

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk



Catarina Selbekk

Masteroppgave i utdanningsledelse

Tilpasset opplæring Meld. St. 6 (2019-2020)

og rektors ledelse av dette arbeidet

The principal's leading of improvement work according to adaptive learning in
Meld. St. 6 (2019-2020)

Høgskolen Innlandet

2022

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Norsk sammendrag

Hensikten med denne masteroppgaven har vært å undersøke hva rektor bør gjøre for å oppfylle intensjonene i Stortingsmelding 6 (Meld. St. 6 (2019-2020)) - Tett på, tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Inkludering og tilpasset opplæring er viktige krav i lov og forskrift for skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I to artikler forsøkes det å finne svar på dette med utgangspunkt i følgende problemstillinger:

Hvordan kommer tilpasset opplæring og inkludering til uttrykk i Stortingsmelding 6, og hva må rektor gjøre for å oppfylle intensjonene knyttet til tilpasset opplæring og inkludering?

Og på hvilken måte kan rektor arbeide med å øke tilpasset opplæring og redusere spesialundervisning i skolen?

Meld. St. 6 (2019-2020) handler om hvordan øke inkludering og tilpasset opplæring i skoler, barnehager og SFO (Meld. St. 6 (2019-2020)). Arbeidet med Stortingsmelding 6 ble startet på bakgrunn av funn fra Ekspertgruppen for barn og unge med særskilt behov for tilrettelegging, opprettet av regjeringen i 2017 (Nordahl et al., 2018). Ekspertgruppen foreslår i sin rapport store endringer i utdannelsessystemet for at kompetansen skal komme nærmere barna og elevene (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 9).

Bakgrunnen er at barn med behov ikke får den hjelpen de trenger, de blir ofte tatt ut av klassen og ekskludert fra klassefellesskapet, de møter voksne uten relevant kompetanse, de får hjelp for sent, forventningene til disse elevene er for lave og samsvarer ikke med ressursbruken. I tillegg er rådgiverne i PPT for lite sammen med elevene og det er for store kvalitetsforskjeller mellom skolene. Regjeringen kommer derfor med tiltak for å bedre utdanningssystemet.

Oppgaven er bygget opp av to artikler og en innledende kappe. Den første artikkelen er en dokumentanalyse av Stortingsmelding 6. Den andre oppgaven er en kvalitativ undersøkelse med semi-strukturerte intervju av tre rektorer om hvordan de har ledet forbedringsarbeid med mål om å øke tilpasset opplæring og redusere spesialundervisning ved sine skoler.

Funn fra dokumentanalyse, intervjuer med tre rektorer og relevant teori på området, er entydige. Hovedkonklusjonen er at rektor er helt sentral i å lede et forbedringsarbeid ved sin skole med formål om å oppnå intensjonene i Meld. St. 6 (2019-2020). Rektor må arbeide

målrettet og systematisk over tid med kompetanseheving i personalet og organisering av skolens samlede ressurser (personale, økonomi og tid) for å nå intensjonene i Stortingsmelding 6 om økt tilpasset opplæring og inkludering av elever med særskilte behov. Hovedfunnene i Stortingsmelding 6 kan deles i kategoriene ledehandlinger knyttet til kompetanse og lederhandlinger knyttet til organisering.

I den kvalitative undersøkelsen med intervjuer av tre rektorer, viser funnene at det å lede et forbedringsarbeid naturlig følger Fullans (2007) modell for ledelse av forbedringsarbeid. Arbeidet bør foregå gjennom de tre fasene for forbedringsarbeid, initieringsfasen, implementeringsfasen og institusjonaliseringsfasen (Fullan, 2007). Funn viser at rektors støtte på skolen i form av ansatte med riktig kompetanse og holdninger og støtte fra PPT/PPS er avgjørende faktorer for å lykkes med forbedringsarbeid som har som mål å oppnå intensjonen i Meld. St 6 (2019-2020) om å være tett på elevene – gjøre en tidlig innsats og praktisere et inkluderende fellesskap i skole og SFO.

Engelsk sammendrag (abstract)

The purpose of this master's thesis has been to investigate what the principal should do to fulfill the intentions in Stortingsmelding 6 (Meld. St. 6 (2019-2020) – To be close up, early invention and inclusive community in kindergarten, school and after school care. Inclusion and adapted education are important requirements in law and regulations for the Norwegian school (Ministry of Education, 2017). In two articles, an attempt is made to find answers to this based on the following issues:

How is adapted education and inclusion expressed in Meld. St. 6 (2019-2020), and what must the principal do to fulfill the intentions associated with adapted education and inclusion?

And in what way can the principal work to increase adapted education and reduce special education in the school?

Meld. St. 6 (2019-2020) is about how schools can increase inclusion and adapted education in schools, kindergartens and after-school care (Meld. St. 6 (2019-2020)). The work on the report was started on the basis of findings from the Expert Group for Children and Young People with Special Needs for Facilitation, which was established by the Government in 2017 (Nordahl et al., 2018). In its report, the Expert Group proposes major changes in the education system so that the competence will be closer to the children and students (Meld. St. 6 (2019-2020), p. 9). The background is that children in need do not get the help they need, they are often taken out of class and excluded from the class community, they meet adults without relevant skills, they get help too late, the expectations of these students are too low and do not match the resource use. In addition, the counselors in PPT (The Educational Psychology Service) are too seldom with the students and there are too great quality differences between the schools. The government is therefore coming up with measures to improve the education system.

This thesis is made up of two articles and an introductory cover. The first article is a document analyses of Meld. St. 6 (2019-2020). The second article is a qualitative study with semi-structured interviews of three principals on how they have led improvement work with the aim of increasing adapted education and reducing special education at their schools. Findings from the document analysis, interviews with three principals and relevant theory in the field leading improvement work with the aim of increasing adapted education and reducing special

education, are unambiguous. The main conclusion is that the principal is absolutely central in leading an improvement work at his school with the aim of living up to the intentions in Meld. St. 6 (2019-2020). The principal must work purposefully and systematically over time with competence development in the staff and organization of the school's total resources (staff, finances and time) to achieve the intentions in Meld. St. 6 (2019-2020) on increased adapted education and inclusion of students with special needs. The main findings in the report can be divided into the categories of leadership actions related to competence and leadership actions related to organization.

In the qualitative study with interviews of three principals, the findings show that leading an improvement work naturally follows Fullan's model for leading improvement work (2007). The work should take place through the three phases for improvement work, the intention phase, the implementation phase and the institutionalization phase (Fullan, 2007). Findings show that the principal's support at the school in the form of employees with the right attitude and competence and support from PPT/PPS (The Educational Psychology Service) are decisive factors in the success of an improvement work that aims to achieve the intention in Meld. St. 6 (2019-2020) about being close to the students – make an early effort and practice an inclusion in school and after-school care.

Forord

Da jeg startet på rektorutdanningen høsten 2016, hadde jeg ingen planer om å ta enda en master i tillegg til den jeg hadde fra før. Men da jeg var ferdig til jul i 2017, var frøet «sådd». Jeg ønsket å fordype meg i temaet som hadde interessert meg mest siden jeg begynte i skolen i 1997, nemlig spesialundervisning, tilpasset opplæring og inkludering. Bakgrunnen for min interesse strekker seg over mange års arbeid ved fem ulike skoler, private og offentlige. Jeg har vært assistent og spesiallærer og gjennomført og evaluert spesialundervisning uten å inneha formelle kvalifikasjoner. Jeg har vært ufaglært lærer og kontaktlærer. Jeg har som «spesialpedagog» tatt (tvunget) elever med ut på grupperommet der elevene tydelig gav uttrykk for at de ikke ville bli tatt ut av klassen. Jeg har som klasselærer pustet lettet ut når assistent eller spesialpedagog tok med seg de urolige eller svært svake elevene ut på gruppe. Jeg har vært kontaktlærer for elever med spesialundervisning uten å vite hva de «drev med» ute på grupperommet.

I rektorrollen har jeg reflektert over hvor stor makt PPT har når de skriver sakkyndige tilrådinge uten å se disse enkeltelevenes behov opp mot andre elevers og klassens behov og ressurser. Men, jeg har også hatt spesialelever med store og omfattende behov som har vært mesteparten av tiden i klassen med en voksen ved sin side, hvor det har vært vellykket. Summen av disse erfaringene gjorde at jeg høsten 2019 var sikker i min sak; jeg ville ta en master! Jeg søkte om opptak på Høgskolen Innlandet og fikk innpass i kullet høsten 2019. I perioden 2019-2022 har jeg vært rektor på to ulike skoler gjennom en toårig pandemi. På fritiden har jeg fordypet meg i det som interesserer meg aller mest, nemlig spesialundervisning, tilpasset opplæring og inkludering med søkelys på hvordan gi elevene et best mulig tilpasset og inkluderende tilbud.

Temaet for oppgaven er tilpasset opplæring og inkludering, og problemstillingen i artikkel 1 er:

Hvordan kommer tilpasset opplæring og inkludering til uttrykk i Stortingsmelding 6, og hva må rektor gjøre for å oppfylle intensjonene knyttet til tilpasset opplæring og inkludering?

I artikkel 2 er problemstillingen:

På hvilken måte kan rektor arbeide med å øke tilpasset opplæring og redusere spesialundervisning i skolen?

Jeg vil takke etatssjef Marit Mundahl i Fredrikstad kommune og virksomhetsleder Vibeke Aaser Grønli i Ås kommune for muligheten til å studere ved siden av full rektorjobb mens jeg har jobbet i deres kommuner. Takk til min veileder Gro Helstad Løken for god og kyndig veiledning. Takk til spesialpedagogisk koordinator ved Rustad skole i Ås, Vigdis Lothe Waaler, for oppmuntringer underveis og gode råd til intervjuguiden. Jeg vil også takke de tre informantene i den kvalitative undersøkelsen i artikkel 2. Uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt til. Sist men ikke minst, en stor takk til min kjære mann, Vebjørn, våre voksne barn og svigerbarn og svigermor som er pensjonert lærer. Dere har vist interesse for arbeidet mitt, les korrektur, deltatt i diskusjoner om temaet, heiet og støttet og vist stor forståelse når jeg har vært sliten. Uten støtten og heia-ropene fra deg, min kjære Vebjørn, hadde jeg aldri kommet i mål med oppgaven. Du heier på meg og jeg heier på deg!

Moss, 14.05.22.

Innholdsfortegnelse

NORSK SAMMENDRAG	2
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	4
FORORD	6
INNHALDSFORTEGNELSE	8
TABELLER OG FIGURER	9
1. KAPPE	10
1.1 INNLEDNING.....	10
1.2 TEORETISK GRUNNLAG.....	13
1.2.1 <i>Tilpasset opplæring</i>	13
1.2.2 <i>Inkludering</i>	14
1.2.3 <i>Ledelse av forbedringsarbeid</i>	15
1.2.4 <i>Implementeringskvalitet – overordnet teori</i>	16
1.3 EMPIRISK GRUNNLAG	18
1.4 DESIGN OG METODE	20
1.5 PRESENTASJON AV RESULTATER	21
1.6 DRØFTING OG KONKLUSJON	22
1.7 LITTERATURLISTE	28
2. ARTIKKEL 1: TILPASSET OPPLÆRING OG INKLUDERING I MELD. ST. 6 (2019-2020).	31
3. ARTIKKEL 2: REKTORS LEDELSE AV FORBEDRINGSARBEID I SKOLEN	54
4. VEDLEGG	82

Tabeller og figurer

Kappe

Figur 1: Multinivåmodellen s. 17

Deloppgave 1

Figur 2: Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning s. 35

Tabell 1: Dekonstruksjon av begrepet inkludering s. 36

Tabell 2: Funn knyttet til lederhandlinger innenfor kompetanse og organisering s. 41

Tabell 3: Beskrivelse av funn innenfor kompetanse s. 42

Tabell 4: Beskrivelse av funn innenfor organisering s. 43

Deloppgave 2

Figur 3: Fem ledelsesdimensjoner s. 57

Tabell 5: Oversikt over kodingsprosessen s. 65

Tabell 6: Andel spesialundervisning på tre skoler s. 67

Tabell 7: Funn sortert i tre faser for forbedringsarbeid s. 68

Tabell 8: Avsluttende råd fra informantene s. 68

1. Kappe

1.1 Innledning

Det overordnede temaet i masteroppgaven er rektors ledelse av arbeid med tilpasset opplæring og inkludering i skolen. Formålet er å undersøke hvilke lederhandlinger rektor må gjøre i ledelse av forbedringsarbeid for å øke tilpasset opplæring og inkludering, med formål å redusere spesialundervisning i tråd med Stortingsmelding 6 (Meld. St. 6 (2019-2020)), Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO.

Stortingsmelding 6, tema i artikkel 1, handler om hvordan skolene kan øke inkludering av barn med særskilte behov i barnehage, skole og SFO (Meld. St. 6 (2019-2020)). Bakgrunnen for meldingen er at barn med særskilte behov ikke får den hjelpen de trenger, elevene blir ofte tatt ut av klassen for å få et eget tilbud på et grupperom, de blir undervist av voksne uten relevant kompetanse, hjelpen iverksettes for sent, forventningene til disse elevene er for lave og læringsutbyttet er for lavt og står ikke i samsvar med ressursbruken. I tillegg pekes det på at PPT er for lite sammen med elevene og det er store kvalitetsforskjeller mellom skolene (Meld. St. 6 (2019-2020)). I Stortingsmelding 6 legger regjeringen fram konkrete tiltak for å bedre utdanningssystemet. Praksis i skolene er ikke i tråd med regelverket over alt, og man er avhengig av at kommunene arbeider målbevisst med inkludering og tidlig innsats for alle elever. I meldingen finnes det en liste over forventninger til kommunene, fylkeskommunene og andre aktører som viser hva regjeringen anser som viktig for å nå målet om tidlig innsats og et inkluderende tilbud til alle (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 10).

I Stortingsmelding 6 er inkludering definert slik at alle elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. De skal oppleve trygghet, at de er verdifulle og får medvirke. Av og til er det av hensyn til barnet, nødvendig å gi et tilbud utenfor den ordinære barnegruppen. Barna skal likevel oppleve å være inkludert i fellesskapet og ha like muligheter som alle andre til å utvikle seg ut fra sine forutsetninger (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11).

Ifølge meldingen, trenger til enhver tid omtrent 15-25 % av barn og unge særskilt tilrettelegging. Noen trenger dette i en kort periode, andre trenger tilrettelegging varig eller i lenger tid. Behovet for tilrettelegging er altså ikke et unntak, men helt vanlig. Inkluderende fellesskap forutsetter at ansatte, barn, elever og foreldre i barnehager, skoler og SFO-er har en grunnholdning om at alle barn og unge, med sine ulikheter, hører til i fellesskapet. Lokaler og

uteområder som er fysisk tilrettelagt for alle, er også en forutsetning for inkludering (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12).

I opplæringslova, 1998, § 8-2 og §§1-3 og 1-4 omtales tilpasset opplæring og inkludering slik:

I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør. Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, (...) (Opplæringslova, 1998, §§ 8-2, 1-3, 1-4).

I overordnet del i Fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017) omtales tilpasset opplæring slik i kapittel 3.2:

Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring. Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger. For å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser innenfor forutsigbare rammer. (s. 16)

I overordnet del finner vi i kapittel 3.1 prinsipper for skolens praksis og temaet inkludering. Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Kapittel 3.2 omhandler undervisning og tilpasset opplæring slik:

Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring. Elevenes læring og utvikling skal stå i sentrum for skolens virksomhet. Elevene møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger. (s. 15)

Inkludering, tidlig innsats og tilpasset opplæring er altså ikke noe man kan velge bort eller nedprioritere i skolen. For at en skole skal øke sin kompetanse for å oppfylle intensjonene i Stortingsmelding 6, kreves det et større arbeid enn kun et kurs for lærere eller en beskjed fra rektor om å endre praksis. Det å endre en kultur og undervisningspraksis ved en skole er omfattende arbeid som bør skje i skolens profesjonelle læringsfellesskap (PLF). Robinson (2014) peker på at når en skole skal lære noe nytt og utvikles, krever dette en sterk pedagogisk ledelse. En elevsentrert skoleleder ønsker at alle barn skal forbedre seg, ikke bare de som tilfeldigvis blir undervist av lærere som er mer villige til å endre praksisen sin (Robinson, 2018, s. 89). Det å lede lærernes læring og utvikling er en av fem ledelsesdimensjoner som direkte påvirker elevenes læring (Robinson, 2014, s. 21). Arbeid med inkludering og tilpasset opplæring er altså et viktig arbeid som direkte påvirker elevenes læring og skolens resultat. Det finnes mye forskning på hvordan et slikt forbedringsarbeid bør skje. Dette er tema i artikkel 2, der tre rektorer er intervjuet om hvordan de har ledet forbedringsarbeid ved sine skoler om tilpasset opplæring.

Kappens overordnede problemstilling er: Hvordan kan rektor lede et forbedringsarbeid om tilpasset opplæring og inkludering i skolen med formål om å oppnå intensjonene i Stortingsmelding 6?

Denne problemstillingen sammenfatter problemstillingene i de to separate artiklene som til sammen utgjør denne oppgaven.

Artikkel 1: Hvordan kommer tilpasset opplæring og inkludering til uttrykk i Stortingsmelding 6, og hva må rektor gjøre for å oppfylle intensjonene knyttet til tilpasset opplæring og inkludering?

Artikkel 2: På hvilken måte kan rektor arbeide med å øke tilpasset opplæring og redusere spesialundervisning i skolen?

1.2 Teoretisk grunnlag

I denne delen sammenfattes teoridelen fra begge artiklene og sammenhengen mellom de to drøftes. Det blir til slutt anvendt et overordnet teoretisk perspektiv som binder dette sammen.

1.2.1 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp som skolen skal arbeide etter i all opplæring (Buli-Holmberg et al., 2015) Dette gjelder både i ordinær undervisning og spesialundervisning. Bachmann og Haug (2006) vurderer tilpasset opplæring ut fra en smal og en bred forståelse. Innenfor den smale forståelsen har opplæringen et søkelys på individet, metoder og konkrete tiltak. Stikkord er nivåddifferensiering, fokus rettet mot eleven og individuell opplæring framfor søkelys på fellesskapet. Innenfor den brede forståelsen, skal tilpasset opplæring forme hele skolens virksomhet og vektlegge at alle elever får en tilpasset opplæring. Dette perspektivet er systemorientert og peker på hele skolens læringsfellesskap, inkludering og samarbeidsorientering.

Hattie (2013, s. 288) trekker frem at det er få metaanalyser som gir evidenser om undervisningsstrategier for tilpasset opplæring generelt. Han nevner tilpassede læringsstiler og differensieringstiltak som eksempler. En annen sentral forsker på området inkludering, David Mitchell, peker på flere faktorer som fremmer inkluderende undervisning (2015). En av disse er tilpasset undervisningsplan, vurdering og undervisning. Det oppfordres til at lærerne utvikler et bredt repertoar av undervisningsstrategier. Under tilpasset opplæring, fremhever Mitchell kooperativ læring, elevformidling og kameratpåvirkning og læringsmiljø som viktige metoder for å øke inkluderende undervisning.

Tilpasset opplæring gjennom et flerlærersystem i ordinær undervisning vil kunne redusere behovet for og omfanget av spesialundervisning (Buli-Holmberg et al., 2015.) Det er to oppfatninger om hvordan tilpasset opplæring i spesialundervisning bør organiseres; enten adskilt fra eller som en del av den ordinære undervisningen. Rektor må analysere det eksisterende ressursfordelingsmønsteret for å undersøke om fordelingen er rettferdig og hensiktsmessig for å tilpasse den ordinære opplæringen i klassen slik at alle elever kan delta uten å måtte gå ut av klassen og på den måten bli ekskludert (Robinson, 2014).

1.2.2 Inkludering

Det finnes ingen universell akseptert definisjon av begrepet inkludering (Haug, 2014). Haug dekonstruerer begrepet til å gjelde graden av elevens delaktighet i fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte (s. 12). Nordahl og Overland (2021) beskriver at målet med inkludering er at alle elever skal ha en meningsfull deltakelse og tilhørighet i et fellesskap sammen med andre i skolen. Det er med andre ord en omfattende lederoppgave å skape en inkluderende skole. Haug (2014) peker på at man må bort fra tankegangen om at det feiler elevene med spesielle behov noe og at de trenger et spesialisert tilbud. Man må i stedet fremme et ideal om at undervisningen skal være inkluderende og at alle elever skal være samlet. Innenfor denne rammen skal alle få tilpasset opplæring (Buli-Holmberg et al., 2015).

I følge Hattie (2013, s. 155) betyr full inkludering at elever med spesielle behov kan og bør bli utdannet innenfor de samme rammene som de andre elevene på samme klassetrinn med hensiktsmessig hjelp. De som taler for integrering, mener dette fører til økte forventninger fra lærerne, mer samhandling med medelevene, mer læring og større selvtillit.

Inkluderende undervisning betyr å undervise elever med særskilte behov innenfor rammen av den ordinære undervisningen (Mitchell, 2015). Men det er også å gi et variert tilbud og gjøre ulike tiltak tilgjengelig for disse elevene. Det kan dreie seg om tilpasning av undervisningsplanen (læreplanen), tilpassede undervisningsmetoder og modifiserte undervisningsteknikker. Dette forutsetter støtte til den som underviser på klassenivå. Mitchell (2015) peker på følgende bestanddeler for å lykkes med inkluderende undervisning: Visjon, plassering, tilpasset undervisningsplan, tilpasset vurdering, tilpasset undervisning, aksept, adgangsforhold, støtte, ressurser og ledelse. Inkludering kan endre undervisningen for alle elever, ikke bare for elever med handicap eller særskilte vansker (Mitchell, 2015, s. 389-390).

