

# Et godt sted å være med mye å lære – for alle?

*Hvordan mener rektor at hun kan legge tilrette for tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø for elever som viser psykososiale vansker?*

**Marianne Herre Bjørntvedt**



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet  
Institutt for spesialpedagogikk  
UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2009

# 1. Sammendrag

## Formål med oppgaven

Formålet med oppgaven er å undersøke hvordan rektor mener hun kan legge til rette for tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø for elever som viser psykososiale vansker. Det er interessant å se problemstillingen i et lederperspektiv og jeg valgte derfor å benytte meg av rektorer som informanter. Mitt ønske med denne undersøkelsen er å gå inn i den med et åpent blikk og fange rektors opplevelse av både utfordringer og suksessfaktorer. Problemstillingen gjenspeiler at jeg ønsker å ha et positivt fokus ved at jeg vektlegger hvordan rektor mener at hun *kan* legge til rette. Min problemstilling er som følger:

*Hvordan mener rektor at hun kan legge til rette for tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø for elever som viser psykososiale vansker?*

## Metode

Jeg ønsker å få fram rektors opplevelse og forståelse og fant det derfor hensiktsmessig å benytte meg av en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming med kvalitativt forskningsintervju som metode. Ved å bruke en slik tilnærming vil jeg ha mulighet til å gå i dybden og innhente informasjon som vil kunne gi meg et nyansert bilde og detaljert kunnskap om rektors opplevelse. Både formål og problemstilling la dermed føringer for valg av metode. Mine informanter er fem barneskolerektorer i en bykommune og data er innhentet ved hjelp av en semistrukturert intervjuguide.

På bakgrunn av teori jeg har lest og egen erfaringsbakgrunn kom jeg fram til følgende fire fokusområder i intervjuguiden; tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø, kompetanse, samarbeid og ledelse i en lærende organisasjon. Alle temaene er knyttet til elever som viser psykososiale vansker.

---

I presentasjonen av data har jeg valgt å beholde hovedtemaene fra intervjuguiden. Videre har jeg valgt å trekke fram klasseledelse, tidlig innsats og holdninger som en del av kompetansebegrepet. De samme temaene gjenspeiler seg i drøftingen.

## **Resultater**

Samtlige rektorer i denne undersøkelsen viser god innsikt og forståelse for de overordnede målsettingene for opplæringen. I noe varierende grad anser de seg selv som sterke og kraftfulle ledere av en lærende organisasjon.

I en lærende organisasjon er det avgjørende at personalet har en felles forståelse og felles referanseramme av hva som er oppdraget. I den forbindelse vektlegges felles drøftinger og evalueringer i personalet noe ulikt. Flere rektorer ser ut til å mene at det er mest hensiktsmessig å legge til rette for drøftinger og samarbeid på team og i grupper, i stedet for å organisere fellessamlinger i personalet. Det er forøvrig etablert gode samarbeidsarenaer på skolene, både internt og eksternt.

Rektorene sier de bruker mye tid og ressurser på å legge til rette for elever som viser psykososiale vansker. På den ene siden viser de til at det foregår mye godt arbeid for å tilpasse opplæringen for disse elevene *i* klassen og *på* skolen. På den annen side opplever de at skolen ikke alltid strekker til. Alle rektorene ser ut til å ha stor tro på at mer spesialpedagogisk kompetanse vil bidra til å løse mange av skolens utfordringer i forhold til å ivareta elever som viser psykososiale vansker *i* klassen og *på* skolen. Samtidig har de et uttalt ønske om å knytte til seg personer med annen relevant kompetanse enn den pedagogiske og spesialpedagogiske. Samtlige rektorer mener de legger til rette for kompetanseheving innenfor de rammene som finnes på skolen, men det kan se ut som det er noe ulik kultur på de forskjellige skolene i forhold til i hvor stor grad lærerne utnytter dette tilbudet.

Mye tyder på at det foregår mye godt arbeid på skolene for elever som viser psykososiale vansker. Samtidig er det, med bakgrunn i denne undersøkelsen, grunn til å tro at både rektor, og skolen som helhet, fremdeles har store utfordringer når det gjelder å legge til rette for denne elevgruppen.

## Forord

Jeg har i en årrekke arbeidet som sosiallærer og spesialpedagog i grunnskolen. Gjennom dette arbeidet har jeg erfart viktigheten av at elever som viser psykososiale vansker møtes av et skolesystem preget av respekt og aksept. jeg har også erfart hvor viktig det er å ha en tydelig, løsningsorientert og raus rektor på skolen. Engasjement og interesse for disse elevene var mitt utgangspunkt da jeg, i løpet av studietiden i Sandane, startet tankeprosessen rundt denne oppgaven.

Å skrive en masteroppgave kan oppleves som en utfordrende, krevende og ikke minst lærerik prosess. Denne prosessen ble ikke helt som jeg hadde planlagt og i arbeidet med oppgaven dukket det opp en del hindringer undervegs. Slike er som kjent til for å overvinnnes og med god støtte og en stor porsjon vilje og stahet har jeg kommet i mål.

Jeg vil her benytte anledningen til å takke flere som har bidratt i prosessen med denne masteroppgaven. Først vil jeg takke skolesjefen i min kommune som la til rette for at jeg fikk gjennomføre intervjuene. En stor takk til mine fem informanter som tok seg tid og ga meg verdifull informasjon. Jeg ble møtt på en svært imøtekommende og positiv måte, og gjennom deres engasjement og kunnskap ble jeg inspirert til å stå på videre.

Videre vil jeg takke min veileder Svein Nergaard ved Lillegården kompetansesenter, som har gitt meg konstruktive og klare tilbakemeldinger.

Til Jeanette og Benedicte; tusen takk for at dere alltid har hatt stor tro på meg og for at dere har holdt ut med en studerende mamma i mange år. Sist, men ikke minst, en stor takk til Jarle, som har vist seg å være en svært tålmodig mann! Din støtte og oppmuntring har betydd mye for meg.

Marianne Herre Bjørntvedt

---

# Innhold

<b>1. SAMMENDRAG .....</b>	<b>2</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>4</b>
<b>INNHold.....</b>	<b>5</b>
<b>1.INNLEDNING.....</b>	<b>9</b>
1.1 PROBLEMAVKLARING .....	10
1.2 PROBLEMSTILLING.....	11
<b>2. TEORI .....</b>	<b>12</b>
2.1 SKOLEPOLITISKE STYRINGSdokUMENTER.....	12
2.2 TILPASSET OPPLÆRING I ET INKLUDERENDE LÆRINGSMILJØ.....	14
2.2.1 <i>Tilpasset opplæring</i> .....	14
2.2.2 <i>Inkluderende læringsmiljø</i> .....	17
2.2.3 <i>Psykososiale vansker</i> .....	20
2.3 KOMPETANSE .....	22
2.3.1 <i>Pedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse</i> .....	22
2.3.2 <i>Tidlig innsats</i> .....	24
2.3.3 <i>Klasseledelse</i> .....	26
2.3.4 <i>Holdninger</i> .....	27
2.4 SAMARBEID .....	29
2.5 LEDELSE I EN LÆRENDE ORGANISASJON .....	32
<b>3. METODE.....</b>	<b>36</b>
3.1 INNLEDNING .....	36
3.2 METODISK TILNÆRMING .....	36

---

3.2.1	<i>Fenomenologi og hermeneutikk</i> .....	36
3.2.2	<i>Kvalitativt forskningsintervju</i> .....	38
3.3	FORBEREDELSE TIL FORSKNINGSPROESSEN .....	39
3.3.1	<i>Utvalg og informanter</i> .....	39
3.3.2	<i>Intervjuguide</i> .....	41
3.4	PRØVEINTERVJU .....	43
3.5	GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE.....	44
3.6	TRANSKRIBERING .....	46
3.7	ANALYSE AV DATAMATERIALE .....	47
3.8	DRØFTING AV RELIABILITET OG VALIDITET .....	48
3.8.1	<i>Reliabilitet</i> .....	48
3.8.2	<i>Validitet</i> .....	49
3.9	ETISKE REFLEKSJONER.....	51
<b>4.</b>	<b>PRESENTASJON OG TOLKING AV INNSAMLET DATA .....</b>	<b>53</b>
4.1	TILPASSET OPPLÆRING I ET INKLUDERENDE LÆRINGSMILJØ .....	54
4.2	KOMPETANSE .....	58
4.2.1	<i>Tidlig innsats</i> .....	62
4.2.2	<i>Klasseledelse</i> .....	63
4.2.3	<i>Holdninger</i> .....	64
4.3	SAMARBEID .....	66
4.4	LEDELSE I EN LÆRENDE ORGANISASJON.....	70
<b>5.</b>	<b>DRØFTING .....</b>	<b>74</b>
5.1	TILPASSET OPPLÆRING I ET INKLUDERENDE LÆRINGSMILJØ? .....	74
5.1.1	<i>Kompetanse</i> .....	79

---

5.1.2	<i>Samarbeid</i> .....	82
5.1.3	<i>Sterke og kraftfulle ledere i en lærende organisasjon</i> .....	85
<b>6.</b>	<b>OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER</b> .....	<b>88</b>
6.1	OPPSUMMERING AV DATA.....	88
6.2	TIL ETTERTANKE .....	93
<b>KILDELISTE</b>	.....	<b>95</b>
<b>VEDLEGG 1</b>	.....	<b>101</b>
<b>VEDLEGG 2</b>	.....	<b>103</b>
<b>VEDLEGG 3</b>	.....	<b>104</b>





---

## 1. Innledning

I St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, som er et viktig bakgrunnsdokument for Kunnskapsløftet (2006), heter det blant annet: *"Vi skal ruste skolen for et større mangfold av elever og foresatte. (...) Skolens ambisjon må være å utnytte og tilpasse seg dette mangfoldet på en positiv måte."* (s. 2). Videre pekes det på at: *"Vi skal strekke oss etter idealet om å gi elever tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov. Alle elever er likeverdige, men ingen av dem er like."* (s. 4).

Dette gjenspeiles i Kunnskapsløftet (2006) hvor det fremkommer at tilpasset og likeverdig opplæring i en inkluderende skole skal forstås som grunnleggende og overordnet element i skolen. I dette ligger den største utfordringen i dagens skole ved at alle elever, uansett evner og forutsetninger, har rett til å være likeverdige medlemmer i læringsfellesskapet (opplæringsloven § 1-3). I følge Nordahl, Sørli, Manger & Tveit (2005) innebærer det at ulikhet og forskjellighet vektlegges og at skolen stadig reflekterer over verdier, holdninger og oppfatninger. Skoleledere og lærere må videre skaffe seg en konkret og felles forståelse av de overordnede målene og samarbeide for en kontinuerlig forbedring av læringsbetingelsene.

Majoriteten av elevene lærer og gjør erfaringer i skolen som fører til at de utvikler seg i positiv retning og når målsettingen i formålsparagrafen i opplæringsloven (2008); *"(...) utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistra liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet"*. Samtidig vil det også være elever som opplever nederlag, isolasjon og mistriivsel på skolen. Disse elevene står i fare for å utvikle så alvorlige psykososiale vansker at det får konsekvenser for et senere voksenliv. I mitt arbeid som sosiallærer og spesialpedagog i grunnskolen har jeg i en årrekke arbeidet for, og med, elever som viser psykososiale vansker. Gjennom systemrettet arbeid har målet vært å legge til rette for at disse elevene skal lære og oppleve mestring og utvikling i et inkluderende læringsmiljø. Skoleledelse trekkes fram som en vesentlig faktor i arbeidet mot en inkluderende praksis med tilpasset

opplæring for alle. Hvordan rektor og ansatte i skolen møter den enkelte elev og legger til rette for læring og utvikling i et sosialt, faglig og kulturelt fellesskap er avgjørende. I St.meld. nr. 30 (2003-2004) pekes det på at uten sterke og kraftfulle ledere og kompetente, engasjerte og ambisiøse ledere og lærere, vil det være vanskelig å nå de overordnede målsettingene for opplæringen. I kraft av sin rolle må rektor klare å motivere, inspirere og legge til rette for et godt lagarbeid. Ledelsen på den enkelte skole vil således ha stor innvirkning på hvordan det legges til rette for elevene (Skogen & Holmberg, 2005).

Et av suksesskriteriene i skolens arbeid med tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø synes å være at rektor klarer å utnytte skolens interne pedagogiske og spesialpedagogiske kompetanse. Det vil være av stor betydning at hun legger til rette for at denne kompetansen utvikles og nyttiggjøres.

Teori og egen erfaringsbakgrunn er avgjørende for valg av tema i mitt masterprosjekt. Formålet er å undersøke lederperspektivet på tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø for elever som viser psykososiale vansker. Mitt mål er å gå inn i denne undersøkelsen med et åpent blikk for å få fram hvordan rektor mener hun lykkes i dette arbeidet. Jeg ønsker å synliggjøre eventuelle suksesskriterier, samtidig som jeg også vil være åpen for faktorer som bør problematiseres og settes i et kritisk lys.

## 1.1 Problemavklaring

I følge Jensen (2007) handler tilpasset opplæring om å: *”...utvikle en skole hvor alle legger til rette for, og bidrar til, at alle lærer og utvikler sitt potensial gjennom deltagelse i læringsfellesskapet.”* (s.15). En slik helhetstenking vil være avgjørende for å utvikle inkluderende læringsmiljø og gode læringssituasjoner for elevene. Det er således nødvendig at rektor står fram som en tydelig og kraftfull leder i en lærende organisasjon. Slik sett er det viktig for meg å ha et lederperspektiv på undersøkelsen.

Formålet med oppgaven er å undersøke hvordan rektor mener hun kan legge til rette for tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø for elever som viser psykososiale vansker. Med bakgrunn i teori fant jeg at det var mange områder som kunne kaste lys over min problemstilling. Ressurser og organisering er for eksempel to områder som ville vært relevant i forhold til min undersøkelse. For å avgrense og kaste lys over problemstillingen valgte jeg imidlertid følgende tre områder; kompetanse, samarbeid og ledelse i en lærende organisasjon. Jeg fant støtte for dette i teori jeg har lest, men også i egen erfaringsbakgrunn og gjennom refleksjon over tema.

Jeg stilte meg en rekke forskningsspørsmål som rektor forhåpentligvis ville gi meg svar på. Hvordan mener hun at hun ivaretar lærerne i forhold til blant annet kompetanseheving? Er det slik at hun mener at noen lærere lykkes bedre enn andre og hvorfor er det slik? Hvilken betydning mener rektor at kompetanse har i skolens møte med elever som viser psykososiale vansker? Hvordan opplever hun at det interne og eksterne samarbeidet fungerer? Kommunen i denne undersøkelsen har valgt å opprettholde ordningen med spesialskoler. Hvordan påvirker dette skolens valg i forhold til å inkludere elever som viser psykososiale vansker? Hvordan opplever rektor at hun legger til rette for at hele personale tar et felles ansvar. Hvordan ser hun på seg selv som leder av en lærende organisasjon?

## 1.2 Problemstilling

Valg av tema bygger på egen erfaringsbakgrunn, relevant teori og undring knyttet til spørsmålene over. På bakgrunn av dette valgte jeg å bruke rektor som informant for om mulig å kaste lys over følgende problemstilling;

*Hvordan mener rektor at hun kan legge tilrette for tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø for elever som viser psykososiale vansker?*

## 2. Teori

Skolen er en organisasjon med mange ulike aktører og med rektor som øverste pedagogiske og administrative leder. Rektor har ansvar for å lede skolen i samsvar med styringsdokumentene. I følge Grunnskolelovens § 10-2 har hun ansvar for å skape et godt læringsmiljø i skolen og legge til rette for pedagogisk utviklingsarbeid, samarbeid og trivsel. Hovedansliggende i min oppgave har vært å undersøke hvordan rektor mener hun kan legge til rette for tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø for elever som viser psykososiale vansker.

I dette kapittelet vil jeg først se på hvilke sentrale og lokale styringsdokumenter som ligger til grunn for opplæringen. Videre går jeg nærmere inn på begrepene som ligger i problemstillingen; tilpasset opplæring, inkluderende skole og psykososiale vansker. Med bakgrunn i teori og egen erfaringsbakgrunn valgte jeg å benytte meg av tre fokusområder i intervjuguiden. Disse områdene fremkommer i teorikapittelet under kompetanse, samarbeid og ledelse i en lærende organisasjon.

### 2.1 Skolepolitiske styringsdokumenter

Det overordnede prinsippet om tilpasset opplæring i en inkluderende skole er nedfelt i opplæringsloven. I § 1-2 heter det at: *”Opplæringa skal tilpassast evner og føresetnader hjå den enkelte elev.”* Dette prinsippet forventes å være synlig i skolens pedagogiske utviklingsplaner og er forpliktende for den enkelte lærer.

I prinsipper for opplæringen (Kunnskapsløftet, 2006) slås det fast at: *”Tilpasset opplæring for den enkelte kjennetegnes ved variasjon i organisering av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen.”* (s. 34). Tilpasset opplæring innebærer at skolen arbeider med å utvikle gode lærings situasjoner med utgangspunkt i elevenes individuelle læreforutsetninger,

---

både når det gjelder faglig innhold og sosiale og kulturelle forhold og måter å lære på (Holmberg, 2008).

En rekke offentlige dokumenter synliggjør den overordnede målsettingen. I St.meld. nr 30 (2003-2004) heter det blant annet at tilpasset opplæring skal forstås som et overordnet og generelt prinsipp som skal gjelde for ordinær opplæring og spesialundervisning. Det skal betraktes som et nødvendig utgangspunkt for å skape en bedre kultur for læring, ivareta tidlig innsats og bidra til sosial utjevning på den enkelte skole. I St.meld. nr. 16 (2006-2007) ...*og ingen sto igjen* understrekes at alle elever skal stimuleres og støttes slik at de får realisert sitt potensial for læring, uavhengig av den bakgrunnen de har. I opplæringsloven (§ 5-1) sikres retten til spesialundervisning for elever som ikke har, eller kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Denne formuleringen dreier seg ikke bare om hvordan elevens evner og forutsetninger gjør det mulig å følge den ordinære opplæringen, men også om hvordan den ordinære opplæringen makter å følge opp den enkelte eleven (Nilsen, 2008).

Jeg har i denne oppgaven benyttet meg av, og referert til, innstillingen som Midtlyngutvalget (utvalget for bedre læring for barn, unge og voksne med spesielle behov) kom med sommeren 2009. Denne utredningen (NOU, 2009:18) er et viktig bidrag i forhold til beslutninger og tiltak som skal fremmes for opplæringen til barn, unge og voksne med spesielle behov. Videre har jeg ved flere anledninger valgt å henvise til Utdanningsdirektoratets nye veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2009). Denne veilederen gir en samlet oversikt over bestemmelsene i opplæringsloven kapittel 5 om spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp. Spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2009) er ment å bidra til å sikre at barn og unge får oppfylt sine rettigheter

Tema i min oppgave er elever som viser psykososiale vansker. Disse vanskene må forstå i lys av det miljøet de vises og den sammenheng vil det være nærliggende å trekke fram opplæringslovens § 9a-1. Den omhandler elevenes fysiske og

psykososiale læringsmiljø: *”Alle elever i grunnskolar og videregående skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.”* Dette samsvarer med Læringsplakaten (Kunnskapsløftet, 2006) som omhandler de grunnleggende forpliktelsene for grunnskolen. I denne fremkommer det at alle elever har rett til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre. Videre understrekes det at opplæringen skal utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse i et inkluderende læringsfellesskap.

Lov og læreplanverk er forpliktende dokumenter som representerer både sentral styring, men også lokalt rom for handling. I den forbindelse vil jeg trekke fram et kommunalt styringsdokument som flere av mine informanter viser til. I tilknytning til et utviklingsprosjekt i kommunen, ”Mange Intelligenser Læringsstiler og Læringsstrategier” (MILL), er det utarbeidet et dokument som danner et teoretisk fundament, verktøy og hjelpemiddel i skolens arbeid for å ivareta de overordnede målsettinger i Kunnskapsløftet (2006). Utviklingsprosjektet (MILL) har sitt teoretiske grunnlag i forsknings- og utviklingsarbeidene til Gardner, Dunn, Dunn og Santa (Bunting & Lund, 2006) og vektlegger at elevene selv utvikler kunnskap og forståelse for læring og vet hvilke metoder og verktøy som fremmer egen læring. MILL er ment å være et hjelpemiddel for å nå målsettingene i Kunnskapsløftet (2006) og er en viktig del av kommunens pedagogiske plattform.

For øvrig foreligger det en rekke interne styringsdokumenter på skolene. Disse vil det ikke være rom for å gå nærmere inn på i denne sammenheng, men jeg vil kort nevne utviklingsplaner, sosial læreplan, mobbeplan og kriseplaner.

## 2.2 Tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø

### 2.2.1 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et overordnet og grunnleggende prinsipp i den ordinære opplæringen og forutsetter at skolen driver forskjellsbehandling og ikke

---

likebehandling av elevene (NOU 2009:18). I Spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2009) utdypes dette slik: ”Gjennom god tilpasning av den ordinære opplæringen skal skolen/læreren så langt råd er, gi alle elever et tilfredsstillende utbytte av opplæringen” (s. 19). Elever som ikke har eller får tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, vil etter opplæringslovens § 5-1 ha rett til spesialundervisning. Denne individuelle retten kan juridisk sett forstås som en nærmere spesifisering av den mer generelle bestemmelsen om tilpasset opplæring. I St.meld nr. 16 (2006-2007) utdypes dette med tilpasset opplæring nærmere:

*Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for læring. Alle elevene skal i arbeid med fagene møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd og sammen med andre. Elevene har ulike utgangspunkt og ulike behov i arbeidet med de nasjonalt fastsatte kompetansemålene (s 76).*

En avgjørende forutsetning for å realisere de overordnede prinsippene for opplæringen er at det foreligger entydige og klare retningslinjer slik at skoleeier, rektor og lærerkollegiet kan skaffe seg en felles forståelse av intensjonene (Dalen, 2006). Mye tyder på at det er stor variasjon i kvaliteten på opplæringen i dagens skole og dette kan blant annet bunne i at regelverket forstås og praktiseres ulikt. Det er i samsvar med NOU (2009:18) hvor det pekes på at det nødvendigvis ikke er regelverket i seg selv som er utydelig, men heller at det forstås og praktiseres ulikt. Dale (2008) sier at det ikke ”eksisterer en felles forståelse av tilpasset opplæring (...) i skolen på det nasjonale nivå” (s. 358). Han peker på at en konsekvens av dette er at det blir vanskelig å utvikle en felles overbygning på den enkelte skole.

Holmberg (2008) mener at det overordnede prinsippet om tilpasset opplæring kan forstås som et tosidig begrep. På den ene siden handler det om elevenes læring. På den andre siden dreier det seg om lærerens undervisning. Når disse er i samsvar, er opplæringen tilpasset. I St.meld nr. 30 (2003-2004) understrekes viktigheten av å håndtere forskjellighet og samtidig ivareta fellesskapet.

*Vi skal strekke oss etter idealet om å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov. Alle elever er likeverdige, men ingen er like (...) Hvis vi behandler alle likt, skaper vi større ulikhet. Å ta hensyn til forskjeller er krevende, men samtidig norsk skoles største utfordring.* (s. 3-4).

I følge Damsgaard (2006) er det slik at *alle* elever i beste fall innebærer "(...) *de fleste og i verste fall de best fungerende*" (s. 23). I dette ligger en stor utfordring ved at skolen i for stor grad kan se ut til å være tilrettelagt for en gjennomsnittselev som ikke finnes (NOU 2009:18). Slik Dale (2008) ser det så må skolen ta inn over seg at kravet til tilpasset opplæring ikke bare gjelder de "svake" elevene. De "sterke" elevene må møtes med et høyere ambisjonsnivå i tråd med gjeldende styringsdokumenter. I den forbindelse er det relevant å trekke inn Vygotskys (1978) begrep om den "proksimale sone" eller "elevens nærmeste utviklingssone". Det vil føre for langt å komme inn på denne teorien her, men jeg vil framheve betydningen av at læringsmålene settes innenfor elevens nærmeste utviklingssone. Settes læringsmålene utenfor denne sonen blir avstanden mellom det eleven kan og det som skal læres for stor. Det blir slik sett umulig å lære. I dette ligger en utfordring ved at eleven også må ha noe å strekke seg etter. Læringsmålene må således settes slik at eleven gjennom arbeidsinnsats når læringsmålene i den nærmeste utviklingssonen og dermed opplever mestring (Jensen, 2007). For å legge til rette for tilpasset opplæring må det stilles realistiske forventninger og kompetansemålene må ligge innenfor elevens nærmeste utviklingssone. Dette finner man igjen i Spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2009) hvor det pekes på at opplæringen skal "(...) *fokusere på potensialet til barn og unge (...)*" (s. 6).

