



# MASTEROPPGÅVE

**Mastergrad i**  
Organisasjon og leiing,  
utdanningsleiing

## **Ut av klassen for å lære?**

Ein studie av kva faktorar som påverkar skular i arbeidet med tilpassa opplæring samanlikna med skular med mange timar til spesialpedagogiske tiltak utanfor klassen.

av

Solveig Berstad Sande

Juni 2013

Boks 133, 6851 SOGNDAL, 57 67 60 00, fax: 57 67 61 00 – post@hisf.no – www.hisf.no

Masteroppgåve i: Organisasjon og leiing, Utdanningsleiing

Tittel: Ut av klassen for å lære?

Engelsk tittel: Out of the classroom to learn?

Forfattar: Solveig Berstad Sande

Emnekode og emnenamn:

MR690

Kandiatnummer:

103

Publisering i institusjonelt arkiv, HSF Biblioteket (set kryss):

JA  Nei

Dato for innlevering: 14. Juni  
2013

Eventuell prosjekttilknytning ved HSF

Emneord (minst fire):  
Rektorrolla  
Tilpassa opplæring  
Lærande organisasjonar  
Skuleeigaransvar

Tittel og samandrag:

Statlege styringssignal i læreplanar, Opplæringslov og forskrift gjev tydelege meldingar til grunnskulane om tilpassa opplæring, den inkluderande undervisninga og klasserommet som den gode opplæringsarena for elevane. Når spesialpedagogiske tiltak likevel aukar i skremmande omfang, er det grunn til å forske i kva faktorar som påverkar skulane i dette arbeidet. Denne studien rettar søkelys på utviklingsprosessar i grunnskulane og på kva faktorar som påverkar organiseringa av undervisninga i skulane og i klasseromma. Eit viktig perspektiv er skuleleiar sitt handlingsrom i dette arbeidet. Undersøkinga er gjennomført i to kommunar på Vestlandet. Fire rektorar er intervjuja om korleis dei legg til rette for tilpassa opplæring innanfor tildelte ressursar, og kva rammevilkår dei har for arbeidet. Funna tyder på at ressurstildelinga og det lokale utviklingsarbeidet på skulen påverkar organiseringa av undervisninga og fordelinga av spesialpedagogisk arbeid og tilpassa opplæring.

Title and Abstract:

State control signals in curricula, training and regulations give their clear messages to schools according to adapted education, the inclusive teaching and classroom as the good training venue for students. When special educational measures still increase frighteningly in scope, there is reason to research in the factors that affect schools in this effort. This study focus attention on development processes in primary schools and the factors that influence the organization of instruction in schools and in classrooms. An important perspective is the school leader's action in this work. The survey is conducted in two municipalities in western Norway. Four principals are interviewed about how they lay the way for adapted education within allocated resources, and what constraints they have to work. The findings suggest that resource allocation and local development at school affects the organization of teaching and distribution of special work and adapted education.

## Føreord

Eg har valt å skrive om dette temaet fordi eg har undra meg over grunngevingar for segregerende opplæringstiltak så lenge eg har arbeidd i skulen. Det er mi røynsle at alle elevar har betre læringsutbytte ved å delta i tilpassa opplæring i klassen, og eg ynskte å finne ut kva forskinga seier om dette. Det har vore spennande å arbeide med forskingsmateriell og læringsteoriar, og det har vore krevjande å prioritere arbeidet med oppgåva framfor arbeidet mitt som rektor. Takk til dei fire rektorane som gav meg innblikk i sine tankar og prioriteringar, og som delte røynsler og refleksjonar med meg i intervju.

Eg vil takke familien som har vore tolmodige og støttande når ferieplanar har blitt avlyste, og som har vore gode drøftingspartar når eg hadde trong for å prøve ut idéane mine med andre.

Stor takk til Leif Longvanes, Øyvind Glosvik og Oddbjørn Bukve for å ha lagt til rette for eit interessant studium. Stor takk også til rettleiarane mine, Knut Roald og Astrid Øydvin, som gav gode innspel under studiesamlingane og i arbeidet mitt med oppgåva. Tusen takk til personalet på Høyanger skule og Oppvekstsjef som har vore gode drøftingspartar i arbeidet.

Balestrand mai 2013

Solveig Berstad Sande

*Edvard Munch, Eventyrskogen (ca. 1903)*



## INNHALD

<b>Kap. 1</b>	<b>INNLEIING</b> .....	1
1.1	Tema og problemstilling .....	1
1.2	Oppbygging av oppgåva .....	3
<b>Kap. 2</b>	<b>ULIKE DISKURSAR OM TILPASSA OPPLÆRING</b> .....	5
2.1	Historiske liner .....	5
2.2	Innhald i og organisering av tilpassa opplæring.....	8
2.2.1	Tilpassa opplæring og tidleg innsats.....	8
2.2.2	Ulike strategiar for tilpassa opplæring.....	10
2.2.3	Inkludering, mestring og utvikling av sjølvbilde.....	10
2.2.4	Prosjektrapporten 2009-11-02 TPO.....	11
2.2.5	Sorterer vi elevar i grunnskulen?.....	12
2.2.6	Kompetanse for tilpassa opplæring.....	13
2.3	<b>Utdanningspolitiske dokument</b> .....	14
2.3.1	Grunnskulen sitt mandat .....	14
2.3.2	NOU 2009: 18, Rett til læring .....	16
2.3.3	Meld. st. 18 (2010 - 2011), Læring og fellesskap .....	20
2.4	<b>Oppsummering</b> .....	20
<b>Kap. 3</b>	<b>ORGANISASJONSLÆRING; ULIKE PERSPEKTIV</b> .....	23
3.1	Skular i organisasjonsforskning.....	23
3.2	Teorien om læring på fleire nivå. Enkeltkretslæring, dobbelkretslæring, deuterolæring .....	26
3.3	5 disiplinær for å utvikle den lærande organisasjon.....	32
3.4	Læring og styring i kunnskapssamfunnet.....	34
3.4.1	Gode grep for styring av skulen - Accountability.....	34
3.4.2	Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet .....	36
3.4.3	Den fjerde veg .....	38
3.5	<b>Oppsummering</b> .....	41
<b>Kap. 4</b>	<b>METODISK TILNÆRMING - FORSKINGSSTRATEGI OG DESIGN</b> .....	45
4.1	Innleiing .....	45

4.2	<b>Val av metode</b> .....	47
4.2.1	Kvalitativ forskingsmetode - med samtalen som grunnlag for forståing. ....	47
4.3	<b>Val av informantar og tilgang til forskingsfeltet</b> .....	48
4.4	<b>Metode for innsamling av data</b> .....	50
4.5	<b>Datainnsamling - Gjennomføring</b> .....	50
4.6	<b>Bearbeiding, analyse og presentasjon av data</b> .....	51
4.7	<b>Vurdering av arbeidet - validitet, reliabilitet, nytteverdi for andre</b> .....	52
<b>Kap. 5</b>	<b>REKTORPERSPEKTIV PÅ ORGANISERING AV UNDERVISNINGA</b> .....	55
5.1	<b>Bakgrunnsinformasjon - rammevilkår</b> .....	55
5.2	<b>Legg timetalstildelinga til rette for tilpassa opplæring`?</b> .....	57
5.3	<b>Har personalet kompetanse i tilpassa opplæring?</b> .....	58
5.4	<b>Ynskjer pedagogane å undervise elevar på grupperom eller i klasserommet?</b> .....	59
5.5	<b>Læringsprosessar i personalet</b> .....	60
5.5.1	Møtestrukturar .....	60
5.5.2	Drøftingstema for personalet .....	61
5.5.3	Lærings- og endringsprosessar i personalet .....	62
5.6	<b>Kva faktorar påverkar skular i organisering av undervisninga?</b> ...	63
5.6.1	Rammevilkår .....	63
5.6.2	Kompetanse .....	64
5.6.3	Klasseleiing .....	64
5.6.4	Felles pedagogisk plattform .....	64
5.7	<b>Kva ser du som dei største utfordringane for skulen i høve til elevar som treng særskilt hjelp?</b> .....	65
5.8	<b>Kva meiner du er dei viktigaste føresetnadane for å lukkast?</b> .....	66
5.9	<b>Oppsummering</b> .....	68
<b>Kap. 6</b>	<b>ANALYSE</b> .....	71
6.1	<b>Rammevilkår</b> .....	71
6.1.1	Oppsummering .....	72
6.2	<b>Læringsprosessar i personalet</b> .....	73
6.2.1	Handlingsteorien .....	75

6.2.2	Deuterolæring .....	76
6.2.3	Oppsummering .....	76
<b>6.3</b>	<b>Samanhengar mellom organisering av undervisninga og lærande organisasjonar .....</b>	<b>77</b>
6.3.1	Den femte disiplin, systemisk tenking .....	77
6.3.2	Oppsummering .....	80
<b>6.4</b>	<b>Samanhengar for å skape inspirasjon og fornying, ansvar og Berekraft .....</b>	<b>80</b>
6.4.1	Seks fundament .....	81
6.4.2	Tre prinsipp for styrka profesjonalitet .....	83
6.4.3	Fire katalysatorar .....	84
6.4.4	Oppsummering .....	85
<b>6.5</b>	<b>Oppsummering .....</b>	<b>85</b>
<b>Kap. 7</b>	<b>FAKTORAR SOM PÅVERKAR SKULANE I ARBEIDET MED ORGANISERING AV UNDERVISNINGA .....</b>	<b>87</b>
7.1	Kommunale rammevilkår .....	87
7.2	Kompetanse .....	89
7.3	Klasseleiing .....	89
7.4	Felles pedagogisk plattform .....	90
7.5	Oppsummering .....	90
7.6	Framlegg til vidare forskning .....	93
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>97</b>

## TABELLAR, FIGURAR OG VEDLEGG

### Tabellar

Tabell 1	Tilpassa opplæring - politisk dragkamp om pedagogisk praksis .....	7
Tabell 2	Fortolkingsrammer for organisasjonar .....	24
Tabell 3	Handlingsteorien etter Argyris og Schön .....	28
Tabell 4	Bruksteori dominerer organisasjonen .....	30
Tabell 5	Å bygge ein lærande organisasjon .....	31
Tabell 6	Møtestrukturar i grunnskulen .....	73
Tabell 7	Utviklinga i ein organisasjon .....	74

### Figurar

Figur 1	Rollefordeling i ein organisasjon .....	25
Figur 2	Første- og andre-nivå organisasjonsutvikling .....	26
Figur 3	Organisasjonslæring etter Argyris og Schön .....	27
Figur 4	Joharivindauget .....	28
Figur 5	Deuterolæring i organisasjonar .....	29
Figur 6	Å undervise i Kunnskapssamfunnet .....	37
Figur 7	Tilpassa og inkluderande opplæring .....	68
Figur 8	Seks fundament for ein berekraftig skule .....	91
Figur 9	Ein berekraftig skule .....	92

### Vedlegg

Vedlegg 1	Brev til informantane .....	100
Vedlegg 2	Tilbakemelding frå NSD med prosjektvurdering .....	102
Vedlegg 3	Spørjeskjema - Intervjuguide .....	104





# MASTEROPPGÅVE



# Kap. 1 Innleiing

Denne oppgåva fokuserer på aktuelle teoretiske perspektiv i ein studie av misforholdet mellom utdanningspolitiske styringssignal om inkluderande tilpassa opplæring og den reelle auken i segregerte spesialpedagogiske tiltak.

Livet i grunnskulen er mangfaldig og variert. Elevar opplever skulekvardagen på ulike måtar, både fordi skular ikkje er like og fordi elevane ikkje er like. Grunnskulane arbeider med primæroppgåva si - opplæring og undervisning - ut frå styringssignal frå regjeringa, men organisering av undervisninga varierer frå skule til skule.

## 1.1 Tema og problemstilling

Forsking viser at læring skjer best i samspel med andre (Haug, 2004; Bachmann og Haug, 2006; Nordahl og Hausstätter, 2009). Dersom barn lærer best i gruppa/ klassen, er det eit paradoks at dei spesialpedagogiske tiltaka aukar. Skuleåret 2009/ 2010 fekk 48 423 barn spesialundervisning. 23 000 av desse fekk spesialundervisning ved hjelp av assistentar, og assistentar deltok i undervisning/ spesialundervisning i nesten 10 000 årstimar. 16 % av lærarane si undervisning gjekk til spesialundervisning.<sup>1</sup> NOU 2009: 18, Rett til læring, viser at av elevar som får spesialundervisning, får 77 % av elevane undervisning åleine eller i lita gruppe meir enn halve tida. Når omlag 8 % av elevane i grunnskulen må ut av klassen for å lære, er dette eit signal om at klasseromundervisninga ikkje fungerer godt nok. For skuleåret 2010/ 2011 er tala endå høgare - 52.000 elevar i grunnskulen får spesialundervisning; dette er 8,2 % av elevane, og det er 15.000 fleire elevar enn for fem år sidan.<sup>2</sup> I St.meld. nr. 16 (2006 - 2007) og i St. meld. Nr. 31 (2007 - 2008) går det fram at det er eit klårt formulert politisk mål at skulen skal redusere spesialpedagogiske tiltak ved å gje tidleg innsats og styrke lese- og skriveopplæringa dei fyrste åra i grunnskulen, og ved å gje tilpassa opplæring i alle klassar. Vi ser ein motsetnad mellom styresmaktene si målsetjing om mindre spesialpedagogiske tiltak og realitetane i grunnskulen som viser auke i slike tiltak/ spesialundervisning.

---

<sup>1</sup> Frå GSI 2009/ 2010, førebelse tal

<sup>2</sup> Frå GSI 2010/ 2011

Kva kan grunnane vere til ei slik utvikling? Kva faktorar påverkar kommunane/ skulane i dette arbeidet, og kva kan skuleleiinga gjere for å legge til rette for å realisere intensjonane om meir tilpassa opplæring og mindre spesialpedagogiske tiltak?

Som lærar, som pedagogisk konsulent og som skuleleiar har eg fundert mykje over desse spørsmåla. Dette temaet er sentralt i mange styringsdokument og i pedagogisk litteratur. Sentrale styresmakter gjev tydelege signal om at det er ynskjeleg med styrking av tilpassa opplæring og samstundes redusere ekskluderande tiltak i den grad dette tener opplæringa for den einskilde elev. Kvifor aukar likevel dei spesialpedagogiske tiltaka, og kva faktorar påverkar dette?

Eit interessant spørsmål knytt til desse problemstillingane, er korleis ein kan leie endringsprosessar i høve til organisering av skuledagen for elevar med særskilt trong for tilrettelegging av undervisninga. Problemstillinga vil vere:

***Kva faktorar påverkar skular til høg bruk av tilpassa opplæring i klassen samanlikna med skular med mange timar til spesialpedagogiske tiltak utanfor klassen?***

For å studere desse spørsmåla, vil eg bruke to ulike inngangar til emnet.

Eg vil først gje eit tilbakeblikk på utviklinga av tilpassa opplæring og vise til nokre forskingsresultat på nytten av tilpassa opplæring. Her vil eg vise til noko av arbeidet til Eirik S. Jensen og Sølvi Lillejord (2009), Peder Haug (2004), og også Halvor Bjørnsrud (2011), Thomas Nordahl og Rune Sarromaa Hausstätter (2009).

Deretter vil eg sjå på skulen som organisasjon og endringsprosessar i skulen som organisasjonslæring. Eg vil bruke arbeidet til nokre sentrale skribentar om emnet: Bateson (1972/ 2000), Argyris & Schön (1996), Peter M. Senge (2004) og Andy Hargreaves (2003 og 2012), og såleis finne ulike perspektiv på organisasjonar og på læringsprosessar. Teoriane er skapte i ulike tidsrom, og dei vil såleis vere motstridande på nokre område og samstundes kunne utfylle kvarandre slik at biletet vert meir detaljert, tankevekkande og meningsfullt. Organisasjonslæring er eit fagfelt i kontinuerleg utvikling, og det er eit ope terreng med mange konfliktar og motsetnader (Hatch 2008). Det vil såleis vere viktig å avspegle ulike aspekt ved faget. I denne studien er eg oppteken av verdien av det læringsmiljøet som klassen

representerer for elevane, der mangfald og ulikskap er stimulerande for læringa for den einskilde eleven. Tilpassa opplæring er ein forskriftsfesta rett for alle elevar, men mitt hovudfokus er det inkluderande læringsfellesskapet som den beste arenaen for å lære og utvikle seg.

Eg vil studere korleis organisasjonslæring kan gje skulane gode verktøy i utviklingsarbeidet for å nå måla om å skape eit inkluderande læringsmiljø som gjev rom for alle, men har blikk for den einskilde. Kan ein finne organisasjonsteoretiske perspektiv som gjev grunnlag for kontinuerleg utviklingsarbeid og hjelpe skulen til å vere ein lærande organisasjon?

## **1.2 Oppbygging av oppgåva**

I kapittel 1 gjer eg greie for val av tema og problemstilling og for korleis oppgåva er bygd opp i kapittel.

Kapittel 2 inneheld ei historisk skisse over utviklinga innan pedagogisk og politisk syn på spesialpedagogisk arbeid og tilpassa opplæring. Eg viser til nokre utdanningspolitiske dokument som har prega verksemda i skulane. I kapittel 3 presenterer eg nokre organisasjonsteoretiske perspektiv som eg opplever som meningsfulle i arbeidet med skular som lærande organisasjonar.

Kapittel 4 omhandlar grunnlaget for den metodiske tilnærminga eg har valt for å forske i temaet. Her skildrar eg korleis eg har gått fram ved innsamling av informasjon. Kapittel 5 inneheld det empiriske materialet. I kapittel 6 drøftar eg dette materialet opp mot organisasjonsteoretiske perspektiv eg skildrar i kapittel 4.

Kapittel 7 skildrar svara eg har funne i høve til problemstillinga. I avslutninga presenterer eg nokre tankar om vidare forskning av inkluderande og tilpassa opplæring.



## **Kap. 2 Ulike diskursar om tilpassa opplæring**

Som innleiing til dette kapittelet vil eg prøve å klargjere kva som ligg i dei ulike omgrepa som er brukte i denne studien.

Tilpassa opplæring inneber at undervisninga vert tilpassa den einskilde elev sine føresetnader. Tilpassa opplæring er kjenneteikna ved variasjon i bruk av arbeidsoppgåver, lærestoff, arbeidsmåtar, læremiddel og variasjon i organisering og intensitet i opplæringa.

Inkluderande undervisning er eit omgrep som er nær knytt til tilpassa opplæring, og som handlar om å bygge eit stimulerande læringsfellesskap der alle elevar lærer og utviklar seg på ein god måte. Fellesskap og deltaking saman med andre er sentralt i omgrepet inkluderande undervisning og opplæring.

Spesialpedagogisk arbeid er kjenneteikna ved ein formell saksgang som har denne framdrifta: heimen eller skulen har ei uro for tilstrekkeleg læringsutbytte i høve til kompetansemåla i læreplanane. Skulen gjennomfører kartleggingar for å sjå nøye på læringsresultata for eleven. Heim og skule ser på resultata av kartleggingane, og om desse viser at eleven ikkje har tilstrekkeleg læringsutbytte, søker heimen om spesialpedagogiske tiltak. Søknad vert send til Pedagogisk Psykologisk Tenestekontor, PPT, som gjennomfører fleire kartlegging og skriv ei sakkunnig tilråding. Denne tilrådinga er utgangspunkt for skulen sitt enkeltvedtak om spesialpedagogiske tiltak. Skulen må finne timar til enkeltvedtaket innan kommunalt tildelte timar. Eit slikt enkeltvedtak gjev eleven juridiske rettar til å få eit skreddarsydd pedagogisk opplegg. Eleven har rett på ein Individuell Opplærings-Plan, IOP, og skulen gjennomfører halvårsvurderingar av læringsresultatet utifrå IOP og læringsresultat i tillegg til dei vanlege halvårsvurderingane som er knytt til skulen sitt vurderingsarbeid for alle elevar.

### **2.1 Historiske liner**

Jenssen og Lillejord (2009) viser i ein historisk gjennomgang at omgrepet tilpassa opplæring har blitt forstått på ulike måtar dei siste ti-åra. Tilpassa opplæring har vore brukt og tolka av ulike politiske grupperingar, og forståinga av innhaldet i tilpassa opplæring har endra og

utvikla seg mykje sidan omgrepet vart lovfesta i grunnskulen i 1975. Artikkelen gjev eit attkjennande bilete av utviklinga:

#### *TPO som integrering (1975 - 1990)*

Spesialskulelova vart integrert i Grunnskulelova og oppheva som eiga lov. Politisk målsetjing var at flest moglege elevar skulle bu heime og integrerast i "normalsamfunnet".

Utdanningsystemet var tidlegare prega av at elevar med særskilte behov var segregerte i spesialskular, men no var målsetjinga at skulen si oppgåve var å *"hjelpje elevene til å godta hverandre til tross for innbyrdes forskjeller. På samme måte var det også en oppgave for skolen å hjelpe elevene til å innordne seg et fellesskap og til å bli et verdifullt medlem av en gruppe"* (Telhaug og Mediås, 2003: 235).

#### *TPO som inkludering (1990 - 1996)*

St.meld. nr. 40 (1992 – 1993): *...vi smaa en Alen lange* presenterer Generell del av læreplanen som framleis gjeld som forskrift. Her vert det understreka at opplæringa må *"tilpassas ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse.* Fellesskap og inkludering vert viktige politiske omgrep. Dette vert endå sterkare understreka i St.meld. nr. 29 (1994 – 1995) *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole - ny læreplan.* Tilpassa opplæring skal gjelde for alle og på alle område; evner, føresetnader, bakgrunn, bustad, likestilling mellom kjønna, språklege og kulturelle minoritetar.

#### *TPO som individualisering (1997 - 2005)*

Denne perioden hadde tre ulike regjeringar - Bondevik I (med Jon Lilletun som kyrkje-, utdannings- og forskingsminister), Stoltenberg I (med Trond Giske som kyrkje-, utdannings- og forskingsminister), og Bondevik II (med Kristin Clemet som utdannings- og forskingsminister). Lilletun var oppteken av avbyråkratisering og ville flytte makta frå sentralt til lokalt styringsnivå. Han ynskte auka brukarmedverknad og ville reformere skulen nedanfrå. Det vert lagt vekt på fleksibilitet, lokalt handlingsrom og fridom.

Trond Giske la vekt på eleven sine behov, og i St.meld. nr. 23 (1997 – 1998) *Om opplæring for barn, unge og vaksne med særskilde behov* vert det argumentert for at dei spesialpedagogiske støttesystema må organiserast slik at dei kan ta vare på lokale behov.

#### *TPO som læringsfellesskap og undervisningskvalitet (2005 → i dag)*



Regjeringa rettar auka merksemd på utdanning som verktøy for sosial utjamning. Målet er at betre tilrettelagt opplæring skal hjelpe fleire til å lukkast. Viktige omgrep er likskap, solidaritet og fellesskap. Målet er tilpassa opplæring innanfor ramma av fellesskapet, og at fleire elevar skal prestere fagleg betre enn dei gjer i dag.

Tabellen under er enkel og overflatisk, men den viser utviklinga og det politiske ansvaret i dei 4 epokane. Dette er ein måte å forstå endringane på, men om ein fokuserer på andre trekk ved dei politiske epokane, ville ein få ei anna inndeling. Likevel har denne tabellen har vore klårgjerande for meg i arbeidet, og difor vel eg å ta den med.

**Tabell 1:** *Tilpassa opplæring - politisk dragkamp om pedagogisk praksis (Jensen og Lillejord 2009)*

<b>Epoke</b>	<b>Oppfatting av tilpassa opplæring</b>	<b>Tidsperiode</b>	<b>Regjering</b>
I	Tilpass opplæring som integrering	1975 - 1990	Bratteli Nordli Brundtland I Willoch Bruntland II Syse
II	Tilpassa opplæring som inkludering	1990 - 1996	Brundtland III Jagland
II	Tilpassa opplæring som individualisering	1997 - 2005	Bondevik I Stoltenberg I Bondevik II
IV	Tilpassa opplæring som læringsfellesskap og undervisningskvalitet	2005 - d.d.	Stoltenberg II

Tilpassa opplæring vert oppfatta ulikt og praktisert på ulike måtar frå skule til skule, og også frå lærar til lærar. At opplæringa skal vere tilpassa, tyder at alle elevar har rett til ei opplæring som er tilpassa deira evner og føresetnader. Elevpopulasjonen har vorte meir samansett dei siste 20 åra. Delen av minoritetsspråklege elevar vart dobla i løpet av 1990-åra (Bakken, 2003: 11), dei sosiale ulikskapane aukar (St.meld. nr. 16 (2006-2007): 12), og det er stor spreing i elevprestasjonar (Kjærnsli, 2007; Lie: 2003) . Tilpassa opplæring har dei siste åra hatt stort fokus som pedagogisk verkemiddel for å møte desse utfordringane, men forskarar peikar på at tilpassa opplæring vert opplevd som eit vanskeleg og uklårt omgrep for dei som

skal praktisere det. Det vert også hevda at tilpassa opplæring er eit politisk, og ikkje eit pedagogisk omgrep (Jensen og Lillejord, 2009). Slik vil innhaldet i tilpassa opplæring skifte innhald med skiftande politiske regime. Det vert såleis vanskeleg for skulane å vite kva som er forventa av dei og korleis dei skal praktisere tilpassa opplæring.

## **2.2 Innhald i og organisering av tilpassa opplæring**

Tilpassa opplæring er eit omgrep som vert brukt i mange samanhengar. I dette avsnittet vil eg vise nokre sentrale perspektiv knytt til tilpassa opplæring.

### **2.2.1 Tilpassa opplæring og tidleg innsats**

Eit generelt trekk ved omfanget av spesialundervisning i skulen er at bruken aukar, til trass av at politisk målsetting er å redusere trongen for spesialundervisning ved å satse på tilpassa opplæring og tidleg innsats.

Nordahl og Hausstätter evaluerte på oppdrag frå Utdanningsdirektoratet situasjonen til elevar med særskilte behov under Kunnskapsløftet. Evalueringa vart gjennomført i perioden 2007 - 2008 med utgangspunkt i ei rekke empiriske kjelder. I tillegg til data frå GSI tek denne evalueringa utgangspunkt i svar frå 4045 elevar og deira lærarar. Det er også innhenta kvantitative data frå skuleleiar i 176 skular og kvalitative data frå elevar, foreldra deira og kontaktlærarar i tillegg til skuleleiarar og skuleeigar. I sum gjev alle innsamla data ei god skildring av situasjonen til elevar med særskilde behov i grunnskulen.

I denne rapporten finn vi:

”Andelen elevar som mottar spesialundervisning varierer i svært stor grad fra skole til skole, og dette ser ut til å ha en sammenheng med den generelle kvaliteten på undervisningen. Vår forståelse av denne situasjonen tar utgangspunkt i at skoler med problemer i forhold til pedagogiske utfordringer tilbyr generelt mer spesialundervisning enn skoler som har en godtfungerende allmennpedagogikk. Denne situasjonen har vært kjent før Kunnskapsløftet ble introdusert og kan ikke føres tilbake til denne reformen.»

Dei seier vidare at innføringa av Kunnskapsløftet og målkrava som fylgjer denne reforma

likevel kan vere med på å forsterke ulikskap mellom skular som tilbyr eit generelt godt pedagogisk tilbod og skular som har større problem med å operasjonalisere og gjennomføre dei målsetningane som Kunnskapsløftet presenterer. Rapporten seier at vurdering av resultata av spesialundervisning er i hovudsak subjektiv og prega av mykje synsing. Samtlege informantar i den kvalitative undersøkinga ynskjer langt meir objektive vurderingar med bruk av prøver og testar framover (Nordahl og Hausstätter 2009).

Vi finn vidare:

”Det er viktig å sikre at de som har rett til spesialundervisning får slik undervisning. Samtidig er det viktig at elever som kan få god hjelp innenfor rammen av ordinær tilpasset opplæring, ikke defineres som elever med spesialundervisning. Nordahl og Overland (1998) hevder at den store variasjonen i bruken av spesialundervisning må forstås som et uttrykk for kvaliteten på det generelle pedagogiske tilbudet. Skoler med et generelt pedagogisk tilbud med lav kvalitet vil i følge Nordahl og Overland (1998) kompensere for dette gjennom å gi flere elever spesialundervisning.” (Nordahl og Hausstätter 2009: 93)

Dei seier også at innanfor ei betinga vanskeforståing av spesialundervisninga er det ikkje noko mål i seg sjølv å redusere omfanget av spesialundervisning, men at den svært store variasjonen ein ser mellom skular i bruken av spesialundervisning ikkje kan forståast som eit kvalitetsteikn for den norske skulen. Dette er heller eit uttrykk for ein manglande systematikk og ein manglande pedagogisk fagleg tyngde i den norske skulen i høve til intensjonen og bruken av spesialundervisning som pedagogisk strategi.

Spesialundervisning vert ofte sett inn seint, og kvaliteten er i einskilde tilfelle dårleg. Dette er to hovudpunkt i rapporten til Nordahl og Hausstätter (2009). Rapporten viser at elevar som mottek spesialundervisning gjer det systematisk dårlegare enn elevar som ikkje mottek spesialundervisning. I tillegg viser talmaterialet som er grunnlag for rapporten at kontaktlærarar definerer ei gruppe på om lag 20 % som elevar med vanskar, men som ikkje mottek spesialundervisning.

Nordahl og Hausstätter (2009) skriv i innleiinga at det er utstrekt semje om at tidleg hjelp er viktig, men at det likevel er ei stabilt aukande mengde spesialundervisning oppover i klassestega. Dette ser ut til å ha vore stabilt over tid, og det er lite teikn til at skulane går over til å fokusere på meir spesialundervisning på lågare klassesteg. Nordahl og Hausstätter

meiner difor at Kunnskapsløftet ikkje har ført til ei markert endring i vektlegginga av tidleg innsats i høve til elevar med særskilde behov.

Rapporten viser óg til at ein tredjedel av timane til spesialundervisning vert utført av assistentar. Både foreldre og skuleleiarar stiller spørsmål ved ressursbruk og kvalitet på tilbodet. Rapporten avdekkar også at det i mange høve ikkje vert gjeve tilbod om spesialundervisning fordi skulen manglar personale, tid og/ eller rom.

### **2.2.2 Ulike strategiar for tilpassa opplæring.**

Halvor Bjørnsrud og Sven Nilsen (2011) skildrar korleis skular kan prøve ut ulike strategiar for tilpassa opplæring i boka *Lærerarbeid for tilpasset opplæring - tilrettelegging for læring og utvikling*. Dei har fokus på kva tilpassa opplæring kan medføre for elevane si læring og utvikling, og dei tek utgangspunkt i skulen sine overordna mål og intensjonar, og korleis den einskilde skulekulturen fungerer. Utvikling av grunnleggande dugleik er eit spesifikt mål for læringsprosessane for den einskilde eleven.