Mitchell peker på 27 strategier som fremmer inkluderende undervisning (2015). Flere av disse stemmer med funn fra begge artikler. Blant annet læringsmiljø, strategier på skolenivå, samarbeid mellom forskjellige instanser og inkluderende undervisning og foreldreinvolvering – og støtte. Innenfor strategien læringsmiljø, fremheves det å skape et trygt, positivt og motiverende læringsmiljø. Dette vil fremme læring, som igjen vil fremme inkludering. Innenfor strategier på skolenivå, fremhever Mitchell (2015) viktigheten av å skape et omfattende system på flere nivåer som kan forebygge eller redusere problematferd. Det å etablere en positiv skolekultur vil gjenspeile felles verdier, overbevisninger, holdninger,

tradisjoner og adferdsmessige normer for skolens brukere, spesielt for personer i ledende posisjoner. Innenfor inkluderende skoler innebærer dette å ha et sterkt engasjement i å akseptere og fremheve forskjellighet, følsomhet for kulturelle forskjeller og det å håndheve høye men realistiske normer og verdier (Mitchell, 2015, s. 344). Innenfor strategien samarbeid mellom forskjellige instanser, fremhever Mitchell viktigheten av tverrprofesjonell målrettet innsats mot den enkelte. Innenfor strategien inkludering, peker Mitchell (2015) blant annet på tilpasset undervisningsplan, vurdering og undervisning. Det oppfordres til at lærerne utvikler et bredt repertoar av undervisningsstrategier.

1.2.3 Ledelse av forbedringsarbeid

Rektors ledelse av lærernes læring og utvikling og arbeidet i de profesjonelle læringsfelleskapene på skolen, er avgjørende for å lykkes med forbedringsarbeid ifølge Robinson (2014). Robinson peker på at rektors ledelse av lærernes læring og utvikling er den dimensjonen som har størst effekt på elevenes læring. I effektive profesjonelle læringsfelleskap tar lærerne kollektivt ansvar for elevenes læring. God planlegging av profesjonell utvikling innebærer å bruke forskning om de typene profesjonell læring som mest sannsynlig vil endre undervisningspraksis på måter som vil være bra for elevene.

Det bør særskilt nevnes at ledelse av forbedringsarbeid og arbeid i profesjonsfelleskapene er viktige arenaer for å arbeide med og endre skolens praksis i retning av å oppfylle intensjonen i Stortingsmelding 6. Kompetanseheving i skolen kan skje på ulike måter. Når rektor skal lede et forbedringsarbeid for å heve kompetansen på arbeid med tilpasset opplæring, er rekruttering, videreutdanning, teamarbeid i de profesjonelle læringsfelleskapene, rektors ledelse av forbedringsarbeid (intern kompetanseheving), etterutdanning og samarbeid med PPT og andre instanser, svært viktig.

Det følgende trekkes fram som viktig da det favner problemstillingene i begge artikler: Arbeidet i de profesjonelle læringsfelleskapene: (samarbeid om elever, undervisning, kartlegginger, organisering av undervisning) og rektors ledelse av lærernes læring i et forbedringsarbeid. I effektive profesjonelle læringsfelleskap, tar lærerne kollektivt ansvar for elevenes læring (Robinson, 2014 og DuFour et al., 2016). Robinson (2014) peker på at god planlegging av profesjonell utvikling innebærer å bruke forskning om de typene profesjonell

læring som mest sannsynlig vil endre undervisningspraksis på måter som vil være bra for elevene. For å kunne gjøre dette effektivt, må rektor kjenne til lærernes handlings- og bruksteorier for deres undervisningspraksis. Hvis rektor skal endre lærernes foretrukne undervisningsmetoder, bør rektor kjenne til oppfatningene og verdiene som opprettholder nåværende praksis ved sin skole.

Teamarbeid i form av profesjonelle læringsfellesskap, der lærerne lærer av hverandre, må utnyttes i mye større grad. Rektor må tilrettelegge for læring innad i teamet og bør selv være involvert (Robinson, 2014). I følge Hargreaves og Fullan (2014) er dette utnyttelse av skolens sosiale kapital. De fremhever at en skolekultur preget av samarbeid fremmer skoleutvikling.

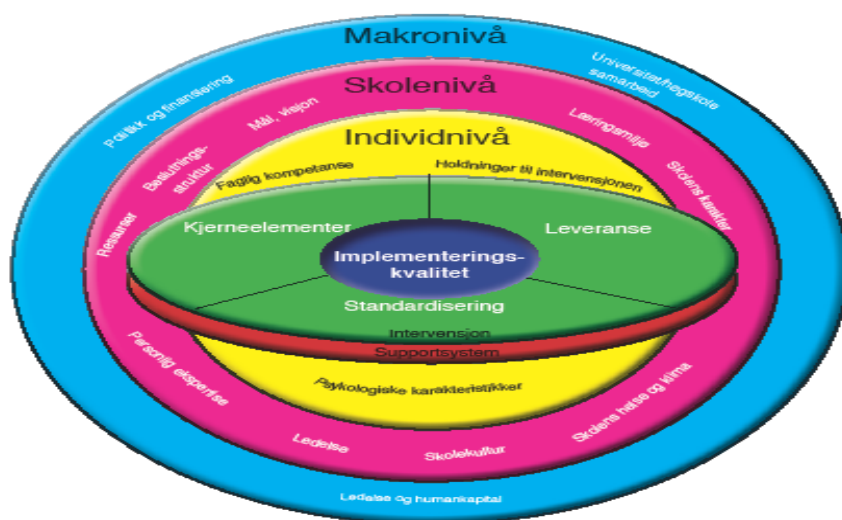
Det er to mulige utfall av et forbedringsarbeid (Robinson, 2018). Enten at lærerne tilpasser seg eller at de motsetter seg rektors agenda om å endre deres foretrukne undervisningstilnærminger. Robinson påpeker at endringsledelse innebærer å først anerkjenne de teoriene som driver den praksis man ønsker å endre. For mange ledere betyr dette et betydelig skifte i fokus, fra bare å fremme egen endringsagenda til å gå inn i samarbeidende granskning og evaluering av de relative fordelene ved de nåværende og de foreslåtte handlingsteoriene (Robinson, 2018, s. 58).

1.2.4 Implementeringskvalitet – overordnet teori

Multinivåmodellen (Domitrovich et al., 2008) handler om forbedringsarbeid og kvaliteten på dette. Modellen gir et teoretisk overordnet perspektiv på problemstillingen i denne masteroppgaven. Modellen handler om hvor godt samsvar det er mellom hvordan en intervensjon faktisk ble gjennomført og hvordan den opprinnelig er beskrevet og testet gjennom forskning, uten brudd med mål, retningslinjer og underliggende teori (Domitrovich et al., 2008). Ulike momenter i modellen, nevnt nedenfor, samsvarer med problemstillingen i begge artiklene i denne oppgaven: Hvordan kan rektor lede et forbedringsarbeid om tilpasset opplæring og inkludering i skolen med formål om å oppnå intensjonene i Meld. St. 6 (2019-2020), å øke tilpasset opplæring og inkludering i skolen?

Multinivåmodellen kan brukes for å vurdere de omkringliggende faktorer som direkte eller indirekte og i ulik grad kan påvirke kvaliteten på implementering av forbedringsarbeid i skolen. Det er faktorer knyttet til intervensjonen selv, til støttesystemet rundt intervensjonen

og faktorer på makronivå, skolenivå og individnivå. De ulike faktorene kan tre frem i de ulike fasene i et forbedringsarbeid; initierings-, implementerings- og institusjonaliseringsfasen og i arbeidet med implementeringen. I følge Domitrovich et al. (2008) kan alle faktorene, både intervensjonen, støttesystemet rundt og faktorer på individ, skole og makronivå, påvirke intervensjonen. Kvaliteten på implementeringen kan bli redusert hvis viktige poeng mangler i implementeringen, hvis forståelsen av momentene i modellen er dårlig formidlet og oppstarten ikke har vært i samsvar med planen, eller hvis man avviker fra modellen på en slik måte at det er uklart hva man virkelig implementerer.



Figur 1: Multinivåmodellen (Domitrovich et al., 2008).

Når det gjelder ledelse av forbedringsarbeid, er følgende moment på skolenivå essensielle; mål for forbedringsarbeidet, ressurser, personlig ekspertise, ledelse, skolemiljø, læringsmiljø og beslutningsstruktur viktig på skolenivå.

Tilgang på supportsystem er viktig i selve intervensjonen, for eksempel tilgang til ressursperson i høyskole eller universitet, en rektor ved en annen skole som er i samme forbedringsarbeid eller har hatt erfaring med dette, eller en skolekonsulent i kommunen man arbeider.

Ledelse og humankapital og samarbeid med høyskole/universitet er viktig på makronivå. Politisk finansiering kan ha betydning hvis rammene er så stramme at det ikke er tilstrekkelig ledelsesressurs ved skolen for eksempel. Det kan ha betydning da rektor ikke får tid til å prioritere forbedringsarbeid i tilstrekkelig grad.

Under området ledelse, må arbeidet være forankret hos rektor og rektor må vise interesse for og delta i forbedringsarbeidet. Hvis rektor ikke rektor deltar, kan dette gi feil signaler til de ansatte om at arbeidet ikke er viktig nok og det kan igjen påvirke deres motivasjon. Under humankapital er det essensielt at lærerne er positivt innstilt og lojale til arbeidet. Det må være tett dialog mellom rektor og ressursperson (veileder/foreleser). Foreleser må være tilgjengelig for rektor mens prosessen pågår hvis rektor opplever utfordringer underveis. På individnivå er faglig kompetanse og holdninger til intervensjonen viktig. Dette gjelder for både ledelse og lærerne. Hvis forankringsarbeidet ikke har vært gjort godt nok og det er motstand i personalet, kan det få store konsekvenser for hele prosessen. Derfor må rektor prioritere tid tidlig i forberedelsen slik at initieringsfasen blir god. Det er videre viktig at rektor har nøkkelpersoner på skolen som har god kapital som rektor trenger, både sosial kapital, humankapital og beslutningskapital (Hargreaves og Fullan, 2014). Skolens kapital er gjeldende både for lærerne og ledelsen. Lærernes humankapital vil si at de har god nok kunnskap som lærere og om forbedringsarbeidet skolen skal i gang med. Ledelsen må ha kunnskap om lærernes kompetanse samt selv inneha tilstrekkelig kapital innenfor alle tre kategorier. Sosial kapital handler om interaksjon med andre mennesker og samarbeidsferdigheter. Når det gjelder skolens beslutningskapital, handler dette om evnen til å ta gode beslutninger og inneha god dømmekraft (Hargreaves og Fullan, 2014).

1.3 Empirisk grunnlag

Det følgende er en kort oversikt over tidligere empiri/forskning på de aktuelle tematiske områdene som artiklene dekker.

Forståelsen av tilpasset opplæring har endret seg gjennom tidene i de ulike læreplanene med ulik vektlegging på individfokus og fellesskapet. I Kunnskapsløftet så man en endring bort fra fellesskapet og mot et økt individfokus. Bachmann og Haug (2006) peker på at det skjedde en forskyvning bort fra de kollektive undervisningsprosessene og allmenndannelsens felles bærende referanserammer og over til den enkelte elevs rett til tilrettelegging ut fra egne

interesser og evner (2006, s. 17). Bachmann og Haug (2006), definerer tilpasset opplæring som et overordnet prinsipp om at opplæringen skal være tilpasset alle elevers forutsetninger og behov. Tilpasset opplæring kan forstås ut fra en smal og en bred forståelse. Innenfor den smale forståelsen er individfokuset sterkt, og individuell opplæring trekkes fram framfor fellesskapet. Innenfor den brede forståelsen av tilpasset opplæring, skal tilpasset opplæring gjelde alle og det skal prege hele skolens virksomhet. Fokuset er på samarbeid, inkludering, systemer og hele skolens læringsfellesskap (s. 101).

Dyssegaard-rapporten (Dyssegaard et al., 2017) peker på seks faktorer som muliggjør eller hindrer suksessfull bruk av forskningsbasert kunnskap i skolen. Det er ledelse, profesjonell utvikling, støttesystem, trofasthet/utholdenhet, holdninger og innstilling og bærekraft.

Skolens administrasjon og ledelse er sentralt ved implementering av program og utviklingsprosjekt. Kompetanseheving via eksternt rekruttering og intern kompetanseheving trekkes også fram. Profesjonell utvikling i team (de profesjonelle læringsfellesskapene) muliggjør erfaringsdeling, noe som er avgjørende i implementeringen.

Alle studier rapporten viser til, peker på at lærernes holdninger til og tro på programmet og aktiviteten, er viktig for en vellykket implementering. Ledelsen må vise overgivelse til programmet og gjøre ressurser tilgjengelig. Det å etablere felles mål som deles mellom lærerne, bidrar til samarbeid på trinn og på tvers av trinn. Videre fremheves det å etablere et felles språk som viktig sammen med det å være utholdende og trofast mot prosjektet.

I drøftingsdelen blir det gjort rede for hvilke funn fra min forskning som samsvarer med Dyssegaard et al. (2017.)

Empiri om ledelse av forbedringsarbeid peker på rektors lederstil og høye forventninger til lærerne som sentralt for å lykkes med forbedringsarbeid (Hattie, 2013, Kwan, 2020, Leo, 2015). Systematikk i et forbedringsarbeid er også sentralt. FLIK-prosjektet og Essunga-prosjektet peker på systemer og underveisevaluering som sentralt for å lykkes, samt at menneskene i organisasjonen er en avgjørende indikator på hvorvidt man vil lykkes (Persson & Persson, 2012, Nordahl & Drugli, 2016).

I artikkel 1, Tilpasset opplæring og inkludering i Stortingsmelding 6, er selve stortingsmeldingen empirien og kunnskapsgrunnlaget for artikkel 1 i denne masteroppgaven, da dette er en dokumentanalyse av meldingen.

1.4 Design og metode

Her beskrives kort hvilket forskningsdesign og metoder som er anvendt i artiklene.

Artikkel 1 er en kvalitativ dokumentanalyse av Meld. St. 6 (2019-2020) om lederhandlinger knyttet til inkludering og tilpasset opplæring i skolen. Kvalitativ metode ble brukt da det vises til naturlig forekommende data i Stortingsmeldingen. Utvalget er relevant, autentisk og troverdig da det er utarbeidet av regjeringen. Funnene ble sortert og kodet delt i kategorier. Validitet og reliabilitet er ivaretatt. Validiteten er styrket ved en kritisk gjennomgang av analyseprosessen. Med min erfaring og tilknytning til skolen, er tolkningen utviklet i relasjon til egne erfaringer og ny kunnskap.

Reliabilitet handler om at forskningen er utført på en troverdig og tillitsvekkende måte. Stortingsmelding 6 er et offentlig dokument tilgjengelig på regjeringens nettsider. Det er sannsynlig at en annen forsker som bruker de samme metodene vi komme fram til tilsvarende resultat. Utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen er transparent og gjort rede for. Når det gjelder etiske vurderinger, er dokumentet som er analysert fra en pålitelig kilde. Videre stemmer funnene med teori og tidligere forskning.

Artikkel 2 er en kvalitativ undersøkelse der tre rektorer intervjues om hvordan de har arbeidet med ledelse av forbedringsarbeid for å øke tilpasset opplæring og redusere spesialundervisning. Metoden er tre semistrukturerte dybdeintervjuer og en utarbeidet intervjuguide. Validitet er ivaretatt ved at det teoretiske perspektivet er beskrevet og er gjennomsliktig. Dette fremgår av hvordan funnene er kategorisert og analysert. Forskningen er utført på en pålitelig måte og reliabiliteten er ivaretatt da det er redegjort for utviklingen av data gjennom forskningsprosessen. En annen forsker som anvender de samme metodene, vil med stor sannsynlighet komme fram til de samme resultatene etter intervju med de samme rektorene. Konteksten er Kunnskapsdepartementets (2017) beskrivelse av tilpasset opplæring og inkludering. Forskningsetiske vurderinger er ivaretatt, slik som konfidensialitet, godkjenning av NSD, samtykke og oppbevaring av data. Forskerens forståelse kan preges av tilknytning til miljøet man studerer. Jeg har jobbet ved flere skoler og har innehatt alle funksjoner og stillinger som finnes i grunnskolen. Slik sett gir dette meg en stor mulighet for å vurdere funnene fra ulike ståsted.

1.5 Presentasjon av resultater

I denne delen presenteres de viktigste resultatene fra begge artiklene.

I artikkel 1 er funnene knyttet til lederhandlinger for å øke tilpasset opplæring og inkludering. Funnene ble delt i to kategorier, kompetanse og organisering. Funn viser at rektor må gjøre følgende lederhandlinger for å øke skolens kompetanse: Rekruttere nødvendig kompetanse, tilby videreutdanning, legge til rette for intern kompetanseheving gjennom arbeid i profesjonelle læringsfellesskap i skole, SFO og på spesialavdeling, intern kompetanseheving i fellestid ledet av rektor, (ledelse av forbedringsarbeid), delta i og iverksette etterutdanning, for eksempel gjennom DEKOMP (Desentralisert kompetanseutvikling) eller interne krefter og benytte samarbeidspartneres kompetanse. Rektor må gjøre følgende lederhandlinger for å organisere skolen på en best mulig måte som fremmer intensjonen i Stortingsmelding 6: Disponere skolens kompetanse på en best mulig måte, organisere ressurser og sikre rutiner for kartlegging og oppfølging, ressursteam/tiltaksteam og samarbeide med SFO.

I artikkel 2 er funnene knyttet til problemstillingen hvordan rektor på best mulig måte kan lede et forbedringsarbeid for å øke tilpasset opplæring og redusere spesialundervisning.

Funnene deler seg inn i tre kategorier tilsvarende de tre fasene i et forbedringsarbeid: initieringsfasen, implementeringsfasen og videreføringsfasen (Fullan, 2007). Under initieringsfasen viser funn at forankring og medvirkning, rutiner for organisering av ressurser, kartlegginger og møter, kompetanseheving og håndtering av motstand er sentralt i rektors arbeid. I implementeringsfasen viser funnene at samarbeid med PPT er avgjørende for å lykkes med et forbedringsarbeid som handler om tilpasset opplæring. Medvirkning, organisering og motstand er også sentrale funn i denne kategorien. I videreføringsfasen er igjen organisering sentralt. Det handler om fordeling av ressurser, ansattes kompetanse og bruk av møtetid og fellestid. Veiledning og læringsmiljø er de to siste funnene som rektorene peker på som sentralt i forbedringsarbeid. Veiledning er en form for kompetanseheving som skjer av PPT, erfaringsdeling i profesjonsfellesskapene, personalmøter, skolevandring med påfølgende medarbeidersamtaler, plangruppe og ressursmøter/tverrfaglig team. Alle tre informanter fremhevet følgende råd til rektorer som ønsker å lykkes med forbedringsarbeid: I initieringsfasen er samarbeidet med PPT, forankring i personalet og det å være forberedt på motstand, sentralt. Under implementeringsfasen nevnte informantene at rektor må holde fokus, justere kursen og tempo, være utholdende, håndtere motstand og støtte ansatte. Under

videreføringsfasen viser funn at det er viktig at rektor har temaet oppe jevnlig i utviklingstid og i avsatte møter, at prosessen evalueres jevnlig og at man setter av tid til erfaringsdeling fra alle.

1.6 Drøfting og konklusjon

I denne delen drøftes resultatene fra begge artikler og eventuelle praktiske føringer for utdanningsledelse løftes fram.

Innenfor ledelse og rektorhandlinger viser funn fra begge artikler at rektor må være en tydelig leder i arbeid med å oppnå intensjonene i meldingen, samt i det å lede et forbedringsarbeid. Dette samsvarer med Dyssegaard et al. (2017) og funn fra de tre informantene. Rektor må rekruttere ansatte med riktig kompetanse, lede utviklingstid, organisere skolens menneskelige og økonomiske ressurser, oppfordre til og muliggjøre videreutdanning samt lede skolens plangruppe, noe som er viktig i forankringsarbeidet og når motstand måtte oppstå. Domitrovich et al. (2008) peker på ulike faktorer som sentralt under implementeringskvalitet i et forbedringsarbeid. Ledelse og beslutningsstruktur viktig på skolenivå og ledelse er viktig på makronivå, sammen med flere andre faktorer som blir drøftet nedenfor.

I den første artikkelen, dokumentanalyse av Stortingsmelding 6 (Meld. St. 6 (2019-2020)) er følgende funn knyttet til lederhandlinger; kompetanse og organisering. Innen kompetanse må skoleleder rekruttere kompetanse, tilby kompetanseheving, drive intern kompetanseheving gjennom teamarbeid i profesjonelle læringsfellesskap, lede arbeid med kultur og holdninger, tilby etterutdanning/utviklingsprosjekt på egen skole og samarbeide med eksterne krefter. Innenfor organisering må rektor disponere skolens kompetanse, fordele og organisere ressurser og ha gode rutiner.

I det følgende drøftes hvert funn fra Meld. St. 6 (2019-2020) opp mot funn fra artikkel 2 og teori på området. Først drøftes kompetanse, deretter organisering.

Kompetanse

I Stortingsmelding 6 er rekruttering av kompetanse sentralt. Dette samsvarer med funn fra intervjuene i artikkel 2. Nøkkelpersoner med riktig kompetanse er en viktig suksessfaktor for

at rektor skal lykkes med et forbedringsarbeid om tilpasset opplæring. Dette samsvarer med teori på området. Mitchell (2015; 2018), Haug (2014) Nordahl (2012) og Nilsen (2017) fremhever hvor sentral læreren er i skolens arbeid med temaene i denne oppgaven og forbedringsarbeid på skolen. Rekruttering er derfor en svært viktig oppgave for rektor. Dette samsvarer med det Hargreaves og Fullan (2014) sier om skolens kapital.

Kompetanseheving er et sentralt funn i Stortingsmelding 6 for å lykkes med tilpasset opplæring. Dette samsvarer med informantenes uttalelser om hvor viktig det er for deres skoler å ha lærere med kompetanse på området spesialundervisning, tilpasset opplæring og inkludering. Det igjen stemmer med sentrale forskeres uttalelser om temaet (Robinson, 2014; Buli-Holmberg et al., 2015; Hargreaves & Fullan, 2016). Rektor må tilby videreutdanning og legge til rette for at det er mulig selv om skolen må klare seg uten denne personen i full stilling i perioden studiene pågår og selv om læreren vil være mye borte i forbindelse med lesedager og eksamen.