I St.meld nr. 30 (2003 – 2004) heter det at: "*Utvikling av elevenes læringsstrategier må bli en integrert del av opplæringen i alle fag*" (s. 36). Når Dale (2008) tar til ordet for at skolen ser ut til å mangle en felles forståelse av tilpasset opplæring, så innbefatter det også mangelen på felles forståelse av læringsstrategier i opplæringen. Slik sett har forsknings- og utviklingsarbeidene som ligger til grunn for MILL



---

(Bunting & Lund, 2006) vært viktige bidragsytere i forhold til å skape forståelse for at elevene lærer på ulik måte. Samtidig vektlegges elevenes egen kunnskap om seg selv og sin måte å lære for å øke mestring og læringsutbytte. Fokus på mestring samsvarer godt med det som fremkommer i generell del av Kunnskapsløftet (2006):

*Fellesskolen skal ha ambisjoner på elevenes vegne, gi dem utfordringer og mål å strekke seg etter. Samtidig skal skolen (...) ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger og progresjon, slik at alle kan oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål. (s. 31).*

Skaalvik og Skaalvik (2005) sier at differensiert og tilpasset opplæring egentlig innebærer at man velger faglige og sosiale kompetansemål som gir elevene optimale utfordringer og mulighet til å se at de forbedrer seg. Dermed vil de oppleve mestring og økt motivasjon. Dersom elevene erfarer at de stadig blir utsatt for forventninger og krav de ikke klarer å leve opp til, vil de kunne utvikle ulike forsvarsstrategier for å beskytte seg mot situasjoner de ikke mestrer. Et slikt perspektiv finner man igjen hos Befring (2008) som mener at det er vesentlig at det legges til rette for læring på en slik måte at elevene opplever at læring både er meningsfylt og noe de mestrer.

### **2.2.2 Inkluderende læringsmiljø**

I følge Lillejord (2008) er skolens kjerneoppgave å ivareta elevenes faglige og sosiale utvikling og samtidig sikre at de lærer det de skal i et inkluderende læringsmiljø. Elevene skal føle at de er en del av skolens sosiale fellesskap. Samtidig skal de oppleve mestring ved at undervisningen tilpasses deres individuelle forutsetninger. Således er det et inkluderende læringsmiljø som skal danne rammen for tilpasset opplæring og gi elevene muligheten til å delta på en faglig, sosial og kulturell likeverdig måte. I NOU (2009:18) påpekes det at inkludering kan sees på både som en prosess og et mål. Slik sett handler inkludering om en kontinuerlig utviklingsprosess.

Skolens store dilemma kan sies å være at den både skal inkludere og differensiere. Det må være et dynamisk samspill mellom generelle ordninger som gjelder for alle og

individuelle ordninger som bærer preg av å være særordninger (Bjørnsrud, 2008). Ekeberg og Holmberg (2001) mener at inkludering i første rekke handler om likeverdig deltagelse i et læringsfellesskap. Det kjennetegnes av elevenes tilhørighet til fellesskapet, delaktighet i fellesskapets goder og medansvar i form av forpliktelser og ansvar. For å sikre alle elever full deltagelse, mestring og læringsutbytte og hindre marginaliseringstendenser påpekes det i NOU (2009:18) at inkluderingsbegrepet må forstås som likeverdighet. Lillejord (2008) sier at man ikke kan drøfte begrepet inklusjon uten samtidig å ha et begrep om hva eksklusjon innebærer. Når vi snakker om et inkluderende læringsmiljø, vil det slik hun ser det, bety at vi samtidig sier at noen er utenfor fellesskapet.

På den ene siden fastsetter Opplæringslovens § 8-1 det såkalte nærskoleprinsippet, som gir elever i grunnskolen rett til å gå på nærskolen. På den annen side påpekes det i Spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2009) at: *Opplæringsloven er likevel ikke til hinder for at en elev i særlige tilfeller får tilbud om et bedre opplegg et annet sted enn det som det er mulig å legge til rette for på nærskolen*” (s. 22). Før det gis et slikt tilbud må det foreligge en grundig og forsvarlig vurdering av saken.

Ulike undersøkelser indikerer at et økende antall elever som viser psykososiale vansker, og som dermed ”ikke passer inn” i klassen, får tilbud i interne spesialpedagogiske særtiltak. En måte å forstå dette på er at elever som tidligere fikk opplæring i spesialskoler nå får tilbud i spesialklasser i den ordinære skolen (Overland, 2007). Konsekvensen kan lett bli at enkelte lærere får spesialpedagogiske særtiltak til å ta seg av elever som viser psykososiale vansker. Det vil i følge Dalen (2006) kunne bidra til en nedprioritering av inkludering og tilpasset opplæring. Ytterhus og Tøssebro (2005) peker på at spesialpedagogiske særtiltak på den ene siden kan sees på som en styrke, dersom man mener at elevene utvikler seg faglig og sosialt i en-til-en situasjon eller i små grupper. På den annen side vil det være mer betenkelig hvis man legger til grunn at elever lærer sosial kompetanse i naturlige sosiale situasjoner. Spesialpedagogiske særtiltak vil strengt tatt ikke kunne aksepteres,

---

men samtidig er det et klart behov for at enkelte elever som avviker svært mye fra det ”normale” får egne tilrettelagt opplegg (NOU 2009:18).

I skolen gis det i dag ulike spesialpedagogiske tilbud som ser ut til å være organisert som enetimer eller grupper innenfor og utenfor klassens og skolens rammer. Dalen (2006) mener at dette kan forstås som en del av det segregerte systemet. I den forbindelse vil det være nærliggende å trekke fram opplæringslovens § 8-2 hvor elevenes rett til å tilhøre en basisgruppe/klasse fastsettes. I Spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2009) påpekes det at skolen/ læreren ikke har anledning til å ta enkelte elever ut av den ordinære basisgruppen/klassen uten ”*særskilt rettslig grunnlag*” (s. 23). Det understrekes at selv om en elev har en sakkyndig vurdering med rett til spesialundervisning etter opplæringslovens § 5-1 og enkeltvedtak, skal eleven ”*i utgangspunktet gjennomføre opplæringen innenfor rammen av nærskolen i den ordinære basisgruppen/klassen*” (s. 23). Videre heter det at: ”*Ethvert tiltak som strider mot hovedregelen, må være basert på en faglig vurdering og begrunnes med at eleven ikke har mulighet til å få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen i den ordinære basisgruppen/klassen*” (s. 23). Dette må forstås som at det ikke er lov å ta enkeltelever ut av basisgruppen/klassen dersom det ikke foreligger enkeltvedtak om spesialundervisning.

I en undersøkelse gjennomført av Lillegården kompetansesenter om smågruppetiltak for elever med problematferd og lav skolemotivasjon fremkommer det at et økende antall elever ser ut til å få sitt opplæringstilbud i eksterne/selvstendige tiltak (Jahnsen, Nergaard & Flaaten, 2006). Slike eksterne spesialpedagogiske særtiltak samsvarer i liten grad med inkluderingsprinsippet, men gir signaler om at skolen opplever maktesløshet og tilkortkomning i forhold til å inkludere disse elevene. Noen elever får i dag et opplæringstilbud hvor de får deler av undervisningen i skolen, mens resten foregår i eksterne spesialpedagogiske særtiltak. Ser man på slike delte løsninger viser en nyere undersøkelse av Nergaard, Jahnsen, Rafaelsen og Tveit (2009), referert i NOU (2009:18), at noen eksterne deltidstiltak kan gi gode resultater. Dersom visse

betingelser, med dokumentert effekt, ligger til grunn tyder mye på at elever som viser psykososiale vansker profitterer på slike delte løsninger.

Spesialpedagogiske særtiltak utenfor klassen og skolens rammer kan sees på som nødvendig for å gi enkelte elever den opplæringen de trenger for å nå målsettingene for opplæringen. Samtidig vil slike tiltak kunne innebære en fare ved at de kan bli saneringstiltak for skolen. Ogden (2008) synes å være skeptisk til slike spesialpedagogiske særtiltak og sier at fellesskolen må strekke normaltiltakene lenger, slik at flere elever inkluderes. Det er grunn til å tro at elever som viser psykososiale vansker får et opplæringstilbud som kan sies å befinne seg i grenseland mellom å være et spesielt tilrettelagt tilbud for den enkelte elev og et segregeringstiltak for den vanlige skolen (Dalen, 2006). Skolen må derfor være seg sitt ansvar bevisst og aktivt bekjempe synlige og usynlige utstøtingsmekanismer som truer disse elevene i skolehverdagen (Jahnsen, Nergaard & Flaaten, 2006).

### **2.2.3 Psykososiale vansker**

Synet på hvilke type atferd som kan betegnes som problem eller avvikende i skolen er i stadig endring og kommer til uttrykk i et mangfold av begreper og definisjoner som til enhver tid benyttes (Dalen, 2006). En slik variasjon i begrepsbruk tyder på at det mangler felles avgrensingskriterier for å avgjøre når det er snakk om normalatferd og når det er snakk om avvikende atferd eller psykososiale vansker (Sørli & Nordahl, 1998). Slik Ogden (2008) ser det vil toleransen og kriteriene for inkludering variere mellom lærere, skoler og de ulike hjelpetjenestene for barn og unge.

I denne oppgaven har jeg benyttet meg av Ogdens (2002) definisjon på atferdsvansker for å avklare hvilke elever det her dreier seg om. Elever som viser psykososiale vansker er i denne sammenheng elever som viser en *”(...) atferd som bryter med skolens regler og normer og forventninger. De hemmer undervisnings- og læringsaktivitene og derved også elevenes læring og utvikling, og de vanskeliggjør positiv samhandling med andre”* (s. 15).

---

Atferden sees i et normativt perspektiv i den forstand at den sier noe om hvilke normbrudd det er snakk om, nemlig brudd på skolens regler, normer og forventninger. Videre tar den opp i seg at atferden virker læringshemmende ved at den kan hemme undervisningen, men også egen og andres læring og utvikling.

I følge Nordahl (2005) kan man skille mellom fire ulike typer problematferd: undervisnings- og læringshemmende atferd, utagerende atferd, norm- og reglebrytende atferd og sosial isolasjon. Når jeg i min oppgave har benyttet meg av begrepet ”elever som viser psykososiale vansker” er dette i tråd med Ogdens (2002) definisjon, forstått som elever som på den ene siden viser uakseptabel atferd både overfor lærere og medelever og som plager og forstyrrer andre. De havner stadig i konflikter, får raserianfall og nekter å følge skolens regler. På den annen side kan det også dreie seg om elever som skulker eller viser en innagerende atferd og som ofte kan sies å være mer ”usynlige” i skolehverdagen.

For å forstå disse elevene og deres vansker er det i følge Nordahl (2006) avgjørende at skolen har en systemforståelse og erkjenner at psykososiale vansker i skolesammenheng er en sammensatt interaksjon mellom skolen, eleven, hjemmet og miljøet ellers. Det er i tråd med Bronfenbrenner (1979) referert i Imsen (1999), som tar til orde for et bioøkologisk perspektiv. Det innebærer et sterkt gjensidig samspill mellom det aktive individets biologiske utrustning og faktorer i de omgivelsene individet utvikler seg i. I et slikt perspektiv vil psykososiale vansker på den ene siden forklares ved egenskaper ved eleven selv. På den annen side dreier det seg om systemfaktorer som relasjon mellom elever, relasjon mellom elev og lærer og de verdier og forventninger som finnes i miljøet og i andre sosiale miljøer som eleven er en del av (Nordahl, 2006).

Det er grunn til å tro at den faktiske kunnskapen om psykososiale vansker i skolesammenheng er begrenset, fragmentert og preget av individorientert patologiske årsaksforklaringer (Sørli & Nordahl, 1998). I det ligger at skolen forklarer årsaken til psykososiale vansker som en egenskap ved eleven, heller enn å se samspillet mellom individ og miljø.

Tallmateriale fra grunnskolens informasjonssystem på internett (GSI 2007-2008), har de siste årene vist at det er en generell økning i antall elever som får spesialundervisning med bakgrunn i psykososiale vansker. Ulike undersøkelser indikerer at omtrent 2-3% av elevene i grunnskolen viser alvorlige psykososiale vansker. Langtidstendensen tyder på dette er et økende problem i grunnskolen. Det imøtegås av Gustavsen og Nordahl (2009) som mener å finne belegg for at psykososiale vansker i norsk skole, i perioden 1995 – 2008, er noe redusert. De viser videre til ulike undersøkelser som peker på at barnetrinnet gjennomgående har færre elever som viser psykososiale vansker enn ungdomstrinnet. En vesentlig faktor i dette tallmaterialet er at ca. 70 prosent av disse elevene er gutter, men kjønnsforskjell er ikke drøftet nærmere i denne oppgaven.

I St.meld. nr. 30 (2003-2004) påpekes det at en av årsakene til at omfanget av elever som viser psykososiale vansker i skolen er så stort kan bero på faktorer i skolen. Det vises blant annet til manglende mestring av skolens forventninger og krav eller utilstrekkelig utfordringer, men det kan også være et resultat av manglende sosial kompetanse. Forskning viser at det i skolen finnes betingelser som kan utvikle, opprettholde og forsterke atferdsvansker, men på den annen side kan skolen også være en beskyttende faktor i elevenes utvikling (Nordahl, 2005).

## 2.3 Kompetanse

### 2.3.1 Pedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse

Forskning viser til at lærerkvaliteten er den mest betydningsfulle enkeltfaktor i forhold til elevenes utvikling og læring. I NOU (2009:18) påpekes det at det er en stor utfordring å sikre tilgang på kompetente lærere. I en skole som både skal ivareta fellesskap og mangfold står lærere stadig overfor valg mellom hensynet til den enkelte elev og hensynet til fellesskapet. Utfordringen ligger i å søke å utvikle spesialpedagogisk kompetanse som gjør læreren i stand til både å ivareta mangfoldet i

---

elevgruppen, men også mer omfattende spesialpedagogisk tilrettelegging for å ivareta elevenes opplevelse av å være en del av et inkluderende læringsmiljø.

I Læringsplakaten (Kunnskapsløftet, 2006) pekes det på hvilken type kompetanse man forventer at en lærer skal ha:

*Læreres samlede kompetanse består av flere komponenter der faglig kyndighet, evne til å formidle faget, evne til å organisere læringsarbeidet og kunnskap om vurdering og veiledning står sentralt. Lærere skal ha flerkulturell kompetanse og kunnskap om elevers ulike utgangspunkt og læringsstrategier. (s. 34).*

I følge Skogen og Holmberg (2005) er det ikke bare tilstrekkelig å utvikle ny kompetanse, men man må også legge til rette for endringer av lærerrollen for å nå målsettingene for opplæringen. Slik Skogen (2008) ser det kreves det ikke bare målrettet og effektiv innsats, men også fagkunnskap og kompetanse som går langt utover det som inngår i en allmennlærerutdanning eller i en praktiskpedagogisk utdanning ved universiteter og høyskoler. Dette er i tråd med Dale (2008) som sier at det ikke er tilstrekkelig at lærerne kjenner begrepene og målene, men de må også ha tilstrekkelig kompetanse til å gjennomføre tilpasset opplæring, og de må ha forventninger om å klare det. I den forbindelse vil lærerutdanningen og etterutdanning være avgjørende faktorer. I NOU (2009:18) kan man lese følgende sitat: *"Alle lærere må ha solid utdanning som gjør dem sikre i yrket, og i tillegg må det finnes tilgang på lærere med høy og relevant spesialpedagogisk utdanning."* (s 27).

Det er mye som tyder på at den spesialpedagogiske kompetansen som finnes i dagens skole ikke er god nok når det gjelder elever som trenger spesielle tilrettelegging (Skogen, 2008). Sørli og Nordahl (1998) sier at det er helt nødvendig at det legges til rette for at lærerne, ikke bare får øket sin spesialpedagogiske kompetanse generelt, men at de også får kompetanseheving i forhold til psykososiale vansker. Flere studier og tilsynsrapporter støtter dette og viser til at rektorer i grunnskolen mener at kompetanseheving på det spesialpedagogiske område er helt avgjørende for å sikre disse elevene bedre tilpasset opplæring. For den enkelte rektor innebærer dette at hun

på den ene siden må rekruttere nye spesialpedagoger og andre med relevant kompetanse. På den annen side må hun utnytte den spesialpedagogiske kompetansen som allerede finnes i personalet og samtidig legge til rette for systematisk kompetanseheving.

Det er bred enighet om at elevenes utbytte av opplæringen er avhengig av at de får oppfølging av kompetente pedagoger eller spesialpedagoger. Slik sett er det et paradoks at det i økende grad ser ut til at spesialundervisningen i skolen knyttes til assistenter, uten formell spesialpedagogisk kompetanse. Dette er ikke i samsvar med forutsetningene om at assistent *”i enkelte tilfeller”* kan bistå lærere. I NOU (2009:18) heter det at assistent *”kan betraktes som et element i rettmessig spesialpedagogisk hjelp etter loven, dersom bruken av assistent framstår som et forsvarlig og adekvat tiltak som er egnet i rimelig grad til å oppnå det formål som loven her skal sikre.”* (s. 201). Det er grunn til å tro at barne- og ungdomsarbeidere er en voksende yrkesgruppe i skolen, som er i ferd med å erstatte ufaglærte assistenter. Både assistenter og barne- og ungdomsarbeidere anerkjennes som viktige nærpersoner for elevene og som bidrag til større mangfold i personalet. I NOU (2009:18) påpekes det at begge gruppene bør få hevet sin kompetanse.

For å bedre kvaliteten på skolens totale arbeid med tilpasset opplæring har alle rektorene i min undersøkelse etablert interne ressursteam som skal bidra til at den enkelte skole har kompetanse på de vanskeområdene som er mest utbredt i skolen. Ressursteamet er også ment å være et bindeledd mellom den enkelte lærer, ledelsen og de ulike hjelpetjenestene. Jeg vil komme nærmere inn på dette med ressursteam under punkt 2.5.

### **2.3.2 Tidlig innsats**

Mye tyder på at det de siste årene har vært en generell økning i antall elever som får spesialundervisning med bakgrunn i psykososiale vansker. Går man nærmere inn på tallmateriale viser det seg at antallet øker med alder. Det samsvarer dårlig med prinsippet i St.meld. nr. 16 (2006-2007) som vektlegger tidlig innsats i arbeidet med å



---

forbedre den ordinære undervisningen og forebygge at vansker oppstår. Dette blir nærmere belyst i Spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2009), hvor det påpekes at tidlig innsats må sees i et tosidig perspektiv. Tidlig innsats dreier seg på den ene siden om innsats på et tidlig tidspunkt i elevens liv. På den annen side dreier det seg om å gripe inn tidlig når vanskene oppstår eller vises. I følge Nordahl (2005) tyder mye på at den norske skolen har en tendens til å innta en ”vente-og-se” holdning, slik at vanskene forsterkes og behovet øker med alderen. Ad hoc-løsninger når alarmklokkene ringer gir sjelden gode resultater.

Kommunen i denne undersøkelsen har, som en del av sitt arbeid for risikoutsatte barn og unge, tatt i bruk en tverrfaglig samarbeidsmetode (TFM). Målsettingen er å fange opp bekymringssaker på et tidlig tidspunkt, slik at problemutvikling kan forebygges og adekvate tiltak kan iverettes. Ved hjelp av TFM skal flere barn få tidlig hjelp.

Forskning viser at noen barn er mer disponert for å utvikle psykososiale vansker enn andre. I læringsmiljøet vil det være faktorer som utvikler, opprettholder og forsterker psykososiale vansker. Relevant og tilstrekkelig pedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse er vesentlig for å drive forebyggende virksomhet. Det er nødvendig at denne kompetansen blir trukket inn både for å stimulere positiv atferd og forebygge psykososiale vansker i skolesammenheng. Kunnskap om hva som utgjør risiko og beskyttelse i elevens utvikling vil, i følge Nordahl (2005), redusere faren for en senere problemutvikling. Han definerer risikofaktor som en eller flere faktor hos individet, eller i oppvekstmiljøet som øker sannsynligheten for en negativ utvikling i fremtiden. Elever vil også være omgitt av beskyttende faktorer og ikke alle vil utvikle atferdsforstyrrelser, til tross for at de utsettes for risiko (”løvetannbarn”).

I et forebyggende perspektiv vil det være avgjørende at læreren, eller spesialpedagogen, har evne til å danne seg et bilde av elevenes ulike faglige og sosiale forutsetninger. Slik kan elevene møtes med realistiske krav, forventninger og adekvate tiltak så tidlig som mulig (Skogen, 2008). I følge Sørli og Nordahl (1998) vil elever som vises tillit og som føler seg verdsatt og satt pris på av læreren sin vise mindre grad av psykososiale vansker.

Det fremgår i Kunnskapsløftet (2006) at skolen skal utvikle elevenes sosiale kompetanse og at det skal legges til rette for at de *”...får øve seg i ulike former for samhandling og problem- og konflikthåndtering. Elevene skal utvikle seg som selvstendige individer som vurderer konsekvensene av, og tar ansvar for egne handlinger.”* (s. 32).

Sosial kompetanseutvikling er en forpliktelse som skal vektlegges på lik linje med andre læringsområder i skolen (Sørli & Nordahl, 1998). Mye tyder på at skolens arbeid med å utvikle sosial kompetanse og forebygge psykososiale vansker i stor grad er preget av reaktive og individrettede tiltak og i mindre grad systemrettede skoleomfattende tiltak (Ogden, 2008). Det finnes i dag en rekke program som skolen kan benytte seg av i arbeidet med forebygging og reduisering av psykososiale vansker. Disse har som mål å endre både elevens atferd, men også omgivelsenes egenskaper (Andershed & Andershed, 2007). Som et ledd i arbeidet med å utvikle sosial kompetanse og forebygge og redusere psykososiale vansker har alle skolene i min undersøkelse valgt å benytte seg av et program som kalles Agression Replacement Training (ART). Dette programmet har vist seg å ha god dokumentert effekt. Rektorene i denne undersøkelsen har lagt til rette for å utdanne ART-instruktører på skolen. Målsettingen med dette er på den ene siden å heve lærernes kompetanse. På den annen side skal ART øke elevenes sosiale kompetanse gjennom systematisk opplæring av sosiale ferdigheter, sinnekontroll og evne til moralsk resonnering (Moynahan, Strømgren & Gundersen, 2005).

### **2.3.3 Klasseledelse**

Jeg velger her å se på klasseledelse som en viktig del av lærerens kompetanse. Det er på linje med Læringsplakaten (Kunnskapsløftet, 2006) som vektlegger læreren som leder i klassen: *”Som tydelige ledere skal lærere skape forståelse for formålene med opplæringen og fremstå som dyktige og engasjerte formidlere og veiledere.”* (s. 34).

Psykososiale vansker kan forstås som manglende mestring av skolens forventninger og krav, men det kan like gjerne være utslag av for lite utfordringer, mangelfull sosial

---

kompetanse eller utydelig og dårlig klasseledelse. Dette samsvarer med forskning som viser at klasseledelse er en avgjørende faktor i forhold til å redusere omfanget av elever som viser psykososiale vansker. Roland (2006) fremhever vilje og evne til å tydeliggjøre en god norm for atferd og læring, kapasitet til å gi støtte og omsorg, og mot og kompetanse til å gripe inn når noen bryter den normen som læreren har definert.

Dale og Wærness (2006) understreker viktigheten av at lærerne tar et tydelig lederansvar og at de har en klar oversikt slik at de kan skape struktur og sammenheng i elevenes skolehverdag. I følge Ogden (2008) avhenger god klasseledelse av at læreren er fleksibel og har evne til å endre tilnærming dersom situasjonen i klasserommet krever det. Det handler i stor grad om å være i forkant ved å hindre at vanskelige situasjoner oppstår. Overland (2007) peker på at klasseledelse er vesentlig både for elevenes og lærerens situasjon i klasserommet. For at læreren skal få den legitimitet som er nødvendig er det avgjørende at elevene aksepterer at læreren er leder i klassen. Overland (2007) hevder at lærerens lederegenskaper er vesentlig for gjennomføringen av Kunnskapsløftet og dersom man skal forbedre kvaliteten på opplæringen i skolen så forutsetter det at læreren er bevisst sin rolle som klasseleder.

Ogden (2008) påpeker at god klasseledelse ikke bare dreier seg om lærerens individuelle ferdigheter og kompetanse, men også om lærerkollegiets felles kompetanse. I den sammenheng framheves rektors betydning i forhold til å sette fokus på klasseledelse som forebyggende tiltak.

#### **2.3.4 Holdninger**

I følge Bjørnsrud (2008) er holdninger et avgjørende mellomledd mellom intensjon og praksis, fordi det vil innvirke på hvordan intensjonene tolkes, forstås og får oppslutning i praksis. I tråd med dette fremheves holdninger som en form for kompetanse som det er helt vesentlig at skolen har et bevisst forhold til. For å utvikle en skole med ”rom for alle” og ”blikk for den enkelte” kreves det felles holdninger, engasjement og oppfølging (Nilsen, 2008).

I følge Skaalvik og Skaalvik (2005) kan en skole betegnes som inkluderende dersom det er et aksepterende og inkluderende miljø, hvor elevene blir godtatt med sine ulike sterke og svake sider. I et slikt miljø er det lov å avvike fra gjennomsnittet eller det som ansees å være ”normaliteten”. Slik sett vil et sentralt element i forhold til inkludering være nært knyttet sammen med holdninger, verdier og aksept for forskjellighet.

Befring (2008) hevder at skolen på mange måter kan sees på som et speilbilde av samfunnet for øvrig med ”*fordommar, tilsidesettingar, konflikhtar og rivaliseringar*” (s. 29). Utfordringen ligger i å skape gode vilkår for de elevene som står i fare for å falle utenfor. I en slik sammenheng vil det, slik Befring (2008) ser det, være helt sentralt og avgjørende at disse elevene kjenner seg verdsatt ved at de får oppleve anerkjennelse, oppmuntring og ros. Lærere som viser en raus og aksepterende holdning, og evne til å sette seg inn i den enkelte elevs situasjon, vil ha mulighet til å komme i en nøkkelposisjon i forhold til å ivareta og veilede elever som viser psykososiale vansker.

