på området *tilpasset opplæring*, mens *vurdering* er det hyppigst nevnte området for skoleledere.

2.6 Oppsummering

Fra 1980-tallet har det skjedd en utvikling i styring av offentlig sektor som får konsekvenser for skolelederes beslutninger og endringsprosesser i skolen. New Public Management har satt sitt preg på offentlig sektor med strengere krav til målstyring, kontroll av kostnader og resultater. Fokuset på skolen som lærende organisasjon står sterkt i norsk skolepolitikk, og gjennom økt delegering av oppgaver har skoleledere fått økt ansvar og myndighet til å lede endringsprosesser i skolen.

OECD sammenlignet internasjonale resultater med norsk skole og konkluderte med at det var stort rom for forbedring både med tanke på faglige resultater og bedre utnytting av de økonomiske ressursene. Blant annet som et resultat av dette ble Kunnskapsløftet innført i 2006, hvor tilpasset opplæring for alle, sammen med sterkere vektlegging på grunnleggende faglige ferdigheter var et bærende element. Det var også et mål at færre elever skulle ha spesialundervisning. For å sikre en god faglig kvalitetsutvikling i skolen ble det også innført faglig kartlegging gjennom Nasjonale prøver. Etter innføringen av reformen Kunnskapsløftet i 2006 har omfanget av spesialundervisning økt fra om lag 5.5 prosent til noe over 8 prosent på landsbasis.

Per Dalin (1994) har gjennom internasjonal sammenligninger funnet noen felles trekk som også er gjeldende for den norske skolen. Skolen er blant annet preget av uklare og generelle mål, som til dels er i konflikt med hverandre, lærere arbeider individuelt i klasserommet og har liten grad av samarbeid på tvers av klasser, trinn og skoler. Skolen er også sårbar i forhold til økonomisk avhengighet og har begrenset grad av selvbestemmelse.

Skoleledere lever i en motsigelsesfylt hverdag preget av mange ulike forventninger, som stiller store krav til lederes kompetanse på mange områder. Møller (1996) beskriver rektors rolle som nærmest ”en øvelse i motsigelser”. Fullan (2003) viser til internasjonal forskning på skoleutvikling og reformer og mener at det er manglende sammenheng med reformers målsettinger og det som skjer i klasserommet, og at visjonen om skolen som lærende organisasjon er mer preget av retorikk enn reell skoleutvikling.

Teorier om løse koblinger (Fevolden og Lillejord, 2005) kan være en mulig innfallsvinkel for å forstå og forklare skolen som organisasjon, og hvordan lederes rolle og prioriteringer i beslutningsprosesser blir avgjørende for om de ønskede målsettingene nås. Løse koblinger i skolesammenheng handler om at beslutninger som fattes i klasserommet, skjer uavhengig av den organisasjonen som skolen for øvrig består av.

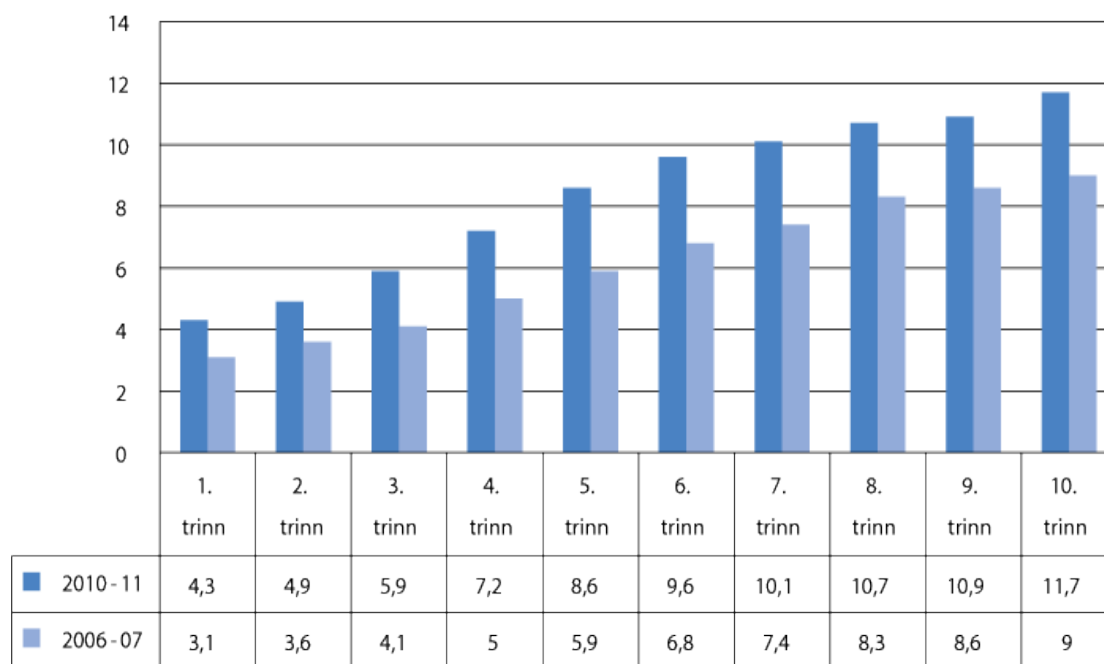
3. TEORETISKE PERSPEKTIV PÅ SPESIALUNDERVISNING I SKOLEN

Dette kapittelet vil beskrive offentlige målsettinger for spesialundervisning, og presentere omfang og status på feltet. Ulike perspektiver og forskning på konsekvenser av spesialundervisning vil deretter bli framført for å gi et teoretisk grunnlag for den empiriske delen av analysen.

3.1 Spesialundervisning – utvikling og status

Spesialundervisning er en lovfestet rettighet for ”elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning” (Opplæringslova § 5-1). Før det fattes vedtak skal det alltid foreligge en sakkyndig utredning fra Pedagogisk -psykologisk rådgivningstjeneste.

Dalen og Skårbreivik (1999) i Haug, m.fl. *Den mangfaldige spesialundervisningen*, viser til at antall elever som fikk spesialpedagogisk støtte ikke økte i perioden 1980-95, men lå stabilt på 10-11 %. Av disse var det en jevn økning i antall elever som fikk spesialundervisning etter enkeltvedtak, og relativt færre elever fikk ekstra støtte innen skolens ordinære ressursrammer. Forskerne har oppgitt ulike mulige årsaker til dette: blant annet nedbygging av spesialskoler og flere elever med større funksjonshemminger i ordinære grunnskoler. I 1995/96 var landsgjennomsnittet på spesialundervisning 6,4 prosent og viste i tiåret etter det en jevn nedgang (UDIR, 2005, Kunnskapsstatus om spesialundervisning i Norge). Etter innføringen av skolereformen Kunnskapsløftet (2006) har det vært en økning i antall elever som mottar spesialundervisning fra om lag 5 % til i overkant av 8 % (Utdanningsforbundets faktaark 2012). De siste årene viser også en tendens til at det innvilges flere timer spesialundervisning på færre elever. Andel tildelte timer øker også fra 1. klasse til 10. klasse. 85 % av spesialundervisningen konsentrerer seg om norsk, matematikk og engelsk. Det er langt flere gutter som får spesialundervisning og som viser problematisk adferd, har lese/skrivevansker eller matematikkvansker (Nordahl og Sunnevåg, 2008).



Figur 3: Omfang av spesialundervisning på ulike trinn. Prosent av totalt antall elever på trinnet. Skoleårene 2006–07 og 2010–11 (Kilde: GSI)

GSI for 2011, viser at 8,6 prosent av elevene har enkeltvedtak om spesialundervisning. Av disse er 67,5 prosent gutter. Det har vært en økning i andelen elever med spesialundervisning de siste årene, men økningen er ikke like markant i 2011 som tidligere år.

Fra skoleåret 2007/08 til 2011/12 har det vært en økning på 11 583 elever som får spesialundervisning etter enkeltvedtak fra skoleåret, noe som utgjør 29,7 prosent. Økningen i antall elever meldt til PPT i samme periode utgjør 81 prosent. Det er elevene på de øverste trinn i grunnskolen som utgjør den største andelen av elever som får spesialundervisning. Det rapporteres også om et økende antall gutter som får spesialundervisning knyttet til en sterk økning i bruk av diagnoser som ADHD og asperger (Bonesrønning m.fl.2010). Nordahl og Haustatter (2009) finner i sin undersøkelse at de mest sentrale årsaker for henvisning til PPT er testresultat og etablerte medisinske diagnoser.

Solli (2005) trekker fram Gjessings hypoteser om effekter av spesialundervisning og mener at nyere forskning ikke har klart å avkrefte disse.

Gjessing uttalte i 1974:

- Enkelte barn profitterer på spesialundervisningen.
- For noen barn får ikke spesialundervisning virkninger i det hele tatt.

- Andre barn blir negativt påvirket av spesialundervisningen, og kan ta skade av den.

(Gjessing, H.J.:Skolepsykologi nr. 9, 1974, her tatt fra Solli, 2005)

Solli (2005) har forsket på effekter av spesialundervisning og hevder at det er grunn til å stille spørsmål elevenes læringsutbytte står i forhold til ressursinnsatsen. Dette fordi ressursbruken framstår som lite fleksibel og at den ofte gis gjennom individretta tiltak. Solli stiller spørsmål om at denne ressursbruken kommer i konflikt med de verdier skolen skal fremme, og da spesielt inkludering.

Skoleforskerne Thomas Nordahl og Anne-Karin Sunnevåg publiserte i 2008 rapporten *Spesialundervisningen i grunnskolen- stor avstand mellom idealer og realiteter* som kartlegger omfanget av spesialundervisning og konsekvenser av spesialundervisning. Rapporten har skapt debatt i det skolefaglige og spesialpedagogiske miljøet konkluderer blant annet med:

- Spesialundervisningen settes i gang relativt sent i grunnskolen, og den praktiske spesialpedagogikken har svært få forebyggende trekk ved seg.
- Elever som mottar spesialundervisning skårer langt dårligere enn andre elever på de aller fleste områdene. Særlig er forskjellen stor når det gjelder motivasjon og arbeidsinnsats.
- Situasjonen og læringsutbyttet til elever som mottar spesialundervisning er i gjennomsnitt relativt dårlig, og er ikke i samsvar med den (relativt) store ressursinnsatsen.
- Elever med synsvansker og hørselshemming kommer relativt godt ut med spesialundervisning.
- Elever som viser problematisk atferd kommer systematisk dårligere ut enn andre elever på nesten alle områder i undersøkelsen.
- Det er ikke lett å finne noen mønster i forhold til hvilke elever som mottar spesialundervisning, og vi kan si at spesialundervisningen i noen grad er preget av tilfeldigheter og kan dekke helt andre behov enn elevenes.

Rapporten avsluttes med påstander som nok vil kunne oppfattes kontroversielle av mange i det skolepolitiske miljøet:

PP-tjenesten kan se ut til å forvalte et individperspektiv som kun bidrar til å legitimere at skolene slipper å se kritisk på sin egen innsats. Den har i liten grad fokus på de elevene som skårer dårligst. Det samme gjelder statens innsats, som i stor grad er

innrettet mot elevgrupper der det kan kompenseres for vansker som syns- og hørselsvansker. De elevene som viser problematisk atferd og spesifikke læringsproblemer krever en annen innsats som de statlige spesialpedagogiske sentrene i liten grad forholder seg til. (Ibid, s. 52).

Gjessings uttalelse på feltet fra 1974 og Nordahls og Sunnevågs rapport fra 2008 kan indikere at det ikke har skjedd så stor utvikling på området spesialundervisning, og det bærer preg av status quo.

3.1.2 Ulike perspektiv på spesialundervisning

Forskning om spesialundervisning og dens konsekvenser kan betraktes ut fra ulike innfallsvinkler. Vegard Moen (2008) beskriver i sin avhandling om omstrukturering av spesialundervisning at diskursen omkring tilpasset opplæring og spesialundervisning er preget av en spenning mellom en relasjonell og kategorial tilnærming. Moen viser til Persson (1998) som har presentert disse begrepene nærmere. Ut fra en relasjonell tilnærming sees elevens vansker på bakgrunn av samfunnets struktur, sosiale prosesser og mellommenneskelige relasjoner. En kategorial tilnærming knyttes til individuelle egenskaper ved eleven hvor diagnose og individrettede tiltak er essensielt. Her blir også den spesialpedagogiske kompetansen og rollen viktig. Moen viser til at diskursen mellom disse to perspektiv gjenspeiles i politikk og praksis. Han hevder at den offisielle utdanningspolitiske retorikken har vært mest preget av en relasjonell tilnærming med fokus på inkludering og oppmerksomhet mot stigmatiseringsproblematikken. I motsetning står praksis i skolen representert ved den tradisjonelle spesialpedagogikken hvor diagnostisering, kartlegging, verktøy, diagnoser og kamp om ressurser å være tungtveiende; ”Spenningen mellom det kategoriale og det relasjonelle, mellom det individorienterte og det kollektive, møtes derfor på realiseringsarenaen innenfor en utvidet retorisk forståelse av begrepet tilpasset opplæring i Kunnskapsløftet” (Moen, 2008 s. 211).

I en artikkel i tidsskriftet *Specialpedagogik* 2012 viser Bente Sloth også til det kategoriske og relasjonelle perspektiv hvor hun hevder at spesialundervisning i skolen i dag er hovedsakelig preget av det kategoriske perspektiv, og det medfører stadig økende fokus på diagnoser, kartlegging og nye metoder og ”tilbud” som skal kompensere for elevens vansker. Sloth viser til T. Skrtic (1991) som hevder at mange elevers vansker kan være et uttrykk for at skolens organisatoriske rammer og krav, som elevene ikke er i stand til å oppfylle. ”I det relationelle perspektiv er det spesialpedagogikkens oppgave at finne løsninger, som bidrager til, at de

organisatoriske rammer skaber færre problemer for elevene og ikke omvendt.” (Ibid, s. 16).

Videre hevder Sloth at den største utfordring ved det relasjonelle perspektiv er hvordan det kan overføres i praksis, i og med at skolen som organisasjon og spesialpedagogisk tradisjon er godt innarbeidet og nedfelt i kulturen for hvordan ting skal være.

3.2 Oppsummering av teori og forskning på feltet

Den teoretiske gjennomgangen viser at det er mange og komplekse forhold som er med på å prege beslutninger som gjøres på det skolepolitiske og spesialpedagogiske feltet. Det foreligger ikke så mange studier som ser på sammenhengen mellom spesialundervisning i tilknytning til skolen som lærende organisasjon. Det er likevel mye forskning på både skoler som organisasjoner, lærende organisasjoner, endringsprosesser og på spesialundervisning som bringer fruktbare perspektiv inn i den videre analysen:

Moen (2008) viser til diskursen mellom det kategoriale og relasjonelle perspektiv. Den offisielle politikken og grunnlagsdokumenter utdanningspolitikken har vært mest preget av det relasjonelle perspektiv. I det relasjonelle perspektivet er elevenes vansker knyttet til omgivelsene, skolens kultur, inkludering og relasjonelle egenskaper blir vektlagt. Dette står i motsetning til det kategoriale hvor fokuset er på det individuelle, hvor elevens ulike vansker og diagnoser medfører at eleven gis kompensatoriske hjelpetiltak. Moen hevder at praksis i skolen er mest preget av den kategoriale tilnærmingen. Hvilket av disse perspektivene en har får konsekvenser for de beslutninger og den praksis som utøves på det spesialpedagogiske området.

Solli (2005) hevder også at forskningen på spesialundervisningen er mer preget av diskusjoner om ressurser og kvantitativ tenkning enn fokus på kvalitet og læringsutbytte. Nordahl og Sunnevåg (2008) oppsummerer i sin rapport om spesialundervisning i grunnskolen hvor de blant annet konkluderer med en rekke negative konsekvenser og for elever som får spesialundervisning. De uttaler også at PPT gjennom sitt individperspektiv er med på å bidra til at skolene lar være å se kritisk på sin egen innsats.

Skolelederens hverdag er preget av en rekke krav og forventninger både ovenfra og innenfra i organisasjonen. Noen av disse forventningene er motsetningsfylte, og stiller store krav både til fleksibilitet, administrasjon og faglig kompetanse hos leder.

På bakgrunn av den teori og forskning som er presentert gjennom kapittel 2 og 3 ble skoleledere i to kommuner intervjuet og spurt om å reflektere rundt oppgaver og mål i forhold

til å lede sin organisasjon. Dette vil videre bli belyst gjennom å se på hvilke utfordringer skolelederne opplever i forhold til at spesialundervisningen øker, på tross av myndighetenes intensjon om det motsatte, og hvordan dette håndteres i lys av skolen som lærende organisasjon.

4. METODE

I det følgende kapittel vil det bli redegjort for den framgangsmåte som er anvendt ved innsamling av empiri til denne studien. Det kan være mange ulike innfallsvinkler til å finne svar på problemstillingene, og kapitlet vil gjennom refleksjoner og begrunnelser for de valg som er gjort beskrive hvordan studiet er lagt opp.

4.1 Metodiske tilnærminger

Samfunnsvitenskap består av mange ulike fagdisipliner, og har et vidt spekter av metoder som kan anvendes og utgjør et felles samfunnsvitenskapelig metodegrunnlag (Grønmo, 2007).

Hvilken metode en velger vil være avhengig av hvilke spørsmål en stiller og problemstillingen som søkes belyst. Metodevalget er også avhengig av om en tar utgangspunkt i teori for å teste denne ut med empiri, eller at en tar utgangspunkt i empiri for å danne grunnlag for ny teori.

Et klart skille i samfunnsvitenskapelige studier går mellom det kvantitative og det kvalitative. Kvantitativ metode enger seg til undersøkelser der en ønsker å måle tall og bredde, og vil derved framstå mer strukturer og kunne gi mulighet for statistisk generalisering. Kvalitative studier vil passe bedre til undersøkelser som går i dybden, har få undersøkelsesobjekt og er preget av nærhet og fleksibilitet. I kvalitative studier beveger forskeren seg mellom empiri og teori om samfunnsmessige forhold, og studiet inneholder både problemformulering og fortolkning (Grønmo, 2007).

Metoden som er valgt i denne oppgaven er *kvalitativ metode* hvor det legges vekt på å få fram det unike og særegne ved det studerte fenomen. Begrunnelsen for å velge en slik tilnærming er ønsket om å få en dypere innsikt i hva som ligger til grunn for noen skolelederes valg og refleksjoner på et skolefaglig felt. Hva slags forskningsdesign som velges har betydning for oppgavens gyldighet og pålitelighet (Jacobsen, 2005). Gjennom analyse av dokumenter, egne intervju og tilgang til fokusgruppeintervju som grunnlag er formålet å sannsynliggjøre de funn og tendenser som kommer fram i forhold til problemstillingen, og studien vil derfor bli både undersøkende, forklarende og fortolkende.

I valg av forskningsdesign må en vurdere hvor mange enheter en ønsker å undersøke. Ifølge Jacobsen (2005) vil et ekstensivt design innebære at en forholder seg til mange undersøkelsesenheter, men et intensivt design går dypere gjennom å ha færre enheter og mer informasjon. Denne studien kan på bakgrunn av problemstillingen betegnes som intensivt da formålet er å belyse samspeillet mellom et spesifikt fenomen og den konteksten det skjer: "Å gå i dybden er et forsøk på å få en så helhetlig forståelse av forholdet som mulig mellom

undersøkelsesenheten og den kontekst undersøkelsesenheten inngår i” (Jacobsen, 2005, s. 90). Dette kalles også induktivt design hvor studiet legger vekt på å fortolke og bygge opp om en bestemt teoretisk forståelse på bakgrunn av de empiriske analysene som blir utført (Grønmo, 2007).

Denne undersøkelsen vil se på skolen som arena for beslutninger innen spesialundervisningsfeltet og hvordan offisielle målsettinger og idealer preger og gjenspeiles de beslutninger, valg og praksis som foretas av lokale ledere. Undersøkelsen kan betegnes som en case-studie. Ifølge Grønmo (2007) finnes ingen god oversettelse av betegnelsen case-studie. Case referer seg til enhet og kan ha ulike formål. ”Det som særpreger case-studier, er at fokus for analysen rettes mot en eller flere enheter som representerer studiens ”case(s)” (Thagaard, 2002 s. 47).