Innenfor intern kompetanseheving, som er et sentralt funn i Stortingsmelding 6, må skolen legge til rette for delingskultur og samarbeid om undervisningen i de profesjonelle fellesskapene. Det at lærerne planlegger og evaluerer undervisning sammen bidrar til intern kompetanseheving. Dette samsvarer med det Robinson (2014), Hargreaves og Fullan (2014) og Buli-Holmberg et al. (2015) sier om viktigheten av erfaringsdeling, gode samarbeidsrutiner og å bruke hverandre som ressurser og at de har et ønske om og ser viktigheten av å lære av hverandre. Domitrovich et al. (2008) peker på personlig ekspertise, faglig kompetanse og ansattes holdning til intervensjonen som viktig for å lykkes, sammen med humankapital. Hvis få av lærerne har deltatt i et utviklingsarbeid tidligere, vil det kreve mer av ledelsen i initieringsfasen (Fullan, 2007) slik at de ansatte vet hva som ventes av dem. Det Hargreaves og Fullan (2014) sier om kapital er i høyeste grad viktig her. Hvis ansatte ikke har tilstrekkelig humankapital, beslutningskapital eller sosial kapital, kan forbedringsarbeidet bli vanskelig, noe de tre rektorene også sier. Rektor trenger nøkkelpersoner med riktig kapital og kompetanse i forbedringsarbeidet som i tillegg er en støtte for rektor.

Erfaringsdeling var en suksessfaktor ved alle tre skolene. Den ene skolen gjorde dette slik at lærerne ikke visste på forhånd når det var deres tur til å dele erfaringer i plenum. Dette var for å sikre at alle trinn arbeidet med ny praksis kontinuerlig og ikke kun rett før det var deres tur å presentere i plenum/utviklingstid.

Innenfor intern kompetanseheving, er rektors ledelse av arbeid med kultur og holdninger i meldingen sentralt. Personalet må sammen med ledelsen utvikle gode holdninger og en kultur for tilpasset opplæring og inkludering. Rektor må derfor lede arbeidet mot en felles og riktig forståelse av inkluderingsbegrepet. Dette samsvarer med det to av rektorene pekte på som suksessfaktorer ved sine skoler. Den tredje rektoren hadde en plan for å arbeide med kultur og holdninger senere. Funn i Stortingsmelding 6 og i min undersøkelse på dette området stemmer med det Nilsen (2017), Buli-Holmberg et al. (2015) Dyssegaard et al. (2017) og Domitrovich et al. (2008) viser til. I multinivåmodellen fremheves skolekultur og skolens helse og klima. Hvis det er en kultur for at elever med ulike behov skal ut av den ordinære klassen, er det ekstra viktig og vil sannsynligvis ta tid å arbeide med kultur og holdninger til målene i Stortingsmeldingen før selve forbedringsarbeidet kan starte.

Stortingsmelding 6 peker på ulike etterutdanningstiltak for å fremme inkludering og tilpasset opplæring. Rektor må kartlegge mulighetene i kommunen for å delta i et slikt prosjekt og om interne krefter på skolen har kompetanse til å gjøre dette. Dette samsvarer med det Robinson (2014) sier om at rektor skal lede lærernes læring og utvikling. Ingen av de tre skolene hadde deltatt i et etterutdanningsprosjekt om temaet inkludering og tilpasset opplæring, men to av rektorene oppgav at samarbeid med PPT var avgjørende for å lykkes med arbeidet om å øke tilpasset opplæring for å redusere spesialundervisning. Det å benytte seg av samarbeidspartneres kompetanse er et viktig funn i Stortingsmelding 6. Det er et mål at spesialpedagogisk og annen relevant kompetanse skal være mer til stede i skoler for å støtte lærernes arbeid med å gi barn med behov for særskilt tilrettelegging et inkluderende og tilpasset tilbud (Meld. St. 6, (2019-2020), s. 74). Dette samsvarer med det Mitchell (2015) sier om at skolen vil trenge bistand for å fremme tilpasset opplæring og inkludering. Buli-Holmberg og Rønsen Ekeberg (2016) fremhever at veiledning fra Statped eller Bup må forankres hos rektor. Domitrovich et al. (2008) peker i multinivåmodellen på tilgang til supportsystem som viktig i selve intervensjonen og på samarbeid med høyskole/universitet som viktig på makronivå.

Alle tre rektorene understreket hvor sentralt samarbeidet med skolens rådgivere hos PPT var for å lykkes med tilpasset opplæring og inkludering. To av rektorene gikk så langt at de mente arbeidet ikke ville greid å snu skolekulturen og øke inkludering av alle elever, hvis ikke samarbeidet med PPT fungerte godt. De påpekte at rektor og PP-rådgiver burde ha samme syn og oppfatning på hvordan ressursene kunne forvaltes til det beste for alle elever, ikke bare de med vedtak om spesialundervisning. Personlig kjemi og det at rektor og PP-rådgiver har felles

mål og syn på ressursfordelingsmodellen i kommunen, var avgjørende for skolenes resultat av forbedringsarbeidet uttrykte to av rektorene spesielt. Viktigheten av støtte fra PPT trekkes også fram av Dyssegaard et al. (2017). Dyssegaard et al. peker på at støtten bør være tilgjengelig gjennom hele implementerings- og videreføringsfasen. Den ene rektoren fortalte at ledelsen merket en forskjell ved skolen da PP-rådgiveren som hadde vært en sentral støtte i initierings- og implementeringsfasen, sluttet. De måtte da klare seg selv i det videre arbeidet uten den tette støtte og kompetansen fra PPT de hadde fått gjennom sin ressursperson fra starten av forbedringsarbeidet.

Organisering

Innenfor organisering er det understreket i meldingen at strategisk disponering av skolens kompetanse en kritisk oppgave for rektor. Dette støttes av Robinson (2014) og stemmer med det rektorene uttrykker i intervjuene. Det er viktig at rektor fordeler kompetansen så godt som mulig slik at lærere med gode ferdigheter i tilpasset opplæring og inkludering spres ut over skolen. Deres kompetanse og holdninger bør komme andre kollegaer og elever til gode. Det er betydningsfullt at rektor og PPT har en tett dialog når sakkyndige vurderinger skal utarbeides. Hvis PPS skriver at eleven skal ha spesialundervisning med en person med en spesifikk kompetanse, og skolen ikke besitter en slik kompetanse, blir det problemer. Dette har jeg erfart, og rektorene påpekte dette også. Foresatte kan da med PPT i ryggen kreve at skolen skal skaffe kompetanse som rektor kanskje ikke er enig i at skolen trenger.

Under organisering av ressurser, understrekes det i Stortingsmelding 6 at alle elever skal så langt som mulig ha tilhørighet i fellesskapet. Dette støttes av Haug (2014) og Mitchell (2018) om at elevene skal høre til klassen i størst mulig grad. To av rektorene hadde organisert spesialundervisningen i klassen så mye som mulig, mens den tredje rektoren arbeidet med å utfordre lærerne til å bruke trinnets samlede ressurser til det beste for alle elever fremfor at noen gikk ut på grupperommet i de tilfellene der det var flere voksne på ett trinn. De to rektorene som arbeidet med inkludering gjorde dette på ulike måter, men felles for de begge var at planlegging av forbedringsarbeidet hadde pågått i flere år, og at forberedelsene i initieringsfasen og forankring på skolen var viktig for å lykkes. Innenfor ressurser ser vi at politisk finansiering har betydning på makronivå for forbedringsarbeidet (Dimotrovich et al., 2008). På små skoler eller skoler med små trinn er det vanskeligere å organisere undervisningen med ekstra voksen i klassen eller på et grupperom hvis denne voksne ikke finnes på grunn av økonomi og rektor ikke har midler til å tilsette flere.

Det siste funnet fra Stortingsmelding 6 under lederoppgaver og organisering, er rutiner for kartlegging og oppfølging, ressursteam/tiltaksteam og samarbeid med SFO. Stortingsmelding 6 peker på viktigheten av å ha et godt system for å sikre at lærere vurderer elevenes utbytte av opplæringen og setter i gang riktige tiltak. Dyssegaard et al. (2017) peker på sjekklister, noen den ene skolen brukte systematisk da de arbeidet med å endre undervisningspraksis.

Det ble også fremhevet at det er viktig at skolen har gode rutiner for overgangen fra barnehage til skole/SFO. Dette samsvarer med det Buli-Holmberg et al. (2015) sier om at rektor må ha gode kartleggings- og oppfølgingsrutiner. Skolens ressursteam/tiltaksteam er en viktig arena samt at det er et tett samarbeid med SFO da prinsippene i Stortingsmelding 6 også gjelder SFO. SFO-leder bør delta i ressursteam, uttrykte alle rektorene. Alle informantene pekte på rutiner for kartlegging og oppfølging, ressursteam, og to av rektorene hadde satt av tid til at miljøpersonale regelmessig møtte lærerne i skolen for samarbeidsmøter.

Dyssegaard et al. (2017) peker på at evaluering underveis og arbeid i videreføringsfasen er sentralt for å sikre en fornyet forpliktelse til forbedringsarbeidet. Dette stemmer med det Fullan (2007) sier om at en endringsprosess kan forstås som en spiral. Når skolen har gått gjennom de ulike fasene fortsetter man inn i en ny initieringsfase med nye mål og nytt innhold. Dette samsvarer med det den ene rektoren beskrev om hvordan de arbeidet i videreføringsfasen. Omtrent to ganger i året evaluerte de hvorvidt lærerne arbeidet med metoder som fremmet inkludering, samt at de hadde god introdusering i modellen skolen arbeidet etter for nye lærere ved skolen.

Konklusjon

I konklusjonen av denne masteroppgaven, vil jeg peke på fire områder. Det ene er at funn fra Meld. St. 6 (2019-2020) samsvarer med anvendt teori og empiri på området og funn fra intervjuer med tre rektorer om temaet. Det rektorene sier, og funn fra meldingen samsvarer med teori og empiri om temaene. I mine undersøkelser finner jeg ingen steder at funn avviker fra det informantene sier og det jeg finner i teori og empiri som er undersøkt. Det betyr at kunnskapen på området er entydig. Dette vil gjøre det enklere for rektorer å navigere i forskning og funn om temaet i denne masteroppgaven før de skal igangsette et forbedringsarbeid ved sine skoler.

For det andre er rektors rolle sentral i et forbedringsarbeid om tilpasset opplæring. Teori, empiri, Stortingsmelding 6 og informantene peker alle på at rektor er nøkkelpersonen i

arbeidet med å lede et forbedringsarbeid om tilpasset opplæring og inkludering i skolen med formål om å oppnå intensjonene i meldingen. Dette kan ikke delegeres til andre. For at en skole skal oppnå intensjonene i Stortingsmelding 6 (Meld. St. 6. (2019-2020)) er det avgjørende at rektor har kompetanse på området tilpasset opplæring i tillegg til lederferdigheter for å kunne forberede, gjennomføre og videreføre et forbedringsarbeid.

For det tredje, må PPT/PPS sin rolle understrekes. Stortingsmelding 6 og informantene peker på at skolens ressursperson(er) hos PPT spiller en sentral rolle i et forbedringsarbeid om tilpasset opplæring for å redusere spesialundervisning. Fra mitt rektorståsted er det ønskelig å skape en tettere dialog og større gjensidig felles forståelse mellom rektor, kommuneledelse og PPT om hvordan skolens ramme kan disponeres til det beste for enkeltelever med særskilte behov og rettigheter, samtidig som de andre elevene (som ikke har spesialundervisning) ivaretas og inkludering av alle elever er i fokus. Flere rektorer jeg har snakket med opp gjennom årene, opplever at «kampen om ressursene» ofte består i at PPT kun har enkeltelevens rettigheter for øye og derfor blir en ressursutløser, slik Nordahl et al. påpeker (2018). Rektor må sin side ivareta alle elevers behov uten at elevene med spesialundervisning «tar» for mye ressurser fra fellesskapet hvis andelen elever som får vedtak om spesialundervisning øker som følge av PPTs sakkyndige vurderinger. Jeg har deltatt i samtaler med rektorer der man har diskutert om det er slik at rektor har henvist et kunstig høyt antall elever til PPT for å få økt skolens økonomiske ramme. Jeg har også snakket med rektorer som har henvist til PPT ukritisk i håp om å få økt økonomisk ramme til sin skole. Selv har jeg erfart at rammen ikke økes når elever med omfattende tilretteleggingsbehov kommer tilflyttende skolen midt i skoleåret. Rektors dilemma er vanskelig, hvordan tilrettelegge for nye elever med omfattende behov når ramma er den samme og den ikke skal overskrides? Hvem skal ressursene (timer og personale) tas fra?

I tillegg hadde det vært ønskelig med mer kunnskap om hvordan skoler kan planlegge, organisere og pedagogisk gjennomføre inkluderende spesialundervisning der man både ivaretar prinsippet om inkludering av alle elever i fellesskapet og ivaretar enkeltelevens behov for skjerming og/eller mindre grupper når det er nødvendig. Som spesiallærer uten kompetanse på inkluderende spesialundervisning, ble jeg tidlig i min lærerkarriere en «radiatorlærer» som stod bakerst i klasserommet store deler av tiden. I dag, med fokus på arbeidet i de profesjonelle læringsfellesskapene i skolen, hadde det vært nyttig med mer informasjon ut til skolene om

hvordan rektor i samarbeid med PPT kan lede et arbeid der en større del av spesialundervisning skjer innenfor fellesskapet.

1.7 Litteraturliste

- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Hentet 18. april 2021 fra https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Buli-Holmberg, J. & Rønsen Ekeberg, T. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Poduska, J. M., Haagwood, K., Buckley, J., A., Olin, S., mfl. (2008). *Maximizing the implementation quality of evidence-based preventive interventions in schools: A conceptual framework*.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. & Many, T. (2016). *Håndbog i professionelle læringsfællesskaber*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Dyssegaard, C. B., Egelund, N., & Sommersel, H. B. (2017). *What Enables Or Hinders the Use of Research-based Knowledge in Primary and Lower Secondary School - a Systematic Review and State of the Field Analysis*: Danish Clearinghouse for Educational Research, Department of Education, Aarhus University.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change (4th ed.)*. New York, NY: Teachers College Press.

-
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler – Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. Hentet 18. april 2021 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kwan, P. (2020). *Transformational leadership theory passé? Revisiting the integrative effect of instructional leadership and transformational leadership on student outcomes*. *Educational Administration Quarterly*. 56(2) 321-349.
- Leo, U. (2015). *Professional norms guiding school principals' pedagogical leadership*. *International Journal of Educational Management*, 29(4), 461-476.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 18. april 2021 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Mitchell, D. (2015). *Hvad der virker i inkluderende undervisning – evidensbaserte undervisningsstrategier*. Frederikshavn: Dafolo.
- Mitchell, D. (2018). *Inkluderende strategier til et bæredygtigt uddannelsessystem*. Frederikshavn: Dafolo.
- Nilsen, S. (red.) (2017). *Inkludering og mangfold – sett i et spesialpedagogisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. et al. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge – Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nordahl, T. og Overland, T. (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer. Høyt læringsutbytte for alle elever*. Oslo Gyldendal.

Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæring*

(LOV –1998-07-17-61). Lovdata. Hentet 18. april 2021 fra

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Persson, B. & Persson, E. (Red.). (2012). *Inkludering och målluppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.

Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Robinson, V. (2018). *Færre endringer – Mer utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

2. Artikkel 1: Tilpasset opplæring og inkludering i Meld. St. 6 (2019-2020).

Tema for artikkelen er en dokumentanalyse av Meld. St. 6 (2019-2020) Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO (2019-2020). Hvordan er forekomsten av begrepene tilpasset opplæring og inkludering i stortingsmeldingen, og hva må rektor gjøre for å oppfylle dens intensjon? Det er sett på hvilke implikasjoner dette får for rektor når målet er å legge til rette for økt tilpasset opplæring og inkludering i skolen. Forekomsten av begrepene er sortert og gruppert relatert til elever som står i fare for å få spesialundervisning. Resultatet av undersøkelsen viser at rektor må ha fokus på to områder; kompetanse og organisering. Innenfor kompetanse må rektor lede prosessene knyttet til rekruttering av kompetanse, kompetanseheving gjennom videreutdanning og etterutdanning, det profesjonelle læringsfellesskapet, arbeid med holdninger og kultur og benytte hjelpeapparatenes kompetanse. Innenfor organisering er rektors arbeid med disponering av kompetanse, ressursfordeling, rutiner for kartlegging og oppfølging, ressursteam / tiltaksteam og samarbeid med SFO, sentrale oppgaver.

Innledning med problemstilling

Meld. St. 6 (2019-2020) handler om hvordan øke inkludering i barnehage, skole og SFO. Bakgrunnen er at barn med behov ikke får den hjelpen de trenger, de blir ofte tatt ut av klassen for å få et eget tilbud, de møter voksne uten relevant kompetanse, tiltakene iverksettes for sent, forventningene til denne elevgruppen er for lave og samsvarer ikke med ressursbruken. I tillegg pekes det på at PPT er for lite sammen med elevene og det er for store kvalitetsforskjeller mellom skolene. Regjeringen kommer derfor med tiltak for å bedre utdanningssystemet.

Temaene inkludering og tilpasset opplæring fremmes i Overordnet del av Fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Stikkord er et raust, trygt og støttende læringsmiljø, respekt for forskjellighet og varierte læringsarenaer. Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle, der mangfold skal anerkjennes som en ressurs. Vi ser videre i Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017) at tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære

opplæringen. Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering. Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje innenfor fellesskapet.

Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994), som Norge har forpliktet seg på, omhandler prinsipper for opplæring av personer med særskilte behov. Den påpeker at alle barn med særskilte behov skal ha tilgang til vanlige skoler, da det er det mest effektive middelet for å bekjempe diskriminerende holdninger, utvikle tolerante nærmiljø og et inkluderende samfunn.

Faglig begrunnelse

Fundamentet for inkludering og tilpasset opplæring er tydeliggjort i Opplæringslova, 1998, § 8-2 og §§ 1-3 og 1-4.

«I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør.

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten. På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørgje for at elevar som står i fare for å bli hengande etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventna progresjon blir nådd».

Ekspertgruppen for barn og unge med særskilt behov for tilrettelegging, ble opprettet av regjeringen i 2017. Bakgrunnen var at tilbudet for elever i norsk skole og barnehage med særskilte behov ikke er tilfredsstillende. Ekspertgruppen skulle gi nasjonale og lokale myndigheter et grunnlag for å velge de best egnede inkluderende virkemidler og tiltak (Nordahl et al., 2018, s. 6). Ekspertgruppen foreslår i sin rapport store endringer i utdannelsessystemet for at kompetansen skal komme nærmere barna og elevene (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 9).

Stoltenberg-utvalget ble opprettet i 2018. Deres rapport (NOU 2019:3), ferdigstilt i 2019, viser at det er tydelige forskjeller mellom hvordan jenter og gutter presterer på alle nivåer i utdanningssystemet. Gutter er overrepresentert i statistikken over spesialpedagogiske tiltak.

Stoltenberg-utvalget foreslår tiltak som skal forbedre tilbudet til både gutter og jenter. De mener at tiltak som rettes mot hele elevgruppen, vil gi bedre tilrettelegging for alle elevene (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 9).

Et annet viktig dokument i denne sammenheng, er FNs konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD, FN 2019), vedtatt i 2006. Innenfor emnet utdanning, er de spesielt bekymret for at en stor andel spesialundervisning tilbys av personer uten tilstrekkelig kompetanse. Behovet for å sikre inkludering av høy kvalitet og universell utforming av skolebygg trekkes også fram (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 10).

Stortingsmelding 6 kan oppsummeres som følger:

- Alle skoler og barnehager skal ha en kultur for inkludering og tidlig innsats.
- Det er behov for mer kunnskap om hva som skal til for å lykkes med å endre praksis og gi et godt tilbud til alle barn og elever.
- Kompetanse er avgjørende, og man trenger et løft for å sikre bedre tilpasset og mer inkluderende pedagogisk tilbud til alle barn uavhengig av hvor de bor.
- Kapasiteten i utdanningssystemet økes ved å organisere arbeidet bedre og bruke kompetansen der den gir størst nytte.
- Betydningen av et tverrfaglig samarbeid rundt barna, et bedre statlig støttesystem, samt betydningen av SFO, er også viktige tiltak.

Stortingsmeldingen påpeker at det er behov for mer kunnskap om hva som skal til for å lykkes med å endre praksis og gi et godt tilbud til alle barn og elever. I følge GSI (Grunnskolen informasjonssystem) økte andelen elever som fikk spesialundervisning i mange år. Dette har snudd de siste fire årene. Andelen er 7,7 prosent høsten 2021. 48 prosent får spesialundervisningen hovedsakelig i klassen. Det har vært en jevn økning i andelen elever som får spesialundervisning i den ordinære klassen de siste årene (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Hva skal rektor gjøre for å for å øke inkludering for alle elever samt gi en tilpasset opplæring som reduserer behovet for spesialundervisning? Temaet for en dokumentanalyse av Stortingsmelding 6 er å undersøke dette. Hva mener regjeringen rektorer bør gjøre for å redusere andelen spesialundervisning, øke inkludering og drive god tilpasset opplæring? Hvordan skal rektor organisere skolen for å oppfylle disse målene, og hvilken kompetanse

trenger skolen? Temaet for mitt forskningsarbeid er å finne ut hva rektor bør gjøre konkret som følge av intensjonene i Meld. St. 6.

Det kan være tilfeldig hvilke elever som får spesialundervisning og ikke, og hvor stort omfang elever får. Dette påpeker Thomas Nordahl i et intervju med NRK (NRK.no). Et enkeltvedtak basert på sakkyndig vurdering fra PPT legger føringer for rektors ressursbruk. Det betyr at jo mer til en klasse, jo mindre til andre klasser og elever. På skoler med lav grad av kollektiv orientering, vil det bli en intern kamp om ressurser til egen klasse/gruppe (Nordahl, et al., 2018, s. 227).