Begrepet skolekultur benyttes ofte om den særegne kulturen som hersker på den enkelte skole. Den setter sitt preg på skolens virksomhet og kjennetegnes av de normer, uskrevene regler og forventninger som påvirker personalets måte å tenke, føle og handle på (Imsen, 1999). I følge Lillejord (2008) er det grunn til å tro at skolen fremdeles er med på å videreføre gammelt tankegods gjennom holdninger og handlinger. Det vil derfor være nødvendig at man har en grunnleggende diskusjon i skolen i forhold til hvilke menneskesyn man skal ligge til grunn for praksis for å få til en god tilpasset opplæring.

Skolens menneskesyn og forståelsen av hva som er normalitet og avvik vil ha stor betydning for elever som viser psykososiale vansker. Eleven og vanskene som vises tolkes i lys av skolens og den enkelte lærers holdninger og verdier, men også av den skolekulturen de er en del av. Et relevant spørsmål i denne forbindelse er hvem som definerer hva som er akseptabel atferd og hva som er brudd på reglene eller avvik. Hvem opplever at dette er et problem? En viss grad av konformitet og etterlevelse av

---

sosiale normer er, i følge Morken (2006), en forutsetning for at mennesker skal kunne fungere sammen uten for store konflikter og kaos. Definerer man normalitet som det å beherske undervisnings- og læringsaktivitetene, vil avvik være handlinger som bryter med de normer, regler og forventninger som gjelder i skolen. Vil dette da innebære at avvik i stor grad handler om omgivelsenes reaksjon og ikke bare om den som bryter reglene? Dalen (2006) benytter begrepet ”*relativt avvik*” når hun beskriver elever som av ulike grunner fungerer godt i en klasse eller skole hvor toleransen for avvik er høy, men kan lett omtales som vanskelig i en klasse eller skole hvor toleransen er lavere og hvor de vil ha mindre sjanse til å klare seg.

## 2.4 Samarbeid

I generell del av Kunnskapsløftet (2006) heter det blant annet at skolen skal: ”(...) *legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid, planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen.*” (s 34).

Slik Skogen (2004) ser det regnes etablering og bruk av sosial interaksjon som det sterkeste virkemiddel for spredning av ny kunnskap i en organisasjon. Læring skjer best ved at utviklet kunnskap kommuniseres mellom aktørene både innenfor team, på tvers av team og mellom organisasjonene. Godt lærersamarbeid fører til at lærere utveksler informasjon, søker støtte i hverandre når de har problemer og jobber sammen for å finne gode løsninger. På denne måten kan man i følge Ekeberg og Holmberg (2001) ikke unndra seg ansvar for elever som ikke er ”ens egne”. Et slikt teamsamarbeid vil også ha positiv effekt i forhold til å skape en helhet i opplæringstilbudet ved at det blir lettere å samordne spesialundervisningen med den ordinære tilpassede opplæringen.

En avgjørende faktor i den enkelte skoles arbeid for å oppnå ønsket kvalitet er at rektor har evne til å utnytte den spesialpedagogiske kompetanse som finnes i skolen og samordner denne. Gjennom helhetlig organisering og reelt samarbeid kan skolen

gradvis nærme seg visjonen om en likeverdig og tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø (Skogen, 2008).

Jeg har over (jmf punkt 2.4.2) tatt opp vurderingssamtale mellom elev og lærer. Jeg vil her gå litt nærmere inn på det, fordi læreren er en viktig samarbeidspartner for elevene. Så langt det er mulig skal eleven involveres i sin egen læring og planlegging av tiltak og skolen må derfor legge til rette for et systematisk og reelt samarbeid. Elevsamtalen skal dreie seg om elevens helhetlige læring og utvikling, men har også til hensikt å være virkemiddel for å etablere kontakt og tillit mellom elev og lærer (Ekeberg & Holmberg, 2001). I denne sammenheng er det viktig å bevisstgjøre elevene på at tilpasset opplæring i praksis forutsetter at de selv på ulike måter involverer seg og medvirker i sin egen læringsprosess (Ogden & Ryhgvold, 2008).

Det er foreldrene som har hovedansvaret for barnas oppdragelse og skolen skal være samarbeidspartner i arbeidet med barnas opplæring og utvikling. I generell del av Kunnskapsløftet (2006) stadfestes det at:

*Foreldrene har hovedansvaret for egne barn og de har stor betydning for motivasjon og læringsutbytte. Samarbeidet mellom skole og hjem er sentralt både i forhold til å skape gode læringsvilkår for den enkelte og et godt læringsmiljø i gruppen på skolen. En forutsetning for godt samarbeid er god kommunikasjon. (s. 34).*

Dette tydeliggjør foreldrenes sterke rolle i opplæringen av barna og skolens plikt til å drive aktivt samarbeid med alle foreldre. Hjem og skole er gjensidig avhengig av hverandre for å fremme gode oppvekstvilkår for barn og unge (Overland, 2007). Forskning viser at majoriteten av foreldrene fremstår som viktige støttespillere i forhold til sine barns skolegang. Samtidig antydes det at foreldre til elever som viser psykososiale vansker har dårligere samarbeid med skolen enn andre foreldre. Dette kan i følge Nordahl (2006) i mange tilfeller være til hinder for endring av elevens skolesituasjon, slik at vanskene opprettholdes.

---

Det spesialpedagogiske feltet er både sammensatt og utfordrende. Fordi det kreves inngående kunnskap om de ulike vanskeområdene må det legges til rette for et tverrfaglig og tverretatlig samarbeid (NOU 2009:18). Kleefbeck og Ogden (2005) sier at jo mer kontakt og kommunikasjon det finnes mellom de ulike systemene i barns liv, desto bedre er det for barnet. I tråd med dette har kommunen i denne undersøkelsen, som en del av sitt arbeid for risikoutsatte barn og unge, etablert en tverrfaglig samarbeidsarena (TFM). Representanter fra skolen, helse, PPT og barnevern er, foruten foreldrene, faste møtedeltagere på TFM. Mandatet er på den ene siden å fange opp bekymringssaker på et tidlig tidspunkt (punkt 2.4.2). På den annen side skal TFM styrke den tverrfaglige forståelsen og øke den tverrfaglige samarbeidsevnen i kommunen. TFM bygger på samarbeid som en viktig forutsetning for å hjelpe barn i risikozonen. Ved å utnytte hverandres ulike kunnskaper og erfaringer skal man settes bedre i stand til å gi adekvat hjelp. TFM skal gi forpliktende, samlet og koordinert hjelp til de som har behov for det.

Skolen har i dag tilgang på en relativt godt utbygget offentlig rådgivingstjeneste som i første rekke består av pedagogisk Psykologisk tjeneste (PPT). Gjennom opplæringsloven (§5-6) er kommunene i Norge pålagt å etablere en pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), som skal være sakkyndig instans i forhold til å utrede og vurdere om elever har rett på spesialundervisning. PPTs mandat er videre å hjelpe skolen i arbeidet med spesialpedagogisk rådgiving, kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for elever med spesielle behov. Det er en forutsetning at PP-rådgivere setter seg inn i skolens oppgaver og veileder og støtter skoleledere og lærere i deres arbeid med spesiell vekt på utviklingsarbeid og kompetanseheving (Skogen, 2009).

Foruten PPT vil også andre eksterne instanser være sentrale samarbeidspartnere i arbeidet med å legge til rette for elever som viser psykososiale vansker. Kommunen i denne undersøkelsen har etablert en egen spesialpedagogisk tjeneste (SPT), som er ment å være et lavterskeltilbud for barn og unge med spesielle behov. SPT kan hjelpe/undervise når barnehagen eller skolen ikke har egen kompetanse. Denne

tjenesten har spisskompetanse på en rekke spesialpedagogiske områder, deriblant psykososiale vansker. Som en del av tjenesten er det opprettet alternative spesialpedagogiske sårtiltak (skoleprosjektene). Dette er eksterne smågrupper, som følger samme lovverk og læreplan som den ordinære skolen, og som i stor grad har elever som viser psykososiale vansker.

Andre samarbeidspartnere kan for eksempel være skolehelsetjenesten, barnevernstjenesten eller spesialisthelsetjenesten. For å kunne gi nødvendig hjelp er det viktig å se helheten i disse barnas tilværelse. Gjennom tverrfaglig samspill skal de ulike instansene bidra til en felles innsats med sikte på en best mulig tilpasset opplæring, i en mest mulig inkluderende kontekst, for elever som viser psykososiale vansker (Berg, 2005).

## 2.5 Ledelse i en lærende organisasjon

Hensikten med å utvikle skolen til en lærende organisasjon er blant annet å få fram og bruke den kompetansen som finnes i skolen, slik at det fører til læring og utvikling. Begrepet lærende organisasjon er i særlig grad knyttet til Senge og hans bok "Den femte disiplin" (1991). I den skapte han et bilde av en idealorganisasjon hvor aktørene i organisasjonen kontinuerlig utvikler sin evne til å frembringe de resultatene de ønsker. Således må det stimuleres til nye måter å forstå ting på og legges til rette for at man kontinuerlig lærer hvordan man kan lære sammen.

Ved å arbeide etter prinsippet for lærende organisasjoner skal skolen i følge Lillejord (2008) bygge på helhetlig metodisk og systematisk læring på alle nivå i organisasjonen. Endring skal sees på som en vedvarende prosess. Skolen vil da kunne øke sin kunnskap om intensjonene i de overordende målsettingene og rette oppmerksomheten både mot systemiske og pedagogiske sider ved skolens virksomhet. Dette er på linje med Kunnskapsløftet (2006) som vektlegger skolen som lærende organisasjon:



---

*Skolen og lærebedriften skal være lærende organisasjoner og legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Lærere og instruktører skal også kunne oppdatere og fornye sin faglige og pedagogiske kompetanse gjennom kompetanseutvikling, herunder deltagelse i utviklingsarbeid. (s 34).*

De skolepolitiske styringsdokumentene fremhever skoleledelsens ansvar med å utvikle en lærende organisasjon gjennom kontinuerlig refleksjon over praksis og målsettinger. I St.meld. nr. 30 (2003 – 2004) understrekes viktigheten av ”*tydelig og kraftfullt lederskap*” i skolen for å innfri politiske mål om en inkluderende praksis og tilpasset opplæring. Det synes å være en merkbar tendens til at kravene til rektor, som skolens øverste pedagogiske og administrative ansvarlige, øker. Hun skal ha evne til å se sammenheng mellom systemiske forhold og pedagogisk praksis. Videre skal hun ha forståelse for hvordan hun skal utforme gode administrative rutiner og fungere som daglig leder (Lillejord, 2008). Tidligere kunnskapsminister Bård Vegard Solhjell (2009) har pekt på at skolen trenger rektorer med høy kompetanse og god utdanning. Solhjell mener at rektor skal være synlig, tydelig og hun skal vise vei og trekke med seg kollegiet i arbeidet med å oppnå best mulig læringsresultat og kvalitet i skolen. Når det gjelder samhandlingskompetanse vektlegger han at rektor er lyttende, men samtidig tydelig slik at alle vet hva hun står for.

En rekke studier viser til viktigheten av kompetent ledelse for å utvikle et godt læringsmiljø og gode læringsresultater. Det er slik Damsgaard (2006) ser det vesentlig at rektor initierer utviklingen og leder prosessene i kollegiet for å sikre at skolen utvikler seg mot en felles målsetting. Samtidig avhenger mye av rektors evne til å delegere ansvar til team og skape kultur for at lærerne i stor grad samarbeider om gjennomføring, planlegging og evaluering av undervisningen (Fevolden & Lillejord, 2005). Møller (2004) er på linje med dette når hun sier at god skoleledelse må utøves gjennom distribuert ledelse. Det innebærer at rektor stiller tydelige krav, men samtidig viser tillit til lærerne.

Skolen pålegges stadig nye og flere oppgaver innenfor mange områder og mye tyder på at mange skoler har utviklet en ”hopp og sprett-kultur” for å møte alle disse forventningene (Damsgaard, 2006). Et slikt perspektiv finner man igjen hos Tiller (1986) som omtaler skolen som en ”kenguruskole”. I det legger han en usikker skole som søker tilsynelatende enkle løsninger på komplekse utfordringer og som stadig lar seg rive med av nye strømninger. I motsetning til dette står en lærende skole hvor det foregår en kontinuerlig prosess hvor man lærer av egen praksis og forandrer praksis som ikke er hensiktsmessig (Lillejord 2003).

I følge Senge (1991) er det en klar sammenheng mellom individuell læring og kollektiv organisasjonslæring, fordi en organisasjon ikke kan lære mer enn det de enkelte medlemmene makter å lære. Skogen (2008) mener en hovedoppgave for rektor er å bidra til at organisasjonen holder fokus på det som er skolens mål. Det innebærer å bidra til å skape en felles forståelse av disse målene, slik at flest mulig blir involvert i drøftinger i et slikt omfang at det kan utvikles en felles forståelse av og et eieforhold til skolens målsettinger og planer. Dette er i tråd med Bjørnsrud (2008) som sier at fordi lærende organisasjoner baserer seg på dialoger og aktørmedvirkning, så må en leder i en lærende organisasjon sørge for at alle får bidra. Slik Lillejord (2003) ser det så er det nødvendig at rektor i en lærende skole leter etter nye måter å løse problemer og utfordringer på og hun må derfor tenke kritisk gjennom hvordan hun bruker tiden sin og hva hun bruker den på.

Skoleutvikling skal føre til læring og utvikling for både de ansatte og elevene på den enkelte skole. I dette utviklingsarbeidet påpekes det, i Kunnskapsløftet (2006), at rektor har et overordnet ansvar. Det forventes at hun skal ha både kompetanse og myndighet til å lede utvikling og læring ved egen skole (Bjørnsrud, 2008). En viktig forutsetning i dette arbeidet er en skoleledelse som tar initiativ, støtter og fremmer tydelige forventninger, slik at hele personalet involveres og ansvarliggjøres i et langsiktig utviklingsarbeid (Nilsen, 2008).

I Norge har man både en statlig og en kommunal skolepolitikk. Kommunene formulerer egne mål som rektor på den enkelte skole må forholde seg til. I et

kommunalt styringsdokument for skolene i denne undersøkelsen uttrykkes det en forventning om at rektor skal være klar og tydelig og hun skal skape engasjement og utvikling. Dette skal blant annet kunne kjennes igjen ved at hun fremstår som tydelig, modig, resultatorientert og sørger for hensiktsmessig utnyttelse av ressursene. Det ligger klare forventninger på rektor om at hun skal bidra til å utvikle en lærende organisasjon. Hun skal legge til rette for at alle tar ansvar ved at de forpliktet seg på å realisere felles mål. Skolen skal systematisk vurderer sin egen praksis gjennom kontinuerlig refleksjon.

## 3. Metode

### 3.1 Innledning

I dette kapittelet tar jeg for meg den metodiske tilnærmingen som er benyttet i prosjektet. Først vil jeg si noe om valg av metode, det kvalitative forskningsintervjuet og de ulike fasene i prosessen. Deretter vil jeg trekke fram sentrale emner som validitet, reliabilitet, generaliserbarhet og forskningsetiske vurderinger.

### 3.2 Metodisk tilnærming

Formålet med prosjektet er å få informasjon om hvordan rektor mener hun legger til rette for tilpasset opplæring i en inkluderende skole for elever som viser psykososiale vansker. Både målsetting og problemstilling la føringer for valg av metode (Befring, 2007). Fordi jeg ønsket å få fram rektors erfaringer og tanker fant jeg det mest hensiktsmessig å benytte meg av kvalitativt forskningsintervju som metode (Dalen, 2004). I følge Dalen (2004) fokuserer den kvalitative forskningstilnærmingen på ”å utvikle forståelse for fenomener knyttet til personer og deres sosiale virkelighet” (s. 16). Styrken i denne tilnærmingen ligger i at den går i dybden og ikke i bredden og den tar sikte på å se verden slik vi menneskene opplever den.

#### 3.2.1 Fenomenologi og hermeneutikk

Dette masterprosjektet vil ta utgangspunkt i vitenskapsteoretiske spørsmål knyttet til en fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapsteori. Fenomenologi innebærer i følge Kvale (2007) at man ved hjelp av ”den levende verden” søker å få fram det erfaringsmaterialet man ønsker å undersøke. Fenomenologisk analyse vil være spesielt opptatt av å analysere menneskers hverdagsopplevelse, slik de opplever den selv (Grønmo, 2004). Dette innebærer at det vi prøver å forstå er menneskers egen

---

oppfatning av handlinger og intensjonene ”bak” handlingene. Det vil være viktig at jeg klarer å skaffe meg innsikt i hvilke intensjoner mine informanter har med det de gjør. Med dette som utgangspunkt vil jeg ha mulighet til å få en dypere innsikt i hva ulike handlinger betyr. Begrepene mening, forventning og horisont er fremtredende i fenomenologien. Horisont er her brukt som en metafor på hvordan vi oppfatter verden rundt oss. Den er alt vi ser fra der vi står, men det er også alt vi venter å se, bak det vi ser (Fuglseth, 2006). Hva skjer dersom vi flytter oss? Horisonten ligger i grenseland mellom det vi ser og det vi ikke ser eller oppfatter.

Hermeneutikk defineres som fortolkningskunst eller fortolkningslære og skiller seg fra fenomenologi ved at førstnevnte i større grad vektlegger forskerens helhetlige forståelse. Ved å benytte seg av hermeneutisk metode må forskeren vektlegge og tolke informantene og deres synspunkt. I følge Grønmo (2004) er innsikt et viktig grunnlag for å forstå intensjonen som ligger bak en handling. Innsikt utvikles i samspill mellom de ulike aktørenes selvoppfatning og forskerens tolkning av denne selvoppfatningen. I møte med andre mennesker bærer vi alltid med oss en før-forståelse som omfattes av blant annet språk, begreper, oppfatninger og personlige erfaringer. Disse danner forutsetningene for at vi skal tolke og forstå (Glosvik, 2008). Dette innebærer en horisontsammensmelting, i den betydning at mitt perspektiv som forsker, og informantenes perspektiv må sees i sammenheng for at jeg skal kunne forstå den andre (Fuglseth, 2006). I hermeneutikken vil man forstå informantene og deres handlinger som en del av en helhet og handlingene tolkes i lys av forskerens forståelse og den sammenhengen de er en del av. Slik sett innebærer hermeneutisk analyse en sirkulær pendling mellom forståelse og før-forståelse og mellom helhet og del for å oppnå en dypere forståelse (Grønmo, 2004).

Skolen styres av læreplaner, lover, forskrifter og interne skrevne og uskrevne regler. For å forstå og klare å sette innsamlet data i en større teoretisk sammenheng må jeg forsøke å ”gripe fatt i” den kulturen eller mentaliteten som preger rektors beskrivelse av det aktuelle skolemiljøet (Fuglseth, 2006). I møte med informanter og ”tekst” – i vid forstand - må jeg også hele tiden være bevisst på hvordan jeg tolker meg selv inn i

analyseprosessen. All forskning skal søke en sammenheng mellom teori/perspektiv, problemstilling og metode (Grennes, 1997).

### **3.2.2 Kvalitativt forskningsintervju**

Fordi mitt ønske og mål er å få fram rektors meninger, holdninger og erfaringer, fant jeg det naturlig å velge et kvalitativt forskningsintervju som metode (Dalen, 2004). En slik tilnærming er godt egnet til å innhente informasjon om informantenes egne tanker og erfaringer og vil kunne gi meg detaljert, nyansert og utdypet kunnskap om det den enkelte rektors opplevelse av "sitt" skolemiljø". I analysearbeidet vil jeg ha mulighet til å oppdage og belyse eventuelle fellestrekk i det empiriske materiale (Befring, 2007).

Kvalitative intervju kan være åpne, semi-strukturert eller helt strukturerte. For å få fram hva som vektlegges i arbeidet på den enkelte skole med å legge til rette for tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø for elever som viser psykososiale vansker fant jeg det mest nærliggende å benytte meg av et semistrukturert intervju. Denne formen innebærer bruk av en intervjuguide, hvor man på forhånd har formulert hovedspørsmålene. Denne vil være en slags grovkisse som gir deg mulighet til å stille utdypende spørsmål underveis og intervjuet blir et dynamisk samspill mellom informant og forsker (Fuglseth, 2006). En forutsetning for et vellykket resultat er at intervjuguiden er godt gjennomarbeidet, relevant i forhold til problemstilling og formulert slik at informasjonen jeg får er så uttømmende som mulig. I følge Kvale (2007) er det både oppklarende og nødvendig at man tidlig i prosessen får svar på hva, hvorfor og hvordan. Det vil si at man må ha opparbeidet seg god forkunnskap om tema og ha klart for seg hva formålet med prosjektet er. Befring (2007) peker på at kvalitativ forskning forutsetter kunnskap om de områdene eller faktorene som vi velger å fokusere på. Det vil være nødvendig at jeg i hele prosessen er bevisst på egen forforståelse og på hvordan jeg selv påvirker situasjonen og redegjør for dette.

---

## 3.3 Forberedelse til forskningsprosessen

### 3.3.1 Utvalg og informanter

Hvem kunne fortelle meg noe om tilpasset opplæring i en inkluderende skole for elever som viser psykososiale vansker? Både skolens spesialpedagoger og leder for ressursteamet vil kunne gi meg informasjon om dette tema, men etter nøye overveielse kom jeg fram til at jeg ønsket å få fram lederperspektivet. Rektor er skolens øverste pedagogiske ansvarlige og burde i kraft av sin rolle kunne redegjøre for hvordan skolen legger til rette for å nå den overordnede målsettingen om tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø (Opplæringsloven § 1-2).

Jeg har i denne undersøkelsen valgt å benytte meg av rektorer på barnetrinnet som informanter. På den ene siden var det nødvendig å avgrense noe. På den annen side har jeg gjennom egen erfaring god kunnskap om elever i aldersgruppen 6 – 13 år. Denne erfaringen tror jeg vil komme til nytte både i møte med rektor og i analysearbeidet (Befring, 2007). Videre viser forskning at det er i ung alder man har størst mulighet til å påvirke og endre atferd eller skjevutvikling (Rye, 2005). Det samsvarer godt med Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) som understreker betydningen av tidlig innsats og at man så raskt som mulig skal iverksette relevante tiltak når vanskene og utfordringene oppdages. Andershed og Andershed (2007) er på linje med dette og sier at det er avgjørende at man i en slik sammenheng fokuserer på aldersgruppen under 12 år, fordi denne utviklingsperioden er den viktigste hvis man har som mål å forebygge og redusere omfanget av normbrytende atferd og psykososiale vansker. Rye (2005) fremhever at tidlig innsats kan virke positivt på den psykososiale utviklingen når barns oppvekst preges av en tidlig og vedvarende negativ utvikling. Med dette som bakgrunn fant jeg det svært interessant å undersøke hvordan rektor på barnetrinnet mener hun kan legge til rette og ivareta elever som viser psykososiale vansker på sin skole.

Når det gjelder valg av informanter vurderte jeg nøye om jeg skulle velge informanter i egen eller i andre kommuner. Ut fra en subjektiv vurdering ville det være mest interessant for meg å undersøke hvordan rektorer i egen kommune arbeider for å utvikle en inkluderende skole med tilpasset opplæring for elever som viser psykososiale vansker. Gjennom eget arbeid som leder for et ressursteam har jeg opparbeidet meg god innsikt i hvordan mange rektorer arbeider. Min nære kjennskap kan i følge Befring (2007) innebære en emosjonell involvering som kan være en risikofaktor dersom jeg skulle bli stående i en interessekonflikt. Nærhet til forskningsfenomenet kan bidra til et ”solidaritetsproblem”, ved at man identifiserer seg så sterkt med informantene at man har vansker med å gi en pålitelig tolkning og en objektiv formidling av resultatene (Dalen, 2004). Dersom jeg som forsker har en for inngående før-forståelse vil det kunne føre til at det overskygger informantenes perspektiv. Etter nøye overveielse valgte jeg likevel å gjøre intervjuene i egen kommune og må derfor være særs bevisst på at hele prosessen preges av ærlighet og så stor grad av objektivitet som det er mulig å oppnå (Befring, 2007). Et viktig argument for å gjøre dette valget er at jeg i min problemstilling setter fokus på hva rektor mener hun kan gjøre for å legge til rette for elever som viser psykososiale vansker innenfor fellesskolens rammer. Denne kommunen har valgt å beholde et system med alternative spesialpedagogiske tiltak/skoler, noe som innebærer at skolen har et reelt valg i forhold til om eleven skal gis et eksternt opplæringstilbud.

I et prosjekt som dette ville det være uoverkommelig å intervju alle rektorer på barnetrinnet i kommunen. Derfor vurderte jeg det slik at fire informanter ville være tilstrekkelig for å få fram det spesifikke, og synliggjøre det mer generelle. Jeg ønsket at utvalget skulle være sammensatt på en slik måte at de kunne gi bredde i undersøkelsen. Hvordan skulle jeg velge ut rektorer som kunne hjelpe meg å belyse problemstillingen på en god måte? Befring (2007) omtaler et såkalt ”stratifisert utvalg” for å styrke representativiteten i utvalg. Det innebærer at man først deler eller stratifiserer populasjonen etter visse variabler. Dette er i tråd med Thagaard (1998) som beskriver et strategisk utvalg som innebærer at informantene velges ut på en måte som er hensiktsmessig i forhold til problemstillingen og typisk i forhold til fenomenet



---

som undersøkes. Hun peker på at når man har et lite utvalg vil det være særlig viktig å benytte en god strategi for å finne informanter som kan gi relevant informasjon.

For å sikre et utvalg som i størst mulig grad var representativ for alle rektorene (populasjonen) valgte jeg å avgrense utvalget som beskrevet under.