Her finn vi gode rettleiingar på korleis teamarbeid, bruk av læringsstrategiar, elevsamtale og elevvurdering kan vere gode verktøy i læringsprosessane, og korleis sosial kompetanse og bruk av tilpassa opplæring i Norsk, Matematikk og IKT kan gjennomførast. Hovudpoenget i boka er at kvaliteten på elevane sitt læringsutbytte er avhengig av kvaliteten på organisering av undervisninga, av tilpassa opplæring og av spesialundervisninga.

### **2.2.3 Inkludering, mestring og utvikling av sjølvbilde**

Å meistre oppgåver saman med andre er avgjerande for livskvalitet og sjølvoppfatning. Eleven møter kontinuerleg utfordringar i skulekvardagen som kan øve opp ei kjensle av mestring eller manglande mestring. Omgrepet mestring er vanskeleg å definere, og Magnussen (2001) peikar på at mestring ikkje berre omfattar det vi får til. Mestring omfattar óg å tole forvirring, motbør og at vi ikkje får til alt. Mestring kan omfatte å mestre eigne reaksjonar; ei ”indre mestring” som handlar om å mestre reaksjonar på stress og utfordringar. Mestring kan óg handle om mestring av dugleikar - å mestre omverda, med sosiale og faglege utfordringar, ei ”ytre mestring”. I skulen er det avgjerande for eleven si utvikling av

sjølvbilde at ein opplever både indre og ytre mestring, slik at ein har ei oppleving av å handtere kvardagen, og at ein mestrar dei synlege sosiale og faglege utfordringane. For å oppnå at elevane i skulen opplever mestring, må opplæringa vere tilpassa den einskilde eleven sine evner og føresetnader, og opplæring må skje i eit fellesskap der elevane kan få tilbakemeldingar og kjenne seg inkluderte i gruppa/ klassen, med kvar elev sine sterke og svake sider. Å vere tapar er å kome til kort i høve til definerte kriterium (Peder Haug 2004). Skulen skaper taparar om organiseringa av opplæringa ikkje tek omsyn til dei ulike føresetnadane som elevane har, og ikkje mestrar å tilpasse opplæringa for den einskilde innanfor eit læringsfellesskap. Klassen er den gode læringsarena for elevane, men mange elevar må ut av klassen for å lære.

Bodskapen til Peder Haug (2004) er at det relativt store omfanget av behovet for tiltak ikkje kan løysast ut gjennom spesielle tiltak åleine. Undervisninga må sjåast i samanheng, der den totale aktiviteten for alle elevane er med i denne vurderinga. Skular med ein kollektiv arbeidskultur utviklar seg raskare og meir positivt enn andre skular. Haug understrekar også at PP-tenesta må gje sitt bidrag til å skape dei kollektive kulturane, og samstundes sørgje for dei spesielle satsingane som må til for elevar som treng det blir ein del av og integrerte i den vanlege verksemda.

#### **2.2.4 Prosjektrapporten 2009-11-02 TPO ”Tilpassa opplæring for alle”**

Kommunane Førde, Gaular, Jølster, Naustdal og Sogndal, Sogn og Fjordane Fylkeskommune har gjennomført eit tre-årig prosjekt frå 2009 til 2011, med hovudmål å identifisere forhold som kan påverke bruk av tilpassa opplæring i høve til bruk av spesialundervisning etter enkeltvedtak, og å iverksette tiltak som vil ha effekt og som vil føre til større grad av tilpassa opplæring for elevane. Prosjektrapporten 2009-11-02 TPO ”Tilpassa opplæring for alle” viser at det er gjennomgåande semje om å redusere tal enkeltvedtak for å oppnå meir fleksibel ressursbruk. Kvardagen viser at når midlar til fleksibel bruk vert reduserte, aukar tal tilmeldingar og enkeltvedtak. Kartlegginga syner liten grad av skilnader i organisering og metodeval for opplæring med/ utan enkeltvedtak. Det er grunn til å sjå nærare på ressursbruk og teknologi/ metode ved høvesvis spesialundervisning og tilrettelegging/ tilpassing innan ordinær undervisning/ opplæring m.m.

Rapporten konkluderer med fylgjande satsingsområde for vidare arbeid:

- Å betre samanhengen i tiltakskjeda frå diagnose til ped./ spes.ped. utgreiing, tiltaksutforming og vurdering av læringsutbytte
- Å sette fokus på innhaldet i opplæringstilbodet i sterkare grad enn på rammer og organisering
- Å oppgradere skuleeigar sitt system for planprosessar, dokumentasjon og oppfylging

Eg forstår denne prosjektrapporten frå Sogn og Fjordane slik at skuleleiar og skuleeigar må realisere desse satsingsområda med målsetting om å bruke ressursane til å stimulere til læring i klassefellesskapet for fleire elevar. Såleis kan vi bygge kunnskapssamfunn med rom for - og bruk for - alle.

### **2.2.5 Sorterer vi elevar i grunnskulen?**

Mange barn opplever nederlag i grunnskulen og misser lysta og trua på eiga evne til å lære. Å verte ekskludert frå læringsfellesskapet vert av mange elevar opplevd som audmjukande, og sjølvopfatninga vår vert prega av korleis vi meistrar saman med dei andre i klassen.

Ny vurderingsforskrift inneheld m.a. endringar i vurdering for elevar med spesialpedagogiske tiltak/ enkeltvedtak; alle elevar skal vurderast på same grunnlag i høve til oppnådde kompetansemål.

Gudmund Hernes (Hernes 1974 i Langfelt 2008: Ansvar og kvalitet: 33) problematiserer i artikkelen ”Om ulikhetens reproduksjon. Hvilken rolle spiller skolen?” i kor stor grad norsk skule gjev barn likeverdig utdanning. Han tek utgangspunkt i at norsk skule faktisk vert opplevd som at den tek vare på alle barn og gjev dei like muligheit. Alle elevar har same pensum, og dei som treng det får ekstra hjelp for å meistre oppgåva. Samstundes er skulen samfunnet sitt fremste sorteringsinstrument - i veke etter veke, fag etter fag, skil skulen elevane i kven som klarar seg svært godt, godt og ikkje så godt. Skulen vert oppfatta til å oppfylle to ulike oppgåver samstundes. Desse to oppgåvene har diametralt motsette konsekvensar, men skulen sin legitimitet er knytt til at den meistrar begge. Det er ved å gjere begge desse oppgåvene at skulen oppfyller forventningane frå samfunnet.

Dette krysspreset som Hernes skildra i 1974 er framleis eit dagleg dilemma i grunnskulen. Vurderingsarbeid skal gjerast samvitsfullt og etter forskrift, og samstundes er det eit mål i norsk skule at alle elevar skal ha eit likeverdig opplæringstilbod og like muligheit. Sorteringsmekanismane fungerer slik Hernes skildra dette, og skulen må handtere dette krysspreset på ein god måte for å utføre si tildelte oppgåve og mandatet skulen har fått frå styresmaktene.

### **2.2.6 Kompetanse for tilpassa opplæring**

Prinsippet om tilpassa opplæring rører ved heile skulen som organisasjon og krev kompetente skuleleiarar og lærarar som har ambisjonar på vegne av elevane uavhengig av læreføresetnader. Grethe Dahlhaug Berg og Kari Nes byggjer dette standpunktet på KUF (1983): ”Pedagogisk praksis for tilpasset opplæring kan ikke foreskrives, men må skapes, av pedagoger som gjennom søking etter den blir autonome og profesjonelle”. (Dahlhaug og Berg 2009: 13)

Utdanningsdirektoratet si artikkelsamling *Kompetanse for tilpasset opplæring* (2007), redigert av Berg og Nes skildrar dette med ulike synsvinklar. Haug og Bachmann hevdar at ”Tilpassa opplæring er enkelt å definere, relativt innfløkt å forstå og svært utfordrende å praktisere.” Dei peikar på lærarkompetanse som føresetnad for tilpassa opplæring, slik at læraren kan velje mellom ulike verdiar og alternativ og mellom ulike pedagogiske tilnæringsmåtar og organisering av undervisninga. Høg pedagogisk og fagleg kompetanse er avgjerande for å få kvalitet i undervisning og i tilpassa opplæring. (Haug og Bachmann 2009: 15)

Erling Lars Dale og Jarl Inge Wærness (2009: 39ff) påstår at vi har utvikla ein einskapsskule i Noreg som har vore inkluderande i tydinga at utdanning har vore tilgjengeleg for alle. Men denne ”inkluderinga” av elevar i skulen har ikkje hindra at elevar har blitt ekskluderte frå ”gode læreprosessar”. Med gode læreprosessar meiner dei tileigning av grunnleggande dugleikar og utvikling av skulefagleg kompetanse. Perspektivet deira er at inkludering i skulen utan inkludering i skulefaglege prosessar, har bidrege til at nokre elevar er utstøytte i høve til aktiv deltaking i kunnskapssamfunnet i dag. Dei peikar på at skulen treng ei fornying av tilhøvet mellom tilpassa opplæring og elevvurdering. Dei målber såleis at læraren sin

vurderingskompetanse er avgjerande for elevane sitt læringsutbytte, særskilt i tilpassa opplæring.

Nordahl (2009: 56ff) set fokus på kva som skjer i det einskilde klasserom. Den pedagogiske utfordringa er at ein ikkje veit konkret kva faktorar som er verksame i ulike situasjonar, og læraren si evne til å lese sosiale system og ta dei rette pedagogiske vala til ei kvar tid vil vere avgjerande for læringsutbyttet for elevane, både skulefagleg og sosialt.

Dette skildrar dei daglege utfordringane læraren møter i klasserommet. Korleis pregar desse utfordringane det arbeidet som skuleleiar og skuleeigar utfører? Grunnskulen har ei stor og viktig oppgåve i å skape best mogeleg opplæring for alle elevar og slik skape grunnlag for ei positiv og berekraftig utvikling av samfunnet vi lever i. Dette er eit omfattande mandat. Forståing av regelverk, lov og forskrift er heilt avgjerande for å kunne løyse denne oppgåva.

## **2.3 Utdanningspolitiske dokument**

I dette avsnittet vil eg prøve å kaste lys over nokre utdanningspolitiske dokument som styrer verksemda i grunnskulen.

### **2.3.1 Grunnskulen sitt mandat:**

I den generell delen av læreplanen LK06, Kunnskapsløftet, står det i innleiinga:

”Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og vaksne til å møte livsens oppgåver og meistre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp. ... Utgangspunktet for oppfostringa av elevane er deira ulike personlege føresetnader, sosiale bakgrunn og lokale tilhør. Opplæringa skal tilpassast til kvar einskild. Større likskap i resultat blir skapt gjennom ulikskap i den innsats som blir retta mot kvar einskild elev. Breidd i dugleik blir skapt ved å stimulere ulike interesser og anlegg hos elevane. Særpreg ved den einskilde gir sosialt mangfald - likskap i evne til å delta gjer samfunnet rikt.” (LK06: 2)

Det er grunn til å stille spørsmål om spesialpedagogiske tiltak fungerer slik at fleire elevar får tilfredsstillande læringsutbytte og vert symjedyktige på livsens hav. Kva tiltak må



grunnskulen gjennomføre for å gjennomføre oppdraget? Korleis kan vi legge til rette for undervisninga i klasserommet slik at alle elevar lærer?

I St.meld. nr. 31 (2007-2008: 73ff) "Kvalitet i skolen" legg KUF til grunn at tilpassa opplæring er kjenneteikna ved variasjon i bruk av arbeidsoppgåver, lærestoff, arbeidsmåtar, læremidlar og variasjon av organisering av og intensitet i opplæringa. Departementet understrekar at tilpassa opplæring ikkje inneber at kvar einskild elev har krav på individuell plan for si opplæring, eller at meir tid bør brukast på individuelt arbeid.

I Generell del av Kunnskapsløftet finn vi vidare:

”Skolen skal ha rom for alle, og lærarane må derfor ha blick for den einskilde. Undervisninga må tilpassast ikkje berre til fag og stoff, men også til alderstrinn og utviklingsnivå, til den einskilde eleven og den samansette klassen. Det pedagogiske opplegget må vere breitt nok til at læraren ledig og lagleg kan møte elevforskjellane i evner og utviklingsrytme. Levereglar aleine gjer ikkje omsorg og omtanke. Læraren må bruke både mangfaldet i elevgivnadene, variasjonen i klassen og breidda i skolen som ressurs for alle si utvikling og allsidig utvikling. Ein god skole og ein god klasse skal gi rom nok for alle til å brynast og rørast, og han må vise særleg omtanke og omsut når nokon kjører seg fast eller strevar stridt og kan misse motet. Solidariteten må komme til uttrykk både overfor dei som har særlege vanskar og ved overgangar mellom trinn og skoleslag.” (LK06: 10)

I Prinsipp for opplæringa i Kunnskapsløftet vert tilpassa opplæring innanfor fellesskapet karakterisert som eit grunnleggjande element i fellesskolen. Opplæringa skal leggjast til rette slik at elevane skal kunne gi noko til fellesskapet og også kunne oppleve gleda ved å meistre og å nå måla sine. Alle elevar skal i arbeidet med faga få møte utfordringar som gir dei noko å strekkje seg mot, og som dei kan meistre på eiga hand eller saman med andre. Det gjeld også elevar med særlege vanskar eller særlege evner og talent på ulike område. Når elevar arbeider saman med vaksne og med kvarandre, kan mangfaldet av evner og talent vere med på å styrkje læringa og utviklinga både for fellesskapet og for den einskilde.

I opplæringa skal det mangfaldet elevane har i bakgrunn, føresetnader, interesser og talent møtast med eit mangfald av utfordringar. Uavhengig av kjønn, alder og sosial, geografisk, kulturell og språkleg bakgrunn skal alle elevar ha like gode høve til å utvikle seg gjennom arbeidet med faga i eit inkluderande læringsmiljø. Tilpassa opplæring for kvar einskild elev er kjenneteikna ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåtar og læremiddel og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringa. Elevane har ulike utgangspunkt, brukar ulike

læringsstrategiar og har ulik progresjon i forhold til nasjonalt fastsette læringsmål. Føresegnene om spesialundervisning skal gjelde når det er nødvendig med meir omfattande tilpassing enn den som kan givast innanfor den ordinære opplæringa.” (LK06: 4-5)

Her må det presiserast at spesialundervisning og tilpassa opplæring i utgangspunktet ikkje er ulikt i innhald, organisering og målsetjing, men spesialundervisning er likevel annleis fordi der er tilknytt juridiske rettar i Opplæringslova kap. 5 Spesialundervisning. Her finn vi lovfesta rettar knytt til sakkunnig vurdering ved PP-tenesta, rett til enkelvedtak og medfylgjande klagerettar. Desse rettane er ikkje knytte til tilpassa opplæring. Men på trass av så klare signal i LK06, Stortingsmeldingar og NOU 2009: 18, Rett til læring, ser vi stor auke i spesialpedagogiske tiltak.

I St.meld. nr. 16 (2006 - 2007) og i St. meld. Nr. 31 (2007 - 2008) går det fram at det er eit klart formulert politisk mål at skulen skal redusere spesialpedagogiske tiltak ved å gje tidleg innsats og styrke lese- og skriveopplæringa dei fyrste åra i grunnskulen, og ved å gje tilpassa opplæring i alle klassar. Vi ser ein motsetnad mellom styresmaktene si målsetjing om mindre spesialpedagogiske tiltak og realitetane i grunnskulen som viser auke i slike tiltak/ spesialundervisning.

### **2.3.2 NOU 2009: 18, Rett til læring - Midtlyngutvalget si innstilling.**

Midtlyngutvalet vart oppnemnt av regjeringa med mandat til m.a. å vurdere spesialundervisninga si organisering, ressursbruk og resultat, og om den ordinære undervisninga legg til rette for læring og utvikling for barn, unge og vaksne med særskilte behov.

#### **Målsetjingar var:**

Å sjå på og kvalitetssikre ordinær opplæring, og å vurdere effekten av spesialundervisning. Utvalet ville føreslå tiltak som bidreg til betre organisering, effektiv ressursbruk, heilskapleg tiltakskjede, og målretta koordinering av hjelpetiltak nærast mogeleg brukaren. Utvalet ville også gje særskilt omtale av tiltak i høve til åtferdsvanskar og sosiale/ psykiske vanskar. Tiltaka skal kunne gjennomførast innanfor eksisterande ressursrammer. Overordna prinsipp for arbeidet er at skulen skal gje **alle** elevar tilpassa opplæring og at alle elevar skal ha eit likeverdig tilbod. Opplæringa skal føregå i eit inkluderande miljø og - som alle offentlege tiltak - ha ei universell utforming.

Rapporten (s. 14) peikar på at nokre undersøkingar viser at 25 % av elevane i norsk skule har vanskar med å delta aktivt i opplæringa, og at 6 - 7 % av elevane får undervisning etter § 5-1 i Opplæringslova. Dei har ikkje tilstrekkeleg utbytte av undervisninga. Førebelse tal frå GSI viser at 1 % av born i barnehage og ca. 8 % av elevar i grunnskulen får spesialundervisning. 20 - 25 % av elevane har trong for ekstra tilrettelegging. Dette handlar både om individuelle ulikskapar og om systemveikskap. Midtlyngutvalet påpeikar at vi må ha fokus på mangfaldsperspektivet meir enn på likskapsperspektivet fordi ein føresetnad for likeverd er forskjellsbehandling.

**Utfordringar i skule og barnehage:** Utvalet meiner at vi ser einsretting og mangel på omsyn til mangfaldet i barnehagar og skular. Der er ulik praktisering og forståing av regelverket, mangel på samordning og samarbeidskompetanse, og der er mange problematiske sider ved dagens spesialundervisning. Sjølv om alle born har lik rett til utdanning, er der ikkje likeverd i utbytte. Nokre kjem systematisk dårlegare ut enn andre både innan spesialundervisninga og i ordinær undervisning. Vi ser ei sterk individ-orientering i spesialundervisninga, og der er ofte mindre fokus på systemfaktorane. For nokre elevar er godt utbytte eit resultat av foreldra sin innsats/ kamp. Forsking viser at inkluderande fellesskap gjev god læring, men av elevar som får spesialundervisning får 77 % av elevane undervisning åleine eller i lita gruppe meir enn halve tida.

Er dette ein ynskt situasjon, eller handlar det om dårleg styring og praksis i skulen? Korleis kan skulane handtere Midtlyngutvalet sine framlegg om hovudstrategiar?

- **tidleg innsats og førebygging**

Tidleg innsats og førebygging kan alle skular gjere ein sterkare innsats for, og sjølv om det har vore eit klart formulert mål i St. meld. nr. 16 (2006 - 2007), har kvardagen vist at ressursane i stadig sterkare grad vert sette inn på ungdomssteget. Det ser m.a.o. ikkje ut til at mange elevar med lærevanskar vert "friskmelde" ved at ressursar vert sette inn tidleg i skuleløpet slik at lese- og skriveopplæring, tal-forståing og effektive læringsstrategiar gjev elevar med utilfredsstillande læringsutbytte betre lærings situasjon og mestring. Men tidleg innsats og førebygging er ei klår skuleleiaroppgåve, og det handlar om å plassere ressursane der ein kan få best utbytte av knappe tildelte rammetimar.

- **rett til ekstra tilrettelegging i opplæringa**

Rett til ekstra tilrettelegging i opplæringa for alle elevar er også eit tema som skuleleiinga har eit ansvar for; rektor må legge til rette for gode prosessar i personalet slik at medvit om og kompetanse til å gje alle elevar naudsynt tilrettelegging vert ein del av det daglege arbeidet, innanfor dei møterutinar skulen gjennomfører.

- **tilpassa/ fleksible opplæringsløp**

Tilpassa og fleksible opplæringsløp handlar om vilje til slik tilpassing, men det handlar også om å ha tilstrekkelege personalressursar og kompetanse til å gjennomføre fleksible opplæringsløp. I grunnskulen er det også viktig å ha eit tett samarbeid med vidaregåande opplæring for å bygge eleven sin kompetanse/ delkompetanse slik at den kan brukast i eit livslangt perspektiv, og slik kome både eleven og samfunnet til nytte.

- **PP-tenesta og Statped tett på**

Å ha eit tett samarbeid med PP-tenesta og Statped er ikkje alltid lett å styre for den einskilde skule. Men ved å ha gode samarbeidsrutinar og fylgje årsplanar for samarbeidet, samstundes med at alle involverte har fokus på den einskilde eleven, vil gjere det mogeleg å bygge på kvarandre sin kunnskap og kompetanse til beste for eleven.

- **heilskap krev tverrfagleg og tverretatleg samarbeid**

Grunnskulen må ha vilje til og ynskje om tverrfagleg og tverretatleg samarbeid. I kommunane handlar dette om å lage arenaer der skulen, PPT, BVT og helseansvarlege kan samarbeide om tiltak til barn med ulike vanskar.

- **auke i kompetanse på alle nivå**

Til sjuande og sist handlar den gode skule om at alle tilsette har naudsynt kompetanse til å løyse pålagde oppgåver, og at skuleleiinga har kompetanse til å styre prosessane slik at utviklinga går i riktig retning.

Den tydelege auken i spesialpedagogiske tiltak står i sterk motsetnad til NOU 2009: 18, Rett til læring, som konkluderer med at rett til spesialundervisning skal erstattast med rett til ekstra tilrettelegging i opplæringa. Retten vert utløyst som i dag når eleven ikkje har tilfredsstillande læringsutbytte. Tilrettelegginga skjer gjennom bruk av personalressursar, materielle ressursar og organisatoriske tiltak. Dersom det er klart kva tilrettelegging det er trong for, og skule, føresette og PP-tenesta er samde om tiltaka, føreslær utvalet på s. 2 at vedtak om ekstra tilrettelegging i opplæringa kan fattast utan sakkunnig vurdering og utan enkeltvedtak. Skuleleiarar kan såleis få eit pedagogisk handlingsrom til å disponere rammetimetals-ressursar fleksibelt.

### **Økonomiske motiv?**

Akkurat dette punktet får mange til å protestere mot heile innstillinga. Bortfall av dei juridiske rettane som er nedfelte i Opplæringslova (§ 5) og Forvaltningslova (kap. III, IV og V) knytte til enkeltvedtak, er ei dramatisk endring for mange foreldre, spesialpedagogar og skuletilsette, og det vert nærliggande å tenke at her er det nokon som ynskjer å fristille kommunane i høve til store utgifter til spesialpedagogisk arbeid. Utan desse juridiske rettane i sakshandsaminga - særskilt rett til sakkunnig uttale og klagerettar - vil kommunestyret stå fritt til å kutte i rammetimetala til skulane utan at Fylkesmannen kan sanksjonere dette ved Tilsyn eller etter klage. Det er god grunn til uro over dette i ei tid med stor individuell rikdom for dei aller fleste og stor offentleg armod med stadig nye pålagde oppgåver å løyse i kommunane innanfor tildelte ressursrammer. Kommunen/ skuleeigar har ansvaret for å legge forsvarlege rammer for opplæringa i skulen. Men kommunen har også ansvaret for reint vatn i springen, fungerande kloakksystem, gode vegar, god omsorg for gamle, sjuke og pleietrengande, og ekstraressursar til å gje skulane auke i kompetente lærarar som kan skape den gode læringssituasjonen for alle elevar, vert ofte rekna som urimeleg luksus.

Og då kan søknad om timar til spesialundervisning vere den einaste måten foreldre kan sikre at deira barn får naudsynt ekstra hjelp i læringsprosessen. Men sikring av knappe ressursar til skulen er ei sørgjeleg og trist årsak til å søke om timar til spesialundervisning.

Auka lærartettleik i klassen vil sikre at den einskilde elev får betre tilpassa opplæring og betre oppfølging ut frå evner og føresetnader. Det vert betre høve til å realisere sentrale mål om ivaretaking av læringsresultatet til kvar elev innanfor eit læringsfellesskap og ei inkluderande sosial ramme. Og det krev at skulane har forsvarleg tildeling av rammetimar uavhengig av

søknader om spes.ped. tiltak. Ut frå desse konklusjonane meiner eg at økonomi heilt klart er eit viktig punkt i desse drøftingane.

### **2.3.3 Meld. St. 18 (2010 – 2011), Læring og fellesskap**

Tilrådinga frå Kunnskapsdepartementet av 18. april 2011 handlar om tidleg innsats og gode læringsmiljø for barn, unge og vaksne med særskilde behov. I innleiinga finn vi:

”Det norske utdanningssystemet er felles for alle og binder oss sammen. Det er forankret i tradisjoner og felles verdier og skal ruste oss for fremtiden. Kompetanse er samfunnets viktigste ressurs. Derfor er satsing på barnehage, utdanning og forskning noe av det viktigste vi som samfunn kan gjøre og noe regjeringen prioriterer svært høyt. Det er gjennom å sikre alle tilgang til utdanning og kunnskap at vi som nasjon og enkeltmennesker skaper våre muligheter.”

Her er det understreka at inkludering er eit grunnleggande prinsipp i regjeringa sin utdanningspolitikk. Tilpassa opplæring er eit sentralt element i dette, og departementet presenterer tre hovudstrategiar for betre læring for barn, unge og vaksne med trong for særskilt hjelp og støtte i opplæringa:

- Fange opp - fylgje opp
- Målretta kompetanse - styrka læringsutbyte
- Samarbeid og samordning - betre gjennomføring

Meldinga fylgjer vidare konklusjonane frå Midtlyngutvalet, og konklusjonen omfattar trong for kompetanse, for målretta forskning og utvikling og for samarbeid og samordning for betre gjennomføring. Det blir óg gjort greie for økonomiske og administrative konsekvensar, og regjeringa vil kome attende til konkrete tiltak og eventuelle kostnadsendingar i dei årlege budsjettframlegga.

## **2.4 Oppsummering**

I dette kapittelet har eg prøvd å vise ulike diskursar om tilpassa opplæring. Det historiske tilbakeblikket viser at tilpassa opplæring har vore oppfatta og praktisert på ulike måtar, og at det er ei utfordring for skulane å vite kva som er forventa av dei og korleis dei skal praktisere tilpassa opplæring. Eg har vist til at omfanget av spesialundervisning i skulen aukar på trass

av politiske målsetjingar om å redusere bruk av spesialpedagogiske tiltak ved å satse på tilpassa opplæring, fleksibel organisering av undervisninga og tidleg innsats. Her er vist til sentrale utdanningspolitiske dokument som stiller klåre krav til korleis skulane skal organisere opplæringsarbeidet, og til Midtlyngutvalet si innstilling som skulle sjå på organisering, ressursbruk og resultat av spesialundervisning. Innstillinga har også nyttige innspel til korleis den ordinære undervisninga kan legge til rette for læring og utvikling for barn, unge og vaksne med særskilte behov. Det ser ut til å vere fleire viktige faktorar som må takast omsyn til i dette arbeidet: tidleg innsats og førebygging, tilpassa og fleksible opplæringsløp, heilskap og tverrfagleg/ tverr-etatleg samarbeid og auka kompetanse på alle nivå. Alle aktørar i dette arbeidet må kjenne oppgåva si og settast i stand til å løyse denne oppgåva. Lærar og assistent i klasserommet, skuleleiar og skuleeigar må samarbeide slik at den einskilde eleven opplever at skulen har rom for alle, men at læraren har blick for den einskilde.





## **Kap. 3 Organisasjonslæring; ulike perspektiv**

Organisering av undervisninga er eit krevjande arbeid som er avhengig av ein skule som fungerer som ein god organisasjon med vilje og evne til endring og utvikling. For å studere endrings- og utviklingsarbeid i skular, må ein sjå på skulen som ein organisasjon, og så gå inn i organisasjonsteoretiske perspektiv for læring, utvikling og endring. Skule som lærande organisasjon er i utgangspunktet lett å akseptere sidan kjernen i arbeidet i skular er undervisning og læring. Men som organisasjon skil skular seg frå andre organisasjonar ved at ein har eit mandat til å reprodusere kultur som ikkje er klårt definert på førehand; måla for arbeidet er høge og resultatet av arbeidet er vanskeleg å måle. I studium av skular vil det vere mange ulike perspektiv på aktiviteten og prosessane som skjer, og dei ulike aktørane vil ha ulike syn på korleis røynda ser ut. I dette kapittelet vil eg skildre nokre perspektiv som kan kaste lys over problemstillinga eg har valt for denne studien. Eg vil bruke Argyris og Schön (1996) si forskning om læring på fleire nivå, og eg vil vise til Peter Senge (2004) sine fem disiplinar for å utvikle ein lærande organisasjon. Eg vil også referere til Andy Hargreaves og Dennis Shirley (2003 og 2012) sine innspel til læring og undervisning i kunnskapssamfunnet. Først vil eg vise til forskning om læring i organisasjonar frå nokre andre organisasjonsforskarar; Torodd Strand (2010), Cato Wadel (2002) og Gregory Bateson (1972/ 2000).

### **3.1 Skular i organisasjonsforskning**

Strand (2010) har som ein hovudbodskap at leiing er ivaretaking av funksjonar i organisasjonar. Organisasjonar er vanskelege å sjå (Strand 2010), men vanlegvis definerer vi organisasjonar som sosiale system med nokre kjenneteikn:

- Definert medlemskap
- Formelle reglar
- Varer over tid
- Relativt stabile mål/ verdiar

Bolman og Deal (1998) hevdar at den mest grunnleggande tradisjonelle strategien for å skape betre organisasjonar, handlar om administrasjon og leing. Dei opererer med fire fortolkingsrammer:

**Tabell 2:** Fortolkingsrammer for organisasjonar (Bolmann og Deal 1998: 35)

	Strukturell	Human resource	Politisk	Symbolsk
Metafor for organisasjonen	Fabrikk eller maskin	Familie	Jungel	Karneval, tempel, teater
Sentrale omgrep	Reglar, roller, mål, politikk, teknologi, omgjevnader	Behov, dugleikar, relasjonar	Makt, konflikt, konkurranse, organisasjonspolitikk	Kultur, meining, metaforar, rituale, seremoni, historier, heltar
Bilde av leiinga	Sosial arkitektur	Myndiggjering	Advokat eller politiskar	Inspirasjon
Grunnleggande leiingsutfordringar	Å forme strukturen etter oppgåver, teknologi og omgjevnader	Å tilpasse medlemne og organisasjonen sine behov til kvarandre	Å utvikle eit maktgrunnlag og bestemme kva som må gjerast	Å skape tru, venleik og meining

Røvik (2007) problematiserer ny-institusjonell organisasjonsteori, og særskilt amerikanske bidrag, for å vere oppteken av korleis det i organisasjonen sine omgjevnader vert utvikla institusjonaliserte formelement. Han viser til skandinaviske organisasjonsforskarar som legg til grunn innsikt om ein organisasjon som ein institusjonalisert, universell systemidé eller identitet. Han minner om at verksemdar nesten aldri gjer vedtak om at ein skal vere ein organisasjon, men at det snarare er ein systemidé og ein identitet som gradvis spreier seg, søkk inn via diskursar som vert utløyste og innførde på mange ulike arenaer av mange ulike aktørgrupper.