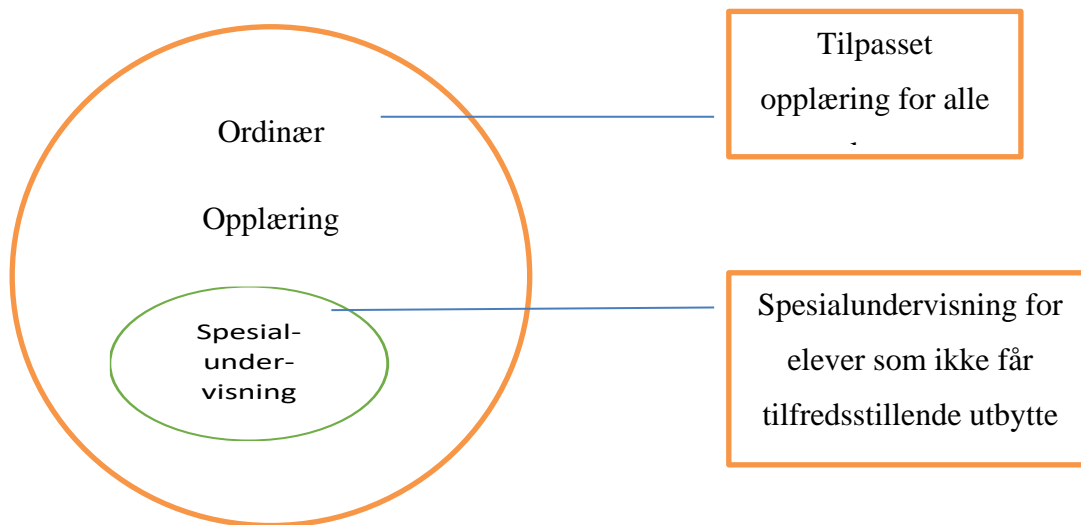
Hvilken kompetanse skolen besitter, er en annen faktor som berører elevene. Hvis en skole har få ansatte med spesialpedagogisk utdanning og erfaring, påvirker dette kvaliteten på elevenes undervisning. Konsekvensen blir da at lærere uten kompetanse underviser i spesialundervisning. Det påpekes i St. Meld. 6 at personer med mastergrad i spesialpedagogikk bør gis undervisningskompetanse for tilsetting i skolen, og at det avsettes egne stillingshjemler i skolen for spesialpedagoger uten undervisningskompetanse (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 77).

På bakgrunn av dette, blir problemstillingen for artikkelen: Hvordan kommer tilpasset opplæring og inkludering til uttrykk i Stortingsmelding 6, og hva må rektor gjøre for å oppfylle intensjonene knyttet til tilpasset opplæring og inkludering?

Denne oppgaven gjelder tilpasset opplæring for elever som er i gråsonen for å kunne motta spesialundervisning, og ikke de evnerike barna. Med «flest mulig elever», menes de som hører til ordinær opplæring og ikke er aktuelle for spesialskoler eller spesialavdelinger. Videre er SFO inkludert fordi denne arenaen er en viktig del av elevenes skolehverdag, og prinsippene om tilpasninger og inkludering også gjelder for SFO. For øvrig er ikke barnehagen, PPT og regjeringens tiltak tema i denne oppgaven.

Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp skolen skal arbeide etter i all opplæring (Buli-Holmberg et al., 2015). Prinsippet omfatter både ordinær undervisning og spesialundervisning. Forholdet mellom tilpasset opplæring, ordinær opplæring og spesialundervisning illustreres slik (Nilsen, 2004), gjengitt i Buli-Holmberg et al., 2015):



Figur 2: Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning (Nilsen, 2008b, s. 513).

Ifølge Haug (2014, s. 31) er læreren den viktigste faktoren skolen rår over for å gi en god opplæring. Lærerne skal kunne lede klassen og undervisningen, ha tilstrekkelig faglig og fagdidaktisk kompetanse, samt opprette og bevare en sosial relasjon til elevene (Nordahl, 2012). Skolen trenger altså kompetanse i å møte elevenes ulike behov (Nilsen, 2017, Mitchell, 2015). Rektors rekruttering og kompetanseutvikling av lærere blir da svært viktig, sammen med strategisk bruk av ressurser (Robinson, 2014, Buli-Holmberg et al., 2015). Robinson trekker fram at leders involvering i skolens ressursbruk er av betydning, i det hun viser til at omdisponering av ressurser har vært sentralt i bedring av elevprestasjoner (2014, s. 66). Ledere kan forbedre kvaliteten på undervisningen gjennom måten de rekrutterer på, beholder og erstatter personale (Robinson, 2014, s. 66). Mitchell påpeker også viktigheten av å rekruttere, utdanne og beholde lærere av høy kvalitet (2015). Hargreaves og Fullan (2014) sier at videreutdanning av lærere midt i sin karriere er viktig, da denne gruppen genererer drivkraft og framdrift i skolesystemet.

Skoleledelsen har sammen med lærerne ansvar for å utvikle en inkluderende kultur. Det kreves en holdnings- og kulturendring hos både lærere og ledere (Buli-Holmberg et al., 2015). Ifølge Nilsen (2017), er ledelse på alle nivåer viktig for å oppnå inkludering. Lederne må selv være talspersoner for en inkluderende opplæring. Nilsen (2017) viser videre til at lærere som har spesialpedagogisk utdanning synes å ha mer positive holdninger til inkludering enn andre

lærere. Av denne grunn er det også viktig at skolen har spesialpedagogisk kompetanse. Imidlertid forstås og praktiseres inkludering ulikt. Ifølge Haug (2014) kan det skyldes at det ikke finnes en universell akseptert definisjon av begrepet inkludering. Haug illustrerer dette ved å dekonstruere begrepet.

	Fellesskap	Deltagelse	Medvirkning	Utbytte
Stat: Verdi, ideologi, politikk				
Kommune: Organisering og vilkår				
Skole: Praktisk handling				

Tabell 1. Dekonstruksjon av begrepet inkludering (Haug, 2014, s. 12).

Nordahl og Overland (2021) peker på at inkluderingsbegrepet har blitt sett på som et begrep som hører til det spesialpedagogiske feltet (s. 16). En definisjon der inkludering knyttes til tilstedeværelse og deltakelse kan knyttes til elever som har utfordringer i skolen. Dette kan føre til at den allmenne pedagogikken kan frasi seg et ansvar, påpeker Nordahl og Overland på s. 16 (2021).

Mitchell (2015) peker på at for å lykkes med inkluderende undervisning er det sentralt å ha en visjon om hva inkludering er og hva det innebærer. Dette er en viktig rektorhandling i skolens holdnings- og kulturarbeid. Buli-Holmberg et al., (2015, s. 22) uttrykker at en skoles kultur har betydning for i hvilken grad man vil lykkes med sitt endrings- og utviklingsarbeid. Skolekulturen bør konkretiseres gjennom at rektor har tydelige forventninger overfor de ansatte om hvordan inkludering oppnås.

Å skape en inkluderende skole er en omfattende leder- og utviklingsoppgave som krever endrede holdninger og nye praksiser (Haug, 2014, s. 9). Man må bort fra en tankegang om at elevene med spesielle behov feiler noe og derfor trenger et spesialisert tilbud, men over til et ideal om at undervisningen skal være inkluderende, og at alle elever skal være samlet. Innenfor denne rammen skal alle få tilpasset opplæring (Buli-Holmberg et al., 2015). Alle elever har rett til å tilhøre en gruppe eller klasse. Elevene skal være i denne gruppen så mye av skoletiden slik at deres behov for sosial tilhørighet og stabilitet blir dekket (Haug, 2014). I dag tas elever med særskilte behov for ofte ut av klassen. De blir ekskludert, står i fare for å bli stigmatisert og mister tilhørigheten i klassen. Haug påpeker at det er mulig å inkludere elever med særskilte

behov i vanlig undervisning (2014, s. 24). Dette kan ha positiv effekt på alle elevers faglige og sosiale utvikling. Buli-Holmberg og Rønsen Ekeberg (2016) viser på s. 43 til Vygotskys sosialkonstruktivistiske teori (1979), som vektlegger at elever konstruerer sin egen læring i samarbeid med andre. Siden elever er delt inn i klasser basert på samme fødselsår, er det sannsynlig at de er nær hverandre i den proksimale utviklingssonen og kan lære av hverandre (Mitchell, 2015).

Likevel er det flere utfordringer knyttet til det å lykkes med inkludering i praksis. Ifølge det nye begrepet inkludering, stilles det krav til kvaliteten på opplæringen til alle elever og at elevene fysisk skal være sammen. Elevene er ikke automatisk inkludert selv om de er til stede i samme klasserom. Inkludering omfatter krav om deltakelse, medbestemmelse, utbytte og å være i fellesskapet (Haug, 2014, s.17). Tilpasset opplæring er derfor et viktig virkemiddel for inkludering som sikrer et utbytte for alle (Haug, 2014). Skoleledere må ta hensyn til at skolen skal tilpasses alle elever og deres behov, og ikke omvendt. Dette handler om ressursfordeling.

Bedre tilpasning gjennom flerlærersystem i ordinær undervisning vil kunne redusere behovet for og omfanget av spesialundervisning (Buli-Holmberg et al., 2015.) Hun peker på at det finnes to oppfatninger om hvordan tilpasset opplæring i spesialundervisning bør organiseres; enten adskilt fra den ordinære undervisningen eller som en del av den ordinære opplæringen. Det store spørsmålet er hvordan man kan tilpasse den ordinære opplæringen i klassen slik at alle elever kan delta uten å måtte gå ut på grupperommet og slik sett bli ekskludert fra klassen? Da blir det viktig at rektor analyserer og evaluerer det eksisterende ressurstildelingsmønsteret og foretar en strategisk fordeling av skolens ressurser (Robinson, 2014).

En av de mest gjennomslagskraftige og dårligst utnyttede forbedringsstrategiene er hensiktsmessig bruk av teamarbeid der lærere lærer av hverandre innenfor og på tvers av skoler (Robinson, 2014). Rektor må konsentrere læring innenfor gruppen eller teamet, og bør selv involvere seg i arbeidet (Robinson, 2014, s. 101). Dette er utnyttelse av skolens sosiale kapital (Hargreaves & Fullan, 2016). Hargreaves (1996) skiller mellom ulike skolekulturer og nevner blant annet en samarbeidskultur som bidragsyter for skoleutvikling. En samarbeidskultur preges av at lærerne ser verdien av å samarbeide og at det bidrar til fellesskap og støtte (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 23). Forfatterne her påpeker at for å lykkes med tilpasset opplæring må ledelse og personale utvikle læringsfremmende holdninger, systemer og praksisformer som preger skolen som helhet. Effektiv læring hos lærerne er et resultat av en kollektiv innsats som omfatter enhver person som har ansvar for undervisningsområder

som skal utvikles. Velfungerende profesjonelle læringsfellesskap forsterker lærernes individuelle og kollektive ansvar for elevenes læring (Robinson, 2014, s. 104). Robinson sier at god ledelse er nødvendig for å veilede lærerne i å koble diskusjon om elever med forhold i klasserommet og deres egen undervisning (s. 107). I den forbindelse er det viktig at ledelsen ved skolen utarbeider og gjør kjent rutiner for å kunne identifisere elever i feresonen og deretter melder fra til rektor om dette. Buli-Holmberg et al. (2015) peker på at lærere trenger bistand i å tydeliggjøre elevenes læringsmål, gjennomføre kartlegging og veiledning i å bruke resultatene. Skolens ressursteam eller tiltaksteam er en viktig arena der lærere og ledelsen sammen drøfter elevsaker og mottar veiledning av blant annet PPT. Dette fremheves av Buli-Holmberg og Rønsen Ekeberg (2016). Mitchell (2015) peker også på at støtte fra omgivelsene og nødvendig fagekspertise til inkludering er viktig. For norske skoler vil det være PPT, Statped og Bup.

Et godt samarbeid mellom SFO og kontaktlærer er avgjørende for å sikre at viktig informasjon om elevene når frem til ansatte i SFO. Ansatte i SFO bør derfor delta i ressursmøter og ansvarsgruppemøter. Dette trekkes fram i rapporten Nasjonal evaluering av Skolefritidsordningen (Kvelling, Ø. & Wendelborg, C., 2002). I rapporten heter det at de SFO-ansatte sier at det er lite samarbeid mellom skole og barnehage. Når det gjelder samarbeid mellom SFO og skole deler respondentenes svar seg i tre kategorier i denne undersøkelsen. Den ene gruppen savner et mer systemisert arbeid mellom skole og SFO. Regjeringen ønsker altså å tydeliggjøre at de delene av verdigrunnet som er felles for barnehage og skole, også gjelder for SFO. SFO trenger å ha fokus på kompetanseheving, både for den enkelte ansatte, men også for personalet som et profesjonsfellesskap. Hogsnes (2016) peker i sin doktorgradshandling blant annet på viktigheten av samarbeid med SFO i overgangen mellom barnehage og skole. For å få dette til må ansatte i SFO delta på lik linje med lærerne i planleggingsarbeidet før skolestart og når barna går på skolen.

I artikkelen Samarbeid og Samhandling mellom skole og SFO (Udir, 2015), fremgår det at samarbeid mellom skole og SFO på alle områder vil heve kvaliteten på SFO. Relatert til mitt forskningsspørsmål, vil det være en viktig rektorhandling at rektor deltar i organisering, planlegging og oppfølging av SFO. Forankring hos rektor er viktig. Når det gjelder holdnings- og kulturarbeid bør skole og SFO ha felles mål, felles tid til planlegging og samarbeid og felles kompetansetiltak (Udir, 2015).

Metode

I tekstanalysen av Meld. St. 6. er det naturlig å bruke kvalitativ metode i det det vises til naturlig forekommende data, som finnes i en allerede skrevet tekst. Denne typen data er utviklet uavhengig av forskerens medvirkning (Thaagard, 2018). Utvalget for denne studien, Meld. St. 6, er relevant, autentisk og troverdig da det er utarbeidet av regjeringen og finnes tilgjengelig på regjeringens nettsider. En dokumentanalyse om en bestemt faglitteratur kan beskrives som et feltarbeid på nettet eller biblioteket (Thaagard, 2018, s. 119).

Ifølge Tjora (2017) handler tekstanalyse som metodologisk tilnærming både om å forstå virkelighet gjennom tekst og hvordan tekst former virkelighet og vår forståelse av den. Gilje og Grimen trekker fram at meningsfulle fenomener kun er forståelig i den sammenhengen de forekommer i (1993, s. 152). Den hermeneutiske sirkel omhandler hvordan man begrunner fortolkninger (Gilje & Grimen, 1993). Målet er å få en gyldig forståelse av meningen av en tekst. Gjennom en dialog mellom teksten og forskeren der forskeren pendler mellom deler og helheten, skapes mening av det som formidles (Gilje & Grimen, 1993, Thaagard, 2018).

Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende. En slik tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Vi forstår delene i lys av helheten (Thaagard, 2018).

I selve gjennomføring av analysen ble meldingen lest analytisk og alle forekomster av begrepene inkludering og tilpasset opplæring knyttet til skole ble søkt opp. Det ble utarbeidet en oversikt over forekomsten, som så ble gruppert i to hovedgrupper, inkludering og tilpasset opplæring, og markert med fargekoder. Forekomstene som ikke passet til problemstillingen, ble fjernet. Påfølgende analyse viste at funnene under inkludering og tilpasset opplæring samsvarte. Disse ble merket av og forekomstene ble delt inn i to nye hovedgrupper, kalt organisering og ressurser. Disse ble markert med nye fargekoder. Til slutt ble forekomstene av tilpasset opplæring og inkludering sortert inn under de to hovedgruppene, kompetanse og organisering, som ble markert med nye fargekoder.

Videre ble meldingen lest på nytt med søkelys på lederhandlinger knyttet til organisering og kompetanse. Da ble det naturlig å dele de to hovedkategoriene inn i underkategorier. Kompetanse ble delt i følgende seks underkategorier: Rekruttering av kompetanse, kompetanseheving gjennom videreutdanning, intern kompetanseheving gjennom

teamsamarbeid i de profesjonelle læringsfelleskapene, intern kompetanseveing ledet av rektor om temaene kultur og holdninger til inkludering og tilpasset opplæring, skolens deltakelse i etterutdannings- eller utviklingsprosjekt og til slutt benyttelse av samarbeidspartneres kompetanse (PPT, Statped, Bup). Under organisering ble funnene delt inn i følgende tre underkategorier; disponering av skolens kompetanse, ressursfordeling og rutiner, der rutiner er delt inn i kartlegging- og oppfølgingsrutiner, rutine for ressursteam/tiltaksteam og rutine for samarbeid med SFO. Dette er i tråd med det Thaaard (2018, s. 153) beskriver om koding, nemlig at koder symboliserer meningsinnholdet i teksten. Ved hjelp av kodebetegnelser (fargekoder) ble avsnitt av teksten som beskrev de temaene kodene gav uttrykk for søkt opp. Dette dannet et grunnlag for å sammenligne de ulike enhetene og grupperingene i studien.

Validitet er knyttet til resultatene av forskningen og hvordan vi tolker data (Thaaard, 2018, s. 189). Validiteten er styrket ved å kritisk gå gjennom analyseprosessen. Det finnes dokumentasjon for enhver tolkning av mine data. Med min erfaring finnes en forståelse «innenfra», og tilknytning til miljøet, slik Thaaard beskriver. Tolkningen utvikles i relasjon til nye kunnskaper og egne erfaringer (Thaaard, 2018, s. 190). Utfordringene som beskrives i Meld. St. 6 er gjenkjennbare, og slik sett bekreftes mine erfaringer i meldingen. Validitet handler om hvorvidt valgt metode egner seg til å undersøke det den har til hensikt å undersøke. Denne metoden er egnet til dokumentanalysen av meldingen.

Reliabilitet – handler om pålitelighet; at forskningen er utført på en troverdig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018). Meld. St. 6 (2019-2010) er et offentlig dokument som vi vet er troverdig ved at regjeringen, som er en pålitelig kilde, står bak. Når det gjelder metode, vil en annen forsker som anvender de samme metodene som er benyttet og beskrevet, komme fram til de samme resultatene. Det er argumentert for reliabilitet ved å redegjøre for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen nedenfor (Thagaard, 2018, s. 188).

Forskningsetiske vurderinger - Når det gjelder etiske vurderinger, er det ikke foretatt noen intervju, og dokumentet er utarbeidet av en pålitelig kilde, som nevnt over. Forskeren må likevel være klar over at egen forforståelse om temaet kan prege ens koding og analyse av funnene. Funnene stemmer med teori og tidligere forskning (Thagaard, 2018, s. 190).

Resultat

Nedenfor er data sortert i tre tabeller. Den første tabellen viser en oversikt over funn knyttet til lederhandlinger innenfor kompetanse og organisering for å øke inkludering og tilpasset

opplæring. De to neste tabellene viser en oversikt over hvert funn med en beskrivelse av disse. De vises i hver sin tabell under kategoriene kompetanse og organisering.

Inkludering og tilpasset opplæring		
Tema	Kompetanse	Organisering
Lederhandlinger	Rekruttere kompetanse Kompetanseheving gjennom videreutdanning Intern kompetanseheving: Teamarbeid i profesjonelle læringsfellesskap Intern kompetanseheving ledet av rektor: Arbeid med kultur og holdninger Etterutdanning/utviklingsprosjekt Benytte samarbeidspartneres kompetanse (PPT, Statped, Bup).	Disponering av skolens kompetanse Ressursfordeling/organisering av ressurser Rutiner for <ul style="list-style-type: none"> • kartlegging og oppfølging • ressursteam / tiltaksteam • samarbeid med SFO

Tabell 2. Funn knyttet til lederhandlinger innenfor kompetanse og organisering.

KOMPETANSE	
Lederhandlinger knyttet til tilpasset opplæring og inkludering	Beskrivelse av lederhandling
Rekruttere kompetanse	Strategisk rekruttering av nødvendig og kvalifisert kompetanse i tråd med skolens kompetansehevingsplan og ansattes ønsker.
Kompetanseheving gjennom videreutdanning	Oppfordre til, tilby og legge til rette for videreutdanning i kjernefag, spesialpedagogikk og f. eks lærerspesialister.
Intern kompetanseheving: Teamarbeid i profesjonelle læringsfellesskap	Kompetanseheving gjennom å utvikle de profesjonelle læringsfellesskapene. Bruk av lærende møter (Utdanningsdirektoratet.no, 2020),

	nøye utvalg av temaer og felles forpliktelse. Få fram og dele taus kunnskap.
Intern kompetanseheving ledet av rektor: Arbeid med kultur og holdninger	Sette av tid til arbeid med holdninger til og kultur for tilpasset opplæring og inkludering. Arbeid med begrepsavklaringer og utvikling av et felles språk for en inkluderende kultur og praksis.
Etterutdanning/utviklingsprosjekt	Søke om og deltar i etterutdannings- eller utviklingsprosjekt i tråd med kommunens plan, egen virksomhetsplan og temaer skolen vil forbedre seg på: F. eks Dekomp, Vurdering for Læring, FIKS, Økologisk Norge, NMBU-skolehage, RØRE, U-trinn i utvikling.
Benytte samarbeidspartneres kompetanse (PPT, Statped. BUP).	Jevnlig og organisert samarbeid med og veiledning av PPT, Statped, BUP og andre.

Tabell 3. Beskrivelse av funn innenfor kompetanse.

ORGANISERING			
Lederhandlinger knyttet til tilpasset opplæring og inkludering	Beskrivelse av lederhandling		
Disponering av skolens kompetanse	Strategisk bruk av skolens samlede kompetanse. Fordeling av erfarne og nyutdannede, kompetanse skolen har lite av, nøkkelpersoner, ansatte i deltidsstillinger, kvinner/menn, nyansatte.		
Ressursfordeling/organisering av ressurser	Fordeling av timer innad på trinn på en måte som fremmer inkludering og tilpasset opplæring: Tidlig innsats 1.-4. trinn, GL (grunnleggende lesekurs), matematikkurs, to-lærer i kjernefag, spesialundervisning i klassen. Unngå fast nivådeling.		
Rutiner for <ul style="list-style-type: none"> • kartlegging og oppfølging • ressursteam / tiltaksteam 	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td>Kartleggingsrutiner og rutine for systematisk oppfølging av resultater og sette inn tiltak</td> </tr> <tr> <td>Rutine for møter, hyppighet, tidspunkt, innmelding av saker, deltakere, oppfølging av saker og forhenvissningsfasen.</td> </tr> </table>	Kartleggingsrutiner og rutine for systematisk oppfølging av resultater og sette inn tiltak	Rutine for møter, hyppighet, tidspunkt, innmelding av saker, deltakere, oppfølging av saker og forhenvissningsfasen.
Kartleggingsrutiner og rutine for systematisk oppfølging av resultater og sette inn tiltak			
Rutine for møter, hyppighet, tidspunkt, innmelding av saker, deltakere, oppfølging av saker og forhenvissningsfasen.			