Jeg utarbeidet følgende kriterier for utvalg:

- × skolene skal være geografisk avgrenset til en kommune
- × skolene skal tilhøre ulike ungdomsskolekretser i kommunen
- × skolene skal ikke tilhøre den ungdomsskolekretsen jeg er PP-rådgiver for

I denne kommunen er det 15 barneskoler som hører til seks ungdomsskolekretser. Jeg valgte bort rektorene på de barneskolene hvor jeg for tiden er PP-rådgiver og dermed ble en ungdomsskolekrets uaktuell. Prøveintervjuet ble foretatt i en annen krets. Jeg valgte så å henvende meg til en vilkårlig valgt barneskolerektor i hver av de fire resterende kretsene.

For å informere om prosjektet og få godkjenning til å gjennomføre intervjuene henvendte jeg meg til skolesjefen i kommunen. Etter kort tid fikk jeg positivt svar fra skolesjefen og jeg kunne gå videre i prosessen. Jeg sendte henvendelse til rektorene på e-post med forespørsel om de kunne være informanter. Jeg opplyste om at intervjuet ville ta ca en time og at det gjerne kunne gjennomføres på rektors arbeidsplass dersom hun mente at det var mest hensiktsmessig. Jeg ba om tilbakemelding innen 14 dager. Alle rektorene sa seg villig til å delta og jeg tok så kontakt med hver enkelt for å avtale tidspunkt for intervjuet.

### **3.3.2 Intervjuguide**

Et godt hjelpemiddel for å strukturere intervjuet er intervjuguiden. Innholdet blir således halvstrukturert eller semi-strukturert fordi guiden er en grov-skisse over

emner og forslag til spørsmål (Kvale 2007). Jeg valgte å organisere spørsmålene tematisk relatert til emner og dette kommer jeg nærmere inn på under.

Min forståelse er bestemt av en før-forståelse som omfatter meninger og oppfatninger som jeg på forhånd har gjort meg (Dalen, 2004). Min før-forståelse vil i denne sammenheng blant annet være preget av de erfaringene jeg har gjort gjennom eget arbeidet i skolen. I dette ligger en forståelse om at rektor ved å være en tydelig og klar leder i en lærende organisasjon, *kan* legge til rette for tilpasset opplæring for elever som viser psykososiale vansker i læringsmiljøet på skolen. I møte med informantene vil jeg bære med meg min før-forståelse og det blir derfor avgjørende at jeg stiller med et åpent sinn” slik at jeg klarer å motta og forstå det rektorene formidler.

Intervjuguiden inneholder tema som jeg, med utgangspunkt i teori og min før-forståelse, mener er relevant for å fram hvordan rektor mener hun kan legge til rette for tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø for elever som viser psykososiale vansker. Intervjuguiden inneholder følgende hovedpunkter: tilpasset opplæring, kompetanse, samarbeid og ledelse i en lærende organisasjon. Jeg ønsker også å undersøke hva rektor legger i sentrale begrep som tilpasset og inkluderende opplæring.

Når jeg utarbeidet spørsmålene i intervjuguiden benyttet jeg meg av det Dalen (2004) beskriver som ”trakteprinsippet”. Dette innebærer at man starter med spørsmål som ligger i randsonen i forhold til problemstillingen og så spisses det hele inn mot det jeg egentlig ønsker å undersøke og få kunnskap om. Deretter avslutter jeg med åpne spørsmål som gir anledning til å komme med mer generelle innspill.

For å få godkjent prosjektet mitt sendte jeg søknad til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Sammen med meldeskjemaet sendte jeg kopi av intervjuguiden og informasjonsbrevet til skolesjefen og informantene. Etter å ha mottatt godkjenning fra NSD sendte jeg en skriftlig forespørsel til skolesjefen i kommunen og deretter kontaktet jeg informantene mine.

---

### 3.4 Prøveintervju

I følge Befring (2007) forutsetter kvalitativ forskning kunnskap om de områdene eller de faktorene man velger å fokusere på. Teori, egen erfaringsbakgrunn og stor interesse for tema lå til grunn da jeg utarbeidet intervjuguiden. Jeg har god kunnskap om det aktuelle fagfeltet, men har svært liten erfaring med intervju og det var derfor både nødvendig og nyttig å gjennomføre et prøveintervju. På den måten ville jeg få innarbeidet spørsmålene og få nyttige tilbakemeldinger. Dette samsvarer med Dalen (2004) og Kvale (2007) som sier at dersom intervjuet skal bli så godt som mulig er det viktig at man har forberedt seg grundig for å få spørsmålene godt innarbeidet og for å få nyttige tilbakemeldinger. I etterkant ville jeg kunne endre intervjuguiden i tråd med de erfaringene jeg gjorde og i forhold til de tilbakemeldingene jeg fikk.

Jeg gjennomførte prøveintervjuet med rektor på min tidligere arbeidsplass. Jeg erfarte at guiden fungerte godt og det var ikke behov for store endringer. Rektor ga uttrykk for at spørsmålene var relevante og gode i forhold til problemstillingen, men hun etterlyste spørsmål som gikk mer direkte på ”holdninger”. Dette er en faktor hun mente var helt vesentlig, fordi det har avgjørende betydning for hvordan skolen som helhet ”ser på/møter/ disse ungene.” På bakgrunn av dette gjorde jeg noen mindre justeringer av den opprinnelige guiden ved at jeg føyde til spørsmål som omhandlet holdninger spesielt.

Jeg har valgt å ta prøveintervjuet med i grunnlagsmaterialet og i det videre arbeidet skiller jeg derfor ikke mellom prøveintervjuet og de andre intervjuene. Med tanke på at jeg gjennom mitt tidligere arbeid hadde en nær relasjon til rektor på denne skolen, var det behov for å tenke nøye gjennom om dette ville innebære en interessekonflikt. Slik jeg ser det vil jeg ved å ha en bevisst holdning til dette gjennom hele prosessen kunne ivareta kravet om ærlighet og så stor grad av objektivitet som mulig. Dette finner jeg støtte for hos Befring (2007) som sier at personlig involvering nødvendigvis ikke er et dårlig utgangspunkt, hvis man har en bevisst etisk holdning og ivaretar kravet om troverdighet og nødvendig objektivitet.

### 3.5 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført på de respektive skolene og jeg opplevde at det var en god løsning. Rektorene hadde satt av god tid og hadde sørget for at de ikke ble forstyrret. På en skole ble det en noen avbrytelser undervegs, men jeg opplevde ikke at dette påvirket intervjusituasjonen på en negativ måte. Rektorene tok i mot meg på en høflig og imøtekommende måte. Jeg opplevde at de alle var genuint opptatt av temaene i undersøkelsen og de ga uttrykk for at dette var et spennende og utfordrende område som de gjerne ville formidle sine tanker om. Jeg informerte om taushetsplikt og anonymisering og gjentok også det jeg skrev i henvendelsen til dem at de hadde full mulighet til å trekke seg undervegs dersom de ønsket det.

Jeg startet selve intervjuet med å gi litt bakgrunnsinformasjon om masterstudiet og bakgrunn for valg av problemstilling i oppgaven (Dalen, 2004). Jeg opplevde at jeg umiddelbart fikk god kontakt med rektorene og intervjusituasjonen foregikk i en avslappet og positiv atmosfære.

Mitt fokus i denne oppgaven er elever som viser psykososiale vansker. For å definere hvilke elever jeg snakker om har jeg valgt å benyttet meg av Ogdens (2002) definisjon som viser til: *"..en atferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. De hemmer undervisnings- og læringsaktivitetene og derved også elevenes læring og utvikling og de vanskeliggjør positiv samhandling med andre"* (s. 15).

For å visualisere dette hadde jeg skrevet Ogdens definisjonen på et ark, som rektor kunne ha foran seg under intervjuet. For å strukturere meg til å "holde tråden" og få svar på det jeg ønsket brukte jeg intervjuguiden aktivt. Den sikret også at jeg gjennomført alle intervjuene på tilnærmet samme måte. Samtidig ble det slik at selv om guiden var styrende og hovedfokuset var det samme, så gikk intervjuene inn på noe ulike sidespor. Slik sett fungerte intervjuguiden etter intensjonen ved at den var fleksibel. Jeg åpnet for at rektor kunne komme med innspill undervegs, noe de benyttet seg av. Jeg opplevde at samtalen hadde god flyt og at det ble naturlige

---

overganger mellom spørsmålene i guiden, rektors innspill og mine oppfølgingsspørsmål. På noen områder var det et klart behov for å stille oppfølgingsspørsmål, slik at jeg sikret at jeg forsto hva rektor mente. Av og til var det også nødvendig å stille noe mer ledende spørsmål. Dette er i tråd med Kvale (2007) som sier at ledende spørsmål er godt egnet når målet er å styrke eller verifisere informantenes meninger. Fordi jeg la til rette for en slik form på intervjuet opplevde jeg også at rektor av og til gjentok eller tydeliggjorde det hun tidligere hadde sagt. Kvale (2007) kaller dette selvkorrigerende intervju og det vil kunne bidra til å kvalitetssikre datamaterialet.

Den åpne strukturen på intervjuet gjorde at rektor kom med mange tanker og refleksjoner som førte til at rekkefølgen på spørsmålene mine ble noe ulik i de forskjellige intervjuene. For en som ikke er erfaren i en intervjusituasjon var intervjuguiden et godt verktøy for å holde fokus og samtidig ha god oversikt. Jeg opplevde at jeg i noen sammenhenger synes det var utfordrende å holde egne meninger for meg selv og det var svært nyttig at jeg i forkant hadde tenkt nøye over egen rolle i denne prosessen.

I intervjusituasjonen opplevde jeg at jeg lyttet til hva rektor hadde å si samtidig som jeg forsøkte å tolke svarene opp mot problemstillingen. Det vil si at analysedelen startet allerede under selve intervjuet. Dette samsvarer med Befring (2002) som sier at det ikke er noe skarpt skille mellom datainnsamling og analyse.

Når det gjelder det tekniske så benyttet jeg meg av en MP3 spiller med opptaksmuligheter. Jeg hadde forberedt meg godt og hadde god kjennskap til hvordan spilleren fungerte og ingen av rektorene så ut til å la seg merke med at intervjuet ble tatt opp. En av rektorene spurte meg om det var bevisst at jeg i forkant ikke sendte ut spørsmålene slik at hun kunne forberede seg. I henvendelsen til rektorene redegjorde jeg kort for bakgrunn for oppgaven, problemstillingen og valg av rektorer som informanter. Jeg definerte også ”elever som viser psykososiale vansker” ved å henvise til Ogdens definisjon. Videre informerte jeg om anonymisering. Intervjuguiden sendte jeg imidlertid ikke ut, fordi jeg ønsket at alle rektorene skulle møte meg med samme

utgangspunkt, altså at de ikke skulle forberede seg ved å lese seg opp. Som denne rektoren sa: *”Ellers ville jeg tenkt at jeg ville sett litt i permene mine, men dette er jo egentlig ting man skal vite noe om.”*

Kvale (2007) deler analysen av et intervju inn i ulike trinn og det siste trinnet handler om at intervjuet setter i gang en prosess hos rektor som fører til refleksjon over eller endring av praksis. At intervjuprosessen gjør noe med den som blir intervjuet kommer til uttrykk hos denne rektoren som avslutningsvis sa: *”I sånne intervjuer så tenker jeg at man alltid kan være tydeligere på en del ting som du får spørsmål om (...) du blir minnet på en del ting når du har sånne intervjuer(...)”*

### 3.6 Transkribering

I etterkant av hvert intervju skrev jeg ned umiddelbare inntrykk og observasjoner. I følge Dalen (2004) er slike nedtegninger av hendelser, refleksjoner og tolkninger en viktig del av den kvalitative analysen. Jeg gjennomførte alle intervjuene fortløpende før jeg startet på arbeidet med å transkribere lydopptakene og med å strukturere intervjuene slik at det er lettere å analysere. Jeg benyttet meg som nevnt av en MP3-spiller under intervjuet. Selv om lyden var god og det var enkelt å spille av lydfile, ble transkriberingen en tidkrevende prosess. Det ble mye spoling fram og tilbake for å sikre at jeg oppfattet det som ble formidlet så korrekt som mulig. I den forbindelse kan man vise til Kvale (2007) som mener at en sann og objektiv overføring fra muntlig til skriftlig språk ikke er mulig. For å gjenkalle situasjonen og få med alt som ble formidlet (verbalt – non-verbalt) skrev jeg ordrett ned alt som ble sagt og jeg markerte alle pauser og bruk av utfyllende ord fordi dette hadde betydning for analysen. For å få fram de ulike temaene fra intervjuguiden i de transkriberte tekstene laget jeg meg fargekoder på materiale. Etter å ha fullført transkriberingen valgte jeg å lage et skjema hvor jeg systematiserte utsagnene under fire hovedtema; tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø, kompetanse, samarbeid og ledelse i en lærende organisasjon. I denne prosessen må man ta hensyn til det som fremkommer i

---

Forskningsetiske retningslinjer (2006), hvor det presiseres at alt forskningsmateriale må behandles konfidensielt og at det skal anonymiseres. I transkripsjonene og i presentasjonen av datamaterialet har jeg valgt å kalle rektorene for R1, R2, R3, R4 og R5.

### 3.7 Analyse av datamateriale

Målet er å få mest mulig ut av det innsamlede datamateriale og derfor er det viktig å tenke over hvordan man går til verks når det skal analyseres. Jeg har over så vidt vært inne på Kvale (2007) sin inndeling av analysen av et intervju. I følge han skjer de tre første underveis i intervjuet og de har sammenheng med svarene man får på spørsmålene, det informanten selv blir bevisst på underveis og det intervjueren sender tilbake til informanten ved å stille oppfølgingsspørsmål. Videre blir informantenes utsagn tolket og meningen blir hentet fram og presentert i lys av teori og nye perspektiv kan tre fram. Informantene kan i neste trinn få lese det transkriberte materialet dersom det er ønskelig og avslutningsvis handler det om at intervjuet kan føre til en prosess hos rektor. Det siste trinnet har jeg vært inne på under punkt 3.5.

I analysen benyttet jeg meg av ulike tilnærminger for å forstå rektors utsagn. For å organisere det transkriberte materialet laget jeg først fargekoder som gikk ut på å at jeg markerte de ulike temaene med forskjellige farger. Det gjorde at det var lettere å få oversikt og sammenheng når jeg skulle arbeide mer med materialet. Videre laget jeg meg et skjema med kolonner for hvert tema i intervjuguiden hvor jeg kunne systematisere de ulike rektorenes utsagn. Med bakgrunn i teori og før-forståelse valgte jeg i denne prosessen ut den informasjonen som jeg mente var relevant i forhold til problemstillingen. Dermed fikk jeg redusert mengden av informasjon, samtidig som jeg skaffet meg oversikt og sammenheng i materialet.

I min analyse har jeg benyttet en såkalt hermeneutiske tilnærming for å tolke data. Slik Kvale (2007) ser det er det tre tolkingsnivå; informantens selvoppfatning, sunn fornuft og et teoretisk tolkingsnivå. Mitt mål har vært å ha en åpen tilnærming til

datamaterialet og jeg har tolket dette opp mot relevant teori og min før-forståelse. Jeg har forsøkt å skaffe meg en helhetlig forståelse, samtidig som jeg er bevisst på at det ikke generaliseres til populasjonen.

I presentasjonen har jeg holdt meg til de samme hovedtemaene som fremkommer i intervjuguiden. Det overordnede tema er tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø. Underpunkter er; kompetanse, samarbeid og ledelse i en lærende organisasjon.

### 3.8 Drøfting av reliabilitet og validitet

Jeg har etter beste evne forsøkt å samle inn valide data og minimalisere feilkilder som har kunnet svekke reliabiliteten (Befring, 2007). Jeg har gjort greie for teori og min egen før-forståelse, noe som styrker validitet og reliabiliteten. Videre har jeg sagt noe om de ulike fasene i forskningsarbeidet som er viktig for reliabiliteten (Kvale, 2007). Det er avgjørende at data baserer seg på faktiske forhold, ikke subjektivt skjønn eller tilfeldig omstendigheter (Grønmo, 2004).

Under gjør jeg greie for reliabiliteten som handler om troverdighet og drøfter validitet i forhold til datamateriale, forskerrollen og forskningsopplegg og metode.

#### 3.8.1 Reliabilitet

Reliabilitet innebærer at det som blir prestert i studien er pålitelig og nøyaktig. Hvor pålitelige er undersøkelsene og resultatene? Det er nødvendig å sikre at prosjektet er reliabelt i forhold til at intervjuene og analysene av data kan etterprøves av andre forskere. Det innebærer at andre forskere kan følge min beskrivelse av de enkelte steg i forskningsprosessen med tilnærmet samme resultat (Dalen, 2004). Når de ulike trinn i prosessen; intervju, transkribering og analyse kan etterprøves av andre forskere med tilnærmet samme resultat, kan forskningen sies å være reliabel (Kvale, 2007).

Reliabilitet kan på intervjustadiet drøftes i forhold til bruken av ledende spørsmål.



---

Bevisst bruk av ledende spørsmål i kvalitativt intervju, er i følge Kvale (2007) heller styrke enn svekker reliabiliteten. Slike oppfølgingsspørsmål vil kunne bidra til å gi mer utfyllende informasjon, men samtidig vil det kunne føre til at disse spørsmålene leder informanten til å gi akkurat den informasjonen som jeg ønsker. Jeg benyttet meg av ledende oppfølgingsspørsmål på en bevisst måte for å være sikker på at jeg oppfattet meningen i rektors utsagn.

Samspeillet mellom intervjuer og informant vil også påvirke reliabiliteten. I intervjusituasjonen har jeg lagt vekt på dialog og en lyttende og interessert holdning. Jeg er bevisst på at både verbal og non-verbal respons kan forsterke i positiv eller negativ retning. Under intervjuet støttet jeg meg til intervjuguiden og den la føringer for framdrift og rammen i intervjuet. Ved å benytte den på en fleksibel måte ga det rom for å følge opp rektors utsagn og resonnement uten at det i større grad påvirket svarene. Dette innebærer at man må vurdere reliabiliteten i alle de ulike stadiene i undersøkelsen. Kvale (2007) sier at man i gjennomføringen av intervjuene må være oppmerksom på ordvalg og bruk av ledende spørsmål. Når intervjuene skal transkriberes må man være lojal mot det informantene forteller og i analysearbeidet er kategoriseringen av utsagnene sentralt. Å hele tiden være bevisst egen før-forståelse er viktig slik at den ikke trekkes ukritisk inn i analysen. For at alle intervjusituasjonene skal bli så like som mulig er det nødvendig å følge intervjuguiden på samme måte og vektlegge de samme tingene. Dersom man ikke har fokus på dette, kan kategoriseringen bli lite troverdig og tolkningen unøyaktig (Kvale, 2007).

### **3.8.2 Validitet**

Validitet kan forstås som utsagnenes sannhet og riktighet og i følge Kvale (2007) innebærer validitet at vi kontinuerlig sjekker og tolker våre funn. Validiteten styrkes dersom vi gjennom hele prosessen har et ærlig og kritisk syn på eget arbeid og hele tiden reflekterer over om jeg har klart å svare på problemstillingen, og i hvilken grad

jeg har klart å belyse den gjennom aktuell teori (Kvale, 2007). Kan jeg være sikker på at jeg har fått nok informasjon fra informantene?

Dalen (2004) vektlegger at forskerrollen, forskningsopplegget, datamaterialet, tolking og analytisk tilnærming er knyttet til validitet i kvalitative intervjustudier. Validitet på data må sees i sammenheng med validiteten på det måleinstrumentet jeg har benyttet. Dersom intervju ikke er en valid fremgangsmåte for å få fram rektors opplevelse av hvordan hun mener hun tilrettelegger for elever med psykososiale vansker, vil heller ikke innsamlede data være valide. Grennes (1997) understreker at valide data nødvendigvis ikke medfører at resultat og konklusjon er valid. Samfunnsvitenskaplig forskning gir sjelden absolutt validitet, men målet er at man ved hjelp av gode datainnsamlingsmetoder kommer så nær den opplevde sannheten som mulig (Grennes, 1997).

Jeg har over redegjort for egen før-forståelsen og dette vil gi leseren mulighet til kritisk å vurdere i hvilken grad dette kan ha påvirket tolkingen jeg har gjort. Dette styrker validiteten. Videre vil det være slik at en intervjusituasjon vil innebære formidling av både verbal og non-verbal kommunikasjon. Sammen med varierende spørsmålsstillinger, legger dette grunnlaget for det Dalen (2004) kaller ”tykke beskrivelser”. Dette styrker validiteten i datamaterialet. Om jeg har forstått rektors utsagn riktig vil ha sammenheng med validiteten i undersøkelsen (Kvale, 2007). I intervjusituasjonen har jeg forsøkt å ivareta dette gjennom å stille ledende oppfølgingsspørsmål.

Ved å benytte semistrukturert intervju som metode, har jeg lagt til rette for at rektor med egne ord kan fortelle om sine erfaringer og tanker. Intervjuguiden ble benyttet fleksibelt, og den fungerte gjennom hele intervjuet som en sikring for at de temaene jeg mente var relevante for problemstillingen ble dekket (Kvale, 2007). For å ha best mulig grunnlag for senere bearbeiding, tolking og analyse, er intervjuet dokumentert gjennom lydopptak på MP3 spiller. Opptakene er transkribert, gjennomarbeidet, tolket og analysert og forskningsmaterialet bygger på rektors egne ord.

---

Som beskrevet over (se punkt 3.3.1) er det slik at jeg kjenner til flere av informantene og måtte derfor være svært bevisst på at jeg ikke ble for engasjert i intervjusituasjonen. En slik ”nærhet” vil kunne innebære en emosjonell involvering, noe som kan bli en risikofaktor dersom jeg blir stående i en interessekonflikt (Befring, 2007). Dalen (2004) sier at en slik nærhet til forskningsfenomenet kan bidra til et ”solidaritetsproblem”, ved at man identifiserer seg så sterkt med forskningsdeltagerne at man vil kunne ha vansker med å gi en pålitelig tolking og objektiv formidling av resultatene. Dersom jeg som forsker har en for inngående før-forståelse, vil det kunne føre til at det overskygger informantens perspektiv. Til tross for at jeg er bevisst på min før-forståelse, vil den kunne påvirke min objektivitet. Etter en samlet etisk vurdering velger jeg likevel å skaffe informanter fra egen kommune. Ved å være bevisst på det overnevnte tror jeg at jeg vil kunne være både objektiv og ærlig. Befring (2007) fremhever at ærlighet må prege hele prosessen. Kvale (2007) støtter dette når han sier at den vitenskapelige kunnskapen som kommer fram i et forskningsprosjekt skal være sann og verifiserbar.

### 3.9 Etiske refleksjoner

Etiske hensyn uttrykker hva som er rett og galt, akseptabelt og uakseptabelt og hva som er verdig og uverdig (Befring, 2007). Gjennom hele forskningsprosessen må jeg kontinuerlig foreta forskningsetiske vurderinger og valg (Kvale, 2007). Befring (2007) sier at man hele veien må være absolutt troverdig, ærlig og ha god allmennkunnskap om både teori og feltet som skal undersøkes. For å redusere eller hindre utilsiktede feil må jeg som forsker, være bevisst på at jeg er åpen og fordomsfri i min problemstilling. I tilknytning til dette vil de forskningsetiske perspektivene først og fremst omhandle de metoder og hjelpemidler som blir benyttet i en vitenskapelig sammenheng (Befring, 2007).

Før prosessen med å innhente forskningsmateriale kunne starte måtte jeg forholde meg til Lov om personopplysninger (Personopplysningslova, 2000). Jeg sendte

melding til Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste; NSD . Dette sikrer at de formelle kravene til prosjektet er ivaretatt. Jeg sendte også brev til skolesjefen hvor jeg informerte om prosjektet og ba om godkjenning til å gjennomføre intervjuene. I den skriftlige informasjonen jeg sendte til aktuelle informanter redegjorde jeg kort for hva datamaterialet skulle brukes til, hvordan jeg ville sikre anonymitet, taushetsplikt og informerte om at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet. Videre la jeg ved hovedpunktene i intervjuguiden.

Før jeg startet intervjuene leste rektor gjennom og skrev under på samtykkeerklæringen. Selv om informantene mine er ledere som fullt ut forstår konsekvensene av den informasjonen de gir må de likevel trygges på at informasjonen blir fortrolig behandlet (Dalen, 2004). I følge lovverket har informanter innsynsrett i materialet og dette ble ivaretatt ved at rektor fikk tilbud om å lese gjennom de transkriberte intervjuene. Jeg har hele tiden vært bevisst på å sikre at informantene anonymitet. Jeg har således valgt å kalle rektorene for rektor ved skole A, B osv. Kommunen det er snakk om er relativt stor og det vil redusere sannsynligheten for at andre skal kunne kjenne igjen rektorene ved hjelp av sitatene i denne oppgaven.

## 4. Presentasjon og tolking av innsamlet data

I dette kapittelet vil jeg gi en presentasjon av innsamlet data ved å presentere og tolke de funnene jeg, i lys av teori og før-forståelse, mener er viktig for å belyse problemstillingen. For å ivareta kravet om anonymitet har jeg valgt å benytte meg av R1, R2, R3, R4 og R5 når jeg referere til de ulike rektorene (se punkt 3.6).