Enhetene kan være grupper, personer eller organisasjoner. Ifølge Yin (2003) kan en velge enkeltcase, multiple eller komparative case. Jeg har valgt ut to kommuner, med to grupper av ledere: skoleeiere og rektorer. Det er tatt individuelle intervju og gruppeintervju, med tre enheter/grupper fra hver kommune. Jeg ønsker også å knytte dette opp mot offentlige målsettinger og føringer, for å se hvordan disse preger de lokale tolkninger og praksis. Dersom tendensene som kommer fram i denne undersøkelsen bekreftes av andre funn vil dette kunne bekrefte eller svekke mitt funn.

For å utarbeide designet i en case-studie vil teorien ha avgjørende betydning. I forhold til andre aktuelle forskningsmetoder er bruk av teori det som er sentralt, og dette kommer før datainnsamling. ”For case studies, theory development as part of the design phase is essential, whether the ensuing case study’s purpose is to develop or test theory” (Yin, 2003, s. 35).

Vitenskapsteoretisk vil dette designet kunne kalles en hermeneutisk tilnærming som også betyr fortolkningslære. En hermeneutisk tilnærming innebærer, i følge Kvale (2007), å være åpen for de mange forskjellige betydninger utsagn kan ha, gir mening til og gjøre fortolkningen klarere. Hermeneutikken har et humanistisk grunnlag og handler om å finne de skjulte meningene i et fenomen og fortolke dem. Dette innebærer at forskeren nærmer seg det som skal utforskes med sin egen forforståelse. Forskeren pendler mellom del og helhet gjennom prosessen for på den måten få en dypere forståelse. Dette kalles også *den hermeneutiske spiral* som indikerer at kunnskapen om et fenomen stadig utvides gjennom pendlingen mellom del og helhet, gjensidig påvirkning, forforståelse og gir derved ulike perspektiver (Patel og Davidson 1999 i Dalland, 2007). Vår egen forforståelse vil også prege den tolkning som gjøres.

4.2 Kvalitativt intervju som metode

For å kunne gå i dybden og få fram synspunkt og refleksjoner om mine forskningsspørsmål, valgte jeg å utarbeide en intervjuguide. Jeg velger her å kalle personene som blir intervjuet for intervjupersoner som ifølge Kvale og Brinkmann, 2009 er en betegnelse som fungerer nøytralt, og derfor skaper minst mulig avstand mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet. Et kvalitativt intervju er allikevel ingen nøytral samtale mellom to likeverdige parter. Den som intervjuer legger premissene for intervjuet og har derfor en makt og styring over hvordan prosessen forløper. Målet med intervjuet er å få fram intervjupersonens oppriktige og beskrivende synspunkt av en situasjon eller omgivelser. Intervjusituasjonen er et mellommenneskelig møte mellom to personer som er opptatt av et felles emne. Den kontakt og relasjon som oppstår i intervjuet vil ha betydning for kvaliteten og den informasjon og kunnskap som bringes fram. Kvale og Brinkmann (2009) betoner betydningen av at den gjensidige påvirkningen som skjer mellom intervjuer og intervjuperson må anvendes bevisst, og ikke sees på som en feilkilde. I et kvalitativt forskningsintervju er det en dypere og mer nyansert forståelse som er det sentrale, og da må en også kunne stille utdypende spørsmål. Flexibilitet og det å være sensibel og lyttende over for det som intervjupersonen sier, og måten det blir sagt på (fakter, mimikk, bevegelser, pauser) er viktige elementer og vil bidra til å kvalitetssikre intervjuet (Dalland, 2007).

4.2.1 Design

Høsten 2011 fikk IRIS i samarbeid med UIS et forskningsoppdrag som skulle kartlegge årsaker og dilemma på bakgrunn av de siste årenes økning i spesialundervisning. Det ble over hele Norge valgt ut 6 kommuner og 2 fylkeskommuner av ulik størrelse. Kartleggingen skjedde ved fokusgruppeintervju av rektorer, skoleeier, lærere og PPT. Gjennom å ha fulgt denne undersøkelsen er mitt utvalg foretatt på basis av noen av deltakerne i denne, og jeg valgte ut skoleledere representert ved rektorer og skoleeiere som intervjupersoner. Disse ble valgt fordi de anses som sentrale personer i iverksetting og utøvelse av praksis på skolefeltet. De vil gjennom sine roller kunne belyse noen av de dilemma og valg ledere står i når det gjelder endringsprosesser i skolen. Det ble også valgt ut to kommuner: Kommune A som er en større kommune med over 130 000 innbyggere, og kommune B som er en mindre landkommune.

4.2.2 Utvalg av intervjupersoner

Når valg av intervjupersoner foretas er det viktig at personene er relevante, det vil si at de har god oversikt over det en ønsker å få utdypet, og at personene er villige og i stand til å formidle. På bakgrunn av dette foretatt et strategisk valg av intervjupersonene (Dalland, 2007). Det vil si

at en velger ut de personene som en tror har noe å formidle om det fenomen en ønsker å belyse (Dalland, 2007). Gjennom IRIS/UIS sin undersøkelse var det allerede valgt ut intervjupersoner til fokusgruppene. Disse kom fram gjennom skriftlige henvendelse til skoleadministrasjonen i hver kommune, samt søknad og godkjenning fra Datatilsynet. I søknaden ble det også redegjort for at undersøkelsen ville bli fulgt av masterstudenter. Jeg har deltatt på alle prosjektmøter i perioden august 2011- til februar 2012. Intervjupersonene til fokusgruppene ble forespurt og valgt ut til å delta via skoleadministrasjonen i de respektive kommunene, som også la til rette for egnede lokaler og praktiske forholdt rundt intervjuene. Min undersøkelse bygger delvis på data fra denne undersøkelsen, og mine valg av informanter ble derfor valgt ut på grunnlag av hvem som hadde deltatt i fokusgruppen. Fra min egen undersøkelse, hvor jeg skulle ta egne intervju var det 4 rektorer i kommune A som hadde deltatt i fokusgruppe fra IRIS/UIS-undersøkelsen som kunne være aktuelle. Det viste seg at en av disse hadde skiftet jobb, en var på vei til å slutte i det tidspunktet som var aktuelt for intervju, og da var det to potensielle igjen. Jeg sendte ut en forespørsel på e-post med brev om innholdet i undersøkelsen som vedlegg og fikk raskt svar fra den ene av dem. Samme prosedyre ble fulgt overfor øverste skole- administrative leder, som på grunn av høyt arbeidspress i den aktuelle tidsperioden for undersøkelsen ikke kunne imøtekommes. I kommune B fikk jeg positivt svar både fra øverste leder av skoleadministrasjonen, som også foreslo og organiserte kontakt med en rektor som jeg kunne intervju. Jeg hadde nå i utgangspunktet et ”skjevt utvalg”, da jeg manglet en person fra administrativ ledelse i kommune A. Dette valgte jeg å løse med å inkludere fokusgruppen med skoleleiere fra kommune A, som i stor grad ville kunne gi svar på de fleste av mine spørsmål. Jeg ville uansett bruke data fra IRIS undersøkelsen, og fant at gjennom å bruke intervjuene fra de 2 fokusgruppene i hver kommune (rektorgruppen, og skoleeiere) ville det allikevel kunne forsvare og sikre et godt utvalg som var egnet til å belyse mine forskningsspørsmål. Totalt ble utvalget av antall intervjupersoner/enheter av 6.

	Rektor	Skoleeier
Kommune A	Individuelt intervju	Fokusgruppeintervju
Kommune B	Individuelt+fokusgruppeintervju	Individuelt+fokusgruppeintervju

Fig. 4: Oversikt over intervjupersoner/grupper fordelt på kommuner

4.2.3 Utarbeidelse av intervjuguide

En intervjuguide er en plan for spørsmål, emner og rekkefølge for spørsmål. Målet er å få fram intervjupersonenes tanker, kunnskap og refleksjoner om det emnet og spørsmål som intervjueren har. Spørsmålene ble utarbeidet på bakgrunn av problemstillingen og den teori og kunnskap jeg hadde tilegnet meg. For å sikre en god og åpen dialog og legge til rette for refleksjoner er viktig å ikke være for bundet av helt faste punkter for gangen i intervjuet. Dette stiller krav til intervjueren som må ”følge” og ”møte” intervjupersonen der den er og eventuelt stokke om på de oppsatte punktene. Jo mer strukturert rekkefølge av spørsmål og intervjusituasjonen er jo lettere vil tolkning og analyse av teksten bli (Kvale, 1997). Men dette kan igjen gå ut over flyten og spontaniteten i intervjuet og en kan dermed gå glipp av viktige nyanser og synspunkt. Intervjuguiden ble utarbeidet med innledning til emnet, med aktuelle tema og spørsmål som kunne utdype det jeg ville belyse, og kan betegnes som et halvstrukturert intervju (Dalland, 2007). Jeg forsøkte å ikke stille hvorfor-spørsmål, men la vekt på at intervjupersonen skulle fortelle og belyse de ulike tema mest mulig fritt ut fra sin arbeidssituasjon. Ved å velge en halvstrukturert intervjuform kan man lettere pendle mellom ulike temaer og følge intervjupersonens resonnementer og assosiasjoner, gjennom å være lyttende framfor den som stiller spørsmål. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver dette som samskaping av kunnskap som vokser fram av det relasjonelle i en intervjusituasjon. Det krever at intervjueren er lydhør og spesielt bevisst på asymmetrien i forholdet. Intervjueren bør være oppmerksom på emner som kan vekke ubehag hos intervjupersonen og være i stand til å ta imot det som kommer fram gjennom å forholde seg til intervjupersonen på en respektfull og varsom måte.

4.2.4 Intervjusituasjonen

I forkant av intervjuet ble det sendt ut brev som inneholdt en oversikt over problemstilling og emnet slik at intervjupersonen forberedt på hva intervjuet skulle handle om. Intervjupersonen fikk bestemme tid og sted, og jeg hadde antydning i min første henvendelse varighet på intervjuet slik at intervjupersonen fikk en forutsigbarhet i forhold til tidsbruk. De tre intervjupersonene hadde satt av et eget rom for intervjuet, og lagt til rette for at vi ikke ble forstyrret. Ved intervjuoppstart gjentok jeg at det ble tatt opp på bånd (og dette var på forhånd informert om i brevet) og at det ville bli forsvarlig oppbevart og slettet ved innlevering av masteroppgaven. Ved innledning til intervjuene snakket vi litt generelt om skolen og kommunen, og ved oppstart repeterte jeg kort formålet med undersøkelsen, og refererte også til IRIS/UIS- undersøkelsen som de hadde deltatt i ca tre måneder før. Dette ville hjelpe til å få en god oppstart og ramme for intervjuet gjennom å legge til rette for en god atmosfære. Vi satt rett overfor hverandre

med et bord imellom under intervjuet, både for å sikre best mulig ikke-verbal kontakt og sikre optimale lydforhold for opptaket. Det første intervjuet varte noe over antydnet tid, men jeg opplevde at intervjupersonen hadde mye hun ville ha sagt, og fant det unaturlig å sette stopp før vi kom mot slutten. De andre intervjuene ble gjennomført innenfor angitt tidsrom. Intervjupersonene ble til slutt spurt om det var noen de ønsket å legge til, eller ville utdype. Dette ble gjort for å sikre at alle følte seg ivaretatt og at de hadde fått kommet fram med sine synspunkter.

4.2.5 Transkribering

Det ble foretatt transkripsjon av de tre intervjuene i de påfølgende dagene etter de var gjennomført. Først ble opptakene lagt inn på lydfil på PC, og deretter ble tekstene skrevet ut fortløpende ord for ord. Jeg tok også med kremt, og latter, og pauser slik de kom fram på lydfile. Av hensyn til anonymisering ble alt skrevet på bokmål, og jeg anonymiserte personnavn og stedsnavn. Intervjuene varte mellom 110 og 45 minutter. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) betyr å transkribere å skifte form fra en til en annen. Et intervju skjer i et sosialt samspill, med lyder, mimikk, ironi, humor, pauser og kroppsspråk som vanskelig lar seg formidle på papir. Derfor er derfor mange nyanser som går tapt, og gir en abstraksjon som kan betegnes som ”Transkripsjoner er kort sagt svekkede dekontekstualiserte gjengivelse av direkte intervjusamtaler”(Ibid, s, 187). Jeg opplevde selve prosessen som et krevende og interessant arbeid. Gjennom å gjøre dette selv, oppdaget jeg intervjuene på nytt og så både detaljer og sammenhenger som jeg ikke kunne huske fra selve intervjusituasjonen. Det var derfor en meningsfull og nødvendig prosess for å komme dypere inn i materialet, og satte i gang tanker som var nyttige i forhold til videre arbeid med tekstene.

4.3 Analysen

Etter transkripsjonen leste jeg gjennom alle intervjuene om igjen flere ganger. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver at transkripsjonen skal videreføre det levende intervjuet ved at det som blir uttrykt blir utviklet og klargjort gjennom en dialog mellom tekst, forfatter og intervjuperson. Ifølge Thagaard (2003) er analyse det forskeren gjør for å få en forståelse av datamaterialet, mens tolkning innebærer en refleksjon over dataenes meningsinnhold. Hun hevder videre at tolkning og analyse kan ses som to sider av samme sak, og at vi ikke kan beskrive og kategorisere uten samtidig å tillegge hendelsene mening.

Det finnes ulike innfallvinkler til metoder for å analysere intervju. Jeg har tatt utgangspunkt i Dalland (2007) som også er inspirert av Kvale (1997) og det han beskriver som meningsfortetning. Her beskrives fem trinn hvor det første handler om å lese igjennom

intervjuet for å få en følelse av helhet. Deretter deles intervjuet opp etter innhold i naturlige enheter. Neste trinn er at det sentrale tema i enheten uttrykkes så klart som mulig, for å se innholdet i lys av problemstillingen. Det siste trinnet er å binde sammen de viktigste emnene i intervjuet for å gi et mest mulig fortettet uttrykk for meningsinnholdet.

Jeg laget en sammenfatning av intervjuene både for en bearbeiding og for å få en bedre helhetsforståelse og gjenkjenne eventuelle mønstre. Intervjupersonene var spurt om de samme tema i intervjuguiden, og disse ble brukt som utgangspunkt for koding av intervjuene.

Gjennom hele prosessen med forberedelse til intervju, gjennomføringen og arbeidet med transkriberingen hadde jeg allerede oppdaget noen tema og refleksjoner som var interessante å se nærmere på. Ved gjennomgang av transkripsjonene noterte jeg sentrale begrep og stikkord i og brukte markørpenn på det som ble sagt under de ulike temaene i teksten. De fleste tema ble definert ut fra spørsmålene i intervjuguiden, med ett unntak: På bakgrunn av de utdypninger og refleksjoner som intervjupersonene gjorde kom det fram ett tema som jeg ikke i utgangspunktet i hadde spurt spesifikt om, og det var forholdet til Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT).

PPT er en viktig samarbeidspartner i den spesialpedagogiske prosessen, i og med at de er sakkyndige, og det må foreligge en sakkyndig vurdering fra dem for å få et enkeltvedtak på spesialundervisning i henhold til Opplæringslovens § 5.1 Da alle intervjupersonene trakk fram PPT som en viktig og betydningsfull aktør i forhold til det de var opptatt av i intervjuene, fant jeg det riktig å gruppere synspunkt og utsagn om PPT som et av de sentrale tema i analysen.

De fem tema som intervjuene sorteres under er:

- Synspunkt på skolen som lærende organisasjon
- Leder-rollen- i forhold til administrasjon og pedagogisk involvering
- Samarbeid med PPT
- Nasjonale prøver og kartlegging
- Årsaker til økning av spesialundervisning

Skolen som lærende organisasjon og lederrollen er teoretisk begrunnet ut fra studiens fokus, mens samarbeid med PPT, nasjonale prøver og kartlegging og årsaker til økning i spesialundervisning blir de områder som praksis utøves på og er de områder intervjupersonene blir spurt om.

Gjennom å tolke intervjupersonenes beskrivelser forsøkte jeg å finne ord og uttalelser som virket beskrivende for det de svarte på de ulike spørsmålene. Deretter satte jeg utdragene fra de ulike intervjupersonene ut fra hvilken rolle (rektor og skoleeier)de hadde etter hverandre

sortert under hvert tema. I denne prosessen oppdaget jeg at noen svar og synspunkt var sterkere markert hos noen enkeltpersoner eller at det var flere som sa det samme. For å illustrere dette har jeg bruk direkte sitater fra intervjupersonene, og ellers forsøkt å få fram nyanser og grad av styrke i argumentene i mine kommentarer og tolkningen av intervjuene. Kategoriseringen hjelper også til å få fram interessante dimensjoner og krever en refleksjon over meningsinnholdet. Oppdelingen i tema skaper en bedre oversikt over intervjupersonenes svar og meninger og vil dermed kunne bli mer oversiktlig i den videre analysen. Undersøkelsen skiller også mellom de to kommunene for å kunne se om det er mulig å se sammenhenger og forskjeller på tvers av disse ut fra kjennetegn og egenskaper ved de to kommunene. I slutten av hvert tema har jeg laget en oppsummering og kommentert det som er mest sentralt for hvert tema.

Analyseprosessen var krevende og spennende; det var viktig å ikke miste vesentlig informasjon underveis, samtidig som at intervjupersonenes styrke og innhold i synspunktene skulle bli rett gjengitt og ivaretatt. Å fortolke innholdet i meningene som framkommer i intervjuene er noe mer enn å sortere og gruppere forskjellige utsagn. Meningsfortolkningen er preget av forskerens tidligere kunnskap, erfaringer og forforståelse (Kvale og Brinkmann, 2009). Gjennom å være tydelig på argumentasjon som ligger til grunn for fortolkningen, og bruke sitater fra intervjupersonene vil dette være med på å underbygge fortolkningen av innholdet. Jeg har i presentasjonen av analysen lagt vekt på å bruke sitater fra intervjupersonene slik at meningsinnholdet skulle bli mest mulig empiri-nært og derved sikre validiteten.

4.3.1 Fokusgruppeintervju

Det er et tema som ikke kommer fram gjennom fokusgruppeintervjuene, da det ikke ble stilt noen spørsmål om dette. Det er refleksjon og synspunkt på skolen som lærende organisasjon som derfor ikke har blitt tatt inn i tema-analysen fra fokusgruppe-intervjuene.

IRIS/UIS sine fokusgruppe-intervjuer er også behandlet på samme måte som de individuelle intervjuene. Ved en gjennomgang av de transkriberte tekstene hos rektorgruppen og skoleeiergruppen i de to kommunene, fant jeg fram til hva de hadde svart under de ulike tema som jeg hadde kommet fram til i mine individuelle intervju.

Fokusgruppeintervju gir mulighet til å analysere hvilke grunner og holdninger de ulike aktører har i forhold til bruk og økning av spesialundervisning. Fokusgrupper har etter hvert blitt vanligere å bruke innen produktutvikling og testing av begreper, erfaringer og holdninger (Bjørklund 2005). Ved bruk av fokusgrupper kan en treffe flere personer samtidig og styrken er

at det gir mulighet til å utforske hvordan mennesker konstruerer meninger og utvikler synspunkt sammen med andre. Fokusgruppeintervju vil til forskjell fra individuelle intervju gjennom gruppediskusjon få fram synspunkter og begrunnelse for disse som kan være vanskeligere å få fram i individuelle intervju.

4.3.2 Dokumentanalyse

Som en del av forberedelse til intervju og til analysen hadde jeg innhentet offentlige målsettinger samt kommunenes planer for skolen, gjennom kvalitetsmeldinger og skolepolitiske målsettinger. Grønmo (2004) hevder at kvalitativ innholdsanalyse bygger på en systematisk gjennomgang av dokumenter, hvor man ønsker å kategorisere og registrere innhold som er relevante for problemstillingen. Dette fungerte både som en forberedelse til intervjuene, og var relevant for å sette kommunen inn i rett kontekst med å finne ut status, satsingsområder, visjoner og mål for skolene i kommunen.