<ul style="list-style-type: none"> • samarbeid med SFO 	SFO-ansatte deltar i tiltaksteam, samarbeids- og ansvarsgruppemøter og mottar informasjon om elever og tiltak.	
---	--	--

Tabell 4. Beskrivelse av funn innenfor organisering.

Drøfting

I denne delen presenteres funnene knyttet til problemstillingen: Hvordan kommer tilpasset opplæring og inkludering til uttrykk i Stortingsmelding 6, og hva må rektor gjøre for å oppfylle intensjonene knyttet til tilpasset opplæring og inkludering? Funnene drøftes opp mot teori knyttet til ledehandlingene innenfor kompetanse og organisering.

I analysen framkom det at funnene innenfor tilpasset opplæring og inkludering var like. Som eksempel legger stortingsmeldingen fram tiltaket økt kompetanse for å oppnå både tilpasset opplæring og inkludering. Et annet tiltak er organisering av ressurser og kompetanse. I tillegg må skolene arbeide med holdninger til og forståelse av både inkludering og tilpasset opplæring. Funnene for tilpasset opplæring og inkludering ble naturlig gruppert i to hovedkategorier for hva rektor må gjøre; kompetanse og organisering. Funnene presenteres separat med drøfting opp mot teori under hvert punkt. Alle sidehenvisninger i presentasjonsdelen viser til meldingen der ikke annet er angitt.

Kompetanse

Rekruttere kompetanse: Ansatte med kompetanse er avgjørende i arbeidet for inkludering og tilpasset opplæring (Mitchell, 2018). Innføringen av ny masterutdanning for lærere i grunnskolen vil på sikt styrke lærernes fagkompetanse, i tillegg til deres kompetanse innenfor temaer som tilpasset opplæring, tidlig innsats og inkludering (s. 66). I tillegg trenger skolen ansatte med kompetanse fra pedagogikken i barnehagen og lekbasert læring (s. 34). Det meldingen sier om kompetansebehovet for å fremme inkludering og tilpasset opplæring, samsvarer med hva Haug (2014), Nordahl (2012) og Nilsen (2017) sier om hvor viktig læreren er. Som en konsekvens av dette blir da rekruttering en svært kritisk oppgave for rektor. Lærernes utdanning og erfaring på området er viktig, og skoler trenger lærere med spesialpedagogikk i fagkretsen. Men likeså betydningsfull er lærernes holdninger til

inkludering og tilpasset opplæring. Mitchell (2015, s. 125) fremhever viktigheten av å prioritere at lærere med høy kvalitet ansettes på skoler med høy andel av forskjelligartede elever. Med den nye masterutdanningen, trenger skoler å rekruttere lærere med fordypning i inkludering og tilpasset opplæring, noe som samsvarer med det Mitchell sier (2015).

Kompetanseheving gjennom videreutdanning: Man trenger et kompetanseløft for sikre et bedre tilpasset og mer inkluderende pedagogisk tilbud til alle barn, uavhengig av hvor de bor (s. 11). Videreutdanning, også innen spesialpedagogikk, trekkes fram sammen med oppgradering av lærerutdanningene samt ny masterutdanning. Stortingsmeldingen foreslår en rekke tiltak som skal bidra til at barn med behov for særskilt tilrettelegging i større grad skal få hjelp av fagpersoner med relevant kompetanse (s. 49). Disse funnene samsvarer med det flere forskere sier om temaet (Robinson, 2014; Buli-Holmberg et al., 2015; Hargreaves & Fullan, 2014). Rektor må bidra til at lærere kan ta videreutdanning, og spesielt legge til rette for at personer med de rette holdningene til inkludering og som er midt i karrieren, får økt kompetanse (Hargreaves & Fullan, 2014). Dette vil bidra til å fremme inkludering og tilpasset opplæring på skolen. Dessverre finnes det lærere som er sterkt imot ordningen med videreutdanning og som setter dette i en tvangs- eller av-skiltingskontekst. Disse holdningene må ikke få prege et helt personale. Rektor bør derfor informere godt om de ulike videreutdanningsordningene som finnes og oppmuntre lærere som er positive til å øke sin kompetanse og støtte disse til å bidra til en kulturendring på skolen (Robinson, 2014). I den forbindelse er det viktig for rektor å gjøre som Skandsen et al. (2011, s. 137) peker på om å ta vare på lærere som går foran, siden de kan bli utsatt for krysspress i sin lojalitet.

Intern kompetanseheving: Teamarbeid i profesjonelle læringsfelleskap. Stortingsmeldingen fremhever og anerkjenner kompetansehevingen som skjer internt på skolen i de profesjonelle læringsfelleskapene. Skolene må vektlegge en delingskultur for å få fram den tause kunnskapen, spesielt om temaene inkludering og tilpasset opplæring. Skolen trenger dyktige ledere som sørger for gode samarbeidsrutiner og god delingskultur (s. 63). Dette funnet stemmer med det Robinson (2014), Hargreaves og Fullan (2014) sier om temaet. Rektor må sette av utviklingstid til erfaringsutveksling i de profesjonelle læringsfelleskapene (Robinson, 2014, Hargreaves & Fullan, 2016). Derfor er blant annet sammensetningen av trinn og team en viktig lederoppgave for å fordele kompetanse på skolen (Robinson, 2014). Ledelsen må sammen med lærerne planlegge utviklingsarbeidets framdrift med temaer, metodikk og organisering for at lærerne både ser viktigheten av hverandre som ressurser og ønsker å lære av hverandre (Buli-Holmberg et al., 2015). Profesjonelle læringsfelleskap

fremheves også i Overordnet del i Fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017), og kan derfor ikke velges bort. God ledelse fra rektor er da viktig for å få dette til (Robinson, 2014).

Intern kompetanseheving ledet av rektor: Arbeid med kultur og holdninger. Personalet må sammen med ledelsen utvikle gode holdninger og en kultur for tilpasset opplæring og inkludering. I tillegg må personalet arbeide mot en riktig inngang til inkluderingsbegrepet (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 59). Inkluderende fellesskap i skoler gir grunnlag for å ta vare på mangfoldet og videreutvikle demokratiet (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Dette funnet stemmer med det Nilsen (2017) sier om å jobbe med en visjon, skolekultur og holdning til tilpasset opplæring og inkludering som en kompleks og viktig lederoppgave. Arbeidet skal ledes av rektor, men utføres i samarbeid med lærerne, og helst i samarbeid med nøkkelpersoner på skolen med riktig kompetanse som deler verdisynet i Stortingsmeldingen. Skolekulturen har betydning for i hvilken grad en skole vil lykkes med sitt endrings- og utviklingsarbeid (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 22). For å sikre at alle ansatte har samme forståelse av begrepet inkludering, må personalet ha prosesser på begrepets innhold og hvordan inkludering ser ut i praksis. Det er også nødvendig at ansatte har tilstrekkelig kunnskap om regjeringens føringer på området. Man kan ikke velge bort tilpasset opplæring og inkludering. Derfor må rektor ha uttalte og tydelige forventninger om hvordan inkludering gjennomføres (Buli-Holmberg et al., 2015). Man må jobbe mot et verdisett om at det ikke feiler elevene med manglende framgang noe, men i stedet se på egne undervisningsmetoder når elever ikke lærer som ønsket (Haug, 2014). Robinson (2014, s. 77) oppgir at når antall elever som tas ut av ordinær opplæring øker, vil forventningen om hvor stort elevmangfold som kan få tilpasninger i vanlig klasseromsundervisning endre seg. Mangfoldet i elevmassen som følger ordinær opplæring blir redusert, og bredden i lærernes tilpasningsferdigheter reduseres gradvis påpeker hun.

Etterutdanning/utviklingsprosjekt: Stortingsmeldingen trekker fram ulike etterutdannings- tiltak. Regjeringen og Utdanningsdirektoratet vil initiere piloter om inkludering og tilpasset opplæring som kommuner og skoler kan søke om å delta i (s. 16, s. 52, s. 54). En viktig rektoroppgave er å kjenne til disse ordningene, søke om deltakelse, prioritere temaet og sette av tid til arbeidet i skolens utviklingsarbeid. Mange kommuner har samarbeid med ulike tilbydere som Dekomp, FIKS, Økologisk Norge, med flere. Prinsippet om å få fram og dele taus kunnskap i personalet ved skolen, gjelder også her (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 79).

Det er viktig for rektor å kartlegge om noen av lærerne eller ledelsen selv kan lede et etterutdanningsprosjekt på skolen. Dette er i tråd med Robinsons forskning om at en viktig rektoroppgave er å lede lærernes læring og utvikling (2014). Samtidig skal man ikke se bort fra at det kan være lettere å få legitimitet fra lærerne ved at en ressursperson fra en høyskole eller et universitet leder arbeidet på skolen, slik Dekomp-ordningen ble praktisert ved en skole jeg har arbeidet ved. Buli-Holmberg et al. (2015) trekker fram at et utviklingsarbeid på den enkelte skole som engasjerer hele personalet, er en viktig lederhandling for å endre en skolekultur og heve den samlede kompetansen.

Benytte samarbeidspartneres kompetanse: Stortingsmeldingen viser til at Statped og PPT kan støtte skolen med kompetanse som mangler, både i det helhetlige og systematiske arbeidet for inkludering og spesialundervisning. Det er et mål om at spesialpedagogisk og annen relevant kompetanse skal være mer til stede i skoler for å støtte lærernes arbeid med å gi barn med behov for særskilt tilrettelegging et inkluderende og tilpasset tilbud (s. 74). Dette funnet stemmer med det Mitchell (2015) sier om at lærerne og ledelsen ved skolen vil trenge bistand fra omgivelsene for å fremme tilpasset opplæring og inkludering. Rektor må da sette av tid til ressursmøter, der PPT og helsesykepleier og gjerne barnevernstjenesten er til stede (Buli-Holmberg & Rønsen Ekeberg, 2016, s. 227). Ellers må rektor sørge for gode melderutiner for saker samt mulighet for at lærere og SFO-personell kan delta i disse møtene. For å kunne motta veiledning fra Statped og/eller Bup må dette forankres hos rektor, og rektor må involvere seg og sette av tid til interne samarbeidsmøter med ressurspersonene (Buli-Holmberg & Rønsen Ekeberg, 2016).

Organisering

Disponering av skolens kompetanse: Elever med behov for særskilt tilrettelegging må bli fanget opp raskt og få hjelp når de trenger det. Personale uten tilstrekkelig kompetanse skal ikke tilby spesialundervisning, og bruk av ufaglærte assistenter bør strammes inn (s. 65). Videre må det unngås at barn med særskilte behov tas ut av klassefellesskapet for ofte for å få et eget tilbud (Buli-Holmberg et al., 2015). Rektor må derfor disponere skolens samlede kompetanse på en så god måte som mulig, ut fra elevenes behov (Robinson, 2014). Derfor trenger rektor lærere som verdsetter inkludering innenfor fellesskapets rammer. Lærerne på 1. trinn trenger kompetanse i å være lydhøre for elevenes reaksjoner og innspill og tilpasse undervisningen deretter (s. 34). Disse funnene i stortingsmeldingen stemmer med Robinsons forskning (2014) om viktigheten av strategisk bruk av skolens ressurser for å oppnå bedre

elevresultater. Dette er et ledelsesansvar. Det å flytte lærere bort fra team eller trinn de selv ønsker å være på er en utfordrende lederoppgave. Det er også viktig at rektor ikke setter ansatte med lav kompetanse eller lite erfaring på krevende elever og klasser. Dette samsvarer med Robinson (2014) og at leder må foreta strategiske beslutninger om personalet.

Ressursfordeling/organisering av ressurser: Barn og unge skal så langt det er mulig ha tilhørighet i fellesskapet (s. 44). Det å gi elevene en god start på barneskolen, fremheves. Tidlig innsats på 1.-4. trinn, fleksible løsninger og ivaretagelse av barna med behov i et inkluderende fellesskap i den ordinære barnegruppen er viktige tiltak. Det kreves ressurser for å tilpasse tilbudet slik at alle blir ivaretatt. Prinsippet om ressursfordeling i stortingsmeldingen bekreftes av forskning og lovverk. Også elevene med særskilte behov skal høre til i klassen og ikke ekskluderes (Haug, 2014). Det kreves både kunnskap, ressurser og holdninger for å få dette til. Det å inkludere elever med behov i klassen virker positivt på alle elever, og vil ikke svekke de andre elevenes faglige progresjon, påpeker Haug. Rektor må for det første organisere ressursene slik at inkludering er mulig. Dernest må ansatte ha riktig kompetanse for å være to-lærer (Haug, 2014). Mange lærere trenger kunnskap om hvordan inkludering foregår. Det å ha en god dialog med foresatte til elever med særskilte behov er også viktig, da noen mener det er best for deres barn å være utenfor klassen (Mitchell, 2018). Som nevnt over er ikke det å være i samme klasserom ensbetydende med god inkludering (Haug, 2014). Derfor blir det viktig at rektor analyserer og evaluerer det eksisterende ressurstildelingsmønsteret og foretar en strategisk fordeling av skolens ressurser (Robinson, 2014).

Rutiner for kartlegging og oppfølging, ressursteam/tiltaksteam og samarbeid med SFO: Stortingsmeldingen fremhever at når det oppstår behov, må barna fanges opp og få hjelp raskt. Skolen må ha et tilfredsstillende system for å sikre at lærere vurderer om elevene får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen gjennom tilpasset opplæring (s. 42). Når et behov oppstår, må barna videre få hjelp av fagpersoner med relevant utdanning. Denne kompetansen samles gjerne i det skolene kaller ressursteam, tiltaksteam, og lignende. Man må ha en god framgangsmåte for å sikre at lærerne vurderer om elevene får tilfredsstillende utbytte av opplæringen gjennom tilpasset opplæring (s. 42). Evalueringer viser at samarbeidet mellom SFO og andre tjenester utenfor skolen ofte ikke er godt nok (s. 112). Skolen må derfor sikre en god overgang fra barnehage til SFO og videre i utdanningsløpet (s. 14). Det stilles ekstra store krav til god ledelse, planlegging og god kompetanse i SFO (s. 111) på grunn av lavere voksentetthet i SFO enn i skolen.

Disse funnene innenfor organisering, samsvarer med det Buli-Holmberg et al. (2015) sier om at rektor må sørge for at det utarbeides og gjøres kjent rutiner for å kunne identifisere og melde fra om elever i faresonen. Forfatterne peker på at lærere trenger bistand i å tydeliggjøre elevenes læringsmål, gjennomføre kartlegging og veiledning i å bruke resultatene. Skolens ressursteam eller tiltaksteam er en viktig arena der lærere og ledelsen drøfter elevsaker og mottar veiledning av PPT (Buli-Holmberg & Rønsen Ekeberg, 2016). Stortingsmeldingen trekker frem at et godt samarbeid mellom SFO og kontaktlærer er avgjørende for å sikre at viktig informasjon om elevene når frem til ansatte i SFO. Kompetanseheving i SFO er viktig, både for den enkelte ansatte, men også for SFO-personalet som et profesjonsfellesskap. Samarbeid mellom SFO og barnehage er viktig for nye skolestartere (Hogsnes, 2016). Ansatte i SFO må derfor delta på lik linje med lærerne i planleggingsarbeidet før skolestart og når barna går på skolen. Dette samsvarer med artikkelen Sammenheng og samhandling mellom skole og SFO (Utdanningsdirektoratet, 2015) der følgende temaer knyttet til min problemstilling bekreftes av forskning: Rektor må delta i organisering, planlegging og oppfølging av SFO, tiltak i SFO må forankres hos ledelsen, mål for skolen må også omfatte SFO, det må organiseres felles tid til samarbeid og planlegging for ansatte i skole og SFO samt felles kompetansehevingstiltak for ansatte i skole og SFO.

Konklusjon

Målet for denne artikkelen har vært å undersøke hva Meld. St. 6 (2019-2020) sier rektor bør gjøre for å oppfylle meldingens intensjoner om økt tilpasset opplæring og inkludering i skolen. Et viktig funn er at det er samsvar mellom tiltakene som foreslås i begge kategoriene inkludering og tilpasset opplæring. Et annet funn er at rektor må arbeide strategisk med både kompetanse og organisering. Rektor trenger kunnskap om og må prioritere begge disse områdene da dette er suksessfaktorer for å lykkes med både inkludering og tilpasset opplæring. Disse områdene kan ikke rektor delegere bort til andre. Et annet viktig poeng er at alle funn og tiltak som foreslås i meldingen samsvarer med teori på området.

Innenfor kompetanse er det viktig hvordan rektor arbeider strategisk og systematisk med kompetanseheving. Kompetanseheving på skolen omfatter rekruttering av ønsket kompetanse og kompetanseheving av skolens personale, både gjennom videre- og etterutdanning. I tillegg

trekkes kompetanseheving internt på skolen ledet av rektor frem som en viktig faktor for å øke skolens kompetanse. Sist fremheves utnyttelse av samarbeidspartenes kompetanse som finnes hos PPT, Statped, Bup og andre instanser skolen samarbeider med.

Innenfor organisering er viktige funn hvordan rektor bør arbeide strategisk med å fordele de ansattes kompetanse i skolen, samt fordeling av ressursene rektor har til rådighet. Dette er et viktig strategisk arbeid som krever tid og refleksjon. Rektors utarbeidelse av rutiner for kartlegging, ressursteam/tiltaksteam der man drøfter elevsaker og samarbeid med SFO, er også viktige funn innenfor organisering av skolen.

For å oppsummere analysen, må rektor jobbe målbevisst, strategisk og kontinuerlig med kompetanseheving av personalet ved egen skole. I tillegg må rektor ha en gjennomtenkt og effektiv organisering av skolen. Det må være lett å undersøke om organiseringen til enhver tid er i tråd med rektors plan og stortingsmeldingens intensjon om hvordan organiseringen av skolen på alle områder kan fremme tilpasset opplæring og inkludering.

Når det gjelder organisering av skolens timeressurser, vil det ofte være et sprik mellom det rektor vet må gjøres og tilgjengelige ressurser. Det er ønskelig med mer tilgjengelig kunnskap rettet mot norske skoleledere på hvordan en to-lærer bør arbeide i klassen og samarbeide med klasseroms-læreren for å redusere muligheten for å kun være såkalt «radiatorlærer». Ellers viser Robinson (2014) til bruk av assistenter i klassen og at det kan ha negativ effekt hvis ikke assistentene har tilstrekkelige pedagogiske ferdigheter og kunnskaper på et høyt nivå (2014, s. 69). Hun viser videre til at ekstrahjelpen i klasserommet forhindret læringsframgang ved å avskjære elevene som fikk støtte i klasserommet, fra det vanlige pensumet og fra veiledningen og kompetansen til klasseroms-læreren. Dette er et annet område rektorer bør få økt kompetanse innenfor for å sikre at utnyttelsen av ressurser blir best mulig i skolen.

Litteraturliste

Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr.

62. Hentet 18. april 2021 fra

https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf

Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Buli-Holmberg, J. & Rønsen Ekeberg, T. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

FN, Committee on The Rights of Persons with Disabilities (CRPD). (2019). *Concluding observations on the initial report of Norway*. Hentet 18. april 2021 fra <https://digitallibrary.un.org/record/3848336>

Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (1. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2016). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler – Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.

Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hogsnes, H. D. (2016). *Kontinuitet og diskontinuitet i overgangen fra barnehage til skolefritidsordning og skole. En multimetodisk studie av pedagogers og SFO-leders prioriteringer av tiltak og barns erfaringer med kontinuitet og diskontinuitet*. Høgskolen i Sørøst-Norge.

Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. (Meld. St. 31 (2007-2008)). Hentet 18. april 2021 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>

-
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. Hentet 18. april 2021 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kvello, Ø. & Wendelborg, C. (2002). *Nasjonal evaluering av skolefritidsordningen. Belyst i et helhetlig perspektiv på barns oppvekstmiljø*. Nordtrøndelags-forskning.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 18. april 2021 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Mitchell, D. (2015). *Hvad der virker i inkluderende undervisning – evidensbaserte undervisningsstrategier*. Frederikshavn: Dafolo.
- Mitchell, D. (2018). *Inkluderende strategier til et bæredygtigt uddannelsessystem*. Frederikshavn: Dafolo.
- Nilsen, S. (2008b). *Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning - i samspill mellom fellesskap og mangfold*. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling* (s. 115-143). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Nilsen, S. (red.) (2017). *Inkludering og mangfold – sett i et spesialpedagogisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Detta vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal.
- Nordahl, T. et al. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge – Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nordahl, T. og Overland, T. (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer. Høyt læringsutbytte for alle elever*. Oslo: Gyldendal

NRK.no (2011, 19. september) *Spesialundervisningen må legges ned*. Hentet 18. april 2021 fra <https://www.nrk.no/livsstil/spesialundervisningen-ma-legges-ned-1.7799750>

Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæring* (LOV –1998-07-17-61). Lovdata. Hentet 18. april 2021 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Skandsen, T., Wærness, J. I. & Lindvig, Y. (2011). *Entusiasme for endring, en håndbok for skoleledere*. Oslo: Gyldendal.

Thaagard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. 5. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal.

UNESCO 1994. *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. World conference on special needs education: Access and quality. Salamanca, Spain 7-10 June 1994. Paris: UNESCO. Hentet 18. april 2021 fra <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>

Utdanningsdirektoratet, (2015). *Sammenheng og samhandling mellom skole og SFO*. Hentet 18. april 2021 fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/sfoaks/veiledende-rammeplan-for-kvalitetsutvikling-i-sfo/samhandling-og-samarbeid-mellom-sfo-og-skole/>

Utdanningsdirektoratet, (2020). *Lærende møter*. Hentet 18. april 2021 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/larende-moter/>

Utdanningsdirektoratet, (2021). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Hentet 30. april 2022 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>

Vygotsky, L.-S. (1979). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological processes*. Cambridge: MA: Harvard University Press.

3. Artikkel 2: Rektors ledelse av forbedringsarbeid i skolen

Ingress

Tema for artikkelen er ledelse av forbedringsarbeid om tilpasset opplæring og reduksjon av spesialundervisning. Målet er å undersøke hvordan tre rektorer har jobbet for å øke tilpasset opplæring med formål om å redusere spesialundervisning. Rektorene er rekruttert via informasjon fra skolenes hjemmesider, kurs om temaet og /eller via skolesjefene i kommunene.

Metoden er en kvalitativ undersøkelse med semistrukturerte dybdeintervjuer. Utgangspunktet er en intervjuguide med forberedte åpne spørsmål om temaet (vedlegg 2). Intervjuene ble tatt opp via en app på en mobiltelefon godkjent for formålet, og deretter transkribert. Dataene ble kodet og gruppert.

Resultatet etter utarbeidelse av kategorisering og koding, er at funnene naturlig lar seg gruppere i de tre fasene for et forbedringsarbeid (Fullan, 2007); initieringsfasen, implementeringsfasen og videreføringsfasen. Innenfor disse fasene viser funnene at det å gjøre gode forberedelser, ha en organiseringsplan for arbeidet, sikre medvirkning, kompetanseheving, samarbeid med PPT og veiledning er sentralt. For at arbeidet skal vedvare i virksomheten, må det jobbes systematisk over tid, noe også Nordahl og Drugli (2016) påpeker i artikkelen Systematikk gir bedre kvalitet.

Innledning med problemstilling

Overordnet del av Fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017) omhandler inkludering og tilpasset opplæring. Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle, der mangfold skal anerkjennes som en ressurs. Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017) omtaler at tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Skolen skal tilpasse opplæringen gjennom varierte arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av ulike læremidler, variert og fleksibel organisering, i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og

vurderingsarbeidet. Alle elever har rett til tilpasset opplæring, og det skal i størst mulig grad skje innenfor fellesskapet.

Faglig begrunnelse

Inkludering og tilpasset opplæring er forankret i Opplæringslova, 1998, § 8-2 og §§ 1-3 og 1-4.

«I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør.

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten. På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørgje for at elevar som står i fare for å bli hengande etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventna progresjon blir nådd».

FNs konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD, FN 2019), vedtatt i 2006, er et annet dokument i denne sammenheng. Behovet for å sikre inkludering av høy kvalitet og universell utforming av skolebygg trekkes også fram i Stortingsmelding 6 (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 10).

Temaet i denne oppgaven, ledelse av forbedringsarbeid, behandles av Robinson (2018). Robinson drøfter de ulike fasene i et forbedringsarbeid, hvilke forberedelser rektor bør gjøre i forkant, ulike tilnærminger til ledelse av forbedringsarbeid, forståelse av handlingsteorier og håndtering av motstand. I denne oppgaven er det sentralt å undersøke hva rektorene gjorde ved sine skoler relatert til forskning på området ledelse av forbedringsarbeid.

I intervjuene ble det undersøkt hvordan tre rektorer har ledet forbedringsarbeid ved sine skoler med mål om å øke tilpasset opplæring for å redusere spesialundervisning. Målet var å undersøke hvordan de har planlagt og gjennomført et forbedringsarbeid, med den hensikt å trekke ut lærdom om hvordan rektorer bør arbeide for å lykkes med tilsvarende prosesser på egne skoler. Intervjuguiden er delt i temaene organisering, skolens praksis, endringen, tilpasset opplæring og motstand.

Det var viktig å undersøke hva rektorene gjorde før de startet forbedringsarbeidet, i tillegg til hvordan de arbeidet gjennom de ulike fasene; initieringsfasen, implementeringsfasen og videreføringsfasen (Fullan, 2007). Hvordan jobbet de med de ansattes forståelse av begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning og hvordan håndterte de motstand? Med andre ord, hvilke suksessfaktorer må være til stede for å lykkes med et forbedringsarbeid i skolen?

Problemstillingen blir da som følger: På hvilken måte kan rektor arbeide med å øke tilpasset opplæring og redusere spesialundervisning i skolen?

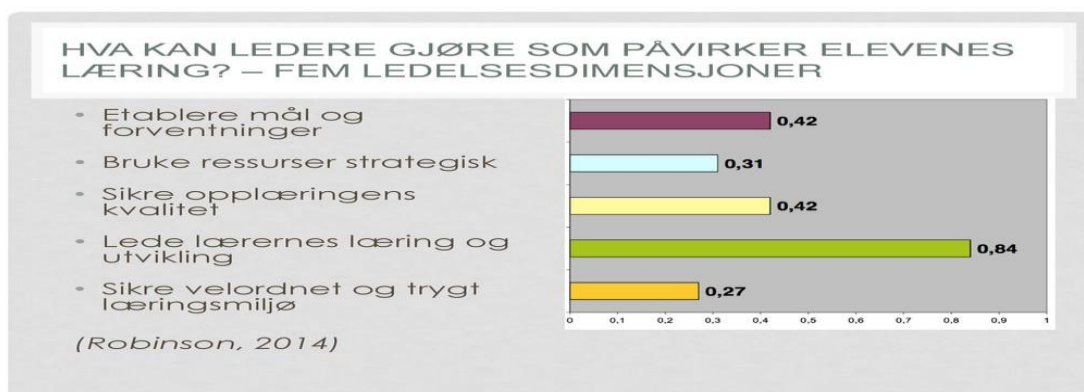
Teori

Profesjonelle læringsfellesskap

Arbeidet i skolens profesjonelle læringsfellesskap (PLF) er avgjørende for å lykkes med forbedringsarbeid. Et PLF er en pågående prosess der ansatte og ledere arbeider sammen med kollektiv analyse, refleksjon og intervensjoner for å oppnå bedre resultater. Det å undervise slik at alle elever lykkes, er noe man gjør i fellesskap (Robinson, 2014, s. 103). DuFour et al. (2016), definerer PLF som en konstant prosess der ledere og kollegaer arbeider sammen i et gjentakende forløp av kollektiv undersøkelse og aksjonsforskning for å oppnå bedre elevresultat. I effektive profesjonelle læringsfellesskap, tar medlemmene ifølge både Robinson (2014) og DuFour et al. (2016), kollektivt ansvar for elevenes læring. Robinson (2014) peker på at god planlegging av profesjonell utvikling innebærer å bruke forskning om de typene profesjonell læring som mest sannsynlig vil endre undervisningspraksis på måter som vil være bra for elevene.

Rektors ledelse av lærernes læring og utvikling

Robinson (2014, 2018) sier at rektors ledelse av lærernes læring og utvikling er den dimensjonen som har størst effekt på elevenes læring, som vist i figuren nedenfor. Deretter følger dimensjonen å sikre opplæringens kvalitet og det å etablere mål og forventninger.



Figur 3: Fem ledelsesdimensjoner (Robinson, 2014, s. 21).

Robinson hevder at sterk pedagogisk ledelse fokusert på ambisiøse læringsmål avdekker mangler i lærernes kunnskaper og ferdigheter (Robinson, 2014, s. 24). For å sikre kvalitet i opplæringen, må rektor være tett på som pedagogisk leder. Når man planlegger å forbedre kvaliteten på opplæringen, må dette gjøres systematisk og over tid med hele lærergruppen. Robinson peker på at lærernes læringsprosesser må ses som en kollektiv innsats. Lærere kan lett snakke om hva som er galt med elevene fremfor å utforske egen praksis ved manglende resultat. Dessuten, hvis alle underviser på forskjellige måter og det er få standarder for å bedømme effektivitet, blir det umulig for lærere å hjelpe hverandre, også om de hadde villet det, fordi de ikke vet nok om hvordan kollegaene deres underviser (Robinson, 2014, s. 103). Hennes funn samsvarer med Dyssegaard-rapporten (Dyssegaard et al., 2017). Rapporten er en studie over faktorer som muliggjør og hindrer bruk av forskningsbasert kunnskap i skolen.

Koherens i skoleutviklingen

Fullan og Quinn (2017) beskriver gode løsninger for hvordan ledere kan håndtere en kompleks virkelighet med krav til stadige endringer (s. 9). Koherens, eller sammenheng i endringsarbeid, er viktig da det kan skape en bedre rolleforståelse på veien mot målet. De peker på viktigheten av den kollektive og individuelle evnen vi har til å skape en felles mening og til å bygge opp kapasitet og forpliktelse til å gjennomføre. De understreker hvilket tankesett som må være til stede for å lykkes med dette (s. 9). De fire drivkreftene er å målrette innsatsen for å bygge kollektiv kapasitet, utvikle samarbeidskulturer som samtidig avklarer roller på individ- og

teamnivå, legge til rette for dybdelæring og sikre en kultur som forplikter både individuelt og kollektivt.

Fullan (2007) hevder også at forbedringsarbeid i skolen handler om et helt system som må dra i samme retning. Han trekker fram at ansatte bør ha fokus på forholdet læring-undervisning/pedagogisk aktiviteter-vurdering/tilbakemelding, å etablere samarbeidsgrupper med fokus på å utvikle en samarbeidende kultur, fornye undervisningen med ny teknologi og det å skape en systematisk synergi mellom de første drivkreftene. En siste drivkraft er behovet for ressurser for å hjelpe skoler og ansatte til å kjenne den innvirkningen de har på elevers læring og utvikling.

Faser i et forbedringsarbeid

Fullan (2007) introduserer tre faser i et forbedringsarbeid. Det er initieringsfasen, implementeringsfasen og videreføringsfasen. DuFour et al. (2016, s. 57) drøfter også ulike faser i et forbedringsarbeid. De peker i tillegg til de samme fasene som Fullan, på en førigangsettelsesfase. Den første er initieringsfasen, selve førplanleggingen. Sentrale faktorer i følge Fullan (2007), er skolens behov for og bevissthet om endring, hvor forberedt er skolen for endringen, skolens innstilling og kapasitet. Videre, hvilken erfaring har skolen med vellykkede endringsprosesser og i hvilken grad er man i stand til å forplikte seg på endringen? Implementeringsfasen er gjennomførings- eller leveringsfasen. Her er følgende moment sentrale ifølge Fullan (2007): Systematisk arbeid over tid, bruk av data, ledelsens kontinuerlige prioritering og støtte av arbeidet, kollektiv opplæring og kompetanseutvikling, utvikling av en felles forståelse og integrering av arbeidet i skolens handlingsplan, bruk av samarbeidstid på trinn, avdeling og i hele personalets utviklingstid, (de profesjonelle læringsfellesskapene) og ekstern veiledning. Irgens (2017) sier at veien til en bedre skole går via samskaping og medskaping. Ved å bruke partssamarbeidet og engasjere flest mulig når utviklingsprosesser skal starte, flyttes fokus fra implementering av bestemmelser utenfra til medbestemmelse, medvirkning og medskaping. Det å initiere prosesser og dialog før man tar avgjørelser kan virke omstendelig og tidkrevende, men Irgens peker på at dette øker sannsynligheten for å lykkes.

I institusjonaliseringsfasen, også kalt videreføringsfasen, er etablering av sentrale evalueringsrutiner og vedlikeholdsrutiner og det å opprettholde og vedlikeholde ny praksis,

sentralt. Man må begynne med institusjonaliseringen allerede i initieringsfasen, påpeker Fullan (2007). Han fremhever at en endringsprosess forstås som en gjentakende spiral der man ikke går tilbake utgangspunktet, men videre inn i en ny initieringsfase med nye mål. I et vellykket forbedringsarbeid er de ansatte i en kontinuerlig endringsprosess. Fullan konstaterer at det er viktig å både kjenne til endringen man vil få til (teorier om utdanning) og selve endringsprosessen (teorier om endring).

Motstand og handlingsteorier

I ledelse av forbedringsarbeid er det relevant å drøfte motstand. Skandsen, Wærness og Lindvig (2011, s. 127) ser på motstand som verdikonflikter, og at denne motstanden er en naturlig reaksjon når mennesker ønsker å beskytte sine interesser og innflytelse. Robinson (2014) hevder at fokuset må være på endringen og ikke på motstanden. Rektor bør derfor kjenne til oppfatningene og verdiene som opprettholder nåværende praksis ved sin skole. Robinson beskriver omgåelses- og engasjementstilnærmingen (2018) som to ulike tilnærminger til dette. Det er to mulige utfall av forbedringen; enten at lærerne tilpasser seg eller at de motsetter seg rektors agenda om å endre deres foretrukne undervisningstilnærminger. Robinson påpeker viktigheten av å erkjenne at endringsledelse innebærer å først anerkjenne de teoriene som driver den praksis du ønsker å endre. For mange ledere betyr dette et betydelig skifte i fokus, fra bare å fremme egen endringsagenda til å gå inn i samarbeidende granskning og evaluering av de relative fordelene ved de nåværende og de foreslåtte handlingsteoriene (Robinson, 2018, s. 58). Robinson (2018) fremhever at den vanskeligste delen i endring ikke er å planlegge, men å iverksette endringen. Det er fordi implementering innebærer å innlemme og samkjøre den usikre og komplekse prosessen med ny praksis med hundrevis av allerede eksisterende praksisrutiner (2018, s. 35). Robinson (2018, s. 38) peker på at vanskeligheten med endring er proporsjonal med graden av spenning mellom handlingsteoriene i nåværende praksis og handlingsteoriene som er nødvendige for å implementere den foreslåtte, nye praksisen.

Tidligere forskning, empiri

Tilpasset opplæring

Bachmann og Haug (2006, s. 101) definerer tilpasset opplæring som et overordnet prinsipp, at alle elever skal møte en opplæring som er tilpasset deres forutsetninger og behov. Begrepet tilpasset opplæring er av nyere dato, men innholdet i begrepet har endret seg over tid. Offentlige styringsdokumenter synes å formidle nokså klart hva tilpasset opplæring er. Det handler om å gi en opplæring som passer for den enkelte eleven. Det utfordrende spørsmålet er hvordan dette kan eller bør gjøres for å gi mest mulig utbytte for flest mulig (2006, s. 8).

Bachman og Haug vurderer tilpasset opplæring ut fra en smal og en bred forståelse. Innenfor den smale forståelsen har opplæringen et søkelys på individet, metoder og konkrete tiltak. Stikkord er nivå-differensiering, fokus rettet mot eleven, individuell opplæring framfor fokus på fellesskapet. Innenfor den brede forståelsen, skal tilpasset opplæring forme hele skolens virksomhet og vektlegge at alle elever får en tilpasset opplæring. Dette perspektivet er systemorientert og peker på hele skolens læringsfellesskap, inkludering og samarbeidsorientering.

Ledelse av forbedringsarbeid

Hatties metaanalyser knyttes også til ledelse av forbedringsarbeid (2013). Rektors lederstil er viktig relatert til elevenes resultater. Hvis rektor har en instruerende lederstil med fokus på et godt læringsmiljø, et system med klare undervisningsmål med høye forventninger til både lærere og elever, har dette en effekt på 0,91 på elevenes resultater i motsetning til en transformativ lederstil. I følge Hattie (2013) refererer dette til rektorer som engasjerer seg sammen med undervisningspersonellet i å finne metoder som kan inspirere dem til nye energinivåer, forpliktelse og moralske formål, slik at de kan arbeide i fellesskap for å overkomme utfordringer og nå ambisiøse mål (s. 136-137). Hattie viser til at de spesifikke dimensjonene av instruerende lederskap som hadde størst effekt på elevenes resultater, var at lærerne fremmet og deltok i profesjonell utvikling, planlegging, koordinering og evaluering av undervisningen og læreplanen, som å engasjere seg direkte i å støtte og evaluere

undervisningen gjennom regelmessige klasserombesøk og ved å gi formative og summative tilbakemeldinger til lærerne (Hattie, 2013, s. 137). Dette samsvarer med Kwan (2020) som teoretiserer og viser til hvordan transformasjonsledelse og instruerende ledelse utfyller eller står i konflikt med hverandre, og hvordan de kan kombineres på komplekse og nyanserte måter. Hans studie støtter den modererende effekten transformasjonsledelse har på elevresultater. Transformasjonsledelse fungerer som en nødvendig betingelse for effektiv implementering av resultatstyring.

Det er også relevant å vise til Leo (2015), som i sin studie har identifisert og analysert de profesjonelle normene rundt skoleutvikling, med særlig vekt på rektorenes pedagogiske ledelse. Funnene rapporterer om hva ledere gjør, hvordan de gjør det, og hvorfor de gjør det de gjør. De tydeligste faglige normene som identifiseres, er at rektorer bør være til stede og i nærheten av undervisnings- og læringsprosessene og involvere lærere i kvalitetsutvikling, forbedre utviklingen av formative vurderinger, engasjere seg i lærerutvikling og utvikle den interne organisasjonen av skolen for å fremme læring.

Implementeringsprosessen

Dyssegaard-rapporten er basert på 34 forskjellige studier der forfatterne fant seks ulike områder som muliggjør eller hindrer en vellykket implementeringsprosess: Ledelse, profesjonsutvikling, støttesystem, trofasthet til gjennomføringen, holdninger/oppfatning og vedlikehold (Dyssegaard et al., 2017, s. 10). Studiene fremhever at skoleledelsen bør prioritere, planlegge, lede og bestemme implementeringen i arbeidet. Dernest, under profesjonsutvikling, pekes det på målrettet arbeid i de profesjonelle læringsfellesskapene over tid, med feedback til lærerne basert på deres arbeid i klasserommene. Videre er interne og eksterne støttesystemer sentralt, for eksempel fra en lærerspesialist, høyskole eller en lærer som tar videreutdanning i temaet. Trofasthet til gjennomføringen er avgjørende. Stikkord for å bevare systematikk i prosessen, er sjekklister og midtveisevaluering. For å sikre høy grad av gjennomføringsevne, er forarbeidet før initieringsfasen viktig. Dyssegaard fremhever at lærernes holdninger til og tro på forbedringsarbeidet, er avgjørende for en god implementering. Dette samsvarer med Fullan (2007).

Systematikk

FLIK-prosjektet står for forskningsbasert læringsmiljøutvikling i Kristiansand. Felles for de vellykkede utviklingsarbeidene FLIK viser til, er ledelsesforankring, kollektivt orienterte enheter og et systematisk og vedvarende fokus på utvikling av kompetanse hos de ansatte (Nordahl & Drugli, 2016). Momenter fra prosjektet, som har overføringsverdi til forbedringsarbeid i skolen, er utvikling av profesjonelle læringsfellesskap og kollektiv kompetanse, valg av egne fokusområder, kompetanseheving og erfaringsdeling gjennom kursdager, lesing av fagtekster, e-læring og veiledning. Videre er det å fremme en utviklingsorientert kultur, som omfatter tilegnelse av kunnskap og muligheter til å omsette denne i praksis, sentralt. Nordahl og Drugli (2016) peker på at dersom en personalgruppe skal utvikle sin kompetanse, må det legges til rette for kunnskapsformidling, utprøving av nye ideer i daglig praksis, refleksjon og nye utprøvinger i et miljø preget både av tillit, støtte og det å utfordre hverandre. De peker på at om et forbedringsarbeid skal forbedres ytterligere etter at prosjektet er over, er det en forutsetning å konsolidere og intensivere det påbegynte arbeidet, og ikke begynne på noe nytt. Dette samsvarer med det Hargreaves og Fullan (2014), nevner om videreføringsfasen. De viser til Timperley (2008) som sier at skal man bli i stand til å etablere, vedlikeholde og utvikle en kollektiv kompetanse, må det jobbes systematisk over lang tid.

Det er også i denne forbindelse relevant å vise til Essunga-prosjektet. Essunga kommune i Sverige gjennomførte et omfattende utviklingsarbeid i 2007. Målet var å forbedre elevresultatene, blant annet ved å øke inkludering av elever. Det er naturlig å vise til Persson og Persson (2012), som peker på at i tillegg til analyse av alle tilgjengelige indikatorer for skolene i Essunga kommune, var menneskene i organisasjonen nøkkelen til et godt resultat av utviklingsarbeidet. Persson og Persson peker på at ansattes kollektive og positive innstilling til skolen, var avgjørende for resultatet. Flere kommuner i Norge har sett mot forbedringsarbeidet ved Nossebro skole i Essunga for å dra nytte av deres erfaringer.

Metode

Vitenskapsteoretisk grunnlag

Innenfor det vitenskapsteoretiske grunnlaget, fremhever hermeneutikken betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Mening kan bare forstås i lys av den sammenhengen det vi studerer er en del av. Vi må altså forstå delene av det informantene sier i lys av helheten. Hermeneutikken representerer i så måte en viktig inspirasjonskilde for samfunnsvitenskapelige tilnærminger hvor fortolkning har en sentral plass (Thagaard, 2018, s. 36). Intervjuet gir innsikt i informantens erfaringer og fortolkede oppfatninger om tilpasset opplæring. Datamaterialet består da av subjektive sannheter, allerede fortolket av informanten.

Design, utvalg, metode

I dette forskningsarbeidet var det naturlig å gjøre tre individuelle, semi-strukturerte, kvalitative dybdeintervjuer med tre rektorer. I et semistrukturert intervju kan intervjuer følge opp svarene med ytterligere spørsmål for at kandidaten kan utdype sitt svar. Dette kan skape god flyt i intervjuet (Tjora, 2017, s. 159). Et semi-strukturert intervju gir mulighet for rike data og det er ganske enkelt å sammenligne data fra ulike informanter.