For å systematisere og skape oversikt valgte jeg å tematisere intervjuguiden ved å trekke fram kompetanse, samarbeid og ledelse i en lærende organisasjon som fokusområder. Disse temaene ville, slik jeg så det, kaste lys over hvordan rektor mener hun kan legge til rette for tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø for elever som viser psykososiale vansker. Erfaringer jeg gjorde gjennom intervjuene viste at disse områdene samsvarte godt med rektors opplevelse av hva som er viktig å vektlegge i en slik sammenheng. Derfor vil disse temaene gjenspeile seg i denne presentasjonen.

Denne oppgaven har et spesialpedagogisk perspektiv med fokus på skoleledelse og derfor vil jeg først presentere rektors forståelse av de overordnede begrepene tilpasset opplæring og inkluderende læringsmiljø. Videre vil jeg trekke fram funn som illustrerer de ulike rektorenes oppfatning knyttet til kompetanse, samarbeid og ledelse i en lærende organisasjon. I intervjuene vektla rektorene tidlig innsats, klasseledelse og holdning og disse temaene blir presentert som en del av kompetansebegrepet (punkt 4.2). Rektors opplevelse av hvordan hun mener hun kan legge til rette for å ivareta elever som viser psykososiale vansker vil hele vegen danne bakteppe for de ulike temaene.

Jeg vil nevne at alle fem skolene i denne undersøkelsen er barneskoler med elever fra 1. til 7. trinn. Skolene tilhører ulike ungdomsskolekretser i kommunen og elevantallet varierer fra ca 260 til 525. Jeg har intervjuet to kvinnelige og tre mannlige rektorer, men velger i denne forbindelse å benytte hunnkjønn når jeg omtaler eller referere til rektorene.

## 4.1 Tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø.

*”Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i fellesskolen.”* (Kunnskapsløftet, 2006 s. 32). Dette innebærer at skoleeier, rektor og skolens ansatte plikter å sørge for at alle elever i norsk skole gis like muligheter til en god og forsvarlig opplæring ut fra den enkeltes evner og forutsetninger i et inkluderende fellesskap (NOU, 2009:18). Hva legger rektor i disse overordnede begrepene og hvordan mener hun at hun kan legge til rette i forhold til elever som viser psykososiale vansker?

På spørsmål om hva rektorene la i begrepet tilpasset opplæring var svarene ganske entydige og jeg lar R2 representere dem med følgende utsagn: *”Jeg tenker som så at tilpasset opplæring er et overordnet begrep - det kan forenkles og (...) tenke sånn at innenfor tilpasset opplæring så ligger ordinær undervisning og spesialundervisning - man kan tenke sånn at alt er tilpasset opplæring.”*

En viktig forutsetning for å legge til rette for tilpasset opplæring er at rektor og lærerkollegiet har en felles forståelse av begrepene og intensjonene for opplæringen. R2 sier det slik: *”Det er en utfordring å få alle til å bidra sammen og her går det mye på å få en mest mulig felles forståelse av hva oppdraget vårt er.”*

Å tilpasse opplæringen til den enkelte elev kan oppleves som utfordrende. R4 sier at *”den største utfordringen, ja, det er enkelt, for det går på å få dratt elever som ikke får det til opp.”* To av rektorene var svært tydelige på at man må huske på at tilpasset opplæring gjelder alle elever, også de flinke. De understreker behovet for at det også legges til rette for disse elevene slik at de får ekstra utfordringer. Det er grunn til å tro at rektor opplever dette som et dilemma.

*Det kan være kurs for de flinke hvor vi utfordrer dem, og det har vi gjort, men det er jo den dårlige samvittigheten for de som sliter da, men du kan ødelegge skolehverdagen for de flinke ved at de kjeder seg.*

---

Samtlige rektorer i denne undersøkelsen vektlegger betydningen av å ha et aktivt og kompetent ressursteam på skolen. Dette teamet skal ha hovedansvaret for tilretteleggingen av tilpasset opplæring og det spesialpedagogiske arbeidet. I den forbindelse trekker flere rektorer fram den årlige trinngjennomgangen. Den foregår ved at kontaktlærer har møte med ressursteamet for å drøfte tilrettelegging og oppfølging av elevene. R3 ser ut til å ha en klar formening om at trinngjennomgang og systematisk kartlegging av alle elevene er helt vesentlig for å få til tilpasset opplæring. Hun sier:

*Det går i bunn og grunn ut på at vi i starten på skoleåret kjører en trinngjennomgang. Det skal skje før høstferien for å screene hvordan ståa er og den er kjernen i dette. Den legger føringer for resten av året.*

For at kartleggingen skal ha en hensikt, ut over det å gi oversikt over elevenes faglige og sosiale ferdigheter, understrekes viktigheten av at skolen faktisk bruker resultatet i tilretteleggingen av opplæringen. Utgangspunktet for tilpasset opplæring bør være elevenes sterke sider. R5 understreker dette når hun sier;

*Å være bevisst på elevenes sterke side (...) det å være bevisst på at de faktisk lærer på litt forskjellige måte (...) og at vi legger til rette for og bevisstgjør ungene på at de er forskjellige og at alt er bra.*

I den forbindelse trekker alle fram ”MILL” (Bunting & Lund, 2006) som nyttig verktøy for å legge til rette for elever som viser psykososiale vansker. R1 sier hun ser at kvaliteten på opplæringen varierer fra lærer til lærer:

*Den gode undervisningen i klasserommet skal kunne ivareta alle elever og da handler det om metode og tenkingen om at alle elever har sine styrker...ja, dette med MILL (...) Jeg ser at det er noen som får det til, men jeg tror de bruker masse tid på å få tilpasset undervisningen for disse barna her.*

Dette er i tråd med R5 som er opptatt av at alle elever skal få samme mulighetene til å oppleve mestring gjennom tilpasset opplæring. Det forutsetter at elevene blir møtt på

samme måte. I dette ser hun en stor utfordring: *”Jeg er opptatt av at det ikke skal spille noen rolle hvilken lærer barnet får, men vi er nå engang forskjellige.”* R5 understreker betydningen av at alle på skolen har fokus på at de har et felles ansvar for disse elevene: *”Det er vesentlig at det faktisk er skolen som jobber med disse barna, ikke bare kontaktlæreren. For å få barn med psykososiale vansker til å fungere best mulig, så må man gå sammen som et system rundt dette barnet.”*

Alle rektorene sier det arbeides kontinuerlig for å legge til rette for tilpasset opplæring i klassen og på skolen. R3 mener at inkludering er *”superviktig”* og sier at de prøver alt de kan i forhold til å legge mest mulig til rette for elevene inne i klasserommet. Hun sier at de i stor grad setter inn ekstra ressurser i klassen for å ivareta dem der. I noen tilfeller er det likevel slik at skolen, til tross for iherdig innsats, ikke får til å gi alle elevene et forsvarlig opplæringstilbud inne i klassen. R1 sier at: *”Vi jobber hele tiden for å få til løsninger, for å få til noe for de som trenger å være i en liten gruppe av og til.”*

Det understrekes at det jobbes aktivt med dette i skolehverdagen. Samtidig sier de at det er et tidkrevende og utfordrende område. R1 formidler det slik:

*Jeg har også en klar formening om at flest mulig tiltak og mest mulig tid for disse barna skal være inne i klassen sammen med de andre, for jeg ser at de lærerne som får til dette (...) de barna lykkes og de får det til og de utvikler seg. I stedet for at de får en assistent og så blir de tatt ut og så er de egentlig på utsiden og det synes ikke jeg er å ivareta disse barna her.*

Det er stort tempo og høye forventninger på alle nivå i skolen og det må hele tiden prioriteres og gjøres valg i forhold til hva som skal være fokusområde. Dette illustreres her av R5 som sier:

*Det er hele tiden viktig å finne ut hva som er viktig å prioritere (...) hvis vi ikke bruker tid på å prioritere elever med psykososiale vansker og miljøene rundt dem, da har vi egentlig tapt, for da klarer vi ikke å få til et bedre læringsmiljø. Det ødelegger for de elevene det gjelder, men også for deres klassekamerater.*



---

Flere av rektorene har opprettet egne ”baser” på skolen, hvor de gir et tilrettelagt opplæringstilbud til noen få elever som de mener ikke fungerer inne i et klasserommet. R1 forteller at ”basen” er for en gruppe på 3-4 elever og opplegget er veldig systematisk, forutsigbart og strukturert. Hensikten med ”basen” er å trene på sosiale ferdigheter og lære seg å lære. Noen elever har tilbud der hele skoleåret, mens andre bare har behov for å være der en kort periode. Det er to faste lærere på ”basen” fordi *”ingen andre lærer kan det, for det her må man kunne – metoden (...).”*

R2 forteller at de har opprettet en ”base”, som er et eget rom hvor det hele tiden er en lærer til stede og hvor det kommer enkeltelever eller grupper av elever som har behov for ekstra oppfølging. *”Vi har jo et eget hus i tillegg til basen (...) vi har to rom der som vi kjører ART-kurs hele tiden.”* R2 har et ønske om å styrke og utvide tilbudet på ”basen”, men det ligger en stor utfordring i dette og det henger sammen med mangel på kompetanse. *”Det å ha flinke folk i basen det er en utfordring å få til, det går jo både på det å ha kompetanse, men også vilje og engasjement til å jobbe der.”* R3 samstemmer i dette og sier: *”Jeg ønsker veldig sterkt å ha en base, men den største utfordringen er at det ikke finnes kompetente folk.”*

Kommunen i denne undersøkelse har valgt å beholde en ordning med forsterkede skoler, spesialskoler og spesialpedagogiske særtiltak. Det innebærer at det finnes alternative opplæringstilbud for elever som skolen har vansker med å gi et adekvat opplæringstilbud. R2 mener at en slik organisering kan bidra til å gi et godt og riktig opplæringstilbud for enkelte elever. Samtidig understreker hun at det også er et tveegget sverd i den forstand at lærerens og skolens behov kan være en underliggende årsak når elever søkes inn på slike spesialpedagogiske særtiltak. På den ene siden kan et slikt tilbud noen ganger være den beste løsningen for enkelte elever, men på den annen side vil det også kunne innebære at skolene og lærerne har *”en mulighet til å bli kvitt elever (...) og da er det kanskje slik at man ikke strekker seg langt nok i forhold til å være inkluderende og gi enda mer tilpasning.”* R4 mener ”nærhet” og god kommunikasjon er et godt argument for å strekke seg svært langt for å legge til

rette for elever som viser psykososiale vansker i skolen, i stedet for å velge eksterne opplæringsilbud.

*Vi er i den situasjonen her at vi har forholdsvis få elever som vi søker inn på prosjekt, for vi ønsker å ha de mest mulig her og jobbe med dem - vi kjenner elevene godt og vi kjenner hjemmene godt og vi kjenner familiene og på den måten kan vi spille på lag.*

R1 reflekterer mye over hvorfor det er slik at skolen, både av hensyn til eleven selv og andre elever, i noen tilfeller må gi tapt. *”Vi har ikke fått til alt vi har strevet med og noen elever har vi faktisk måttet finne andre løsninger for (...) jeg synes ikke det er noe nederlag, for vi har jo prøvd.”*

R1 har en formening om at årsaken til at elever som viser psykososiale vansker oppleves som en stor utfordring i skolehverdagen ikke bare handler om den enkelte eleven, men at det handler om et system. Hun ser helt klart at skolen på mange måter kan være en medvirkende faktor i et slikt komplekst bilde. Hun undrer seg på om skolen er *”med på å produsere atferdsproblemer eller hva gjør vi for noe?”* Voksne i skolen, har slik hun ser det, lett for å gripe til uhensiktsmessig metoder når de er frustrert og fortvilet. Faren er da at man: *”begynner å låse dører, stenge ute og lage regler og rektor sitter der og har problemer hele tiden (...) da er det noe galt med skolen tenker jeg (...) det er klart det er fort å lage eller produsere atferdsproblemer, kjempefort!”*

## 4.2 Kompetanse

Jeg vil her knytte kompetansebegrepet opp mot Skogen og Holmberg (2005) som sier at dersom skolen skal utvikle seg fram mot en inkluderende skole med tilpasset opplæring for alle elever, så forutsetter det utvikling av ny kompetanse og endring av roller i skolen.

---

Samtlige rektorer sier at de har dyktige lærere med kunnskap og erfaring i forhold til spesialpedagogikk, men de opplever at skolen har for lite formell kompetanse. R 2 sier det slik: *”Det å ha kompetanse innenfor spesialpedagogikk, det er et behov hos oss. Jeg skulle ønske vi hadde flere lærere med spesialpedagogisk bakgrunn (...) skulle ønske at vi i alle fall hadde en god spesialpedagog på hvert trinn.”*

På den ene siden uttrykker rektorene behov for mer formell spesialpedagogisk kompetanse i den ordinære opplæringen. På den annen side understreker flere av dem at formell kompetanse ikke nødvendigvis er det som skal til for å ivareta elever med psykososiale vansker. De vektlegger i tillegg egnethet og erfaring. R1 sier hun setter spesialundervisning i anførselstegn, fordi hun mener det er mange veier å gå for å gi disse elevene et tilfredsstillende opplæringstilbud. At rektorene benytter seg av personer som de synes er egnet, men som ikke har formell spesialpedagogisk kompetanse, fremkommer i dette sitatet fra R4: *”Lærere som har spesialkompetanse i forhold til enkeltelever og som har jobbet med det, men som ikke nødvendigvis har spesialpedagogisk kompetanse, men erfaring (...) selv om det ikke er formell kompetanse.”*

Ofte er det slik at det er assistenter som følger opp disse elevene i skolehverdagen. Flere rektorer sier at det ikke er uvanlig at det er assistenter som har jobben med å hjelpe elevene, *”(...) slik at de kommer seg gjennom skoledagen på en best mulig måte.”* R3 sier at *”helst vil vi ha lærere, men hvis vi har særs egnet assistenter, så kan de også ta den jobben.”*

Alle rektorene har avsatt ekstra ressurs til en lærer som skal ha spesielt ansvar for elevenes psykososiale helse og miljø. Når det gjelder hvem som får en slik sosiallærerfunksjon på skolen, så ser egnethet og interesse for området ut til å være en avgjørende faktor. R4 opplever at de har forholdsvis få uketimer med sosiallærer inneværende skoleår, men fra høsten utvides dette. R5 sa det slik:

*Vi bruker nok mye mer tid på dette enn andre barneskoler. I utgangspunktet er det tenkt at vi skal gjøre to ting ved hjelp av den ressursen, den ene er å*

*arbeide forebyggende (...) samtidig vil det også være brannslukking eller ting som skjer undervegs. Vi oppnår mye mer enn dobbel effekt ved å ha en sosiallærer ved siden av kontaktlæreren.*

To av skolene har barne- og ungdomsarbeider (miljøterapeut) knyttet til skolen. Rektorene er svært godt fornøyd med den kompetansen de bringer inn og den jobben de gjør i forhold til elever som viser psykososiale vansker. R3 har en miljøterapeut, men vil svært gjerne tilsette en til. Hun mener det bør være minst to, slik at de kan danne et team som i større grad kan arbeide bredt og forebyggende. Hun er kritisk til at ikke skolen selv kan avgjøre hvilken spesialpedagogisk kompetanse de trenger. Hun sier hun ofte får tilbakemeldinger fra lærere som *"ønsker å ha folk som kan ta seg av og som kan jobbe proft med dette greiene her, men når jeg ikke får lov til å tilsette en miljøterapeut til for eksempel, så blir det veldig galt."* Samtidig understreker R3 viktigheten av at ikke må være sånn at *"alle vanskelige saker går til sosiallærer eller miljøterapeut, det er læreren som er kjernen her(...)* Jeg bruker mye tid på de lærerne som synes det er tungt da."

Selv om skolen har både sosiallærer og miljøterapeut er flere av rektorene opptatt av at det er kontaktlæreren som er nøkkelen til tilpasset opplæring og inkludering for disse elevene. R1 mener det handler om:

*(...) å ha et verktøy for å vite hvordan man legger til rette for barn med psykososiale vansker (...) Atferd er det som kanskje er vanskeligst i hverdagen, for du kan bli kjørt til veggs og da er det ikke alltid du finner de gode løsningene.*

Videre sier hun at det er:

*En stor utfordring det med kompetanse (...) det å få løftet alle lærerne (...) for jeg synes det har blitt flere og flere elever som krever spesiell oppfølging i forhold til atferd (...) så det er en stor utfordring og noen er veldig skadet, egentlig, og vi må ha mer kompetanse eller kunnskap.*

---

Alle rektorene ser viktigheten av kompetanseheving i personalet og mener de så langt det lar seg gjøre legger til rette for dette. Lærene oppfordres til å ta videreutdanning, men rektorene innser at dette er krevende både i forhold til økonomi og tid. R4 mener kompetanseheving i tillegg til full jobb for mange oppleves som en uoverkommelig utfordring og sier: *”Det er lange dager og det blir lite overskudd til å gjøre noe utover den vanlige arbeidsinnsatsen på skolen, derfor tror jeg at frikjøp av lærere for å ta videreutdanning er et must.”*

R1 ser at noen lærere strever med å ivareta elever som viser psykososiale vansker i hverdagen og hun mener at mangel på kunnskap kan være en medvirkende årsak til dette. Likevel er det slik at selv om de *”(...) ønsker seg kompetanse i forhold til atferd, for de ser at de trenger gode verktøy for å takle disse ungene her så - de orker ikke tanken på å ta det som videre utdanning.”*

R5 ser ut til å være enig i at det kan oppleves som en stor utfordring, men opplever ikke at det setter en stopper for videreutdanning og kompetanseheving i personalet på hennes skole. Hun opplever at det er stor vilje til å ta videreutdanning og hun sier at lærerne er veldig mottakelige for kompetanseheving *”det er utrolig mange her som tar videreutdanning på toppen av jobb.”*

Samtlige rektorer opplever at de har aktive og velfungerende ressursteam på skolen og nettopp dette trekkes fram som en viktig kompetansefaktor i skolen. Teamene har en faglig bredde ved at ledelsen, spesialpedagog, lærer, sosiallærer, helsesøster og PP-rådgiver er med. Teamet er styrke for skolen og en god støtte for den enkelte lærer i arbeidet med å legge til rette for elever som viser psykososiale vansker. Ressursteam vil jeg komme nærmere inn på under punkt 4.4.

Jeg har tidligere vært inne på at denne kommunen har beholdt ordningen med alternative spesialpedagogiske tiltak/skoler (jmf 4.1.). Det er også opprettet en egen spesialpedagogisk enhet som har spisskompetanse på flere ulike spesialpedagogiske området, blant annet psykososiale vansker. Det kan se ut som enkelte av rektorene opplever det som et paradoks at mange dyktige spesialpedagoger, med stor interesse

for de vanskeområdene det er snakk om her, blir tilsatt i denne enheten. R4 mener det er *"helt meningsløst"* at den spesialpedagogiske kompetansen ikke knyttes direkte til normalskolen. R3 ser ut til å dele dette synspunktet, men sier at selv om hun gjerne skulle hatt mer spesialpedagogisk kompetanse inn i skolen, så må man forholde seg til den måten kommunen har valgt å organisere seg på.

#### **4.2.1 Tidlig innsats**

Rektorene trekker fram sosial handlingsplan, elevsamtale, trivselsundersøkelse, godt foreldresamarbeid, klare entydige regler, ikke for mange elever i hver klasse og det å *"(...) legge lista sånn passe høyt (...)"* som eksempler på at skolen har et forebyggende perspektiv. Jeg velger her å trekke fram noen forebyggende tiltak som vektlegges av rektorene i forhold til å ha en proaktiv tilnærming og iverksette tidlig innsats.

Rektorene understreker betydningen av at skolen har kompetente miljøarbeidere og sosiallærere. R5 sier at:

*I utgangspunktet er det tenkt at vi skal gjøre to ting ved hjelp av den resursen. Det ene er å kunne jobbe forebyggende for å kunne fange opp før ting blir alvorlig (...)  
Samtidig vil det også være brannslukking eller ting som skjer undervegs (...)*

Alle rektorene forstår den årlige trinnjennomgangen som et forebyggende tiltak. R3 sier at gjennomgangen har flere siktemål ved at hensikten på den ene siden er at ressursteamet skal få en oversikt over alle elevene på skolen for å kunne iverksette tiltak så tidlig som mulig. På den annen side er hensikten at teamet og lærerne skal bli kjent med hverandre slik de sammen kan drøfte nye tiltak og evaluere tiltak som allerede er iverksatt. Etter trinnjennomgangen får alle elevene på denne skolen en tallkode som representerer grad av bekymring. R3 forteller at kriteriene i denne kategoriseringen er som følger; i kategori 0 er det ingen bekymring, i kategori 1 er det noe bekymring som bør følges opp senere, i kategori 2 finner man elever med enkeltvedtak og til slutt er alle uavklarte saker i kategori 3. R3 sier at det er et element

---

av subjektivitet i dette, men understreker samtidig at denne kategoriseringen også bygger på kartlegginger og annen innhentet informasjon. R3 understreker at de tunge sakene i kategori 3 er det hun, sosiallærer og miljøarbeider som tar seg av *”så det er egentlig ikke en stor greie for ressursteamet – med det er l’erne for her kan vi redde dem.....det er forebyggende tiltak og alt det greiene der”*.

I arbeidet med å utvikle sosial kompetanse og forebygge psykososiale vansker vektlegger alle rektorene i denne undersøkelsen betydningen av at de har etablert ART-grupper på skolen. R2 forteller at skolen benytter programmet systematisk og at det gjennomføres fortløpende ART-kurs. Hun har et stort ønske om *”(...) å ha mer kompetanse som går på å få flere ART-sertifisert.”* R3 sier at hun neste skoleår har valgt å sette inn mye ressurser på ART i stedet for å gi mange timer til sosiallærer: *”Kommende skoleår drar jeg inn det meste og lar det være ART og kombinert med miljøterapeuten som også har ART (...) så jeg har styrket den ressursen.”*

#### **4.2.2 Klasseledelse**

Samtlige rektorer understreket betydningen av at de som ledere har klare forventninger til at lærene skal fremstå som tydelige klasseledere. De viser også til at det legges til rette for å styrke kompetansen på dette området. I arbeidet med å forebygge og redusere psykososiale vansker ser de på klasseledelse som avgjørende. I den forbindelse vektlegges faktorer som tydelige voksne, klare grenser og forutsigbarhet. Forskning viser at nettopp dette har god forebyggende effekt og jeg velger her å presentere funn som sier noe om i hvilken grad rektorene vektlegger nettopp dette med klasseledelse:

*Jeg må hele tiden holde trykket oppe i forhold til klasseledelse, jeg tenker at det er det mest grunnleggende (...) er man god på klasseledelse får man til tilpasset opplæring.*

*En av suksessfaktorene bak det å kunne forvalte sånne elever er jo sånn at det er god klasseledelse (...) innenfor klasseledelse legger vi også at det er et godt samarbeid og oppfølging fra hele teamet, ikke bare fra den enkelte lærer.*

*Jeg vil at alle lærerne skal være gode på klasseledelse, for meg er det, det mest sentrale (...) alle trenger ikke å være gode på alt, men alle må være gode på klasseledelse.*

### **4.2.3 Holdninger**

I utgangspunktet var ikke holdninger tatt med som et eget tema i intervjuguiden, men etter å ha gjennomført prøveintervjuet fikk jeg tilbakemelding på at dette burde være et viktig fokusområde. Rektor så på det som avgjørende viktig i forhold til hvordan skolen ivaretar elever som viser psykososiale vansker. Holdninger var et tema som ble fremhevet av alle rektorene og derfor velger jeg å ta det med her som eget punkt.

R5 sier det på følgende måte:

*Synet på unger (...) på at de barna du snakker om her ikke bare er problemunger, atferdsunger, men barn som har andre styrker enn flertallet, den holdningen der, bevisstgjøringen på at vi er på skolen for å hjelpe og styrke disse ungene, bygge oppunder at de har det bra - ikke ta rotta på dem for å si det stygt.”*

Flere rektorer opplever at ledelsens holdning i stor grad er styrende for personalet og skolen. R1 mener at dette handler om:

*Det elevsynet og det læringsynet som vi har på en skole og jeg tror det er utrolig viktig i forhold til hva ledelsen synliggjør. At barn her på skolen skal bli møtt med respekt (...) Det er mange holdninger vi kunne hatt til disse elevene som gjør at de faktisk ikke har det greit og at det ikke skjer en utvikling, så vi er veldig tydelige på det og det er viktig for de barna her.*



---

R4 er av den oppfatning at selv om det er utfordrende å jobbe med elever som viser psykososiale vansker så må man være bevisst på at disse elevene er mer enn det de viser med sine handlinger. Hun sier det slik:

*Det er som jeg sa utfordrende, det er spennende og det er på en måte også givende fordi at man kan se i samtaler med disse elevene, for det har jeg ganske mange av, så ser en at bak det som er atferden, så skjuler det seg utrolig mange gode og fine sider hos mange av elevene.*

Rektorene er i utgangspunktet svært fornøyd med lærernes arbeid rundt disse elevene. Likevel er det slik at rektorene opplever at lærere og andre voksne på skolen viser ulik holdning og varierende engasjement i forhold til elever som viser psykososiale vansker.

En rektor er veldig tydelig på at dette arbeidet til tider kan være svært utfordrende for enkelte lærere: "(...) det er klart at det er drit-tungt, har man 25 elever og så får den 26. som er spinnvill, det er klart det tungt, det skjønner alle." På den annen side så er hun tydelig i sine forventninger til lærerne om at de skal være profesjonelle. "Jeg forlanger ikke at de skal elske alle ungene, men de skal i alle fall være profesjonelle i forhold til å hjelpe dem som best du kan."