4.4 Etikk

Forskningsetikk handler om hvilke metoder og spørsmål forskeren stiller og måten dette utføres på, og hvilke konsekvenser det får for de som er implisert i undersøkelsen. Som forsker er en preget av egne erfaringer, kunnskaper og verdier og dette vil kunne sette sitt preg på hvordan data velges ut, tolkning og presentasjon av resultater. "Ethiske problemstillinger preger hele forløpet i en intervjuundersøkelse, og man bør ta hensyn til mulige etiske problemer helt fra undersøkelsen til den endelige rapporten foreligger" (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 80).

Ved forskning på mennesker er det spesielt fire forhold som peker seg ut (Ibid.) Det er *informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser av å delta og forskerens rolle*. Informert samtykke og konfidensialitet er tidligere gjort rede for i dette kapitlet. Når det gjelder konsekvenser av å delta i min undersøkelse, kan jeg ikke se at det skulle medføre noen negative konsekvenser for intervjupersonene. De hadde allerede gitt samtykke til å delta i fokusgruppeundersøkelsen, min undersøkelse ble en forlengelse av denne, og intervjuene ble også anonymisert. Dersom intervjupersonen avslører noe i intervjuet som kan komme til å skade vedkommende om det skulle bli avslørt i det offentlige rom, er det forskerens ansvar å reflektere over mulige konsekvenser av dette. Forskeren plikter å se til at risikoen og skaden skal være lavest mulig for intervjupersonen. Forskerens integritet er av særlig betydning i det kvalitative intervju, da intervjueren selv er det viktigste redskap for innhenting av kunnskap. Da blir forskerens kvaliteter som egne verdier, ærlighet, ydmykhet og respekt av stor betydning. Dette får videre konsekvenser for offentliggjøring av resultater, kontroll og

validering av disse (Kvale og Brinkmann, 2009). Når det gjelder min rolle som forsker, og hvorvidt det kunne påvirke intervjupersonene kan være verdt å nevne: Jeg arbeider selv i skolen, og kjenner derfor godt til feltet. I det ene intervjuet kjente jeg også til intervjupersonen gjennom tidligere samarbeid. Det var nå avsluttet, og heller ikke av et slikt omfang og art at det opplevdes som vanskelig for noen av oss. Jeg var nok allikevel ekstra bevisst på å tre ut av min gamle rolle i dette intervjuet, og ta på meg en nøytral forskerrolle.

4.5 Om validitet og reliabilitet i case-studier

Ifølge Yin (2003) forsterker case-studiet kravet til validitet og reliabilitet. I ordbøker er validitet knyttet til sannhet (Kvale og Brinkmann, 2009 s. 15). Mange vil hevde at det vil være vanskelig å generalisere funn hvor et sosialt fenomen undersøkes og ikke fremstår som testbart. Det stilles derfor strenge krav om oppfølging og kontroll og kriterier for validitet som gjelder for case-studie. For å sikre validitet er det viktig å bruke flere kilder for datainnsamling. Her er det brukt individuelle intervju, fokusgruppeintervju, offentlige dokumenter og tidligere undersøkelser, samt teori og forskning på feltet. Dette betegnes også som konstruksjonsvaliditet, og sier noe om man måler det man ønsker å måle, og er først og fremst knyttet til utvalg av enheter og informasjonstyper (Grønmo, 2007). Validiteten betegnes som høy dersom de faktiske data svarer til forskerens intensjoner. Validering er knyttet til kvalitetskontroll av hele forskningsprosessen og knyttes til alle fasene i prosessen og hvor det stilles kritiske spørsmål til funnenes pålitelighet, sannsynlighet og troverdighet (Kvale og Brinkmann 2009). Jo mer kvalitet på håndverksarbeidet med åpenbare og gjennomsiktige forskningsprosedyrer jo mer overbevisende og gyldige framstår kunnskapsproduktet. Gjennom å sjekke ut forståelsen, om man har forstått meningen om det som har blitt sagt er det samme som å validere intervjuet. Validitet i kvalitative studier er knyttet til om det vi observerer av meninger og meningsammenhenger reflekteres av det undersøkte fenomen.

Reliabilitet sier noe om datamaterialets pålitelighet. Begrepet reliabilitet i kvalitative studier er omdiskutert, da det ikke er mulig å teste og beregne ut fra standardiserte metoder. Dette handler om hvordan undersøkelsesopplegget er gjennomført og systematisert. Å analysere intervju er i utgangspunktet basert på en subjektiv fortolkning. Stikkord som metodologiske ferdigheter, etikk, integritet og profesjonalitet blir her sentrale. Kvale og Brinkmann (2009) bruker *analytisk generalisering* som et begrep i tilknytning reliabiliteten. Det innebærer at en annen forsker gjennom samme prosess og framgangsmåte ville kunne kommet fram til de samme resultater. I en kvalitativ case-studie med relativt få informanter kan den være

vanskelig å generalisere klare funn. Analysen kan si noe om tendenser og knytte dette til tidligere forskning på området.

I neste kapittel vil resultatene fra intervjuene bli presentert ut fra sentrale områder som kommer fra på bakgrunn av intervjuguide og det som intervjupersonene og fokusgruppene var opptatte av. Det er lagt vekt på en mest mulig empiri-nær presentasjon med bruk av sitater, og påfølgende kommentarer til disse. Intervjupersonenes svar blir fortløpende presentert ut fra sine roller under hvert tema. Resultatene tar utgangspunkt i intervjupersonenes svar og synspunkt på de fem tema som ble beskrevet i kapittel 4.3.

5. PRESENTASJON AV RESULTATER

Dette kapitlet vil presentere resultatene av undersøkelsen som er gjort med utgangspunkt i intervjuguide og de svar og tendenser som kom fram fra analysen.

Det er foretatt 3 individuelle intervju av aktører i de to kommunene. I kommune A er en rektor blitt intervjuet, og i kommune B er en rektor og en representant for skoleeier intervjuet. Grunnen til at skoleeier (skoleeier) fra kommune A ikke har blitt intervjuet individuelt, er at dette ikke kunne prioriteres på grunn av høyt omfang og tidspress på arbeidsoppgaver.

Gjennom å ha fulgt IRIS/UIS sin undersøkelse om årsaker til økning spesialundervisning har jeg også fått tilgang på fokusgruppeintervju fra de samme kommunene. Her vil jeg benytte fokusgruppeintervjuene med skoleeier fra kommune A, og fokusgruppeintervju fra rektorgruppen i kommune A og B for kunne utdype, sammenligne og nyansere det som kommer fram i mine egne intervju.

Under arbeidet med å analysere intervjuene var det fem ulike tema som pekte seg ut. Disse kom fram på bakgrunn av spørsmålene i intervjuguiden og de refleksjoner og tema som informantene var opptatte av. Resultatene av undersøkelsen grupperes etter følgende tema:

- Synspunkt på skolen som lærende organisasjon
- Lederrollen - i forhold til administrasjon og pedagogisk involvering
- Samarbeid med PPT
- Nasjonale prøver og kartlegging
- Årsaker til økning av spesialundervisning

Visuell modell for analysen kan framstilles slik:



Fig. 5: Temaene i analysen

Skolen som lærende organisasjon blir her et overordnet tema sammen med hvordan de som ledere oppfatter sin rolle og reflekterer rundt oppgaver og mål i forhold til å lede sin organisasjon. Problemstillingen i undersøkelsen er årsaker til hvorfor spesialundervisning har økt etter Kunnskapsløftet. Dette søkes belyst gjennom å fokusere på bruk av Nasjonale prøver, kartlegging av elever og samarbeid med PPT. Disse to temaene blir eksempler som kan være med på å illustrere og forklare hvordan lederne arbeider på området spesialundervisning og vise hvilke valg og dilemma de opplever i utøvelsen av rollen som skoleleder.

5.1. Presentasjon av kommunene

Kommune A er en storbykommune på sør-vestlandet med om lag 130 000 innbyggere.

Kommunestrukturen karakteriseres av en to-nivå kommune, hvor virksomhetsledere rapporterer direkte til rådmann. Kommunen har 26 skoler på barnetrinnet, hvorav 10 er på ungdomstrinnet og 5 er kombinerte 1-10 skoler. Kommunen er preget av en sterk befolkningsvekst. Ressursene til spesialundervisning har økt betraktelig etter 2006 og utgjør i dag opp mot 20 prosent av skolebudsjettet. Sammenlignet med andre bykommuner har kommunen færre elever som får spesialundervisning, men det tildeles til gjengjeld flere timer pr. elev.

I skolens kvalitetsplan *God, bedre, best!* 2011-2015 beskriver kommunen at de gjennom systematisk kvalitetsarbeid ønsker å utvikle en lærende organisasjon som setter mål for hvordan den enkelte elev tilegner seg bedre grunnleggende ferdigheter. Det stilles også krav til kompetanse hos lærere, skoleledere og skoleeier til å ha fokus på en vurderingspraksis som fremmer læring. ”For å utvikle en lærende organisasjon er systematisk refleksjon over egen praksis avgjørende” (God, Bedre, Best s. 16). Resultat fra ulike kartlegginger og brukerundersøkelser er tenkt å være et grunnlag for utvikling hos den enkelte elev, men også for å utvikle skolen som lærende organisasjon.

Kommune B er en mindre landbrukskommune på sør-vestlandet med under 5000 innbyggere. Skolene ledes på kommunalt nivå av en Oppveksts og kultursjef (her nevnt som skoleeier) og er også en to-nivås kommune. Kommunen har 4 skoler, hvorav 3 barneskoler og 1 ungdomsskole. Kommunen kjøper tjenester fra PPT i en nabokommune.

Kommunen har utarbeidet et kvalitetsutviklingssystem for grunnskolen med årshjul og oversikt over oppgaver og ansvarsfordeling på de ulike skolefaglige områder. I tilstandsrapporten fra 2011 oppsummeres det at resultatene for Nasjonale prøver ligger i hovedsak på normalen i forhold til sammenlignbare kommuner. Tilstandsrapporten viser til at tidlig innsats er vesentlig

for å bedre elevenes ferdigheter og faglige utvikling og refererer til St. Melding 16 (2006-07). Rapporten legger vekt på betydningen av at skolenes innsats på det spesialpedagogiske feltet. Tilstandsrapporten viser til at kommunen har underskrevet samarbeidsavtale med Utdanningsdirektoratet om veiledning i skoleutvikling som har en varighet på halvannet år, og hvor det skal være et tett samarbeid med hver skole og skoleeiernivået i kommunen. Kommunens visjon og mål for skolene oppgis å være under arbeid.

5.2 Synspunkt på skolen som lærende organisasjon

Intervju med rektor fra kommune A, 1.-10. skole

Rektor bekrefter at hun er opptatt av skolen som en lærende organisasjon og synes det er en god tanke å være i utvikling, å være åpen på det som gjøres og reflektere rundt det en gjør. Skolen har fått mandat fra storting og regjering, og det sammen med forskning handler om å få omsatt dette i praksis og være leder for lederteamet. Hun poengterer at det å ha et godt lederteam rundt seg er av stor betydning, og opplever at teamet har felles verdier og gjensidig respekt og tillit overfor hverandre. På spørsmål om lærerne tar initiativ til hva som skal tas opp, og ønsker om kompetanseutvikling i forhold til å utvikle skolen svarer hun:

Jo spesielt på den faglige utviklingen, - de snakker mye om det å ha fagkunnskaper det er nok det de liker best, og synes de får mest igjen for, i forhold til kanskje litt sånn mer overordna, reflekterende ting som jeg synes det er viktig å ta av og til som jeg kunne tenkt meg å ta mye mer om, ikke sant vel? Det føles nok litt mer bortkastet, men jeg mener det må inn av og til og jeg mener det er en del av det å ha bevissthet om det en gjør. (Rektor kommune A)

Her uttrykkes det en viss distanse og spenning mellom rektor og lærere, hvor rektor egentlig ville ha brukt mer tid på refleksjon og tema som ikke direkte handlet om rent faglige områder, mens lærerne på sin side i følge rektor opplever dette som unyttig bruk av tid. I teori om skolen som lærende organisasjon er det nettopp å ta utgangspunkt i initiativ fra de ansatte og bruke tid på refleksjon som er det sentrale.

Rektor mener og at utviklingsarbeid, faggrupper og team må gå kontinuerlig, ellers så faller de tilbake i gamle spor, og det føles nesten alltid som at de har for mye å gjøre.

Når det gjelder hvilke virkemidler skolen har for å bli en lærende organisasjon, opplever denne rektoren å ha vide fullmakter, god kontakt og støtte fra den kommunale skoleadministrasjonen, og mener også at de har mye tid avsatt til samarbeid. Det er også arenaer for

utveksling av kunnskap og erfaring internt på skolen, med oppdeling i team, felles tid og gjennomgående prosjekter.

Rektor synes hun har stor grad av lokal handlefrihet til å utvikle skolen, samtidig som at det oppleves veldig regulert. Rammen er veldig tydelig, med et klart økonomisk handlingsrom. I tilknytning til dette sier hun at det noen ganger kan oppleves som at de må svare på veldig mange ting av prøver, tester og undersøkelser, og det kan lett bli litt mye. Samtidig er dette med på å gi et helhetlig bilde som er med på å justere kursen.

Intervju med rektor fra kommune B, 1-7 skole

På spørsmål om oppfatning av skolen som lærende organisasjon, gir rektor uttrykk for at de er veldig opptatt av dette som tema, og er nå inne i en prosess der målet er å få ned antall elever og timer som brukes til spesialundervisning. Skolen er en kompleks organisme og når det gjelder området som handler om spenningen mellom tilpassa opplæring og spesialundervisning mener han at skolen er en lærende organisasjon. Nøkkelen i dette er å få inn en forståelse blant lærerne som går på at det ikke hjelper på skolens ressursramme å melde opp masse elever til PPT, ressursen blir den samme for det.

Den nye erkjennelsen går jo på det at vi har hamret dette inn at det hjelper ingen ting i forhold til skolens ressursramme og at skolen blir vel så godt utrusta til å ta seg av barn med behov dersom vi fritt kan bruke ressursene uten at det er styrt fra PPT. På mange måter er det veldig urettferdig, sånn som jeg ser det, at noen elever har hatt rettighet og andre ikke har hatt det. (Rektor kommune B)

Dette sitatet gir uttrykk for at ledelsen og han som rektor har arbeidet med lærerne for at de skal forstå at ikke det blir flere ressurser til skolen selv om de henviser til PPT. Rektor sier også at skolen ville være bedre tjent med at de kunne disponert ressursene selv og ikke måtte gå via PPT og føringene som blir lagt derfra. Det oppleves ikke riktig og for tilfeldig at noen elever får ressurser gjennom spesialundervisning, mens andre ikke får det.

Rektor utdyper nærmere:

Vi har jo noen eldre lærere som gjennom et langt liv har hatt litt strategi på det, at de sørger for å melde opp elever mens de er forholdsvis små, og så har de sett det at de får litt ekstra ressurser til klassen, ikke sant, kan få assistent og flere delingstimer og slik. (Rektor kommune B)

Dette sitatet understreker at det har vært en utfordring at noen lærere har brukt å henvise til PPT for å få økt ressurser, og at han ikke synes at dette har vært riktig.

Rektor forteller om skolens organisering av ressursteam, og at de bruker et annet sett med kartleggingsprøver i lesing enn de sentrale. Skolen var i Sverige for 10 år siden og fikk et begynneropplæringskurs i lesing. Ressursteamet har ansvar for spesialundervisningen, og han opplever at de har god kontroll på dette feltet.

Rektor oppgir at det er relativt høy terskel for å ta kontakt og be om støtte på administrativt nivå, blant annet fordi de alle har det så travelt. Alle har mer enn nok og gjøre, og det er ikke ønskelig å belaste hverandre unødig. Han forteller allikevel i veldig krevende saker å ha gjort det. På spørsmål om handlefrihet til å utvikle skolen i forhold til sentrale føringer svarer rektor at han bruker mye tid på rapportering og må gjøre rede for hver time de bruker.

Ja, de skal vite hvor mange elever som har tiltak sånn og sånn i forhold til spesialundervisning, vi sitter jo med kalkulator og regner og regner og sånn for å svar som best vi kan oppi dette. (Rektor kommune B)

Her gir rektor uttrykk for at han ikke er helt tilfreds med at det brukes så mye tid og ressurser på krav om rapportering, og det kommer også fram i uttalelsen en viss usikkerhet i hvordan de skal rapportere.

Intervju med skoleeier kommune B

Skoleeier i kommune B gir uttrykk for at de siden i høst har vært veldig opptatt av skoleutvikling og skolen som lærende organisasjon. Han oppgir at dette startet med svake resultater på Nasjonale prøver i 2010, og de på grunnlag av det i høst ble valgt ut av UDIR å sette fokus på kartlegging og utvikling av skolen i regi av et veiledningskorps som kommer flere ganger i året. Dette startet i desember 2011. Sammen med administrasjonen og skolene skal det foretas det en ståstedsanalyse, skoleanalyse og organisasjonsanalyse som vil kunne fortelle noe om sterke og svake sider ved skolene og potensial for bedring. Resultatene legges ut på Skoleporten, og vil også bli tilbakemeldt i på møter med lærere på den enkelte skole, foreldre og politikere.

Skoleeier og rektorer er også med i effektiviseringsnettverk med 10-12 andre småkommuner på vestlandet. Han gir uttrykk for at de opplever at de ofte er i samme situasjon, og har de samme problemene å slite med.

På spørsmål om læreres ønske om mer kompetanse på læringsmiljø og tilpassa opplæring, forteller han at de har kjøpt et pakke tilbud fra UIS om vurdering for læring som har gått over et år. De vurderer å opprette eget nettverk for å ha fokus på det videre.

På spørsmål om det finnes nettverk på tvers av skolene forteller han om skoleutviklingsgruppa, og om nettverk skoleforum med rektorer i regionen hvor de bl.a. har arrangert felles rektorskole og etterutdanningskurs på ulike temaer. Denne gruppa har eksistert i flere år og oppleves som veldig nyttig. I tillegg har dette skoleforumet også dannet et styre for PPT hvor han er formann. Her har de hatt flere møter, med fokus på å få ned spesialundervisningen, fordi de synes PPT har tilrådd for mye spesialundervisning.

På spørsmål om lokal handlefrihet i forhold til sentrale føringer tar han eksempelet med Nasjonale prøver, og at det ikke må bli det eneste saliggjørende å vise til resultater fra dette. Resultatene fra Nasjonale prøver må brukes bevisst sammen med andre kartlegginger og at det er viktig å følge de enkelte kull over flere år. Han forteller at han tidligere har vært ganske kritisk til Nasjonale prøver, men at det er blitt noe endret etter at de startet opp samarbeidet med UDIR og veiledningskorpset.

5.2.1 Oppsummering og vurdering av intervjupersonenes synspunkt på skolen som lærende organisasjon

Rektoren fra kommune A gir inntrykk av en skole som er velorganisert, systematisk og har regelmessige møtepunkt. Rektor forteller utførlig om hvordan skolen er organisert i ulike grupper og team. Hun opplever stor grad av handlefrihet, men gir samtidig uttrykk for at skolen er veldig regulert med tydelige forventninger og rammer. Det totale inntrykket er at denne rektoren ser en positiv utvikling av skolen selv om det er mange krav så opplever hun allikevel et handlingsrom, og at de ulike føringene er med på å gi en bedre oversikt og helhet for styringen av skolen. Når det gjelder lærernes behov og interesse for skoleutvikling forteller hun at de nok er mer opptatt av faglig påfyll enn det å delta i prosesser og refleksjoner rundt ulike tema, for det oppleves mer bortkastet. Dette er interessant i forhold til temaet skolen som lærende organisasjon, fordi at refleksjon, diskusjon og prosesser er noe av det sentrale for å fremme læring, utvikling og endring i en organisasjon.

Rektor fra kommune B gir tilslutning til at de er opptatt av skolen som lærende organisasjon, og knytter det direkte til en prosess hvor de arbeider med å få ned omfanget på spesialundervisning. Han gir uttrykk for at han arbeider med at lærerne skal forstå at skolens ressurser ikke blir flere selv om de melder opp elever til PPT. Rektoren kommer ikke med noen utdypende forklaringer eller refleksjoner omkring det å utvikle skolen som lærende organisasjon.

Skoleleder fra kommune B framstår som engasjert og opptatt av at de nå er i en positiv utviklingsprosess med kartlegging og analyse som skal føre fram til gode utviklingstiltak for skolen i kommunen. Utgangspunktet for at de ble valgt ut av UDIRs Nasjonale veiledningskorps til denne utviklingsprosessen, var at kommunen hadde et veldig lavt resultat av Nasjonale prøver. Han uttrykker at de tidligere har vært skeptiske til f.eks. bruken av Nasjonale prøver, men at det sammen med andre verktøy, kan være et hjelpemiddel i utvikling av en bedre skole. Skoleeier forteller om flere nettverk han er tilknyttet, som beskrives som nyttige, utviklende og støttende i skoleutviklingsarbeidet.

Alle de tre informantene gir uttrykk for positive holdinger til å drive utvikling i skolen, og ideen om at skolen skal være en lærende organisasjon. Når de skal reflektere omkring skolen som lærende organisasjon, er de alle veldig opptatt av organisering av skolen, og hvilke systemer, tester og kartlegging de skal gjennomføre. De kommer i sine svar i mindre grad inn på erfaringsutveksling, læring gjennom erfaring og refleksjon i team som en del av det å være en lærende organisasjon. Det gis heller ikke inntrykk av at initiativet kommer fra lærerne, alle utviklingstiltak og initiativ ser ut til å være tatt på bakgrunn av innspill fra skoleledelsen eller overordnede myndigheter. Rektor fra kommune A trekker i større grad inn systemet rundt skolen som PPT, skoleadministrasjon, og eksterne tilbud som ressurser i arbeidet. Rektor fra kommune B gir mer inntrykk av at dette demper eller legger begrensinger på en god utvikling av skolen. Spesielt framheves manglende støtte fra PPT, og det store presset på dokumentasjon og kartlegginger som legger føringer for tidsbruk og prioriteringer.

5.3 Lederrollen - i forhold til administrasjon og faglig involvering

Intervju med rektor kommune A

Rektor opplever stor grad av selvstendighet i forhold til styring av skolen, og at det er satt av ganske mye tid til samarbeid. Det er viktig å få et godt system for å nytte samarbeidstiden, slik at en føler at den er til utvikling og nytte og oppleves forutsigbar, og det erfarer hun at de i stor grad har fått til.

Det er opp til den enkelte lærer hvordan de legger opp undervisningen. Selv om rektor opplever at hun ikke har tid til å være med i alle prosessene, har de en systematisk gjennomgang for hver klasse i begynnelsen av hvert semester, og ekstra oppfølging der resultatene har vært svake. Dersom rektor ikke følger opp dette forteller hun at det veldig lett å falle tilbake i samme spor:

... men jeg fikk jo aldri tid til det.. Jeg tror det må være kontinuerlig, og det føles som nesten alltid at det er så mye vi skal gjør, og åh jeg fikk ikke tid til det.... Men det er ikke lett, og der er en balanse med å drive det framover og gi de fred.(Rektor kommune A)

Rektor referer her til lærerne som opplever at de alltid har det travelt og er i et tidspress, og at hun som leder må finne god avveining med å drive utviklingsarbeid og sette i gang prosesser og det å gi lærerne pusterom. Det kan oppleves som et dilemma hvor langt en kan gå i forhold til å fokusere på utviklingsarbeid, og dette må legges opp slik at lærerne ikke opplever for mye press. Rektor forteller videre at hvis det har vært mye nytt, blir det stress i miljøet, og det merkes ved at lærerne blir hissige på hverandre og flere elever kommer på døra. Da klarer ikke lærerne å opptre med ro og profesjonalitet i klasserommet, de får ikke tid til å samarbeide, og trenger mer folk og hjelp. Da må ledelsen inn å si at dette er ikke noe nytt og det henger sammen med det vi gjorde tidligere der, og forklare hvorfor det er viktig at det dette skal prioriteres.

Rektor ser det som viktig at en fra ledelsen alltid er med lærerne på ansvarsgruppemøter og møter med eksterne parter.

Sånn at det er aldri lærere hos oss som er alene der for det vil alltid være noe som er systemet skole, og det skal alltid være sånn at de er så profesjonelle som mulig, og noen er jo drevne på å være der, men vi har ofte formøte slik at vi vet hva vi vil fram til, hvis der er noe som er konfliktfylt så skal ikke konflikten tas der sånn at en ved dette med skole og hjem gjør en alt for å fungere sånn at det ikke blir noen form for kamper i et møte. Eller noe uheldig blir sagt. (Rektor kommune A)

Her gir rektor uttrykk for at hun som leder er opptatt av å være dialog med de ansatte, og at de som skole skal framstå som en forutsigbar og samkjørt enhet i forhold til forskjellige samarbeidspartnere. Hun viser også gjennom dette at det er viktig at de ansatte får støtte og opplever trygghet i møte med foreldre og ulike samarbeidspartnere.

Rektor er også opptatt av å få støtte fra og ha et godt samarbeid fra relevante instanser utenfor skolen, som PPT, andre kommunale tilbud og Statlig pedagogisk støttesystem. Hun oppgir også å ha en tett og god kontakt med skoleadministrasjonen.

Hvert 3. år har skoleadministrasjonen og skolen et dypdykk i resultater og utvikling av skolen, som kalles responsen og dialogen. Der går en igjennom resultater på alle kartlegginger som nasjonale prøver, eksamensresultat, foreldre- og elevundersøkelser m.v. Dette oppleves som nyttig og meningsfylt og hun opplever å få god støtte og hjelp fra administrasjonen uavhengig av resultat.

Vi er jo ikke de som alltid har fått de beste resultatene, og det tror jeg ikke at vi kommer til å få heller, mange ganger så blir jeg jo frustrert på det for jeg synes vi jobber så mange prosesser.. det var som N:N (representant fra skoleadministrasjonen) sa at vi er den skolen som er best på prosesser og dårligst på resultat (latter.) Så mange ganger tenker jeg at alt vi gjør, hvorfor når vi ikke fram på det, hvorfor får vi ikke bedre resultat?(Rektor kommune A)

Dette utsagnet viser at hun som rektor er opptatt av å jobbe med mål og prosesser, men at det kan oppleves frustrerende å ikke klare å nå målene eller oppnå bedre resultater.

Fokusgruppeintervju med rektorene i kommune A formidler at de tydelige og klare rammene som lovverket setter i forhold til hvem som skal ha spesialundervisning gjør at de har mindre innflytelse på hvordan de best kunne organisert den pedagogiske hjelpen på sin skole:

Men vi kunne gjort mye målrettet arbeid uten at de skulle hatt spesialundervisning, men den loven som gjør at de har rett på det, den må vi forholde oss til og da blir det flere når målene er så veldig tydelige.(Rektorgruppen kommune A)

Rektorgruppen uttaler her at de må følge lovverket, som er klart på hvem som har rett på spesialundervisning. Dersom de ikke hadde vært forpliktet av lovverket kunne de ha brukt ressursene mer fleksibelt og kunne arbeidet mer målrettet.

Intervju med rektor kommune B

Rektor fra kommune B uttaler at han er involvert i det spesialpedagogiske feltet. Det generelle utviklingsarbeidet ligger ellers hos inspektøren.

Så har vi jo ulike tema som vi jobber med som vi får fra det politiske utvalget, skolebasert vurdering og sånt, så det jobber vi litt sånn halvhjerta med..(latter), så har vi områder sjøl da som vi ønsker å legge mer tyngde i, som for eksempel kollegaveiledning, bare for å ta et eksempel. (Rektor kommune B)

Her beskriver rektor at de ønsker å arbeide med emner som de selv er mer opptatte av enn det som kommer fra skoleeier, og at de her nedprioriterer utviklingsoppdrag og pålegg som kommer fra skoleeier til fordel for egne prioriteringer. Kollegaveiledning er en systematisk metode for å gi støtte og reflektere rundt egen pedagogisk praksis, og da jeg spør om de jobber med det svarer han:

Altså vi,(latter),.. eh, vi har starta med det er så vanskelig å følge opp i praksis, ikke sant, ja. Jeg tror ikke jeg skal si mer enn det. Det er vanskelig å få tid til å...det er så mange ting vi skal innom, så det å få drevet et systematisk utviklingsarbeid i skolen, det er veldig vanskelig. (Rektor kommune B)

Her uttrykker rektor nokså direkte at de gjerne skulle hatt tid til utviklingsarbeid i skolen, og satt i gang læringsprosesser i kollegiet, men at det ikke lar seg gjennomføre i den travle hverdagen.

Rektor utdyper dette videre med at ledelsen på skolen er så bundet opp i så mange gjøremål at tiden til å drive pedagogisk utviklingsarbeid ikke kan følges opp i det daglige. De opplever at oppgavene er mangedoblet siden 80-tallet, og at ledelsesressursen og muligheten til å få støtte utenfra har ikke har økt.

Fokusgruppe med rektorer i kommune B opplever at de er blitt for sentralstyrt, og at de har mindre rom for fleksibilitet. Det tar for lang tid når de er avhengig av PPT for å kunne sette inn tiltak.

Jeg er sikker på at rektor litt tilbake for noen år siden, det vet jeg, hadde mye mer muligheter til å hjelpe elever med spesielle problemer og hadde flere muligheter i lokalsamfunnet til å kunne sette i gang tiltak. I dag er vi så bundet og knebla når det gjelder det, vi må via PPT. Og de må ha en diagnose. (Rektorgruppe kommune B)

De uttrykker bekymring for manglende muligheter til å velge gode tiltak for å kunne sette inn egnet hjelp for elever som har spesielle utfordringer.

Det ville det vært best for Per om han satt inne i klassen og hadde bare en lærer og fikk tilpasset det, men det krever så mye at da får ikke de andre optimal undervisning. (Rektorgruppe kommune B)

Rektorgruppen sier her at det ofte er ressursene som styrer hva som er optimalt, og tenker at det kan spares noe ved å sette noen i gruppe fra forskjellige klasser. Rektorgruppen opplever et dilemma mellom å bruke ressursene slik at de også kommer andre til gode, mens det kanskje går på bekostning av den enkelte elevens optimale læringsmiljø og tilhørighet i klassen.

Intervju med skoleeier kommune B

Skoleeiers rolle i å støtte og utvikle av skolene skjer mye gjennom deltakelse i ulike nettverk som arbeider med å lage gode strukturer for drift og utvikling av skolen. Skoleeier forteller at de tidlig tok initiativ til rektorskole, og at de har tilrettelagt for kompetanseheving på læringsmiljø og tilpasset opplæring gjennom å ha kjøpt en 1-årig kurspakke fra UIS. Han framhever at det har vært veldig nyttig for ham med de ulike fora på tvers av kommunegrensene og at de der sammen har fått til mer, enn han ville kunne fått til alene. Etter at de fikk inn UDIRs veiledningskorps så han at rektorgruppemøtene måtte bli annerledes.

Rektormøtene må ikke fortsette å være som et slags godt nytt/siste nytt, oppsummering hva har skjedd siden sist osv. Vi har kalt denne gruppa for skoleutviklingsgruppa som består av rektorene pluss meg. Og vi skal jobbe med å koordinere alt skoleutviklingsarbeid som skjer i kommunen, og det er jo mange ting nå. (Skoleeier kommune B)

Her uttrykker skoleeier en erkjennelse av at de for å komme videre i utvikling av skolene i kommunen må det legges større vekt på samarbeidsprosesser, koordinering og et faglig innhold i arbeidet.

På spørsmål om hvordan han som leder oppfatter sin rolle, svarer han at det handler om å være den som går foran og ha vyer og satsingsområder. Han skal sammen med rektorgruppa se til at det skjer en positiv utvikling på skolene og ha overordna mål og gode verktøy for å kunne nå målene. Skoleeier har i denne kommunen i tillegg til å være administrativ leder for skoler og barnehager, også rollen som kultursjef.

Fokusgruppen med skoleeiere fra kommune A forteller at de har fått tydelige signaler nasjonalt om å prioritere tidlig innsats, men opplever dette som litt retorikk.

Vi har ikke fått verktøy til den tidlige innsatsen, og vi har ikke fått verktøy til å snu den pyramiden, at vi nå har mest spes.ped på tiende trinn, og minst på ...så tidlig innsats har vært et veldig flott ideologisk signal, men skoleeier har fått for få signaler. (Skoleeiergruppen kommune A)

Skoleeiergruppen mener at de har fått uklare signaler og mangler ”verktøy” i forhold til å prioritere tidlig innsats, og at de opplever det sies uten at det er så mye innhold i det.

I intervjuet kommer det fram en refleksjon om spesialundervisning egentlig nytter, og det vises til forskning som sier at en tredjedel av spesialundervisning virker, en tredjedel virker ikke, og en tredjedel ikke fører til noen endring i det hele tatt. Hvis dette stemmer, så brukes det mye penger på noe som ikke fører til økt læringsutbytte.

5.3.1 Oppsummering og vurdering av ledernes rolle i forhold til administrasjon og faglig involvering

Rektor fra kommune A problematiserer mangel på tid og ressurser i mye mindre grad enn rektor fra kommune B. Her kan kommunestørrelse, og støtteapparat spille inn. Store kommuner har gjerne mer tilgang på ressurser og i dette tilfellet også en annen relasjon til PPT. Rektor fra kommune A oppgir å ha stor handlingsfrihet, tett og god kontakt med administrasjonen, mens rektor fra kommune B opplever at terskelen for å ta kontakt og be om støtte er relativt høy. Han sier også at det ikke er tid til å drive skoleutvikling og gir uttrykk for at det er stort tidspress og

liten tid til utviklingsoppgaver. Sistnevnte rektor gir gjennom dette inntrykk av å ha en mer resignert og oppgitt holdning i forhold til å ha tid og mulighet til å prioritere skolefaglig utvikling skolen, mens rektor fra kommune A gir uttrykk for en mer aktiv og positiv holdning til utviklingsarbeid. Skoleeier fra kommune B gir uttrykk for å ha positive forventninger og holdninger til det utviklingsarbeidet som nå er i gang. Han ser sin rolle som skoleeier å være den som har vyer og går i bresjen for nye satsingsområder og vil se til at det skjer sammen med rektorgruppen.

Fokusgruppen med rektorene uttrykker at de kunne ønske mer fleksibilitet når det gjelder å sette inn tiltak. Det tar for lang tid å få hjelp fra PPT og det oppleves at det er for mye sentral styring.

Alle rektorene (rektor kommune A og B og fokusgruppe rektorer fra kommune A og B) uttrykker at de kunne ønsket mer frihet og valg i hvordan de skulle organisere ressurser og tilbud for elever, men det er blitt vanskeligere på grunn av lovverk og regulering.

5.4 Samarbeid med PPT

Intervju med rektor kommune A

På denne skolen oppleves PPT som en god samarbeidspartner både i forhold til veiledning, støtte og opplæring. Det gis uttrykk for at terskelen for å anbefale § 5.1. nok kan ha blitt noe lavere, men det er fordi skolen også legger ved grundigere kartlegging og dokumentasjon på de som henvises. De har over flere år hatt veiledning fra PPT og da spesielt i forhold til asperger og downs syndrom. De har også dannet egne interne veiledningsnettverk på grunnlag av dette, og opplever at de får påfyll fra kontaktperson fra PPT som oppleves som enn stor støtte.

Så de er en fantastisk samarbeidspartner for oss, både med formelt og uformelt samarbeid og med veiledning med lærere og miljøarbeidere, spesielt på det spesialpedagogiske feltet, men og innenfor matematikk og andre felt. (Rektor kommune A)

Denne skolen har en forsterket avdeling for bydelen. Det er derfor mulig at det spesialpedagogiske feltet i denne uttalelsen knyttes til denne avdelingen, men at hun også vil framheve det gode samarbeidet med PPT på det å gi faglig støtte og utredning i forhold til ulike fagvansker. Rektor gir uttrykk for at er et godt støtteapparat rundt skolen, selv om det er mye å ta hånd om mange ting som er komplisert.

Fokusgruppe med rektorer fra kommune A gir uttrykk for et godt og nyttig samarbeid med PPT. Rektorene stiller spørsmål om at noen saksbehandlere er nye og spesielt psykologer som ikke har erfaring og kjennskap til skolen, og oppfatter at disse anbefaler høyere timetall enn det de mener det er grunnlag for.

Men jeg synes jo at det er en ulempe at PPT er de som skal skrive tilråding på antall timer, for egentlig er det jo vi som kjenner både eleven og systemet best, og vet hvordan vi skal ordne det. Og det kommer veldig mange tilråding på timer som jeg synes er feil og det er ikke et godt samarbeid mellom skolene, og alle PPT- representantene som skriver tilrådingen. (Rektorgruppe kommune A)

Rektorgruppen stiller her spørsmål om den vurderingen som foretas av PPT når det gjelder omfang av timer, og at de som kjenner eleven best (skolen) vet best hvordan de kan ordne det.

Terskelen for å kartlegge og eventuelt søke inn elever er blitt mindre. Det er viktig at skolene har plass til alle elever og gi en likeverdig opplæring. Rektorgruppen gir også uttrykk for at hovedvekten av arbeidet til PPT har vært på det spesialpedagogiske området og dreiet seg om kartlegging og finne problemer, og i mindre grad komme med løsninger og metoder for å komme videre.

Men det har jo vært målsettingen til PPT egentlig i mange år, å komme ovenpå for å jobber forebyggende slik at det skal bli færre henvisninger. (Rektorgruppe kommune A)

Her kommenterer rektorgruppen at det savnes mer forebyggende arbeid fra PPT på skolene som skulle resultere i færre henvisninger.

Intervju med rektor kommune B

Rektoren kommer flere ganger i intervjuet inn på forholdet til PPT, og at de tilrår for mange elever på § 5.1. Det gjør at skolen må binde opp flere ressurser på færre elever, og de erfarer at de i mindre grad kan tilrettelegge for de andre elevene.

Det området de sliter mest med er adferdsvansker, sosial fungering og psykiske vansker, og opplever at PPT har meldt seg ut av å jobbe med den problematikken. PPT tolker veilederen slik at hvis de er i stand til å nå målene i læreplanen, så er de ikke rettighetslever. Rektor opplever et stort press fra lærere om å gi elever med adferdsvansker et tilbud, og at eleven ikke må få ødelegge læringsmiljøet i klassen. Utredning tar alt for lang tid, det kan ta opp til halvannet år å få et papir fra BUP og PPT. Rektor forteller også om at lærerne klager på at de

nærmest utreder eleven før papirene sendes til PPT, som på sin side krever at de skal være testet og det skal foreligge en pedagogisk rapport før de behandler saken. Skolen må ”veksle inn” ressurser til denne testingen og dokumentasjonen. Tidligere ble dette gjort på PPT, men nå er det skolene som må utføre disse oppgavene og det opplever lærerne som en stor belastning.

På spørsmål om når skolen henviser til PPT så er de forpliktet til å skrive en sakkyndig vurdering svarer han;

Ja, men de ønsker... de leser denne veilederen, spesialpedagogiske veilederen slik at hvis eleven kan nå læreplanmålene i noen grad, ikke sant, så er de ikke rettighetslever. Men for oss er de jo i høy grad rettighetslever. Vi kan ikke ha de i klassen, ikke sant, ja jeg har barn med tunge diagnoser, skolen er nærmest blitt en behandling sinstitusjon.
(Rektor kommune B)

Rektor gir her uttrykk for at han er lite tilfreds med PPT, og måten de arbeider på. Han mener at det er problematisk at elever med adferdsvansker ikke får enkeltvedtak selv om de i noen grad når læreplanmålene. Dette står i motsetning til tidligere utsagn om at PPT oppfattes som at de alt for lett fatter vedtak på § 5.1. , men dette gjelder altså ikke for elever som har adferdsvansker.

Fokusgruppen med rektorer i kommune B er enige om at ressursene er relativt konstante uavhengig av hvordan det utredes, og at det ikke er en drivkraft for å få mer ressurser at elever meldes opp til PPT.

Jeg føler at det går mer på organisering her i grunnen altså, i hvert fall på ungdomsskolen, dere har hatt litt mer frihet. Altså mange med adferdsproblemer kunne fått litt mer frihet til å tilrettelegge for de ungdommene der, så hadde vi sluppet å bruke tid og krefter på å gå gjennom PPT og sånn. Sånn at vi hadde fått litt mer frihet i forhold til opplæringsloven, så skulle vi skapt litt lykkelige ungdommer tror jeg.
(Rektorgruppe kommune B)

Rektorgruppen savner her videre rammer og større mulighet til å organisere tilbud for elevene. De opplever det som tungvint å måtte gå veien gjennom PPT. Skolene måtte da lagt litt om på den sentrale læreplanen, og det måtte vært lettere å få unntak enn det er i dag. Rektorene forteller også at det tillegg kan det stoppes av fylkesmannen.

Intervju med skoleeier kommune B

Skoleeier i kommune B forteller om at det er opprettet et faglig styre for PPT som er interkommunalt, hvor han er formann og de andre skolesjefene er medlemmer. De opplever alle at lista for tilrådninger fra PPT om § 5.1 ligger for lavt, og er faglig uenig i de vurderingene som gjøres. Han forteller om at etter Kunnskapsløftet kom med de nye føringene

om at spesialundervisningen skulle være for de få, halverte han timene til spesialundervisning og la til 2 timer på hvert klassetrinn fra 1. til 4. Klasse. Dette ble gjort for å kunne gi bedre tilrettelegging og tilpassa opplæring. På spørsmål om effekten av dette, svarer han at det ble det ikke, for det forutsetter også at PPT tenker likt.

Og når du har en PP-tjeneste som får nye medarbeidere som er, jeg pleier si det litt sånn flåsete, er mer katolske enn paven, så tenker de på å sikre spesialundervisning. Men det er ikke det det går ut på, det går på å få en ressurs for å lage et best mulig tilbud. (Skoleeier kommune B)

Sitatet underbygger at selv om ressursen på barnetrinnet er styrket, så har ikke dette hjulpet i å få ned andelen som får spesialundervisning fordi PPT er opptatt av å følge regelverket og sikre spesialundervisning.

Skoleeier tilføyer også at holdningene hos lærere nok må endres fordi det fortsatt er noen som tror at de sikrer ressurser gjennom å henvise til PPT. Rektorene er enige med hans holdning om at andelen spesialundervisning må ned. Han forteller om en annen kommune hvor de har egen PPT, og de hadde stilt krav til PPT at spesialundervisningen skulle ned, og at lista skulle legges høyt. Men han synes det er vanskeligere å gjøre det når de har felles PPT med andre kommuner, da kan de ikke instrueres på samme måten. Han oppfatter at den nye lederen av PPT nå er mer enig med dem, men han tror ikke fylkesmannen er enig:

N.N. (fylkesmannens representant) er veldig fokusert på spesialundervisning og de derre paragrafene. Vi er dypt uenig..altså vi er dypt overbevist om at tilpassa opplæring for de mange, det er veien å gå. (Skoleeier kommune B)

Her uttrykker skoleeier en frustrasjon over at ikke også fylkesmannens representant er opptatt av at flere skal få tilpasset opplæring, og at spesialundervisning skal være for de få.

Skoleeier hevder at PPT skal drive mer systemforbedrende arbeid, det vil si at de må satse mye mere nå på å skolere lærerne til å foreta en del arbeid sjøl ute på den enkelte skole. Dette står i motsetning til det som rektor i samme kommune opplever; at lærerne er frustrerte over all kartlegging og testing som de må foreta før de kan henvise til PPT. Dette illustrerer en motsetning mellom rektor/lærere og skoleeier og ulike forventinger til hva skolen selv skal utføre, og hva PPT skal utføre.

Fokusgruppe med skoleeiere i kommune A referer til en melding som kom for noen år siden hvor intensjonen var at PPT skulle jobbe mer på systemnivå med skolene, og ikke så mye med utredningsarbeid på enkeltelever, og dette har ikke skjedd. Utviklingen har gått i retning av at

den enkelte saksbehandler i PPT bruker mer av arbeidstiden sin til å jobbe med utredning og tilsvarende mindre på systemarbeid.

Det uttrykkes bekymring for at kompetansen ikke blir brukt på elevene, og at det blir mye vedtaksskriving og papirarbeid som gjør at de flinkeste pedagogene sitter og fatter vedtak, mens mer eller mindre ufaglært arbeidskraft foretar den faktiske hjelpen:

At vi ikke på en måte bruker våre beste pedagoger til papirflytting, men faktisk får flyttet de ned i skolen og det inneholder det vedtaket på styrking av PPT, det inneholder nettopp det at vi må få PPT- folkene ned i skolene til å veilede, ikke bare sitte på kontoret. (Skoleeiergruppe kommune A)

De uttrykker også bekymring for økningen av økonomiske ressurser som går til spesialundervisning, og det er fremmet en egen sak til kommunalstyret på dette. Om lag 20 prosent, 200 millioner av budsjettet går til spesialundervisning, og det kan komme til å gå ut over fellesskapet og det er fare for at det blir lite igjen til de elevene som ikke har enkeltvedtak.

5.4.1 Oppsummering og vurdering i forhold til samarbeid med PPT

Rektorene i de to kommunene uttrykker en veldig forskjellig holdning til PPT. Rektor fra kommune A uttrykker en uttalt positiv holdning til og mye støtte fra PPT. Hun tror samtidig at de på grunn av grundigere kartlegging, dokumentasjon og forarbeid fra skolen selv sjelden går imot å anbefale spesialpedagogisk hjelp. Den andre rektoren i den minste kommunen, oppgir i større grad PPT som en årsak til at spesialundervisning øker, og at de ikke forstår og imøtekommer skolens behov for støtte. De opplever heller ikke at de blir møtt i forhold til den voksende gruppen av elever med sosiale, psykiske og adferdsmessige utfordringer. Disse synspunktene utdypes og støttes også opp av skolesjefen i kommune B, som ved flere anledninger under intervjuet kommer fram med at han som leder av det faglige forum for PPT jobber med dette. Alle intervjupersonene etterlyser at PPT skulle ha jobbet mer forebyggende og mer med systemarbeid ute på skolene.

Fra fokusgruppeintervjuene uttrykkes det en generell enighet fra alle at de er tilfredse og ser nytten av samarbeidet med PPT. De hevder at PPT fortsatt er mest opptatt av arbeid med utredning og kartlegging av elever, og ikke på systemarbeid og veiledning ute på skolene. Noen mener også at det går mye tid til henvisning og utredning hos PPT, tid som kunne vært brukt på direkte hjelp til elever.

5.5 Nasjonale prøver og kartlegging

Intervju med rektor kommune A

Rektor fra kommune A synes det er greit med foreldreundersøkelser og Nasjonale prøver. Men hun sier at det ikke bra at resultatene omtales i avisene og rangeres mot hverandre, og mener at det er helt bortkastet og feil at noen gjør det.

..tydeliggjøringen det blir gjennom Nasjonale prøver og andre prøver og diagnostisering gjør at lærerne blir presset på resultater og det kan føre både til stress og til en sånn tilkortkomning og ikke minst tror jeg at det er med å øke presset i forhold til spesialundervisning for det blir så tydelig på de som ikke når kompetansemålene. (Rektor kommune A)

Rektor sier her at prøvene og testene viser at du ikke bare kan ta tiden til hjelp, det blir nå så tydelig om læreren gjør jobben sin og det avdekkes om noen som er så svake at de burde fått ekstra hjelp.

Jeg tror det øker presset på spesialundervisning. At det blir så synlig, og at du blir pest på resultater. (Rektor kommune A)

Hun mener at det kan være bra for lærerne å få resultatene, men at det de stresses mest av er alle krav til skriftliggjøring på dokumentasjon og vurderinger. Nasjonale prøver gjør at skolene blir mer synlige for hverandre, og det kan gi en følelse av mislykkethet dersom en gang på gang ikke klarer å nå opp til det nivået et vil. Da er det lett å begynne å årsaksforklare at det er så mange svake. Når foreldrene får resultatene svart på hvitt, vil de også kreve at noe blir gjort, og stiller spørsmål om ikke dette bør henvises videre. Det som oppleves litt stressende er ikke kravene om de ulike testene og kartleggingene, men hva en skal gjøre med de ulike resultatene. Det handler om hva den enkelte lærer kan og bør gjøre for å differensiere og legge til bedre for elevene. Hvis det blir for mange ting og krav på hva man skal gjøre er det en fare for å gå tilbake i samme spor, trygghet. Det er viktig å ikke la prøver og tester styre alt den en gjør. Rektor forteller om at de nå etter en diskusjon på første trinn har måttet ta inn igjen en lek-time i 1. klasse for å styrke klassefølelsen og det sosiale. De hadde i begynnelsen av skoleåret tatt ut denne timen for å ha mest mulig fokus på struktur og faglig innhold.

Det hadde vært så mye fokus på orden, ramme og system at det med samspill og sosialisering innen rammene hadde falt ut. (Rektor kommune A)

Med dette utsagnet forteller rektor at en måtte revurdere organiseringen og innholdet i klassens timer fordi det hadde blitt for lite fokus på felleskap og sosial utvikling.

Fokusgruppe med rektorer kommune A oppgir testing og kartlegging som en klar årsak til økningen i spesialundervisning. Den systematiske kartleggingen og prøvene viser tydelig forskjeller på elevene, som medfører et press på å gjøre noe. Kunnskapsløftet har med sine detaljerte mål medført at dersom eleven ikke ligger innenfor et bestemt område så har de krav på individuell opplæringsplan og et § 5.1-vedtak.

Når det gjelder offentliggjøring av resultater og synliggjøring av disse i samfunnet kommer følgende synspunkt fram:

Det er et flertallsvedtak fra Stavanger i kommunalstyret, at vi skal legge ut alt på nettsidene våre. Så tror jeg at etter hvert nå så kartlegger vi så mye at media klarer ikke å holde orden på de, altså det er bedre å ha masse kartlegginger enn å ha bare noen få, for da driver de med rangering. Men jeg tror at intensjonen, den politiske retningen, den er god, for det er for å hjelpe den enkelte elev. (Rektorgruppe kommune A)

Her ser gruppen det som en fordel at det er et høyt antall undersøkelser og kartlegginger, for da klarer ikke media følge med på alt, og det gjør at skolene ikke blir så fokusert gjennom rangering i media. De mener også at intensjonen fra myndighetene er god og utgangspunktet er å gi bedre hjelp til den enkelte elev.

De uttaler videre at læreren her er den viktigste personen, men at de ikke har gitt lærerne godt nok verktøy for å løse oppdraget.

... jeg er positiv til kartlegging, men det er blitt litt vanvittig, for vi har jo og, vi skulle jo hatt utvidet normal begrepet. Mange av oss hadde vært kartlagt, hvis vi hadde gått første klasse i dag, hadde helt sikkert fått et eller annet stempel på oss. For det skumle er en begynnende spesialundervisning, så blir det en heftelse. Og jeg spør deg N.N.(deltaker i fokusgruppa) er det noen som blitt bedre, som er ferdige, som har fått det de trenger. .. Og jeg spør deg N.N. (en annen deltaker i fokusgruppa som har med etterutdanning), vi driver jo så mye etterutdanning i Stavanger, det gjør vi, er lærerne blitt bedre? (Skoleeier kommune A)

Gjennom denne uttalelsen stilles det spørsmål og en viss frustrasjon i forhold til omfanget av kartleggingen og om det egentlig nytter.

Intervju med rektor kommune B

Rektor beskriver at skolen bruker kartleggingsverktøy som de har utviklet over flere år. Nasjonale prøver blir brukt i tillegg. Det har vært noen eldre lærere som har fnyst litt av de Nasjonale prøvene, og ikke forberedt elevene ordentlig på dette, men syntes etter hvert at det var litt flaut å få dårligere resultat enn de yngre lærerne. Så nå tar alle lærerne arbeidet med

Nasjonale prøver mer seriøst. På spørsmål om Nasjonale prøver er et viktig redskap i å utvikle skolen svarer han:

Eh, ja, altså effekten er jo at de som lærere føler at det er noen som puster dem litt i nakken, ja.. det har nok ført til et høyere læringstrykk. Generelt er det blitt et høyere læringstrykk i skolen på grunn av de nasjonale prøvene. Altså skjønner lærerne at de må drive elevene, ikke sant, for at de skal vise igjen. (Rektor kommune B)

Rektor stadfester her at lærerne gjennom synliggjøring og forventinger til prøveresultat gjør at det blir mer fokus på læring, og at både lærerne og elevene blir drevet til å jobbe mer. Når det gjelder fritak av elever for Nasjonale prøver, følger de regelverket ganske strengt på det, de fritar ikke flere enn det de må.

Fokusgruppe med rektorer i kommune B oppgir at testing og kartlegging er en åpenbar årsak til at spesialundervisning har økt. Samtidig har det medført en større harmonisering, slik at det ikke er så avhengig av den enkelte skole hvem som får enkeltvedtak, det er testresultatene som tydeliggjør hvilket nivå en ligger på. Det kommer også fram at for ca 10 år siden var det litt status å ikke melde opp elever, og det falt sammen med at det skulle være færre som skulle få enkeltvedtak. Ressurssene ble lagt ut på trinnet og da ble det enda viktigere å vise at man kunne lykkes.

... og når det da slår rekyl, så få en jo avslørt at det ble ikke mindre behov, det er bare det at det ble ikke like godt synliggjort når du gjorde det på den måten. (Rektorgruppe kommune B)

Det hadde nok også med at det ikke var en kultur for å melde opp elever og at de bare måtte gjøre det beste ut av det.

Og da var det ikke et mål å klientifisere de og melde de opp og hele den runden, og det var en del foreldre som vegret seg mot at ungene ble meldt opp. Det har endret seg den terskelen der. (Rektorgruppe kommune B)

De gir uttrykk for at det er blitt et større skille mellom de elevene som klarer seg godt i skolen og de som ikke klarer seg, og forklarer at testing og måling av elever viser dette. De sier samtidig at de var slik tidligere også, men at det er mer synlig nå, og samfunnet rundt har forandret seg.

Intervju med skoleeier kommune B

På spørsmål om bruk og konsekvenser av Nasjonale prøver mener skoleeier at det er viktig å være bevisst på bruken av disse, men at de sammen med andre kartlegginger. Slik det er brukt tidligere, med offentliggjøring og sammenligning, og mange elever som blir utelatt fra prøvene

blir det alt for ensidig. Blir det brukt rett kan det være et godt verktøy. Det er viktig å se på resultatene av Nasjonale prøver og finne ut hva som må til for at den enkelte eleven skal bli bedre, og han erfarer at skolene nå er blitt bedre til det.

Det er et område vi har snakket en del om, fordi vi må ikke bli så hekta og så slavisk underdanige på sentrale føringer der at det går ut over det som betyr noe, det som skjer i klasserommet, og den dialogen som skjer på den enkelte skole, det er det som er det viktigste. (Skoleeier kommune B)

Her uttrykkes en viss skepsis til krav og pålegg fra sentrale myndigheter som ikke må føre til at de mister fokus på den læring og dialog som skjer på den enkelte skole, og tar bort oppmerksomheten fra det viktigste; å gi eleven et best mulig læringsmiljø.

Skoleeier uttrykker at han synes det blir veldig feil slik som de hører fra Oslo-skolen at de drilles i Nasjonale prøver, elevene skal vite hva som kommer og problemstillinger, men de skal ikke drilles. Da brukes ressursene på feil måte.

Fokusgruppe med skoleeiere fra kommune A uttrykker positive erfaringer med Nasjonale prøver og bedre kartleggingsverktøy. Men det er viktig å bruke dette verktøyet rett, og det er en fare at det har økt presset på å melde opp elever til PPT for å sikre ressurser, eller at elever får fritak fra nasjonale prøver for å bedre resultatene og det er ikke bra. Det uttrykkes også bekymring for at kartleggingen har blitt så omfattende, og at det kan bidra til å ta bort fokuset på felleskap og inkludering. De er også bekymret for det presset som lærere opplever som følge av arbeid med og fokus på resultater av kartlegging og prøver.

5.5.1 Oppsummering og vurdering om nasjonale prøver og kartlegging

Rektor fra kommune A synes i utgangspunktet det er greit med Nasjonale prøver og foreldreundersøkelser. Men hun tror at Nasjonale prøver og diagnostisering gjør at lærerne blir mer presset på resultater og at det kan føre til at følelse av tilkortkomning, og at de blir stresset av alle krav til skriftliggjøring på dokumentasjon og vurderinger. Hun gir uttrykk for at det er viktig at ikke prøver og tester får styre alt en gjør.

Rektor fra kommune B sin oppfatning om Nasjonale prøver kan tolkes i retning av at den viktigste funksjonen det er at læringstrykket har økt, ved at noen kontrollerer og passer på lærerne ”gjennom å puste dem i nakken”. Han forteller at holdningen blant en del av personalet til Nasjonale prøver har endret seg positivt, men at de generelt klager på mye testing og kartlegging før de skal henvise elever til PPT.

Skoleeier fra kommune B framholder at det er viktig å være bevisst på bruken av resultater av Nasjonale prøver, men at dersom de brukes riktig kan være et godt verktøy. Han uttrykker skepsis til at resultater offentliggjøres, og at det blir konkurranse mellom skoler.

Nasjonale prøver ses av alle intervjupersonene som nyttige, samtidig som at det medfører økt press og stress for lærerne. Alle gir uttrykk for at det er viktig å bruke testene sammen med andre metoder og verktøy, og at de ikke må overta for andre viktige ting i skolen. De uttrykker også at de er skeptiske til at Nasjonale prøver er blitt brukt av media til å skape konkurranse og rangering mellom skoler, og mener at det blir feil å forberede elevene gjennom drilling for å oppnå bedre resultater.

Fokusgruppene støtter hovedsakelig opp om det positive og balansere synet på Nasjonale prøver som kommer fram fra de individuelle intervjuene. Nasjonale prøver og kartlegging blir sett på som en nyttig redskap, dersom det brukes fornuftig, og sees i en sammenheng med andre faktorer og resultat.

5.6 Årsaker til økning av spesialundervisning

Intervju med rektor kommune A

Rektor mener at Nasjonale prøver er med på å øke presset i forhold til spesialundervisning, fordi det blir så tydelig at om den enkelte ikke når kompetansemålene, og du kan ikke bare vente og se. Du blir som lærer pest på resultater, og det er med på å øke spesialundervisningen. Kravene til kunnskap og ferdigheter er ganske høye i skolen i dag.

Så det øker hele veien. Og når en ser at der ble det 5.1, så gud, da må vi gjøre noe med den og den og, og så er det opp med halve klassen etter hvert, ikke sant vel. Resultatkrav i skolen gjør at spesialundervisning øker. Vi blir alle pest på det fra det som synliggjøres fra fylket og kommunen og ned på den enkelte skole, og jeg blir pest når vi har dårlige resultater. (Rektor kommune A)

Her uttrykker rektor at resultatkrav og synliggjøring innebærer en økt henvisning som medfører flere enkeltvedtak på § 5.1, og at dette nærmest blir selvutviklende og selvforsterkende. Alle opplever et press som kommer fra øverste myndighet og ned til den enkelte skole og rektor, noe som medfører at flere elever blir henvist for utredning av PPT.

Mer diagnostisering for ulike vansker og syndromer er med å øke omfanget av spesialundervisning. Det individuelle fokuset og at der er mange foreldre som i dag forlanger en spesialoppfølging av sitt barn er også en del av forklaringen på at det øker.

På spørsmål om hvordan modellen for fordeling av ressurser fungerer og hva som hadde vært ideelt svarer rektor at det beste hadde vært å ha færrest mulig elever på § 5.1. Det ville gjort at flere kunne fått hjelp og gitt mer fleksibilitet.

Hun ser ellers ikke noen bedre alternativ til slik modellen fungerer i dag, og tenker at PPT og skoleeier stadig får økt kompetanse til å gjøre vurderingene som ligger til grunn for fordelingen. Rektor nevner også at terskelen for å tilrå spesialundervisning på § 5.1 fra PPT har blitt lavere og at dette kan skyldes at den omfattende dokumentasjonen som ligger til grunn når skolen henviser.

Fokusgruppe med rektorer kommune A mener at økningen i spesialundervisning skyldes mye kartlegginger og prøver, høye kompetansekrav og resultatkrav som blir synlige for alle, både skole, foreldre og offentligheten.

At flere barn får diagnoser, og at de er raskere med å henvise medvirker også til økningen. Økende forventninger og krav fra foreldre bidrar også til at flere elever får vedtak om spesialundervisning. De nevner også vanskelige hjemmeforhold som en medvirkende årsak, delte hjem og fraværende voksne som gjør at barn får forsterket sine vansker. Også større andel av barn med flerspråklig bakgrunn er årsak til økning av spesialundervisning. Mange i denne gruppen får enkeltvedtak.

Rektorene er også inne på kommunens modell for finansiering av spesialundervisning som oppgis som en medvirkende forklaring til økning. Elever med store hjelpebehov blir fordelt i ulike kategorier som utløser ekstra ressurser avhengig av hvilken kategori de plasseres i. Elevene som blir kategorisert her få tildelt ressurser utenom den grunnressursen som blir tildelt alle skoler på bakgrunn av elevgrunnlag og generelle levekårsforhold. De elevene som ikke kommer inn under "kategorimodellen" må eventuelt tildeles ressurser fra den enkelte skoles grunnressurs.

Rektorene uttrykker også at PPT og skolesjefen opplever press fra fylkesmannen på å tilrå spesialundervisning for elever som ikke klarer å følge målene på trinnet, "*...altså at fylkesmannen som er utrolig hissig på jussen.*" (Rektorgruppe kommune A)

Denne uttalelsen sammenfaller med det som kom fram fra skoleeier i kommune B, som også opplevde at fylkesmannens representant var veldig opptatt av å sikre elever spesialundervisning.

Intervju med rektor kommune B.

På nærmere spørsmål om årsaken til økning av spesialundervisning tenker ikke rektor at det er Nasjonale prøver og kunnskapsløftet som har drevet opp spesialundervisningen. Skolen er organisert i basisgrupper, med færre elever pr lærer. Rektor mener at omorganiseringen av klasser til mindre grupper, og at lærerne har fått bedre tid til eleven gjør at hver elev blir mer synlig og problematiseres mer. Den effekten en skulle forventet om mer tilpasset undervisning og bedre tid til den enkelte elev har i stedet ført til mer spesialundervisning.

Jeg vil si det har vært en fiasko, for det som har skjedd er at lærerne har på en måte fått bedre tid til å se hva den enkelte ikke får til, og så problematiserer de disse elevene som ikke ligger innenforbi deres normalbegrep og så, ja normalbegrepet er snevret inn etter at vi innførte sånne basisgrupper. (Rektor kommune B)

Rektor mener her at lærerne som gjennom å ha færre elever fokuserer mer på den enkelte og ser problemene tydeligere. Dette medfører en lavere toleranse for hva som er akseptabelt. I stedet for at elevene får mer tilpasset opplæring innen skolens rammer, henvises og utredes elevene for sine vansker.

Også PPT oppgis som en av årsakene til at spesialundervisning har økt i omfang og at de følger den spesialpedagogiske veilederen slavisk, og tilrår § 5.1 ut fra om den enkelte når kompetansemålene, uten å se eleven i en større sammenheng.

I forhold til spørsmål om ressursfordelingsmodell og hva som hadde vært det ideelle gir rektor uttrykk for at de skulle ønske at ikke så mye av ressursene var bundet opp til spesialundervisning. Da ville de kunne brukes mer fleksibelt og komme til nytte for flere.

Fokusgruppe med rektorer kommune B oppgir større krav til teoretiske ferdigheter og Kunnskapsløftet med at elevene skal nå spesifikke kunnskapsmål blir som en av grunnene til økning av spesialundervisning. Oppretting av ressursteam på hver skole, og økt fokus på kartlegging og systematikk i arbeidet blir også framhevet. PPT har blitt bedre på å utrede og sortere. Foreldrene har blitt mer bevisste på rettigheter i forhold til ressurser og etterlyser klare diagnoser.

Demografiske forhold ved kommunen oppgis som en årsak, mange familier med en barnevernsproblematikk flytter til kommunen, og flere av har store faglige og psykiske vansker og sosiale problemer. De opplever også en økende andel unge med adferdsproblematikk. Det blir også stilt spørsmål om at kanskje målsettingen etter Kunnskapsløftet om å få ned omfanget på spesialundervisningen kanskje var lite realistisk.

Intervju med skoleeier kommune B

Skoleeier mener at fokus på alt utviklingsarbeid i skolen i seg selv er en medvirkende faktor som er med på å øke spesialundervisningen. Det er viktig å velge ut noen områder som satses på, og ha skolelederne med seg. Skolene må være bevisste på at det heller ikke blir for mye papirmølle. Fokus på økt kompetanse, og utdanning av spesialpedagoger kan ha medvirket til økningen. Også at PPT legger lista for lavt i forhold til å tilrå spesialundervisning har betydning. I forhold til uklarhet om hvordan spesialundervisning praktiseres og forholdet til tilpassa opplæring svarer han at PPT skal drive mer systemforbedrende arbeid, at de skal øke kompetansen på skolene til å foreta en del av arbeidet ute på den enkelte skole. Han forteller at de gjennom kommune-nettverket i regionen er inne i en god dialog med PPT i forhold til å bli litt strengere i å anbefale spesialundervisning.

Fokusgruppe med skoleiere i kommune A framhever flere forhold som årsak til økning av spesialundervisning. Kunnskapsløftet og økt fokus på kartlegging oppgis som en grunn.

Vi har blitt mye flinkere å kartlegge, både på den enkelte skole, og i PPT, vi har jo stresset folk, vi kjører jo egne kurs ute på skolene fordi vi skal kartlegge. (Skoleeier kommune A)

Også at skolen har blitt mer regelstyrt og det er flere bokser en skal passe inn i. Antallet premature barn som får skader sammen med økt diagnostisering av barn innen området autisme og asperger har også bidratt til økning.

Mer fokus på individet, individuelle rettigheter og krav fra foreldre oppgis som en annen grunn for at spesialundervisning øker. Det uttales også at skolen har blitt for lite opptatt av å fokusere på det kollektive, og at det er en trend i samfunnet nå å dyrke det individuelle.

Pluss at jeg syns at vi har gått alt for langt i dette her med individuelle rettigheter, altså her starter foreldrene med advokat med en gang nesten, og det er ikke bare på spes.peden, det er på alle områder. (Skoleeiergruppen kommune A)

Det blir også uttrykt bekymring for at det er stadig flere skoler som vil søke inn elever som kan fungere ganske normalt på de spesielt tilrettelagte opplæringstilbudene, og det er en fare for at det ikke blir ressurser igjen til de elevene som går i ordinære klasser. De er opptatt av at

rettighetsfesting ikke medfører økt segregering, og manglende inkluderer, for da oppstår det et nytt problem.

5.6.1 Oppsummering og vurdering av synspunkt på årsaker til økning av spesialundervisning

Rektor fra kommune A mener at Nasjonale prøver er med på å øke presset på spesialundervisning sammen med resultatkrav. Hun nevner også mer diagnostisering og økt individfokus sammen med at foreldre stiller større krav som andre faktorer som gjør at spesialundervisning har økt.

Fra kommune B sier rektor at årsaken til økning i spesialundervisning sett fra hans synspunkt er det at skolen er organisert i basisgrupper. Det har medført færre elever pr. lærer noe som gjør at den enkelte elev blir mer synlig og problematiseres mer og normalbegrepet snevres inn. Det som var ment som et tiltak for å kunne gi elever mer og bedre tilpasset opplæring har i stedet medført mer spesialundervisning. Han nevner også PPT som en sterk bidragsyter til at spesialundervisning har økt, fordi de ikke ser eleven i helhet og er opptatt av å sikre den enkelte gjennom å følge den spesialpedagogiske veilederen slavisk.

Skoleeier fra kommune A mener at kartlegging og diagnostisering er en viktig faktor for økning i spesialundervisning. Også økt fokus på individ og rettigheter og mer bevisste foreldre oppgis som en viktig bidragsyter til økningen.

Skoleeier fra kommune B mener at alt utviklingsarbeid i skolen er med på å øke spesialundervisningen, sammen med økt fokus på kompetanse og utdanning av spesialpedagoger.

Uttalelsen fra skoleeier i kommune B om at det er forventet og ønskelig at PPT skal drive opplæring av lærere i forhold til systemforbedrende arbeid, og at skolene skal gjøre mer av arbeidet ”der ute”, står i kontrast til hva rektor sier i samme kommune om at lærerne synes at alt for mye arbeid er lagt på dem i forhold til kartlegging av elever for de eventuelt kan henvises til PPT. Dette indikerer at det er uklare og sprikende forventning til hvordan PPT skal arbeide mellom aktører innen samme kommune.

Fra både skoleeier og rektor i kommune B kommer det fram en misnøye og skepsis til hvordan PPT arbeider, og at lista legges for lavt. På spørsmål om det ikke er lærer sammen med rektor som henviser, innrømmes det og forklares med at lærerne tror de sikrer mer ressurser til

enkeltelever da. De retter i mindre grad oppmerksomheten mot sin egen praksis, og hva de kunne ha gjort mer på skolene for å tilrettelegge for elevene uten å gå veien om PPT.

Alle informantene gir uttrykk for at dersom det hadde vært færre enkeltvedtak på § 5.1, ville de kunne ha gitt flere bedre og mer fleksibel hjelp.

Økt kartlegging og Nasjonale prøver har gjort at spesialundervisning øker sier to av informantene (rektor og skoleeier), mens den andre rektoren mener at organiseringen av undervisningen i baser har gjort at det er blitt færre elever pr. lærer. Den enkelte elev har blitt mer synlig, noe som har medført økt fokus på problemer med henvisning til PPT og mer spesialundervisning, i stedet for mer tilpasset opplæring.

Fokusgruppeintervjuene med rektorene i kommune A og B og skoleeiergruppen i kommune A mener at en av de viktigste årsaker til at spesialundervisning er økt fokus på tester og resultatkrav som gjør at alt blir mer synlig for alle, både skolen, foreldre og samfunnet rundt. Også økte krav og forventinger fra foreldre er med på å bidra til økning. Økt andel av barn med flerspråklig bakgrunn, og barn som har vanskelige hjemmeforhold oppgis som en medvirkende årsak.

5.7 Oppsummerende hovedpunkter

- Rektor fra kommune A og B og skoleeier fra kommune B (informantene fra de individuelle intervjuene) slutter seg til visjonen om at skolen skal være en lærende organisasjon, og identifiserer seg med målet og argumenterer for at deres praksis samsvarer med visjonen.
- Felles for alle informantene er at de ønsker færre enkeltvedtak på § 5.1, og at de ønsker å kunne bruke ressursene mer fleksibelt og derved kunne gitt et bedre tilbud som hadde kunnet komme flere til nytte.
- Gjennomgående mener skolelederne at enkeltvedtak ikke tilfører mer ressurser, men binder tilgjengelige ressurser opp på en u hensiktsmessig måte.
- Økt kartlegging og Nasjonale prøver oppgis som en av hovedårsakene til at spesialundervisning har økt etter Kunnskapsløftet.
- Mer testing og kartlegging medfører mer stress for ansatte på skolene.
- Intervjupersonene uttrykker også et positivt syn på Nasjonale prøver og kartlegging, og hevder mer kartlegging bidratt til at vansker dokumenteres og elever får hjelp. De synes lite om at media blåser opp resultater og rangerer skoler mot hverandre.

- Alle intervjupersonene er opptatt av at PPT skal arbeide mer på systemnivå og drive forebyggende arbeid på skolene.
- Flere av intervjupersonene nevner fylkesmannens rolle i forhold til spesialundervisning, og opplever at denne er mer opptatt av å sikre den enkelte elevs rettigheter til spesialundervisning, framfor at flere skal få tilpasset opplæring.

6. DRØFTING AV RESULTATER

Drøftingen fokuserer på skolen som lærende organisasjon og skolelederens synspunkt på hvordan utvikling og avgjørelser tas på spesialundervisningsfeltet. Hvordan påvirkes skolen som organisasjon av vedtatte målsettinger og hva har det å si for skolens praksis på spesialundervisningsfeltet?

Den videre drøftingen vil forsøke å besvare og diskutere forskningsspørsmålene som er stilt i kapittel 1:

1. *Hvordan oppfatter skolelederne sin rolle og hvordan reflekterer de rundt oppgaver og mål i forhold til å lede organisasjonen?*
2. *Hvilke utfordringer stilles skolen som en lærende organisasjon overfor når spesialundervisningen øker til tross for at politikkenes mål er det motsatte?*

Dette kapittelet vil belyse faktorer og dilemma som har betydning for skolelederens handlingsvalg når ønskede visjoner og konkrete mål skal realiseres. Kapittelet vil bli disponert på følgende måte:

Kap. 6.1 *Motstridende forventinger til lederrollen* vil belyse de ulike offentlige krav og forventinger til ledere i skolen, og har to underkapittel. Kap. 6.1.1 *New Public Management og forventinger til lederrollen* diskuterer skolelederens refleksjoner og dilemmaer i forhold til lederrollen og hvordan de løser sine daglige utfordringer med utgangspunkt i tidligere presentert teori og empiri. Kap. 6.1.2 *Skolen som lærende organisasjon og forventinger til lederrollen* belyser gjennom teori hva som særpreger skolen som organisasjon og hvordan skolelederne oppfatter sin rolle i det å utvikle skolen som en lærende organisasjon.

Kap.6.2 *Praksis som består og løse koblinger* vil drøfte faktorer som medvirker til at praksis i skolen opprettholdes til tross for vedtatte reformer og intensjoner om en annen utvikling. 6.2.1 *For og mot Nasjonale prøver* handler om skoleledernes refleksjoner omkring bruk og økning av Nasjonale prøver og testing, og hvilke konsekvenser det får i forhold til organisering av tilbud til elever generelt og for spesialundervisning spesielt. 6.2.2 *Spesialundervisning, effekter og PPT's individperspektiv* presenterer og drøfter skoleledernes synspunkt på spesialundervisning, årsaker til økning og mulige effekter av dette. Videre drøftes PPT's rolle i den spesialpedagogiske prosessen sett i lys av teori og det som kom fram gjennom intervjuene. 6.2.3 *Ulike elevperspektiv gir ulike konsekvenser* omhandler hvordan føringene til utformingen av den spesialpedagogiske politikken har vært preget både av et relasjonelt og kategorialt

perspektiv, og hvordan disse perspektivene blir endret gjennom de ulike prosessene på veien til praksis.

6.3 *Konklusjon.* Her stilles spørsmål om i hvilken grad utviklingen av skolen på området spesialundervisning kan sies å være i tråd med visjonen av skolen som en lærende organisasjon. Det skisseres noen mulige årsakssammenhenger og noen forutsetninger som må ligge til grunn for at ønskede idealer skal bli realisert.

6.1 Motstridende forventninger til lederrollen

I kapittel 2 belyses forventninger til lederrollen i skolen og det er spesielt to forhold som peker seg ut. Det ene er føringene som legges gjennom måten skolen er organisert med New Public Management hvor resultatkrav og målstyring er sentrale stikkord, og den andre er forventingen til at utvikling og endring i skolen skal skje gjennom at skolen skal være en lærende organisasjon. Når disse føringene skal omstettes i skolehverdagen medfører dette mange praktiske og etiske dilemma mellom det å ivareta og sikre elever rettigheter på den ene siden og på den andre siden oppfylle individuelle ønsker og krav fra personalet. Å finne den gode balansen for å sikre alle elevers rett til en god opplæring blir derved en hovedutfordring for den enkelte skoleleder.

6.1.1 New Public Management og forventninger til lederrollen

Rektor og skoleleder-rollen har blitt mer omfattende og kompleks enn tidligere, og rommer flere funksjoner. Rektorene må balansere mellom administrative og pedagogiske lederoppgaver, og et flertall oppgir at det ikke er avsatt nok tid å jobbe med pedagogisk ledelse og lokalt utviklingsarbeid. New Public Management i offentlig virksomhet med mål og resultatkrav har lagt føringer på hvordan kommunene styres. Kommunene i denne undersøkelsen er to-nivåkommuner, noe som innebærer at mange administrative oppgaver er blitt lagt til skoleledelsen. Rektor har fått større grad av myndighet men også økte krav gjennom pålegg og resultatoppfølging. Hargreaves og Shirley (2009) hevder at skolekulturer som kjennetegnes av fokus på resultater og tester, også vil være mer preget av tradisjonell undervisning, lite samarbeid i kollegiet og lavt samspill mellom lærere og elever. For å kunne arbeide som en lærende organisasjon forutsetter det at lærerne blir aktive deltakere i prosesser og avgjørelser og selv er del av løsningen. Midthassel (2003) diskuterer utfordringen med å legge til rette for utvikling i skolen som er initiert på et annet forvaltningsnivå, er det en forutsetning at det lokale nivået engasjeres. Ledere anses som en viktig forutsetning og premissgiver for at utvikling skal skje i en organisasjon. Rektorrollen er preget av ulike forventninger og krav både ovenfra og innenfra. Flere av de intervjuede skolelederne oppgir at

de har stor handlefrihet, men også mange krav, og de opplever mangel på fleksibilitet. Skolelederne opplever altså det som Møller (1996) kaller for en øvelse i motsigelser. For å kunne gi elever en større grad av tilpasset undervisning framfor spesialundervisning må det være essensielt at lærerens medvirkning og pedagogiske plattform styrkes. Da blir spørsmålet hvordan lærerne engasjeres og deltar i det lokale beslutningsarbeidet.

6.1.2 Skolen som lærende organisasjon og forventninger til lederrollen

Peter Senges (1990) forutsetninger for å utvikle en lærende organisasjon bygger på samarbeid og aktivt eierskap til å løse utfordringer i felleskap. Dette står i motsetning til en autoritær modell hvor kontroll og styring ovenfra står sentralt. I Senges teori er den systemiske tenkingen det overordnede, og organisasjonens medlemmer må bli ansvarlige for å utvikle organisasjonen gjennom å se på seg selv som både en del av løsningen og en del av utfordringen. Den enkelte skole må løse sine oppgaver ut fra de forhold og omgivelser den er en del av.

Dalins (1994) modell om hva som særpreger skolen som organisasjon, se fig. 1, side 14, fokuserer på fem dimensjoner som er gjensidig avhengig av hverandre i samspill med omgivelsene: *verdier, strukturer, relasjoner, strategier og omgivelser*. Dalins modell har mange fellestrekk med Senges teorier om lærende organisasjoner. Rektor i kommune A trekker inn at det er viktig å ha en god dialog og felles *verdier* i ledelsesgruppen, og ha en god *relasjon* og dialog med de ansatte. Rektor fra kommune B kommer i mindre grad inn på dette, og trekker hverken inn verdier eller relasjoner i skolen i sitt syn på skolen som organisasjon. Alle de tre intervjupersonene synes å være opptatt av de *strategier* som preger skolen, og hvordan de har organisert arbeidet med ansvarsfordeling og ledelse av skolen. På området *omgivelser* er begge rektorene opptatt av sentrale krav og føringer for skolen, og at det legger mye av rammene for det videre arbeidet. Rektor fra kommune A framhevet sin positive relasjon og støtte fra samarbeidende instanser som PPT, mens rektoren fra kommune B trakk fram manglende støtte og samarbeid med PPT som et hinder for positiv utvikling av hans skole. Dalins bidrag gjennom beskrivelse av de ulike elementene i modellen er å poengtere at det er sentralt at alle elementene i modellen er gjensidig avhengig av hverandre. Det er samspillet mellom de forskjellige elementene som avgjør hvordan kvaliteten blir på skolens organisasjon. For å sikre og øke kvaliteten på helheten er det viktig at ledelsen legger til rette for diskusjoner og dialoger gjennom en utviklingsprosess som fremmer læring i organisasjonen.

Skolelederne som ble intervjuet i de to kommunene sluttet seg til at det var viktig at skolene arbeidet som lærende organisasjoner og gav selv uttrykk for at de i ulike sammenhenger

framsto som det. På spørsmål om bruk av felles tid og arena for samarbeid for utviklingsarbeid forteller flere skoleledere at det er begrenset tid og mulighet for at lærerne kan samarbeide med hverandre, noe som er ett av kriteriene for en lærende organisasjon. Ifølge Senge (1994) og Dimmen (2005) er lærende organisasjoner kjennetegnet av stikkord som medvirkning, kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling gjennom felleskap og gode samarbeidsstrukturer. Skolelederne i kommune A hevder riktignok at de har avsatt felles tid til regelmessige møter i ulike fora. Hun gir allikevel inntrykk av at lærerne ikke er så opptatt av refleksjon og prosesser og er mest opptatt av emner som har direkte med fag å gjøre. Hun sier at lærerne vil kunne føle at det blir litt bortkastet dersom det blir brukt for mye tid på refleksjon og tema som ikke direkte berører fag. Dette kan indikere at lærerne ikke er så opptatt av prosesser og refleksjoner omkring egen rolleutøvelse og utvikling, noe som er et av kjennetegnene på en lærende organisasjon. En forklaring på at lederen opplever motvillighet, kan være at initiativet ikke kommer fra lærerne selv, eller at temaet det fokuseres på ikke oppleves som tilstrekkelig relevant. Det kan også handle om opplevelsen av tidspress i forhold til andre oppgaver som må utføres.

Rektor fra kommune B, forteller at de tar oppdragene som kommer fra politikerne mer ”halvhjerta” til fordel for å prioritere andre områder som de ser som viktigere. Han presenterer kollegaveiledning som et eksempel, som skal fremme læring i organisasjonen gjennom refleksjon og erfaringsutveksling. På spørsmål om de praktiserer kollegaveiledning regelmessig, innrømmer han at de dessverre ikke har tid til å følge dette opp. Egentlig har de ikke tid til noe faglig utviklingsarbeid, og ledelsen har mer en nok med å holde de ordinære oppgavene i gang. Denne skolen er opptatt av å redusere omfanget på spesialundervisning, og PPT blir tilskrevet stor betydning i at dette ikke har lyktes. Rektor innrømmer at det nok må skje holdningsendringer i kollegiet også, men hvordan dette jobbes med og hvilke prosesser er satt i gang framstår som mer uklart. Dette forteller også om opplevelsen av tidspress og følelsen av å komme til kort i forhold til forventninger fra overordnede og egne ønsker om å drive utvikling i skolen.

(...) vi har starta men det er så vanskelig å følge opp i praksis (...) ledelsen er så bundet opp i så mange gjøremål at tiden til å drive pedagogisk utviklingsarbeid og være en drivkraft og pådriver i dette her, altså vi har intensjoner, men vi makter det ikke i praksis (Rektor kommune B).

Den samme rektoren forteller også at administrative oppgaver i løpet av de siste årene er mangedoblet, men at ressursene til å utføre oppgavene har vært konstante. Rektoren gir uttrykk for at han som leder opplever et press fra politikere om å iverksette utviklingstiltak som

innebærer at lærerne engasjeres både i forhold til tidsbruk og involvering. Han gir uttrykk for at de på grunn av alle andre viktige oppgaver ikke har tid til å gjennomføre dette. I tillegg kommer det at lærerne ikke så motiverte for utviklingsarbeid. Møller (1996) har beskrevet kompleksiteten i skolelederrollen, hvor krav og forventninger krysses. Skolelederen skal forvalte sentrale og kommunale krav og forventninger som også innebærer mer pedagogisk involvering. Dersom skoleleder velger en mer aktiv og deltakende rolle i det pedagogiske utviklingsarbeid kan dette frambringe motstand og skepsis i kollegiet.

6.2 Praksis som består og løse koblinger

Et av de eksemplene som kommer fram gjennom intervjuene viser til lærere som har hatt som strategi å henvise elever for å få mer ressurser til sin klasse. Det er i forskning mye som tyder på den pedagogiske praksis består, slik som også den spesialpedagogiske undervisningen gjør. Dersom det er slik at de pedagogiske beslutningene fattes av den enkelte lærer i klasserommet, kan dette være med på å forklare hvorfor det er vanskelig å få til en annen praksis i skolen. Det er dette Fevolden og Lillejord (2005) beskriver som løse koblinger: skoleledelsen tar hånd om det administrative og den utadrettede virksomheten, mens det pedagogiske og faglige arbeid styres av lærerne. Dette understøttes også av en lang tradisjon, og en uuttalt ”kontrakt”. Det blir da den enkelte lærers verdier og holdninger som styrer, i stedet for skolens felles mål. Dersom reelle endringer skal skje må denne kontrakten brytes, og lærerne må både få og ta ansvar for den prosessen som skal føre fram til en ønsket utvikling. Spørsmålet er også om skolen kan sies å ha felles mål, hvis det er slik at ledelse og lærere har ulike arenaer de utøver sin virksomhet på. Dersom læreren ikke opplever støtte og forståelse for sin utøvelse, vil det kunne medføre en privat praksis som gjør at den enkelte finner sine egne løsninger og veier for å overleve en hektisk hverdag. De trenger ikke nødvendigvis være direkte uenige i skolens offisielle målsettinger, men velger den utvei som lettest fører til avlastning og hjelp. Skolelederne mener at lærerne tror at de får mer ressurser når eleven får spesialundervisning. Dette kan være et uttrykk for at det ikke er nok samarbeid og dialog mellom skoleleder og lærer i prosessen som fører fram til spesialundervisning. Ifølge Elmore (2000) støttes skoleledelsen struktur opp av den overordnede skoleadministrasjonen, slik at kløften mellom skoleleder og lærer forsterkes.

Skolelederne hevder gjennom intervjuene at de har forståelse for at mer spesialundervisning ikke fører til økte ressurser. Deres begrunnelse for at de ikke ønsker så høy grad av spesialundervisning er at de ikke ønsker å binde opp de økonomiske og personmessige ressursene til enkeltelever og at de kunne utnyttet midlene bedre og mer fleksibelt uten

enkeltvedtak. Dette synspunktet kan en finne støtte for bl.a. gjennom Sollis (2005) undersøkelse på effekter av spesialundervisning. Hun stiller spørsmål om effekten av spesialundervisning i forhold til ressursinnsatsen. I tillegg er hun kritisk til at denne ressursbruken kan komme på kollisjonskurs med de verdier som skolen er satt til å fremme, som tilhørighet, felleskap og inkludering.

6.2.1 For og mot Nasjonale prøver og kartlegging

I intervjuene kommer det fram at økt kartlegging anses som en av de viktigste årsakene til økningen i spesialundervisning. Skolelederne gir uttrykk for at økt kartlegging og Nasjonale prøver har som konsekvens at ”lærerne blir pustet i nakken” og de blir ”pest” på resultater og blir stresset av alt fokuset på testingen. Dette uttrykker et instrumentelt syn på læring som kanskje ikke er forenelig med det å være en lærende organisasjon. Her er det ytre krav og press som gjør at lærerne yter og produserer. Det hevdes også at Nasjonale prøver har økt læringstrykket i klassene. Gjennom å bruke begrepet ”læringstrykket” kan en få assosiasjon til produksjon og resultat. I forhold til de verdier som uttrykkes i en lærende organisasjon vil en kunne stille spørsmål om disse uttalelsene er forenelige med det en forbinder med å være en lærende organisasjon. Kunnskapsløftet og utdanningspolitiske dokumenter gir føringer for at det er viktig at skolen utvikler seg og endres gjennom å være en lærende organisasjon. Flere forskere som Fullan (2003) og Ligarden (2007) stiller spørsmål om disse føringene er mer av retorisk art, og at de blir brukt for å legitimere en utvikling som er mer rettet mot andre strukturelle endringer. Ett eksempel som kommer fram gjennom intervjuene er fokusområdet tidlig innsats, og intervjupersonen betegner dette som mer retorikk fra myndighetenes side, da det mangler konkretisering og beskrivelser av hvordan dette skal følges opp i praksis.

I denne undersøkelsen er ikke lærerne intervjuet selv, og det kunne gitt et bredere og mer nyansert perspektiv. Via media og lærerorganisasjoner vet en at diskusjonene om kartlegging og Nasjonale prøver har vært høylydte og at det har vært uttrykt store betenknninger både fra lærere og skoleledere. Skepsisen har blant annet gått på at testene tar bort fokuset på selve læringen, og at resultatene fokuseres ensidig og fremmer en usunn konkurranse og sammenligninger.

Det har også vært hevdet at elever som får spesialundervisning blir utelatt fra prøvene, for de senker gjennomsnittresultatene. Gjennom at Nasjonale prøver har blitt så fokusert og synlig blir den enkelte skoleleder tvunget til mer faglig og pedagogisk involvering rettet mot den enkelte klasse og lærer. At skoleleder involverer seg mer direkte mot klasser og lærer kan igjen framvinge usikkerhet og motstand, da dette rokker ved den tradisjon som har vært rådende i

skolen. Via media har lærere gitt uttrykk for at prøvene tar uforholdsmessig mye tid, både i form av forberedelse og gjennomføring, og at dette kan gå på bekostning av andre viktige læremål og felleskap i skolen. Dette støttes til en viss grad gjennom intervjuene, hvor alle skolelederne gir uttrykk for at det er viktig med en viss balanse og refleksjon i bruken av testing og Nasjonale prøver.

I intervjuene kommer det samtidig fram at skolelederne er positive til den kartlegging og resultater som kommer fram gjennom Nasjonale prøver. Dette til tross for at de ser at Nasjonale prøver og kartlegging som en av hovedårsakene til at spesialundervisning øker. De mener at det er positivt med tester og Nasjonale prøver fordi det blir mer harmonisering i hvem som får spesialundervisning og bidrar til at den enkelte får hjelp. De er altså delte på hva de mener om kartlegging og testing. På den ene siden er økt kartlegging med på å dokumentere og bidrar til at elever får individuell hjelp gjennom enkeltvedtak om spesialundervisning, samtidig som de mener at den enkelte og de andre elevene ville være bedre hjulpet uten et enkeltvedtak. Dersom holdingene på dette området er så pass uklare og tvetydige, vil det være vanskelig å snu en etablert praksis.

Det kan også være andre grunner til at Nasjonale prøver og testing ses på som positivt. Synliggjøring av skolens resultater på de angitte områdene vil kunne bidra til å legitimere dens virksomhet gjennom økt offentlig engasjement. Statlige og kommunale pålegg om dokumentasjon, mål- og resultatkrav er også blitt en betydelig del av skolens virksomhet. Fokuset på kartlegging og nasjonale prøver har fått konsekvenser for den ”dagsorden” som settes i form av tid og ressurser som brukes. Ulempen kan være at dersom fokuset på dette blir for ensidig kan skolens mål om å være en lærende organisasjon bli skadelidende. Det er vanskelig å måle felleskap, relasjoner, verdier og prosesser som også er viktige for å utvikle en skole som skal gi utviklingsmuligheter for alle. Skolen er altså en kompleks organisasjon med mange ulike utfordringer og til dels motstridende krav til aktørene, noe som Dalin (1994) viser gjennom sin presentasjon over sentrale kjennetegn ved skolen som organisasjon.

6.2.2 Spesialundervisning, effekter og PPT`s individperspektiv

De intervjuede skolelederne slutter seg til målsettingene om at alle elever skal få tilpasset undervisning og at færre elever skal få spesialundervisning. Gjennom intervjuene ble de bedt om å reflektere rundt hvorfor spesialundervisning har økt til tross for at det motsatte var intensjonen.

... jeg vet ikke hva som er mest og minst viktig, for det henger jo sammen, men jeg tror at resultatkrav i skolen gjør at det øker. Vi blir alle pest på det som synliggjøres fra fylket og kommunen og ned på den enkelte skole, og jeg blir pest når vi har dårlige resultatet ikke sant, og jeg tar det videre til den enkelte lærer og hvordan har du tenkt å jobbe og følge opp og sånn., det sier noe om kvalifikasjoner hos læreren, men underveis blir det tydelig at mange er svake, og da skjer det noe med henvisning og økning”(Rektorgruppe kommune B).

Som vist under oppsummering av hovedfunn i kapittel 5, kommer det ikke fram et entydig bilde, men på noen områder var skolelederne ganske samstemte: De ønsker færre enkeltvedtak på § 5.1 fordi dette binder opp ressurser. Nasjonale prøver og kartlegging sees som den mest sentrale faktoren for økt henvisning til PPT og derved økning i enkeltvedtak, samtidig som at de mener at mer kartlegging dokumenterer elevenes vansker og gjør at flere får hjelp.

Selv om alle er enige i at spesialundervisningen ikke burde vært så høy, og har sterke begrunnelser for dette, viser de gjennom sin praksis at det ikke er slik. Det er grunn til å spørre hvordan de jobber på den enkelte skole for å oppnå det de egentlig ønsker, og hvordan dette kommer til uttrykk gjennom det de forteller i intervjuene.

I hovedsak gir rektorene uttrykk for at den spesialpedagogiske prosessen som fører fram til spesialundervisning fører til mindre fleksibilitet, men at regelverket som det er dag gjør at det fungerer slik. I tillegg nevnes fylkesmannens rolle i, som oppfattes av flere til å hegne om spesialundervisning. Rektorene uttrykker her at selv om de forsøker å snu utviklingen, gjennom ikke å fatte enkeltvedtak, blir ofte denne avgjørelsen omgjort av fylkesmannen dersom den ankes. Dette er et eksempel på at de ulike aktørene ikke spiller på lag, men har ulike mål og forventinger på tvers av det som blir kommunisert gjennom offentlige publikasjoner og meldinger.

Noen av intervjupersonene stiller også spørsmål om effekten av spesialundervisning, og viser til forskning som har tatt opp dette til drøfting. Det blir brukt store ressurser på spesialundervisning, som de mener kunne kommet vært bedre nyttet gjennom en annen organisering. Nordahl og Sunnevåg (2008) viser i sin rapport til at det er vanskelig å finne positive effekter hos elever som mottar spesialundervisning, og læringsutbytte er relativt svakt og ikke i samsvar med ressursinnsatsen. Spesielt kommer elever som viser problematisk adferd og spesifikke læringsvansker dårlig ut. Dette knyttes til PPTs individ-perspektiv. Det at PPT fokuserer så ensidig på utredning av enkeltelever og diagnostisering framfor å se eleven som en del av skolens kultur og miljø gjør at spesialundervisningen endres hverken i innhold eller omfang.

Alle intervjupersonene gir uttrykk for at PPT har en betydningsfull rolle i prosessen som fører fram til spesialundervisning. Først og fremst konstateres det at PPT er mest opptatt av det individuelle perspektiv og diagnostiske utredninger, og de savner mer fokus på system og forbyggende arbeid på skolene.

Flere av skolelederne uttrykker at det oppleves tungvint å måtte henvisse via PPT. De bruker mye krefter på henvisning og dokumentasjon, og det tar lang tid å få hjelp. De antyder også at de hadde kunnet gitt bedre og mer effektiv hjelp dersom de hadde disponert ressursene selv. Skolelederne stiller spørsmål ved tilrådingene både i forhold til innhold og antall timer, og at PPT ikke har god nok kjennskap til elevene de utreder.

6.2.3 Ulike elevperspektiv gir ulike konsekvenser

Utvikling og status på feltet spesialundervisning kan betraktes fra ulike teoretiske innfallsvinkler. Økt fokus på kartlegging, diagnoser og nye metoder som skal kompensere for elevens vansker gjør at den spesialpedagogiske praksis opprettholdes. Dette blir betegnet som et kategorialt perspektiv, og er kjennetegnet av mangler og egenskaper til det enkelte individ. Motsatsen til dette er et relasjonelt perspektiv hvor eleven sees i sammenheng med omgivelsene, og elevens utfordringer vurderes på bakgrunn av skolekultur, relasjoner og samspill med omgivelsene. Vegard Moen (2008) viser til at diskursen om spesialundervisning er preget av motsetningen mellom den relasjonelle og den kategoriale tilnærmingen. Dette har fått både praktiske og politiske konsekvenser. Moen mener at den offentlige politikken på spesialundervisningsfeltet har vært mest preget av den relasjonelle og inkluderende pedagogikken. Men når dette skal iverksettes og utøves på den enkelte skole er den kategoriale tenking med den tradisjonelle spesialundervisningen som får gjennomslag. Forklaringen kan være at de ønskede reformendringer ikke er forankret i aktørenes hverdag, endringen framtvinger motstand eller likegyldighet og praksis vil ha en tendens til å bestå. Endring gjennom en lærende organisasjon forutsetter at det lokale nivået engasjeres, og at organisasjonen utvikles gjennom initiativ som er lokalt basert. Disse ulike tilnærmingene til hvordan skolen skal løse sine utfordringer, kan sammen med teorien om skolen som løst koblet system være med på å forklare hvordan det blir vanskelig å gjennomføre ønskede endringer i den praktiske hverdagen. Skolen i dag er preget av mange og til dels motstridende forventninger, og at de ulike delene i organisasjonen ikke ”snakker” sammen. Mange lærere arbeider isolert i klasserommet, det er satt av lite tid til samarbeid og utvikling i team, og kontakten mellom lærerkollegiet og ledelse er svak. I tillegg er skolen og ledelsen svakt koblet

mot omgivelsene, som skoleeier, PPT og myndigheter. Spørsmålet er hva som må til for at dette skal endres til beste for at elever skal få best mulige lærings og utviklingskår?

6.3 Konklusjon

De ulike teoretiske perspektivene kan sammen med intervjuene gi grunnlag for å stille spørsmål om det utviklingsarbeid som gjøres på det spesialpedagogiske feltet i skolen kan sies å være i tråd med idealene for en lærende organisasjon. De offisielle dokumenter og handlingsplaner kjennetegnes ved at skolen skal utvikles gjennom å være en lærende organisasjon. På det spesialpedagogiske området har ikke den ønskede utvikling skjedd, og forklaringene på dette kan være flere. En forutsetning for at endringsarbeid skal finne sted i følge teori om lærende organisasjoner, betinger aktiv deltakelse og reell medvirkning fra alle aktørene i skolen. Lærerne er de sentrale utøverne av pedagogikken i klasserommet, og må være sentrale aktører og medspiller i utformingen av pedagogikken og utviklingen på den enkelte skole.

I tillegg til forventninger om at skolen skal utvikles gjennom å være en lærende organisasjon, stilles også det også krav om bestemte måter for organisering, som handler om effektivitet, måloppnåelse og resultatvurdering. Det kan være et spørsmål om dette representerer to motsatte "ideologier". Det kan oppleves noe forvirrende dersom man på den ene siden i tråd med å leve opp til å være en lærende organisasjon oppfordres til å ta tak i utfordringer gjennom å engasjere lærerne på lokalt plan, for deretter å bli "kontrollert" og evaluert etter kriterier man ikke har fått være med på å påvirke. Dahl (2004) påpeker at det er vesentlige forskjeller ved disse innfallsvinklene til organisasjonsutvikling der NPM legger vekt på styring, kontroll og instrumentelle virkemidler, legger lærende organisasjoner vekt på utvikling gjennom lokale initiativ, diskusjoner og relasjonelle prosesser. Skoleledernes hverdag handler om å balansere mellom ulike krav og forventninger. Noe av forklaringen på at det er vanskelig å få til ønskede endringer på spesialundervisningsområdet kan ligge i utydelige og til dels motstridende forventninger. For å få til en god utviklingsprosess på den enkelte skole kreves det at en får en felles forståelse om målet, og at en får et eierforhold til prosessen. I tillegg kommer det at intensjonene og beslutningene som fattes på et nivå mangler forankring på handlingsarenaen, og som tidligere diskutert at det er løse koblinger mellom ønsket og realisert adferd. Lærerne forsøker å løse sine utfordringer i klassen etter beste evne og den tradisjon og praksis som er etablert. Elever kartlegges og henvises til PPT for utredning og diagnostisering som ender opp i enkeltvedtak knyttet til den enkelte elev. Intensjonen fra myndighetene om en mer relasjonell

tilnærming til spesialundervisning transformeres underveis mellom de ulike leddene og prosessene som fører fram til den enkelte lærer i klasserommet.

Forskning på lederatferd og endringsprosesser i skolen har vist at ledere bare har en indirekte betydning for elevens læring (Imsen, 2004, Leithwood, 2003). Fokuset på lederens rolle og betydning har økt det siste ti-året blant annet som følge av endring av kommunenes organisering med målstyring og økte resultatkrav. Det er også igangsatt egne utdanningsprogram for ledere i skolen, som viser at myndighetene ser på dette som et viktig utviklingsområde. Fokuset på Nasjonale prøver og faglige resultater tvinger skoleledere til å engasjere seg mer i det pedagogiske arbeidet som gjør at de løse koblingen mellom lærerkollegiet og ledelsen tettes. Gjennom å organisere utviklingen av skolen som en lærende organisasjon må ledere og lærere få et felles fokus på hvilke verdier og formål deres skole skal fremme. Det er da en forutsetning at lærere og ansatte blir utfordret til å komme med ideer og at ledelsen legger til rette for å skape et miljø som fremmer diskusjoner og erfaringsutveksling. Dette fordrer et tett samarbeid mellom ledelse og ansatte. Senge (1999) er opptatt av hvordan delene i en organisasjon henger sammen, og at helheten utgjør mer enn summen av delene. Selv om skolen som system er preget av løse koblinger, vil forandringer på ett område sakte men sikkert virke inn på andre områder. På grunn av den store kompleksiteten i skolen som organisasjon, krever det at ledelsen er aktivt deltakende gjennom de prosesser som settes i gang. Endring av skolens organisering av tilrettelegging for elever med spesielle utfordringer vil avhenge av at tradisjonelle handlingsmønstre brytes, og at ledere bruker sitt handlingsrom til å åpne opp mot en utvidet dialog og samhandling på tvers av nivå både vertikalt og horisontalt i organisasjonen.

Litteratur

- Agyris, C., Schön, D. (1978): *Organizational Learning. A Theory of Action Perspective*. Reading, Mass., Addison-Wesley
- Backmann K., Haug, P. (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62 Høgskolen i Volda, Møreforskning Volda
- Bjørklund, O. (2005): *Fokusgrupper – Noen metodiske betraktninger*. Økonomisk Fiskeriforskning. Årgang 15:42-50
- Bolman, L.G. og Deal, T.D (1998): *Nytt perspektiv på organisasjoner*. Oslo, Ad Notam Gyldendal
- Bonesrønning, H., Iversen, J.M.V., Pettersen, I. (2010): *Kommunal skolepolitikk etter Kunnskapsløftet*. Trondheim, SØF-rapport nr. 07/10
- Busch, T. Johnsen, E, Klausen, K, Vanebo, J.O (Red) (2005): *Modernisering av offentlig sektor*. Oslo, Universitetsforlaget
- Christensen, T. m.fl. (2006): *Organisasjonsteori for offentlig sektor*. Oslo, Universitetsforlaget
- Dahl, T. (2004): *Å ville utvikle skolen. Skoleeiers satsing på skolen og rectors rolle*. SINTEF Teknologiledelse, IFM
- Dalland, O. (2007): *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo, Gyldendal akademisk
- Dalin, P. (1994): *Skoleutvikling. Teorier for forandring*. Oslo, Universitetsforlaget
- Dimmen, Å (2005): *Lærende organisasjoner. Mellomledelse og kunnskapsledelse*. Rapport nr. 56, Høgskolen i Buskerud
- Elmore, R. (2000): *Building a new structure for school leadership*. Washington. The Albert Shanker Institute
- Fullan, M. (2003): *Skolen som lærende organisasjon- en fjern drøm*. I Ryberg, B. og Thrane, M. (red). *Skolen som lærende organisasjon- i teori og praksis*. Århus: Forlaget Klim
- Fevolden, T. og Lillejord, S. (2005) *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo, Universitetsforlaget
- Fuglestad O.L. og Lillejord S. (red) (1997): *Pedagogisk ledelse- et realsjonelt perspektiv*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Grønmo, S. (2004) : *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen, Fagbokforlaget
- Hargreaves, A., Shirley, D. (2009): *The Fourth Way- the Inspiring future of Education*. Corwin Press, Thousand Oaks, California
- Haug, P., Tøssebo, J & Dalen, M. (1999): *Den mangfoldige spesialundervisninga*. Status for forskning om spesialundervisning. Oslo: Universitetsforlaget
- Haug, P. (2005): *Ansvar for læring*. I Brunstad, P.O. og Evenshaug, T. (red) *Å være voksen*. Oslo: Gyldendal
- Imsen, G. (2004): *Det ustyrige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo, Universitetsforlaget
- Jacobsen, D.I. (2004): *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Bergen, Fagbokforlaget
- Jacobsen, D.I. (2005): *Hvordan gjennomføres undersøkelser?* Kristiansand, Høgskoleforlaget
- Kavli, H. (2008): *Nasjonale prøver 2007-Brukernes evaluering av gjennomføringen*. Utarbeidet for utdanningsdirektoratet. Synovate.
- Kvale, S (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo. Gyldendal
- Kvale, S og Brinkmann, S. (2010): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo. Gyldendal akademisk
- Kunnskapsløftet, (2006) Kunnskapsdepartementet, Oslo
- Leithwood, K., Riehl, C. (2003): *What do we already know about Successful School Leadership?* American Educational Research Association.

- Ligaarden, L. (2007): *Skolen som lærende organisasjon, utopi eller mulighet?* Høgskolen i Lillehammer
- Lødding, B. Markussen, E., Vibe, N. (2005): "...utnytte sine evner og realisere sitt talent"? Læringsutbytte ved innføringen av Kunnskapsløftet. NIFU STEP.
- Markussen, E (1999): "*Segregering til ingen nytte?*" I Haug, P., Tøssebo, J. & Dalen, M. (1999) *Den mangfoldige spesialundervisninga. Status for forskning om spesialundervisning.* Oslo, Universitetsforlaget
- Marsdal, M. (2011): *Kunnskapsløftet.* Forlaget Manifest. Oslo
- Midthassel, U.V. (2002): *Skoleutvikling i Norge de siste 30 år.* Fokus på sentrale og lokale utfordringer om å utvikle en inkluderende skole. Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk.
- Moen, V. (2008): *Omstrukturering av spesialundervisning gjennom lokalt utviklingsarbeid.* Ph.d-avhandling. Danmarks Pedagogiske Universitetsskole. Århus
- Møller, J. (1996): *Lære og lede. Dilemmaer i skolehverdagen.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS
- Møller, J. (2006) "*Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler*". Pedagogisk tidsskrift-2006-nr. 2
- Møller, J., T.S. Prøiz, P. Aasen (2009): *Kunnskapsløftet-tung bør å bære?* Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon. Rapport 42/2009. UIO/NIFU STEP
- Nordahl, T. og Sunnevåg, A-K. (2008): *Spesialundervisningen i grunnskolen-stor avstand mellom idealer og realiteter.* Høgskolen i Hedemark. Rapport nr. 2-2008
- Nordahl, T. og Haustätter, S. (2009): *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater.* Situasjonen til elever med særkildt behov for opplæring under kunnskapsløftet. Evalueringen av Kunnskapsløftet-gjennomgang av spesialundervisningen. Elverum: Høgskolen i Hedemark
- Nordahl, T. og Overland, T. (1998): *Ideal og realiteter.* Evaluering av spesialundervisningen. Rapport 20/98. NOVA
- NOU 2003:16 *I første rekke.* Oslo: Statens forvaltningstjeneste
- OECD –rapport (2004) *Program for International Student Assessment*
- OECD-rapport (2011) *Reviews of Evaluation and Assessment in Education Norway.*
- Roald, K (2010): *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleigar.* Universitetet i Bergen
- Rørvik, K.A (1998): *Moderne organisasjoner: trender i organisasjonstenkingen ved tusenårsskiftet.* Bergen, Fagbokforlaget
- Senge, P.M. (1999): *Den femte disiplin: Kunsten å utvikle den lærende organisasjon.* Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag
- Skidmore, D. (1995): *Dialectal Analyses, Special Needs and Schools as Organizations.* Clark,
- Sloth, B (2012): *Inklusion finnes i relationen mellom lærer og elev.* Tidsskrift, Specialpedagogikk 1-2012
- Skårbrevik, K.J. (1996): *Spesialundervisning på dagsorden.* Rapport nr. 14-1996 Møreforskning
- Solli, K-A. (2005): *Kunnskapsstatus om spesialundervisning i Norge.* Utdanningsdirektoratet. Oslo
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring: En skole for kunnskap, mangfold og likeverd.* Oslo, Kunnskapsdepartementet
- Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen.* Oslo, Kunnskapsdepartementet
- Stortingsmelding nr.18 (2010-2011) *Læring og fellesskap.* Oslo, Kunnskapdepartementet

- Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011) *Motivasjon-Mestring-Muligheter*. Oslo, Kunnskapsdepartementet
- Thagaard, T. (2009): *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen, Fagbokforlaget
- Tidsbruketvalget (2009): Rapport nr. 42/2009
- UFD(2004): *Kompetanse for utvikling*. Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen 2005-2008
- UFD(2004): Rundskriv F-13/04 Kunnskapsløftet.
- UFD (2005): En snarvei til kompetanseberetningen for Norge 2005:” *Lærer elever mer på lærende skoler?*”
- Udir (2008): Nasjonale prøver-resulater og oppfølging- Veileder for skoleeiere og skoleledere Utdanningsforbundets Faktark, 1/2012 om spesialundervisning (www.utdanningsforbundet.no)
- Weick, K.E. (1976): *Educational organizations and loosely coupled systems*. Administrative Science Quarterly, 21, s. 1-19.
- Yin,R. (2003): *Case study research; design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Gunn Vedoy
Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk
Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Vår dato: 15.08.2011

Vår ref: 27495 / 3 / IB

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.06.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 12.08.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

27495
Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig

Hvorfor øker bruken av spesialundervisning i grunnopplæringen?
International Research Institute of Stavanger AS (IRIS), ved institusjonens overste leder
Gunn Vedoy

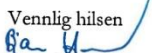
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.03.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henriksen


Inga Brautaset

Kontaktperson: Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35
Vedlegg: Prosjektvurdering

Intervjuguide

- Takke for oppmøtet
- Om prosjektet og prosjektgruppen
- Drivere og dilemmaer
- Tidsramme for intervjuet
- Om fokusgruppeintervjuer
- Rolledeling mellom intervjuerne
- Frivillig å delta
- Tillatelse til å ta opp intervjuet
- Bruk av datamaterialet, ikke mulig å spore tilbake til den enkelte

1) Innledning (10 min)

- a) Hvilke tanker har dere om årsaken til denne økningen i deres kommune/fylkeskommune?

2) Drivere (30 min)

a) Driver 1. Endringer knyttet til styring av skolen.

- Har dere noen synspunkt på sammenhengen mellom denne utdanningspolitiske kursendringen og økningen av spesialundervisning?
- Klasseromspraksisen – undervisning kun med tanke på testene
- Det å takle den store forskjelligheten det vil være blant elevene i en klasse.

b) Driver 2. Samfunnsendringer (tidsånden)

- Har dere noen synspunkt på sammenhengen mellom tidens individualisering og rettsliggjøring - og økningen av spesialundervisning?
- Er det andre faktorer knyttet til samfunnsendringer som etter deres mening har betydning for økningen av spesialundervisning i grunntidningen?
- Endrede oppvekstvilkår
- Fragmentering/normoppløsning

c) Driver 3. Institusjonen spesialundervisning (skolens org. av det spes.ped. arb.)

- Har dere noen synspunkt på spesialpedagogikkens rolle i sammenheng med økningen av spesialundervisning i grunntidningen?
- Er det andre forhold knyttet til skolens tradisjoner mht spesialundervisning som etter deres mening har betydning for økningen av spesialundervisning?
- Kvaliteten på skolen/lærerne, er den god nok. Sammenheng med økning i spesialundervisning?
- Bli lærerne kvalifisert for å takle den elevgruppen og oppgavene de møter?

3) Dilemmaer (15 min)

- a) Er det noen dilemmaer i forhold til spesialundervisning som dere vil trekke fram?

4) Avslutning (5 min)

- a) Er det noe annet ved spørsmålet om hvorfor spesialundervisningen øker dere vil tilføye til det vi nå har snakket om?

Møyfrid Oftedal Vea

Vølstadveien 2

4026 Stavanger

Stavanger, 18. januar 2012

Kommune X

v.

FORESPØRSEL OM Å DELTA I INTERVJU I FORBINDELSE MED MASTEROPPGAVER I ENDRINGSLEDELSE

Jeg er masterstudent på studiet Endringsledelse på Samfunnsviteskapelig institutt ved Universitetet i Stavanger.

Jeg har som student fulgt og vært tilknyttet prosjektet "*Hvorfor øker bruken av spesialundervisning i grunnopplæringen?*" som IRIS og UIS har gjennomført på oppdrag av KS nå i høst. Det er i 6 kommuner gjennomført fokusgruppeintervju med 4 grupper aktører innefor spesialundervisningsfeltet (PPT, lærere, rektorer og skoleiere). På grunnlag av dette har jeg formulert en egen problemstilling for min masteroppgave:

Økning av spesialundervisning etter Kunnskapsløftet- hvordan arbeider kommuner for å nå de nasjonale målsettinger sett i lys av et organisasjonsutviklingsperspektiv?

Med utgangspunkt i noen av de svar og problemstillinger som kommer fram i intervjuer med de ulike aktørgruppene, vil jeg gjerne intervju skolesjef/skolefaglig ansvarlig i noen utvalgte kommuner. Mitt fokus vil være strategier for kartlegging av elever (bruk av tester og nasjonale prøver m.m.) og hvordan skolen kan utvikles til å bli en lærende organisasjon.

Jeg ønsker å gjøre lydopptak av intervjuet som antas å vare ca 30-45 min. Lydopptak og identifiserbare personopplysninger vil oppbevares konfidensielt. Datamaterialet anonymiseres og lydfil slettes ved oppgavens innlevering 15. Juni 2012.

Min veileder er professor Stein Erik Ohna, Universitetet i Stavanger.

KS-rapporten skal ferdigstilles 15. Februar 2012 og det er derfor viktig at intervjuet blir gjennomført før dette; fortrinnsvis i uke 4, 5 eller 6. Håper på raskt og positivt svar!

Med vennlig hilsen

Møyfrid Oftedal Vea

Tlf. 40640550 E-post: moyfridovea@gmail.com

INTERVJUGUIDE SKOLELEDERE

Februar, 2012

Introduksjon; Bakgrunn for intervjuet er at jeg i mitt forskningsprosjekt ønsker å finne ut av hvilke prosesser som gjør at sentrale målsettinger om endring (her målet om reduksjon i spesialundervisning) ikke nås i skolen. Gjennom å se på hva de ulike aktørgruppene svarer som årsak og drivere, velger jeg ut noen av disse for å finne sammenhenger og eventuelle forklaringer. Jeg er opptatt av organsiasjonsperspektivet, skolen som lærende organsisasjon og hvordan de sentrale mål og beslutninger manifesterer seg på den enkelte skole. Hva er aktørene i skolens oppfatning av årsakene til at målene ikke nås, og hvordan arbeider skolen konkret for å nå disse målene. Hvilke virkemidler og støtte opplever de i sitt arbeid med å nå målene.

Kunnskapsløftet legger vekt på at skolen skal utvikles i retning av å være en lærende organisasjon. I St.m.22, Motivasjon-mestring –muligheter står det:” skolen skal være en lærende og dynamisk organsiasjon. Det ligger i det at den må legge til rette for at lære av hverandre gjennom samarbeid, og at den også må være åpen for impulser utenfra. En lærende skole har endringskapasitet og vilje til kontinuerlig utvikling, og den overlater ikke til den enkelte lærer å ta ansvar for nye satsingsområder.”

Hva tenker du om dette, og hvilke konsekvenser har det for praksis i skolen?

- Finnes det arenaer for utveksling og utvikling av kunnskap og erfaring internt i skolene og mellom skolene, og hvordan er det i tilfellet organisert?
- -Hvilke konkrete virkemidler har skoleeier /rektor for å bistå og legge til rette for å støtte skolene i denne utviklingen (å bli lærende organisasjoner).
- Hvordan oppfatter skoleleder/ rektor sin rolle i å fremme prosesser og bevissthet rundt målet om ivaretagelse av elevens behov.
- Rektors rolle som administrator, eller leder: hvilken grad er rektor involvert i faglig og pedagogisk utvikling, og hvor mye styres av den enkelte lærer?
- Flere lærere gir gjennom rapporten (UIS/IRIS) uttrykk for at de ønsker mer kompetanse på områdene *læringsmiljø* og *tilpasset* opplæring. Hva gjør skoleeier/rektor for å imøtekomme dette behovet?
- Hvilken støtte og bistand får du som skoleleder fra det administrative nivået over- på hvilket nivå, terskler for kontakt?

- Hvilke muligheter ha du for å dele dine erfaringer på tvers og oppover i skolesystemet?

Hvordan opplever skoleeier/rektor de sentrale føringene i opplæringen, i forhold til lokal handlefrihet til å utvikle skolen? Stikkord: læreplaner, forskrifter, rapportering, tester.

- På hvilke områder opplever du at de sentrale føringene har konsekvenser i skolen?
- Hvilken rolle har fylkesmannen og skoleeier i dette: tilsyn og rapportering contra strøtte, utvikling og veiledning?
- Hvordan er tilbakemeldingene fra den enkelte skole/lærer? (Disponering av tid, ønsker om andre prioriteringer?)

Spesialundervisning har økt dramatisk etter innføringen av kunnskapsløftet. (Nye læreplaner og fokus på måloppnåelse, økt teoretisering av skolen.)

- Hvilke synspunkter har du om årsaker til dette? Og er det mulig å si noe om hva som er viktigst?
- Hvordan får skoleeier tilbakemelding/oversikt på feltet (f.eks. kommunalt rapporteringssystem) og hvordan jobbes det med videre?
- Hvor oppmerksomme er skolen/kommunen på bruken og økning av spesialundervisning?
- Ser skolen/kommunen noen sammenheng mellom omfanget av spesialundervisning og måten skolen drives på (organsiasjonsutvikling, prosesser, mål, læring, diskusjoner), og og hva medfører dette i såfall i praktisk handling?

Det framkommer i undersøkelsen (UIS/IRIS) en uklarhet blant aktørene om hvordan kriteriene for spesialundervisning skal forstås og praktiseres. Det samme kommer fram i forhold til tilpasset opplæring.(Stikkord: sikring, ulike terskler mellom SU-TPO mellom skoler, uklart lovverk, manglende nasjonale kriterier.)

Hvilke synspunkter har du på dette?

- Hvilke tiltak finnes eventuelt for å få en klarere og mer ensartet praksis på dette feltet?

Hva kunne vært gjort anledes?

Bruk av tester, kartlegging og Nasjonale prøver blir av flere sett som noe av årsaken til at antall elever som får spesialundervisning nå øker.

-Ser du noen sammenheng mellom resultat på nasjonale prøver og økning i spesialundervisning- og hvilke konsekvenser får det? (Flere får spesialundervisning, innhold i undervisning, mm)

-Tidsbruk til forberedelse, gjennomføring og oppfølging som går med til mer kartlegging og tester- hvilke konsekvenser har det?

- Kan dette fokuset gå på bekostning av andre viktige områder i skolen, som felleskap og kollektive verdier?

-Hvordan er skoleiers/kommunens politikk og praksis i f.t. kartlegging og testing av elevers ferdigheter i tillegg til nasjonale prøver. Hvordan brukes resultatene?

-Har kommunen egne føringer for dette, eller er det opp til den enkelte skole?

- Er det noen felles kriterier på hvilke elever som ikke deltar på de nasjonale prøvene, eller er det opp til den enkelte skole? Finnes det noen oversikt over antall elever som ikke deltar på nasjonale prøver?

-Vet du noe om praksis på din / den enkelte skole, knyttet resultater på nasjonale prøver til lønn eller andre former for premiering på leder (rektor) eller klassenivå? Kan eventuelt den enkelte skole innføre "premiering" etter resultat selv, eller har kommunen sentralt noen føringer på dette?

Kommunen bruker opp til 20 prosent av skolebudsjettet til spesialundervisning. Kan du si noe om ressurs- modellen som kommunen bruker på fordeling av midler til spesialundervisning, og hvilke konsekvenser vil den eventuelt ha for muligheten til å gi tilpasset opplæring? Stikkord: fordeling til skolene, forsterket avd., ATO, kategorielever, elever som flytter.

-Hva hadde vært det ideelle?

Noen skoleledere gir bl.a. uttrykk for at de hadde sett at midlene til spesialundervisning kunne blitt disponert til tilpasset opplæring, og at for mye av ressursene bindes opp i spesialundervisning.

Hvilke synspunkter har du på dette?

-Oppfølgingsspørsmål: - noen sier at det hadde vært bedre å eventuelt fjerne §5.1 ?

-Er det noe du ønsker å tilføye?

Tusen takk for at du var villig til å delta!