Dybdeintervju brukes når man vil studere meninger, holdninger og erfaringer (Tjora, 2017). Det er basert på et fenomenologisk perspektiv, da forskeren ønsker å forstå informantens opplevelser, refleksjoner og livsverden (Tjora, 2017, s. 114). I tillegg vil man i dybdeintervjuer i følge Tjora være opptatt av hvordan intervjuet som sosial situasjon betyr noe for det som sies. Den direkte interaksjonen mellom forsker og informant ses på som selve opphavet for kunnskapsproduksjon. Utvalget i min studie vurderes å være godt egnet til å utforske problemstillingen, da rektorene er fra tre ulike kommuner (Thagaard, 2018, s. 59). Formålet var å undersøke hva disse tre rektorene har gjort i ledelse av forbedringsarbeid ved sine skoler.

Kvalitative undersøkelser skiller seg fra kvantitative undersøkelser ved antall informanter og mengde datamateriale. Thagaard (2018, s. 15) hevder at ordet kvalitativ, viser til kvalitetene, det vil si egenskapene eller karakteristikkene ved de sosiale fenomenene man studerer. Uansett typer av data, er kvalitative studier rettet mot at vi utvikler en forståelse av de sosiale

fenomenene vi studerer (s. 16). Fordelen er at temaet da er planlagt på forhånd, basert på en strukturert intervjuguide, men er fleksibelt slik at rekkefølgen på spørsmålene kan endres underveis, man kan tilføye oppfølgingsspørsmål og nye spørsmål kan stilles (Thagaard, 2018). Informantene svarte på mine oppfølgingsspørsmål, som ikke var planlagt på forhånd, uten at det påvirket flyten i intervjuene.

Intervjuguide

Intervjuguiden (vedlegg 2) er utformet i samarbeid med veileder og med råd fra spesialpedagogisk koordinator ved min skole. Spørsmålene var delt inn i temaene presentasjon, organisering, skolens praksis, endringen, de ulike fasene, tilpasset opplæring, motstand, informasjon og råd på veien. Spørsmålene var åpne og konkrete og bidro til å få frem informasjon som er relevant for problemstillingen (Thagaard, 2018). De første spørsmålene var oppvarmingsspørsmål og åpningsspørsmål (Tjora, 2017).

Gjennomføring

Via skolesjefene i to av kommunene der informantene arbeider, kommunenes nettsider og kurs kom jeg i kontakt med de tre rektorene som takket ja til å være mine informanter. Jeg sendte de et informasjonsskriv med samtykkeerklæring, som de signerte (vedlegg 1). Tidspunkt for intervjuer ble avtalt, og intervjuene ble gjennomført i løpet av en uke høsten 2021, med lydopptak på Nettskjema via en applikasjon på min mobiltelefon. Hvert intervju tok ca 60-75 minutt. De ble transkribert kort tid etterpå. Jeg lyttet gjennom intervjuene tre ganger for å være sikker på at jeg ikke misset noe. Deretter ble svarene sortert i tre kolonner under de ulike spørsmålene for få oversikt over hva informantene svarte likt og ikke, såkalt kodegruppering (Tjora, 2017). Svarene lot seg gruppere naturlig i de tre fasene for forbedringsarbeid, initieringsfasen, implementeringsfasen og videreføringsfasen (Fullan, 2007). Videre ble svarene gruppert i hovedkategorier og deretter koder, eller nøkkelord til hver kategori. Noen av kategoriene gikk igjen i flere av fasene. I starten av kodingsarbeidet hadde tabellen en egen kolonne med stikkord til meg selv og sitater fra informantene. Dette ble fjernet før tabellen ble limt inn i oppgaven. Målet med kodingen er å trekke ut essensen i det empiriske materiale,

redusere materialets volum og legge til rette for idégenerering på basis av detaljer i empirien (Tjora, 2017).

Hovedkategori	Kategori	Kode	Stikkord for meg selv
Initieringsfase			
Implementeringsfase			
Videreføringsfase			

Tabell 5: Oversikt over kodingsprosessen.

Validitet

I følge Thagaard (2018), knyttes validitet til resultatene av forskningen og hvordan vi tolker data. Det handler om gyldigheten av de tolkningene forskeren har kommet fram til. Det bør være en logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og funn og spørsmålene man søker å finne svar på (Thagaard, 2018, s. 231). Vi kan styrke validiteten ved å legge vekt på teoretisk gjennomsiktighet, det vil si at vi beskriver det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for våre tolkninger, og viser hvordan analysen gir grunnlag for konklusjonene og tolkningene vi har kommet fram til. Vi kan presisere begrepet validitet ved å stille spørsmål om de tolkninger vi kommer fram til er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert. Denne studien er valid da hele prosessen er gjennomsiktig. Det fremgår hvordan funnene er kategorisert og hvordan materialet er analysert.

Reliabilitet

Reliabilitet referer til om forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. (Thagaard, 2018, s. 187). Vil en annen forsker som anvender de samme metodene komme frem til de samme resultatene? Forskeren må argumentere for reliabiliteten ved å redegjøre for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen. Han søker å overbevise den kritiske leseren om kvaliteten av forskningen og dermed også verdien av resultatene. Reliabiliteten kan knyttes både til kvaliteten på de dataene prosjektet baserer seg på og til vurderinger av hvordan forskeren bruker og videreutvikler dataene (s. 188). Denne studien er reliabel da det blir

redegjort for utviklingen av data i forskningsprosessen. Det antas å være sannsynlig at en annen person som stiller de samme spørsmålene til de tre rektorene, vil komme fram til omtrent de samme funnene.

Forskningsetiske vurderinger

Gilje og Grimen (1993) peker på at meningsfulle fenomener kun kan forstås av andre i den sammenhengen de forekommer i. I denne artikkelen er konteksten basert på Kunnskapsdepartementets (2020) beskrivelse av tilpasset opplæring og inkludering. Momentene som handler om behandling av personopplysninger, relasjon mellom forsker og informant, samtykke og konfidensialitet ble tatt hensyn til. Thagaard (2018, s. 190) nevner at kjennskap til miljøet både kan være en styrke og en svakhet. Vi forstår informantenes situasjon på bakgrunn av egne erfaringer, og våre erfaringer kan bekrefte forståelsen vi utvikler. Forståelsen preges av om vi har en tilknytning til det miljøet vi studerer eller om vi er utenforstående (Thagaard, 2018, s. 190). Siden jeg har jobbet ved fem ulike grunnskoler, offentlige og private, og har innehatt alle funksjoner og stillinger som finnes i grunnskolen, har jeg rik erfaring fra å se temaet for artikkelen fra flere ulike ståsted. Jeg har etter beste evne forsøkt å ha tilstrekkelig distanse til informantene siden mitt erfaringsgrunnlag kan påvirke resultatet av undersøkelsen. Studien er godkjent av Norsk Senter for forskningsdata og de forskningsetiske retningslinjene er fulgt (vedlegg 2).

Presentasjon av resultater

Den kvalitative undersøkelsen består av dybdeintervjuer med tre rektorer ved grunnskoler i tre ulike kommuner. De har mellom 3-6 års erfaring som skoleledere. Det varierer hvor lenge de har jobbet ved sine skoler. Alle tre har vært lærere i grunnskolen og har erfaring med spesialundervisning. Deres interesse for skoleledelse har ledet dem til å bli inspektører før de ble rektorer. De har alle tre hatt ulike funksjoner i skolen. To av rektorene har rektorskolen mens den tredje har master. Skolene har mellom 265-400 elever og den ene skolen har en forsterket avdeling.

Andel spesialundervisning før og nå:

	GSI årstall	Prosentandel spes-elever		GSI årstall	Prosentandel spes-elever
Skole A	2014-15	19/325 8,4%		2021-22	14/268 5,2%
Skole B	2014-15	20/387 5,16%		2021-22	7/ 370 1,9%
Skole C	2014-15	28/295 9,5%*		2021-22	29/310 9,35*

Tabell 6: Andel spesialundervisning på tre skoler.

* Skole C har en egen avdeling som ikke er skilt ut som egen enhet i GSI. Avdelingen har 10 elever. Disse 10 elevene er trukket ut i tallene over. Tabellen viser at andel spesialundervisning ved skole C ikke har gått mye ned. Rektoren forklarer dette med at skolens avdeling for elever med særskilte funksjonsnedsettelse stadig får tilført elever fra andre skoler i kommunen. Skolen vurderer at flere av disse ikke naturlig hører til ved avdelingen, og elevene blir så flyttet til vanlig klasse med spesialundervisning. Denne skolen arbeider med tilpasset opplæring og inkludering ved at så mye av spesialundervisningen som mulig gjennomføres i klasserommene.

Funn i undersøkelsen lar seg naturlig dele inn i kategorier tilsvarende de tre fasene for et forbedringsarbeid: Initieringsfasen, implementeringsfasen og videreføringsfasen (Fullan, 2007).

Hovedtema	Kategori	Kode
Initieringsfasen	Forankring, medvirkning	Hyppige møter Involvere PPT Personalmøter/møtetid Foresatte/FAU
	Rutiner	Organisering (av ressurser). Kartlegging og rask oppfølging Jevnlige møter med ressursteam
	Kompetanse	Bruk av fellestid Opplæring av nyansatte Trinnsamarbeid Bruk av nøkkelpersonell Samarbeidsmøter med miljø- og SFO-personell
	Motstand	Fra ansatte Fra foresatte Fra kommunen

Implementeringsfasen	Samarbeid med PPT/PPS	Tillit Rutiner Forankring
	Medvirkning	Plangruppe /arbeidsgruppe Personalet
	Organisering	Ressursutnyttelse Endret rolleforståelse Fremdrifts/milepælsplan
	Motstand	Fra ansatte Fra foresatte/FAU Kommunenivå
Videreføringsfasen	Organisering	Ressursfordeling Fordeling av ansattes kompetanse Bruk av fellestid, møteplan.
	Veiledning	Av PPT og spes-ped-koord, observasjon og møter. Trinnmøter (spes-ped-koord og/eller ressursteam) <ul style="list-style-type: none"> Erfaringsdeling på og mellom trinn Personal møter på SFO (og forsterket avdeling hvis skolen har dette.) Skolevandring av ledelsen, medarbeidersamtaler Plangruppe Ressursmøter/tverrfaglig team
	Læringsmiljø	Inspeksjon Diverse måleindikatorer

Tabell 7: Funn sortert i tre faser for forbedringsarbeid (Fullan, 2007).

Alle tre rektorer pekte på følgende som råd for å lykkes med forbedringsarbeid:

Initieringsfasen	Implementeringsfasen	Videreføringsfasen
Samarbeid med PPT	Holde fokus, justere kurs, tempo	Tema jevnlig oppe i utviklingstid
Forankre	Utholdenhet	Evaluere ståsted
Håndtere motstand	Håndtere motstand, støtte ansatte	Erfaringsdeling

Tabell 8: Avsluttende råd fra informantene.

Initieringsfasen

I denne fasen er forankring/medvirkning, rutiner, kompetanse og motstand er viktige funn. **Forankring og medvirkning** skjer gjennom plangruppe med tillitsvalgt, arbeidsgruppe, i personalmøter, informasjon til foresatte og FAU. Stikkord er hyppige planleggingsmøter før oppstart, forankring mot Fagfornyelsen og relevante temaer for skolen/kommunen, utarbeidelse av planer og god informasjon til foresatte og FAU om det planlagte arbeidet.

Under **rutiner**, er stikkordene organisering av ressurser, plan for forbedringsarbeidet, rutine for kartlegging, utprøving, evaluering og ressursteam/tverrfaglig team. To av rektorene fremhevet viktigheten av at de ansatte må bevisstgjøres om hva arbeidet krever av de med tanke på lesing av teori, filmer, utprøving og evaluering og at rektor forventer oppslutning om arbeidet. Skolens ressursteam/tverrfaglige team er betydningsfullt. Derfor er deres mandat, deltakernes kompetanse, ressursbruk og tillit sentralt for at ressursteamets arbeid skal bli så vellykket som mulig, pekte to av rektorene på som viktig.

Under **kompetanse** ble følgende moment poengtert: Bruk av fellestid/utviklingstid, opplæring av nyansatte, trinnsamarbeid/profesjonelle læringsfellesskap, nøkkelpersonell og samarbeidsmøter mellom lærerne og miljø- og SFO-personell.

Bruk av fellestid

To av rektorene pekte på at forelesninger av ledelsen, PPS og spesialpedagogisk koordinator er viktig å prioritere i utviklingstid i initieringsfasen. Erfaringsdeling ved at spesialpedagogisk koordinator, formidler god praksis fra et trinn til andre, er viktig. Kompetanseheving skjer også gjennom mellomarbeid med metodeutprøving, evaluering og påfølgende erfaringsdeling. To av rektorene trakk frem at kursing av lærere i hjelpemidler kan være en øyeåpner i å utvide repertoaret sitt i tilpasset opplæring til å gjelde flere elever enn kun de med rett til hjelpemiddel. En av rektorene påpekte at det å utfordre et trinn til å gjennomføre undervisningstimer/demo-timer med god tilpasset opplæring eller spesialundervisning i klassen for sine kollegaer, var vellykket. Alle tre rektorene hadde jobbet med grunnlagsdiskusjoner for å sikre en felles forståelse for spesialundervisning og tilpasset opplæring. Den ene over flere år, og de andre to skulle gjøre dette mer systematisk senere.

Trinnsamarbeid/ arbeid i de profesjonelle læringsfellesskapene

Her ble følgende nevnt: Møtestruktur med lærende møter og tydelig skille på driftssaker og pedagogisk praksis, hyppig erfaringsdeling, arbeid med planer og at alle har god kjennskap til planer som gjaldt elevene, samt at alle lærerne har god kjennskap til elevene på sitt trinn, inkludert elevene med spesialundervisning.

Bruk av, utvikling av og rekruttering av nøkkelpersonell er viktig for alle skoler, og spesielt i et forbedringsarbeid. To av rektorene fremhevet at en av suksessfaktorene var å øke kompetansen til miljø- og SFO-personell samt understreke hvor viktig det er at nøkkelpersonell ved skolen er lojale. Den ene rektoren pekte på hvor sentrale nøkkelpersonene i skolens ressursteam er i arbeidet med å lykkes med tilpasset opplæring:

«... det er helt avhengig av de menneskene man har i ressursteam. Og jeg ser at her har vi spesielt en ressursperson som spesialpedagogisk koordinator som har tatt videreutdanning og som er veldig sann tro og forkjemper og har en stjerne ute i personalet. Og klart at det er helt gull, at hadde jeg ikke hatt de folka hadde det vært noe helt noe annet».

Det bør også settes av tid til samarbeidsmøter med miljø- og SFO-personell som en del av kompetansehevingsarbeidet. Dette kan være vanskelig å få til for ansatte som ikke har planleggingstid i sine stillinger nevnte alle tre informanter. Men verdien av å prioritere dette ble fremhevet av to av rektorene.

Den ene rektoren påpekte følgende:

«Lær å kjenne hverandres styrker og kompetanse, og du vil bli overrasket over hvor mye kompetanse miljøpersonalet sitter på som du kan nyttiggjøre deg i det her. Og få lærerne til å respektere og inkludere dem som fagpersoner, er en kjempejobb, men den er verdt det.»

«Og så har vi gode rutiner for samarbeid på trinn. Ja, sann alle på trinnene, både assistenter og lærere og spesped og alt er jo sammen. Ja, i hvert fall minst en halv time i uka hvor man da får snakket sammen.»

Under **motstand**, pekte alle tre rektorene på at man må regne med en viss grad av motstand eller motvilje fra både ansatte og foresatte. Rektor bør følge opp ulikheter i personalet ved å balansere støtte og krav, veilede og modellere. Overfor foresatte kan det å gi god informasjon om forbedringsarbeidet og forskning på området både til FAU. Til foresatte til elever med spesialundervisning, vil informasjon kunne bidra til å trygge og redusere sjansen for kritikk og uro. Hyppige møter med foresatte som trenger det, nevner alle tre som viktig.

Den ene rektoren sa følgende som svar på spørsmålet om lærernes tanker rundt spesialundervisning har forandret seg da skolen var i videreføringsfasen:

«Det (spesialundervisningen) har forandret seg fra å være spesialpedagogenes ansvar helt og holdent, - ta med deg dette problemet ut av klasserommet og fiks det. Til å bli en sann, - dette her må vi løse, hvordan skal vi klare det?»

Implementeringsfasen

I denne fasen er samarbeid med PPT, medvirkning, organisering og motstand viktige moment. Alle tre rektorer fremhever at **samarbeidet med og tillit til nøkkelpersoner i PPT** er avgjørende for at et forbedringsarbeid om tilpasset opplæring og å redusere spesialundervisning skal lykkes. Det å ha gode rutiner for førhenvissningsfasen, veiledning og evaluering av tiltak er kritisk.

Under medvirkning/møter, trekker to av rektorene fram at møter i arbeidsgruppa og plangruppa før oppstart av arbeidet, er viktig. En av rektorene uttrykte at arbeidet ble til underveis, mens en annen forklarte at skolens arbeidsgruppe arbeidet med å planlegge arbeidet i lengre tid før oppstart sammen med PP-rådgiver.

Organisering: Innenfor dette temaet ble det understreket at ressursutnyttelse er viktig. Endret bruk av spesialpedagog og assistent/fagarbeider ble fremhevet. Det at spesialpedagogen jobber med svake elever i klassen og fagarbeider veileder elevene etter at lærer har undervist, ble fremhevet av to av rektorene. Ujevn gruppefordeling og stasjoner med ulike oppgaver og nivåer ble også nevnt. Det å gå utenfor de vante rammene for organisering, synes alle tre var viktig å få til, men ofte vanskelig å gjennomføre i praksis. Det bør utarbeides en fremdrifts/milepælsplan for arbeidet med fastsatte målepunkt underveis i prosessen.

Den ene rektoren sa følgende:

«Jeg bare foreslo her om dagen sånne enkle grep som å kjøre stasjoner. Dere er jo egentlig tre voksne i veldig mange timer på grunn av en elev, altså sånn på trinnet. Det er et lite trinn. Kan man ikke tenke at man kan bruke ressursene litt annerledes da? Det kan være tre voksenstyrte stasjoner og to helt selvgående. Det å sitte der med fem-seks elever og få skikkelig trøkk liksom, det kunne de ha prøvd. Den var litt lei, ja. Det er jo så mange muligheter, da frigjør du masse tid og kapasitet. Nå har jeg fått sådd de frøene, så får det modne seg litt, og forhåpentligvis er de der.»

Både ansatte, foresatte og kommunal ledelse kan yte **motstand**, understreket to av rektorene. Det å forberede arbeidet med god informasjon og medvirkning er viktig for at arbeidet skal lykkes. Underveis må rektor følge opp usikre ansatte og ansatte som eventuelt motarbeider arbeidet, er viktige funn. Den ene rektoren uttrykte følgende:

«Det er jo alltid noen som «dukker» og håper at det går over, men dem hadde vi til slutt «spesialundervisning» med, og sa: - hør nå her, du skal gjøre det, og hvis du ikke selv skjønner det så skal jeg fortelle deg det.»

«Hver gang vi hadde evalueringsmøter (...) sjekket vi hvordan de jobbet med inkludering. Så svarte læreren at det blir vanskelig for eleven å sitte i klasserommet, alt var vanskelig. Så sa jeg at - det er jo ikke det, hvis du vil. Så enden på visa var at jeg måtte, rett og slett legge opp et opplegg for læreren, demonstrere det, og gjennomgå det med læreren. - Så tar du det med deg, går opp i klasserommet, så jobber du med eleven, sånn, med den lista her som du skal gjennomføre. Ja, nei, det ble kjempevanskelig. Så sier jeg, prøv en gang til. Kom igjen, punkt for punkt. Jeg holdt på sånn i hvert fall i tre uker, og til slutt så bare kom læreren og sa; i dag funket det, yes!»

Videreføringsfasen

I videreføringsfasen er organisering, veiledning og læringsmiljø sentrale funn. Under **organisering** er igjen ressursfordelingen viktig. Alle rektorene påpeker viktigheten av å utnytte alle ressurser på trinnet slik at de kommer flere elever til gode. Effektiv bruk av kompetanse som to-lærer, assistent, stasjoner og skjevdeling av grupper på et trinn ved flere

ressurser tilgjengelig, er viktig men krevende å få til i praksis. Bruk av fellestid og det å ha en møteplan/fremdriftsplan nevnes som viktig for å vite hvor man skal og kunne evaluere ulike målepunkt på veien dit.

Veiledning bør gjøres av PPT og spesialpedagogisk koordinator, som er sentrale personer i arbeidet. Dette ble nevnt av alle tre. Dette skjer gjennom erfaringsdeling på trinn, på tvers av trinn og på ressursteam/tverrfaglig team. Det er viktig kompetanseheving at miljø- og SFO-personell mottar veiledning og informasjon om elevene de følger opp. Det er ofte vanskelig å finne tid til at denne gruppen, som ikke har nedsatt tid/samarbeidstid i sine stillinger, får samarbeidstid med lærerne. Spesielt den ene rektoren understreket viktigheten av dette. Kompetanseheving skjer også i personalmøtene på SFO, både gjennom erfaringsdeling og ved at nøkkelpersoner gjennomgår ulike temaer, uttrykte denne rektoren. Veiledning skjer videre når ledelsen skolevandrer og i påfølgende medarbeidersamtaler der aktuelle utviklingspunkt drøftes med den ansatte. Det er kanskje ikke naturlig å tenke på at plangruppa er et sted for veiledning, men det ble nevnt av alle tre, i tillegg til å utvikle nøkkelpersoner.

Læringsmiljø er et funn knyttet til arbeid med tilpasset opplæring. Utrygge barn lærer mindre enn trygge barn, ble nevnt spesielt av den ene rektoren. Denne rektoren vektla voksentetthet ved inspeksjon og klare rutiner for tilsyn med elevene ute som et viktig område som henger sammen med inkludering og læring.

Drøfting og konklusjon

I denne delen presenteres funnene knyttet til problemstillingen: På hvilken måte kan rektor arbeide med å øke tilpasset opplæring og redusere spesialundervisning i skolen? Drøftingsdelen er inndelt i tråd med hovedkategoriene i mine funn, de tre fasene av et forbedringsarbeid (Fullan, 2007).

Initieringsfasen

I initieringsfasen er funnene forankring, medvirkning, rutiner, kompetanse og motstand. Fullan (2007) viser til viktige momenter for å lykkes med forbedringsarbeid. Det viktigste i forankringen og medvirkningen er å være motivert for endringen og ha gode rutiner.