I denne undersøkelsen fremkommer det at rektorene har et nyansert bilde av sitt personale. På den ene siden er de svært godt fornøyd med lærernes evne og vilje til å ivareta elever som viser psykososiale vansker. På den annen side ser de at noen lærere strever og ikke får det helt til. R2 sier det slik:

*Opp mot nitti prosent har en enorm og imponerende inkluderende holdning og gjør en kjempejobb i forhold til å legge til rette for at undervisningen skal bli god nok for flest mulig (...) Jeg er kjempeimponert over inkluderingen til læreren, og skolen generelt, det er en imponerende jobb og en stor vilje til å inkludere dem og ta vare på dem (...) og jeg ser at det ikke alltid er så enkelt og jeg opplever stadig at det er lærere som på en måte fraskriver seg ansvaret i forhold til spesielle elever.*

### 4.3 Samarbeid

Elevsamtaler og konferansetimer ser ut til å være godt ivaretatt på alle skolene, i henhold til Opplæringsloven (2006). Rektorene mener også at det er gode rutiner rundt ansvarsgruppemøter og andre samarbeidsmøter. Tverrfaglig samarbeid er en faktor som rektorene vektlegger i denne forbindelse. Det ser ut til foregå stor grad av samarbeid rundt elever som viser psykososiale vansker, både internt og eksternt, på ulike nivå.

Når det gjelder interne samarbeidsrutiner er det slik at skolene i denne undersøkelsen er organisert ved at lærere på samme trinn jobber i team. R2 forklarer: *”Vi er organisert i team og oppdraget til teamene er jo avklar. De skal støtte og hjelpe hverandre og de skal være sammen om de daglige utfordringene.”*

R1 sier at samarbeidstiden er lagt fast inne i planen *”(...) også med assistentene sånn at de alltid skal være godt forberedt.”*

I hvor stor grad det legges til rette for elevmedvirkning og reelt samarbeid med elever som viser psykososiale vansker ser ut til å variere mye. R1 opplever at disse elevene involveres mye og at de *”er veldig delaktig med å lage sin egen plan og så er de med på konferansetimer og samtaler, men det har aldri vært en elev med på ansvarsmøter.”*

R5 sier at de har timeplanfestet elevsamtaler. Samtalene er ment å være en utviklingssamtale mellom elev og kontaktlærer. R5 sier det slik:

*Alle lærerne har en klokke time til elevsamtale på timeplanen sin og det er en veldig viktig del av tilpasset opplæring. En samtale hvor man ser på hvor eleven er nå og setter opp nye mål som eleven skal jobbe mot og som det er mulig for eleven å mestre.*

Alle rektorene sier at samarbeid med hjemmet er svært viktig i forhold til elever som viser psykososiale vansker. For å legge til rette for disse elevene er det vesentlig at det

---

er et godt og reelt samarbeid mellom hjem og skole. Noen ganger mener de at dette samarbeidet byr på utfordringer, slik R1 antyder her:

*Tror ikke jeg har opplevd at det er vanskelig å samarbeide med foreldre, men de har stilt spørsmål og de har kunnet komme med kritikk og de har anket på enkeltvedtak og sånne ting og det er egentlig veldig sunt.*

R5 har gode erfaringer med at godt samarbeid mellom skole og hjem har positiv effekt på eleven. ”Jeg tror det er veldig vesentlig at barn opplever at skole og hjem samarbeider – at de ser at foreldrene tar det på alvor som skjer på skolen og motsatt, det er noe av kluet.”

Når det gjelder samarbeid med hjemmet fremhever R2 et samarbeidsprosjekt skolen har med foreldrenes arbeidsutvalg (FAU). Dette mener hun er svært positivt. Hun forteller at de har opprettet et ”(...) sånt ad hoc-utvalg med noen foreldrerepresentanter fra FAU som samarbeider med sosiallærer, miljøterapeut og meg for å se på de tiltakene vi har og hva foreldregruppa og FAU kan gjøre enda mer av.”

R2 opplever at både det interne og eksterne samarbeidet stort sett fungerer godt og sier:

*Som regel klarer vi å bli enige om en mest mulig felles forståelse, men det er tilfeller hvor det blir sånn at man setter skytsen på hverandre og da blir det ganske håpløst å følge opp noen elever (...) der vi klarer å samarbeide godt, ikke bare med foreldre, men også med hjelpeapparatet ellers, så er det en suksessfaktor.*

En viktig samarbeidspartner for lærerne er skolens interne ressursteam. Rektorene vektlegger viktigheten av å ha et aktivt og oppegående team, som innehar god kompetanse på det spesialpedagogiske feltet. Teamet skal være en reell samarbeidspartner for lærerne. Målsettingen er at møtene i ressursteamet skal være en åpen arena for lærerne. Det skal være lav terskel for å melde saker til ressursteamet.

Dette bringer oss over på skolens samarbeid med det eksterne hjelpeapparatet. Når det gjelder grad av samarbeid med eksterne instanser, så ser det ut til at dette varierer noe fra rektor til rektor og fra skole til skole.

Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) er fast samarbeidspartner for alle skolene og rektorene viser til at de stort sett har gode erfaringer med dette samarbeidet. R4 har den oppfatning at PPT bør oppfattes som en del av skoleverket i kommunen og sier at hun har: *"(...) gode erfaringer med det å samarbeide med PPT. Vi har en PP-rådgiver som er oppegående og som tar tak i saker og ting."*

Flere av rektorene mener en utfordring i dette samarbeidet er at det ofte er utskifting av PP-rådgivere. Det tar tid å bli kjent med hverandre og R3 sier: *"Det tar tid å komme i posisjon, og det viktigste er at man har PP-rådgivere som er over tid. Her på skolen har det vært veldig, veldig mange, ingen kontinuitet."*

R1 deler denne oppfatningen og sier at det på hennes skole har vært veldig mange ulike PP-rådgivere, men hun opplever likevel at hun har fått veldig god hjelp av PPT. Det har vært mye utskiftninger og det tar tid å sette seg inn i ting, derfor føler hun at hun har et stort ansvar i forhold til at hun hele tiden må *"passe på, veldig, sånn at det ikke glipper."*

En rektor sier at hun har hatt samme PP-rådgiver over lang tid. Dette er hun svært godt fornøyd med. Hun sier at: *"PPT bidrar enormt her hos oss (...) Vi har nær og tett kontakt. Vi drøfter ikke bare enkeltelever, men det er like mye fokus på system."* Rektorene ser ut til å mene at PPT er en viktig samarbeidspartner for skolen. På den ene siden får skolen hjelp med det de ikke klarer selv. På den annen side hevdes det at samarbeidet med PPT sikrer at skolen *"(...) går i riktig retning."*

Kommunen i denne undersøkelsen har som nevnt (punkt 2.5) etablert en spesialpedagogisk tjeneste (SPT). Rektorene ser ut til å oppleve SPT som samarbeidspartner på lik linje med PPT. R4 sier at hun ser på SPT og PPT som *"(...) en del av skoleverket i kommunen, eller vi burde i alle fall gjøre det."* R5 sier det slik:

---

*”Jeg bruker mye eksterne instanser jeg. Jeg benytter mest SPT, som er mest nærliggende, og PPT som er en del av systemet vårt.”*

Som en del av arbeidet med risikoutsatte barn og unge, har denne kommunen etablert en tverrfaglig samarbeidsarena (TFM). Teamets mandat er på den ene siden å fange opp bekymringssaker på et tidlig tidspunkt (punkt 2.4.2). På den annen side skal TFM styrke tverrfaglig forståelse og øke tverrfaglig samarbeidsevne (punkt 2.5). Rektorene ser ut til å benytte TFM i svært ulik grad. R3 ser ikke behovet for å ha TFM-møter, fordi de vektlegger å ha et oppegående og aktivt ressursteam. *”Når vi har minimum tretti møter på ressursteamet i året, så ser jo jeg at vi ikke har behov for TFM på den måten, men det er klart det kan være periodevis eller i enkeltsaker.”* R1 opplever dette annerledes og sier hun har positive erfaringer med TFM. Hun mener at TFM er et nyttig fora som hun er svært godt fornøyd med.

Barnevernet er, i tillegg til at de er representert på TFM, en viktig samarbeidspartner for skolene. R2 sier at de samarbeider mye med barnevernet, men opplever at: *”Vi blir mye overlatt til oss selv, selv om vi signaliserer og sender bekymringsmeldinger. Det holder ikke med bare det vi gjør, vi trenger en annen hjelp, men hvem kan gi det da?”*

R3 forteller at det, sammenlignet med andre skoler, er en overhyppighet av barnevernssaker på hennes skole. *”Vi har mange flere her og det tror jeg for at lærerne er flinke til å se det, men også at det har vært en diskusjon på hva vi faktisk melder på.* Rektor har fått til en ordning med at barnevernet er fast på ressursteamets møter to ganger i året. Hun mener at barnevernet i den forbindelse er en viktig sparringspartner spesielt for lærere som melder mange bekymringer.

R5 sier at hun synes det er kjempeviktig at skolen klarer å bruke det eksterne hjelpesystemet. *”I hvilken grad jeg gjør det kan jeg ikke si, men jeg er bevisst på å bruke systemet. Jeg bruker mye eksterne instanser jeg.”* R5 opplever at SPT er den mest nærliggende samarbeidspartner, i tillegg til PPT som hun oppfatter som en del

av skolens system. Det ser ut til å være stor enighet blant rektorene om at det er viktig å nyttiggjøre seg den spesialpedagogiske kompetansen som finnes i SPT.

Rektorene nevner en rekke andre eksterne samarbeidspartnere som barnevernet, Familieteamet, habiliteringstjenesten (HABU), politiet, flyktningtjenesten og fastlege. Det vil føre for langt å komme nærmere inn på disse her.

#### 4.4 Ledelse i en lærende organisasjon

Det er mange faktorer som spiller inn i forhold til om skolen lykkes med å tilpasse opplæringen og inkludere elever som viser psykososiale vansker. En av faktorene for å lykkes ser ut til å henge nøye sammen med skoleledelse og den måten den utøves på. Jeg knytter i denne oppgaven skoleledelse opp mot en lærende organisasjon. Det gjør jeg fordi en skole som legger til rette for refleksjon, som involverer og forplikter hele personalet vil kunne videreutvikle og forbedre seg og være i stand til å tenke helhetlig. I intervjuet håpet jeg på å få rektors tanker omkring den formuleringen som fremkommer i St.meld. nr. 30 (2003- 2004): *Lærende organisasjoner trenger sterke og kraftfulle ledere.* ” (s. 99).

Samtlige rektorer i min undersøkelse så på seg selv som en del av en lærende organisasjon. De gir gode begrunnelser for dette. R5 sier at hun opplever at skolen er en lærende organisasjon og at hun hele tiden er bevisst på det.

*Det er kjempeviktig at vi hele tiden setter spørsmålstegn ved vår egen virksomhet. Det vil ikke si det samme som at alle skal involveres hele tiden (...), men faktisk å bevisstgjøre lærerne på at vi er en lærende organisasjon er vesentlig.*

R1 begrunner sitt synspunkt med at de er en lærende organisasjon på følgende måte:

---

*Vi er jo en lærende organisasjon ved at vi setter opp ulike områder med mål og kjennetegn og tiltak, som vi bruker aktivt når vi vurderer virksomheten vår - og hele tiden grubler vi på hvordan vi kan gjøre det bedre.*

R2 opplever at skolen har et forbedringspotensial i forhold til å sette av tid til refleksjon i en hektisk hverdag. Hun mener at *”Vi må kanskje bruke enda mer tid.”* Hvordan man skal bruke den tiden man faktisk har, ser ut til å oppleves som et dilemma når det gjelder å legge til rette for refleksjon som involverer hele personalet.

R2 opplever at:

*(...) mye fokus og mye krefter har vært brukt opp mot, selv om ting henger sammen, mot MILL. Så kom K06, men nå ser jeg ser jeg at vi har behov for å bruke mer av fellestiden til å se på hvordan vi jobber med det psykososiale miljøet til elevene.*

Hvor ofte det legges til rette for fellessamlinger i personalet varierer, og utbytte av disse samlingene vurderes også noe ulikt. Det ser imidlertid ut til å være bred enighet om at fellessamlinger ikke nødvendigvis er den beste løsningen for å få personalet til drøfte og reflektere sammen. R5 mener at dersom alle til enhver tid skal involveres kan det lett bli slik at det blir så *”mye drøftinger at vi ikke kommer videre.”* Det ser gjennomgående ut til at skolene har opprettet ulike grupper som har hovedansvar for spesielle områder. To sentrale grupper trekkes fram som svært viktige; ressursteamet med ansvar for tilpasset opplæring/spesialundervisning og plangruppen som er skolens ledergruppe.

På spørsmål om rektor anser seg som en sterk og kraftfull leder, viser alle til at de har en klar oppfatning av seg selv som en slik leder. R5 sier at hun *”(...) er nødt til å anse meg selv som en sterk og kraftfull leder, å jobbe med utgangspunkt i det.”* Hun er også opptatt av at hun ved å være en tydelig leder som har klare forventninger til personalet sitt kan skape en mer samlende og felles praksis på skolen: *”Ved å være en tydelig leder med klare forventninger vil man kanskje få forskjellene til å bli mindre.”*

R4 mener at det er viktig at hun som leder er lyttende:

*Sånn føler jeg at ledelsen skal være, ikke en sånn sjefbit, men en ledelse hvor man kan være lyttende. Samtidig som man skal være fast i sin (...) i det man står for.*

At det ligger et stort ansvar på rektor, er alle svært bevisst på. R1 formidler det slik: *”Det er ganske skummelt å tenke på hvor viktig ledelse er, for det er det. Jeg skjønnte egentlig ikke det helt da jeg begynte, for herlighet, det er så grunnleggende viktig.”*

R1 sier videre at:

*Hvis ikke jeg etterspør og maser så har det lett for å skli ut i hverdagen. Sånn er det hele tiden i den jobben jeg har., du må kvalitetssikre ved å etterspørre og sikre at du får det du er interessert i. Det lager et press på organisasjonen også.*

R1 vektlegger at *”(...) vi må ha en overordnet struktur. Du må ikke gå ned i alle mulige detaljer, men være tydelig på at sånn og sånn skal skolen vår være, det tror jeg er kjempeviktig.”*

At skolen har en tydelig ledelse som er seg sitt ansvar bevisst og som bistår lærere og andre i skolen opptar R3: *”Når jeg ser hvor utbrente mange blir av å stå i det der (...) tror jeg det er en lettelse at andre tar avgjørelsen på hva som er viktig.”*

R2 sier at hverdagen som skoleleder ofte er hektisk og stressende og at hun den siste tiden har registrert at antall elever som blir *”sendt til rektor”* har økt. Dette bekymrer henne og hun mener at:

*Et team er kanskje åtte voksne, hvor kanskje tre er lærere, og da har man i utgangspunktet masse ressurser til å møte utfordringene. De taper ansikt og autoritet de lux når de involverer rektor før de må, men noen ganger er det jo nødvendig.*

Rektorer ser ut til å vektlegge systemtenking i forhold til å legge til rette for elever med psykososiale vansker. Fordi rektorene verken kan eller vet alt, må de utnytte den kompetansen som de ansatte på skolen besitter. R3 er svært bevisst på at hun selv ikke



---

har noen spesiell kompetanse i forhold til dette med å ivareta elever med psykososiale vansker, men sier at nettopp derfor må hun: "(... ) organisere slik at de som kan det blir med." R5 sier: "Jeg kjenner at jeg må ha sånne pilarer, noen som er gode i norsk, noen som er gode i matte, noen som er gode støttespillere for meg, jeg tenker veldig system."

Viktige element i en lærende organisasjon er at visjoner, planer og kompetanseutvikling er på plass. Jeg har over (jmf punkt 4.2) presentert rektors forståelse av de overordnede begrepene i opplæringen og vil her se nærmere på hvilke interne styringsdokumenter skolene har. Alle skolene i denne undersøkelsen har utviklingsplaner hvor det er satt opp områder som skolen skal ha spesielle fokus på i forhold til å utvikle seg videre.

R1 sier at de har ganske mange planer på skolen som utgjør en del av systemet og hun er opptatt av at det skal være systemer og strukturer: Det skaper oversikt og forutsigbarhet noe som igjen fører til at det er lettere å vurdere. "Vi prøver å lage planer for det meste her, fordi det er lettere å forholde seg til - mer forutsigbart."

En forutsetning for at alle disse planene skal ha effekt er som R4 påpeker at (...) alle lærerne er kjent med den og vet hvordan det skal reageres – det mener jeg er veldig viktig i denne sammenheng."

## 5. Drøfting

Rektor er den øverste pedagogiske og administrative leder på skolen. Med dette som utgangspunkt ønsket jeg, gjennom et lederperspektiv, å undersøke hvordan det kan legges til rette for tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø for elever som viser psykososiale vansker.

For å kaste lys over problemstillingen har jeg gjennomført intervjuer med 5 barneskolerektorer. Med bakgrunn i det innhentede datamateriale presenterte jeg i kapittel 4 funn jeg mener er relevante i denne sammenheng. I dette kapittelet vil jeg drøfte funnene i lys av teori og egen før-forståelse.

### 5.1 Tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø?

Jeg vil her gå nærmere inn på og drøfte hvordan rektor forstår de overordnede begrepene tilpasset opplæring og inkluderende læringsmiljø. Mener hun at skolen hennes legger til rette for tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø for alle elever, også for elever som viser psykososiale vansker? Innebærer dette at skolen gir disse elevene et tilbud som gjør at de får et tilfredsstillende og reelt utbytte av opplæringen?

Rektor har, som øverste leder på skolen, ansvaret for å lede og videreutvikle organisasjonen. Dette innebærer blant annet at hun må ha et bevisst forhold til begrepene i styringsdokumentene. At rektor viser at hun har god innsikt og forståelse er et godt utgangspunkt, men er det dermed sagt at denne forståelsen gjennomsyrrer skolen som helhet? Mener rektor at skolen fremstår med en felles referanseramme og felles forståelse som vises i praksis i skolehverdagen? I følge Dalen (2006) er felles forståelse en avgjørende faktor for å realisere prinsippene for opplæringen. Har skolen en felles forståelse av hva tilpasset opplæring egentlig innebærer? Dale (2008) mener at mye tyder på at det ikke finnes en felles forståelse dette begrepet i skolen.

---

En konsekvens av dette er at det blir vanskelig å utvikle et overordnet forståelse. Med bakgrunn i funn i denne undersøkelsen er det nærliggende å tro at det ligger en utfordring i det å få med seg hele personalet for å skape *"(...) en mest mulig felles forståelse for hva oppdraget vårt er"* (R2).

Alle skolene har avsatt fast tid til felles drøftinger i personalet. Samtidig er det slik at skolene i all hovedsak har organisert seg ved at forskjellige grupper har hovedansvar for ulike områder. Flere rektorer mener det er en fordel at noen har hovedansvar for visse definerte områder. Hele personalet eller deler av personalet kan trekkes inn når det er behov for det. Er dette en god organisering dersom målsettingen er å skape en felles forståelse i personalet? På den ene siden er det slik at flere rektorer ser ut til å mene at det er et stykke igjen før man kan si at hele personalet innehar en felles forståelse av de overordnede begrepene for opplæringen. På den annen side sier de at det verken er hensiktsmessig eller tid nok, til at hele personalet til enhver tid involveres i de ulike drøftingene på skolen. Betyr det at det bare er grupper av personer på skolen som opparbeider seg en felles forståelse?

I St.meld. nr. 30 (2003-2004) understrekes det at skolen skal *"(...) strekke seg etter idealet om å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres evner og forutsetninger"* (s. 3). Hva innebærer begrepet *"alle elever"*? I følge Damsgaard (2006) kan *"alle"* elever på den ene siden forstås som alle elever. På den annen side kan *"alle elever"* også forstås som de elevene som er mest velfungerende. Det er fra flere hold påpekt at tilpasset opplæring i skolen i realiteten er lagt til rette for en gjennomsnittselev som ikke finnes (NOU, 2009:18). R1 er helt på linje med dette når hun understreker at målet må være å få til en tilpasset opplæring for alle *"(...) ikke bare de i midten."* Slik hun ser det er opplæringen i for liten grad tilrettelagt de flinke elevene, noe som lett kan føre til at de kjeder seg. Skaalvik og Skaalvik (2005) sier at tilpasset opplæring innebærer at elevene må møtes med utfordringer og muligheter, slik at de utvikler seg og opplever mestring. Hvordan den enkelte lærer, men også skolen som helhet, forstår begrepet tilpasset opplæring vil ha stor betydning for skolehverdagen til elever som viser psykososiale vansker.

Det kan være interessant å knytte dette opp mot den kommunale satsingen på MILL. Den bygger på forståelsen om at tilpasset opplæring må ta utgangspunkt i elevens styrker for at de skal oppleve mestring og utvikling (Bunting, 2006). Samtlige rektorer i denne undersøkelsen trekker fram betydningen av MILL, i forhold til å legge til rette for tilpasset opplæring med utgangspunkt i elevenes sterke sider. I den sammenheng kan man også vise til Spesialundervisning (2009), som understreker betydningen av at opplæringen tar utgangspunkt i elevenes potensial. Hvorfor er det da slik at skolen i for liten grad ser ut til å lykkes med å legge til rette for tilpasset opplæring for de som er flinke?

Rektorene fremhever også MILL som metode for å legge til rette for tilpasset opplæring *i klassen og på skolen*. Samtidig ser de at det kreves stor innsats fra lærerne for å få det til. R1 sier det slik: *"Jeg ser at noen får det til, men jeg tror de bruker masse tid på å få tilpasset undervisningen for disse barna."* Hvorfor er det slik at noen lærer ser ut til å få til tilpasset opplæring *i klassen*? Dette dreier seg i stor grad om at læreren setter realistiske krav og forventninger til elevene sine. Disse kravene må ligge innenfor elevens nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1978). Hvilke konsekvenser får det for elever som viser psykososiale vansker at læreren eventuelt ikke "får det til"? R5 sa at hun var svært opptatt av at det ikke skal bety noe for elevene hvilke lærer de får, men samtidig ser hun at *"(...) vi er nå engang forskjellige."* For å ivareta elever som viser psykososiale vansker i et inkluderende læringsmiljø er det avgjørende at rektor følger opp lærere som strever. Min undersøkelse viser at rektorene mener de bruker mye tid på å støtte disse lærerne. Samtidig ser de at det ligger en begrensning i at ikke alle lærere viser like stor evne og/eller vilje dersom det kreves noe ekstra.

Det er grunn til å spørre seg om rektor mener at hun, og skolen, klarer å legge til rette for reell tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø for elever som viser psykososiale vansker? Samtlige rektorer i min undersøkelse ga uttrykk for at de stadig arbeider for å nå målsettingen og de mener de legger til rette så godt det lar seg gjøre innenfor de rammene som finnes. Inkludering kan slik det er beskrevet i NOU

---

(2009:18) både forstås som en prosess og et mål. Slik sett kan man si at skolen ser ut til å være på rett veg, fordi den er i en kontinuerlig utviklingsprosess.

Målsettingen ser ut til å være å legge til rette for at *”(...) flest mulig tiltak og mest mulig tid for disse barna skal være inne i klasserommet.”* Alle rektorene erkjenner at det i enkelte tilfeller er en utfordring å legge til rette for elever som viser psykososiale vansker innenfor klassens rammer. Det fremheves at noen lærere ser ut til å lykkes bedre enn andre i å inkludere disse elevene i klassen. For å imøtekomme dette har flere rektorer opprettet ulike former for spesialpedagogiske særtiltak på sine skoler. Disse er organisert som ene-timer, grupper og ”baser”. Tilbudet begrunnes med at det i kortere eller lengre perioder vil være til elevens beste å være ute av klassen. En rektor sier at de hele tiden jobber for å få til gode løsninger for de elevene som trenger å være ute på gruppe av og til. Hvorfor er det slik at noen elever trenger å være ute på gruppe? Hvem er en slik organisering utenfor klassen en god løsning for? Er det elevene som viser psykososiale vansker eller er det læreren og de andre elevene som har behov for slike tiltak utenfor klassen? Det kan være grunn til å spørre seg om interne spesialpedagogiske særtiltak blir et ”saneringstiltak” for lærere som strever med inkludering. I følge Dalen (2006) vil en slik organisering kunne føre til at inkluderingen nedprioriteres.

I NOU (2009:18) understrekes det på den ene siden at slike spesialpedagogiske særtiltak ikke kan aksepteres. På den annen side ser man behovet for at enkelte elever vil ha behov for egne tilrettelagte tilbud. Dersom det er faglig begrunnet at eleven *”(...) ikke har mulighet til å få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen i den ordinære basisgruppen/klassen”* (s. 23) kan det gis et slikt tilrettelagt tilbud. Det er avgjørende at skolen har en gjennomtenkt plan og klar målsetting bak etableringen av slike særtiltak. Ad-hoc tiltak som har til hensikt å ”fjerne” brysomme elever som viser psykososiale vansker har liten nytteverdi. Dersom slike spesialpedagogiske særtiltak skal ha effekt, må visse kriterier eller betingelser ligge til grunn. Da vil man kunne se på dette som en utvidet tilpasset opplæring som elever som viser

psykososiale vansker vil kunne profittere på (Nergaard, Jahnsen, Rafaelsen & Tveit, 2009).