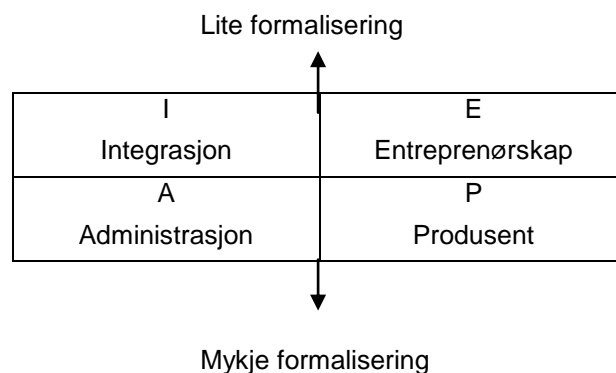
Strand (2010) målber at det har vakse fram ei førestilling om organisasjonskultur sidan 1980-talet då ein innsåg at det var meir enn teknologi og økonomi som skulle til for lukkast som organisasjon. Han skildrar utviklinga av organisasjonar som eit livslaup, der ein kan analysere gjennom minst tre ulike fasar:

1. Grunnleggingsfase (etablering og fotfeste)

2. Modningsfase (ordning og stabilitet)
3. Seinfase (hausting, tilstivning som kan føre til død eller fornying)

Desse fasane passar også godt i høve til analyse av utviklings- og endringsarbeid i skular. All endring og læring i organisasjonar vil gå gjennom desse fasane, og det mest interessante er kva faktorar som kan stimulere til nytt liv og ny utvikling i seinfasen.

Strand skildra at alle organisasjonar må ha ulike roller fordelt mellom aktørane:



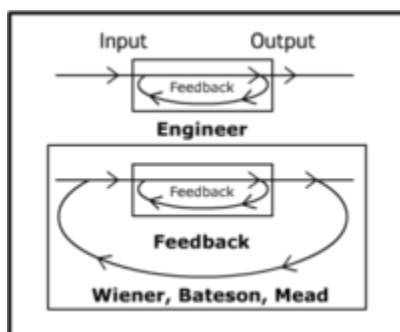
**Figur 1:** Rollefordeling i ein organisasjon (Torodd Strand 2010)

Cato Wadel (2002) har som perspektiv at det skjer læring i alle typar organisasjonar, men nokre organisasjonar er meir lærande enn andre. Kjenneteikn for ein lærande organisasjon er at noko føregår i dei mellommenneskelege relasjonane, og Wadel har fokus på relasjonane. Han peikar på at alle både lærer frå seg og til andre, og at mellom to personar skjer det både intra-personlege og interpersonlege prosessar. Den interpersonlege er synleg og kan innehalde mange kommunikative handlingar. Wadel omtalar læringstilhøva mellom medarbeidarar som flytande, uformelle og symmetriske prosessar som kan bli støtta av formelle læringsforhold. Dei kan vere lite synlege for utanforståande, men prosessane handlar om å få hjelp til å vere i flytsona - som kan definerast som den optimale arbeidssituasjon der ein er i god balanse mellom for enkle og for vanskelege utfordringar, med andre ord mellom keisemd og uro/ stress. Wadel omtalar også læringstilhøve i nettverk, der ein har koplingar av sosiale relasjonar og av koplade læringstilhøve, og læringa skjer fleire vegar der ein vekslar mellom å vere sendar og mottakar i eit læringsnettverk.

Dette perspektivet gjev meining i høve til læringsprosessar i eit team. I arbeidet med opplæring av ein mangfaldig elevflokk treng ein gode læreprosessar og relasjonar innan teamet om ein skal løyse oppgåvene og ivareta alle elevane i gruppa.

### 3.2 Teorien om læring på fleire nivå. Enkeltkretslæring, dobbeltkretslæring, deuterolæring

Antropologen Gregory Bateson forska i utviklinga av grupper/ organisasjonar, og han presenterte allereie i 1942 omgrepet deuterolæring. I boka *Steps to an ecology of mind* (1972) presenterer han ei endring i syn på organisasjonar frå lineært/ kausalt eller lineært/ hierarkisk bilete (Frederick Winslow Taylor, 1911: *Principles of scientific management*), eit mekanisk bilete av organisasjonar, til eit økologisk syn på korleis organisasjonar endrar og utviklar seg.



Antropologane Gregory Bateson og Margaret Mead presenterte skilnaden mellom første- og andre-nivå organisasjonsutvikling ved dette diagrammet i eit intervju i 1973.

*Figur 2: Første- og andre-nivå organisasjonsutvikling (Bateson og Mead 1973)*

**Læring på første nivå:** å lære å kjenne att eit signal eller ei handling og handle korrekt i høve til signalet. Døme: Kl. 15.30 er arbeidstida slutt og vi går heim. Dette handlar om opplæring og trening til ei teknisk oppgåve/ å finne ut av reglar og system, overtaking og aksept av vedtak og sosialisering inn i eit fellesskap; med andre ord læring som skaper stabilitet.

**Læring på andre nivå:** å lære av røynsler undervegs, og å kunne endre handling i samsvar med dette. Her finn vi eksperimentering og erfaringsinnsamling om korleis system og reglar fungerer, imitasjon/ kopiering og tilpassing/ tilbakemelding frå aktørar. Vi kan sjå læring som endrar.

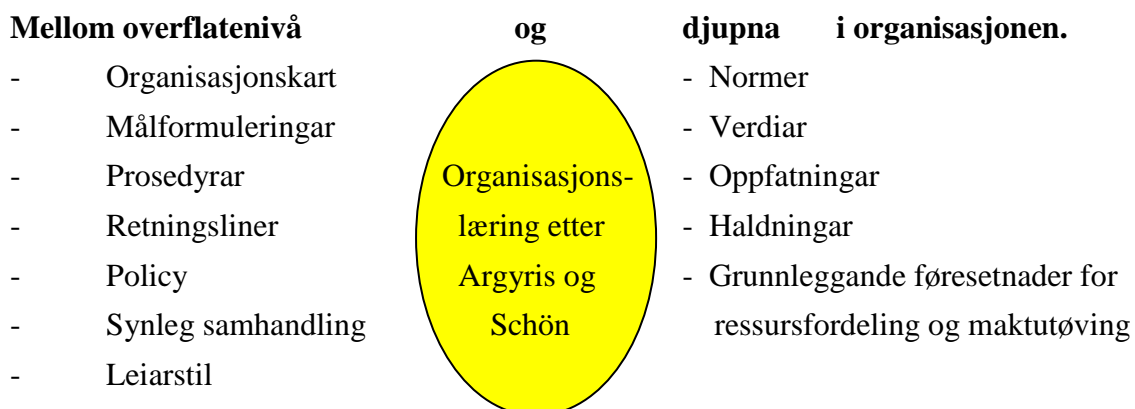
**Læring på tredje nivå:** å lære å endre faktorar i første-nivå- og andre-nivå-læringa, slik at ein kan gjere grunnleggande endringar og såleis styre røynslelæringa; ein lærer av endringane

og kan endre endringane. Konsept, roller og bilde vert endra. Det skjer konstituering, verdiendringar og skifte i politiske maktforhold. Vi ser endring som styrer læring. I ein organisasjon handlar dette om å ha endringskompetanse, eller å kunne meistre kaos. Dette organisasjonsperspektivet gav spiren til nye tankar om organisasjonsutvikling. I litteraturen vert det ofte feilaktig vist til Argyris og Schön som opphavsmenn til deuterolæring, eller andre-nivå-læring, men Bateson hadde presentert omgrepet etter observasjonar av funn i laboratoriet og i røyndomen.

Chris Argyris og Donald Schön (1996) skildrar element knytte til lærande organisasjonar:

”Generically an organization may be said to learn when it acquires information (knowledge, understanding, know-how, techniques, or practices) of any kind and by whatever means. In this overarching sense, all organizations learn, for good or ill, whenever they add to their store of information, and there is no stricture on how the addition may occur. The generic schema of organizational learning includes some informational content, a *learning product*; a *learning process* which consists in acquiring, processing, and storing information, and a *learner* to whom the learning process is attributed.”

Dei stilte spørsmåla ved om organisasjonar kunne lære; kva er læring? Kva er organisasjonslæring? Er det individa som lærer i organisasjonar eller kan organisasjonar lære sjølve? Dei vidareutvikla teoriane til Bateson, og presenterte omgrepet refleksjonslæring - å reflektere over kva som skjer når ulike nivå møtest (Glosvik 2011).

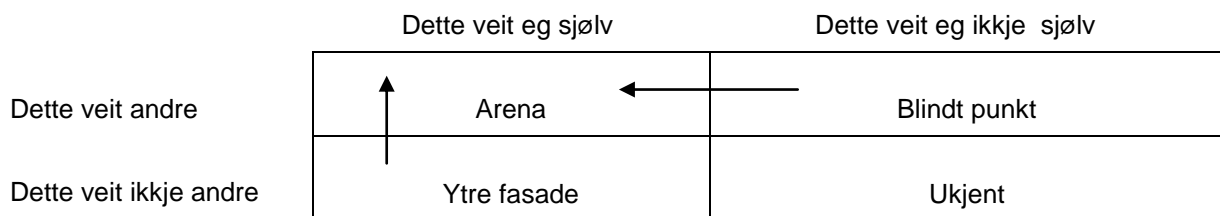


**Figur 3:** Organisasjonslæring etter Argyris og Schön, (1978, presentert i førelesing av Øyvind Glosvik 2011)

Dei definerer Handlingsteorien:

- Uttrykt teori: ting eg veit om meg sjølv, den uttrykte teorien om meg (formell kunnskap, rolle, modell, det eg veit eg kan og det eg veit om korleis eg verkar på andre menneske)
- Bruksteori: ting eg ikkje veit om meg sjølv (den tause kunnskapen - det eg gjer i røyndomen, erfaringar utan ord)

Det er nyttig for resultatane om der er samsvar mellom gransking og refleksjon; mellom bruksteori og handlingsteori, eller mellom det vi faktisk gjer og det vi seier at vi gjer. Dette gjeld også i arbeidet med tilpassa opplæring. Målsetjingane kan vere kjende og aksepterte, men der kan likevel vere faktorar som bidreg til at skulen held fram med ein praksis som er i strid med desse målsetjingane. Dette kan illustrerast ved hjelp av Johari-vindauget:



**Figur 4:** Joharivindauget (Glosvik 2011)

Johari-vindauget skaper refleksjonar om korleis ein kan fremje eller hindre læring i ein organisasjon. I undervisningsarbeid og utviklingsarbeid kan ein fremje læring ved å stimulere til opne prosessar der den einskilde formulerer tankar og meiningar, og der alle bidreg for å skape organisasjonen sine verdiar. For å oppnå dette, må tankar og haldningar løftast fram i plenum der alle aktørar deltek i prosessane.

**Tabell 3:** Handlingsteorien etter Argyris og Schön (1978, presentert i førelesing av Øyvind Glosvik 2011)

### Handlingsteorien overført til organisasjonar:

Uttrykt teori i organisasjonen

Bruksteori i organisasjonen

Ting organisasjonsmedlemane seier og trur:	Ting organisasjonsmedlemane ikkje talar om, eller ikkje er opptekne av:
Teoriane vi omgjev oss med Dei offentlege grunngevingane Orsakingane Ting vi trur ope på Det vi syner fram for omverda	Det vi faktisk gjer Det vi syner vi trur på Den tause kunnskapen Røynslene og talemåtane

Dette er ein modell som kan vere nyttig når ein skal forske i korleis endringsarbeid i ein organisasjon utviklar seg, og i kor stor grad ein kan påverke denne utviklinga.

Øyvind Glosvik (2011) skildrar modellane til Argyris og Schön slik:

**Enkeltkretslæring i organisasjonar:** Tilbakeføring av kunnskap om resultat som stadfestar at vi har rett, eller som ikkje utfordrar handlingane våre i vesentleg grad.

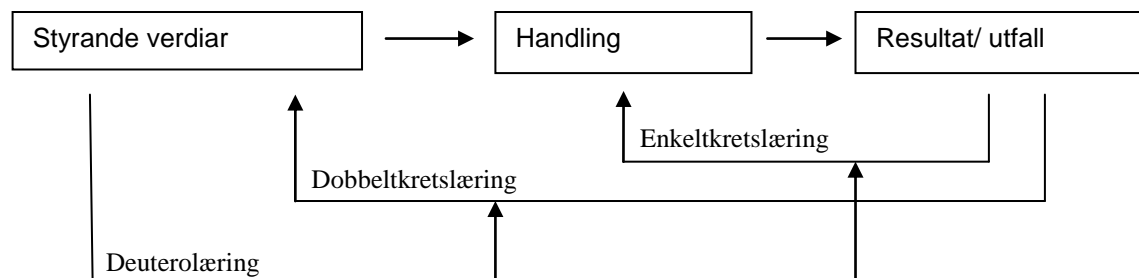
**Dobbeltkretslæring i organisasjonar:** Læring der handlingar vert konfronterte med konsekvensar, der årsakstilhøva vert granska ope og tenkinga vår vert utfordra.

**Deuterolæring i organisasjonar:** Ei læring om sjølve læringa.

Dei grunnleggande idéane,  
måla og verdiane som styrer

Dei konkrete  
handlingane våre

Resultatet av  
handlingane våre



- Ei læring om sjølve læringa; læring som fremjar eller hindrar I eller II

**Figur 5:** Deuterolæring i organisasjonar etter Argyris og Schön (1978, presentert i førelesing av Øyvind Glosvik 2011)

Glosvik presenterer vidare at styrande verdiar klumpar seg rundt to modellar:

**Modell I** - som inneber: At enkeltkretslæring dominerer, at organisasjonen ”lyg for seg sjølv”, at ”sanningar” ikkje vert utfordra og at menneska ikkje lærer utover eit minimum for å handtere jobben. Styrande verdiar i Modell I er forfølging av egne mål, ein spelar for å vinne (og andre må tape), ein skal ikkje syne negative kjensler, og rasjonalitet er viktigare enn kjensler. Handlungsstrategiar i Modell I vert: kontroll av omverda, kontroll av oppgåvene, ein-sidig vern av eige sjølvbilde og objektivisering av andre. Relasjonelle konsekvensar i Modell I: Ein oppfattar seg sjølv i forsvar, går raskt i forsvarsposisjon, normer om forsvar dominerer og ein har låg kjenslemessig tilknytning til val. Læringskonsekvensar av dette: Medlemane i organisasjonen trur på sjølvoppfyllande prosessar og enkeltkretslæring, og overføring av kunnskap vert ikkje verdsett eller testa.

**Modell II** - som inneber: At dobbeltekretslering dominerer, at sanningar vert utfordra, og at menneska granskar og reflekterer over seg sjølv, sine handlingar og konsekvensen av handlingane. Styrande verdiar i Modell II: Aktiviteten er saks- og fakta-orientert, ein har frie og informerte val, alle aktørar blir ansvarleggjorte og organisasjon prioriterer ein open stil. Handlingsstrategiar i Modell II: Organisasjonen byggjer miljø som tillet individuell fridom, der er lågt kontrollbehov; ein vågar å stole på andre, der er ikkje leiting etter syndebukkar og alle tek ansvar for andre. Relasjonelle konsekvensar av Modell II: Der er minimale forsvarsrutiner, alle aktørar aksepterer kritikk og unngår forsvarsreaksjonar i høve til andre, organisasjonen er læringsorientert og har rom for prøving og feiling, og aktørane har høg tilknytning til val. Læringskonsekvensar i Modell II: Der skjer læringsprosessar som ikkje stadfestar status quo; aktørane har ei spørjande og kritisk haldning til fortida, og prosessane er prega av dobbeltekretslering.

**Tabell 4:** Bruksteori dominerer den lærande organisasjonen etter Argyris og Schön (1978, presentert i førelesing av Øyvind Glosvik 2011)

Styrande verdiar	Handlingsstrategiar	Relasjonelle konsekvensar	Læringskonsekvensar
Modell II-verdiar dominerer	Høg grad av deltaking og kjensle av felles ansvar	Låg grad av forsvarstenking. Høg grad av vilje til prøving og feiling	Førestillingar vert testa og dobbeltekretslering skjer

Glosvik (2011) tolkar dette til å innebere nokre konsekvensar for val av leiarstil. Han skildrar korleis ein kan handle for å hindre dobbeltekretslering:

<b>Handlingsstrategiar:</b>	<b>Leiaråtferd:</b>
Kontroll av omverda:	Kontroller dei tilsette sin tilgang til informasjon frå omverda. Server informasjonen ferdig tolka, i din versjon.
Kontroll av oppgåver:	Lat ikkje andre sleppe til. Ikkje deleger spennande oppgåver. Ikkje spør eller diskuter. Gje ordre.
Vern av eige sjølvbilde:	Hald maska. Pass på deg sjølv. Ikkje gjer feil eller tabbar. Vern deg sjølv. Bruk syndebukkar.
Objektivering av andre:	Oversjå andre sine kjensler. Handsam andre som uformelle objekt.



Makt:	Tving gjennom vedtak gjennom avgjerdsrett heller enn gjennom gjensidig forståing (dette gjer vanskeleg oppgåver enkle).
Spesialisering:	La spesialistar forfølgje eigeninteressa si gjennom avdeling, bransje eller maktposisjonar (det avgrensar ansvar og innsyn).
Jobbutforming:	Design jobbar rundt oppgåver og funksjonar heller enn rundt menneska. Ikkje ver interessert i heile mennesket, berre delar (lag falsk rasjonalitet).

Glosvik tolkar vidare om korleis ein kan bygge ein lærande organisasjon etter Argyris og Schön:

*Tabell 5: Å bygge ein lærande organisasjon etter Argyris og Schön (1978, presentert i førelesing av Øyvind Glosvik 2011)*

Motverke at Modell I får dominere gjennom	individuelle mål	Felles visjonar og mål dominerer over individuelle mål
	produksjon av taparar	Leiting etter vinn - vinn-situasjonar. Skaping av situasjonar der <b>alle</b> tener
	fornekting av kjensler	Ikkje ver redd for kjensler. Menneske har kjensler. Det er lærdom i motstand og smerte
	falsk rasjonalitet	Aksepter kjensler, tilfeldigheit og flaks. Ikkje lag falske årsakssamanhengar
Fremje at Modell II får dominere gjennom	gyldig og sakleg informasjon	Arbeide for å forstå årsakssamanhengar og prosessar som påverkar organisasjonen
	frie og opplyste val	La folk delta i avgjerdsprosessar og la dei få innsyn i konsekvensar av handlingane sine
	ansvar	Sjefen må jobbe for at dei tilsette evnar å ta ansvar for eigne handlingar (Empowerment)
	open stil	Inkludere, verne og informere. Ta vare på alle. Ingen andre syndebukkar enn deg

Dette perspektivet er interessant og tankevekkande i ein studie av korleis skular handterer alt utviklingsarbeid, og særskilt i høve til organisering av undervisninga. Det kan vere vanskeleg å få innblikk i slike prosessar gjennom ein intervju-situasjon. Eg vil likevel ta med dette

perspektivet i det vidare arbeidet med å finne faktorar som påverkar skular i prioritering av inkluderande tilpassa opplæring i høve til segregerte spesialpedagogiske tiltak. Det vert spennande å undersøke i kor stor grad skulane og lærarane har fokus på å teste resultat av vala dei gjer i høve til læringsstrategiar, av val av undervisningsarena (klasse, gruppe eller på tomannshand med ein skildellev), og kva leiarstil som dominerer på skulane i høve til valfridom, ansvarlegging av alle aktørar, deltaking i valprosessar og informasjonsflyt i organisasjonen.

### **3.3 Fem disiplinar for å utvikle den lærande organisasjon**

Teoriar så langt har handla om korleis ein kan stimulere organisasjonar i utviklings- og endringsarbeid. Dette er relevant for problemstillinga sidan endringar i organiseringa av undervisninga krev at skulane har eit aktivt tilhøve til utviklingsarbeidet og engasjerer seg i å handtere endringar. Ein av elevane til Argyris, Peter Senge (1990), representerer ei vidareutvikling av omgrepet "den lærande organisasjon". Han flytta fokus frå røynslebasert til forventningsbasert læring, og presenterte fem disiplinar for å gjere eit personale i stand til å flytte fjell - eller til å arbeide systemisk i lærande organisasjonar. Senge formulerer sanningar i ei folkeleg, lite akademisk språkdrakt, og seier m.a.: "Gje meg eit fast punkt, og eg skal flytte Jorda". Han tek utgangspunkt i at handlingane våre skaper røyndomen vår, og er oppteken av korleis vi kan endre denne.

Senge hevdar at dagens problem er eit resultat av gårdsagen sine løysingar. Han omtalar at løysingar på problem ofte inneber nye - og kan hende større - problem og utfordringar, og skildrar kompensasjonsfeedback: di hardare du skyv på, di sterkare skyv systemet attende. Han gjev fleire gode døme på kompensasjonsfeedback, m.a.: hjelpetiltak for å kjempe mot fattigdom og svolt i utviklingsland vert motarbeidde ved at meir tilgang på mat og helsetiltak medfører færre dødsfall og netto auke i folkemengde. Dette medfører i neste omgang endå meir underernæring.

Senge seier at ein organisasjon må meistre fem disiplinar for å vere ein lærande organisasjon. Den femte disiplinen - systemisk tenking - er den grunnleggande, men den er avhengig av at ein meistrar dei fire første disiplinane.

1. Personleg mestring - naudsynt ingrediens som handlar om evna til å utvikle sin eigen visjon:

- må kunne faget
- må mestre åtferd/ ha sosial kompetanse - møte presis, kle seg skikkeleg m.m.
- må ha framtidstankar, visjonar og eit langsiktig perspektiv

Evne til å vere i ein kontinuerleg læreprosess er avgjerande for at ein kan tolke den aktuelle utfordringa og sjå framtidsretta løysingar. Ein viktig føresetnad er at leiinga kjem med problemstillingar og spørsmål, ikkje svar. Leiinga må også stadig fremje eit miljø der prinsippa bak personleg mestring vert praktisert dagleg. Det inneber å bygge ein organisasjon der det er trygt for individa å skape sine egne visjonar, der forplikting til sanning er ei norm, og der utfordring av status quo er forventa.

2. Mentale modellar - vert utvikla når individa i ein organisasjon saman formulerer ope kva som er deira djupe antakingar om oppgåva og om løysingar (jfr. Edgar Schein: 1985).

Interpersonleg kommunikasjon er ein viktig føresetnad for kritikk og refleksjon. Individu i organisasjonen må gå vegen frå lineær tenking til å tenke heilskapleg og systemisk.

3. Felles retning og visjon - ”Kvar skal vi vere om 20 år?”. Felles visjonar spring ut av individuelle visjonar. Visjonen vert bygd ved at alle deltakande aktørar løfter sine egne visjonar og verdiar til overflata og deltek i ein prosess der ein finn fram til felles visjonar og tankar om framtida. Ein kan bruke omgrepet medskaping om slike prosessar, og ein føresetnad er at organisasjonen har eit ope og støttande klima der ein deler ansvaret for å utforme dei grunnleggande prinsippa organisasjonen styrer etter.

4. Team-læring er ein prosess med fin-innstilling og utvikling av organisasjonen si evne til å skape dei resultat individa i organisasjonen verkeleg ynskjer. Dette er ein kollektiv disiplin som er avhengig av individa si evne til å forstå, handle og mestre. Dialog er eit viktig element, og dette inkluderer lytting og undersøkende refleksjon. Senge målber at det er meiningslaust at eit individ skal mestre kunsten teamlæring, på same måte som ein muskar ikkje kan mestre evna til å vere ei god jazz-gruppe. Team-læring krev at alle i gruppa er innstilte på å trene seg individuelt og saman i teamlæring, i eit heilskapleg eller systemisk perspektiv.

5. Systemisk tenking er ein disiplin for å oppfatte heilskap; eit rammeverk for å sjå tilhøve snarare enn einskildelement, og endringsmønster snarare enn statiske augeblinksbilde. Vi leitar etter samanhengar og mønster heller enn einskilde sakstilhøve. Senge hevdar at røyndomen er sett saman av sirkulære og samanhengande funksjonar, som kan vere vanskelege å sjå om ein tenkjer lineært. Systemisk tenking ligg som ein premiss for alle disiplinane, og er den femte disiplinen som har gjeve tittel til Senge si bok (1990).

Senge sitt bilde av forventningsbasert og intensjonell læring gjev oss eit forfriskande perspektiv på at organisasjonar kan påverke omgjevnadane sine og styre utviklinga si. Desse perspektiva vert viktige faktorar i det vidare arbeidet mitt med å forske i kva utgangspunkt og fokus skulane har valt for utviklingsarbeidet og læringsprosessane i personalet. Eg ser mange utfordringar i dette forskingsarbeidet; korleis kan ein formulere spørsmål som gjev svar innanfor dette feltet? Det vil bli nyttig å ha eit teoretisk rammeverk i botnen slik at eg kan halde fokus på problemstillinga samstundes med at eg leitar etter svara frå skulekvardagen.

### **3.4 Læring og styring i kunnskapssamfunnet**

Det er interessant å sjå på spenningsfeltet mellom politiske styringssignal og utøva praksis i kommunale verksemder. Eg har så langt vist at styresmaktene er opptekne av tilpassa opplæring som eit berande prinsipp. Då blir det naturleg å sjå nærare på styringslogikkar slik dei er i dag og kva rammene er for leiinga ved skulane. Eg vil drøfte dette spenningsfeltet med nokre ulike synsvinklar.

#### **3.4.1 Gode grep for styring av skulen - Accountability**

Mi røynsle er at som yrkesgruppe er lærarar og skuleleiarar svært lojale til sentrale pålegg og føringar, og når regjeringa eller utdanningsdirektoratet seier hopp, så hoppar vi så godt vi kan. Samstundes er skulen som organisasjon rekna for å vere eit nokså rigid system der det ikkje er nok å gje direktiv om korleis undervisninga skal gjennomførast - mange lærarar held uansett fram på sin eigen måte utan å kunne dokumentere at metodikkar og læringsstrategiar har effekt og målbare resultat. Eit lærarsitat som framleis blømer i pedagogiske krinsar er dette: «Det finst ikkje den læreplan som ikkje kan tilpassast til mi undervisning». Sjølv om ein ser humoren i dette sitatet, er tanken urovekkande.

Skuleeigar og skuleleiing må difor arbeide systemisk i eit spenningsfelt mellom tillit og kontroll. Gjert Langfeldt (2008) skildrar dette spenningsfeltet mellom makt - tillit - kontroll, og han meiner at der er ingen kontroll utan tillit, og heller ingen tillit utan kontroll. Styring i offentleg sektor vert opplevd som eit sprik mellom ansvar og verkemiddel, og han brukar forkortinga MUSK = Mas - Usikkerhet - Sabotasje - Konflikt. Og dette er skummelt i høve til styring av utvikling i offentleg verksemd: Strategi for å overleve og finne fridom i offentleg sektor kan lett verte å skape sitt eige indre eksil. Som ein kuriositet kan det nemnast at i VestAgder Fortidsminneforening eksisterer der t.d. eit styrevedtak om å gjere minst mogeleg. Langfeldt skildrar accountability som ei styringsreform som i dag ser ut til å få aukande påverknad på styring av utdanning. Det handlar om å bli stilt til ansvar og halde andre ansvarlege, og omgrepet kan oppfattast som synonymt med resultatstyring og ansvarsstyring. Omgrepet heng også saman med transparens eller at prosessane er gjennomsiktige, slik at det er mogeleg å sjå ein samanheng mellom ansvar og forventingar. Men - eit grunnproblem med ansvarsstyrings-logikken er at det krevst eit hjelpeapparat der trong vert avdekket. Dersom kartleggingar avdekkar trong for tiltak, må desse settast inn.

Tom Christensen (2007) påstår at mange frustrasjonsområde i dag vil vere vekke eller endra om få år - kva konsekvensar har dette for oss som skuleleiarar for å halde fokus på samanhengen mellom innhaldet i og rammevilkåra for opplæringstilbodet? Dei siste åra ser vi ei dreining til eit heilskapleg opplæringsløp frå 0 til 100 år, der kvalitetsdrøftingane inneber stor auke i ressursbruk. Dette kan få dramatiske konsekvensar for velferdsstaten.

Han påpeikar også nokre politiske paradoks og stiller spørsmål om kven som styrer denne utviklinga. Demokrati = politikk + befolkning; berre det var så enkelt. Christensen drøftar korleis det i røynda er andre krefter som påverkar politikkkutforminga. Kanalar som organisasjonar (politiske og idealistiske), aksjonsgrupper og media har stor påverknad på korleis politiske vedtak vert utforma og gjort om til praktisk oppgåveløysing. Han stiller spørsmål om vi er i ferd med å flytte styringa av offentlege velferds gode frå stat og politikkarar til private organisasjonar? Makta er flytta frå engasjerte politikkarar (statleg og kommunalt) til administrasjon (rådmenn m fl) og private aktørar. Kven styrer, og kva må politikkarar ha kompetanse på?

Han viser to ulike samfunnsskisser:

- a) Staten styrer, heilskapleg system, Whole of government i både stat og kommune; etatar styrer institusjonane sjølvstendig (vertikalt system). Kommunane vert fristilte.
- b) Kommunen lagar fristilte bydelar i staden for etatar (horisontalt system).

Ein kan sjå det slik at alle kommunar i Noreg må ha ei fornuftig og berekraftig handtering av kvalitetskontroll/ resultatmåling innan kommunen, av styring av skular/ barnehagar dersom ein tek vekk sentrale læreplanar, av ulikskap, og av å la kompetente fagfolk styre undervisningsprosessane fram mot ein eksamen som alle kjenner/ forstår. Skuleeigar må ha system på kartleggingar/ dokumentasjon på resultata/ iverksetting av naudsynte tiltak der trong er avdekket. Dette vil eg kome attende til som deler av konklusjon og oppsummering av denne oppgåva.