Dyssegaard et al. (2017) fremhever at skoleledelse er viktigst i forbedringsarbeidet, i det å prioritere, planlegge, lede og bestemme implementeringen.

Følgende av det begge kildene ovenfor peker på, stemmer med mine funn. Plangruppa er en god arena for forankring, medvirkning og utvikling av fremtidige ledere. Det stemmer med det alle tre rektorene sa. For eksempel i det å sikre kompetanse, organisere at de beste folkene arbeider med problemet, med tydelige forventninger. Dette samsvarer med Hatties funn om instruerende ledelse og tydelige forventninger til lærerne (2013). Nordahl viser til det samme, at læreren og ledelsen er de viktigste faktorene for elevenes læring (Nordahl, 2012). Dette samsvarer med det to av rektorene vektla gjennom å ha en instruerende lederstil (Hattie, 2013). Rektorene terpet gjentatte ganger på utvalgte metoder fra Mitchell (2018) helt til alle lærerne mestret metodene og hadde dette implementert i sin undervisning.

Alle tre informanter sier at skolens kapasitet, innstilling og evne til å forplikte seg til et forbedringsarbeid er viktig i initieringsfasen. Hvis man opplever motstand allerede her, står mye på spill, sa den ene. Derfor nevner alle at forankring, forarbeid og planlegging er avgjørende for å lykkes. Rektor trenger å vite at nøkkelpersoner som er med i arbeidsgruppa eller plangruppa kan være med å støtte i arbeidet. Dette handler om kompetanse, og stemmer med Fullan (2007). Persson og Persson (2012) trekker fram viktigheten av menneskene og deres innstilling til skolen og arbeidet som avgjørende for å lykkes i Essunga-prosjektet. Det å utvikle strategiske ansatte stemmer med det Hargreaves og Fullan (2014) sier om humankapital og viktigheten av å utvikle nødvendig individuell kompetanse og ferdigheter.

Motstand, kan forstås på ulike måter. Skandsen, Wærness og Lindvig (2012, s. 127) ser på motstand som verdikonflikter, og at dette er en naturlig reaksjon når mennesker ønsker å beskytte sine interesser og innflytelse. Burke (2008, s. 91) peker på tapsopplevelsen ved å måtte endre noe kjent og utprøvd med noe ukjent. Denne frykten for det ukjente kan skape usikkerhet som slår ut i motstand. Det forskningen sier om å utøve press overfor de som utøver motstand mot forbedringsarbeidet, stemmer også med mine funn. En av rektorene arbeidet målrettet og instruerende med lærere som ikke ville eller mestret å jobbe slik ledelsen ønsket med tilpasset opplæring. Rektoren fortalte om et konkret tilfelle der støtte, krav og veiledning av en lærer til slutt førte fram.

Alle rektorene fremhever trinnsamarbeid og bruk av utviklingstid/fellestid som arena for i kompetanseheving. Selv om ingen av rektorene bruker begrepet profesjonelle

læringsfellesskap, er det tydelig at det er det de mener når de beskriver hvor viktig samarbeidet på trinn og i hele lærergruppa er i et forbedringsarbeid. Robinson (2014, s. 103) fremhever at det å undervise slik at alle elever lykkes, er noe man gjør i fellesskap. Effektiv læring hos lærerne er et resultat av en kollektiv innsats som omfatter enhver person som har ansvar for undervisningsområder som skal utvikles. Velfungerende profesjonelle læringsfellesskap forsterker lærernes individuelle og kollektive ansvar for elevenes læring (s. 104). Dette samsvarer med Hattie (2013) og Dyssegaard et al. (2017) og det informantene sier om at hyppig erfaringsdeling i lærergruppa er et av flere suksesskriterier i et forbedringsarbeid.

Implementeringsfasen

I denne fasen er sentrale funn: Samarbeid med PPS, medvirkning, organisering og motstand.

I implementeringsfasen er følgende moment viktig ifølge Fullan (2007) og de trekkes også fram av mine informanter som viktig i denne fasen. Det må arbeides systematisk over tid, bruk av data, ledelsens kontinuerlige prioritering og støtte av arbeidet, kollektiv opplæring og kompetanseutvikling, utvikling av en felles forståelse og integrering av arbeidet i skolens handlingsplan, bruk av samarbeidstid på trinn, avdeling og i hele personalets utviklingstid, (de profesjonelle læringsfellesskapene) og ekstern veiledning (Fullan, 2007). Alle rektorene peker på veiledning av PPT som en kritisk faktor. Hvis PPT tenker annerledes enn skoleledelsen vedrørende organisering og likeverdsprinsippet, blir det krevende for rektor å fatte vedtak om spesialundervisning som avviker fra de sakkyndige tilrådingene til PPT.

Rektors tid med alle lærerne, trinnenenes egentid og lærernes tid med miljøpersonale og assistenter/fagarbeidere, er svært viktig da både medvirkning og kompetanseheving skjer i disse fellesskapene. Alle som jobber med de samme elevene, må være samkjørte om organisering av ressursene og ha god kunnskap om elevene de har ansvar for. De bør også tenke likt om inkludering. Derfor er det avgjørende at tiden i de profesjonelle læringsfellesskapene brukes på best mulig måte til pedagogisk utviklingsarbeid og ikke til driftssaker. Dette stemmer med det Fullan og Quinn (2017) sier om drivkreftene for å lykkes med et forbedringsarbeid. Utvikling av samarbeidskulturer skjer i de profesjonelle fellesskapene; trinnmøter, ressursmøter og samarbeidsmøter rundt om på skolene.

Robinson (2018) henviser til Argyris og Schön om at ansattes bruksteorier forklarer deres handlinger. Dette er relevant når man erfarer motstand. Vi kan endre på selve lærernes handlinger, men vi kan og bør endre på holdningene og verdiene som motiverer handlingene. I et forbedringsarbeid om inkludering og tilpasset opplæring ønsker man å endre handlingsteoriene om at det ikke er mulig å inkludere elever med ulike behov i klassen.

Robinson (2018) sier at for å lykkes med endring, må rektor forstå den praksisen man ønsker å endre, like mye som å legge fram alternativene man ønsker å introdusere. Hun fremhever at den vanskeligste delen i endring ikke er å planlegge, men å implementere den (2018, s. 35). Lærernes undervisningsmetoder og preferanser for organisering, er basert på lang erfaring og innarbeide rutiner. Hvis elevene med behov skal fjernes fra klassefellesskapet, må det som skjer på grupperommet være veldig mye bedre enn det som foregår i klassen. Dette fremheves av Ekspertutvalget, som sier at dagens spesialpedagogiske system er ekskluderende fordi organiseringen og innholdet fører til en manglende tilhørighet i fellesskapet av andre barn og unge. Størstedelen av spesialundervisningen foregår som gruppeundervisning eller enetimer utenfor klassen (Nordahl, et al., 2018, s. 215).

I den forbindelse nevner alle tre rektorene at det dessverre ofte er vanskelig for lærerne å se kritisk på organisering av voksne på et trinn eller i en klasse hvis man er flere voksne. Alle rektorene påpekte at det burde vært en enkel sak å organisere undervisningen annerledes enn den tradisjonelle måten å gjøre det på ved at klasselærer underviser og assistent eller spesialpedagog tar med elever ut på gruppe eller sitter ved siden av de inne i klassen. Robinson (2018) sier at vanskeligheten med endring er proporsjonal med graden av spenning mellom handlingsteoriene i nåværende praksis og handlingsteoriene som er nødvendige for å gjennomføre den foreslåtte, nye praksisen (s. 38). Dette samsvarer med mine funn. Den ene rektoren fortalte at de hadde lyktes ved at lærere som endrer sine handlingsteorier holder demonstrasjonstimer for kollegaene sine der de demonstrerer hvordan en time kan gjennomføres når man har flere voksne til stede og ønsker å inkludere flest mulig elever i fellesskapet. Den samme rektoren fremhevet at rektor eller spesialpedagogisk koordinator laget et undervisningsopplegg som lærerne som strevde med å endre sine handlingsteorier gjennomførte under veiledning. Fullan og Quinn (2017) peker på at det er viktig å etablere systemer som varer over tid, både når det gjelder møteplan og bruk av fellestid, men også kompetanseheving. Her er årshjul og midtevaluering viktig å minne om (Dyssegaard et al., 2017). Bachman og Haug (2006) peker på viktigheten av organisering av ressurser for å sikre

at alle elever mottar tilpasset opplæring, og at det skjer innenfor fellesskapet og ikke kun gjennom et individfokus.

Funnene over samsvarer med forskningen til Fullan (2007), Robinson (2018) og Dyssegaard et al. (2017). Dyssegaard et al. fremhever ledelse, profesjonsutvikling, støttesystemer, gjennomføring, holdninger og vedlikehold. De peker også på ulike hinder og mulighetsfaktorer for at skoler tar i bruk forskning i sitt forbedringsarbeid. Deres funn om at top-down strategier for implementering av ny kunnskap truer lærernes autonomi, stemmer med Robinsons funn om motstand og omgåelses- og engasjementstilnærming.

Videreføringsfasen

Mine funn kategorisert i denne fasen er organisering, veiledning og læringsmiljø. I videreføringsfasen er følgende moment vesentlige i følge Fullan (2007): Etablering av sentrale evalueringsrutiner og vedlikeholdsrutiner og det å opprettholde og vedlikeholde ny praksis. Alle tre rektorer påpeker viktigheten av kontinuerlig erfaringsdeling, noe som samsvarer med Fullan og Quinn (2017) om å ha langsiktige planer og systemer for arbeidet, men midtveisevaluering. Under veiledning, trekker alle tre rektorene fram viktigheten av samarbeidet med PPT og tilgang til ressurslærere ved skolen. To av rektorene sa det var avgjørende å ha de riktige folkene med rett kompetanse for å lykkes med arbeidet. Spesialpedagogisk koordinators eller en annen lærers kompetanse er viktig i fellesøktene og kollegaveiledningen. Den ene rektoren var allerede i gang med å tenke rekruttering fordi en av nøkkelpersonene skal gå av med pensjon om noe tid. Rektoren pekte på at det at en av lærerne i ressursteamet hadde tatt videreutdanning, var avgjørende for kompetansehevingen og arbeidet med tilpasset opplæring ved denne skolen.

Innenfor organisering er de samme momentene som nevnt under implementeringsfasen, relevante. Jeg vil likevel trekke fram at det å arbeide systematisk over tid, er helt sentralt (Hargreaves & Fullan, 2012).

Alle tre rektorene pekte på at utviklingsarbeid er vanskelig hvis elevenes læringsmiljø ikke er godt. I den forbindelse passer det å minne om hvor viktig lærernes holdninger er for å sikre et godt læringsmiljø. Det å skape et trygt, positivt og motiverende læringsmiljø fremheves også av Mitchell, (2015) som en av flere viktige bestanddeler for å lykkes med inkluderende

undervisning. Skolens rutiner for miljøarbeidet og inspeksjon er essensielt, i tillegg til å utnytte skolens kompetanse på miljøarbeid (Hattie, 2013; Dyssegaard, et al., 2017; Persson & Persson, 2013).

Konklusjon

Det siste spørsmålet jeg stilte alle informantene, var hvilke råd de vil gi til rektorer som skal igangsette et forbedringsarbeid om tilpasset opplæring ved sin skole. Alle tre fremhevet de samme suksesskriteriene som rektor bør følge, som kan sies å være konklusjonen av studien. I initieringsfasen ble samarbeidet med PPT, forankringen i personalet og det å være forberedt på å håndtere motstand fremhevet. Under implementeringsfasen nevnte de at rektor må holde fokus, justere kursen og tempo, være utholdende, håndtere motstand og støtte ansatte nevnt som sentralt. Under videreføringsfasen er det viktig at rektor har temaet jevnlig oppe i utviklingstid, at prosessen evalueres jevnlig og at man setter av tid til erfaringsdeling fra alle trinn.

Litteraturliste

- Burke, W. W. (2008). *Organization change: Theory and practice* (2nd ed.). Sage Publications, Inc
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Hentet 18. april 2021 fra https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. & Many, T. (2016). *Håndbog i professionelle læringsfællesskaber*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Dyssegaard, C. B., Egelund, N., & Sommersel, H. B. (2017). *What Enables Or Hinders the Use of Research-based Knowledge in Primary and Lower Secondary School - a*

Systematic Review and State of the Field Analysis: Danish Clearinghouse for Educational Research, Department of Education, Aarhus University.

FN, Committee on The Rights of Persons with Disabilities (CRPD). (2019). *Concluding observations on the initial report of Norway*. Hentet 18. april 2021 fra <https://digitallibrary.un.org/record/3848336>

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change (4th ed.)*. New York, NY: Teachers College Press.

Fullan, M. & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen. De riktige lokale, regionale og nasjonale driverne*. Oslo: Kommuneforlaget.

Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi (2. utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.

Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Irgens, J. (2017). *Partssamarbeid om skoleutvikling*. Hentet 20.03.2020 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/partssamarbeid-om-skoleutvikling/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. Hentet 18. april 2021 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

- Kwan, P. (2020). *Transformational leadership theory passé? Revisiting the integrative effect of instructional leadership and transformational leadership on student outcomes*. *Educational Administration Quarterly*, 56(2) 321-349.
- Leo, U. (2015). *Professional norms guiding school principals' pedagogical leadership*. *International Journal of Educational Management*, 29(4), 461-476.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 18. april 2021 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Mitchell, D. (2015). *Hvad der virker i inkluderende undervisning – evidensbaserte undervisningsstrategier*. Frederikshavn: Dafolo.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Nordahl, T., & Drugli, M B. (2016). *Systematikk gir bedre innlevelse*. Hentet 21. mars 2022 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/systematikk-gir-bedre-kvalitet/>
- Nordahl, T. et al. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge – Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæring* (LOV –1998-07-17-61). Lovdata. Hentet 18. april 2021 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Persson, B. & Persson, E. (Red.). (2012). *Inkludering och målluppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Robinson, V. (2018). *Færre endringer – Mer utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Skandsen, T., Wærness, J. I. & Lindvig, Y. (2011). *Entusiasme for endring, en håndbok for skoleledere*. Oslo: Gyldendal.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. 5. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal.

4. Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjon til deltakere/samtykkeerklæring, deloppgave 2

Vil du delta i forskningsprosjektet

Tilpasset opplæring med formål å redusere spesialundervisning?

Formål

Mitt navn er Catarina Selbekk. Ved siden av mitt daglige virke som rektor ved Rustad skole i Ås, er jeg i mitt siste år som deltidsstudent i Master i Utdanningsledelse ved Høgskolen i Innlandet. Jeg har valgt å fordype meg i temaet tilpasset opplæring og reduksjon av spesialundervisning. Denne masteren består av to separate artikler og en kappe som binder sammen deloppgavene. Første deloppgave var en tekstanalyse av Stortingsmelding 6 om temaet Tilpasset opplæring og inkludering i Stortingsmelding 6. Del to er en kvalitativ undersøkelse der jeg ønsker å intervju tre rektorer som har arbeidet med tilpasset opplæring for å redusere spesialundervisning ved sine skoler. Jeg ønsker å undersøke hva de gjorde for å redusere spesialundervisning over tid ved sin skole. Opplysningene skal ikke brukes til andre formål enn dette.

For å kunne undersøke dette, ønsker jeg å intervju deg i mitt forskningsarbeid. Gjennom spørsmålene jeg vil stille i et intervju, ønsker jeg å få en forståelse for dine rektorhandlinger i arbeidet med tilpasset opplæring med formålet å redusere spesialundervisning.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen Innlandet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har via skolens hjemmeside, kurs, artikkel i Utdanningsnytt, informasjon på Utdanningsdirektoratets sider og/eller i tillegg via kommuneledelse i din kommune fått kjennskap til at din skole har redusert andel spesialundervisning. Denne henvendelsen sendes til tre rektorer ved skoler som har arbeidet med dette. For noen av skolene har jeg funnet opplysninger og informasjon om at deres skoler arbeider med eller har arbeidet med tilpasset opplæring på skolenes hjemmesider.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg intervjuer deg med et såkalt semi-strukturert intervju. Det vil ta ca. 60-90 minutter og kan gjøres ved at jeg enten kommer til din skole eller det kan gjøres på Teams. Dine svar fra spørreskjemaet blir tatt opp på digital enhet og jeg gjør notater fra intervjuet. Prosjektet er godkjent av NSD (Vedlegg.)

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålet jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.
- Kun jeg og min veileder ved Høgskolen, Gro Helstad Løken, vil ha tilgang til materialet. Jeg selv er databehandler.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet lagres på en dikatfon-app på telefonen, som brukes til opptak av intervjuet.
- Det vil ikke være mulig å identifisere deltakere eller skolene gjennom det ferdige produktet, og det blir heller ikke opplyst om hvilken landsdel skolene ligger i.
- Opplysningene anonymiseres når prosjektet oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 30. august 2022. Personopplysninger og eventuelle opptak slettes ved prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra behandlingsansvarlig Ian McKelvey ved Høgskolen Innlandet, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Han nås på IT-forskningsstotte@inn.no

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med min veileder ved Høgskolen Innlandet, avdeling Hamar, Gro Helstad Løken, som kan nås på gro.loken@inn.no og telefon 62 51 77 50/ 958 40 765. Du kan også kontakte meg på catarina.selbekk@as.kommune.no eller mobil 92 04 53 72.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Jeg håper på et positivt svar.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student

Gro Helstad Løken

Catarina Selbekk

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Tilpasset opplæring med formål å redusere spesialundervisning, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

Signert av prosjektdeltaker, dato

Vedlegg 2: Intervjuguide og problemstilling, artikkel 2

Problemstilling: Hvordan har du som rektor arbeidet med å redusere spesialundervisning og øke tilpasset opplæring ved din skole?

Informantenes bakgrunn innledende spørsmål:

1. Fortell kort om din bakgrunn, utdanning og yrkeserfaring.
2. Hvor lenge har du vært rektor, og hvor lenge har du vært rektor ved denne skolen?
3. Fortell litt om skolen og dens satsningsområder.
4. Hva er ditt forhold til spesialundervisning?

Organisering:

5. Hvor stor andel av elevene har vedtak om spesialundervisning?
6. Hvordan organiseres spesialundervisningen i dag?
7. Hvorfor har dere valgt å gjøre det på denne måten?
8. Hvordan ble spesialundervisningen organisert før? (forutsetter en endring.)
9. Er det rutiner ved skolen eller organisatoriske løsninger som bidrar til å redusere behovet for spesialundervisning? Hvilke?

Skolens praksis:

10. Har dere en felles forståelse i personalet om hva tilpasset opplæring er sammenlignet med spesialundervisning?
11. Hvor går, etter din mening, skillet mellom tilpasset opplæring som ordinær undervisning og spesialundervisning?
12. Hvordan virker prinsippet om tpo i følge lærerne inn på forholdet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning?
13. Hvordan har lærernes tanker rundt spesialundervisning forandret seg?
14. Hvordan bruker dere fellestid/utviklingstid nå i forhold til tidligere relatert til temaene spesialundervisning og tilpasset opplæring?

Endringen:

15. Hvordan var prosessene i forkant av endringene? Initieringsfasen.
16. Hvordan arbeidet du konkret i arbeidet med å redusere spesialundervisningen?
17. Implementeringsfasen, hva la du vekt på i arbeidet? Tidsaspekt?
18. Hva har du lagt vekt på i videreføringsfasen (for å opprettholde ny praksis), info til nye ansatte f. eks?
19. Kompetanseutvikling i relasjon til tpo: Hva har vært og er viktige kilder til læring, hva har vært sentralt i dette?
20. Har skolen vært knyttet til noen ressurspersoner eller instanser i prosessen, hvilke, og hvilken støtte fikk dere i så fall?
21. Har du måttet rekruttere særskilt kompetanse til din skole for å redusere spesialundervisning og fremme arbeid med tpo og inkludering? Hvilken i så fall?

Tilpasset opplæring:

22. Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring? (Hvis rektorene svarer ulikt, vil det da spille en rolle ut fra hva rektorene faktisk gjør?) Jeg vil ha frem forståelsen og om det henger sammen med endringen.
23. Hvordan jobbet du i personalet med å få til en felles mental modell på hva tilpasset opplæring er?
24. Hvilke ytre og indre rammefaktorer framhever du som særlig viktig i arbeidet med tpo? (Finn eks på faktorer).
25. Kan du gi eksempler på hvordan du som rektor legger til rette for at ansatte/ skolen arbeider med tilpasset opplæring i dag?
26. Er det andre forhold du ser som viktige forutsetninger for realisering av prinsippet om tilpasset opplæring?

Motstand i arbeidet- informasjon til foresatte - forholdet til skoleeier:

-
27. Hvilke hindringer eller motstand erfarte du i arbeidet? Fra ansatte, foresatte, PPS, skoleeier, andre.
28. Hvordan arbeidet du med dette?
29. Informerte du/inkluderte du foresatte i arbeidet? Hvilke foresatte? På hvilken måte?
Evt hvorfor ikke?
30. Hvordan forholdt du deg til skoleeier i prosessen? Kan du utdype dette.
31. Hvordan brukte du mellomledere eller plangruppa i prosessen?
32. Er det er råd på veien du vil gi til rektorer som skal i gang med å redusere spesialundervisning og arbeide med tilpasset opplæring

Takk.

Vedlegg 3: Vurdering og godkjenning fra NSD – Norsk senter for forskningsdata,

Artikkel 2.

Referansenummer

610641

Prosjekttittel

Redusere spesialundervisning gjennom tilpasset opplæring og inkludering

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU)

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Gro Helstad Løken, gro.loken@inn.no, tlf: 95840765

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Catarina Selbekk, catarina.selbekk@as.kommune.no, tlf: 92045372

Prosjektperiode

15.10.2021 - 01.09.2022

Vurdering (2)

02.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 02.11.2021.

Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.09.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: • lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen • formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål • dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet • lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver. Lykke til med prosjektet!

21.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 30.09.2021.

Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.09.2022.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: • lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen • formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål • dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet • lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

be9c65b36