En uttalt skolepolitisk målsetting i Norge er at grunnskolen skal være en inkluderende skole, men samtidig har flere kommuner lagt til rette for en segregerende praksis. Kommunen i denne undersøkelsen har valgt å beholde segregerte spesialpedagogiske skoler/tiltak. Dette innebærer at det finnes alternative kommunale opplæringstilbud for noen elevgrupper. I forhold til målsettingen om en inkluderende skole gir noen av rektorene, i min undersøkelse, uttrykk for at en slik organisering kan oppleves som et dilemma. De spør seg om hvem de ivaretar når elever gis tilbud i eksterne spesialpedagogiske særtiltak. Er det elever som viser psykososiale vansker eller er det skolen? En av rektorene i undersøkelsen ser på denne organiseringen som et tveegget sverd, i den forstand at det på den ene siden kan dette innebære at læreren eller skolen kan *"bli kvitt"* elever som viser alvorlige psykososiale vansker. På den annen side kan man ikke se bort fra at dette være den beste løsningen for disse elevene. De ulike segregerte særtiltakene som normalskolene har etablert kan vel slik sett heller ikke sees på som en del av målsettingen om et inkluderende læringsmiljø?

Jeg stilte meg innledningsvis i dette kapitlet spørrende til om rektor legger til rette for tilpasset opplæring i en inkluderende skole for elever som viser psykososiale vansker. Jeg velger å avslutte med en rektor som sier *"at vi jobber hele tiden for å få til gode løsninger."* Slik jeg ser det oppsummerer dette rektorenes opplevelse, nemlig at de på den ene siden opplever at de har store utfordringer i forhold til å legge til rette for tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø for elever som viser psykososiale vansker. På den annen side mener rektorene at verken hun eller skolen som helhet får til alt, men de opplever at de er i en prosess med en klar hensikt om stadig å arbeide for å komme nærmere målsettingen. Dette samsvarer godt med forståelsen av inkludering som både et mål og en prosess (NOU, 2009:18).

---

### 5.1.1 Kompetanse

Skolen skal legge til rette for at alle elever får tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø. Elever som har behov for ekstra støtte skal få det. Slik sett vil en av hovedutfordringene i skolen være å sikre tilgang på tilstrekkelig spesialpedagogisk kompetanse (NOU 2009:18). Det er grunn til å hevde at den spesialpedagogiske kompetansen som finnes i skolen ikke er god nok når det gjelder å legge til rette for elever med spesielle behov (Skogen, 2008).

Flere studier viser til at kompetanseheving på det spesialpedagogiske området er avgjørende for å sikre elever som viser psykososiale vansker den tilretteleggingen de har behov for. Samtidig er det grunn til å sette spørsmålstegn ved om mer spesialpedagogisk kompetanse løser alle utfordringene som skolen måtte ha på dette området. Rektorene i min undersøkelse sier at de har dyktige personer som gjør en imponerende jobb på det spesialpedagogiske området, men mange mangler formell spesialpedagogisk kompetanse. Et paradoks ser ut til å ligge i at rektorene uttrykker ønske om mer spesialpedagogisk kompetanse for å løse skolens utfordringer knyttet til elever som viser psykososiale vansker. Samtidig understreker de at formell kompetanse nødvendigvis ikke er den eneste løsningen. Slik de ser det spiller egnethet, interesse og engasjement også inn i forhold til om elever som viser psykososiale vansker får det opplæringstilbudet de har krav på.

Det er her nærliggende å spørre seg om i hvor stor grad rektor utnytter den ressursen og kompetansen som allerede finnes i personalet. Legger hun til rette for at personalet får utnyttet sin formale kompetanse, men også sin realkompetanse? Rektorer, i denne undersøkelsen, mener de utnytter den kompetansen skolen innehar, men samtidig ser de et klart behov for kompetanseheving for å kvalitetssikre opplæringen. Dette støttes av Sørli og Skogen (1998) som mener det er helt nødvendig å heve den spesialpedagogiske kompetansen i skolen. Rektorene sier de oppmuntrer og legger til rette for kompetanseheving i personalet, så langt det lar seg gjøre innenfor de rammene som finnes. Lærere får dra på kurs når det er behov for det og de har tilbud om ekstern veiledning på spesifikke spesialpedagogiske områder.

Hvordan opplever rektor at lærerne møter kravet om kompetanseheving? I min undersøkelse ser det ut som det er noe forskjellig kultur på de ulike skolene i forhold til lærernes ønske om kompetanseheving. På noen skoler ser lærerne ut til å ha lite overskudd til å ta høyere videreutdanning ut over fastlagt arbeidstid. På andre skoler foregår det stor grad av kompetanseheving gjennom både videreutdanning og kurs på spesielle spesialpedagogiske områder. Noen av rektorene ser ut til å legge til rette for at assistenter og barne- og ungdomsarbeidere også får tilbud om kompetanseheving.

I NOU (2009:18) påpekes det at den spesialpedagogiske kompetansen må være nær den aktuelle opplæringen og den må være tilgjengelig når behovene er der. I tråd med dette har alle rektorene etablert interne ressursteam som de mener er en reell ressurs i forhold til å spre kunnskap og kompetanse i personalet. Når det gjelder kompetansedeling på trinn eller team påpeker flere rektorer at de er underveis, men at det her ligger et stort forbedringspotensial i forhold til å legge til rette for at lærere lærer av hverandre.

Det kan se ut som rektorene opplever et dilemma i forhold til at hun som ansvarlige leder, ikke bare skal ivareta elever som viser psykososiale vansker, men også lærerne og medelevene. For å hjelpe lærerne og elevene, men også for å styrke skolen, ser samtlige rektorer ut til å mene at det dreier seg om å øke den pedagogiske og spesialpedagogiske kompetansen. For å sikre skolen et bredere tverrfaglig perspektiv er det samtidig behov for å få inn personer med en annen faglig bakgrunn. Flere av rektorene setter barne- og ungdomsarbeidere eller miljøterapeuter høyt på ønskelisten. En rektor er svært tydelig på at hun ønsker seg større frihet til å ansette personer med den type kompetanse som hun mener det er behov for på hennes skole.

Dersom skolen ikke har tilstrekkelig spesialpedagogisk kompetanse og heller ikke har etablert et system som kan fange opp ulike vansker på et tidlig tidspunkt, kan det få store konsekvenser for eleven det gjelder, men også for de systemene eleven er en del av (Skogen, 2004). God og relevant pedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse ser ut til å være avgjørende for å drive forebyggende arbeid. Det er nødvendig at



---

denne kompetansen utnyttes både for å stimulere positiv atferd og forebygge psykososiale vansker i skolesammenheng.

Hvordan imøtekommer rektorene dette med tanke på at de mener de har for lite spesialpedagogisk kompetanse i skolen? Alle rektorene i denne undersøkelsen viser til at de har stor tro på ART som metode for å utvikle sosial kompetanse og forebygge psykososiale vansker blant elevene. Det kan se ut som lærere som ansees å være spesielt egnet til å ivareta disse elevene får tilbud om ART-skolering. En av skolene er i gang med hel-skole-ART, som innebærer at alle lærerne er involvert og gjennomfører programmet. Dette vil i større grad heve skolens totale kompetanse og styrke alle lærerne, ikke bare de lærerne som rektor mener er spesielt egnet til å ivareta elever som viser psykososiale vansker.

Skolens årlige trinngjennomgang fremheves som et forebyggende tiltak. I forkant av denne gjennomgangen kartlegges elevene slik at ressursteamet og kontaktlærer sammen kan drøfte hvilke tiltak som eventuelt bør iverksettes ut fra de resultatene som foreligger. En rektor viste til et system hvor alle elevene blir kategorisert etter grad av bekymring. Denne kategoriseringen kan på den ene siden sies å være en god metode for å skaffe seg oversikt og iverksette tidlige og adekvate tiltak. På den annen side kan en slik form for systematisering gi et forenklet bilde av eleven ved at det er et ensidig fokus på vansken. Svakheten ved et slikt system kan dermed sies å være at elevens styrker og potensial lett kan overses (Dalen, 2006).

Det settes klare krav til læreren som tydelig leder i Kunnskapsløftet (2006). Samtlige rektorer i min undersøkelse fremhever viktigheten av læreren som en tydelig og forutsigbar voksen. Knyttet til elever som viser psykososiale vansker vil dette, i følge rektorene, være av avgjørende betydning for både den enkelte eleven, medelever og læreren selv. Dette samsvarer godt med forskning som viser til at klasseledelse er en avgjørende faktor i forhold til å redusere omfanget av elever som viser psykososiale vansker. Overland (2007) understreker at læreren må oppleve seg selv som leder, men for å fremstå som en reell klasseleder må læreren også aksepteres som en leder av elevene.

Skoler ser ut til å være preget av en egen kultur som påvirker personalets måte å tenke, føle og handle på (Imsen, 1999). I den forbindelse tyder mye på at rektor er premissleverandør i den betydning at hun legger føringer for personalets holdninger og handlinger. Rektorene i denne undersøkelsen mener de er bevisst sin egen rolle i forhold til å sette standard for hvilke holdninger som skal gjelde. Samtlige rektorer mener at det er helt avgjørende at skolens ledelse og ansatte har evne og vilje til å se ”bak” de psykososiale vanskene. Alle elever skal møtes på en måte som gjør at de føler seg verdsatt gjennom å få anerkjennelse, oppmuntring og ros (Befring, 2008).

Elever som viser psykososiale vansker oppleves av mange som særlig utfordrende. Er det slik at rektor mener at mer spesialpedagogisk kompetanse er den eneste løsningen for å legge til rette for disse elevene *i klassen og på skolen*? Hvilke rolle skal i tilfelle læreren ha i forhold til å ivareta disse elevene? Er det rimelig å kreve at lærere skal takle alle utfordringer som oppstår rundt elever som viser psykososiale vansker i skolen? Samtlige rektorer understreker at de ser hvor utfordrende det kan være for lærerne å stå i disse utfordringene over tid. De mener også at noen lærere lykkes bedre enn andre. Hvorfor er det slik? Det er grunn til å tro at det på noen skoler og i noen klasser er en lavere toleransegrense og mindre aksept for elever som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Dette kan knyttes til begrepet ”relativt avvik” som beskriver elever som av ulike grunner fungerer godt i en klasse hvor det er høy toleranse for avvik. I en annen klasse hvor toleransen er lavere vil de ha små sjanser for å klare seg (Dalen, 2006). Hvis elever som viser en slik avvikende atferd møtes med en holdning som signaliserer at de ”ikke passer inn” kan det lett fremprovosere psykososiale vansker.

### **5.1.2 Samarbeid**

I denne sammenheng, hvor det er snakk om elever som viser psykososiale vansker, vil det ofte være slik at det er personer fra flere instanser eller systemer som arbeider rundt eleven. I følge Skogen (2004) er det slik at disse instansene verken samhandler eller drar nytte av hverandres kompetanse. En konsekvens av dette er at det er svært

---

vanskelig å få til et helhetlig og langsiktig opplegg som denne eleven og systemet rundt kan dra nytte av. Er det slik at målsettingen om å arbeide for gode samarbeidsrutiner på alle nivå i skolen ikke følges opp av de ulike instansene? Mener rektor at hun legger til rette for et koordinert og hensiktsmessig samarbeid? Jeg vil her gå nærmere inn på hvordan rektor mener samarbeid internt på skolen, samarbeid mellom hjem og skole og med eksterne instanser fungerer.

Det ser ut til at alle rektorene i denne undersøkelse har etablert gode rutiner rundt gjennomføringen av konferansetimer, elevsamtaler, ansvarsgruppemøter og lignende. Det interne samarbeidet på skolen er godt ivaretatt ved at ressursteam og kontaktlærere har systematiske trinngjennomganger. I tillegg foregår det mer sporadisk samarbeid mellom teamet og lærerne ved behov. Samtlige rektorer legger stort trykk på at ressursteamet på skolen oppleves som en kompetent og tilgjengelig samarbeidspartner for lærerne. Dette samsvarer godt med Skogen (2008) som sier at et kvalitetstegn på skolen er at rektor har evne til å utnytte den spesialpedagogiske kompetansen som finnes på skolen. Helhetlig organisering og reelt samarbeid er vesentlige faktorer for å nå den overordnede visjonen om likeverdige og tilpasset opplæring i en inkluderende skole (Skogen, 2008).

Samarbeid mellom lærere foregår i stor grad ved at lærerne er organisert i team som er sammensatt av lærere på samme klassetrinn. Målet med dette er å styrke det interne samarbeidet og fordele ansvar og oppgaver. Ekeberg og Holmberg (2001) peker på at teamsamarbeid vil bidra til at lærerne tar et felles ansvar for elevene og sørge for å skape en helhet i opplæringstilbudet. Flere rektorer støtter dette og understreker viktigheten av å nyttiggjøre seg den kunnskapen som enkelte lærere innehar i hele personalet. Alle skolene har fastlagt fellestid som benyttes både til teamsamarbeid og drøftinger i hele personalet, men likevel opplever rektorene at det ofte er en utfordring å få til et godt nok samarbeide mellom lærere.

I følge Ekeberg og Holmberg (2001) vil elevsamtalen være utgangspunkt for elevenes helhetlige læring og utvikling og skape tillit og kontakt mellom elev og lærer. Elevsamtaler eller elevmedvirkning ser ut til å bli ivaretatt i tråd styringsdokumentene

på alle skolene, men i noe ulik grad. En rektor fremhever elevsamtale, eller vurderingssamtalen, som en så viktig del av tilpasset opplæring at hun har timeplanfestet den på lærerens plan.

Nordahl (2002) sier at dersom man ikke får til et reelt samarbeid mellom skole og hjem, så kan det hindre positiv utvikling for eleven. Samtlige rektorer ser på samarbeid med foreldrene som svært viktig for alle elever, men spesielt for elever som viser psykososiale vansker. Rektorene mener at dette samarbeidet som regel er både fruktbart og positivt. Noen ganger opplever rektor imidlertid at samarbeidet med hjemmet er utfordrende, og i enkelte tilfeller er det fullstendig fravær av samarbeid. Hvordan kan skolen iverksette gode og effektive tiltak rundt eleven, dersom foreldrene ikke involverer seg? Rektorene mener at skole og hjem stort sett klarer å bli enig og skaffe seg en felles forståelse. Samtidig peker flere rektorer på at det er svært vanskelig å få til gode løsninger dersom man ikke klarer å spille på lag med foreldrene.

Opplæringen og hjelpeapparatet består av mange instanser med ansvar for ulike områder. I NOU (2009:18) pekes det på at en stor utfordring ligger i at instansene ikke samarbeider godt nok med hverandre og med skolen. Forskning indikerer at det er for liten grad av sammenheng, samordning og relevans i samarbeidet. I denne undersøkelse har rektorene noe ulik erfaring med eksterne samarbeidspartnere. Hvorfor er det slik at samarbeidet ikke alltid fungerer optimalt? Det er grunn til å tro at positive og negative erfaringer i forhold til samarbeid er knyttet til hvordan rektor opplever at enkeltpersoner i de ulike instansene fungerer. Innebærer det at det ikke er etablert gode nok rutiner for samarbeidet? Jevnt over ser det imidlertid ut til at viljen til å samarbeide er stor hos alle, selv om resultatet ikke alltid oppleves som like nyttig. Det fokuseres mye på det tverrfaglige samarbeidet i kommunen og det er blant annet lagt til rette for et strukturert og systematisk system (TFM) hvor foreldrene, skolens representanter, helsesøster, PPT og barnevern er faste møtedeltagere. Andre instanser innkalles ved behov. Erfaringene med dette systemet er varierende og benyttes i ulik grad på de ulike skolene. Flere av rektorene opplever at de i mange tilfeller har større

---

utbytte av et kompetent og aktivt ressursteam, mens en rektor er svært godt fornøyd med dette systemet. Samtlige rektorer understreker viktigheten av at skolen, foreldrene og hjelpeapparatet samarbeider for å kunne ivareta elever med psykososiale vansker på en god og hensiktsmessig måte. De opplever at mye fungerer bra, men samtidig ser de at det ligger en del utfordringer i dette og flere ser at det er et forbedringspotensial på dette området.

### **5.1.3 Sterke og kraftfulle ledere i en lærende organisasjon**

Man kan si at det er mange faktorer som spiller inn i forhold til om skolen lykkes i arbeidet med å utvikle seg i samsvar med de overordnede målsettingene for opplæringen. Slik Skogen (2008) ser det må man forstå tilpasset opplæring og inkludering som lederstjerner for kontinuerlig forbedringsarbeid og skolen må derfor hele tiden ha et evaluerende blikk på ulike sider av opplæringen.

Rektorene i denne undersøkelse viser god innsikt i hva det vil si å være en lærende organisasjon. Hva som er intensjonen for opplæringen, hva som gjøres i praksis og hvordan man utvikler seg som organisasjon for å komme dit er på synlig hos dem alle. Det er grunn til å tro at det ikke alltid er samsvar mellom intensjonene i styringsdokumentene og praksis i skolehverdagen. Skal man forstå intensjonene for opplæringen som visjoner eller noe skolen skal arbeide mot, så må det bety at skolen hele tiden må utvikle seg i retning av å nå de overordnede målsettingene for opplæringen. Rektorene opplever seg som en del av en lærende organisasjon, og slik jeg ser det så har rektorene rett i det ved at visjoner, planer og kompetanseutvikling stort sett er tilstede.

Rektorene understreker at det kreves mye tålmodighet og langsiktig og systematisk jobbing for å forbedre praksis. For som R2 sier:

*Vi har jo en sånn fantastisk visjon - vi har utviklingsmål både på stat-, kommune og skolenivå som går på det å inkludere - og jobbe godt og*

---

*systematisk, men det å gå fra det, til å implementere i praksis (...)det må være et kontinuerlig søkelys på det*

I St.meld. nr. 16 (2006-2007) påpekes det at mange norske skoler preges av svak evalueringkultur. Dette medfører at skolen ikke klarer å vurdere i hvilken grad de når målene for skolens virksomhet. Skoler som driver en systematisk evaluering av egen praksis og som har utviklet en samarbeidsbasert arbeidsform, vil i større grad være i stand til å tilpasse opplæringen i et inkluderende læringsmiljø enn i skoler som ikke har en slik praksis (NOU 2003:16). Slik sett vil samarbeid og systematikk i evalueringen av egen praksis være betydningsfulle faktorer i kvalitetsutviklingen av tilpasset opplæring.

Alle rektorene ser betydningen av at de som skoleledere legger til rette for og setter av tid til felles refleksjon og evaluering. Det samsvarer godt med Senge (1991) som ser på felleslæring som en del av det å utvikle organisasjonen til en lærende organisasjon. I hvor stor grad mener rektorene at hun ivaretar dette i skolehverdagen? Det er grunn til å tro at de vektlegger ulike gruppedrøftinger og i mindre grad bruker mye tid på felles drøftinger og diskusjoner i plenum på skolen. Flere av rektorene opplever at felles drøftinger lett kan føre til endeløse diskusjoner som ikke fører til noe. Dette samsvarer på den ene side i liten grad med Overland (2007) som peker på at felles drøftinger er avgjørende for å realisere intensjonene for opplæringen. På den måten utvikler skolen seg innenfra og kan etablere en kultur hvor det er rom for å tenke nytt og finne nye løsninger på ting. På den annen side kan man si at det er på linje med Fevolden og Lillejord (2005) som mener at rektor må vise evne til å delegerer ansvar og skape en god samarbeidskultur på skolen.

Rektor møtes med høye krav og tydelige forventninger fra mange ulike kanter. Mye tyder på at disse kravene stadig er økende. Rektor skal være en reell og tydelig leder og hennes lederskap er avgjørende for realiseringen av de skolepolitiske målsettingene (Lillejord, 2008). I samsvar med St.meld. nr 30 (2003 – 2004) opplever rektorene i min undersøkelse seg som sterke og kraftfulle ledere. Tidligere kunnskapsminister Solhjell (2008) har uttalt at rektor skal være synlig, tydelig og hun

skal stå i front og bidra til at skolen utvikler seg til en lærende organisasjon. En av rektorene mener at hun ved å være en tydelig leder som stiller klare forventninger til personalet vil bidra til at de interne forskjellene på skolen reduseres. En annen av rektorene fremhever viktigheten av at hun er lyttende, samtidig som hun er tydelig på hva hun står for. En tredje rektor viser stor ydmykhet i forhold til dette med å være skoleleder og viktigheten av god ledelse.

Selv om man kan ane visse nyanseforskjeller i det rektorene formidler, opplever jeg at rektorene i denne undersøkelsen i stor grad er samstemte. Hva årsaken til dette kan være kan man jo under seg over. På den ene siden kan det forstås som at rektorene ønsker å gi et ”ideal-bilde” av sin skole i tråd med lov og læreplanverk. På den annen side kan det forstås som et resultat av en kommunal skolepolitisk satsing som har ført til at de fremstår som enhetlige, tydelige og kraftfulle ledere i en lærende organisasjon.

## 6. Oppsummering og avsluttende kommentarer

Formålet med denne undersøkelsen er å finne ut hvordan rektor mener hun kan legge til rette for tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø for elever som viser psykososiale vansker. Gjennom 5 intervjuer med rektorer som informanter har jeg forsøkt å få svar på min problemstilling. Jeg har i kapittel 4 presentert data og funn som jeg mener kan bidra til å kaste lys over problemstillingen. I kapittel 5 har jeg drøftet data opp mot teori.

Knyttet opp mot problemstillingen, *”Hvordan mener rektor at hun kan legge til rette for tilpasset opplæring i en inkluderende skole for elever som viser psykososiale vansker?”*, vil jeg i dette kapittelet først å gi en kort oppsummering. Videre vil jeg ta utgangspunkt i rektors opplevelse av hva skolen lykkes med. Hvilke suksesskriterier mener rektor ligger til grunn for arbeidet med å utvikle en skole som ivaretar elever som viser psykososiale vansker? Jeg avslutter det hele med noen ”ettertanker”.

### 6.1 Oppsummering av data

Tilpasset opplæring og inkluderende læringsmiljø danner ”overbygningen” i denne oppgaven. Med bakgrunn i teori og egen før-forståelse kom jeg fram til at temaene; kompetanse, samarbeid og ledelse i en lærende organisasjon, ville hjelpe meg å belyse problemstillingen. Disse områdene er gjennom hele oppgaven knyttet sammen med elever som viser psykososiale vansker.

Denne undersøkelsen bygger på innsamlet datamateriale fra et begrenset utvalg av rektorer. Slik sett er det fem rektorene som kommer til ordet med sin subjektive opplevelse og mening, i forhold til hvordan de kan legge til rette slik at elever som viser psykososiale vansker på hennes skole skal oppleve læring, utvikling og aksept gjennom tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø.



---

Det er fra flere hold pekt på at noen skoler ser ut til å lykkes bedre med tilpasset opplæring og inkludering av elever som viser psykososiale vansker enn andre. Samtidig vises det til at noen lærere lykkes bedre enn andre med å tilpasse opplæringen og inkludere disse elevene. Kan ikke dette sees på som to sider av samme sak? Det er grunn til å tro at det har sammenheng med hvordan rektor utøver sin lederrolle ved skolen. Hvordan klarer rektor å initiere utviklingen og lede prosessen i personalet for å sikre at skolen utvikler seg mot en felles målsetting?

Hvordan opplever rektorene i denne undersøkelsen at de kan legge til rette for tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø for elever som viser psykososiale vansker? På hvilke områder opplever rektor at hun og skolen lykkes? Om noen av dem lykkes bedre enn andre er det, med bakgrunn i det innsamlede datamaterialet, vanskelig gi et klart svar på det. Det jeg imidlertid kan si noe om er at rektorene i denne undersøkelsen opplever at de i stor grad legger til rette for elever som viser psykososiale vansker. De viser til at det foregår mye godt arbeid for å tilpasse opplæringen for disse elevene *i klassen og på skolen*. Samtidig viser de en klar bevissthet i forhold til at skolen har, og vil fortsette å ha, store utfordringer på dette området.

Rektorer opplever og registrere at noen lærer ser ut til å lykkes bedre i arbeidet med å legge til rette for elever som viser psykososiale vansker enn andre. Spørsmålet blir da hvordan rektor styrker disse lærerne. Hva gjør hun for at den interne forskjellen skal reduseres slik at elever som viser psykososiale vansker får en reell mulighet for å lære og utvikle seg i et inkluderende læringsmiljø, uansett hvilke lærer de får? Rektorene mener de i stor grad følger opp lærerne sine og de sier at de bruker mye tid på dette. Det vil her være nærliggende å trekke fram betydningen av at personalet har en felles forståelse i forhold til hva som er oppdraget. Legger rektor til rette slik at personalet settes i stand til å opparbeide seg felles forståelse av hva de overordnede målsettingene for opplæringen innebærer? Det ser slik ut, men på noe ulik måte. Alle skolene har organisert seg ved at noen grupper har hovedansvar for enkelte områder. Samtidig vektlegges felles drøftinger i personalet noe ulikt. Flertallet av rektorene ser

ut til å mene at det er lite hensiktsmessig å organisere fellessamlinger og satser heller på drøftinger og samarbeid på team og i grupper.

Skal man forsøke å finne en ”rød tråd” i det innsamlede datamaterialet, så kan det se ut som det er knyttet til kompetanse, eller mangel på kompetanse. Alle rektorene ser ut til å ha stor tro på at mer spesialpedagogisk kompetanse og kompetanseheving er helt avgjørende for å ivareta elever som viser psykososiale vansker. De ser ut til å mene at mer spesialpedagogisk kompetanse vil styrke skolen i arbeidet med å ivareta elever som viser psykososiale vansker *på* skolen. Samtlige rektorer mener de legger til rette for kompetanseheving innenfor de rammene som finnes på skolen. Det kan se ut som det er noe ulik kultur på de forskjellige skolene i forhold til i hvor stor grad lærerne har overskudd og interesse for å heve sin egen kompetanse.