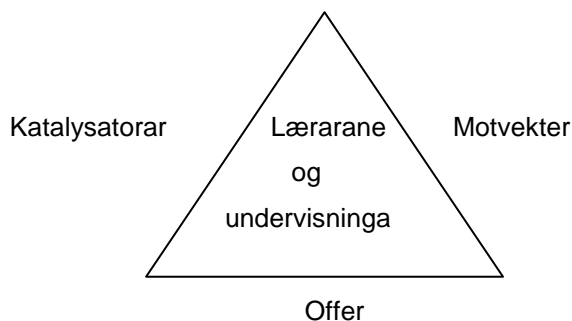
### **3.4.2 Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet.**

Skulen treng lærarar med høg kompetanse innan fag og innan metodikk. Skuleleiinga må ta ansvar for at læraren meistrar ulike læringsstilar og legg til rette for at elevane finn sine mest effektive læringsstrategiar. Mange lærarar har sjølv meistra skulegangen godt og opplevd å lukkast med læringsarbeidet, å få bra karakterar og å kjenne seg verdsette og inkluderte i skulekvardagen. Skuleflinke lærarar kan ha vanskar med å forstå situasjonen til elevar med annan sosial bakgrunn og elevar med lærevanskar. Det er ei stor utfordring i lærarutdanninga å gje lærarstudentane høg kompetanse i fag, metodikk og didaktikk, og å legge til rette for gode praksissituasjonar der studentane får innblikk i kva krav kvardagen stiller til læraren. Lærarutdanninga og praksisopplæringa må gje kompetanse i ulike læringsstrategiar og metodiske grep for å femne alle elevar i klassen.

Hargreaves (2003) er oppteken av skulekultur, og han er ein av mange som har forska i korleis ein knyter saman praksis og teori i lærarutdanninga, og korleis offentleg skule kan bidra til sosial rettferd. Han hevdar at skulen og læraren må vere både katalysator for og motvekt til kunnskapsøkonomien. Skulen må vere ei motvekt mot aukande intoleranse, individualisme og sosial ekskludering ved å utvikle ein kosmopolitisk identitet, ei humanitær ansvarskjensle som kan motverke framveksten av ulike former for fundamentalisme (Hargreaves 2003: Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet). Han skriv at

«Kunnskapssamfunnet finner det vanskelig å gjøre det å undervise til et yrke der man virkelig lærer elevene noe. Det forlanger høyere normer for læring og undervisning. Likevel har det også utsatt lærerne for offentlige angrep, uthulet de selvstendige vurderingsmulighetene og arbeidsforholdene deres, skapt standardiserings- og overregulerings-epidemier, og forårsaket flodbølger av oppgitthet og førtidspensjonering, rekrutteringskriser og mangel på ivrige og dyktige ledere i utdanningssektoren.» (Hargreaves 2003: 29)

Hargreaves seier vidare at nettopp det yrket som så ofte vert sagt å vere av så avgjerande verdi for kunnskapøkonomien, er den same profesjonen som altfor mange har devaluert, som stadig fleire ynskjer å forlate, som stadig færre vil byrje i, og som svært få er interesserte i å leie. Han meiner at dette er meir enn eit paradoks. Det er ei krise av urovekkande dimensjonar. Hargreaves hevdar at lærarane er fanga i ein trekant av konkurrerende interesser og påbod: Dei er katalysatorar for kunnskapssamfunnet og for dei gode og den velstand det gjev løfte om; dei er motvektar til truslane mot inkludering, tryggleik og offentleg liv som fylgjer av kunnskapssamfunnet, og dei er offer for kunnskapssamfunnet i ei verd der stadig aukande forventningar til utdanning blir møtte med standardløyisingar til minimumspris. Hargreaves (2003: 30) skildrar dette krysspreset slik:



**Fig.6** Å undervise i Kunnskapssamfunnet (etter Hargreaves 2003: 30)

Hargreaves meiner at lærarar må bygge opp nytt yrkesmedvit som katalysatorar i og som motvektar til kunnskapssamfunnet, og at dette hovudsakleg består av: Å fremje djuptgåande, kognitiv læring; å lære seg å undervise på måtar dei sjølv ikkje fekk oppleve som elevar; å forplikte seg til kontinuerleg læring innan yrket sitt; å arbeide og lære i team saman med kollegaer; å handsame foreldra som læringspartnarar og å utvikle kollektiv intelligens og trekke vekslar på den. Læraren og skulen må bygge opp kapasitet til endring

og risiko, og samstundes bygge opp tillit til prosessar, til det å vere undervegs. Dette perspektivet er svært relevant for problemstillinga, sidan det handlar om å leite etter pedagogiske løysingar som har best mogleg effekt for læringsarbeidet for elevane.

### **3.4.3 Den fjerde veg.**

Hargreaves har saman med Shirley vidareutvikla desse tankane om korleis skulen bør styrast og endrast (Hargreaves og Shirley 2012). Dei skildrar dei tre første vegane slik:

#### **Den første vegen:**

Skulane var sett på som eit velferdsgode i tida etter andre verdskrig og fram mot midten av 1970-åra; utdanning var ein strategi til å hjelpe menneska ut av fattigdom og ei investering i vekst for næringslivet. Lærarar hadde i mange land stor pedagogisk fridom og hadde stor grad av tillit frå samfunnet. Idealet om skulebasert utvikling vaks fram i denne perioden, og mange skular og pedagogar dreiv med spennande utviklingsarbeid for å ta vare på elevane si læring og utvikling. Det var lite fokus på skuleleiaren si rolle for å skape indre konsistens eit heilskapleg læringsmiljø. Denne vegen opna for mykje pedagogisk utviklingsarbeid, men der var lite sikring av kvalitet. Læringsmåla for elevane var diffuse og vurderingsarbeidet og det lokale læreplanarbeidet var tilfeldig.

#### **Den andre vegen:**

I 1980 og -90-åra var sentralisering og standardisering viktige stikkord. Samfunnet og skulen er marknadsorientert, og det vart innført standardiserte læreplanar og testar. Lærarutdanninga vart redusert. Top-down-styring og økonomiske nedgangstider medførte at mange flykta frå læraryrket. Mangfald, kreativitet og menneskeleg omsyn hadde dårlege kår i denne perioden.

#### **Den tredje vegen:**

På slutten av 1990-talet kom nye politiske strategiar som m.a. gav ein betre balanse mellom top down-styring og bottom up-initiativ. Det utvikla seg ein blandingsmodell mellom tradisjonell sosialdemokratiske statleg styring og opning for privatisering og inkludering av det sivile samfunnet i offentlege oppgåver. Vi fekk effektivisering gjennom målstyring og kontroll av måloppnåing. Den tredje vegen baud på balanse i staden for polarisering, og den gjekk inn for større fagleg fridom, men ikkje utan ansvar. I skulen ser vi desentralisering og



lokalt læreplanarbeid, og kompetanseutvikling og livslang læring vert viktige omgrep. Det var gode intensjonar med denne utviklinga, men der var framleis eit test- og måloppnåings-hysteri som prega arbeidet i skulen og som stod i vegen for kreativitet og variert undervisning. Hargreaves og Shirley meiner at der særleg er tre blindspor som har vore med på å avleie skulane og lærarane frå dei gode intensjonane i den tredje vegen:

- **Autokratane** prega utviklinga slik at vart skapt eit system for toppstyrt levering i staden for ein strategi for kreativ utviklinga nedanfrå. Der var blind tillit til testresultat og låg tillit til læraren.
- **Teknokratane** gav samfunnet og skulen overdriven tiltru til bruk av data i styrings- og planleggingsprosessar. Men det er lett å gå i fella: teknokratar verdset det dei måler framfor å måle det dei verdset. Det er eit problem om styresmaktene stolar meir på dataresultata enn på det pedagogiske skjønnet.
- **Stemningsrusen sin veg.** Nye toppstyrte tiltak kan gje lærarane ei kortsiktig begeistring og medføre at arbeidet får fokus på å oppfylle kortsiktige mål, oppnå betre resultat og finjustere pedagogiske opplegg. Men dette gjev skulane ingen garanti for at undervisninga vert betre. Hargreaves og Shirley ynskjer djupare og meir langsiktige forpliktande fellesskap baserte på tillit, som tek tak i meir grunnleggande sider ved undervisninga.

#### **Den fjerde vegen:**

Denne vegen inneber inspirasjon og fornying, ansvar og berekraft, og den har mange ingrediensar: seks fundament, tre prinsipp for profesjonalitet og fire katalysatorar som skal skape samanheng. Denne vegen tek klår avstand frå marknadsorienteringa i ny-liberalismen og frå teknokratane sitt testhysteri.

#### **Seks fundament:**

- Ein inspirerende og inkluderande visjon på nasjonalt nivå og på skulenivå.
- Eit sterkt engasjement i ålmenta.

- Investeringar som gjev resultat - vi må kome vekk frå «the blame game» der skulen åleine har skulda når den ikkje fungerer. Dei fleste årsaker til elevane sitt læringsresultat finst utanfor skulen.
- Næringslivet tek større ansvar for utdanninga.
- Elevane er partnarar i reformprosessane.
- Tilpassa opplæring - undervisninga skal vere individuelt tilpassa den einskilde elev sine sterke sider, trong for tilrettelegging og læringsstrategiar; skulen skal tene samfunnet og samstundes hjelpe til med å gje meningsfylt opplæring for kvar einskild elev.

### **Tre prinsipp for styrka profesjonalitet:**

- Høgt kvalifiserte lærarar.
- Sterke fagorganisasjonar som engasjerer seg i yrkesetikk, faglege normer for undervisninga, kompetanseutvikling, opplæring av nytilsette og krav til medlemsskap.
- Levande læringsfellesskap - samarbeidskultur med felles planlegging, utvikling av skulebaserte læreplanar og drøfting/ refleksjon om læring til beste for elevane.

### **Fire katalysatorar:**

For å få skulereformer til å vare og spreie seg, og skape ein samanheng, trengs det fire katalysatorar:

- Berekraftig leiing, med handlingsrom og sjølvstende, og med fordeling av leiaroppgåver mellom fleire aktørar.
- Integrerande nettverk, der skular lærer av kvarandre og lokalsamfunn og næringsliv er integrert tettare i utvikling av skulane.
- Ansvar framfor ansvarsstyring; skuleleiarar og lærarar får tillit som vert bygd opp gjennom nær kontakt mellom skulen, foreldre og lokalsamfunn.
- Differensiering og mangfald.

Slik eg ser det, er dette sentrale utfordringar for skuleleiinga, og ved å legge til rette for prosessar i personalet som kan bidra til å bygge og styrke yrkesmedvit, vil skulen stå sterkare i å skape den gode læringssituasjonen for alle elevar. Hargreaves sine innspel skaper eit meningsfylt grunnlag for å arbeide med tenkinga til Argyris og Schön om læringsprosessar i ein organisasjon, om uttrykt teori og bruksteori og om læring på fleire nivå. Eg vel å bruke Hargreaves som ein del av mi forståing av korleis skulekvardagen vert opplevd frå innsida.

Skuleleiar og skuleeigar har ansvaret for å skape grunnlag for at skulane kan gje alle elevar eit godt opplæringstilbod. Den einskilde eleven skal ha grunnlag for å få eit tilstrekkeleg læringsutbytte for å kunne skape seg ei framtid og delta som samfunnsborgar i ei framtid vi ikkje kjenner.

### 3.5 Oppsummering.

Eg har valt å gå inn i teoretiske perspektiv som kan bidra til ein masterstudie der problemstillinga vil vere: *Kva faktorar påverkar skular til høg bruk av tilpassa opplæring i klassen samanlikna med skular med mange timar til spesialpedagogiske tiltak utanfor klassen?* På grunnlag av dei teoretiske perspektiva på tilpassa opplæring og politiske signal om gjennomføring av opplæringa, vil eg bruke nokre av desse organisasjonsteoretiske perspektiva for å gjennomføre ein studie om tilpassa opplæring. Eg har valt å studere fire skular i to ulike kommunar for å sjå om eg finn faktorar som påverkar skulane i vala dei gjer i høve til organisering av undervisninga.

Bateson skildrar læringsprosessar på ulike nivå. Første nivå er læring som skaper stabilitet, andre nivå er læring som endrar, og tredje nivå kan definerast som endring som styrer læring. Tredje nivå er vanskeleg fordi det handlar om kva vi definerer oss som og kva som gjev meining. Bateson skapte grunnlaget for mange seinare organisasjonsteoretikarar, og eg vel å la Bateson sine teoriar og perspektiv ligge i bakgrunnen, utan direkte å bruke modellane hans. Argyris og Schön skapte nye perspektiv på tenkinga til Bateson, og dei stilte spørsmål ved om organisasjonar kan lære eller om det er individa i organisasjonen som står for læringa. Dei formulerte omgrepet "refleksjonstenking" som handlar om prosessar som skjer når ulike nivå - t.d. overflata og djupna i organisasjonen - møtest. Handlingsteorien - Uttrykt teori og Bruksteori - ser eg på som viktige omgrep når eg skal forske i problemstillinga eg har valt. Det vil også vere nyttig å ha modellane over enkeltkrets-, dobbeltkrets- og deuterolæring som verktøy i denne studien.

Senge sine fem disiplinar for å utvikle ein lærande organisasjon vil gje ei meningsfull ramme for forskingsarbeidet, og eg vil bruke tankemodellane til Senge i møte med skulane. Eg vil leite etter systemisk tenking innanfor kva informantane sjølve opplever av personleg meistring, bruk av mentale modellar, felles visjon og teamlæring i organisasjonen.

Hargreaves og Shirley skisserer ein modell for kva utvikling og endring som kan gje berekraftige skular gjennom nettverksbygging og fellesskap. Modellen er visjonær og samstundes enkel å gjennomføre om der er politisk vilje og skulen drøftar seg fram til semje om at dette er ein god pedagogisk plattform.

Eg har reflektert over kvar eg skal ha fokus: på struktur eller prosess, og på lærande individ eller lærande organisasjonar. Eg vel å halde fokus på at strukturar gjev ein del av grunnlaget for kva prosessar som kan skje, og at individa si læring er grunnleggande og avgjerande for organisasjonen si læring.

Teorigrunnlaget viser at det kan sjå ut som om kompetanse er ein avgjerande premiss for kvaliteten på undervisninga og læringsresultatet. Skuleleiaren må ha kompetanse og forståing av endringsprosessar i organisasjonar, og skulen treng lærarar med høg kompetanse innan fag og innan metodikk. Læraren må meistre ulike læringsstilar og legge til rette for at elevane finn sine mest effektive læringsstrategiar. Mange lærarar har sjølv meistra skulegangen godt og opplevd å lukkast med læringsarbeidet, å få bra karakterar og å kjenne seg verdsette og inkluderte i skulekvardagen. Skuleflinke lærarar kan ha vanskar med å forstå situasjonen til elevar med annan sosial bakgrunn og elevar med lærevanskar. Det er ei stor utfordring i lærarutdanninga å gje lærarstudentane høg kompetanse i fag, metodikk og didaktikk, og å legge til rette for gode praksissituasjonar der studentane får innblikk i kva krav kvardagen stiller til læraren. Lærarutdanninga og praksisopplæringa må gje kompetanse i ulike læringsstrategiar og metodiske grep for å femne alle elevar i klassen. Samstundes vil læringskompetanse og endringskompetanse vere viktige faktorar for å meistre den samansette oppgåva: å skape gode læringsmiljø for alle elevar, også dei som har særskilte vanskar.

I det komplekse spenningsfeltet mellom kaos og kontroll i styring av skulen, vil eg sjå på kva faktorar som påverkar skulane i organiseringa av undervisninga med hovudfokus på balansen mellom bruk av spesialundervisning og pedagogiske delingstimar, og også grad av inkludering i klasserommet uavhengig av kva type undervisning som skjer. I arbeidet mitt med denne oppgåva vil det bli ein vanskeleg balanse mellom etnometodologi og hermeneutikk - mellom å studere og bruke det informantane opplever og forstår, og å studere, bruke og fortolke data og informasjon på fleire nivå; leite etter eit djupare meiningsinnhald og tolke samanhengar. Eg ser mange utfordringar som må møtast med

teoretisk innsikt og forståing, og samstundes må eg ha auge for etiske vurderingar for å ivareta informantane best mogeleg utan at det går ut over forskingsfokuset.



## **Kap. 4    Metodisk tilnærming - forskingsstrategi og design**

### **4.1    Innleiing**

I denne studien har eg valt å ha fokus på rektorperspektivet. Eg har gjort dette valet på grunnlag av at det er dette perspektivet eg sjølv kjenner best, og eg har ei sterk tru på at rektor sitt ansvar for styring av læringsprosessar og personalutvikling vil prege det som skjer i klasseromma. Problemstillinga eg har valt innbyr til å søke etter forståing av prosessar i skular. Eg har leita etter svar på argumentasjonsgrunnlaget i desse skulane for timeplanlegginga og fordeling av timar til pedagogisk deling og til spesialpedagogiske tiltak.

Ei kvantitativ undersøking kunne gje meg svar på kva skular eg kunne bruke for ei komparativ case-studie om problemstillinga/ hypotesane. Kvantitativ undersøking ville gje opning for statistisk representativitet ved at eg kunne undersøke mange skular/ case og såleis ha eit breitt grunnlag for ei komparativ analyse. Eg valde likevel å bruke allereie eksisterande statistiske svar som ligg i stor grad tilgjengeleg i GSI-statistikkar og på Skoleporten, og slik fann eg gode informantar ved å bruke eksisterande statistiske data. Ved dette valet brukte eg ei kvalitativ tilnærming og valde ut nokre få skular, og så kunne eg følgje prosessar og rekonstruere hendingssekvensar for å finne mekanismane bak og vilkåra for ulike prosessar og resultat. Utfordringane vart å utvikle hypotesar som kunne etterprøvast og bidra til å gje svar på problemstillinga.

Det innebar ein tre steg analyse, der fyrste steg handla om å finne gode case basert på statistikk eller data eg sjølv henta inn frå GSI. Eg identifiserte 4 skular i to kommunar med låg og høg grad av spesialpedagogiske tiltak, og eg gjorde avtalar med desse skulane som sa seg villige til å vere informantar (Vedlegg 1). Andre steg var å gå meir i djupna og få stadfesta data om nøkkeltal for rammevilkår og organisering på desse skulane. Eg brukte eit spørjeskjema (Vedlegg 3, Spørjeskjema) som vart sendt til dei fire rektorane på førehand for å få nokre kvantitative svar på desse spørsmåla. Undervegs i arbeidet valde eg å arbeide vidare med ei kvalitativ studie av kva faktorar som påverkar skulane i val av spesialpedagogiske tiltak i høve til tilpassa opplæring, og kva prosessar i skuleleiinga og i personalet som påverkar desse vurderingane. Eg utarbeidde ein intervjuguide for å ha eit grunnlag for samtalane (Vedlegg 3, Intervjuguide). Tredje steg vart ei kvalitativ undersøking

av dei fire skulen, med samtalen som grunnlag for forståing av prosessar i skulane. Rektorperspektivet vart ein viktig del av dette, fordi eg over tid har hatt fokus på korleis skuleleiar kan legge til rette for utviklingsprosessar og bygge strukturar som fremjar den lærande organisasjon i skulen. I arbeidet mitt som rektor dei siste 17 åra har eg brukt mykje tid og krefter på å bygge gode møtestrukturar der alle deltek og engasjerer seg, der alle er inkluderte og alle vert høyrde. Eg har reflektert over korleis skuleleiar kan sette saman dei gode lærarteama der mangfald er ein styrke; der alle har fokus på å få best mogeleg kvalitet i arbeidet vårt, og der alle prøver å leve etter Nils Arne Eggen sitt motto: vi gjer kvarandre gode. Eg har også reflektert mykje over korleis vi saman kan skape ein skulekultur der eit kompetent og høgskuleutdanna personale med ulike faglege og menneskelege ressursar har felles fokus på organisering av undervisninga i klasserommet til beste for den einkilde eleven. Vi skal ha gode rutinar på å vere oppdaterte fagleg, og vi skal ha ei god regelverkforståing.

Dette er store utfordringar, og dette gjer skuleleiararbeidet så spennande. Eg har valt å sette lys på rektorperspektivet i denne studien fordi eg er overtydd om at skuleleiaren er ein viktig faktor i utviklinga av ein skulekultur. Overtydninga dreiar seg om nyare forskning, og eg har fått gode innspel til egne tankar om leiing av organisasjonar. I kapittel 3.2 referer eg til Argyris og Schön (1996). Dei skildrar læring i organisasjonar og understrekar leiaren si rolle i slike prosessar. Glosvik (2011) utdjupa handlingsteorien der leiaråtferd styrer og påverkar utviklinga i organisasjonen. I kapittel 3.3 referer eg til Senge (1990) som skriv om fem disiplinar for å utvikle ein lærande organisasjon, og eg er oppteken av leiaransvaret for å legge til rette for desse øvingane: personleg mestring, mentale modellar, felles retning og visjon, teamlæring og systemisk tenking. Eg fekk også godt grunnlag for refleksjon over egne val og handlingar frå Hargreaves og Shirley (2012) og i kapittel 3.4.3 referer eg til deira tankar om korleis ein kan bygge berekraftige skular. Leiarrolla er understreka også her som ein katalysator for utvikling. På grunnlag av denne forskinga og mine egne røynsler som skuleleiar gjennom mange år, har eg såleis valt leiarperspektivet som utgangspunkt for denne studien.



## 4.2 Val av metode

Forskningsstrategien eg valde vart ei kvalitativ studie på grunnlag av eit kvantitativt skriftleg spørjeskjema og eit kvalitativt samtaleintervju, og med lydopptak i tillegg til samtalenotat og feltnotat.

### 4.2.1 Kvalitativ forskingsmetode - med samtalen som grunnlag for forståing.

Det er viktig at forskaren veit om kva avgrensingar metodevalet set for arbeidet. Kvalitativ tilnærming og den gode dialogen kan gje eit godt grunnlag for forståing, men det er viktig å kjenne til fallgruvane på førehand. Dialog kan gje eit godt innblikk i ein ukjend skulekvardag med visse rammevilkår som set grenser og som gjev høve til utvikling og læring. Samstundes kan dialogen gje eit svært avgrensa bilete av røynda, og intervjuguiden må sikre at samtalen gjev eit så breitt og påliteleg bilde av skulekvardagen at forskingsresultata kan vere reliable. Gilje og Grimen (1993) seier at vi vanlegvis stiller to krav til empiriske data: 1) Vi bør berre akseptere data som det viser seg å vere praktisk tala fullstendig semje om mellom kompetente forskarar (intersubjektiv semje). 2) Data må kunne brukast til testing av hypotesar (krav om relevans). Gilje og Grimen (1993) uttalar vidare at ein kan teste ei hypotese mot data eller observasjonsutsegner sjølv om dei sistnemnde ikkje er absolutt sikre. I empirisk forskning testar vi det minst sikre (hypotesen) i lys av det meir sikre (data eller observasjonsutsegner). Dette tilhøvet treng ikkje få oss til å tvile på alt. Hypotesar vert ikkje utleia av empiriske data, men blir snarare oppfunne med sikte på å gjere greie for desse.

Robert Yin (1981) framhevar case-studiemetoden med eit generaliserande siktemål som ei sjølvstendig tilnærming på linje med kvantitative studie (Andersen 1997: 14), og han understrekar at det ikkje er statistisk, men analytisk eller teoretisk representativitet som er grunnlaget for generalisering i case-studie. Eg er ikkje ute etter å vurdere i kor stor grad dei fire skulane eg studerer i denne oppgåva er representative eller ikkje i mi tilnærming til tilpassa opplæring. Denne studien søker å forstå samanhengar mellom utforming av praksis og faktorar som etter rektorane si meining påverkar dette. I analysane er det rektorane si forståing av skulen si utforming av tilpassa opplæring som vert løfta opp på eit teoretisk nivå.

### 4.3 Val av informantar og tilgang til forskingsfeltet

Den første utfordringa vart å avgjere kor mange informantar/ skular som er naudsynt for å få sikre kvaliteten på forskingsarbeidet. Forskaren må ha nok informantar til å kjenne seg trygg på at ein kan finne pålitelege svar på spørsmåla knytte til problemstillinga. I denne studien har eg valt fire informantar. Dette er eit lite datagrunnlag, men informantane er valde ut på grunnlag av grundig arbeid med GSI-statistikkane som viser samanhengar mellom tilpassa opplæring, spesialpedagogiske tiltak og faktorar som påverkar utforming av undervisninga, særskilt kommunal timetildeling.

Kvalitativ metode opnar opp for fleire ulike måtar å velje informantar på. Forskaren kan gjere strategiske utval, pragmatiske utval og utval som omfattar alle aktuelle informantar. I denne samanhengen ynskte eg å sette lys på faktorar som påverkar skulane sine prioriteringar innanfor gitte rammer, og då vart det spennande å studere skular med høg bruk av spesialpedagogiske tiltak opp mot skular som har fokus på tilpassa opplæring. I GSI-statistikkane fann eg tal for skuleåret 2009 - 2010 som viser prosentdel av elevane i grunnskulane som hadde enkeltvedtak om spesialundervisning;

A kommune	14,7 %
B kommune	5,9 %

Eg gjorde avtale med to skular, ein barneskule og ein ungdomsskule, i kvar kommune. Det var viktig for meg å få med alle klassesteg i grunnskulen, for å sjå om rektorane gjorde dei same vurderingane på barnesteget og på ungdomssteget. Skulane i A kommune hadde mange timar til spesialpedagogiske tiltak, og skulane i B kommune hadde færre timar til spesialpedagogiske tiltak, men fleire timar til pedagogisk deling etter kommunalt vedtak. Innanfor val av skular var det viktig å velje dei rette informantane - kven ynskte eg å snakke med? Rektorar, inspektørar, spes.ped.-koordinatorar, spesialpedagogar og/ eller lærarar?

Då vart neste viktige spørsmål: Kva er det rektor ser og veit? Rektorrolla er forska mykje på, og Jorunn Møller (2012) skildrar tre kjernetema for leiing i skulen: styring, leiing og kunnskapsutvikling. Mi røynsle er at dette er eit krevjande arbeid som handlar om politisk styring, fordeling av økonomiske ressursar og personalressursar, innblikk i pedagogisk

arbeid, kamp for tilstrekkelege rammevilkår og ansvar for å legge til rette for at skulen kan skape ein pedagogisk og sosial heilskap for elevar og tilsette. Rektor er også ei brikke i det kommunale hierarkiet og skal vere eit bindeledd mellom skulen og skuleeigar; Oppvekstsjef/ Rådmann/ Kommunestyre. Rektor skal også vere ein døropnar og problemløysar for elevar, tilsette og foreldre. Dette medfører at nettopp rektor sit med djup og brei innsikt i feltet som handlar om samanhengar mellom politisk styring, økonomi- og personalstyring og organisering av undervisninga. Eg er i ein posisjon som gjev grunnlag for å vurdere utsegnene i ein større utdanningspolitisk kontekst som eg er ein aktiv del av.

I den innleiande fasen vurderte eg det slik at utval av informantar vart drøfta med rektorane ved dei fire skulane. På grunnlag av refleksjonane mine i førre avsnitt valde eg å bruke rektorane ved dei fire skulane som informantar fordi eg ville bruke mine egne røynsler og tankar som rektor i dette arbeidet. Då vart rektorperspektivet det viktigaste å sette lys på. Samstundes var det viktig å leite etter kva lærarar ser som rektor ikkje er like oppteken av - det kan handle om eleven si læring og utvikling, sosiale utfordringar i klasserommet for den einskilde eleven, utfordringar og ressursar i lærarteamet for klassen, kor mange timar klassen er tildelt ved enkeltvedtak eller som pedagogiske delingstimar, og det kan opplevast som eit dilemma i kvardagen om læraren som har ansvar for opplæringa og undervisninga ser eit anna bilde enn det rektor ser. Dette var også eit dilemma for meg i høve til svara eg fekk i intervju; var det tydeleg nok i studien at innsamla data gjev eit leiarblikk på tilpassa opplæring og inkluderande undervisning? Då vart det mindre viktig om rektorane har klart å få med også lærarperspektivet, og det har vore ei utfordring for meg å presisere at dette er leiaren sitt syn og sine argument for pedagogisk praksis.

Ei anna utfordring var at tilpassa opplæring og all undervisning krev eit tett og godt samarbeid med føresette. Om dette var det rådande perspektivet, vart foreldre dei viktigaste informantane. Slik vart det eit dilemma at eg har snakka med rektorar, og det er usikkert om svara viser det som er viktig for foreldre. Når eg likevel har valt å bruke rektorperspektivet, er dette gjort på grunnlag av at rektor har eit ansvar for å ta omsyn til alle aktørar i skulen, tilsette, elevar, foreldre, lokalsamfunn og skuleeigar. Slik vert dette perspektivet utslagsgevendt i denne studien. Andre aktørar i skulen ville ha hatt andre diskursar, men det ligg utanfor ramma for denne studien.

#### **4.4 Metode for innsamling av data.**

Første steg var å ta kontakt med skulane og gjere avtale om framdrifta. Rektor ved skulane svarte på eit kvantitativt spørjeskjema, og vi gjorde avtalar om kven som skal intervjuast, når og kvar. Kvaliteten på svara/ resultata var avhengig av høg kvalitet på intervjuguiden. Spørsmålsformuleringane måtte avspegle problemstillinga slik at det kunne avdekkast tydelege svar samstundes med at eg ivaretok etiske omsyn.

Med utgangspunkt i vitenskapens ånd eller etos (Merton & Storer 1973) er der nokre grunnleggande normer:

- sameige (forskinga tilhøyrer alle)
- universalisme (forskinga vert vurdert uavhengig av forskaren sin status og posisjon)
- å vere upartisk (gjennomføring og publisering av forskning skal ikkje ta omsyn til partsinteresser)
- organisert skepsis (still spørsmål ved alt!)
- originalitet (ver nyskapande).

Desse normene stiller krav som peikar langt fram, og som er viktige å ha i utgangspunktet i høve til t.d. eit doktorgradsarbeid, men dette må ligge i botnen også i ein Mastergradsstudie. Det handlar om trening i å tenke og kva omsyn ein må ta i utgangspunktet. Normene må vere i botnen, og eg opplever at dette er eit viktig grunnlag for alt forskingsarbeid.

Forskaren må ta omsyn til lover og regelverk, og i høve til etiske omsyn skal ein vurdere vern av individ, reglar for publisering og sikre redeleg forskning i størst mogeleg grad.

I høve til denne studien er det sendt søknad til NSD, og sidan spørjeundersøkinga ikkje inneber personopplysningar er der gjeve klarsignal.

#### **4.5 Datainnsamling - Gjennomføring**

Gjennomføring av prøveintervju vert tilrådd av fleire (Kvale 1997, Fog 2004), fordi dette kan hjelpe forskaren til å formulere spørsmåla betre og til å bruke oppfylgjande spørsmål når det er naudsynt for å forstå informanten sitt syn på spørsmålet. Gjennomføring av samtalan må

førebuast også med omsyn til praktisk organisering, som t.d. stad for samtale, val i høve til bruk av lydopptak eller direkte nedskrivning på PC slik at informanten kan lese gjennom notatet rett etter intervjuet. Bruk av feltnotat kan vere ei god støtte i analysen av svara. Det er viktig å etablere ei trygg og triveleg ramme rundt intervjuet slik at informantane kan halde fokus på tema og spørsmål knytt til intervjuet. Eg gjennomførte prøveintervju med mellomleiarar på min eigen arbeidsplass, og dette vart ei god øving før gjennomføringa av intervju. Eg gjorde meg nokre røynsler med korleis spørsmålsstillingane fungerte, og eg reviderte intervjuguiden med små endringar etter prøveintervjua. Endringane handla om å spisse spørsmåla slik at svara vart meir eintydige. Gjennomføringa av datainnsamlinga vart gjort ved hjelp av ein kombinasjon av skriftlege svar, utdjupande intervju med lydopptak og nedskrivning under intervjuet med høve til gjennomlesing for å sikre at all informasjon kom med i notata. Eg gjennomførte også feltnotat. Utval av respondentar vart gjort i samarbeid med rektorane på dei utvalde skulane. Det er avgjerande for reliabiliteten av forskingsprosessen at informantane har kvalifikasjonar som er strategiske i høve til problemstillinga. Eg ynskte å ha ein struktur i spørsmåla, men også å gje høve til opne svar slik at informanten sine røynsler, opplevingar og forståing vart ein del av datagrunnlaget. Eg brukte også lydopptak i tillegg til notata etter intervjua slik at eg skulle ha betre sikring av å få med alle innspela frå dei fire rektorane.

#### **4.6 Bearbeiding, analyse og presentasjon av data**

Ved bearbeiding av innsamla data/ informasjon var det ein vanskeleg balanse mellom etnometodologi og hermeneutikk - mellom å studere og bruke det informantane opplever og forstår, og å studere, bruke og fortolke data og informasjon på fleire nivå; leite etter eit djupare meiningsinnhald og tolke samanhengar. Eit særtrekk ved menneske er at dei tillegg eigne handlingar og andre fenomen meining (Gilje og Grimen, 1993). Dei skildrar og fortolkar sjølve det dei gjer og samfunnet dei lever i. Som forskar må ein såleis fortolke og forstå noko som allereie er fortolkingar. Samfunnsforskaren må med andre ord forhalde seg til ei verd som allereie er fortolka av dei sosiale aktørane sjølve. Gilje og Grimen (1993) skildrar dobbel hermeneutikk: på den eine sida må forskaren forhalde seg til ei verd som allereie er fortolka av dei sosial aktørane, og på den andre sida skal samfunnsvitarar drive forskning, og dei må rekonstruere dei sosiale aktørane sine fortolkingar innanfor eit samfunnsvitskapleg språk, ved hjelp av teoretiske omgrep (Gilje og Grimen 1993:145-146).

Aktørane kan skildre røynslenære omgrep som forskaren skildrar ved hjelp av omgrep som kan vere røynslejerne for aktørane.

Såleis vart det ei utfordring å halde fokus på å finne svar på problemstillinga og forståing av informantane sin bodskap utan å tillegge informantane meiningar og syn som ikkje er klårt uttalt. Det vil vere freistande å "lese mellom linjene" om ein har eit klårt syn på kva svar ein vonar å finne. Men då vert det viktig å ha tunga rett i munnen.

Transkribering er ein form for analyse. Ved gjennomlesing av svara såg eg eit mønster, og etter å ha lese gjennom svara fleire gongar, sette eg opp svara i ein samanheng som viser kva bilde eg såg etter intervju.

#### **4.7 Vurdering av arbeidet - validitet, reliabilitet, nytteverdi for andre**

Det vart viktig å halde fokus slik at eg målte det eg sa at eg ville måle. For å finne sanne svar på problemstillinga, måtte eg sikre at spørsmåla var eintydige og handla om tema som kunne gje eintydige svar. Problemstillinga vil ha interesse for alle som arbeider i grunnskulen, og om oppgåva skal ha nytteverdi for andre, må metodeval og forskning vere grundig og etterretteleg. Pragmatisk validitet (Grønmo 1998) tyder at resultata i studien kan takast i bruk av andre med ein gong, og at nytteverdien såleis vert stor. Validiteten av undersøkinga vil vere avhengig av i kor stor grad gjennomføringa tek omsyn til og tek vare på informantane si forståing og oppleving av tema. Det vert viktig å klargjere forskaren sitt perspektiv og vere medviten om faren for å påverke svara og tolkinga av svara.

Kvalitative studiar kan kritiseras for å vere personavhengige, og at verdien av undersøkinga såleis kan få lågare vitenskapleg verdi (Kvale 2005). Empiriske metodar er røynslebaserte, og ein prøver ved hjelp av ulike metodar å samle kunnskap om den observerbare verda. Ein samlar inn data basert på observasjonar og eksperiment, utviklar hypotesar og prøver å teste desse mot innsamla data (Gilje og Grimen 1993). Reliabiliteten i ei undersøking handlar om i kor stor grad måleinstrumenta som er brukte er eintydige og tilforlatelege, d.v.s. om gjentekne målingar gjev same svar uavhengig av kven som måler. Kvalitativ undersøking er meir ein oppdagarmetode der ein ikkje brukar eksakte måleinstrument. Reliabilitet vert difor eit spørsmål om i kor stor grad forskaren klårgjer framgangsmåtar og bakgrunn for

vurderingar, tolkingar og val undervegs i arbeidet. Grønmo (1998: 229) reflekterer over reliabilitet som omgrep: «I en del nyere litteratur om kvalitativ forskning brukes begrepet troverdighet i stedet for reliabilitet» ... «innsamlet på en systematisk måte og i samsvar med etablerte forutsetninger og framgangsmåter». Ved bruk av samtale som grunnlag for forskning, vert forskinga mindre reliabel i tydinga at ein får same svara ved gjentekne intervju. Samtalen er prega av samanhengen i situasjonen, av informanten sin dagsform og av kva røynsler som er nærast for informanten. Det er vanskeleg å gjennomføre den same samtalen og få dei same svara på andre tidspunkt. Det vert såleis viktig å prøve å få fram den heilskaplege forståinga informanten gjev uttrykk for. Di færre informantar forskaren brukar, di vanskelegare vert det å generalisere data som kjem fram.

Val av informantar vart gjort utifrå tal eg fann i GSI der to av skulane hadde låge tildelingar av spesialpedagogiske tiltak og to av skulane hadde høge tildelingar av spesialpedagogiske tiltak. Eg valde desse fire skulane for å kaste lys over problemstillinga mi og prøve å finne svar på kva faktorar som påverkar skulane i dette arbeidet. Eg valde å intervjuje rektorane ved dei fire skulane, og eg brukte rektorblikket mitt og egne røynsler i utarbeiding av intervjuguiden og i gjennomføringa av intervju. I arbeidet mitt med transkribering av intervju, leita eg etter eit mønster som kunne kaste lys over problemstillinga mi, og i dette arbeidet var eg oppteken av å gjengje informantane sin bodskap utan å tillegge dei meiningar som ikkje er uttalte i intervju.

Vurderingar og val av informantar vil medføre avgrensingar i kva informasjon som kjem fram. Kva med alle historier ein ikkje høyrer? I samtaler med foreldre, elevar, PPT og BUP ville det kome fram historier om vonde dagar på skulen, om leie opplevingar i kvardagen, og om at nokre gongar går det riktig gale. Der er mange historier som ikkje vil kome fram i denne undersøkinga, sjølv om dei er ein viktig del av skulekvardagen for dei dette gjeld og for skulane. Desse perspektiva vert ikkje fanga opp med eit slikt design som eg har valt for denne studien. Her høyrer vi fire rektorstemmer.

Validitet handlar om kor gyldig innsamla datamateriale er i høve til problemstillinga ein vil kaste lys over. Grønmo (1998: 234 ff) skildra ulike typar validitet i kvalitative studiar:

- Kompetansevaliditet som handlar om forskaren sin kompetanse for innsamling av kvalitative data innan forskingsfeltet.

- Kommunikativ validitet som handlar om kvaliteten på samtalen og dialogen mellom forskar og informant.
- Pragmatisk validitet som handlar om bruksverdien av forskinga; svara og konklusjonane kan utløyse nokre råd og handlingar og takast i bruk med ein gong.

Denne studien hadde sett annleis ut om eg hadde valt å ha fokus på klasseleiing, spesialpedagogisk kompetanse eller ta utgangspunkt i intervju av lærarar. Vala eg har gjort reflekterer min eigen ståstad som rektor, og konsekvensar av desse vala er at studien fyrst og framst kastar lys over rektorperspektivet i arbeidet med tilpassa opplæring og inkluderande undervisning. Eg er medviten om mi eiga rolle og mitt eige perspektiv og studerer andre skular gjennom andre rektorar sitt blick. Dette vart på ingen måte ei objektiv forskarrolla, sidan eg sjølv arbeider med dei same elementa og faktorane under huden, og sjølv vassar eg i same problemstillingar som eg ynskjer svar på.

I denne studien prøver eg å gje eit bilde av rektor sitt innsyn i pedagogiske prosessar i klasserommet via observasjon og deltaking, samtaler med personalet og diskusjonar i personalmøte. Eg spør om rektor sitt syn på desse prosessane og konstruerer meiningar gjennom samtale. Som skuleleiar og som tilsett lærar kan vi ha ulike perspektiv på rammene for arbeidet vi gjer. For kontaktlærar og klasselærar er det viktig å få tilstrekkeleg med lærartimar tildelte til klassen slik at dei får løyst dei pedagogiske og sosiale oppgåvene. Rektorblikket handlar om å vere part i saka, med økonomisk ansvar og med pedagogiske visjonar.



## **Kap. 5     Rektorperspektiv på organisering av undervisninga**

Målsetjinga med denne studien er å forske i kva faktorar som påverkar skulane i val av organisering av undervisninga for lærarar og for elevar. Politiske styringssignal og forskingsresultat seier at segregerende tiltak har liten eller ingen effekt på læringsresultatet for elevar med særskilte behov. Kvardagen i skulane viser ein sterk auke i spesialpedagogiske tiltak der elevar med særskilte behov får deler av undervisninga åleine med lærar eller i mindre grupper. Utgangspunktet for denne studien er å finne forklaringar på dette avviket i høve til inkluderande opplæring. Fire rektorar på ein barne- og ein ungdomsskule i to kommunar med ulik grad av bruk av spesialpedagogiske tiltak har vore intervjua, og svara kastar lys over fleire faktorar som har innverknad på dette feltet. Intervjua vart gjennomførte med organiseringa av undervisninga som eit gjennomgangstema. Eg er oppteken av å få vist informantane si eiga forståing av dette feltet og få fram deira syn på premissar for arbeidet og kva tiltak som kan fungere i riktig retning. Informantane vert ikkje siterte einskildvis med sine svar. I denne studien prøver eg å vise eit mønster som kan gje djupare forståing av praksis rundt tilpassa opplæring, og som kan vise ei retning for å realisere intensjonane om inkluderande opplæring.

### **5.1     Bakgrunnsinformasjon - rammevilkår**

For å få eit innblikk i den delen av rammevilkåra for dei fire skulane som handlar om tildelte timeressursar, ynskte eg å få svar på desse spørsmåla:

1.     Kva timetal er der til spesialpedagogiske tiltak på skulen, og kva timetal er der til pedagogisk deling på skulen?
2.     Kva årsaker ser du til denne fordelinga?

Svara frå skulane viste tala på tildelte timar frå dei tre siste skuleåra (2009 - 2012). Rektorane ved skulane A 1 og A 2 har hatt ein gradvis auke i timar til spesialpedagogiske tiltak, både med lærarressurs og med assistent/ miljøterapeutressurs. Samstundes har timetildeling til pedagogiske delingstimar gått ned. Rektorane ved skulane B 1 og B 2 har hatt omvendt utvikling med gradvis nedgang i tildelte timar til spesialpedagogiske tiltak og gradvis auke i tildelte timar til pedagogisk deling.

Politiske vedtak om tildelingsmodellar i dei to kommunane viser at kommunane gjer ein grundig arbeidsprosess ved tildeling av timeressursar til skulane. Kommune A tildeler timeressursar på grunnlag av nasjonalt vedteke minstetimetall (jfr. Fag- og timefordeling i Kunnskapsløftet), og skulane får eit påslag av timar til spesialpedagogisk arbeid og delingstimar på grunnlag av søknader og einskildvedtak om spesialpedagogiske tiltak. Kommune B tildeler grunnressurs til skulane på grunnlag av nasjonalt vedteke minstetimetall med eit påslag av pedagogiske delingstimar og ekstraressurs til tilrettelagt undervisning på 20 % av grunnressursen.

Rektorane ved alle dei fire skulane har fått klare politiske signal om at kommunen ynskjer å oppretthalde timetalet, men at det er ynskjeleg med færre spesialpedagogiske tiltak utan at dette skal medføre nedgang i lærartettleiken. Rektorane ved skulane A 1 og A 2 ynskjer reduksjon av spesialpedagogiske timar og auke av pedagogiske delingstimar. For å få til dette, må skulen få tilstrekkeleg timetal til pedagogisk deling. Begge rektorane ved skulane A 1 og A 2 meiner at tilpassa opplæring gjev betre læringsutbytte for dei fleste elevane, at den sosiale vinsten ved klassen som læringsfellesskap er stor og at Sakkunnig tilråding frå PPT stadig oftare melder at tiltak skal skje som tilpassa opplæring utan einskildvedtak. Likevel har skulane A 1 og A 2 hatt ein tydeleg auke i spesialpedagogiske tiltak kombinert med nedgang i timar til pedagogisk deling.

Skulane B 1 og B 2 har kommunalt politisk vedtak på styrking av pedagogiske delingstimar med 20 % av grunnressursen. Dei meiner at dette er årsaka til at dei har våga å søke om færre timar til spesialpedagogiske tiltak. Få elevar har einskildvedtak, og då er det tunge tiltak. Timar til einskildvedtak kjem også andre elevar til gode, og skulane ynskjer å gje tilpassa opplæring for alle elevane. Elevar med t.d. dysleksi får ikkje alltid einskildvedtak, men organiseringa av undervisninga gjev likevel elevane eit godt opplæringstilbod.

Dei fire skulane fortalde om gode og effektive møtestrukturar der personalet drøfta faglege, pedagogiske og organisatoriske løysingar i fleire ulike samanhengar og ulike grupper. Klassestegmøte, hovudstegmøte og felles personalmøte var timeplanlagde deler av møtestrukturen på alle skulane. Ein av skulane frigjorde tid til ein planleggingsdag kvar 6. veke ved å utvide skuledagen for elevane med fysisk aktivitet kvar dag. Dette var eit grep som rektor oppfatta at både skuleleiinga og personalet var nøgde med. Korleis det ligg til

rette for samhandling i personalet er ein viktig del av utviklingsarbeidet for skulen, og dette vil eg kome attende til seinare i denne studien.

## 5.2 Legg timetalstildelinga til rette for tilpassa opplæring?

Rektorane ved skulane A 1 og A 2 meiner at kommunalt tildelt rammetimetal ikkje opnar for å gje timar til generell styrking av undervisninga. Tildelte timar går hovudsakleg til spesialpedagogiske tiltak til elevar som får 3 - 10 t/v. Skulen kunne ha brukt timar annleis og meir effektivt til tilpassa opplæring, men elev med einskildvedtak har juridiske rettar som styrer timebruken. Rektor ser ein avgrunn mellom tildelte timar og elevane sitt behov for styrking av undervisninga som medfører større trong for spesialpedagogiske tiltak. Med lave timetal til pedagogisk deling er det stort behov for spesialpedagogiske tiltak. Rektor ved skule A 2 uttrykker frustrasjon over dette krysspreset slik:

«Politikarane gjer oss ei bjørneteneste og set mål som er umogelege å nå med ressursane vi rår over no. I politiske mål seier dei at vi skal ligge over landsgjennomsnittet og på eller over fylkessnittet i høve til Nasjonale Prøver, Grunnskulepoeng m.m., men med tildelte ressursar kan ikkje vi garantere dette. No har vi store variasjonar, seinast i 2011 såg vi dette på eksamenskarakterane der vi ikkje låg der vi brukar å ligge. Vi meiner at dette har med klassestorleik og delingstimar å gjere.»

Alle kontaktlærarar brukar 45 min./v. til elevsamtalar. Dette er ein del av elevvurderingsarbeidet, og dette er sentralt for å sjå kva utvikling og læringsresultat eleven oppnår. Timar som er tildelt elevar til spesialpedagogiske tiltak vert slegne saman slik at elevgrupper får tilpassa opplæring.

Ved A 2 som er ein ungdomsskule seier rektor at det idéelle var om dei kunne nivådele meir. Dei deler ein del siste semester i 10.kl. i basisfaga - norsk, engelsk og matematikk - etter trong og val med pedagogiske delingstimar, og rektor meiner at dei har funne nokre gode løysingar innan tildelte timar. Lærarane opplever at tilpassa opplæring gjev meir tid til elevane og til vurdering i høve til spesialpedagogiske tiltak som stel tid til dokumentasjonskrav og rapportering i tillegg til den pedagogiske tilrettelegginga. Rektor fortel at lærarane meiner at dei hadde produsert betre undervisning for elevane om dei hadde fått behalde delingstimane. Tid til eleven er det viktigaste faktoren for god undervisning og vurdering.

Skulane B 1 og B 2 seier at timetalstildelinga legg til rette for å drive tilpassa opplæring. Dei kunne alltid ynskje fleire timar for å få til det gode mangfaldet, og det krev god lærardekning. Ei rektor seier:

«Men samanlikna med andre skular har vi ei brukbar tildeling. Vi får til mykje bra, og elevar/ foreldre er nøgde. Vi har aldri hatt klager. Lærarane jobbar hardt for å få til god tilpassing, og av og til arbeider dei for mykje - eg minner dei om at dei ikkje skal bruke meir tid enn det dei har. Betre innsikt i og forståing av Tilpassa Opplæring medfører sterkare ynskje om å gjere «dei rette tinga» pedagogisk og fagleg. Vi greier å løyse dei problema/ utfordringane vi har, takka vere at vi har nokre einskildvedtak på elevar med diagnoser. Stasjonsundervisning og to-lærar-system medfører god tilpassing der vi treff eleven betre. Tilpassa Opplæring handlar også om sosialt og fagleg fellesskap og mestring. Det heng saman med læringssynet vårt.»

Rektorane i kommune B meiner at den nye kommunale tildelingsmodellen legg godt til rette for tilpassa opplæring.

Svara viser den frustrasjon rektorane opplever ved dette krysspreset mellom krava frå kommunepolitikarane og skuleeigar og organiseringa av skulekvardagen i klasseromma. Kommuneleiinga ynskjer gode læringsresultat, men rektorane ved skulane opplever at dette er vanskeleg å realisere ved den kommunale timetildelinga til skulane.

Samstundes viser svara glede og byrgskap over arbeidet skulen gjer, og denne mestringsgleda gjev skulen ein god flyt i arbeidet.

### **5.3 Har personalet kompetanse i tilpassa opplæring?**

Skulane er noko ulike i høve til kompetanse på tilpassa opplæring. Rektor ved ein av skulane, B 1, meiner at personalet har fått god kompetanse på dette feltet. Skulen har hatt fokus på intern opplæring og bruk av ekstern kompetanse for å gje alle pedagogar kompetanse i tilpassa opplæring, klasseleiing og vurdering for læring. Pedagogane har teke mykje vidareutdanning i tilpassa opplæring, Læringsstilar, lese- og matematikk-opplæringa, bruk av praktisk-/ estetiske fag, og dei har vore heldige med felles vidare- og etterutdanning for heile personalet. Rektor hevdar at utfordringa for skulen er nytilsette lærarar som manglar denne kompetansen/ vidareutdanninga og felles planlegging/ refleksjon i høve til praksis. Dei andre tre skulane ser trong for betre kompetanse i personalet. Ein rektor seier det slik:

«Eg trur nok, også av eigen erfaring, at alle pedagogar og assistentar/ miljøterapeutar treng auka kompetanse i tilpassa opplæring. Vi vurderer kursing av alle i dette temaet. Det handlar også om haldningar frå læraren i høve til å sjå ansvar for å gje tilpassa opplæring og om organisering og system. Administrasjonen har ei stor oppgåve i å finne dei rette kontaktlærarane.»

Dei andre rektorane uttrykker at nyutdanna lærarar har god kompetanse på tilpassa opplæring, men lærarar med lang fartstid har meir fokus på fag. Dei har høg fagkompetanse, men nokre manglar innsikt i og kjennskap til didaktiske grep og variasjon i undervisninga. Nokre har vidareutdanning i spesialpedagogikk, men skulen brukar også lærarar utan formell spesialpedagogisk kompetanse fordi dei har god realkompetanse og lang røynsle.

#### **5.4 Ynskjer pedagogane å undervise elevar på grupperom eller i klasserommet?**

Rektorane gjev eit innblikk i stor variasjon i høve til dette. Skulen prøver tilrettelegging i klassen og tek med grupper ut i periodar. Skulen deler klassane i grupper av ulik storleik når leiing og lærarar ser at dette er tenleg. Rektorane ser det som ynskjeleg å ha store grupperom der lærarane kan undervise større grupper på tvers av klassar innan steget. Det ser ut til å vere eit mangfald der elevane sin trong for tilrettelegging styrer korleis tiltak vert sette inn. Rektor understrekar at det er ei felles oppfatning at nokre elevar fungerer best på grupperom, medan andre fungerer best i klassen. Lærarane har ingen klare preferansar/ ynskje, men der er ei felles forståing av at klasserommet er den beste læringsarenaen for elevar og lærarar. Mange elevar/ føresette ynskjer at undervisninga skal skje i klasserommet slik at eleven ikkje treng å gå på grupperom. Likevel kan det vere pedagogiske grunnar til at elevar får eineundervisning. Mange pedagogar ynskjer store klasserom med arbeidsrom i klassen der elev kan gå til og frå innan klasserommet. Der er mykje pedagogisk aktivitet i klasserommet, t.d. framføringar, og det er viktig at alle elevar er inkluderte. Alle dei fire rektorane meiner at tildelte pedagogiske delingstimar styrkar læringssituasjonen i klasserommet. Trinnet får tildelt rammer og legg planane sjølve. Dei ser godt korleis dei treng å fordele ressursane fleksibelt. To-lærer-system i klasserommet fungerer godt.

Oppgåvene er mangfaldige, og ein rektor uttrykker dette slik:

«Elevane kjem med ulike ryggsekkar, og det kan vere svært utfordrande å takle åtferdsproblem. Men alle elevane er våre elevar. Vi plastrar problem, og byrdene er

ulikt fordelte. Vi brukar Verneombod og tillitsvalde. Vi opplever at foreldre stiller store krav!»

Ein av rektorane seier at undervisning i hovudsak skjer i klasserommet sidan leiinga har vore tydeleg på at segregerande undervisning ikkje er aktuelt og at undervisning i klassen er det beste. Undervisning på grupperom vert brukt berre deler av timen. Lærarane utnyttar tida og ressursane godt og fleksibelt ved å ta ut elevar korte økter for ekstra trening. Etter rektor si meining er der likevel variasjonar også på denne skulen:

«Men vi har i periodar elevar som treng tid åleine med lærar i lengre økter. Dette handlar sjølvstund om korleis elevflokkene fungerer.»

Svara viser at livet i klasseromma er mangfaldig og variert, og at den einskilde eleven sine behov i stor grad styrer korleis tiltaka og opplæringa vert organisert.

## **5.5 Læringsprosessar i personalet**

Alle dei fire rektorane har fokus på å bygge meir kompetanse i personalet, og dei er opptekne av å skape ein felles pedagogisk plattform for personalet. Difor vert det viktig korleis ein brukar arbeidstida utanom undervisninga for lærarane, kva møtestruktur skulen har og korleis ein gjennomfører personalmøta på skulen. Dette handlar om å legge til rette for lærande organisasjonar som reflekterer over eigen praksis og drøftar kva tiltak som har best effekt for læring og trivsel for elevane og for dei tilsette. Det er avgjerande for korleis elevane opplever skulekvardagen at dei tilsette har gode system for samhandling, og at rektorane brukar handlingsrommet i arbeidstidsavtalen til å legge til rette for gode møtestrukturar som kan gje ein god skulekultur der lærarane til ei kvar tid leitar etter dei beste tiltaka og organiseringa av undervisninga.

### **5.5.1 Møtestrukturar**

Rektorane fortel om gode møtestrukturar der klasseteam har faste møte, hovudstega har faste møte og der personalmøte vert brukte til fagleg oppdatering og til drøfting og refleksjon over viktige emne, som t.d. tilpassa opplæring, vurdering for læring og klasseleiing. Rektorane meiner at vurdering for læring er eit godt verktøy for å gje betre tilpassa opplæring til alle

elevane. Skulane drøftar vurderingskriterie, læringsmål som elevane skal forstå og elevsamtalen/ utviklingssamtalen der kvar elev får tilbakemelding og framovermelding. Dette har god effekt, og læringskrava/ læringstrykket stig. Dette er eit godt verktøy for å gje arbeidet betre kvalitet.

Ein viktig premiss for å få læringsresultat av møta er at alle møter budde, med framlegg til gode læringsmål og kriterier for vurdering. Personalet drøftar saker etter kollegarettleingsprinsippa - ein legg fram om eit tema, dei andre spør og kjem med innspel.

Dei fire rektorane ser ut til å ha klåre tankar om at samhandling og læringsprosessar i personalet er ein viktig faktor for utvikling. Dette skaper grunnlag for ein skule som er i ein kontinuerleg læringsprosess for å ha god kvalitet på arbeidet.

### **5.5.2 Drøftingstema for personalet**

Skulane drøftar sentrale omgrep som organisering av undervisninga, tilpassa opplæring, vurdering for læring og klasseleiing i tillegg til faglege drøftingstema og IKT. Rektor ved skule B 1 seier:

«Vi har som mål at personalet får ei felles forståing av at inkluderande opplæring har best effekt.»

Lærarane er opptekne av å dele med kvarandre og å lære av kvarandre. Skulane har ynskje om hospitering med naboskular. Lærarane har vorte meir positive etter kvart og viser større interesse. Der skjer mykje samarbeid innan klassestega og der er opne dører. Skulane brukar også eksterne aktørar (PPT, BUP, lege, NAV, personalkonsulent), og dette er svært positivt i høve til trivsel/ tryggleik/ sjukefråver. Det er aksept i kollegiet for å kunne dele utfordringar og suksessar. Lærarane viser glede ved å oppdage andre og nye sider ved vurdering (undervegsvurdering, framovervurdering, eigenvurdering m.m.), og dette viser att i arbeidet.

Rektorane gjev eit tydeleg bilde av skular som reflekterer over og drøftar tema som pregar skulekvardagen. Eg merkar ein kombinasjon av tålmod og iver:

«Ting tek tid og vi må vere tålmodige, men vi har fokus på same problemstillingar og område for læring og utvikling. Vi leitar litt i lag, og det er positivt at vi saman finn løysingar. På trinna er teama ofte samansett med nyutdanna og røynde lærarar som utfyller kvarandre og deler kompetanse på fag og didaktikk. Personalet har endra arbeidsmåtar og organisering gradvis etter utviklingsarbeid på skulen som tek

utgangspunkt i signal frå departement, kommunal leiing og skuleleiing. Dette har vore prega av glede ved å utvikle verktøy som har god effekt på læring og meistring.»

Svara frå rektorane viser at skulane har eit sterkt ynskje om å gjennomføre arbeidet på ein måte som sikrar best mogleg kvalitet for elevane sitt læringsarbeid.

### **5.5.3 Lærings- og endringsprosessar i personalet**

Rektorane gjev inntrykk av at det interne utviklingsarbeidet på skulane har fått betre kvalitet og gjev betre effekt på læringsarbeidet. I arbeidet med Vurdering for læring og med Klasseleiing har mange brote gamle rutinar, tradisjonar og sedvane. Skular prøver å gjennomføre jobbotasjon slik at lærarane får nye oppgåver og nye samarbeidspartar, men dei tek omsyn til at elevar med særskilte behov treng stabilitet. Der vert stadig meir inkluderande undervisning, og dette har kome gradvis fordi nokon har prøvd dette ut og kan vise til gode læringsresultat. Skulane har gode røymsler med teamsamarbeid med fagleg/ didaktisk/ pedagogisk breidde og kompetanse. Teamet får fram spørsmål som dei saman prøver å finne løysingar for, og slik vert det betre kvalitet på oppgåveløysinga.

Skule B 1 har arbeidd mykje med læringsstilar: dei gjennomførte felles opplæring i personalet og vidare drøftingar om kor viktig det er å ha eit mangfald i inntrykk og uttrykk. Det opnar for ei betre tilnærming til læringsarbeidet med elevar med særskilte behov, slik at ein bygger på eleven sine sterke sider og det eleven kan for å stimulere læringsprosessen. Personalet brukte omvendt integrering, d.v.s. oppretting av grupper rundt elevar med særskilte vanskar slik at vi får det sosiale og fagelege fellesskapet som stimulerer læring og sosial inkludering.

Skular som har eit tett samarbeid med lokalsamfunn og næringsliv opplever at dette er ein styrke både fagleg og pedagogisk. Etter rektor si meining får skulen tilført kompetanse som kjem elevane til gode.

Skule B 1 brukar nærmiljøet også i dette arbeidet. Dei meiner at dei er heldige som har allsidig småindustri og andre skuleslag med mange ressurspersonar i nærmiljøet, og skulen



brukar desse medvite i ulike prosjekt. Skulen har utvikla skulebiblioteket ved statlege satsingsmidlar - eit 2årig prosjekt med utviding av bokstammen og bruk av biblioteket som base for Tilpassa Opplæring og for lese- og skriveopplæringa. Medvit om mangfald i inntrykk og uttrykk er viktig for læring. Rektor seier at denne tankegangen er godt implementert i personalet.

Skulekvardagen kan vere vanskeleg, annleis enn den private familiekvardagen, for «skulsk» og teoretisk for nokre elevar, og dette er ei utfordring for skulen å gjere noko med. Skule B 2 gjev nokre elevar ein praktisk arbeidsdag i veka. Rektor er begeistra for resultata og seier:

«Vi har ein assistent med høg kompetanse i praktisk arbeid. Tysdagar arbeider dei med praktiske oppgåver til nytte for seg sjølve og for skulen. Dei har blomstra både fagleg og sosialt - dette har medført høg trivsel og betre arbeidsinnsats i fagleg arbeid dei andre dagane i klassen. Arbeidsoppgåver har vore t.d. å sette opp eit naust (som entreprenørskap), byggearbeid, småreparasjonar i skule/ på skuleområdet m.m. Dei har skifta duk på biljardbordet, og dette var eit komplisert arbeid som dei meistra suverent og fekk mykje ros for. Vurdering for læring har også medført endringar i undervisninga på sløyden, i smia m.m. Det er viktig å skape ein læringsarena som medfører mestring!»

I samtalanene med rektorane fekk eg eit klårt bilde av at møtestrukturar og personalmøte har hatt ei utvikling mot resultatorientert læringsarbeid. Svare tyder på at skulane forskar i læringspraksis og leitar etter gode metodar og tiltak.

## **5.6 Kva faktorar påverkar skular i organisering av undervisninga?**

Rektorane har ulike og mangfaldige innspel om dette, men nokre faktorar var løfta fram av alle fire.

### **5.6.1 Rammevilkår**

Rektorane er samde om at kommunal økonomi og timetildeling til skulane er ein viktig faktor. Openheit om økonomiske ressursar og om personalressursar, i organisasjonen og i høve til føresette, er eit godt grep. Låge timetildelingar medfører auke i søknader om spesialpedagogiske tiltak. Men god lærardekning gjev ingen garanti for god tilpassa opplæring og mindre spesialpedagogiske tiltak dersom undervisninga handlar berre om

kunnskapsformidling. Rektorane fortel at det fungerer godt med to-lærarsystem med felles ansvar der lærarane utfyller kvarandre og brukar ulike pedagogiske tilnæringsmåtar, og der dei har felles retning. Der er lite tiltru til å la ein lærar undervise på grupperommet med ein elev eller ei gruppe elevar i lengre periodar; det er betre resultat ved å utnytte læringseffekten i klasserommet. Men trening i korte økter, t.d. 10 min. spesifikk lesetrening, kan gje god effekt. Det handlar mindre om lærartettleik enn om metodar og kvalitet på undervisninga.

### **5.6.2 Kompetanse**

Kompetanse er nøkkelen til god organisering av undervisninga, saman med ei felles målsetjing og ein felles vilje til å gje alle elevar tilfredsstillande læringsutbytte i klasserommet.

Rektor på skule A 1 seier det slik:

«Det gjev godt læringsresultat, elevar og foreldre er nøgde og då må det vere noko riktig i det vi gjer. Læraren sin kompetanse og haldningar er også ein viktig faktor. Lærarflokken er høgt utdanna, og dei får meir og breiare kompetanse.»

Rektorane hadde fleire gode innspel, som t.d. at skulen har stort trykk på leseopplæringa og gjev elevane tidleg innsats, og gjerne ved hjelp av PPT som kan gjennomføre lesekurs med god effekt 1. - 3. kl. Det er viktig å sette inn dette tidleg.

### **5.6.3 Klasseleiing**

Klasseleiing er nemnt spesifikt av alle dei fire informantane som eit viktig satsingsområde for skulane for å få god organisering av undervisninga i klassen. God klasseleiing handlar om å sjå og verdsette kvar einskild elev, å skape eit trygt og stimulerande læringsmiljø i klassen der alle elevar kan oppleve læring, utvikling og mestring, og der alle elevar får tilrettelagt og tilpassa opplæring utifrå sine egne evner og føresetnader.

### **5.6.4 Felles pedagogisk plattform**

Likevel vert den viktigaste faktoren nemnt av dei fire rektorane: Felles medvit om læringssyn må ligge i botnen. Det er avgjerande for læringsresultatet at skulen skaper det felles bakteppet

for alle tilsette; korleis skape læring og læringstrykk, å stole på forskinga om inkludering og ikkje halde fram med å gjere ting som ikkje har god effekt. Det er stor forskjell på lærarar, og dette handlar også om kompetanse. Klassestorleik ser ikkje ut til å bety noko, men læraren er ein viktig faktor. Mange lærarar kjenner framleis skepsis i høve til klassestorleik og inkludering. Lærarane må sjå heilskap, gje didaktisk tilrettelegging i klassen og sjå at alle elevar har rett til tilpassa opplæring. Det skal setjast krav til lærarane: Dei må bruke verktøyskrinet før dei ber om auka ressursar.

Rektor på skule B 1 formulerer seg slik:

«Barn lærer i eit sosialt og fagleg fellesskap. Midtlyngutvalet peika på og dokumenterte lav effekt av å ta elevar ut av klassen. Felles visjon og felles kurs i personalet - vi vil vere ein skule med rom for alle og blick for den einskilde, og det skal ikkje vere ein floskel! - er avgjerande for å få eit godt resultat. Felles kursing for systemisk og systematisk arbeid i heile organisasjonen.»

Svara frå rektorane viser at dei ser det å bygge ein felles pedagogisk plattform, grunnlaget for arbeidet på skulen, som ei stor utfordring.

## **5.7 Kva ser du som dei største utfordringane for skulen din i høve til elevar som treng særskilt hjelp?**

Ei utfordring handlar om samarbeid med heimane. Rektor ved skule A 1 seier det slik:

«Dei som krev mest ressursar og tiltak, er elevar med åtferdsvanskar. Vi treng godt samarbeid med heimane. Dette brukar vi mest tid på. Nokre gongar er der manglande forståing mellom heim og skule, anten fordi eleven har ulik åtferd heime og på skulen, eller så kan foreldra vere heilt utslitne fordi eleven har same åtferd heime og på skulen. Dette kan gjere samarbeidet vanskeleg.»

Denne rektoren seier vidare:

«Samarbeid og kontakt med foreldre er avgjerande; om vi får samarbeidet til å fungere, kan vi utrette mirakel! Men ofte er det vanskeleg å få til det gode samarbeidet med heimen, og då kan det kjennest som sløsing med tid og ressursar. Vi har høgt utdanningsnivå i foreldregruppa, men det kan likevel vere vanskeleg å få til det gode samarbeidet. Vanskar her kan vere ei tung bær og føre til sjukmeldingar.»

Samarbeidet med heimane kan vere ei stor utfordring, og det er skulen sitt ansvar å få dette til å fungere. Andre utfordringar kan vere samarbeid med andre kommunale og statlege

hjelpeinstansar for å få gode innspel i høve til rettleiing av lærarane om arbeidsmåtar og verktøy i læringsarbeidet. Det er ei stor utfordring for leiinga å sette saman teama og sikre tverr-etatleg samarbeid. Skulen løyser ikkje alle problem med ressursar, men må takle alt som tek fokus frå læringsarbeidet, læringstrykket og læringsprosessane. Det er naudsynt og nyttig med samarbeid med PPT , BVT og BUP og samarbeid med heimane for å sjå at barnet/ eleven treng noko særskilt - tilpassa materiell, tilpassa tempo, fysioterapi m.m. Tverr-etatleg samarbeid treng tid, og dette må sikrast av skuleleiinga. I arbeidsplanen for kvar einskild lærar må der vere avsett tid til dette samarbeidet, slik at det er synleggjort for dei tilsette og for skuleeigar at dette samarbeidet tek tid.

Ein rektor nemner særskilt det dilemmaet skulen opplever ved kommunale krav om gode resultat for elevane på Nasjonale Prøver, ulike kartleggingsprøver, standpunktkarakterar og eksamen samanstillt med kommunale tildelingar av timar til ordinær undervisning, pedagogiske delingstimar og timar til spesialpedagogiske tiltak. Rektor opplever dette som at politikarane gjer skulane ei bjørneteneste ved å stramme inn på tildeling av pedagogiske delingstimar slik at ein etterkvart får ein auke i søknader om spesialpedagogiske tiltak. Svara dei gjev avspeglar også fordelinga av spesialpedagogiske tiltak og pedagogiske delingstimar på dei fire skulane.

Rektorane er klare på at det er ei utfordring om lærarar manglar kompetanse i klasseleiing Den store utfordringa vert formulert slik av rektor på skule B 2:

«Å legge til rette slik at kvar einskild elev får ein meningsfull skuledag og at det dei gjer er meningsfullt. Å styrke elevane i å tileigne seg kunnskap, og at dei opplever meistring.»

Rektorane kjem med varierte innspel, og det kan avspegle arbeidssituasjonen for den einskilde skule. Rektorane meiner at skulane og PPT har gode system for å arbeide med ulike lærevanskar. Dei avspeglar også ein tydeleg samanheng mellom kompetanse i klasseleiing og eit godt og stimulerande læringsmiljø med tilpassa opplæring for alle elevar.

## **5.8 Kva meiner du er dei viktigaste føresetnadane for å lukkast?**

Rektorane har mange innspel til dette, og økonomi og politikk er sentralt som suksessfaktor for rektorane. Rektor ved skule A 1 formulerer seg slik:

«Ein viktig føresetnad handlar om økonomi og politikk. Det vert spennande å sjå om vi beheld timetala om vi gjer som kommunen ber om og søker mindre spes.ped.»

Rektor ved skule A 2 meiner at det har god effekt å vere open om økonomiske ressursar og om personalressursar, i organisasjonen og i høve til føresette. Ikkje alle lærarar fungerer med alle utfordringar. Lærarane må sjå heilskap, gje didaktisk tilrettelegging i klassen og sjå at alt er tilpassa opplæring og at alle elevar har rett til tilpassa opplæring. Krav til lærarane: Bruk verktøyskrinet før du ber om auka ressursar!

Samstundes er der andre føresetnader som spelar inn, og rektor ved skule A 1 seier vidare:

«Å skape det felles bakteppet for alle tilsette; korleis skape læring og læringstrykk, å stole på forskinga om inkludering og ikkje halde fram med å gjere ting som ikkje har god effekt. Det er stor forskjell på lærarar, og dette handlar også om kompetanse.»

Rektor ved skule B 1 seier at Personalet må ta seg tid til å drøfte læringssyn, og rektor må legge til rette for stadig påminning om felles visjon og felles kurs. Kompetanse er sentralt, og skulen har gode røynsler med input i fellesskap, og arbeide med emna i felles personale slik at skulen fungerer som ein lærande organisasjon. Dette krev tydeleg og engasjert leing og systematisk og systemisk arbeid over tid. Ho formulerer seg slik:

«Medvit om læringssyn må ligge i botnen. Barn lærer i eit sosialt og fagleg fellesskap. Midtlyngutvalet peika på og dokumenterte lav effekt av å ta elevar ut av klassen. Felles visjon og felles kurs i personalet - vi vil vere ein skule med rom for alle og blikk for den einskilde, og det skal ikkje vere ein floskel! - er avgjerande for å få eit godt resultat. Felles kursing for systemisk og systematisk arbeid i heile organisasjonen. Men sjølv sagt handlar det óg om økonomi; utan tilstrekkeleg tildeling av delingstimar og tilstrekkeleg lærartettleik kjem det søknader om spesialpedagogiske tiltak.»

Det er viktig å bygge klassefellesskap. Gode relasjonar innan klassen har stor effekt og påverknad også for elevar med særskilte behov. Fellessamlingar på skulen, felles songrepertoir og liknande små og store fellesskapsbyggande tiltak har stor betydning også for læringsmiljøet. Ho seier vidare:

«God lærardekning gjev ingen garanti for god tilpassa opplæring og mindre spes.ped.tiltak dersom undervisninga handlar berre om kunnskapsformidling. To-lærarsystem med felles ansvar - lærarane utfyller kvarandre og brukar ulike pedagogiske tilnæringsmåtar, og dei har felles retning. Vi trur ikkje på å la ein lærar undervise på grupperommet med ein elev eller ei gruppe elevar i lengre periodar; vi

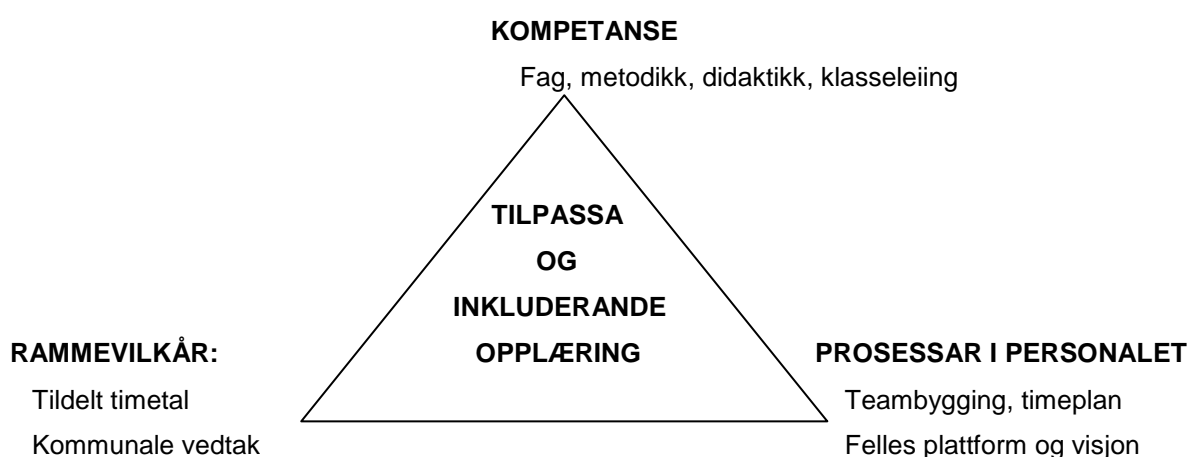
prøver å utnytte læringseffekten i klasserommet. Men trening i korte økter, t.d. 10 min. spesifikk lesetrening, kan gje god effekt.»

Rektor ved skule B 2 meiner at ein føresetnad for suksess er å oppleve at dei lukkast. Trivsel er ein føresetnad for elevar og tilsette. Skulen må ha gode fysiske rammer og hjelpemiddel. Ros gjev god effekt, og innsikt og haldningar i personalet må ligge i botnen.

Rektorane nemner bruk av kartleggingsverktøy som eit viktig verktøy for å sikre kvaliteten på opplæringa, og at resultat under kritisk grense må medføre at der vert sett inn tiltak for å støtte opplæringa for elevar som treng dette.

## 5.9 Oppsummering

I dette kapittelet har eg forsøkt å systematisere svara frå dei fire rektorane i høve til tre hovudtema som peikar seg ut som sentrale faktorar i skulane sine val av organisering av undervisninga. Rektorane peikar på rammevilkåra, utviklingsarbeid på skulen for å bygge felles forståing for inkluderande opplæring og kompetanse i personalet som dei viktaste pådrivarane for å skape grunnlag for inkluderande opplæring i klasseromma. Rektorane sine svar og vurderingar under intervjuet viser at dette er ei oppgåve som desse fire skuleleiarar prioriterer høgt, og som dei set på dagsorden i personalmøte og i klassestegmøte.



*Figur 7: Tilpassa og inkluderande opplæring*

Rektorane har ulike rammevilkår i høve til kommunale vedtak og kommunale tildelingar av rammetimetal, og dette ser ut til å prege organiseringa på skulane. Likevel viser rektorane stor grad av semje i kva som er den ynskte organiseringa av skulekvardagen, og kva som gjev elevane det beste læringsutbyttet. Rektorane har klare tankar om korleis dei ynskjer å sette saman lærarteam, korleis skuledagen skal organiserast og kva fokus skulen skal ha i internt kompetansearbeid og utviklingsprosessar i personalet. Desse tankane samsvarar i stor grad med politiske styringssignal i Kunnskapsløftet og med resultat av forskning om temaet inkluderande undervisning og tilpassa opplæring (Haug og Bachmann, 2009; Bjørnsrud og Nilsen, 2011).

Eit godt samarbeid med heimane og openheit om økonomiske og personalmessige ressursar gjev eit godt grunnlag for arbeidet. Når lærarar og foreldre er trygge for at klassen får tilstrekkeleg tildeling av timeressursar, vågar dei å late vere å søke om spesialpedagogiske tiltak.

Dei fire informantane fortel om utfordringar og glede, frustrasjonar og suksessar i dette arbeidet, og dei viser alle iver og engasjement for å legge til rette for gode prosessar og den ynskte organiseringa av skuledagen. Dei avspeglar ein skule der dei tilsette leitar litt i lag, og dei opplever at det er positivt at dei saman finn løysingar. Rektorane har klare tankar om samansetninga av teama med nyutdanna og røynde lærarar som utfyller kvarandre og deler kompetanse på fag og didaktikk. Rektorane fortel at personalet har endra arbeidsmåtar og organisering gradvis etter utviklingsarbeid på skulen som tek utgangspunkt i signal frå departement, kommunal leiing og skuleleiing. Dei fortel óg at dette har vore prega av glede ved å utvikle verktøy som har god effekt på læring og mestring.





## **Kap. 6     Analyse**

I denne studien forsøker eg å forstå og klargjere kva faktorar som påverkar skulane i val av organisering av undervisninga. Eg vil prøve å forstå svara frå informantane (kapittel 5) utifrå læringsteoretiske modellar som er presenterte i kapittel 3 og søke å drøfte korleis desse kan kaste lys over dei empiriske funna. Eg vil sjå på tenkinga til Argyris og Schön (1996) som stiller spørsmål ved om organisasjonar kan lære eller om det er individa i organisasjonen som står for læringa. Dei formulerte omgrepet ”refleksjonstenking” som handlar om prosessar som skjer når ulike nivå - t.d. overflata og djupna i organisasjonen - møtest.

Handlingsteorien - Uttrykt teori og Bruksteori - ser eg på som viktige omgrep når eg skal forske i problemstillinga eg har valt. Det vil også vere nyttig å ha modellane over enkeltkrets-, dobbeltkrets- og deuterolæring som verktøy i denne studien. Denne teorien handlar om korleis ein kan skape djuptgåande endring og utvikling i ein organisasjon, og det er aktuelt i arbeidet med organisering av undervisninga.

Eg vil bruke rektorblikket og prøve å vise kva rektor tenkjer om korleis organisasjonen lærer om tilpassa og inkluderande opplæring. Rektor kan ha nytte av å legge til rette for prosessar i personalet der ein saman bygger handlingsteori, formulerer uttrykt teori og bruksteori for å stimulere til vidare læring og utvikling i høve til organisering av undervisninga. Senge (2004) sine fem disiplinær for å utvikle ein lærande organisasjon vil gje ei meiningsfull ramme for forskingsarbeidet, og eg vil bruke tankemodellane til Senge i møte med skulane. Eg vil leite etter systemisk tenking innanfor kva informantane sjølve opplever av personleg mestring, bruk av mentale modellar, felles visjon og teamlæring i organisasjonen. Hargreaves og Shirley (2012) sine tankar om korleis ein bygger berekraftige skular gjennom nettverksbygging og fellesskap vil også gje perspektiv på problemstillinga i denne studien. Kvar ligg verktøya for å skape samanheng mellom ynskt praksis og gjennomført praksis?

### **6.1     Rammevilkår**

Det ser ut til at politiske vedtak i kommunen gjev ulike rammevilkår med omsyn til timetildeling til skulane. I kommune A er der eit uttalt krav frå kommuneleiinga om at skulane skal gje meir tilpassa opplæring og mindre spesialpedagogiske tiltak, men dette er ikkje gjennomført med politiske vedtak som sikrar skulane si tildeling av rammetimar

uavhengig av enkeltvedtak om spesialpedagogiske tiltak. For skulane i kommune A ser dette ut til å medføre at sjølv om skuleleing og personale ynskjer å gje meir inkluderande tilpassa opplæring er praksis at skulane må sikre timetildelinga ved å søke om timar til einskildvedtak for elevar med særskilte behov. I kommune B er der gjort politisk vedtak om timetildelinga til skulane som sikrar at skulane kan organisere friare med omsyn til klassar og grupper. Det politiske målet om å redusere spesialpedagogiske tiltak viser att i praksisen på skulane.

I kritikken mot konklusjonane i Midtlyngutvalet sin rapport, er dette eit kjernepunkt. Det er brei fagleg og politisk semje om at tidleg innsats og førebygging, rett til ekstra tilrettelegging i opplæringa for alle elevar, tilpassa og fleksible opplæringsløp, tverrfagleg og tverretatleg samarbeid, auka kompetanse på alle nivå, tett samarbeid med PPT og Statped er gode grep for å sikre kvaliteten på opplæringa for alle elevar. Skulane si timetildeling er også ein viktig faktor for å sikre kvaliteten på opplæringa, og dersom skulane ikkje er sikra nok kvalifisert personale vert det vanskeleg å løyse oppgåvene med tilstrekkeleg kvalitet. Lave timetal til pedagogisk deling vil medføre at der vert eit stort behov for spesialpedagogiske tiltak.

Rektor på skule A 2 uttrykker frustrasjon over dette krysspreset slik:

«Politikarane gjer oss ei bjørneteneste og set mål som er umogelege å nå med ressursane vi rår over no. I politiske mål seier dei at vi skal ligge over landsgjennomsnittet og på eller over fylkessnittet i høve til Nasjonale Prøver, Grunnskulepoeng m.m., men med tildelte ressursar kan ikkje vi garantere dette. No har vi store variasjonar, seinast i 2011 såg vi dette på eksamenskarakterane der vi ikkje låg der vi brukar å ligge. Vi meiner at dette har med klassestorleik og delingstimar å gjere.»

Alle dei fire rektorane understrekar at eit tilstrekkeleg rammetimetal er nøkkelen til å få ei god organisering av undervisninga på skulen.

### **6.1.1 Oppsummering**

Den kommunale timetildelinga ser i rektorane sine auge ut til å vere ein avgjerande faktor for ei fleksibel organisering av personalressursar på skulen. Dersom rektor, lærarar og foreldre har sikring for at skulen vert tildelt tilstrekkeleg med pedagogiske delingstimar, torer dei ulike aktørane å ha tillit til at den tilpassa inkluderande undervisninga vil gje eit forsvarleg læringsutbytte for elevane. Denne faktoren har den einskilde rektor høve til å påverke politisk ved gode saksframstillingar over pedagogisk trong for timeressursar til kommunestyret, men skuleeigar og kommunal økonomi vil avgjere korleis desse vedtaka vert år for år. Det skaper

ein utrygg situasjon for tilsette i skulane og for foreldre om skulen ikkje har forutsigbare rammetimetar som kan skape kontinuitet i det pedagogiske arbeidet. Datamaterialet viser at eit kommunalt vedtak om at skulane skal redusere spesialpedagogiske tiltak ser ut til å ha liten effekt, og at eit kommunalt vedtak om å sikre pedagogiske delingstimar ser ut til å ha stor effekt. Dette ser ut til å medføre at foreldre og skule torer å la vere å søke om spesialpedagogiske tiltak slik at vi ser ein reell reduksjon i spesialpedagogiske tiltak. Samstundes ser det ut til å vere andre faktorar som også må vere på plass for å sikre god kvalitet på læringsarbeidet: kompetanse, haldningar til inkluderande opplæring, og ein felles visjon på skulen om korleis ein skaper det gode læringsmiljøet og læringstrykket.

## 6.2 Læringsprosessar i personalet

Dei fire rektorane fortel om korleis dei utnyttar arbeidstidsavtalen for lærarane for å legge til rette for utviklingsarbeid i skulane. Møtestrukturane skal vere effektive, og skulane har ulike møte som ligg til ulike tider:

**Tabell 6:** *Møtestrukturar i grunnskulen*

<b>Informasjonsutveksling</b>	intern orientering, statlege skriv som omhandlar ulike deler av verksemda (t.d. eksamensordningar ved skriftleg og munnleg eksamen, høyringsbrev, rundskriv om timetal i faga, ordningar for valfag, ordningar for 2. framandspråk og liknande), kommunale skriv og vedtak m.m.
<b>Klassemøte</b>	alle tilsette i klassen drøftar naudsynte tiltak rundt klassen, grupper eller einskildelevar, planlegging av aktivitetsdagar og liknande
<b>Klassestegmøte</b>	alle tilsette på klassesteget drøftar naudsynte tiltak rundt klassar, grupper eller einskildelevar, planlegging av aktivitetsdagar og liknande
<b>Hovudstegmøte</b>	alle tilsette på hovudsteget drøftar naudsynte tiltak for elevane, planlegging av aktivitetsdagar og liknande
<b>Personalmøte</b>	heile personalet drøftar Utviklingsplan, Aktivitetsplan, felles pedagogisk plattform, evt. får opplæring i bruk av IKT-programvare, interne kurs i NyGIV-metodikk, klasseleiing, leseopplæringa, rekneopplæringa m.m.
<b>Faglege drøftingsmøte</b>	grupper i personalet drøftar Vurdering for læring, fagseksjonsarbeid, evt. får opplæring i bruk av IKT-programvare, interne kurs i NyGIV-metodikk, klasseleiing, leseopplæringa, rekneopplæringa m.m.

Rektor har ansvaret for at desse møtestrukturane vert effektive og meiningsberande for dei tilsette. Dette arbeidet er eit viktig pedagogisk verktøy for å skape eit godt samspel i personalet der ein kan dele kompetanse, meiningar og drøfte seg fram til dei gode løysinga på ulike utfordringar. Rektor og tillitsvald set årleg opp plan for bruk av den arbeidsplassfesta tida, og dette er eit pedagogisk grep som pregar utviklingsarbeidet på skulen. Rektor og tillitsvald må reflektere over korleis desse gruppene skal settast saman, og gjere val i høve til kva grupper som har nytte av å vere samansette av pedagogar som arbeider på same klassesteg eller hovudsteg, og kva grupper som vil fungere best ved å vere samansett av pedagogar på tvers av klassestega. I desse prosessane er det nyttig å bruke Torodd Strand (2010) sin hovudbodskap om at leiing er ivaretaking av funksjonar i organisasjonar. Han seier at i utviklings- og endringsarbeid kan ein sjå på utviklinga i ein organisasjon som eit livsløp, der ein kan analysere gjennom 3 fasar:

**Tabell 7:** *Utviklinga i ein organisasjon*

<b>Utviklinga i ein organisasjon etter Torodd Strand (2010)</b>	<b>Perspektiv for leiinga</b>
Grunnleggingsfase (etablering og fotfeste)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kva prinsipp skal styre gruppesamansetninga?</li> <li>- Kva formelle reglar skal gjelde for gruppa?</li> <li>- Kor lenge skal gruppa arbeide saman?</li> <li>- Kva mål og verdiar skal råde?</li> </ul>
Modningsfase (ordning og stabilitet)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kva rollefordeling har gruppa?</li> <li style="padding-left: 20px;">Integrasjon</li> <li style="padding-left: 20px;">Administrasjon</li> <li style="padding-left: 20px;">Entreprenørskap</li> <li style="padding-left: 20px;">Produsent</li> <li>- Kor formalisert er arbeidet i gruppa?</li> </ul>
Seinfase (hausting, tilstivning som kan føre til død eller fornying)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kva resultat har gruppa oppnådd?</li> <li>- Kva faktorar vil påverke om gruppa døyr eller finn stimulansar til nytt liv og ny utvikling?</li> </ul>

Informantane fortel om prosessar i personalet der refleksjonslæring er eit viktig verktøy. Skuleleiar har ansvaret for å legge til rette for refleksjonsarbeid i møte mellom overflatenivå og djupna i organisasjonen (sjå s. 27 **Figur 3: Organisasjonslæring etter Argyris og Schön** (1978) som skildrar korleis individa i ein organisasjon kan delta i at organisasjonen lærer).

Dei fire rektorane fortel om fokus på intern og ekstern kompetanseheving og om prosessar i personalet for å utvikle ein felles pedagogisk ståstad for arbeidet. Datamaterialet viser at rektorane og personala har ambisjonar om å halde på læringstrykket for elevane og internt i personalet ved å dele kompetanse og røynsler og stadig utfordre seg sjølv og andre og slik finne fram til nye og betre metodar i arbeidet. Det gjev tru på framtida når rektorane fortel om den gleda og spenninga lærarane viser i dette arbeidet.

### 6.2.1 Handlingsteorien

Argyris og Schön (1996) stiller spørsmål ved om organisasjonar kan lære eller om det er individa i organisasjonen som står for læringa. Sjå s. 28, *Tabell 3: Handlingsteorien etter Argyris og Schön (1978)*. Dei formulerte omgrepet ”refleksjonstenking” som handlar om prosessar som skjer når ulike nivå - t.d. overflata og djupna i organisasjonen - møtest. På overflata har ein organisasjonskart, målformuleringar, prosedyrar og retningslinjer, «policy» for verksemda, synleg samhandling og leiarstil. I djupna i organisasjonen ligg normer og verdiar, oppfatningar, haldningar og grunnleggande føresetnader for ressursfordeling og maktutøving. I ulike former for personalmøte er det ei utfordring å få fram alle synspunkt og haldningar som ligg i djupna i organisasjonen. Det er ei leiaroppgåve å legge til rette for samhandling i personalmøta der alle aktørane er likeverdige og frie til å legge fram sine tankar om temaet som er oppe til drøfting. Først då kan skulen vere på veg til å finne samsvar mellom det ein seier ein vil gjere og det ein faktisk gjer. I høve til inkluderande og tilpassa opplæring kan målsetjingane vere kjende og aksepterte, men praksis viser likevel at skulen arbeider i strid med desse målsetjingane.

Argyris og Schön formulerte handlingsteorien gjennom to omgrep:

- Uttrykt teori; ting eg veit om meg sjølv (formell kunnskap, rolle, modell, det eg er medviten om at eg kan og det eg veit om korleis eg påverkar andre menneske)
- Bruksteori; ting eg ikkje veit om meg sjølv (den tause kunnskapen, det eg faktisk gjer, røynsler eg ikkje har sett ord på)

Det vil fremje læring i organisasjonen om leiinga kan stimulere til opne prosessar der alle aktørane formulerer tankar og haldningar, slik at ein kan utnytte den tause kunnskapen som ligg i organisasjonen til å bygge felles verdiar. Informantane til denne studien fortel om at dei er medvitne ansvaret sitt for å legge til rette for prosessar i personalet som kan stimulere til slike prosessar. Berre slik kan ein også oppnår ei djupare felles forståing av korleis

organiseringa av undervisninga kan kome alle elevar til nytte, og korleis den ordinære undervisninga kan gje tilfredstillande læringsutbytte for flest mogeleg elevar.

### **6.2.2 Deuterolæring**

Argyris og Schön presenterte deuterolæring som ei læring om sjølve læringa (jfr. Kap. 3.1 s. 29). Det er ei krevjande øving for personalet å reflektere over refleksjonane sine, slik at lærarane forskar i eige arbeid ved å la resultatata av arbeidet vere til kontinuerleg evaluering og la refleksjonane over dette forme vidare praksis. Dette krev at skuleleiinga gjev gyldig og sakleg informasjon, legg til rette for at alle deltek i avgjerdsprosessar og får innsyn i konsekvensane av handlingane sine, at alle evnar å ta ansvar for eigne handlingar, og at skulen har eit støtteklima der alle er tekne vare på og leiinga tek ansvar for resultatata.

Informantane til denne studien fortel om Vurdering for læring som eit godt tema for drøfting der lærarane drøftar vurderingskriterie, forstålege læringsmål og bruk av elevsamtalen som eit verktøy for læring og utvikling for kvar einskild elev. I slike drøftingsmøte kan skuleleiinga legge til rette for deuterolæring slik at refleksjonane ikkje berre handlar om handlingar og tiltak, men også om verdiar og haldningar som pregar korleis handlingane vert utøva. Rektor på skule B 1 fortel om personalet sitt utviklingsarbeid i høve til tilpassa opplæring:

«Betre innsikt og forståing av Tilpassa Opplæring medfører eit sterkare ynskje om å gjere «dei rette tinga» pedagogisk og fagleg. Tilpassa opplæring handlar også om sosialt og fagleg fellesskap og mestring. Det heng saman med læringssynet vårt.»

Informantane gav inntrykk av å vere medvitne verdien av å gjennomføre dei djuptgåande drøftingane om ulike sentrale tema, og at dei målretta gjennomførte evaluering, forskingsarbeid i høve til endringar av praksis og ny evaluering. Dette er prosessar eg personleg har stor tru på, og som eg meiner er avgjerande for å ha ein skule i kontinuerleg læring og utvikling.

### **6.2.3 Oppsummering**

Datamaterialet mitt viser at rektorane har klare tankar om korleis ein kan skape grunnlag for djuptgåande prosessar i personalet ved å utnytte møttestrukturane og gje dei tilsette klare

forventningar om førebuing, gjennomføring og referatskriving/ resultatoppfølging av dei ulike personalmøta. Slik kan møtestrukturen bli eit verktøy for framdrift og fellesskap, i staden for å vere eit ork og ein tidstjuv frå det grunnlande læringsarbeidet saman med elevane.

Alle dei fire rektorane har fokus på å bygge meir kompetanse i personalet, og dei er opptekne av å skape ein felles pedagogisk plattform for personalet. Difor vert det viktig for rektorane korleis ein brukar arbeidstida utanom undervisninga for lærarane, kva møtestrukturar skulen har og korleis ein gjennomfører personalmøta på skulen. Dette handlar om å legge til rette for lærande organisasjonar som reflekterer over eigen praksis og drøftar kva tiltak som har best effekt for læring og trivsel for elevane og for dei tilsette. Det er avgjerande for korleis elevane opplever skulekvardagen at dei tilsette har gode system for samhandling, og at rektorane brukar handlingsrommet i arbeidstidsavtalen til å legge til rette for gode møtestrukturar som kan gje ein god skulekultur der lærarane til ei kvar tid leitar etter dei beste tiltaka og organiseringa av undervisninga. I samtalane med rektorane fekk eg eit klårt bilde av at møtestrukturar og personalmøte har hatt ei utvikling mot resultatorientert læringsarbeid. Svara tyder på at skulane forskar i læringspraksis og leitar etter gode metodar og tiltak.

### **6.3 Samanhengar mellom organisering av undervisninga og lærande organisasjonar**

Denne oppgåva prøver å finne svar på kva faktorar som påverkar skulane i val av organisering av undervisninga. Då kan tenkinga til Peter Senge om lærande organisasjonar kaste lys over svara.

#### **6.3.1 Den femte disiplin, systemisk tenking**

Peter Senge opererer med fem disiplinlar som utgjer kjernen i ein slik organisasjon: personleg mestring, mentale modellar, felles retning og visjon, teamlæring og til sist - systemisk tenking. Desse fem disiplinane kan gje skulen i stand til å endre organisasjonen, og såleis vert dei viktige øvingar for rektorane og for dei tilsette.

**Personleg meistring** handlar om å ha den kompetansen som trengst for å løyse oppgåvene. Informantane fortel om intern og ekstern kompetanseutvikling i høve til klasseleiing, vurdering for læring og tilpassa opplæring. Det ser ut til å vere eit avgjerande punkt for rektorane å legge til rette for denne kompetansehevinga for å gjere skulen i stand til å yte kvalitet i tenestene. Personleg meistring er ein naudsynt ingrediens som handlar om evna til å utvikle sin eigen visjon, og dette krev at kvar einskild tilsett kan faget, meistrar sosial åtferd som å møte presis og opptre på ein ordentleg måte og at kvar tilsett har framtidstankar, visjonar og eit langsiktig perspektiv. Ein viktig føresetnad for rektor i denne samanhengen er å kome med problemstillingar og spørsmål, og ikkje presentere svara. Rektor må kontinuerleg stimulere den einskilde tilsette til personleg meistring. Rektor har eit særskilt ansvar for å skape eit klima der det er trygt for den einskilde å skape sine egne visjonar, der forplikting til sanning og utfordring av status quo er ei norm. Datamaterialet viser at rektorane er opptekne av dette, og at dei ser teikn på at lærarane viser glede ved å oppdage andre og nye sider ved ulike drøftingstema, og at dette viser att i arbeidet.

Det empiriske grunnlaget for denne oppgåva kan tyde på at **mentale modellar** knytt til læringssituasjonen pregar korleis arbeidet vert utført. Mentale modellar vert utvikla når individa i ein organisasjon saman set ord på dei djupe antakingane om oppgåva og om løysingar (jfr. Edgar Schein: 1985). Interpersonleg kommunikasjon er ein viktig føresetnad for kritikk og refleksjon. Individa i organisasjonen må gå vegen frå lineær tenking til å tenke heilskapleg og systemisk. Rektorane fortel om at alle tilsette leitar ilag etter dei beste løysingane, og dei fortel om at det er aksept i personalet for å kunne dele. Spørsmålet er om individa opplever den tryggleik og støtte dei treng for å gje eit ærleg og djuptgåande bilde av kva dei meiner. Det er heller ikkje sikkert at alle tilsette kjenner ansvar for å dele sine tankar med dei andre - det kan vere effektivt og tidsparande å løyse oppgåva her og no utan å tenke på fellesskapet og på langsiktige visjonar. I eit personale vil der vere ulike oppfatningar av kor viktig den felles ståstaden er for den einskilde si oppgåveløysing. Dette gjev rektorane eit ansvar for å bygge støtteklima samstundes med å gje klare forventningar til utøving av praksis.

Tredje øving handlar om å ha **felles retning og ein langsiktig visjon**, og for å oppnå dette må individa i organisasjonen bygge sine individuelle visjonar. Ein felles ståstad vert bygd ved at alle deltakande aktørar løfter sine egne visjonar og verdiar til overflata og deltek i ein prosess der ein finn fram til felles visjonar og tankar om framtida. I ei slik medskaping er det



ein føresetnad at organisasjonen har eit ope og støttande klima der ein deler ansvaret for å utforme dei grunnleggande prinsippa organisasjonen styrer etter. Rektor ved skule A 1 fortel om at ting tek tid og at dei må vere tålmodige, men at fokus på same problemstillingar og leiting etter felles satsingsområde har vist resultat, og at personalet eig dette saman og har felles ansvar. Rektor ved skule B 1 seier at dei har som mål at personalet får ei felles forståing av at inkluderande opplæring har best effekt. Ho fortel vidare at personalet har endra arbeidsmåtar og organisering gradvis etter utviklingsarbeid på skulen som tek utgangspunkt i signal frå regjering og departement, kommunal leing og skuleleing, og at dette arbeidet har vore prega av glede ved å utvikle verktøy som har god effekt på læring og trivsel. Datamaterialet viser at felles retning og ein langsiktig visjon er sentralt i rektorane sitt arbeid.

Den fjerde øvinga for personalet er **team-læring**, som er ein prosess med fin-innstilling og utvikling av organisasjonen si evne til å skape dei resultat individa i organisasjonen verkeleg ynskjer. Det er ei stor oppgåve for eit personale å gjennomføre ein kollektiv disiplin som er avhengig av individa si evne til å forstå, handle og meistre. Dialog er eit viktig element, og dette inkluderer lytting og undersøkjande refleksjon. Peter Senge uttrykker dette slik: det er meiningslaust at eit individ skal meistre kunsten teamlæring, på same måte som ein muskar ikkje kan meistre evna til å vere ei god jazz-gruppe. Det empiriske materialet tyder på at dette er ei øving som stadig vert gjennomført i ulike personalmøte, med målsetjinga at alle i gruppa er innstilte på å trene seg individuelt og saman i teamlæring, i eit heilskapleg eller systemisk perspektiv. Rektor ved skule B 1 fortel at dei drøftar ulike emne på trinna og på tvers av trinna, og alle tilsette møter budde med framlegg og løysingar. Ho fortel at personalet drøftar saker etter kollegarettleings-prinsippa - ein lærar legg fram om eit tema, og dei andre spør og kjem med innspel. Ho fortel at målet er at personalet får ei felles forståing av drøftingstemaet. Rektor ved skule A 1 fortel om at skulen prøver å gjennomføre jobbrotasjon slik at lærarane får nye oppgåver og nye samarbeidspartar. Lærarane er opptekne av å dele med kvarandre og lære av kvarandre.

Den femte disiplinen, **systemisk tenking**, er ein disiplin for å oppfatte heilskap; eit rammeverk for å sjå tilhøve snarare enn einskildelement, og endringsmønster snarare enn statiske augeblinksbilde. Det medfører at personalet saman leitar etter samanhengar og mønster heller enn einskilde sakstilhøve. Senge hevdar at røyndomen er sett saman av sirkulære og samanhengande funksjonar, som kan vere vanskelege å sjå om ein tenkjer

lineært. Systemisk tenking ligg som ein premiss for alle disiplinane, og er den femte disiplinen som har gjeve tittel til Senge si bok (1990).

Rektor ved skule A 1 uttrykker at den viktigaste føresetnaden for å lukkast er å skape det felles bakteppet for alle tilsette; korleis skape læring og læringstrykk. Rektor ved skule B 1 seier at dei stadig har påminning om felles visjon og felles kurs, og at dei arbeider med kompetanseheving i fellesskap slik at skulen kan fungere som ein lærande organisasjon. Ho meiner at dette krev tydeleg og engasjert leiing og systematisk og systemisk arbeid over tid. Datamaterialet syner at den heilskaplege tenkinga er viktig for rektorane, og at dei brukar tid og energi på desse øvingane.

### **6.3.2 Oppsummering**

Senge sitt bilde av forventningsbasert og intensjonell læring gjev oss eit forfriskande perspektiv på at organisasjonar kan påverke omgjevnadane sine og styre utviklinga si. Desse perspektiva viser att i kva utgangspunkt og fokus skulane har valt for utviklingsarbeidet og læringsprosessane i personalet. Det ser ut til at Peter Senge sine fem disiplinær har påverka utviklingsarbeidet i skulekvardagen, og at rektorane opplever at desse øvingane har ein positiv effekt på læringsarbeidet. Dei fire rektorane fortel om fokus på intern og ekstern kompetanseheving og om prosessar i personalet for å utvikle ein felles pedagogisk ståstad for arbeidet. Datamaterialet viser at rektorane og personala har ambisjonar om å halde på læringstrykket for elevane og internt i personalet ved å dele kompetanse og røynsler og stadig utfordre seg sjølv og andre og slik finne fram til nye og betre metodar i arbeidet. Det gjev tru på framtida når rektorane fortel om den gleda og spenninga lærarane viser i dette arbeidet.

## **6.4 Samanhengar for å skape inspirasjon og fornying, ansvar og berekraft**

Når grunnskulen ikkje maktar å realisere intensjonar frå politiske styringssignal og forskingsresultat om inkluderande tilpassa opplæring (jfr. Kap. 2), er det grunn til å leite etter det som kan gje skulane verktøy for å få framgang innan dette feltet. Denne studien har eit rektorperspektiv, og eg prøver å kaste lys over faktorar som kan gje rektor handlingsrom til å stimulere til ei god utvikling for skulen. Det kan gje friske synsvinklar å drøfte dette

handlingsrommet i lys av Andy Hargreaves og Dennis Shirley sin modell for kva utvikling og endring som kan gje berekraftige skular gjennom nettverksbygging og fellesskap. Den visjonære modellen er gjennomførleg om der er politisk vilje og personalet har drøfta seg fram til ein felles pedagogisk ståstad. Hargreaves og Shirley (2012) skildrar korleis skulen vert opplevd frå innsida. Dei viser eit bilde av utviklinga i skulen, og skaper ein modell som kan gje inspirasjon og fornying, ansvar og berekraft; **Den fjerde vegen**. Modellen har mange ingrediensar: seks fundament, tre prinsipp for profesjonalitet og fire katalysatorar som skal skape samanheng. Eg vil drøfte korleis desse ingrediensane kan påverke rektor sitt handlingsrom i utviklingsarbeid og organisering i skulen.

#### 6.4.1 Seks fundament

Desse må ligge i botnen, og omtalar fyrst ein **inspirerende og inkluderande visjon på nasjonalt nivå og på skulenivå**. Det er eit leiaransvar å implementere dei nasjonale, styrande visjonane i organisasjonen. Empirisk materiale tyder på at dette er ei utfordrande og høgt prioritert oppgåve for rektorane.

Det andre fundamentet er eit **sterkt engasjement i ålmenta**. Også her har rektor eit særskilt ansvar for å marknadsføre skulen sine visjonar, arbeidsmåtar og resultat. Informantane til denne studien opplever at foreldre stiller store krav til skulen, og at det nokre gongar kan vere manglande forståing mellom heim og skule. Dette kan gjere samarbeidet vanskeleg. Rektor ved skule A 2 seier at det kan ha god effekt på samarbeidet at ein er open om økonomiske ressursar og personalressursar, i organisasjonen og i høve til føresette. Dette ser ut til å vere eit godt grep for å få auka engasjement i nær-samfunnet.

Det tredje fundamentet er **investeringar som gjev resultat** - Hargreaves og Shirley meiner at vi må kome vekk frå «the blame game» der skulen åleine har skulda når den ikkje fungerer. Dei fleste årsaker til elevane sitt læringsresultat finst utanfor skulen. Dette fundamentet er ei utfordring for skulane å gjere noko med åleine. Skuleeigar må vere tett på drifta i skulane og sette inn midlar der ein kan få effekt i tett samarbeid med skulane. Rektor ved skule A 2 seier det slik:

«Skulen ser ein avgrunn som medfører større trong for spesialpedagogiske tiltak. Med lave timetal til pedagogisk deling, er det stort behov for spesialpedagogiske tiltak. Politikarane gjer oss ei bjørneteneste og set mål som er umogelege å nå med ressursane vi rår over no. I politiske mål seier at vi skal ligge over landsgjennomsnittet og på eller over fylkessnittet i høve til Nasjonale Prøver, Grunnskulepoeng m.m., men med tildelte ressursar kan ikkje vi garantere dette. No

har vi store variasjonar, seinast i 2011 såg vi dette på eksamenskarakterane der vi ikkje låg der vi brukar å ligge. Vi meiner at dette har med klassestorleik og delingstimar å gjere.»

Dette fundamentet ser ut til å vere avgjerande for skulane si evne til å kvalitetssikre arbeidet.

Det fjerde fundamentet er at **næringslivet tek større ansvar for utdanninga**. Skulen må bygge kontakt med lokalsamfunnet og næringslivet. Rektor ved skule B 1 seier:

«Skulen brukar nærmiljøet også i dette arbeidet, og vi er heldige som har internasjonal vidaregåande skule, kunstnarsenter, IKT-miljø og mange ressurspersonar i nærmiljøet vårt, og skulen brukar desse medvite i ulike prosjekt.»

Det femte fundamentet er at **elevane er partnarar i reformprosessane**. Det ser ut til å vere avgjerande for suksess at skulen klarar å involvere elevane i reformprosessar. Informantane seier lite om dette punktet, men det ligg implisitt i svara deira at i arbeidet med vurdering for læring og med tilpassing av opplæringa for kvar einskild elev er eleven med på utforminga av opplæringa.

Det sjette fundamentet er **tilpassa opplæring - undervisninga skal vere individuelt tilpassa den einskilde elev sine sterke sider, trong for tilrettelegging og læringsstrategiar; skulen skal tene samfunnet og samstundes hjelpe til med å gje meiningsfylt opplæring for kvar einskild elev**. Dette er kjernen i arbeidet i grunnskulen, og det empiriske materialet viser at dette er eit sentralt satsingsområde i skulane. Rektor ved skule B 2 seier:

«Vi drøfta i starten av skuleåret å gje 3 elevar ein praktisk arbeidsdag i veka. Vi har ein assistent med høg kompetanse i praktisk arbeid. Tysdagar arbeider dei med praktiske oppgåver til nytte for seg sjølve og for skulen. Dei har blomstra både fagleg og sosialt - dette har medført høg trivsel og betre arbeidsinnsats i fagleg arbeid dei andre dagane i klassen. Arbeidsoppgåver har vore t.d. å sette opp eit naust (som entreprenørskap), byggearbeid, småreparasjonar i skule/ på skuleområdet m.m. Dei har skifta duk på biljardbordet, og dette var eit komplisert arbeid som dei meistra suverent og fekk mykje ros for. Vurdering for læring har også medført endringar i undervisninga på sløyden, i smia m.m. Det er viktig å skape ein læringsarena som medfører mestring!»

Rektor ved skule B 1 uttrykker seg slik:

«God lærardekning gjev ingen garanti for god tilpassa opplæring og mindre spes.ped.tiltak dersom undervisninga handlar berre om kunnskapsformidling. To-lærarsystem med felles ansvar - lærarane utfyller kvarandre og brukar ulike

pedagogiske tilnæringsmåtar, og dei har felles retning. Vi trur ikkje på å la ein lærar undervise på grupperommet med ein elev eller ei gruppe elevar i lengre periodar; vi prøver å utnytte læringseffekten i klasserommet. Men trening i korte økter, t.d. 10 min. spesifikk lesetrening, kan gje god effekt.»

Det ser ut til å vere eit klårt formulert område for innsats å få god kvalitet i tilpassa opplæring, og rektorane er opptekne av den inkluderande læringssituasjonen.

#### **6.4.2 Tre prinsipp for styrka profesjonalitet**

**Høgt kvalifiserte lærarar.** Informantane er samde i at dette prinsippet må ivaretakast. Kompetanse i fag, metodikk og didaktikk og i tillegg kompetanse i klasseleiing er avgjerande for at skulane skal gjennomføre mandatet dei er gjevne.

#### **Sterke fagorganisasjonar som engasjerer seg i yrkesetikk, faglege normer for undervisninga, kompetanseutvikling, opplæring av nytilsette og krav til medlemsskap.**

Dette prinsippet er ikkje formulert spesifikt av informantane, og det kan forklarast ved at intervjuguiden ikkje inneheldt spørsmål om dette. Ein sterk fagorganisasjon og godt samarbeid mellom skuleleiar og tillitsvalde er ein sjølvsgt del av leiaransvaret å legge til rette for. Likevel er dette eit prinsipp som vi alltid må ta vare på, og personleg meiner eg at utan eit godt samarbeid med tillitsvalde, vert det vanskeleg å drive ein god skule.

#### **Levande læringsfellesskap - samarbeidskultur med felles planlegging, utvikling av skulebaserte læreplanar og drøfting/ refleksjon om læring til beste for elevane.**

Dette prinsippet vert i stor grad stadfesta av datagrunnlaget. Rektor ved skule B 1 seier:

«Personalet må ta seg tid til å drøfte læringssyn. Stadig påminning om felles visjon og felles kurs. Kompetanse - input i fellesskap, og arbeide med emna i felles personale slik at skulen fungerer som ein lærande organisasjon. Dette krev tydeleg og engasjert leiing og systematisk og systemisk arbeid over tid.»

Dei tre prinsippa ser ut til å vere viktige for skulane. Rektor ved skule A 1 uttrykker at den viktigaste føresetnaden for å lukkast er å skape det felles bakteppet for alle tilsette; korleis skape læring og læringstrykk. Rektor ved skule B 1 seier at dei stadig har påminning om felles visjon og felles kurs, og at dei arbeider med kompetanseheving i fellesskap slik at skulen kan fungere som ein lærande organisasjon. Ho meiner at dette krev tydeleg og

engasjert leiing og systematisk og systemisk arbeid over tid. Datamaterialet syner at den heilskaplege tenkinga er viktig for rektorane, og at dei brukar tid og energi på desse øvingane. Svara viser at livet i klasseromma er mangfaldig og variert, og at den einskilde eleven sine behov i stor grad styrer korleis tiltaka og opplæringa vert organisert.

### 6.4.3 Fire katalysatorar

Det store problemet for skuleutvikling er å gjere dette berekraftig slik at det ikkje vert blaff av endring som raskt går attende. Fornying og læring må vere ein del av skulekulturen slik at ein unngår å hoppe frå reform til reform utan å forankre endringar i forskingsresultat og politiske styringssignal. Hargreaves og Shirley skildrar vidare at på den fjerde vegen, for å få skulereformer til å vare og spreie seg og skape ein samanheng, trengs det fire katalysatorar:

**Berekraftig leiing**, med handlingsrom og sjølvstende, og med fordeling av leiaroppgåver mellom fleire aktørar. Skuleleiaren har ei viktig rolle i alle skuleutvikling. Der har vore ein tendens til at skuleleiarar vert opplærde til å vere føyelege linesjefar i eit hierarkisk system, med ansvar for å gjennomføre pålegg ovanfrå, men med lite sjølvstende. Hargreaves og Shirley presenterer distribuert leiing som eit ideal, der leiaroppgåvene vert fordelte mellom fleire aktørar i skulekvardagen. Berekraftig leiing og leiingskompetanse må byggast opp nedanfrå, og ikkje plantast inn utanfrå.

**Integrerande nettverk**, der skular lærer av kvarandre og lokalsamfunn og næringsliv er integrert tettare i utvikling av skulane. Vinsten er at skular deler røynsler og lærer av kvarandre, men også at skulen får større kraft, truverd og integritet ved å integrere lokalsamfunn og næringsliv i eit tett samarbeid om utviklinga av skulen.

**Ansvar framfor ansvarsstyring**; skuleleiarar og lærarar får tillit som vert bygd opp gjennom nær kontakt mellom skulen foreldre og lokalsamfunn. Skuleleiarar og lærarar har rekneskapsplikt eller accountability, og vert stilte til ansvar for elevane sitt læringsutbytte som vert dokumentert gjennom ulike typar av testresultat. Hargreaves og Shirley meiner at skulen må visast tillit slik som i Finland. Skulen skal gje innsyn i arbeidet og resultata, men gjennom andre kanalar enn testar. Lærarar og skuleleiarar skal ha ansvar, men Hargreaves og Shirley meiner at ansvarsstyring har dårleg effekt.

**Differensiering og mangfald.** Dette handlar om opne prosessar og verdsetting av ulikskap i motsetnad til standardisering og einsretting. Dette må få konsekvensar for utforming av læreplanane og for kva kvalitetssikringssystem ein vel å bruke.

Desse fire katalysatorane må skuleleiing og skuleeigar legge til rette for. Her er det ikkje snakk om økonomiske løft, men om å legge til rette for ei fordeling av ansvar og mynde og å syte for kompetanse i alle ledd. Det handlar óg om å skape grunnlag for tillit mellom aktørane.

#### **6.4.4 Oppsummering**

Jorunn Møller (2012) skriv i forordet til denne boka at i norsk kontekst er det mange som argumenterer for at nøkkelen til suksess i skulen er større valfridom og konkurranse mellom skular. I tillegg meiner mange at lønsinsentiv for lærarar vil trekke dei beste kandidatane til læraryrket. Møller seier at vi manglar evidens som støttar trua på at utdanningsreformer baserte på konkurranse, valfridom og individuell lønsfastsetting for lærarar fører til betre læring for elevane i dei landa som har adaptert slike system. Ho meiner at effekten av slike tiltak stadig er eit ope spørsmål, og at nettopp difor kan boka *Den fjerde vei* fungere som eit viktig innspel i den politiske debatten vår. Møller skriv i forordet at Hargreaves og Shirley viser oss kva som står på spel viss vi ikkje viser dei skjebnesvangre fylgjene av vala vi tek. Hargreaves og Shirley gjev oss ei retning på korleis vi kan bygge berekraftige skular og lærande organisasjonar som kan ta utfordringar og realisere dei politiske måla for grunnskulen. Dersom skuleeigar og skular saman vil gjennomføre desse stega på den fjerde vegen, kan det bli enklare å oppnå dei resultatane ein ynskjer for den einskilde eleven, for arbeidet i klassane og for skulen.

#### **6.5 Oppsummering**

I dette kapittelet har eg prøvd å drøfte det empiriske materialet opp mot organisasjons- læringsteoretiske perspektiv. Eg har hatt fokus på rektorperspektivet og på den sentrale utfordringa for skuleleiinga: å legge til rette for prosessar i personalet som kan bidra til å bygge og styrke yrkesmedvit, slik at skulen kan stå sterkare i å skape den gode læringssituasjonen for alle elevar.

I val av design og perspektiv for denne oppgåva har eg valt vekk andre perspektiv. Det kunne ha vore interessant å sjå same spørsmåla med lærar-auge og studert om ein fekk dei same svara. Kjennskapen min til lærarar og haldningar i skulen gjer det freistande å lage eit alternativt bilde av lærarperspektiv på temaet. Eg er freista til å sette opp ein hypotese om at svara ville vere i stor grad samanfallande med det rektorane meiner om rammevilkår, kompetanse, klasseleing og ein felles pedagogisk plattform.

Det har vore spennande å arbeide med tenkinga til Argyris og Schön om læringsprosessar i ein organisasjon, om uttrykt teori og bruksteori og om læring på fleire nivå. Peter Senge med sine fem disiplinar har kasta lys over svara frå informantane. Hargreaves sine innspel har også gjeve meg mange gode refleksjonar til datamaterialet og prega mi forståing av korleis skulekvardagen vert opplevd frå innsida. Hargreaves og Shirley gjev også enkle og handterlege verktøy for korleis skuleleiar og skuleeigar kan bygge berekraftige organisasjonar. Det ser ut som om konklusjonane i det teoretiske materialet stemmer overeins med konklusjonane i det empiriske datagrunnlaget frå praksisfeltet. Funna er ei stadfesting av ei norsk forståing av ein god skule. Eg har valt å halde fokus på at strukturar gjev ein del av grunnlaget for kva prosessar som kan skje, at individa si læring er grunnleggande og avgjerande for organisasjonen si læring, og at skuleleiar og skuleeigar har ansvar og mynde til å legge til rette for dette.



## **Kap. 7     Faktorar som påverkar skulane i arbeidet med organisering av undervisninga**

I kapittel 2 gjorde eg greie for ulike diskursar om tilpassa opplæring og nokre sentrale utdanningspolitiske dokument som pregar grunnskulen sitt mandat. Det store avviket mellom intensjonar i sentrale styringsdokument og kvardagen i grunnskulen i høve til spesialpedagogiske tiltak og inkluderande tilpassa opplæring er problemstillinga som eg har forska i. Ved hjelp av nokre organisasjonsteoretiske perspektiv frå m.a. Argyris og Schön, Peter Senge, Andy Hargreaves og Dennis Shirley har eg leita etter svar på problemstillinga for denne studien:

*Kva faktorar påverkar skular til høg bruk av tilpassa opplæring i klassen samanlikna med skular med mange timar til spesialpedagogiske tiltak utanfor klassen?*

I dette siste kapittelet vil eg gje prøve å gje svar på problemstillinga og sjå på moglege tema for vidare forskning i kva som påverkar skular i val av organisering av undervisninga. Eg tolkar datagrunnlaget slik at det viser meg at desse faktorane påverkar skulane i val av organisering av undervisninga.

- Kommunale rammevilkår
- Kompetanse
- Klasseleiing
- Felles pedagogisk plattform

### **7.1     Kommunale rammevilkår**

Tildelte timeressursar til undervisning ser ut til å vere ein faktor som påverkar organiseringa på den einskilde skule. Skulane i kommune B har kommunalt politisk vedtak på styrking av pedagogiske delingstimar. Dei meiner at dette er årsaka til at dei har våga å søke om færre timar til spesialpedagogiske tiltak. Få elevar har einskildvedtak, og då er det tunge tiltak. Timar til einskildvedtak kjem også andre elevar til gode, og skulane ynskjer å gje tilpassa opplæring for alle elevane. Elevar med t.d. dysleksi får ikkje alltid einskildvedtak, men organiseringa av undervisninga gjev likevel elevane eit godt opplæringstilbod. Skulane i

kommune B har i stor grad redusert tal timar til spesialpedagogiske tiltak, og viser i praksis at dei gjennomfører fleksibel bruk av tildelte ressursar ved hjelp av stasjonsundervisning, intensive kurs for grupper i m.a. leseopplæring. Rektor ved skule B 1 seier det slik:

«Stasjonsundervisning og to-lærer-system medfører god tilpassing der vi treff eleven betre. Tilpassa Opplæring handlar også om sosialt og fagleg fellesskap og mestring. Det heng saman med læringssynet vårt.»

Skulane i kommune A har same målsetjing om å redusere spesialpedagogiske tiltak, men dei har ikkje eit politisk vedtak som garanterer dei tildeling av pedagogiske delingstimar. Rektor ved skule A 1 seier det slik:

«Ein viktig faktor for å lukkast er økonomi og politikk. Det vert spennande å sjå om vi beheld timetala om vi gjer som kommunen ber om og søker mindre spes.ped. Økonomi og tildeling av timeressursar er heilt klart ein faktor - låge timetildelingar medfører auke i søknader om spes.ped.»

Det empiriske materialet viser eintydig at skulane er påverka av dei kommunale rammevilkåra i val av organisering av undervisninga. Det ser ut til at kommunalt vedtak om reduksjon i spesialpedagogiske tiltak ikkje har effekt, men at kommunalt vedtak som sikra pedagogiske delingstimar har effekt på tal søknader om spesialpedagogiske tiltak.

Eg har i denne studien skildra at utdanningspolitiske styringssignal og læringsteoretisk forskning viser at læring skjer best i samspel med andre. Dette ser ut til å samsvare med dei empiriske funna i denne studien. Rektorane ved dei fire skulane seier at inkluderande undervisningsmodellar i praksisfellesskapet reduserer trongen for spesialpedagogiske tiltak. Denne studien ser ut til å vise at ved å legge til rette for den inkluderande klasseromundervisninga der kvar og ein elev får tilpassa opplæring, kan skulane klare å redusere dei spesialpedagogiske tiltaka. Denne konklusjonen kan få store konsekvensar for korleis skuleeigar og skuleleiar legg til rette for arbeidet i skulane.

Vi må spørje om det ser ut til at tilstrekkeleg timetildeling til pedagogiske delingstimar vil medføre at dei spesialpedagogiske tiltaka minkar, og at den inkluderande lærings situasjonen vil gje elevane ein betre skulekvardag og eit betre læringsresultat. Det ser ut til at dette må påverke skuleleiar og skuleeigar sitt planarbeid for skulane.

## 7.2 Kompetanse

Det læringsteoretiske grunnlaget for denne studien og det empiriske materialet viser at kompetanse er ein viktig faktor for kvaliteten på arbeidet i skulane. Informantane understrekar at kompetanse innan fag, metodikk og didaktikk er avgjerande for korleis undervisninga vert gjennomført i klasseromma. Såleis kan vi forvente at fagleg styrking og opplæring i didaktiske og metodiske verktøy vil gje elevane ein betre læringssituasjon og skulekvardag. Læraren må meistre ulike læringsstilar og legge til rette for at elevane finn sine mest effektive læringsstrategiar. Sidan eg er rektor på ein øvingsskule, ser eg også konsekvensar for lærarutdanninga. Det er ei stor utfordring i lærarutdanninga å gje lærarstudentane høg kompetanse i fag, metodikk og didaktikk, og å legge til rette for gode praksissituasjonar der studentane får innblikk i kva krav kvardagen stiller til læraren. Lærarutdanninga og praksisopplæringa må gje kompetanse i ulike læringsstrategiar og metodiske grep for å femne alle elevar i klassen. Samstundes vil læringskompetanse og endringskompetanse vere viktige faktorar for å meistre den samansette oppgåva: å skape gode læringsmiljø for alle elevar, også dei som har særskilte vanskar. Det ser ut til å vere eit avgjerande satsingsområde for skuleleiar og skuleeigar å legge til rette for kompetanseauke for tilsette i skulane.

## 7.3 Klasseleiing

Organisering av undervisningssituasjonar i klasserommet ser ut til å vere påverka av kva kompetanse læraren og skulen har i klasseleiing. God klasseleiing handlar om å leie klassen gjennom ulike læringsaktivitetar og å etablere gode relasjonar til elevane. Dette inneber å tilpasse undervisninga til kvar einskild elev slik at alle elevar får utfordringar og læringsarbeid utifrå sine føresetnader. Det inneber også å skape eit trygt og stimulerande læringsmiljø i klassen der kvar elev vert sett og verdsett. Datagrunnlaget til denne oppgåva viser at dette er ei prioritert oppgåve for rektorane. Dei fortel om at dei ser det ansvaret skuleleiaren har for å legge til rette for prosessar i personalet som stimulerer til god klasseleiing, ved intern og ekstern opplæring. Dette ser ut til å vere ein viktig faktor i høve til korleis læringsaktivitetane vert organiserte og korleis elevane sitt læringsarbeid vert gjennomført. Vi må spørje om god klasseleiing er ein naudsynt faktor for å bygge eit inkluderande læringsmiljø i klasserommet.

## 7.4 Felles pedagogisk plattform

I læringsteoretisk materiale til denne studien (Argyris og Schön, Senge, Hargreaves og Shirley) er fellesskapen sin ståstad og ei felles retning ein viktig faktor for organisasjonen. I Peter Senge si skildring av fem disiplinar for å bygge ein lærande organisasjon, er dette den tredje øvinga. Det handlar om å ha **felles retning og ein langsiktig visjon**, og for å oppnå dette må individa i organisasjonen bygge sine individuelle visjonar. Ein felles ståstad vert bygd ved at alle deltakande aktørar løfter sine eigne visjonar og verdiar til overflata og deltek i ein prosess der ein finn fram til felles visjonar og tankar om framtida. I ei slik medskaping er det ein føresetnad at organisasjonen har eit ope og støttande klima der ein deler ansvaret for å utforme dei grunnleggande prinsippa organisasjonen styrer etter. Denne framgangsmåten vert stadfesta av dei fire rektorane i det innsamla materialet. Rektorane er opptekne av å legge til rette for prosessar i personalet som bidreg til å skape ein felles pedagogisk plattform og ein felles visjon for arbeidet. Det kan sjå ut til å vere avgjerande for korleis skulane planlegg, gjennomfører og evaluerer arbeidet sitt at der er ein felles pedagogisk ståstad og ein felles visjon som inspirerer og påverkar skulekvardagen. Dette felles grunnlaget og ei felles retning ser ut til å vere ein avgjerande grunnstein for at skulen er ein lærande organisasjon. Det er eit klårt leiaransvar å legge til rette for læringsprosessar og samarbeidsrutinar i personalet som kan stimulere til eit felles pedagogisk grunnlag og ein sterk og inspirerande visjon for aktivitetane og arbeidet.

## 7.5 Oppsummering

Undersøkinga mi viser eit bilde av skulen sett gjennom augo til fire rektorar. Det er vanskeleg å generalisere på grunnlag av stemmene til fire rektorar, men funna samsvarar med læringsteoretiske perspektiv og med mine eigne røynsler som rektor. Tilpassa opplæring og leiing av organisasjonslæring har vore tema for mykje forskning. Eg har likevel valt dette som problemstilling for oppgåva - ikkje for å finne opp krutet ein gong til og å presentere banebrytande ny forskning, men for å kaste lys over kva faktorar som kan vere til hjelp i arbeidet med organisering av undervisninga slik at fleire elevar får tilfredsstillande læringsutbytte av ordinær undervisning i klaserommet. Eg har ikkje vore ute etter å vurdere i kor stor grad dei fire skulane eg studerer i denne oppgåva er representative eller ikkje i mi tilnærming til tilpassa opplæring. I denne studien har eg leita etter å forstå samanhengar

mellom utforming av praksis og faktorar som etter rektorane si meining påverkar dette. I analysane er det rektorane si forståing av skulen si utforming av tilpassa opplæring som vert løfta opp på eit teoretisk nivå. Leiarperspektivet har vore utgangspunktet mitt, og eg har prøvd å sjå på prosessar og konsekvensar av val for læringsarbeidet i klasseromma med mitt eige rektorblick.

I drøftingar om nytten av spesialpedagogiske tiltak har det vore argumentert for ulike motiv for tiltaka i tillegg til nytten for den einskilde eleven si læring. Handlar det om auka prestasjonspress, fokus på elevprestasjonar og måling av læringsresultat? Grunnskulen har i aukande grad vore arena for resultatmåling. Resultata vert offentleggjorde, og skulane vert ofte rangerte utifrå desse læringsresultata. For mange skular har dette resultert i at elevar får fritak frå prøvesituasjonar slik at skulen sitt gjennomsnitt ikkje vert dårleg. Såleis har elevar med enkeltvedtak om spesialpedagogiske tiltak og Individuell Opplæringsplan ikkje delteke i t.d. Nasjonale Prøver, og slik kjem skulen høgare på rangeringslista i media. Dette dilemmaet vert nemnt av dei fire rektorane som ein del av vanskebildet, og det høyrer med som del av konklusjonen i denne studien.

På grunnlag av det teoretiske materialet og dei empiriske funna i denne studien, vil eg skissere korleis eg tolkar rektorane sitt syn på korleis ein kan bygge berekraftige skular. Kjernen i figuren er framleis tilpassa og inkluderande undervisning, men her er lagt inn tre prinsipp, fire katalysatorar og seks fundament for arbeidet. Det kan sjå ut som om rektorane meiner at desse rammene kan gje skulane større tryggleik for å makte å realisere intensjonane i læreplanar og politiske styringssignal. Slik kan rektorane ved skulane bygge ein samarbeidskultur for å gjennomføre mandatet vi er tildelt, og alle aktørar kan ha ein tryggleik om rammevilkår og pedagogisk læringsarbeid.

Dei seks fundamenta vil gje skulen eit solid og berekraftig grunnlag for drifta og for det pedagogiske og faglege arbeidet.

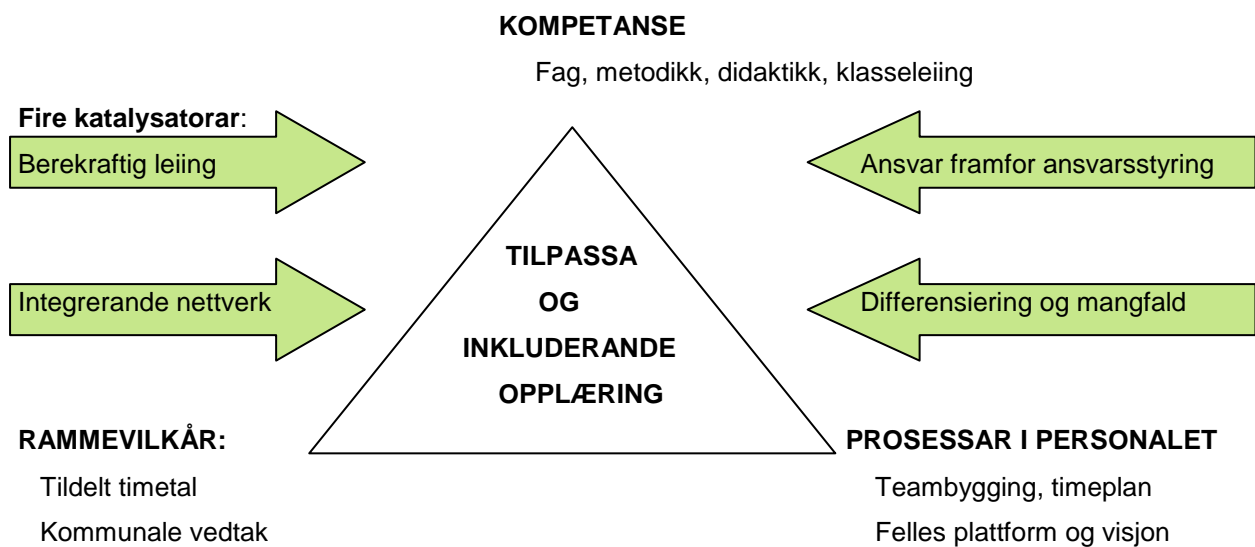
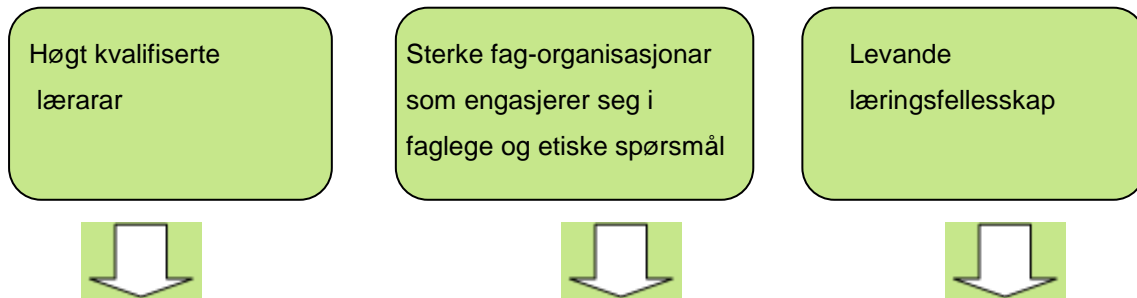
**Seks fundament:**

Inspirerende og inkluderande visjon	Sterkt engasjement i ålmenta	Investeringar som gjev resultat	Næringslivet tek ansvar	Elevane er partnarar i reformprosessar	Tilpassa opplæring
-------------------------------------	------------------------------	---------------------------------	-------------------------	--	--------------------

**Figur 8:** Seks fundament for ein berekraftig skule

Dei tre prinsippa må takast på alvor for skuleeigar og skuleleiing. Det ser ut som om desse tre prinsippa - kvalifiserte lærarar, sterke fagorganisasjonar som engasjerer seg i faglege og etiske spørsmål og eit levande læringsfellesskap - må vere grunnleggande i oppbygginga av skulen som organisasjon. Dei fire katalysatorane vil påverke all aktivitet for alle aktørar i skulen, og det kan sjå ut som om desse katalysatorane er avgjerande for å bygge berekraftige organisasjonar som er i ein kontinuerleg læringsprosess.

**Tre prinsipp:**



**Figur 9:** Ein berekraftig skule

Ved å ta omsyn til desse faktorane og legge til rette for at dei ulike byggesteinane er på plass, ser det ut til at vi kan sikre kvaliteten på opplæringa for den einkilde eleven med enkle grep. Trygge rammevilkår gjev grunnlag for inkluderande undervisningsmodellar i klassefellesskapen, og dette reduserer trongen for segregerte spesialpedagogiske tiltak. Skuleeigar og skuleleiar må ha system på kartleggingar, dokumentasjon på resultata og iverksetting av naudsynte tiltak der trong er avdekka. Ein berekraftig skule lever greitt med både frustrasjonar og begeistring, og ein lærande organisasjon ser ut til å stimulere

arbeidsglede og trivsel for tilsette og elevar, og i tillegg kan det sjå ut til å gje godt læringsresultat.

På grunnlag av læringsteoretisk materiale og datarunnlaget til denne studien, vert konklusjonane mine slik:

Kommunalt vedtak om sikring av pedagogiske delingstimar ser ut til å gje reduksjon i segregerende spesialpedagogiske tiltak.

Forventningsbasert og intensjonell læring gjev oss eit forfriskande perspektiv på at organisasjonar kan påverke omgjevnadane sine og styre utviklinga si. Desse perspektiva viser att i kva utgangspunkt og fokus skulane har valt for utviklingsarbeidet og læringsprosessane i personalet.

Felles pedagogisk plattform og ein lærande organisasjon skaper arbeidsglede og gode læringsresultat.

Vi kan bygge berekraftige skular og lærande organisasjonar som kan ta utfordringar og realisere dei politiske måla for grunnskulen. Dersom skuleeigar og skular saman gjennomfører enkle grep som fører utviklinga den riktige vegen, kan det bli lettare å oppnå dei resultatane ein ynskjer for den einskilde eleven, for arbeidet i klassane og for skulen.

Konklusjonane bygger på hovudutsegnene frå fire rektorar. Desse utsegnene stemmer med mi eiga for-forståing av problemstillinga, og eg opplever desse konklusjonane som samanfallande med dei diskursar ein moderne rektor ville ta fram i argumentering rundt tilpassa og inkluderande opplæring.

## **7.6 Framlegg til vidare forskning**

Berekraftige skular og lærande organisasjonar vil vere interessante tema å forske vidare på. Regjeringa har sett i gang eit femårig samarbeid mellom Kunnskapsdepartementet, Utdanningsforbundet, Nasjonalt råd for lærerutdanning, Skolenes landsforbund, KS, NHO, LO, Pedagogstudentene, Norsk Studentorganisasjon, Elevorganisasjonen, Norsk Lektorlag og Skolelederforbundet. Prosjektet har namnet GNIST, og bygger på Meld. St. 22 (2010 – 2011)

*Motivasjon – Mestring – Muligheter.* Meldinga signaliserer vidareutvikling av ein mangfaldig og inkluderande fellesskule. Den sentrale budskapet er at eit meir praktisk, variert, relevant og utfordrande ungdomstrinn skal auke motivasjon og læring hos elevane. Gjennom ein moderne fellesskule ynskjer styresmaktene å ta vare på og styrke sentrale verdiar i det norske samfunnet, som små ulikskapar, eit inkluderande fellesskap, eit vel-fungerande demokrati og høg grad av likestilling. Skulen har eit stort oppdrag i å førebu elevane på en framtid ingen kjenner, men som heilt sikkert vil stille høge krav til fagleg, sosial og kulturell kompetanse.

Strategien gjeld for fem år frå skuleåret 2012/13 til 2016/17. I perioden fram til skuleåret 2013/2014 skal tiltaka under satsingsområda utviklast og piloterast. Tiltaka i strategien skal tre i full kraft frå skuleåret 2013/2014. Målet er at alle skular med ungdomstrinn skal nåast i løpet av strategiperioden.

Formålet for opplæringa, slik det er definert i § 1-1 i opplæringslova, legg vekt på at opplæringa skal gje alle barn og unge kunnskapar, haldningar og verdiar som gjer dei i stand til å meistre sitt eige liv og delta i arbeids- og samfunnslivet. I arbeidet med oppfølginga av ungdomstrinnet, legg regjeringa til grunn følgjande overordna mål for grunnopplæringa:

- Alle skal inkluderast og oppleve mestring.
- Alle skal beherske grunnleggande ferdigheiter.
- Alle skal fullføre vidaregåande opplæring.

Ved å gjere opplæringa på ungdomstrinnet meir praktisk og variert og styrke opplæringa i rekning, lesing og skriving, skal elevane få fleire opplevingar av mestring og auka motivasjon og læring. Styrking av klasseleiing og satsinga på rekning, lesing og skriving skal kome alle elevar til gode, også dei fagleg sterke elevane. Satsingane skal inngå i alle fag.

Dette ser ut til å vere ein naturleg konsekvens også av denne studien, og difor vel eg å presentere dette som eit naturleg framhald. Vi kan utlede nokre råd og handlingar frå denne studien som kan gje god effekt på trivsel og læringsresultat for elevar og for tilsette i skulane. Denne oppgåva har hatt fokus på rektorperspektivet, og eg har brukt utsegnene frå fire rektorar for å kaste lys over problemstillinga. Kvantitativ undersøking ville gje opning for statistisk representativitet ved at ein kunne undersøke mange skular/ case og såleis få eit breitt grunnlag for ein komparativ analyse. Det kunne også vere interessant å forske med grunnlag i læraren sitt perspektiv, og såleis få betre innblikk i kvardagen i klasserommet.



Det vert spennande å fylgje med på denne femårige satsinga og etter kvart forske i resultata og konsekvensar for skulane og ikkje minst for elevane. Det er god grunn til å tru at ei satsing på grunnleggande dugleikar, styrking av klasseleiing og styrking av det inkluderande læringsfellesskapet ved å utvikle ein kultur for deling, refleksjon og samarbeid vil redusere trongen for segregerte spesialpedagogiske tiltak. Det vert spennande å forske i om ein også oppnår at elevar får auka motivasjon og læringsutbytte.



## Litteraturliste.

- Andersen, Svein S. (1997): *Case-studier og generalisering*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Argyris, Chris og Schön, Donald A. (1996): *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Bachmann, Kari og Haug, Peder (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. HiV/ Møreforskning Volda.
- Bakken, Anders (2003): *Nye tall om ungdom. Økt sosial ulikhet i skolen?* Tidsskrift for ungdomsforskning, 4(1):83-91
- Bateson, G. (2000 reprint. First published 1972): *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution and Epistemology*. Chicago, Illinois: [University of Chicago Press](#).
- Bjørnsrud, Halvor og Nilsen, Sven (2011): *Lærerarbeid for tilpasset opplæring, ilrettelegging og utvikling*. Gyldendal Akademisk forlag.
- Bolman, Lee G. og Deal, Terrence E. (1998): *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Gilje, Nils og Grimen, Harald (1993): *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Universitetsforlaget AS.
- Grønmo, Sigmund: Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen. I Harriet Holter og Ragnvald Kalleberg (1998): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget (35 s).
- Hargreaves, Andy (2003): *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Hargreaves, Andy og Shirley, Dennis (2012): *Den fjerde vei. En inspirasjon til endring i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hatch, Mary Jo (2001): *Organisasjonsteori*. Abstrakt forlag.
- Haug, Peder (2004): *Taparane, skulen og PPT*. Spesialpedagogikk vol. 69 nr. 10, s.4 - 11
- Jenssen, Eirik S. og Lillejord, Sølvi (2009): *Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis*. Artikkel i Acta didacta Norge, Vol. 3 Nr. 1 Art. 13
- Kjærnsli, Marit (2007): *Hva får vi vite frå PISA 2006?* Acta Didactica Norge, Vol 1, Nr 1 (2007)
- Kunnskapsdepartementet (2006): *LK06 Læreplanverket for Kunnskapsløftet*

- Kvale, S. (2005): *Det kvalitative forskningsintervju*. 7. opplag. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langfeldt, Gjert (2008): *Ansvar og Kvalitet. Strategier for styring av skolen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lie, T., Tharaldsen, J.E., Nesvåg, S. M., Olsen, E. og Befring, O.O. (2003): *På fruktene skal treet kjennes - Evaluering av Samtak*. Stavanger: Rogalandforskning.
- Magnussen, F. (2001): *Atferdsforstyrrelse og mestring - hvem skal mestre hva?* Gjærum, Bente, Grøholt, Berit, og Sommerschild, Hilchen (red.) (2001, 3. Opplag): *Mestring som mulighet i møte med barn, unge og foreldre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld. St. 18 (2010 – 2011): *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: KUF.
- Møller, Jorunn (2009): *Skolens profesjonsforståelse, I: Jorunn Møller; Tine Sophie Prøitz & Petter Aasen (red.), Kunnskapsløftet - tung bær å bære? Underveisanalyser av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon..* NIFU STEP.
- Møller, Jorunn (2011): *Rektorers profesjonsforståelse - faglig autonomi og administrativ underordning., I: Jorunn Møller & Eli Ottesen (red.), Rektor som leder og sjef - om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Universitetsforlaget.
- Nonaka, Ikujiro og Takeuchi, Hirotaka (1995): *The knowledge-creating company*. New York: Oxford University Press.
- Nordahl, Thomas og Hausstätter, Rune Sarromaa (2009): *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Høgskolen i Hedmark, Rapport nr. 9 2009.
- NOU 2009: 18, "Rett til læring", innstilling frå Midtlyngutvalet
- Prosjektrapport 2009: "Tilpassa opplæring for alle". Kommunane Førde, Gaular, Jølster, Naustdal og Sogndal, Sogn og Fjordane Fylkeskommune.
- Ringdal, Kristen (2007): *Enhet og mangfold*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Røvik, Kjell Arne (2007): *Trender og translasjoner. Idéer som former det 21. århundrets organisasjon*. Universitetsforlaget AS. Oslo.
- Schein, Edgar H. (1985): *Organizational culture and leadership*. San Fransisco: Jossey Bass.
- Senge, Peter (2004): *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Egmont Hjemmets Bokforlag, Pensumtjeneste.
- St.meld. nr. 79 (1983-84): *Om det pedagogiske utviklingsarbeidet i skolen og om forsøksvirksomheten i skoleverket skoleårene 1981-82 og 1982-83*. Oslo: KUF.

- St.meld. nr. 29 (1994 – 1995): *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole - ny læreplan*. Oslo: KUF.
- St.meld. nr. 23 (1997 – 1998): *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: KUF.
- St.meld. nr. 16 (2006 - 2007): *"... og ingen stod igjen"*. Oslo: KUF.
- St.meld. nr. 31 (2007 - 2008): *Kvalitet i skolen* Oslo: KUF.
- St.meld. nr. 44 (2008 – 2009): *Utdanningslinja*. Oslo: KUF.
- St.meld. nr. 22 (2010 – 2011): *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Oslo: KUF
- Strand, Torodd (2010): *Ledelse, organisasjon og kultur*. Fagbokforlaget.
- Telhaug, Alfred Oftedal og Mediås, Odd Asbjørn (2003): *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Abstrakt Forlag A/S.
- Torsheim, Torbjørn og Haugland, Siren (2004): *Skolemiljø og psykisk helse. Barn i Norge 2004. Voksne for barn*.
- Wadel, Cato (2002): *Læring i lærende organisasjoner*. Seek A/S, Flekkefjord.

## Vedlegg 1

Til informantane

Balestrand 14.10.2011

**Førespurnad om deltaking i intervju om korleis eit samla pedagogisk personale kan snu ein kultur - i samband med ei masteroppgåve om misforholdet mellom utdanningspolitiske styringssignal om inkluderande tilpassa opplæring og den reelle auken i segregerande spesialpedagogiske tiltak.**

### **Bakgrunn for førespurnaden**

Eg er rektor på Høyanger skule og samstundes deltidsstudent ved masterstudiet i Organisasjon og leiing ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. I samband med dette er eg no i gang med masteroppgåva mi der temaet er misforholdet mellom utdanningspolitiske styringssignal om inkluderande tilpassa opplæring og den reelle auken i segregerande spesialpedagogiske tiltak.

Problemstillinga eg har valt er denne: “Kva faktorar påverkar skular til høg bruk av tilpassa opplæring i klassen samanlikna med skular med mange timar til spesialpedagogiske tiltak utanfor klassen?”

### **Kvifor vender eg meg til deg?**

Eg ynskjer å snakke med rektorar og evt. nokre lærarar ved fire skular om korleis skulane disponerer tildelte timar til spesialpedagogiske tiltak og til pedagogiske delingstimar i praksis. Eg vil også finne nokre svar på utviklings- og læringsprosessar i personala i høve til problemstillinga. Med utgangspunkt i dette har eg innhenta munnleg løyve frå dei fire rektorane, og har i samarbeid med dei drøfta evt. val av nokre lærarar som kan vere gode informantar i høve til problemstillinga.

### **Kva spør eg deg om å delta i?**

Du vert innbydd til samtale som tek utgangspunkt i dine røynsler og tankar omkring problemstillinga. Vi kjem óg til å snakke om læringsprosessar og pedagogiske drøftingar i personalet om dette emnet. Samtalen vil vare 1 - 1 ½ time og verte gjennomført på skulen i skuletida ein gong mellom 31. oktober og 10. november.

### **Anonymitet.**

Alle opplysningar vert handsama konfidensielt. I masteroppgåva vert skulen og deltakarane anonymiserte for å unngå at opplysningar kan identifisere personar eller skular.

Undersøkinga er meldt til Personvernet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig

datatjeneste A/S. Deltaking i prosjektet er sjølvsagt friviljug, og du kan trekke deg frå deltakinga når som helst utan at dette får konsekvensar for deg.

**Tidspunkt for gjennomføring.**

Eg vonar du er viljug til å dele tankar og røynsler med meg knytt til det daglege arbeidet ditt i skulen. Eg ringer deg i skuletida 28.10. eller 31.10.2011 for å høyre om du vil delta i prosjektet - og såleis hjelpe meg med gjennomføring av masteroppgåva mi.

På førehand takk!

Beste helsing

Solveig Berstad Sande  
Mastergradstudent og rektor ved Høyanger skule

## Vedlegg 2

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Astrid Øydvin  
Avdeling for økonomi, leing og reiseliv  
Høgskulen i Sogn og Fjordane  
Postboks 133  
6851 SOGNDAL

Vår dato: 15.11.2011

Vår ref:28438 / 3 / PB

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.10.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28438	<i>Ut av klassen for å lære?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskulen i Sogn og Fjordane, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Astrid Øydvin</i>
Student	<i>Solveig Berstad Sande</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html).

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen  
  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Pernilla Bollman

Kontaktperson: Pernilla Bollman tlf: 55 58 24 10  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Solveig Berstad Sande, Lærargata 9, 6899 BALESTRAND

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no



## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 28438

Prosjektet fokuserer på aktuelle teoretiske perspektiv i en studie av misforholdet mellom utdanningspolitiske styringssignal om inkluderende tilpasset opplæring og den reelle økningen i segregerende spesialpedagogiske tiltak.

I prosjektet vil man intervjuere rektorer og lærere om temaet. Intervjuer vil bli tatt opp på analoge lydopptak, som ikke blir overført til pc eller harddisk. Ingen navn vil bli registrert. Eventuelle indirekte personidentifiserende opplysninger (feks. stilling og skole) vil ikke overføres fra lydopptak til pc i forbindelse med transkribering.

På bakgrunn av nevnte forhold finner personvernombudet for forskning at behandlingen av personopplysninger i dette tilfelle ikke medfører meldeplikt.

## **Spørjeskjema.**

### **I Innleiing.**

#### **A. Generelt**

Dato:

Tid brukt, ca            minutt

Intervju nr.

#### **B. Introduksjon**

Takk for velvilje!

Gjennomføring av undersøkinga:

Hensikt med intervjuet

Lydopptak - sikring av anonymitet

#### **C. Bakgrunnsvariablar**

Informant nr.

Kjønn

Alder

Utdanning

Tal år ved skulen

Elevtal på skulen

Tal pedagogar/ assistentar

Møtestrukturar for pedagogisk personale

Anna

#### **D. Bakgrunnsinformasjon**

- Kva timetal er der til spesialpedagogiske tiltak på ... skule?
  - skuleåret 2009 - 2010
  - skuleåret 2010 - 2011
  - skuleåret 2011 - 2012
- Kva timetal er der til pedagogisk deling på ... skule?
  - skuleåret 2009 - 2010
  - skuleåret 2010 - 2011
  - skuleåret 2011 - 2012
- Kva årsaker ser du til denne fordelinga?

## II Intervjuguide.

### Spørsmål

1. Er skulen sitt tildelte rammetimetall tilstrekkeleg i høve til pedagogiske delingstimar?
2. Legg timetalstildelinga til rette for ei fordeling av oppgåver som opnar opp for tilpassa opplæring?
3. Har lærarane som er tildelte pedagogiske delingstimar kompetanse i tilpassa opplæring etter di vurdering?
4. Ynskjer lærarane som er tildelte pedagogiske delingstimar å undervise elevar på grupperom?
5. Ynskjer lærarane som er tildelte pedagogiske delingstimar å undervise elevar i klasserommet?
6. Er der drøftingar og læringsprosessar i personalet som gjev innblikk og kunnskap om forskingsresultat om effekt av spesialpedagogiske tiltak i høve til effekt av eit inkluderande læringsmiljø vil medføre meir bruk av klassen som læringsarena/ tilpassa opplæring i klassen?
7. Kva teikn ser du til at personalet ser nytte og glede i å endre tradisjonelle arbeidsmåtar og finne nye strategiar med betre effekt etter gode utviklingsprosessar i personalgruppa?
8. Kva teikn ser du til at personalet ser nytte og glede i å endre tradisjonelle arbeidsmåtar og finne nye strategiar med betre effekt etter tydelege styringssignal frå skuleleiinga?
9. Gje døme på prosessar i personalet som har medført endring i høve til arbeidet med elevar med særskilte vanskar.

10. Kva faktorar meiner du påverkar skular til høg bruk av tilpassa opplæring samanlikna med skular med mange timar til spesialpedagogiske tiltak?
11. Kva ser du som dei største utfordringane for skulen din i høve til elevar som treng særskilt hjelp?
12. Kva meiner du er dei viktigaste føresetnadene for å lukkast?
13. Har du andre røynsler eller tankar om emnet som du vil dele med meg?