For ytterligere å styrke skolen har rektorene et uttalt ønske om å knytte til seg personer med annen relevant kompetanse enn den pedagogiske og spesialpedagogiske. Noen av skolene har for eksempel tilsatt miljøterapeut på sin skole. De rektorene som ikke har miljøterapeut har et ønske om å få tilsette en. En rektor som allerede har tilsatt en miljøterapeut ønsker å tilsette flere. I dette ligger på den ene siden et ønske om å styrke skolens tverrfaglige kompetanse, slik at læreren kan avlastes i arbeidet med ivareta elever som viser psykososiale vansker. På den annen side vil personer med slik kompetanse i større grad kunne bidra til å inkludere disse elevene i læringsmiljøet; i klassen eller i grupper, men på skolen.

Mitt ønske for denne undersøkelsen er å ha et positivt fokus. Jeg velger derfor avslutningsvis å trekke fram funn som kan illustrere og oppsummere rektors opplevelse av mestring og suksess. Disse suksessfaktorene medvirker til at hun opplever at hennes skole lykkes i arbeidet med å utvikle et læringsmiljø som legger til rette for tilpasset opplæring for elever som viser psykososiale vansker. R1 sier det på følgende måte:

---

*Den holdningen vi har her med å tro på ungene og vise at vi har tillit – den blir virkelig ivaretatt og det er veldig lite som skjer og ting får være i fred og hvis det skjer noe så tar vi tak i det.*

R2 trekker fram inkludering og den gode jobben personalet gjør i forhold til å få det til. Hun sier:

*Hovedinntrykket er at skolen vår er veldig inkluderende og vi har et mangfold av elever innenfor den kategorien vi snakker om her (...) Jeg er kjempeimponert over inkluderingen til lærerne, og skolen generelt, det er en imponerende jobb og en stor vilje til å inkludere dem og ta vare på dem.*

R3 forteller at skolen har et stort og omfattende apparat rundt tilpasset opplæring. De har utarbeidet klare rutiner og det er et systematisk og forutsigbart system. Hun framhever at skolen har et kompetent ressursteam, som er en viktig støtte og samarbeidspartner for lærerne. Samtidig peker hun på viktigheten av rektor som en tydelig leder, som setter klare forventninger til personalet. Hun sier det slik:

*(...) det er viktig at det er struktur på det og at det er gjennomiktig, slik at lærerne vet at når de gjør sånn så skjer det og det (...) da er det ikke noe tilfeldighet. Det tar tid å følge opp dette, men det gir en vanvittig gode oversikt (...) Jeg tror jeg krever ganske mye av lærerne, men det er et såpass gjennomiktig system at de er ikke i tvil om hva de skal gjøre. Det går på hvordan vi jobber for at flest mulig elever skal få noe ut av det.*

R4 fremhever den systematiske jobben skolen gjør i forhold til å ha ulike fokusområder hver måned, som først drøftes i personalet og så i etterkant gjennomgår de med alle elevene. Dette har ført til at skolen har blitt tydeligere på hva som forventes av elevene, men også av lærerne. Alle er klar over konsekvensene på brudd på reglene. R4 opplever at forutsigbarhet og felles forståelse har god effekt på hele læringsmiljøet, men spesielt på elever som viser psykososiale vansker.

*Vi har gått grundig gjennom det på personalmøter i fellestiden (...) Vi har drøftet og alle har fått komme med sine synspunkter og så har vi blitt enige om en standard som skal gjelde (...) Det er en helt nødvendig bit at alle kjenner godt til det.*

R5 vektlegger skolens evne til tidlig innsats og til å samarbeide for å få til en godt opplæringstilbud for elever som viser psykososiale vansker. ”Vi lykkes godt med at når noen strever så er vi kjappe til å ta fatt, kjappe til å etablere samarbeid med hjemmet og andre.”

Et godt sted å være med mye å lære – for alle? Er det slik at elever som viser psykososiale vansker opplever at skolen er et slikt sted? I denne oppgaven er det rektors stemme som har blitt hørt. Det er hennes opplevelse av skolen som et godt sted å være med mye å lære som kommer fram. Mye tyder på at hun opplever at det foregår mye godt arbeid på skolen for å inkludere elever som viser psykososiale vansker. Samtidig er det grunn til å tro at skolen har store utfordringer i forhold til å inkludere nettopp denne elevgruppen. En avgjørende faktor i dette arbeidet er at alle elever møtes med en holdning som viser respekt og tillit.

Jeg gikk inn i denne undersøkelsen med ”et åpent blikk” med ønske om å motta og forstå det rektorene ville formidle. Med meg i dette møte hadde jeg min før-forståelse, som omfatter meninger og oppfatninger jeg har gjort meg på forhånd (Dalen, 2004). Min før-forståelse var, i tillegg til teori jeg har lest, preget av de erfaringene jeg har gjort meg gjennom eget arbeid i skolen. Dette innebar at jeg hadde en før-forståelse om at rektor ved å være en tydelig og klar leder i en lærende organisasjon, kan legge til rette for tilpasset opplæring for elever som viser psykososiale vansker i læringsmiljøet på skolen. Ved å ha et ærlig og kritisk syn på eget arbeid og hele tiden reflektere over om jeg har klart å svare på problemstillingen, mener jeg at jeg har fått belyst ulike sider ved problemstillingen ut fra et lederperspektiv. Slik jeg ser det har jeg også fått bekreftet min før-forståelse.

---

I intervjusituasjonen opplevde jeg at rektorene la fram både utfordringer og suksesser på en redelig og sannferdig måte. En typisk utfordring i en slik sammenheng er i følge Grønmo (2004) at informantene har et ønske om å sette seg selv i et godt lys slik at det påvirker opplysningene. Ved også å intervju andre, som for eksempel lærere eller foreldre, kunne jeg fått nyttig tilleggsinformasjon som ville gitt meg et mer nyansert bilde.

## 6.2 Til ettertanke

Vi lever i et samfunn som er i rask endring og samtidig fremsettes det stadig nye og mer ambisiøse mål for skolen. Det dreier seg om å utvikle en skole som skal behandle alle elever likeverdig og gi dem tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø. En skole som er i takt med samfunnsendringene og som er i stand til å møte nye forventninger og krav, må omdefinere roller og endre arbeidsformene i skolen (Skogen, 2004). For å utvikle en skole som er et godt sted å være med mye å lære for alle, må skolen ikke bare etter intensjonene, men også i praksis ivareta og utfordre elever med sine ulike forutsetninger. I følge Nilsen (2004) innebærer reell inkludering at skolen hele tiden har et kritisk blikk, ikke bare på elevene, men også på seg selv.

Det fremkommer i denne oppgaven at det foregår mye godt kvalitetsarbeid i skolen for å tilpasse opplæringen i et inkluderende læringsmiljø for elever som viser psykososiale vansker. Samtidig er det grunn til å hevde at mye kan bli bedre. Elever som viser psykososiale vansker oppleves ofte som svært utfordrende og det er lett å ha et problemfokus. Et ensidig negativt fokus vil imidlertid ikke gi et riktig bilde av den store og faglig høyt kvalifiserte innsats mange skoler og enkeltlærere gjør. I tråd med Befring (2007) som er opptatt av behovet for å vektlegge en positiv fokusering, har jeg i denne oppgaven hatt et uttalt ønske om å ha et positivt fokus. På den ene siden kan suksessfaktorene sees på som synlige tegn på rektors opplevelse av hva skolen mestrer og faktisk får til. Det vil dermed være et godt utgangspunkt for stadig utvikling og forbedring av skolen. På den annen side må bevissthet rundt hva som er

skolens utfordring i forhold til denne problematikken være langt framme. Ved å ta inn over seg begge aspekter vil skolen, slik jeg ser det, være bedre skikket til stadig å arbeide for å gi elever som viser psykososiale vansker optimale muligheter for læring, trivsel og utvikling i et inkluderende læringsmiljø.

Jeg vil avslutningsvis trekke fram et funn som jeg mener sammenfatter rektorenes opplevelse av hvordan de mener de kan legge rette for elever som viser psykososiale vansker. Betydningen av at skolen, som system, har et felles og positivt fokus fremheves som en avgjørende og vesentlig forutsetning, for at både elever og voksne på skolen skal oppleve mestring og utvikling. R5 sier det slik:

*Alle ser og kan påpeke det som er vanskelig, men hvis man bare gjør det og ikke samtidig ser det som er bra og sier fra om det, da faller hele korthuset. Skolen som system, må jobbe rundt disse barna som trenger det.*

---

## Kildeliste

- Andershed, H. & Andershed, A-K. (2007). *Normbrytende atferd hos barn. Hva sier forskningen?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. 2.utgave. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2008). Skolens møte med barn. Opplegg til pedagogisk nyorientering. I Helgeland, I. M. (red), *Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (s. 25-51). Oslo: Kommuneforlaget.
- Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske: Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bjørnsrud, H. (2008). Tilpasset opplæring og skoleutvikling. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (red), *Tilpasset opplæring: intensjoner og skoleutvikling* (s. 221-241). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Birkemo, A. (1999). *Opplæringskvalitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bunting, M. & Lund. T. S. (2006). *MILL: Mange intelligenser, Læringsstiler, Læringsstrategier: På veg mot tilpasset opplæring*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Dale, L.E. (2008). *Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dale, L.E. & Wærness, J. I. (2006). *Differensiering og tilpasset opplæring i grunnopplæringen: Rom for alle – blick for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Dalen, M (2006). *"Så langt det er mulig og faglig forsvarlig..." Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Damsgaard, H. L. (2006). *Med åpne øyne: observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Ekeberg, T. R. & Holmberg, J.B. (2001). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fevolden, T. & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglseth, K. (2006): Vitenskapsteori og hermeneutikk i Fuglseth, K. & Skogen, K. (2006) (Red). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk: Design og metoder*. Oslo: Cappelen.
- Glosvik, Ø. (2008): *Vitenskapsteori for samfunnsfaga. Ei kort innføring*. Forelesning Masterstudiet i spesialpedagogikk, Sandane 21.02.08.
- Grennes, T. (1997): *Innføring i vitenskapsteori og metode*. Oslo: Tano.
- Grønmo, S. (2004): *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gustavsen, A. M. & Nordahl, T. (2009). Atferdsproblemer i norsk skole – et mindre problem enn antatt. *Bedre skole*, (3), 22 – 27.
- Holmberg, J. B. (2008). Lærerrollen og tilpasset opplæring. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (red), *Tilpasset opplæring: intensjoner og skoleutvikling* (s. 168-198). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Imsen, G. (1999). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Jahnsen, H., Nergaard, S. & Flaaten, S. V. (2006). *I randsonen: Forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser*



---

*problematferd og lav skolemotivasjon.* Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.

Jensen, R. (2007), *Tilpasset opplæring i en lærende skole: Om utvikling av læringsmiljøet.* Stjørdal: Læringsforlaget.

Kleefbeck, J. & Ogden, T. (2005). *Nettverk og økologi: Problemløsende arbeid med barn og unge.* Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2006). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.* St.meld. nr 16 (2006 – 2007). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2003). *Kultur for læring.* St.meld. nr 30 (2003 – 2004). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2003). *I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnskoleopplæring for alle.* NOU 2003:16. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rett til læring.* NOU 2009:18. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Kvale, S. (2007). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lillejord, S. (2003): *Ledelse i en lærende skole.* Oslo: Universitetsforlaget.

Lillejord, S. (2008). Skoleledelse, inkluderende praksis og tilpasset opplæring. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (red), *Tilpasset opplæring: intensjoner og skoleutvikling* (s. 115-143). Oslo: Cappelen Norsk Forlag.

*Læreplanverket for Kunnskapsløftet.* Midlertidig utgave, juni 2006. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

- Moynahan, L., Strømgren, B. & Gundersen, K. (2005). *Erstatt aggresjonen: Aggression Replacement Training og positive atferds- og støttetiltak*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Morken, I. (2006). *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer – en innføring*. Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Møller, J. (2004). *Lederidentitet i skolen: Posisjoner, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, Oslo: De forskningsetiske komiteer.
- Nilsen, S. (2008). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning: i samspill mellom fellesskap og mangfold. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (red), *Tilpasset opplæring: intensjoner og skoleutvikling* (s. 115-143). Oslo: Cappelen Norsk Forlag.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Oslo: Nova Rapport 19/05.
- Nordahl, T. (2006). *Kunnskapshefte: Forståelse av elevenes læring og atferd i skolen*. Porsgrunn: Lillegården Kompetansesenter.
- Ogden, T. (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: Kompetanseutvikling og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Ogden, T. (2008). Atferdsproblemer blant barn og unge. Rygvold, A-L. & Ogden, T. (red), *Innføring i spesialpedagogikk* (s. 15-37). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

- 
- Ogden, T. & Rygvold, A-L. (2008). Spesialpedagogisk praksis. I Rygvold, A-L. & Ogden, T. (red), *Innføring i spesialpedagogikk* (s. 133-169). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Opplæringslova. (2006). *Opplæringslova og forskrifter: Med forarbeid og kommentarer*. Øystein Stette (red). Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rørnes, K., Overland, T., Roland, E. & Tvetereid, K. (2006). Læreren som leder og forbilde for barn og unge. I Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T. M. B. & Rørnes, K. (red), *Forebyggende innsatser i skolen* (120 – 137). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Rye, H. (2005). *Tidlig hjelp til bedre samspill*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Senge, P. (1991). *Den femte disiplin: Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets Forlag.
- Skogen, K. (2004). *Spesialpedagogikken i et organisasjons- og innovasjonsperspektiv*. I E. Befring & R. Tangen (red), *Spesialpedagogikk* (s. 174–194). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Skogen, K. (2008). Innovasjon og kvalitetsutvikling for tilpasset opplæring. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (red), *Tilpasset opplæring: intensjoner og skoleutvikling* (s. 146-167). Oslo: Cappelen Norsk Forlag.
- Skogen, K. (2009). Aksjonsforskning – et multiverktøy også i PP-tjenesten? *Tidsskrift for pedagogisk-psykologisk tjeneste. Skolepsykologi*, 44(1), 31-35.
- Skogen, K. & Holmberg, J.B. (2005). *Elevtilpasset opplæring; En innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørli, M-A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Oslo: Norsk institutt for forskning og oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Tiller, T. (1986). *Den tenkende skolen: Om organisasjonsutvikling og aksjonslæring på skolens egne premisser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning: Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Ytterhus, B. & Tøssebro, J. (2005). *En skole for alle? En studie av organiseringen av opplæringa til barn med generelle lærevansker eller utviklingshemning i norsk grunnskole*. Trondheim: Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU).
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society: The development og higher mental proesses*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grunnskolen informasjonssystem på internett (2009, 26.oktober). Hentet 26. oktober 2009, fra GSI <http://www.wis.no/gsi/reg/>
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova). (2008). *Kapittel 1. Formål, verkeområde og tilpassa opplæring med mer*. Endra med lov 20.juni 2008. Hentet 14.april 2009 fra Lovdata. <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-001.html>
- Nilsen, F. H. (2007, 23. november). Kunnskapsminister Bård Vegard Solhjell: Varsler tydeligere krav til skoleledere. *Utdanning*. Hentet 6. januar 2009, fra <http://utdanningsnytt.no>

## VEDLEGG 1

	<b>Hvordan mener rektor at hun kan legge til rette for tilpasset opplæring i en inkluderende skole for elever som viser psykososiale vansker (psv)?</b>
<b>Innledning</b>	Presentere meg/studiet/intervjuet + samtykke-erklæring.
<b>Definisjon psv</b>	<i>”En atferd som bryter med skolens regler og normer og forventninger. De hemmer undervisnings- og læringsaktivitene og derved også elevenes læring og utvikling, og de vanskeliggjør positiv samhandling med andre”</i> OGDEN
<b>Tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>× Hvordan forstår du tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø (overordnet intensjon)?</li> <li>× Hvordan forstår du begrepene ”tpo” og ”spes”.u”</li> <li>× Hvilke interne styringsdokumenter (handlings- og utviklingsplaner) har skolen ift tpo/spes.u?</li> <li>× Hva mener du skal til for å utvikle en skole hvor <i>alle</i> i personalet bidrar til at elever som viser psv lærer og utvikler sitt potensial gjennom deltagelse i læringsfelleskap?</li> <li>× Hvordan gjennomføres tpo i et inkluderende læringsmiljø her på skolen (organisering, ressursbruk...)?</li> <li>× Hva mener du skal til for å nå målet om tpo i en inkluderende skole for elever som viser psv?</li> <li>× Hva mener du skolen lykkes godt med og hvilke utfordringer ser du ift tpo for disse elevene?</li> <li>× Hvilke rutiner har skolen ift evaluering av egen praksis (og er det samsvar mellom det man gjør og det man ønsker å oppnå)?</li> </ul>
<b>Kompetanse og kompetanseheving</b>	<p><i>Utvikling fram mot en inkluderende skole med tpo for alle forutsetter utvikling av ny kompetanse og endring av roller for alle som arbeider i skolen (Skogen &amp; Holmberg, 2002)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>× Hva tenker du om dette knyttet opp mot disse elevene?</li> <li>× Hvilke spes.ped.utdannelse har skolen og hvordan utnyttes denne ressursen?</li> <li>× Hvilken kompetanse skulle du ønske du hadde mer av?</li> <li>× På hvilken måte legger du til rette for kompetanseheving i personalet og hvordan opplever du at lærerne imøtekommer ”ønske” om kompetanseheving?</li> <li>× I Opplæringsloven heter det bl.a. at PPT skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseheving og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge opplæringen bedre for elever med spesielle behov. På hvilke måte mener du at PPT bidrar i dette arbeidet her på skolen?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>× Hva mener du eventuelt kan endres/forbedres i dette arbeidet og hvordan evalueres dette arbeidet?</li> </ul>
<b>Samarbeid internt og eksternt</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>× Hvordan legger du til rette for at personalet samarbeider og tar et felles ansvar for elever som viser psv og hvilken rolle har du i dette arbeidet?</li> <li>× Hvilke samarbeidsrutiner har skolen ift disse elevene (elev/hjem/på trinn/PPT....)?</li> <li>× Hvilke utfordringer ser du i dette samarbeidet og hva mener du skal til for å få til et best mulig samarbeid?</li> <li>× I hvilken grad benyttes andre eksterne samarbeidspartnere enn PPT?</li> <li>× På hvilken måte evalueres samarbeidet?</li> </ul>
<b>Ledelse i en lærende organisasjon</b>	<b>Lærende org gjennomfører en kontinuerlig refleksjon over mål og veivalg. Er det for eksempel samsvar mellom hva vi gjør og hva vi ønsker å oppnå?</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>× Hvordan legger du til rette for refleksjon som involverer og forplikter hele personalet, slik at det bidrar til at hele organisasjonen utvikler seg på det spes.ped.området?</li> <li>× Hvordan arbeider skolen for å utvikle seg som en lærende org?</li> <li>× I St.meld 30 heter det bl.a. "<i>lærende org trenger sterke og kraftfulle ledere....</i>" I hvor stor grad/på hvilken måte mener du at rektor påvirker arbeidet med å legge til rette for at disse elevene ivaretas etter opplæringsloven innenfor skolens "rammer"?</li> <li>× På hvilken måte evalueres rektors/ledelsens innsats på dette området?</li> </ul>
<b>Tanker om andre ting som burde vært med?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>× Hva tenker du om "holdninger" knyttet til dette tema?</li> <li>× Er det andre ting du mener burde vært tatt med?</li> </ul>

**VEDLEGG 2**

Til skole- & barnehagesjefen

Skien, 30.01.09

**Masteroppgave i spesialpedagogikk – intervju av rektorer.**

Jeg er student ved Høgskulen i Sogn og Fjordane/Institutt for spesialundervisning UIO og er nå godt i gang med min masteroppgave i spesialpedagogikk. I den forbindelse ønsker jeg å intervju 4 – 5 rektorer i kommunen. Intervjuperioden vil være i mars 2009. Innlevering av masteroppgaven er 29. mai 2009.

Problemstillingen jeg har kommet fram til er;

***Hvordan mener rektor at hun kan legge til rette for tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø for elever som viser psykososiale vansker.***

Elever som viser psykososiale vansker (PSV) er her forstått som elever som viser: "...en atferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. De hemmer undervisnings- og læringsaktivitetene og derved også elevenes læring og utvikling, og de vanskeliggjør positiv samhandling med andre" (T. Ogden)

Bakgrunn for oppgaven er at jeg ønsker å undersøke lederperspektivet på inkludering og tilpasset opplæring for elever som viser PSV. Hovedtema er tilpasset opplæring og inkludering og områdene jeg ønsker å fokusere på er; kompetanse, samarbeid og ledelse i en lærende organisasjon. Innenfor disse hovedområdene ønsker jeg å undersøke hvordan rektor opplever praksis knyttet opp mot det som er intensjonen/målet for opplæringen. Et interessant og relevant spørsmål vil også være hvilke evalueringsrutiner skolen har på disse områdene.

Det vil være mange faktorer som spiller inn, men ett av kriteriene for å lykkes i arbeidet med tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø ser ut til å henge nøye sammen med skoleledelse og den måten den utøves på. Formålet med oppgaven blir derfor å undersøke hvordan rektor opplever at hun/han lykkes i arbeidet med å legge til rette for at elever med PSV ivaretas etter opplæringsloven og innenfor skolens rammer. Jeg er ute etter de gode eksemplene – suksessfaktorene.

Jeg ønsker med denne henvendelsen å be om godkjenning til å intervju 4 -5 rektorer på barnetrinnet i kommunen. Ingen bakgrunnsopplysninger vil kunne spores tilbake til den aktuelle skole; rektorene og skolene vil bli anonymisert ved for eksempel: rektor ved skole A, rektor ved skole B..... osv. Intervjuene vil foregå ved hjelp av lydopptak og blir deretter transkribert. Etter sensur vil lydopptakene og transkriberingene bli slettet. Ingen andre vil ha tilgang på lydopptakene.

Prosjektet er meldt til NSD.

Jeg håper på et positivt svar.

Med vennlig hilsen - Marianne Bjørntvedt

Rektor ved.....skole

Skien, 02.02.09

**Masteroppgave i spesialpedagogikk – forespørsel om intervju.**

Jeg holder på med masteroppgave i spesialpedagogikk og ønsker i den forbindelse å intervju deg som rektor ved .....skole. Intervjuet vil ta ca en time og kan gjerne foretas på din arbeidsplass.

Problemstillingen jeg har kommet fram til er;

*Hvordan mener rektor at hun/han kan legge til rette for tilpasset opplæring for elever som viser psykososiale vansker (PSV) på barnetrinnet?*

Elever som viser psykososiale vansker (PSV) er her forstått som elever som viser: "...en atferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. De hemmer undervisnings- og læringsaktivitetene og derved også elevenes læring og utvikling, og de vanskeliggjør positiv samhandling med andre" (T. Ogden)

Bakgrunn for oppgaven er at jeg ønsker å undersøke lederperspektivet på inkludering og tilpasset opplæring i forhold til elever med spesielle behov (her PSV). Innenfor dette hovedtema ønsker jeg å fokusere på; kompetanse, samarbeid og ledelse i en lærende organisasjon. Hvordan opplever du som rektor skolehverdagen (praksis) knyttet opp mot det som er intensjonen/målet for opplæringen? Et interessant og relevant spørsmål vil også være hvilke evalueringsrutiner skolen har på disse områdene. Formålet med oppgaven blir altså å undersøke hvordan du som rektor opplever at du lykkes i arbeidet med å legge til rette for at elever som viser PSV ivaretas etter opplæringsloven og innenfor skolens rammer. Jeg er ute etter de gode eksemplene – suksessfaktorene.

Jeg vil understreke at ingen enkeltpersoner eller skoler vil kunne gjenkjennes i oppgaven. Skolen og dine uttalelser vil bli aidentifisert som rektor ved skole A, rektor ved skole B.....osv. Intervjuene vil foregå ved hjelp av lydopptak og blir deretter transkribert. Etter sensur vil lydopptakene og transkriberingene bli slettet. Jeg har taushetsplikt og alle opplysninger blir håndtert konfidensielt. Vil også gjøre oppmerksom på at det er frivillig å delta og at du kan trekke deg når du vil. Innlevering av masteroppgaven er 29. mai 2009.

Studiet tas gjennom Høgskulen i Sogn og Fjordane/Institutt for spesialundervisning UIO. Faglig ansvarlig er Erling Kokkersvold. Veileder på oppgaven er Svein Nergaard ved Lillegården kompetansesenter.

Dersom du sier deg villig til å bli intervjuet kan du ta kontakt med undertegnede på tlf: 35581570/90170623 eller på mail: [marianne.bjorntvedt@skien.kommune.no](mailto:marianne.bjorntvedt@skien.kommune.no)

Fint om du gir meg en tilbakemelding innen 14 dager, så vi kan avtale tidspunkt for intervjuet.

Jeg håper på et positivt svar og et spennende intervju med deg.

Prosjektet er meldt til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste).

Skolesjefen er informert om prosjektet.

Med vennlig hilsen Marianne Bjørntvedt



**SAMTYKKE ERKLÆRING**

Jeg samtykker med dette til at de opplysningene jeg gir kan benyttes i forbindelse med masteroppgave i spesialpedagogikk med problemstilling:

*Hvordan mener rektor at hun kan legge til rette for tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø for elever som viser psykososiale vansker.*

Opplysninger og datamateriale blir behandlet konfidensielt og vil bli anonymisert. Når oppgaven er sensurert vil lydopptak og transkriberte tekster bli slettet.

Jeg er kjent med at jeg kan trekke meg undervegs, dersom jeg ønsker det.

---

Sted/dato:

---

Underskrift:

