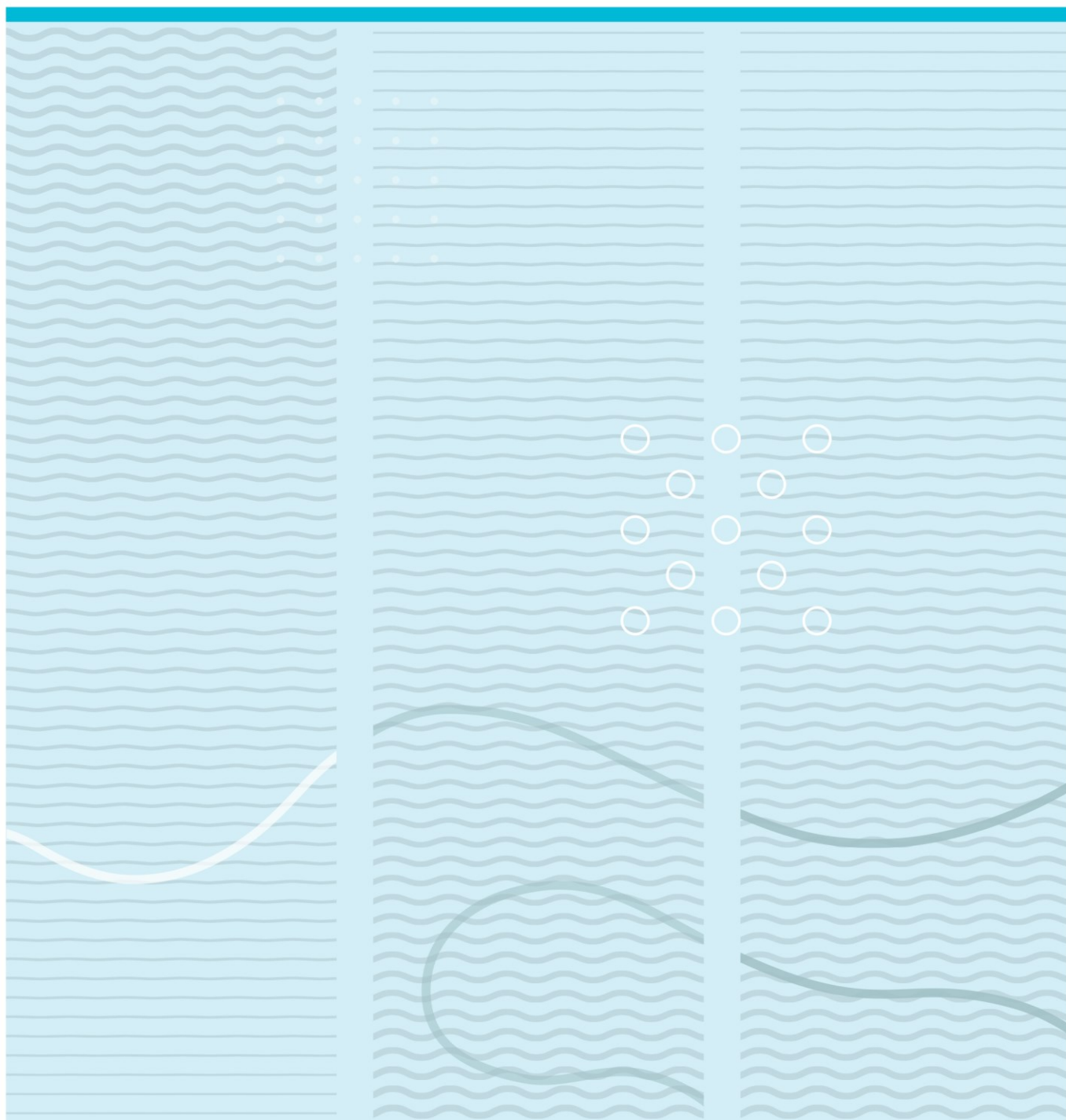


Cecilie Isaksen Eftedal

## Balansekunst

Skolelederrollen og tilpasset opplæring



Høgskolen i Sørøst-Norge  
Fakultet for Humaniora og Utdanningsvitenskap  
Institutt for Pedagogikk og Skoleutvikling  
Postboks 235  
3603-Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2016 Cecilie Isaksen Eftedal

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

# Sammendrag

Tittelen på denne oppgaven er *Balansekunst. Skolelederrollen og tilpasset opplæring.*

Oppgaven har følgende problemstilling: *Hvordan forstår skoleleder prinsippet om tilpasset opplæring og sin rolle når det gjelder implementeringen av prinsippet i praksis?*

Jeg stiller følgende forskningsspørsmål:

- *Hvordan forstår skoleleder prinsippet om tilpasset opplæring?*
- *Hvilke utfordringer står skoleleder overfor når prinsippet om tilpasset opplæring skal implementeres?*
- *Hva er skoleleders rolle i skolens arbeid med tilpasset opplæring?*

Oppgaven er en del av studiet Master i Pedagogikk med spesialisering i Utdanningsledelse ved Høgskolen i Sørøst-Norge, tidligere Høgskolen i Buskerud og Vestfold.

Studiens metode er kvalitativ og består av seks semistrukturerte intervjuer med skoleledere som i all hovedsak har fungert i rollen i mange år.

Av studiens funn fremgår det at arbeidet med å implementere tilpasset opplæring er utfordrende for skolelederne. En av årsakene til det er forståelsen av selve begrepet. For mange av lærerne deres framstår begrepet som uklart og vanskelig, og dermed som et krevende prinsipp å forholde seg til. Det er viktig for skolelederne å klargjøre og konkretisere begrepet. Mangel på tid og ressurser er to andre hovedutfordringer. Skolelederne må derfor motivere og legge til rette for arbeid med tilpasset opplæring kollektivt gjennom blant annet samarbeid og deling i team. For å få til tilpasset opplæring i praksis, er det avgjørende at skolen preges av en reformkultur, der alle i personalet drar i samme retning. Som skoleleder er det daglig mange hensyn å ta, og mange behov som må ses i forhold til og balanseres opp mot hverandre. Dette gjelder ikke minst i arbeidet med å implementere prinsippet om tilpasset opplæring, og sørge for at elever får mulighet til å lære ut fra egne forutsetninger, men i samspill med andre.

# Abstract

The title of this thesis is: The art of balance. The role of the head of school and teaching to students' individual learning needs.

The thesis has the following main question: *How do heads of school understand the concept of teaching to students' individual learning needs and their role when it comes to implementing this concept in schools?*

I ask the following research questions:

- *How do heads of school understand the concept of teaching to students' individual learning needs?*
- *What challenges are heads of school facing when implementing the concept of teaching to students' individual learning needs?*
- *What is the role of the head of school when working with teaching to students' individual learning needs?*

The thesis is part of a Masters Degree in Pedagogic, specializing in Educational Leadership at Høgskolen i Sørøst-Norge, earlier known as Høgskolen i Buskerud og Vestfold.

The study is based on a qualitative method. It consists of six semi-structured interviews with five experienced heads of school and one new to the role.

The results of the study show that implementing teaching to students' individual learning needs is a challenging task for the heads of school. This relates partly to the understanding of the concept. Many teachers find the concept unclear and difficult to understand, and thus a demanding concept. It is therefore important for the heads of school to give meaning to the concept. Lack of time and resources are two other challenges. Heads of school must motivate and set aside time for teachers to work together in teams, share ideas and reflections. To make teaching to students' individual learning needs happen, it is of great importance that the culture of the school is a reform culture, where everyone has the same understanding of the concept and cooperate with the same goal in mind. Heads of schools must daily make many

decisions based on different needs and balance them against each other. This is crucial when implementing the concept of teaching to students' individual learning needs, and making sure that students are able to learn according to their own skills and talents, in cooperation with others.

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning</b>	<b>9</b>
1.1	Bakgrunn	9
1.1.1	Aktualitet	9
1.1.2	Egen forforståelse	10
1.2	Problemstilling	11
1.3	Oppgavens oppbygning	12
<b>2</b>	<b>Teoretisk referanseramme</b>	<b>14</b>
2.1	Skoleleders rolle og ansvar	14
2.1.1	Skolekultur	15
2.1.2	Å lede skolens kvalitets- og læringsarbeid	16
2.1.3	En kompleks og krevende rolle	18
2.2	Forståelsen av tilpasset opplæring	21
2.2.1	Individ- og systemperspektivet	21
2.3	Utfordringer knyttet til arbeid med tilpasset opplæring	25
2.3.1	Skoleleders utfordringer med tilpasset opplæring	25
2.3.2	Et uklart begrep	25
2.3.3	Tid	27
2.3.4	Ressurser	28
2.4	Oppsummering	28
<b>3</b>	<b>Metode</b>	<b>30</b>
3.1	Innledning	30
3.2	Forskningsdesign og metode	30
3.3	Semistrukturert intervju	31
3.4	Situering	32
3.5	Egen studie	33
3.5.1	Utvalget	33
3.5.2	Gjennomføring av intervjuene	34
3.5.3	Analyse av materialet	35
3.6	Vitenskapsteoretiske og forskningsetiske krav	37
3.6.1	Reliabilitet	37
3.6.2	Validitet	38

3.6.3	Forskningsetiske krav .....	39
3.6.4	Kritisk blikk på egen studie .....	40
3.7	Oppsummering.....	41
<b>4</b>	<b>Funn og diskusjon .....</b>	<b>42</b>
4.1	Skoleleders forståelse av prinsippet om tilpasset opplæring .....	42
4.1.1	Alle er like mye verdt .....	43
4.1.2	Det er noe du mestrer .....	45
4.1.3	Vi er litt forskjellige .....	49
4.2	Utfordringene skoleledere står overfor når prinsippet skal implementeres .....	51
4.2.1	Et stort stygt troll .....	52
4.2.2	Å åpne dørene .....	55
4.2.3	Det kommunale sluket.....	60
4.2.4	For mange møter .....	63
4.3	Skoleleders rolle i skolens arbeid med tilpasset opplæring.....	65
4.3.1	Jeg er mye motivator .....	65
4.3.2	Jeg må jo legge til rette.....	67
4.3.3	Jeg må sørge for at alle drar i riktig retning.....	71
4.3.4	Jeg skulle ønske jeg hadde mer tid til å være på skolen .....	74
<b>5</b>	<b>Konklusjon og avslutning .....</b>	<b>76</b>

# Forord

Høsten 2012 var det duket for oppstart på et interessant og svært spennende studium, masterstudiet i Pedagogikk med spesialisering i Utdanningsledelse, ved Høgskolen i Sørøst-Norge. Denne oppgaven er studiets store og avsluttende oppgave.

Å skrive en masteroppgave er et omfattende stykke arbeid. Uten støtte og innspill ville jobben vært mer krevende og mine perspektiver fattigere. Jeg ønsker derfor å takke alle som har bidratt.

Jeg vil først og fremst takke mine forelesere på Høgskolen i Sørøst-Norge, og da spesielt min veileder og dyktige foreleser, professor Halvor Bjørnsrud. Takk for raske tilbakemeldinger, spennende diskusjoner og gode råd. Takk også for fokus på det positive og for hjelp til å se at jeg steg for steg nærmet meg målet.

Takk til medstudenter, nåværende og tidligere kollegaer, spesielt Hilde Larsen Damsgaard. Jeg har hatt stor glede av mange gode samtaler og innspill i prosessen.

En spesiell takk til mine informanter som satte av tid til å dele sine erfaringer om tilpasset opplæring og som ga meg innblikk i egen arbeidshverdag.

Sist, men ikke minst vil jeg takke min mann og mine to barn som har vært tålmodige, og latt meg sitte helg etter helg og kveld etter kveld fordypet i oppgaveskrivingen. Jeg gleder meg til å se og være sammen med dere igjen!

Larvik, 16.05. 2016

Cecilie Isaksen Eftedal



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn

### 1.1.1 Aktualitet

Norsk skole er en fellesskole. En naturlig konsekvens av dette er at skolen skal ha rom for alle. I en slik skole er tilpasset opplæring et bærende prinsipp, hjemlet i opplæringslovens § 1-3 (Opplæringslova, 1998). Dette innebærer at barn og unge i den norske skolen skal ha en opplæring som tar hensyn til deres forutsetninger. Å tilpasse opplæringen blir dermed en sentral del av læreres arbeid og skolelederens ansvar.

I følge Utdanningsdirektoratets dokument *Ledelse i skolen*, inngår arbeidet med å tilpasse opplæringen også som en vesentlig del av skolelederens ansvarsområde. Dette kan ses i sammenheng med at de skal legge til rette for gode læringsprosesser på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Skoleledere er dessuten ansvarlige for at alle ansatte får veiledning og støtte i arbeidet med å skape slike prosesser for elevene. At skolens samfunnsoppdrag utføres, er også et ansvarsområde for skoleledere. De handler på vegne av lokale og sentrale myndigheter og skal sørge for at skolens virksomhet er i samsvar med overordnede prinsipper for skolen. Det betyr at de også skal bidra til at prinsippet om tilpasset opplæring implementeres i skolens praksis.

Skaalvik og Skaalvik skriver i sin bok *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer* (2012) om det de omtaler som en ny og endret skolelederrolle. De påpeker at skoleledere nå er ansvarlige for de resultatene som oppnås ved skolen og for elevenes læring og utvikling. Det innebærer at skoleledere også må være opptatt av hvordan de kan sørge for at lærere ved egen skole tilpasser opplæringen på best mulig måte (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

Det forskes mye på skolen. Denne forskningen har gitt oss kunnskap om norsk skole sammenlignet med skoler i andre land. Vi kan følge med på utviklingen når det gjelder konsekvensene av nye reformer og skolefaglige resultater. Omfattende metastudier kan gi oss innblikk i hva som har størst effekt med tanke på elevenes læring (Bakken &

Elstad, 2012; Grønmo, 2004; Hattie, 2009, 2013; Kjærnsli & Olsen, 2013). Vi vet også noe om skolen som arbeidsplass (Damsgaard, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2012, 2014; Vibe, Aamodt, & Carlsten, 2009). Men kanskje vet vi for lite om hva skoleledere selv mener om sentrale skole spørsmål, hva de erfarer i skolehverdagen og hvordan skolens utfordringer og muligheter ser ut for dem. Det er dette som er utgangspunkt for denne studien. Sentralt i denne sammenheng er hvordan skoleledere selv oppfatter sitt ansvar når det gjelder elevenes læring og utvikling. Hvordan forstår de prinsippet om tilpasset opplæring? Hva tenker de om sin rolle når det gjelder arbeidet med implementeringen av tilpasset opplæring? Og hvilke utfordringer står de overfor i dette arbeidet?

### 1.1.2 Egen forforståelse

Jeg har hatt stor interesse for temaet tilpasset opplæring gjennom mange år. Dette først og fremst med bakgrunn i at jeg har jobbet som lærer og teamleder i en årrekke. Gjennom mine seksten år i skoleverket har jeg forsøkt å realisere intensjonen om tilpasset opplæring i en internasjonal skole, og i ulike nasjonale grunn- og videregående skoler.

Også mitt arbeid med den kvalitative studien *Tilpasset opplæring i praksis* (Damsgaard & Eftedal, 2014, 2015) har vært med på å prege min forforståelse og skape interesse knyttet til tematikken. I studien belyses ulike sider av tilpasset opplæring med utgangspunkt i læreres synspunkter og erfaringer. 23 lærere i grunnskolen og videregående skole er intervjuet. Gjennom intervjuene tegnes et bilde av tilpasset opplæring som et viktig, men krevende prinsipp å ivareta i skolehverdagen. At det er krevende innebærer imidlertid ikke at det er umulig å få det til. Dette er lærerne opptatt av å formidle. De ser mange muligheter for tilpasset opplæring også innenfor begrensede rammer. Men arbeidet er sammensatt: Det er både viktig og krevende, mulig og givende.

Til daglig er jeg ansvarlig for brukskvaliteten til nærmere seksti gratis og åpent tilgjengelige læreverker på nett for videregående skole (Nasjonal Digital Læringsarena), der tilpasset opplæring er en av grunnpilarene. En av mine hovedarbeidsoppgaver i øyeblikket er å lede en prosess der fagene beveger seg fra å være "oppslagsverk" på

nett til digitale læremidler med fokus både på faglig innhold og kvalitet, og på hvordan elever lærer å lære. I dette arbeidet leder jeg et brukerpanel med 34 klasser og 1700 elever (to er nettskoler) som vi aktivt benytter oss av for å skaffe oss empiri på området. Empirien viser at elevene lærer på ulikt vis, og derfor ønsker variasjon i innhold i fagene. De ønsker fagstoff presentert på ulike måter, gjerne i en kombinasjon av multimodale fremstillingsmåter og tekst, variasjon i type oppgaver og oppgavenivå, samt kompetanse i å lære, blant annet gjennom aktiv bruk av ulike læringsstrategier. Underveis i dette arbeidet har jeg også dannet meg en oppfatning knyttet til betydningen av tilpasset opplæring for elever i norsk videregående skole. Med dette som utgangspunkt er det skapt en interesse for også å belyse tilpasset opplæring fra skolelederens ståsted.

## 1.2 Problemstilling

Min studie består av intervjuer med seks skoleledere i grunnskolen.

Hovedproblemstillingen i oppgaven er:

*Hvordan forstår skoleleder prinsippet om tilpasset opplæring og sin rolle når det gjelder implementeringen av prinsippet i praksis?*

Jeg stiller følgende forskningsspørsmål:

- *Hvordan forstår skoleleder prinsippet om tilpasset opplæring?*
- *Hvilke utfordringer står skoleleder overfor når prinsippet om tilpasset opplæring skal implementeres?*
- *Hva er skoleleders rolle i skolens arbeid med tilpasset opplæring?*

Tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp i hele grunnopplæringen og er nedfelt i Opplæringslovens § 1-3. Her fremgår det at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten» (Opplæringslova, 1998). Tilpasset opplæring må følgelig forstås som et overordnet og gjennomgående prinsipp som gjelder all opplæring og alle elever (Nilsen, 2008). Prinsippet om tilpasset opplæring omfatter med andre ord både den ordinære opplæringen og spesialundervisning (jf. Lovens kapittel 5).

Skoleleder er i denne sammenheng å forstå som ledere som jobber i grunnskolen.

Utvalget består av skoleledere fra barneskolen, ungdomsskolen og en en-til-ti-skole.

### **1.3 Oppgavens oppbygning**

Kapittel to, som utgjør den faglige rammen for oppgaven, består av tre deler. Først presenteres teori og forskning knyttet til skoleleders rolle og ansvar i og med at dette er et studium i utdanningsledelse. Kapittel to består videre av teori og forskning knyttet til tilpasset opplæring og forståelsen av begrepet, samt litteratur som beskriver ulike utfordringer man står overfor i arbeidet med tilpasset opplæring. Følgelig er teorikapitlet bygget opp slik at skoleleders rollen belyses først, og dernest rettes søkelyset mot det fenomenet skoleleder skal forholde seg til, i dette tilfellet tilpasset opplæring.

I kapittel tre gjør jeg rede for mine metodevalg og avveininger. Her forklarer jeg hvorfor jeg har valgt å benytte meg av en kvalitativ tilnærming med individuelle intervjuer. Jeg redegjør deretter for forhold knyttet til studiens utvalg og gjennomføring av datainnsamling, samt det analytiske arbeidet med studiens datamateriale. Begrunnelsen for dette er ivaretagelse av det grunnleggende kravet om intersubjektivitet. Gjennom slike beskrivelser gjøres arbeidet transparent. Videre reflekterer jeg rundt etiske utfordringer knyttet til datainnsamling og formidling, før søkelyset rettes mot hvordan jeg har ivaretatt de vitenskapelige krav som stilles til et forskningsarbeid. Metodekapitlet avrundes med et kritisk blikk på egen studie.

I kapittel fire presenteres empiriske funn fra egen studie tematisk i følgende tre hovedkategorier knyttet til forskningsspørsmålene: Forståelsen av begrepet, Utfordringer knyttet til implementeringen av begrepet og Skoleleders rolle i skolens arbeid med tilpasset opplæring. Innenfor hver av disse kategoriene er det etablert empiriske underkategorier. Disse kategoriene er gitt navn ut fra utsagn i intervjuene. Funnene drøftes med utgangspunkt i allerede introdusert teori og faglige perspektiver. I den grad andre relevante teoretiske perspektiv vil kunne bidra til dypere innsikt i informantenes erfaringer, trekkes disse inn.

Opgaven avsluttes med noen refleksjoner og kommentarer knyttet til problemstilling,

forskningsspørsmålene og oppgavens tittel.

## 2 Teoretisk referanseramme

For å kunne belyse skolelederens forståelse av og utfordringer knyttet til tilpasset opplæring, er det nødvendig først å rette oppmerksomheten mot det som kjennetegner skolelederens arbeid generelt. Denne delen innledes med teori som belyser skolekultur fordi arbeid med kulturen på en skole er en del av skoleleders ansvar, og fordi kulturen har betydning for implementering av tilpasset opplæring i praksis. Jeg har videre valgt å bringe inn teori om skoleleders ulike roller. På den måten er det mulig å danne seg et bilde av en sammensatt lederrolle. Sentralt når det gjelder skoleleders ansvar for å lede skolens kvalitets- og læringsarbeid, er arbeidet med å utvikle skolen som lærende organisasjon. Et viktig element i så måte er teamarbeid. Teori om arbeid i team er inkludert fordi den kan ses i sammenheng med skoleleders ansvar for skolens kvalitets- og læringsarbeid som tilpasset opplæring igjen vil være en naturlig del av.

I andre del retter jeg søkelyset mot selve begrepet tilpasset opplæring og forståelsen av begrepet. Gjennom en klargjøring av individ- og systemperspektivet, også omtalt som en smal og en bred forståelse av tilpasset opplæring, nyanseres og utdypes begrepet.

Jeg belyser deretter ulike utfordringer knyttet til arbeidet med tilpasset opplæring i skolen. Først gis et kort innblikk i en studie som omfatter skoleleders utfordringer i arbeidet med tilpasset opplæring. Dernest belyses utfordringer knyttet til tilpasset opplæring slik lærere ser det. Her rettes søkelyset mot selve begrepet fordi det er et uklart begrep som oppleves som utfordrende å forholde seg til. Andre sentrale utfordringer er rammer og ressurser. Dette er utfordringer som kan ha betydning for skoleleders arbeid med å legge til rette for faktisk implementering av prinsippet om tilpasset opplæring i skolen.

### 2.1 Skoleleders rolle og ansvar

Som skoleleder står man overfor et mangfold av utfordringer og muligheter. Det handler om å balansere og mestre spennet mellom fellesskap og individ, og mellom orientering innover i kollegiet og utover i samfunnet og dem man er skole for. Det

handler også om å skape helhet og fellesskap gjennom valgene man gjør som skoleleder. Arbeidet med å skape en konstruktiv skolekultur er en sentral del av skolelederrollen.

### 2.1.1 Skolekultur

Skoler er ulike og har ulike kulturer. På hver enkelt skole kan det også oppstå delkulturer basert på forskjeller i personalet. Disse delkulturene kan både være knyttet til individuelle verdier og til ulike oppfatninger og erfaringer i det som oppfattes som skolens felles kultur. Bjørnsrud beskriver i sin bok *Skoleutvikling. Tre reformer for en lærende skole* (2009), to slike kulturer. En av disse kulturene omtaler han som Jurassic Park-kulturen eller den fortapte verden. Det som kjennetegner Jurassic Park-kulturen, er dominansen av egen privat lærerpraksis med fokus på en individualisert lærerrolle, ofte kalt den privatpraktiserende lærer. I slike skoler gjør lærerne som de alltid har gjort, og det har de ingen planer om å endre på. Undervisningen blir som den var før, til tross for nye skolereformer og læreplanenes endrede innhold. Sentralt i denne kulturen er tradisjonell klasseromsundervisning, mens verken lærersamarbeid eller elev-medbestemmelse har fokus. For skoleleder er det viktig å unngå en slik kultur ved egen skole der lærerne er opptatt av å begrunne hvorfor de ikke kan jobbe med tilpasset opplæring, heller enn å se mulighetene for slikt arbeid. En skole vil imidlertid sjelden kun være preget av én kultur. Kulturen Bjørnsrud omtaler som reformkulturen, en kultur preget av lagarbeid og kollegabasert fellesskap, vil også kunne prege noen av skolens lærere. Utfordringen for skoleleder blir å dyrke fram reformkulturen og unngå Jurassic Park-kulturen i så stor grad som mulig.

En måte å gjøre det på, er å begrense antallet lærere som tilhører de negative lærertypene i Jurassic Park-kulturen. Hos Bjørnsrud omtales disse som de langsomme og bremseklossene. De langsomme har meninger om at "det som var før" er bra nok nå også. Med andre ord, vi gjør best i å gjøre som vi alltid har gjort. Bremseklossene er mer opptatt av hindringer enn muligheter i utviklingsarbeidet (Bjørnsrud, 2000). For skoleleder vil det være av avgjørende betydning at de langsomme og bremseklossene ikke får for stor plass. Det er også vesentlig at de ikke gis muligheter til kontinuerlig å stikke kjepper i hjulene i arbeidet med skolens kvalitets- og læringsarbeid.

## 2.1.2 Å lede skolens kvalitets- og læringsarbeid

I arbeidet med å lede skolens kvalitets- og læringsarbeid står skoleleder sentralt. Dette omtales også som arbeid med skolen som en lærende organisasjon. Sentralt i flere stortingsmeldinger, St.meld. nr. 31 (2007 – 2008), *Kvalitet i skolen*, og Meld. St. 22 (2010 – 2012), *Motivasjon, Mestring og Muligheter*, er nettopp tanken om at skoler må være "lærende organisasjoner". Slike organisasjoner defineres av Glosvik, Langfeld og Roald som "en gruppe av ideer om at det er mulig å skape utvikling i organisasjoner selv om disse i utgangspunktet ikke er godt egnet for individuelle eller kollektive utviklingsprosesser" (Glosvik, Langfeld & Roald, 2014, s. 81).

Sammen med medarbeidere har Senge gjennom flere arbeider lagt grunnlaget for det han omtaler som fem disipliner i lærende organisasjoner. De fem disiplinene er et bilde på fem sentrale forutsetninger Senge mener ledere må utvikle en evne til å beherske. Disse forutsetningene kan også overføres til skoleleder.

Systemisk tenking handler om en helhetlig tilnæringsmåte som må være til stede for å kunne forstå organisasjonens sammenhenger og mønstre. Skoleleder må med andre ord evne å skape helhet gjennom delene. Dette omtales hos Senge som læring på et dypere nivå. Jo dypere ledelsen lykkes med læringsprosessene i en organisasjon, jo mer bærekraftig blir de utviklingstiltakene som iverksettes. Sagt med andre ord gir dypere grader av læring mer grunnleggende nyskapning i organisasjonen. Personlig dyktighet handler om at ledere, i dette tilfelle skoleledere, er visjonære og realistiske på samme tid. Selv om situasjonen her og nå er utgangspunktet, må organisasjonens medlemmer evne å vurdere en ønsket framtid og hva som skal til for å komme dit. Senge er videre opptatt av at virksomhetens leder sørger for at de mentale modellene i organisasjonen må bringes til overflaten og testes ut. En slik uttesting kan føre til endrede modeller eller at man beholder de eksisterende. Viktig er det imidlertid at de mentale modellene i en organisasjon ikke står i veien for varige former for endring. En felles visjon handler om å ha et felles bilde av framtiden som er bygget på meningen fellesskapet har med den kollektive innsatsen. Sagt annerledes må skoleleder få sitt personale til å trekke i samme retning på bakgrunn av en felles forståelse av skolens målsetninger. Slik Senge ser det, skapes bærekraftige visjoner gjennom prosesser der hvert individ gjør sine



personlige verdsett synlige for de andre. Teamlæring omhandler den læringen som finner sted når grupper reflekterer seg fram til ny kunnskap og nye handlemåter. En slik kunnskap og slike handlemåter vil ikke kunne utvikles av den enkelte alene. Gruppelæring er, ifølge Senge, en kollektiv disiplin, men det forutsettes likevel en individuell dyktighet og forståelse.

Senge er her opptatt av å skille mellom to ulike kommunikasjonsformer i teamarbeidet. Den ene er dialog, den andre er diskusjon. Sentralt i dialogen står lytting og undersøkende refleksjon med tanke på å framskaffe ny innsikt. Diskusjonen derimot, kan preges av politikk, makt, rett og galt, en skjult dagsorden, uærlighet, mangel på omtanke og respekt. I skolen vil denne lag- eller gruppelæringen med utgangspunkt i dialogen kunne finne sted når skoleleder legger til rette for at lærere samarbeider i team (Senge, 1992).

Teamarbeid har som intensjon å tilrettelegge for gode betingelser for læreres læring. Gjennom teamarbeid vil det skapes rom for deling av lærernes individuelle erfaringer, noe som igjen vil kunne føre til gode valg for elevenes læring. I en nyere dansk avhandling (Tingleff Nielsen, 2012) kommer det imidlertid fram at lærerteamene ikke fungerer slik i praksis. Dette skyldes to prosesser som fungerer sammen og som preger teamarbeidet. Disse prosessene må skoleleder være oppmerksom på og jobbe aktivt for å unngå at representerer praksis også på egen skole. Den første prosessen kalles familiekulturen. En slik teamkultur er preget av at lærerne nærmest fungerer sammen som familiemedlemmer som er opptatt av gode relasjoner seg imellom, har god omsorg for hverandre og er støttende og lojale mot teamets fellesskap. De gode faglige diskusjonene og elevenes læring er imidlertid ikke i søkelyset. Det styrende for undervisning og praksis er det den mest erfarne læreren mener fungerer godt. Videre er det aksept for å ivareta lærernes individuelle handlingsrom gjennom både planlegging og gjennomføring av undervisningen. Felles refleksjon for å skape annerledes handlinger er underordnet. Dersom motsetninger og konflikter oppstår, medfører det gjerne at den eller de som bryter ut, må forlate teamet. En slik kultur er hemmende, og ekskluderer forbedring av handlinger for elevens læring. Familiekulturen vil representere en stor utfordring for en skoleleder som er opptatt av at kvalitets- og

læringsarbeid nettopp skal støtte oppunder felles refleksjon, læring av fellesskap og utvikling til det beste for lærer og elev. Skoleledere må derfor ikke bare lede kvalitets- og læringsarbeidet, men selv være med å drive det, for å få innsikt og innblikk i, samt kunne påvirke hvordan teamarbeidet skal fungere.

Den andre prosessen kalles funksjonalitetslogikken. Denne prosessen omhandler alle de praktiske handlingene i skolen. Fokus her er blant annet gjennomføring av idretts- og aktivitetsdager, ekskursjoner og at undervisningen er godt planlagt. Samarbeidet i teamet drukner i praktiske gjøremål, og det snakkes verken om elevers eller læreres læring. I følge Tingleff Nielsen er det størst plass til den produserende læreren med de praktiske gjøremålene i skolen. De eksperimenterende og kreative medarbeiderne er det mindre plass til.

En vesentlig del av det å lede skolens kvalitets- og læringsarbeid er å sørge for at arbeidet i team ikke styres av samtaler knyttet til praktiske gjøremål. Det må settes av tid til refleksjoner for å bedre lærernes og elevenes læring. For å kunne følge opp dette arbeidet, er det vesentlig at skoleledere selv ikke drukner i praktiske oppgaver som handler om administrativ drift. Det kan være krevende i praksis fordi ansvaret for skoleledere er sammensatt.

### 2.1.3 En kompleks og krevende rolle

Skoleledere har et bestemt kollegafellesskap med et sett lærere som underviser på egen skole. Å arbeide med skolens kultur, kvalitets- og læringsarbeid, samt teamarbeid er knyttet til skoleleders arbeidsfelt, omtalt som kollegafellesskapet. Dette arbeidsfeltet beskrives hos Glosvik et al (2014) som et av fire grunnleggende arbeidsfelt. I tillegg til kollegafellesskapet skal skoleledere arbeide med formelle systemer og administrasjon, skolens mandat som er undervisning, og samfunnets krav. Skoleleder har dessuten ansvar for læringsmiljø, undervisningskvalitet og resultater av undervisning. Vi kan si at elevene "kommer" utenfra, eller leveres skoleleder og skolen fra samfunnet. Når skolen er ferdig med «produksjonsprosessen», skal elevene tilbake til samfunnet. Det samme samfunnet har både rett og plikt til å stille krav om blant annet endring, omstilling og fornyelse i skolen som skoleleder og skolen må møte. Skoleleder må derfor evne å se

både innover i skolen og utover i samfunnet. Jobben som skoleleder innebærer følgelig å kunne lede lærerfellesskapet, organisere undervisningen, forvalte regelverket og å utvikle skolen.

Disse arbeidsfeltene presenteres som ulike roller. For det første må skoleleder være en lokal administrator og drifte egen skole. Skoleleder må videre være en faglig leder. Sentralt i dette arbeidet står didaktikk og planlegging, undervisning, evaluering, klasseledelse og hjem-skolesamarbeid. Skoleleder må også være en endringsleder med fokus på forandring og innovasjon, og på hvordan ulike satsninger som initieres i skolen, skal organiseres. Den fjerde hovedoppgaven er knyttet til pedagogisk ledelse. Det er av avgjørende betydning hvorvidt skoleleder evner å legge til rette og motivere for refleksjon og læringsprosesser i personalet, som i neste omgang overføres til en klasseromspraksis preget av økt trivsel og læring hos elevene.

De ulike skolelederrollene gir på ingen måte et fullstendig bilde av ledelsesoppgaver, men er laget for å stimulere til tenkning og refleksjon knyttet til hvordan oppgavene henger sammen og hvordan de kan prioriteres. Som skoleleder vil man hele tiden stilles overfor flertydige muligheter. På den ene siden skal man ivareta bygging av kapasitet innad slik at skolen kan håndtere utfordringer best mulig. Samtidig skal skolen opptre som en aktør i sitt lokalsamfunn som på sin side gir den tillit og tiltro (Glosvik et al, 2014).

Hos Berg (1999) omtales skoleleders arbeid innad og utad som styring av og styring i skolen. Styring av skolen handler om skolens formelle oppdrag gitt gjennom læreplaner, lover og regler. Styring i skolen relateres til den mer uformelle styringen knyttet til kultur, tradisjoner, historie og etablert praksis. Sett i lys av dette må skoleleder og skoleeier ha oversikt over og kunnskap om sentrale områder dersom skolen skal ha mulighet til å gjennomføre en seriøs utvikling (Berg, 1999).

To andre som diskuterer skolelederrollen er Jensen og Roald (2014). I deres bok *Tilpasset opplæring i skolens arbeidsfellesskap*, viser de blant annet til Fullan og hans forskning om profesjonsutvikling. Fullan finner at forutsetningen for å lykkes med å

endre undervisningspraksis blant annet er å ha et reflektert forhold til spørsmålet om hvor stor rolle skoleledere har i arbeidet med å videreutvikle lærernes undervisningspraksis. Han konkluderer med at forutsetningen for å lykkes med å utvikle skoler og gode kunnskapsorganisasjoner er kontinuerlig arbeid med utviklingen av lærernes og skolelederens samarbeidskapitet (i Jenssen & Roald, 2014). Utviklingen av tilpasset opplæring, en viktig side ved skolens læringsarbeid, må derfor ses på som meningskaping basert på skoleledernes og lærernes kollektive evne til å analysere og videreutvikle undervisningen.

Stenshorne diskuterer skolelederrollen knyttet til den nasjonale satsningen Ungdomstrinn i utvikling i kapittel tre i boka *Skolebasert kompetanseutvikling – Organisasjonslæring for delingskultur* (Stenshorne i Bjørnsrud, 2015). Hun har samarbeidet med ulike skoler gjennom tre år i satsningen og basert sin forskning på en kvalitativ studie gjennomført i syv ungdomsskoler. Innledningsvis stiller Stenshorne spørsmål om hvilke dimensjoner innenfor ledelse som må ivaretas dersom en leder skal være i stand til å påvirke elevens læringsutbytte. Hun refererer til Glosvik et al som fremholder at en leder "virker" dersom han eller hun kan påvirke måten medarbeiderne tenker på.

Ledelse beskrives gjennom ulike retninger og perspektiver. Hva som skal til for å lykkes og for at utviklingsarbeid skal sette spor, settes det også ofte søkelys på. Dersom en skoleleder gjennom sin praksis påvirker og involverer seg i lærernes læring og utvikling, vil det indirekte kunne ha en innvirkning på elevenes læring (Stenshorne i Bjørnsrud, 2015). En skoleleder må med andre ord evne å drive skolen med tydelig pedagogisk ledelse. Dette samsvarer med studien gjort av Stenshorne (2015) der det fremkommer at de skoler som lykkes, har skoleledere som inntar en aktiv rolle i utviklingsarbeidet. Sentralt her står læring i team, fellesskap og eierforhold, konkrete mål for satsningen, samt tid og rom til å gjennomføre arbeidet. Det å verdsette medarbeidere er også en viktig del av skolelederrollen.

Verdsetting i en organisasjon, vil slik forfatterne av boka *Verdsettende ledelse* ser det, føre svært mye positivt med seg. Arbeidstakerne vil med all sannsynlighet bli mer

optimistiske og kreative, og i større grad støtte og samarbeide om innovasjons- og endringsarbeid i organisasjonen. Både skoleledere og lærere vil vokse, læringen vil gå dypere og vare lenger. Menneskene i organisasjonen vil bli sett på som mennesker og ikke bare rolleinnhavere (Skrøvset og Tiller, 2015). Dette omtales hos Nygård (2007) som mennesker som aktører, og ikke bare som "brikker i et spill de ikke er herre over" (Nygård, 2007, s. 15).

Måten man er skoleleder på, preges både av den forståelsen man har av egen rolle, og av den skolekulturen som ledelsen skal utføres innenfor. Rolleforståelse og kontekst er vesentlige aspekt i spenningsfeltet mellom intensjon og virkelighet også når det gjelder skolens arbeid med tilpasset opplæring. I det følgende belyses fenomenet tilpasset opplæring nærmere.

## **2.2 Forståelsen av tilpasset opplæring**

### **2.2.1 Individ- og systemperspektivet**

I Opplæringsloven beskrives tilpasning av opplæringen i sin alminnelighet, uten at deler av opplæringen eller noen elever unntas (Opplæringslova, 1998). Dette vektlegges også i den generelle delen av læreplanen der det understrekes at skolen skal ha rom for "alle", samt at opplæringen skal fremme allsidig utvikling av "alle". Sett i lys av både lovverk og læreplanverk må tilpasset opplæring derfor forstås som et overordnet og gjennomgående prinsipp, som gjelder all opplæring og alle elever (Nilsen, 2008). Prinsippet om tilpasset opplæring omfatter både den ordinære undervisningen og det som omtales som spesialundervisning i Opplæringslovens § 5.1. Her understrekes det at elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen, har rett til spesialundervisning. Både ordinær undervisning og spesialundervisning inngår følgelig i tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998).

En forståelse av tilpasset opplæring som en individuell rett til tilrettelegging underbygges av beskrivelsen av tilpasset opplæring slik den fremkommer i *Prinsipper for opplæringen* i Kunnskapsløftet. Der står det at

Tilpassa opplæring for kvar einskild elev er kjenneteikna ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåtar og læremiddel og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringa. Elevane har ulike utgangspunkt, bruker ulike læringsstrategiar og har ulik progresjon i forhold til nasjonalt fastsette kompetansemål (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 6).

Det er imidlertid viktig å presisere at det at elever skal ha tilpasset opplæring, ifølge NOU 2009:18 *Rett til læring*, ikke kan forstås som en individuell rett til å få individualiserte opplegg (NOU 2009:18, 2009).

Tilpasset opplæring forstått som en individuell rett kan knyttes til en *smal, individualistisk forståelse* av begrepet (Bachmann & Haug, 2006; Jensen, 2009). Kort oppsummert vil fokus være på å tilpasse til enkelteleven i størst mulig grad, primært gjennom individuelle løsninger på enkeltelevs utfordringer. Sentralt her er dermed størst mulig grad av individualisering. Forstått slik blir tilpasset opplæring noe som handler om bestemte måter å organisere undervisningen på og metoder som kan benyttes og vurderes. Det dreier seg følgelig om handling som er konkret og individrettet (Damsgaard & Eftedal, 2014). I sin ytterste konsekvens vil en slik forståelse av tilpasset opplæring kunne innebære at alle elever skal ha sitt eget undervisningsopplegg.

Nordahl og Overland kobler i sin bok *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner. Tilfredsstillende læringsutbytte* (2015) den smale forståelsen til det de omtaler som individperspektivet. En slik tilnærming knyttes til tanken om tradisjonell årsakstenkning og viktigheten av å avdekke årsaken til et problem før tiltak for å løse problemet iverksettes. I lys av en slik tenkning vil det være naturlig at et hvert problem skyldes en eller flere årsaker som har direkte sammenheng med problemet. Årsakene forklarer hvordan problemet har oppstått, samt peker på hvilke tiltak som må iverksettes for at problemet skal løses. Med et slikt utgangspunkt er det naturlig at årsaksforholdene vektlegges i stor grad. I skolen er det en sterk tradisjon for å legge individperspektivet til grunn når man skal tilnærme seg ulike vansker elevene har. Følgelig rettes søkelyset sterkt mot den enkelte elevs problemer og utfordringer og i

liten grad mot skolens ansvar for å legge til rette for gode læringsprosesser som tar hensyn til elevenes forutsetninger.

Et individrettet fokus er på mange måter en forutsetning for at retten til spesialundervisning blir ivaretatt. På den andre siden kan et sterkt individrettet fokus bidra til at man i mindre grad har fokus på elevers sterke sider, eller på skolens undervisning og dens pedagogiske praksis. Ulike variabler som vansker eller skader hos elever, blir da lett forklaringen på læringsproblematikk. Det er imidlertid, ifølge Nordahl og Overland, viktig å være oppmerksom på at slike variabler bare forklarer en del av problemet, noe som nødvendigvis gjør en tverrfaglig arbeidsinnsats og en bredere tilnærming.

Den andre tilnærmingen til tilpasset opplæring som presenteres av Nordahl og Overland (2015), er knyttet til systemperspektivet og en bred tilnærming til tilpasset opplæring. De peker på overforenkling som et velkjent psykologisk fenomen som resulterer i at årsaken til problemet, slik jeg allerede har beskrevet ovenfor, forklares ut fra egenskaper ved individet. Det innebærer at det i liten grad tas hensyn til kompleksiteten i for eksempel skole og hjem, eller mellom disse økologiske systemene. Dersom et element endres i et økologisk system, får det konsekvenser for hele systemet. Nordahl og Overland fremhever at tilpasset opplæring må ses i en større sammenheng enn bare ut fra forhold ved eleven. Læringssituasjoner er komplekse, og det er dermed mange faktorer som er av betydning for elevens læringsutbytte. Samfunnets og skolens struktur vil ha én innvirkning, det samme gjelder de mellommenneskelige relasjonene og innholdet i undervisningen. Et mål i en slik tilnærming vil være å utvikle et inkluderende fellesskap der både sosiale og faglige prosesser i skolens kollektiv vektlegges.

En slik forståelse av tilpasset opplæring er helt i tråd med det Engen har omtalt som en *bred forståelse* av tilpasset opplæring (Engen, 2010). Slik han ser det, handler retten til tilpasset opplæring også om dannelse, og tilpasningen inkluderer tiltak på individ-, system- og kulturnivå. Elever bør med andre ord få både muligheter og utfordringer knyttet til mestring og tilhørighet, for derigjennom å kunne realisere sitt lærings- og

utviklingspotensial. Slik vil man også kunne være med på å bidra til sjanselighet når det gjelder å nå skolens mål (Engen, 2010). Engen ser følgelig både systemet og kulturen som undervisningen foregår i, som helt sentrale elementer i den tilpassede opplæringen. En slik bred forståelse innebærer at tilpasset opplæring er mer "å oppfatte som en ideologi eller som en pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og all virksomhet der" (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). Tilpasset opplæring blir dermed ikke et privat ansvar for den enkelte lærer, men et profesjonelt ansvar som gjelder hele skolevirksomheten. Den kjennetegnes ved at alle bidrar til og legger til rette for at alle, gjennom deltakelse i et læringsfellesskap, lærer og utvikler sitt potensial (Jensen, 2006). Hos Jensen trekkes fellesskapet inn, et fokus som også vektlegges både i Stortingsmelding nr. 31, *Kvalitet i skolen*:

Tilpasset opplæring skal i all hovedsak skje innenfor rammen av fellesskapet, i klasser eller grupper (...) Opplæringen må legges opp slik at elevene kan dra nytte av at læring skjer i et sosialt arbeidsfellesskap der medelevene er ressurser i læringsarbeidet (St.meld. nr 31, 2007-2008, s. 74).

og i Melding til Stortinget, *Læring og fellesskap*:

Fordi skolen først og fremst er en fellesskapsarena, kan ikke tilpasset opplæring forstås som en ren individualisering av opplæringen. Tilpasset opplæring handler om å skape god balanse mellom evnene og forutsetningene til den enkelte elev og fellesskapet. Denne balansen skapes gjennom læringsmiljøer med varierte arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og organisering (Meld. St. 18, 2010-2011, s. 9).

Tilpasset opplæring innebærer at det må være plass for mangfoldet, men ikke i den grad at man forutsetter at hver elev skal ha sitt individuelle opplegg. Arbeidet med tilpasset opplæring handler derfor ikke om å finne en bestemt metode eller den "rette" måten å gjøre det på. Det er snarere snakk om å ha blikk for de mulighetene som ligger i tydelig klasseledelse, bevisst og variert bruk av pedagogiske metoder og om å involvere elevene i utviklingen av rause, inkluderende og målrettede læringsmiljøer (NOU 2009:18, 2009). Systemperspektivet ivaretar fokuset på interaksjon, og da særlig interaksjonen alle elever står i med de omgivelsene de til en hver tid er en del av. En



bred tilnærming til tilpasset opplæring vil sørge for at læreren både undersøker forhold knyttet til undervisningssituasjonen og til eleven. Det fremstår imidlertid også med en slik forståelse som en utfordring både for lærere og skoleledere å håndtere spenningsfeltet mellom intensjon og virkelighet når det gjelder arbeidet med tilpasset opplæring.

## **2.3 utfordringer knyttet til arbeid med tilpasset opplæring**

### **2.3.1 Skoleleders utfordringer med tilpasset opplæring**

Buli-Holmberg, Nilsen og Skogens bok *Kultur for tilpasset opplæring* (2015), tar utgangspunkt i et forskningsprosjekt som de tre gjennomførte fra 2007 til 2014. I dette forskningsprosjektet er fokus på tilpasset opplæring og spesialundervisning i lys av Kunnskapsløftet. En av studiene i prosjektet er knyttet til skolelederes utfordringer og egen praksis. 30 skoleledere ble intervjuet. Oppsummert tegner skolelederne et bilde av en hverdag med oppgaver og forventninger som de har en forholdsvis god forståelse av. Når det derimot kommer til at de gode intensjonene skal implementeres, møter skolelederne relativt store utfordringer og til dels uoverkommelige barrierer. Dette mener forfatterne kan ha ulike årsaker. For det første kan det skyldes et misforhold mellom oppgaver og egen kompetanse. De opplevde utfordringene kan videre ha årsak i misforholdet mellom mål og ressurser. En tredje årsak kan være uklare og/eller inkonsekvente bestillinger og forventninger fra lovgiver og skoleeier (Buli-Holmberg, Nilsen, & Skogen, 2015). I arbeidet med tilpasset opplæring er det skoleleders jobb å holde verdien tilpasset opplæring høyt. Skoleleder er videre ansvarlig for å kommunisere at tilpasset opplæring er en rettighet elevene har, derfor ikke noe som kan velges bort. Dette kan være krevende når begrepet tilpasset opplæring forstås på ulike måter.

### **2.3.2 Et uklart begrep**

I studien *Tilpasset opplæring i praksis* (Damsgaard & Eftedal, 2014) kommer det fram at lærerne i studien oppfatter begrepet tilpasset opplæring på ulike måter. Mens noen først og fremst assosierer tilpasset opplæring i praksis med spesifikk tilrettelegging for enkelteleven, forstår andre tilpasset opplæring som noe som handler om å se den

enkelte, men samtidig sørge for å utvikle gode læringsfellesskap. Disse to tilnærmingene kan ses i sammenheng med det som tidligere ble omtalt som individ- og systemperspektivet, og en smal og en bred forståelse av tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006; Jensen 2009; Nordahl & Overland, 2015). For lærere som forstår tilpasset opplæring som synonymt med "hver elev, sitt opplegg", oppfattes kravet som urealiserbart. I møtet med krav som oppfattes på denne måten, kan det være nærliggende å velge universelle løsninger som gir lite rom for individuell tilrettelegging. Dette fordi slike løsninger er de som oppfattes som gjennomførbare i et system med begrensede ressurser (Lipsky i Damsgaard & Eftedal, 2014). En mulig konsekvens av en smal, individualistisk forståelse kan følgelig være at det blir lite reell tilpasning av opplæringen. En annen mulig konsekvens vil være at lærerne med denne forståelsen forstrekker seg i et forsøk på å lage individualiserte opplegg for den enkelte elev i så stor grad som mulig.

For lærere som har en bred forståelse av tilpasset opplæring vil kravet kunne føles enklere å realisere, men heller ikke denne forståelsen er ukomplisert. Med stor variasjon i klassene og når noen elever har en atferd som fremstår som problematisk, vil det kunne være en utfordring å få læringsmiljøene til å fungere godt nok slik at de tar hensyn til alle (Damsgaard & Eftedal, 2014).

Et uklart begrep vil gi rom for ulike forståelser blant lærerne, og i så måte være en utfordring for skoleledere i arbeidet med tilpasset opplæring. For skoleledere er det av avgjørende betydning at de får personalet til å dra i samme retning i dette arbeidet. Ulike forståelser av begrepet vil kunne gjøre arbeidet med å samle alle skolens ansatte om en forståelse som skal prege hele skolen og all skolens virksomhet, vanskelig.

Studier gjort av Buli-Holmberg et al (2015) der ledere i fem ulike kommuner ble intervjuet med utgangspunkt i begrepene inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning, tyder på at det også blant skolelederne råder en begrepsforvirring knyttet til begrepet tilpasset opplæring. Studien viste videre at de færreste av skolelederne hadde en dypere forståelse av sammenhengen mellom inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning. At tilpasset opplæring er et uklart begrep

ikke bare blant lærerne, men også for skoleledere selv, er utfordrende. Et overordnet prinsipp som det er krevende å få en klar forståelse av, kan gjøre skoleleders jobb med å omsette prinsippet til praksis vanskelig. En annen utfordring skoleledere må forholde seg til, er lærernes stadig økende arbeidsmengde.

### 2.3.3 Tid

Tidsbrukutvalgets rapport fra 2009 viser at lærernes arbeidsmengde øker. 90 prosent av lærerne og 75 prosent av skolelederne i QuestBack-undersøkelsen knyttet til Tidsbrukutvalgets rapportering mener at lærerne har for mange pålagte oppgaver innenfor arbeidsplanfestet tid. Med nye forskrifter knyttet til vurdering for læring, økende dokumentasjonskrav og resultatfokus, er de pålagte oppgavene i dagens skole neppe færre. Tidsbrukutvalget har videre kartlagt hva lærere bruker tiden på. Rapporten konkluderer med at lærere mener de bruker for mye tid på konfliktløsning, fellesmøter som ikke er faglige, ulike former for dokumentasjon, lokalt læreplanarbeid, oppfølging av og kontakt med enkeltelever og foreldre utenfor skoletiden, rapportering til skoleledelsen og praktiske oppgaver. Disse gjøremålene tar tid fra arbeidsoppgavene lærerne ønsker å bruke tiden sin på, nemlig undervisning, planlegging av undervisning og vurdering. I Questback-undersøkelsen ble dessuten både lærere og skoleledere spurt om hvilke to oppgaver de mener at mer av arbeidstiden bør benyttes til. Tilpasset opplæring har førsteplass hos skolelederne og andreplass hos lærerne. Lærere og skoleledere ønsker dessuten at lærerne skal få mer tid til kompetanseheving knyttet til kollektive og individuelle utviklingstiltak (Kunnskapsdepartementet, 2009). At lærernes arbeidsmengde stadig øker, og at stadig mer av arbeidstiden deres spises opp av gjøremål som ikke er relatert til undervisning og tilpasset opplæring, er en utfordring for skoleledere. Arbeid med tilpasset opplæring må hele tiden holdes høyt og arbeides med kontinuerlig. I følge Nordahl og Overland (2015) kan tilpasset opplæring ikke bare leses om, men det må øves og trenes. Dette tar tid. Det kan være krevende for skoleledere å få sine lærere til å prioritere dette arbeidet dersom de mener de ikke har den nødvendige tiden til rådighet. Tidsdimensjonen er med andre ord helt sentral knyttet til arbeidet med tilpasset opplæring både hos lærere og skoleledere. En annen, sentral faktor, er ressursdimensjonen.

### 2.3.4 Ressurser

Lærerne som ble intervjuet i den tidligere nevnte studien *Tilpasset opplæring i praksis* (Damsgaard & Eftedal, 2014, 2015) oppfatter det som en utfordring at rammene ikke alltid er like godt tilrettelagt for tilpasset opplæring. De påpeker ulike utfordringer knyttet til skolens rammefaktorer. Flere lærere etterlyser materiell, bøker, datamaskiner som fungerer og som man har tilgang til, og de etterspør relevante digitale verktøy når de snakker om tilpasset opplæring. De påpeker også at det ligger begrensninger i fysisk tilrettelegging når det gjelder å ta i bruk varierte arbeidsformer og måten å organisere undervisningen på. De samme utfordringene påpekes hos Engh (2011). En vanlig årsak som gjør det krevende å tilpasse opplæringen er nettopp rammefaktorene. Få muligheter for å dele gruppene opp i mindre enheter, samt manglende tilgang til læringsmateriell og utstyr er også, ifølge Engh, med på å gjøre det vanskelig å gjennomføre tilpasset opplæring i praksis (Engh, 2011).

For skoleleder vil det kunne være en utfordring hvis lærere opplever begrensede rammer. Det kan innebære at fokus må rettes mot å få egne lærere til å se mulighetene heller enn å fokusere på utfordringene. Kan hende må også skoleledere inngå i et arbeid med å bidra til at lærere tenker nytt rundt tilpasset opplæring, slik at de kan utnytte det handlingsrommet som finnes. Med utgangspunkt i lærernes behov kan det være nødvendig for skoleleder å se i hvilken grad skolen kan tenke annerledes rundt egen ressursbruk for å imøtekomme kravet om tilpasset opplæring i større grad. Dette kan knyttes til at skoleleder, som allerede nevnt i innledningen, har ansvar for å legge til rette for gode læringsprosesser både for lærere og elever. En viktig del av dette arbeidet handler om å jobbe med skolens kultur.

## 2.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg først beskrevet skolelederrollen og ansvaret som følger rollen. Jeg har belyst ulike arbeidsoppgaver, som blant annet arbeidet med skolens kultur, skolens kvalitets- og læringsarbeid, arbeid i team, samt pekt på skoleleders sentrale rolle i det viktige arbeidet med tilpasset opplæring. Deretter har jeg gjort rede for begrepet tilpasset opplæring og forståelsen av begrepet. Avslutningsvis har jeg sett

nærmere på ulike utfordringer skoleledere står overfor i arbeidet med tilpasset opplæring på egen skole.

I neste kapittel beskriver jeg min egen studie for å tydeliggjøre metodiske valg og refleksjoner.

## 3 Metode

### 3.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg først gjøre rede for og begrunne valg av metode og dernest beskrive semistrukturert intervju. Videre beskriver jeg min egen situering for å tydeliggjøre egen forforståelse, før jeg presenterer egen datainnsamlingsprosess kronologisk. Jeg redegjør for utvalget i studien, samt tar for meg gjennomføringen av intervjuene og analysearbeidet med materialet. Hvordan jeg har jobbet for å leve opp til vitenskapsteoretiske og forskningsetiske krav, beskrives også. Jeg har valgt å gjøre grundig rede for de ulike trinnene i forskningsprosessen for å gjøre eget arbeid transparent, og for å gi andre mulighet til å vurdere arbeidets pålitelighet.

### 3.2 Forskningsdesign og metode

I min studie har jeg valgt å benytte en kvalitativ tilnærming. Grunnen til dette er at jeg som forsker har som intensjon å få tak i skolelederens livsverden og opplevelser, og hvilke tanker de har om en bestemt sak (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg er opptatt av deres synspunkt og erfaringer og av å gjøre det mulig for informantene å "vise frem" og diskutere sin virkelighet på egne premisser. I kvalitativ forskning står forståelsen av fenomener sentralt. Den er preget av betydelig følsomhet overfor konteksten den gjennomføres i, og man er ofte tett på den man "forsker på" (Tjora, 2012). Målet med slik forskning er med andre ord å få tak i menneskers handlinger, meninger, tanker, følelser og opplevelser (Nilssen, 2012).

Det kvalitative forskningsdesignet gjør det mulig å "klikke" seg fram og tilbake mellom de ulike elementene i designet. Det vil si at det foregår en kontinuerlig pendling mellom mål, teori, forskningsspørsmål, metode og validitet (Maxwell, 2005).

Designet er preget av en fenomenologisk tilnærming forstått som at forskeren må være opptatt av å sette seg inn i informantens situasjon eller verden og gi rom for menneskets subjektive opplevelser (Dalen, 2011). Det er følgelig sentralt å gjennomføre intervjuene slik at fokus rettes mot informantens meninger, erfaringer og intensjoner.

Samtidig legger jeg i min studie vekt på fortolkning og en sammensatt forståelse. Det innebærer at jeg som forsker må forsøke å få tak i en dypereliggende mening gjennom å sette utsagn inn i en sammenheng. Det må foregå en vekselvirkning mellom enkeltutsagn hos informantene og den helheten som hvert enkelt intervju utgjør. Følgelig er forskningsprosessen preget av en hermeneutisk tilnærming. Det betyr at det også er behov for å tydeliggjøre min egen forforståelse fordi denne er av betydning for min fortolkning av informantenes utsagn (Grønmo, 2004). Dette kommer jeg tilbake til under beskrivelsen av situering.

### **3.3 Semistrukturert intervju**

Kvale og Brinkmann (2009, s. 325) beskriver det semistrukturerte intervjuet som “en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelse av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet”. Et semistrukturert intervju er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Det utføres med utgangspunkt i en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, og inneholder ofte forslag til spørsmål. Temaene er i hovedsak fastlagt på forhånd, men rekkefølgen av temaene bestemmes underveis. Slik kan forskeren følge informantens fortelling, men samtidig sørge for å få informasjon om de temaene som er fastlagt i utgangspunktet. Flexibilitet i intervjuet åpner videre for at man kan ta opp temaer og momenter som virker aktuelle og interessante, uten at det er planlagt på forhånd (Thagaard, 2009). Slike intervjuer omtales også som dybdeintervjuer (Tjora, 2012). Sentralt i slike intervjuer er å stille åpne spørsmål som inviterer informantene til å fortelle og formidle egne refleksjoner.

Jeg valgte det semistrukturerte intervjuet fordi det ga meg en struktur på intervjuene, samtidig som jeg sikret at jeg fikk relevant informasjon i henhold til studiens problemstilling. Dette ga meg også mange muligheter til å følge opp relevante og interessante momenter som informantene trakk fram, ut over det jeg hadde av planlagte temaer.

Intervjuguiden (Vedlegg 1) består av fire hovedtemaer: Jobben min, Forståelsen av tilpasset opplæring, Skoleleders rolle i arbeid med tilpasset opplæring, og Muligheter og

utfordringer knyttet til implementering av tilpasset opplæring. Tanken bak en slik oppbygning var å gi skolelederne mulighet til å beskrive sin egen hverdag innledningsvis. Jeg ønsket videre å få et bilde av både intensjon og virkelighet sett gjennom skolelederens øyne. De tre siste temaene samsvarer med andre ord med forskningsspørsmålene. Intervjuguiden består gjennomgående av åpne spørsmål som legger til rette for at informantene kunne komme med egne synspunkter og erfaringer.

### 3.4 Situering

Neumann og Neumann (2012, s. 92) hevder at "det påligger forskeren å reflektere over avstand og nærhet i forhold til studieobjektet og hvilke konsekvenser dette vil kunne få". Som kvalitativ forsker er man ikke objektiv og må derfor kunne gjøre rede for hvordan man kan komme til å påvirke og farge funnene og materialet i et forskningsarbeid. Dette påpekes også av Kalleberg (2004) i forordet til Hammersley og Atkinsons bok *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning som samfunnsviterens dobbeltdialog*. For å kunne konstruere presise beskrivelser av sosiale prosesser må samfunnsvitere studere aktørenes begreper og begrunnelser. De samme aktørene kan imidlertid ta i bruk samfunnsvitenskapelige innsikter og begreper, og gjennom dem endre egne fortolkninger, handlinger eller forhold. I slike dialoger vil man kunne stå ovenfor to utfordringer: "for stor distanse", det vil si at man ikke kommer nær nok de studerte aktører til å forstå dem på deres egne premisser, og "mangel på distanse", man blir fanget av en bestemt gruppes meninger. En stor utfordring er i så måte å kunne veksle mellom nærhet og distanse. Hos Nilssen (2012) understrekes også viktigheten av at forskeren både anerkjenner og er oppmerksom på sin subjektivitet, og det faktum at hun eller han bringer en forforståelse, de meningene og oppfatningene som forskeren har om temaet, med seg inn i studien. Dette fordi kvalitativ forskning i stor grad kan påvirkes av forskeren.

Mitt utgangspunkt for studien omhandler, som jeg allerede har vært inne på, egen interesse for og erfaring med å realisere intensjonen om tilpasset opplæring som teamleder og lærer gjennom 16 år. I tillegg er interessen vakt gjennom min deltakelse i en studie om realisering av tilpasset opplæring knyttet til lærerrollen, samt dette utdanningsledelsesstudiet. Også i min arbeidshverdag som leder for brukskvaliteten for



omkring seksti læreverk for videregående skole på nett, er tilpasset opplæring et prinsipp jeg kontinuerlig må forholde meg til. Jeg har med andre ord en forforståelse som jeg har tilegnet meg gjennom lang erfaring med tilpasset opplæring, både når det gjelder forståelsen og realiseringen av prinsippet.

Jeg erfarte først og fremst at dette var en styrke. Min forforståelse og tidligere erfaring med temaet gjorde det lettere å følge opp informantenes uttalelser. På den annen side var jeg bevisst på å unngå å legge føringer eller "delta" i samtalen med mine synspunkter (Cohen, Manion, Morrison, & Bell, 2011). Jeg var også opptatt av å være åpen for erfaringer og synspunkter som utfordret min egen forforståelse. Det var et ledd i å avdekke "blinde flekker" i min forskning (Egan, 1998).

## **3.5 Egen studie**

### **3.5.1 Utvalget**

Det elementet i samfunnet som denne studien tar utgangspunkt i, også kalt analyse-enheten, er skolen. De enhetene som blir direkte undersøkt, undersøkelsesenheter, er skolelederne (Grønmo, 2004, s 83). Studiens utvalg består av seks skoleledere: Tre fra barneskolen, to fra ungdomsskolen og en fra en en-til-ti-skole. Skolelederne kommer fra tre ulike kommuner i samme fylke. Dette gir materialet mitt en større bredde enn om jeg bare hadde valgt ett skoleslag. Utvalget kan sies å være et strategisk utvalg og også et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2009). Det betyr at informantene er valgt fordi de hadde egenskaper som var relevante for min problemstilling, og fordi de var villige til å la seg intervju.

Etter mange år i skoleverket i flere kommuner hadde jeg kjennskap til skoler der jeg visste at tilpasset opplæring hadde en sentral plass. Jobben i skoleverket hadde videre gitt meg kjennskap til både skolesjefer og skoleutviklere, som også hadde skoler og skoleledere å anbefale. Noen av informantene fikk jeg anbefalt av skolesjefer og skoleutviklere, andre kjente jeg selv til. Jeg ringte alle de aktuelle informantene selv og informerte dem om studien. Samtlige samtykket til å delta i studien i mitt første møte med dem.

### 3.5.2 Gjennomføring av intervjuene

Før jeg intervjuet informantene mine, gjennomførte jeg et prøveintervju med en tidligere skoleleder som nettopp hadde blitt pensjonist. Prøveintervjuet ble gjennomført for å se hvorvidt den planlagte intervjuguiden fungerte etter hensikten. Jeg var også opptatt av å få et innblikk i intervjuets progresjon, samt å bli bevisst min egen rolle som intervjuer. Prøveintervjuet var med andre ord både en test av guide og intervjuer (Dalen, 2011). Jeg forsøkte å være bevisst min egen rolle i samtalen, spesielt med tanke på å unngå å legge føringer gjennom min respons på informantenes svar. Som et resultat av prøveintervjuinformantens behov om å fortelle hvordan han ønsket at egen rolle skulle være, ikke bare hvordan han faktisk opplevde den her og nå, la jeg til et spørsmål i intervjuguiden som omhandlet ønskerektorrollen.

Alle informantene fikk tilbud om å få tilsendt informasjonsskriv på forhånd. To av informantene ønsket studiens informasjonsskriv og samtykkeskjema tilsendt i forkant av intervjuet. De resterende fikk informasjonsskrivet og underskrev samtykkeskjemaet i forkant av intervjuet (Vedlegg 2 og 3). Alle informantene ble også gitt samme muntlig informasjon om studien i forkant av selve intervjuet.

Informantene fikk selv velge hvor intervjuet skulle finne sted, og alle valgte at intervjuet skulle finne sted på egen skole. Samtlige skoleledere hadde satt av tilstrekkelig med tid og var interesserte og engasjerte. Flere av dem uttrykte dessuten at de så samtalen som en mulighet for lærerik refleksjon, som de kunne nyttiggjøre seg av i sitt videre arbeid med tilpasset opplæring.

Intervjuene tok mellom en og halvannen time. Under intervjuene trengte flere av informantene litt betenkningstid når de svarte på spørsmålet om hvilke utfordringer realiseringen av tilpasset opplæring bød på for dem som skoleledere. Noen hadde også behov for betenkningstid når de ble spurt om de kunne komme på konkrete eksempler på tilpasset opplæring ved egen skole. Jeg var opptatt av at informantene ikke ble avbrutt, men at de fikk den tiden de trengte til å svare på disse spørsmålene, samtidig som jeg forsøkte å eksemplifisere der informantene ga uttrykk for at de hadde behov for det.

Etter at jeg hadde gjennomført det første intervjuet, transkriberte jeg det i sin helhet påfølgende dag. Dette for at jeg skulle kunne analysere min egen rolle som intervjuer. Ved å gjøre dette, fikk jeg innblikk i min noe raske overgang fra den første delen av intervjuet til den andre. Det ble derfor viktig for meg å la resten av informantene få mer tid til å snakke om egen skole og arbeidshverdag gjennom noen tilleggsspørsmål fra meg dersom svarene var korte, slik at de fikk "varmet opp" til de resterende delene av intervjuet.

I intervjuene var jeg videre opptatt av i minst mulig grad å vurdere informantenes svar. Det er viktig for intervjuenes integritet at informantene sto fritt til å svare det de selv mente var relevant, uten påvirkning fra meg som intervjuer. Mitt anliggende var verken å bekrefte eller utfordre synspunkter informantene hadde. Jeg ønsket gjennomgående å vise interesse for og oppfordre informantene til å utdype egne synspunkter. Dette er i samsvar med en fenomenologisk tilnærming (Dalen, 2011; Grønmo, 2004).

Alle informantene ga samtykke til at intervjuene kunne tas opp på en digital opptaker. Det var en fordel for meg som intervjuer. Jeg kunne konsentrere meg om samtalene, og i ettertid ga det meg mulighet til å transkribere og gjengi ordrett informantenes uttalelser. Etter mitt syn så det ikke ut til at noen av informantene lot seg merke av at det lå en synlig opptaker på bordet mellom meg og dem. Intervjuene er transkribert til normert bokmål for å gjøre dem lettere å lese. I etterkant av ett fullført intervju skrudde jeg på opptakeren igjen, fordi informanten kom på noe mer hun ønsket å fortelle. Dette lydklippet er transkribert som en del av intervjuet og inkludert i datamaterialet.

### 3.5.3 Analyse av materialet

Samtlige intervjuer ble som tidligere nevnt, transkribert. De utgjør dermed oppgavens analysedata. I etterkant av transkriberingen ble analysedataene lest digitalt i mange omganger, slik at jeg kunne markere i og kommentere materialet med ulike fargekoder for hvert tema som ble omtalt. Intervjuene ble gjennomgått ett etter ett med henblikk på å finne uttalelser som kunne beskrive de ulike delene av materialet. Ord og uttrykk som omhandlet det samme plasserte jeg sammen i den digitale versjonen. Jeg benyttet meg av begrepene "experience near" og "experience distant" slik de omtales hos Dalen (2011). "Experience near" betegner uttalelsene informantene bruker når de omtaler

konkrete forhold. Disse uttalelsene finnes i det transkriberte materialet og er grunnstammen i sitatene som vil forekomme i oppgaven min. Noen av sitatene inneholder ord og uttrykk som jeg anser som beskrivende og samlende for hvert av funnene. Disse finnes igjen som underoverskrifter i kapittel 4. "Experience distant" er uttalelser der jeg har inkludert informantens tolkninger av hendelser og opplevelser. Jeg har videre forsøkt å reflektere over hvilke teoretiske innfallsvinkler det vil være naturlig å trekke inn knyttet til den enkelte uttalelse og tolkning. Slik har det foregått en analytisk prosess fra et beskrivende til et mer fortolkende nivå.

I og med at det transkriberte materialet var omfattende, valgte jeg også å jobbe med intervjuene i papirversjon. På samme måte som i det digitale materialet satte jeg merkelapper og fargekoder på de ulike temaene som ble omtalt. Ettersom jeg beveget meg gjennom de transkriberte intervjuene gjentatte ganger, opprettet jeg nye merkelapper når det dukket opp interessante uttalelser eller begreper jeg ikke hadde lagt merke til før og som kunne bidra til å belyse problemstillingen og de tre forskningsspørsmålene.

Forskningsspørsmålene i min oppgave kan omtales som hovedkategorier eller temaer. Analyseprosessen kan i så måte sies å ta utgangspunkt i det Dalen (2011) beskriver som den tematiske modellen. Analysen tar utgangspunkt i følgende hovedkategorier: Forståelsen av begrepet, utfordringer knyttet til implementeringen av begrepet, og skoleleders rolle i dette arbeidet. Under hvert av disse temaene eller hovedkategoriene er det utviklet empirisk baserte underkategorier som har fått navn ut fra uttrykk i intervjuene. Dette omtales hos Dalen (2011) som den intuitive metoden. Den kjennetegnes ved at forskeren allerede tidlig i analyseprosessen er på jakt etter "de gode sitatene" som vil kunne være innfallsvinkelen til en dypere forståelse av hele intervjumaterialet. Deler av slike sitat er benyttet som navn på underkategoriene. Et eksempel på dette er "Et stort stygt troll". En av informantene beskriver begrepet tilpasset opplæring nettopp som et stort stygt troll som lærere bare stønner når de hører, fordi de føler seg så utilstrekkelige. Opplevelsen av utilstrekkelighet og mislykkethet er et gjennomgående funn i materialet knyttet til en av hovedutfordringene skoleledere står overfor når det gjelder implementeringen av tilpasset opplæring. Et stort stygt troll er følgelig en empirisk kategori som er inspirert

av et sitat, og som samtidig omfatter et fenomen som fremstår som et mønster i materialet.

Ved å benytte sitater på denne måten, ønsker jeg å få fram informantenes egne stemmer. Sitatene som er valgt som underoverskrifter i kapittel fire, belyser studiens reelle funn. Det er imidlertid helt essensielt at sitatene som fremstilles, får fram det sentrale i temaene som belyses. Sitatene eksemplifiserer erfaringer som flere av informantene snakker om, og er dermed, som tidligere nevnt, med på å danne mønster i materialet. Samtidig som jeg har vært bevisst på å fange opp materialets mønstre, har jeg også vært bevisst på å fange opp noe som skiller seg fra disse mønstrene.

## **3.6 Vitenskapsteoretiske og forskningsetiske krav**

### **3.6.1 Reliabilitet**

At forskning er reliabel eller pålitelig betyr at den er til å stole på (Grønmo, 2004). I følge Grønmo innebærer høy reliabilitet at en studie er gjennomført på en nøyaktig måte. Reliabilitet knyttes ofte til at man får identiske data dersom man gjennomfører undersøkelsen med samme undersøkelsesopplegg en gang til. Dette omtales ofte som test – retest. Innenfor kvalitative studier kan kravet om reliabilitet ikke forstås på samme måte fordi forskeren er en sentral del av forskningsprosessen, og fordi de fenomenene som det forskes på, kan endres over tid og påvirkes av kontekst. Innenfor kvalitative studier knyttes pålitelighet til åpenhet om ulike deler av forskningsprosessen. Dette er et ledd i å gi andre innsyn og gjennom det en mulighet til å vurdere en studies pålitelighet. For å avklare stabiliteten i egne beskrivelser, har jeg foretatt kritiske gjennomganger av datamaterialet på ulike tidspunkt. De transkriberte intervjuene og analyseskjemaene med kommentarer er lest og vurdert kritisk gjentatte ganger. Slik jeg ser det, er de ulike dataelementene rimelige sett i forhold til hverandre og materialet som helhet, samt at de samsvarer med annen tilgjengelig informasjon om de forholdene som studeres. Datamaterialet har med andre ord en intern og ekstern konsistens.

Med dette som utgangspunkt har jeg i dette metodekapitlet valgt å gjøre rede for utvalg, gjennomføring av intervjuer, analyse av data, samt lagt vekt på å situere meg

som forsker for å tydeliggjøre min egen forforståelse. Gjennom en slik beskrivelse søker jeg å gi andre innsyn i studiens ulike deler slik at det er mulig å vurdere graden av pålitelighet. Dette er også et ledd i å ivareta kravet om intersubjektivitet som handler om å gi andre innsyn i arbeidet ved å gjøre alle deler av arbeidet transparent (Wormnæs, 1996). I selve intervjuet var jeg opptatt av å oppsummere og speile underveis for å sikre at jeg hadde forstått informanten riktig. Kravet om reliabilitet kan videre ivaretas gjennom bevissthet om elementer som kan svekke funnene, påvirke fremstillingen og bidra til feilkilder. Jeg omtaler senere i metodekapitlet en mulig kritikk av eget arbeid.

I min studie har jeg, som tidligere nevnt, vært bevisst på ikke å legge føringer, ha ladede spørsmål eller overføre egne meninger til informantene. Jeg har også jobbet for å fremstille funnene på en etterrettelig måte, blant annet gjennom å markere sitater som sitater og gjengi dem nøyaktig. Et ledd i å øke studiens troverdighet har også vært å ikke utelate funn som viser synspunkter som skiller seg fra mine egne eller funn som avviker fra mønstrene i materialet.

### 3.6.2 Validitet

Validitet refererer til datamaterialets gyldighet i forhold til de problemstillinger som skal belyses. Validiteten blir dermed et uttrykk for hvor godt det faktiske datamaterialet svarer til forskerens intensjoner med undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen (Grønmo, 2004). Når man skal sikre validitet i et forskningsarbeid, kreves det grundig arbeid knyttet til valg av metode, forskningsspørsmål og fremgangsmåte for å besvare problemstillingen man jobber med. I min studie var det selvsagt at jeg måtte snakke med skoleledere hvis jeg skulle få fram hvordan de forstår prinsippet om tilpasset opplæring og sin rolle når det gjelder implementeringen av prinsippet i praksis.

For å sikre validiteten i en studie, er det i tillegg til valg av metode, viktig at de teoretiske begrepene er relevante. I teoridelen i oppgaven har jeg gjort rede for og forsøkt å operasjonalisere sentrale begreper. I intervjuene inngår det også spørsmål om begrepet tilpasset opplæring for å få innblikk i hva skolelederne legger i begrepet. Dette er et ledd i å undersøke det problemstillingen innebærer at jeg skal undersøke.

Når det gjelder kvalitetsvurderinger av kvalitative data, fremhever Grønmo (2004) tre validitetstyper: Kompetansevaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet. Forskerens kompetanse knyttet til innsamling av empiri på det aktuelle forskningsfeltet beskrives som kompetansevaliditet. Jo mer kompetent forskeren er på feltet, jo større er mulighetene for høy validitet i materialet. Ut fra egen interesse for, erfaring med og kompetanse om tilpasset opplæring gjennom mange år, vil kvaliteten på mine data potensielt være relativt høy. Kommunikativ validitet bygger på dialog og diskusjon mellom forskeren og andre om hvorvidt materialet er godt og treffende. Jeg har både forskere, skoleledere og lærere i egen omgangskrets og arbeidsmiljø med kompetanse på feltet, noe som har gjort det mulig for meg å avdekke potensielle problemer og svakheter ved materialet. Pragmatisk validitet refererer særlig til sammenhenger der forskningen brukes til å utvikle en bestemt praksis, og er i så måte mest relevant for aksjonslæring.

Kvalitativ forskning er i liten grad generaliserbar. Man kan likevel som forsker argumentere for at det som fremkommer i en studie også kan ha gyldighet i en annen sammenheng. Selv om funnene i seg selv ikke er overførbare, vil drøftingen og analysen av dem kunne være overførbare (Thaagard, 2009). Diskusjonen om hvordan skoleledere forstår prinsippet om tilpasset opplæring og sin egen rolle når det gjelder implementeringen av prinsippet i praksis kan ses som relevant også ut over min studie. Det kan legges til rette for en faglig diskusjon og refleksjon også i andre kontekster gjennom å belyse informantenes perspektiver i en teoretisk sammenheng. Det er likevel viktig å fastholde at dette ikke gjør det mulig å trekke sikre slutninger på tvers av studier.

### 3.6.3 Forskningsetiske krav

Dalen (2011) skriver i sin bok *Intervju som forskningsmetode* at "samfunnet stiller krav om at all vitenskapelig virksomhet skal reguleres av overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer" (Dalen, 2011, s. 111). Etter at personopplysningsloven ble innført i 2001, må studier som omfatter personopplysninger meldes NSD. Min studie er imidlertid ikke søknadspliktig til NSD, i og med at intervjuguiden er utformet slik at det ikke innhentes personinformasjon. Selv om studien ikke er meldepliktig, har

jeg likevel etterstrebet å leve opp til NSDs kriterier for databehandling, personvern og informasjon til informantene.

Alle informantene ble, som tidligere nevnt, i forkant av selve intervjuet informert om studien for å sikre dem lik informasjon. De ble også informert om at alle former for personalia, som personnavn eller navn på arbeidsplass, ville bli anonymisert. Informantene ga innledningsvis muntlig samtykke til å delta og til at intervjuet ble tatt opp på en digital opptaker. De fikk også informasjon om at de kunne trekke seg fra prosjektet underveis. De ble fortalt at de kunne stille spørsmål hvis noe var uklart, og at det var deres oppfatninger og erfaringer som var det viktigste i intervjuene. Intervjuene ble transkribert og lagret på en passordbeskyttet pc med passordbeskyttet kryptering. Etter lagringen ble de slettet fra opptakeren, det er derfor ikke lagret noen form for personidentifiserende opplysninger. Når arbeidet er avsluttet, blir både lydfiler og transkripsjon slettet.

I møte med enkeltindivider har forskeren et ansvar for å skaffe den informasjonen han eller hun er ute etter, men samtidig respektere den intervjuede, slik at deltakelsen i prosjektet ikke går ut over informanten (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg intervjuet godt voksne skoleledere med mange års erfaring i skolen, som alle, bortsett fra en helt fersk skoleleder, var svært trygge i sine roller. De evnet å belyse eget arbeid med tilpasset opplæring både med hensyn til styrker og svakheter og omtalte intervjuet som en gylden mulighet for refleksjon over eget arbeid.

### 3.6.4 Kritisk blick på egen studie

Min masterstudie handler om en del av skolesystemet som er lovfestet i Opplæringsloven. Forståelsen av tilpasset opplæring og hvordan skoleledere ser sin rolle når det gjelder implementeringen av tilpasset opplæring i praksis har likevel ingen fasit. Jeg ønsket derfor å få fram den enkelte skoleleders synspunkter og erfaringer. Nettopp fordi tilpasset opplæring er lovpålagt og noe skoleledere skal forholde seg til, kan det være en fare for at informantene tegner et idealisert bilde og i liten grad er villig til å avdekke manglende samsvar mellom intensjon og virkelighet. Min erfaring fra intervjuene er at skolelederne er nyanserte i sine beskrivelser og også trekker fram utfordringer og det de strever med som skoleledere. Det ser følgelig ikke ut som om det



er idealbildet som tegnes. Det må likevel understrekes at det jeg har fått et bilde av gjennom denne studien er skoleledernes synspunkter og erfaringer, og ikke et innblikk i skolens reelle praksis.

I denne studien rettes søkelyset i hovedsak mot forståelse, men også til dels mot praksis. Ved å bruke intervju som metode får jeg skolelederes fortellinger om egen hverdag, altså hvordan de sier at den er, og strengt tatt ikke informasjon om praksis. Dersom jeg hadde ønsket informasjon om praksis måtte jeg ha observert lærere og elever i klasserommet. Det ville imidlertid vært for omfattende å få til innenfor denne studien. Det er dessuten slik at det jeg er opptatt av, er nettopp er å få tak i skolelederes refleksjoner og deres beskrivelser av utfordringene knyttet til implementeringen av tilpasset opplæring. Det gjorde intervju til en egnet metode.

### **3.7 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg begrunnet valg av forskningsdesign og metode. Jeg har videre gjort rede for studien ved å beskrive semistrukturert intervju og egen forforståelse. Datainnsamlingsprosessen er deretter presentert kronologisk. Jeg har også beskrevet gjennomføringen av intervjuene og analysearbeidet og tatt for meg hvordan jeg har jobbet for å leve opp til vitenskapsteoretiske og forskningsetiske krav. Avslutningsvis har jeg beskrevet de ulike trinnene i forskningsprosessen for å gjøre eget arbeid transparent.

I neste kapittel presenteres og drøftes sentrale funn i studien.

## 4 Funn og diskusjon

I denne delen presenterer og diskuterer jeg funn for å belyse avhandlingens problemstilling: *Hvordan forstår skoleleder prinsippet om tilpasset opplæring og sin rolle når det gjelder implementeringen av prinsippet i praksis?*

Som jeg allerede har nevnt i metodekapitlet, er intervjuguiden delt inn i fire hovedtemaer. Det første temaet, jobben min, er valgt som en igangsetter, og for å få et bilde av denne skolelederens skole. De tre andre temaene er knyttet til oppgavens forskningsspørsmål:

- *Hvordan forstår skoleleder prinsippet om tilpasset opplæring?*
- *Hvilke utfordringer står skoleleder overfor når prinsippet om tilpasset opplæring skal implementeres?*
- *Hva er skoleleders rolle i skolens arbeid med tilpasset opplæring?*

Det er, som allerede nevnt i metodekapitlet, disse hovedkategoriene materialet er analysert i. Skolelederes forståelse av prinsippet om tilpasset opplæring omhandler begrepet og hva de legger i det, i all hovedsak knyttet til intensjonen om tilpasset opplæring. Når det gjelder utfordringene skoleledere står overfor når prinsippet skal implementeres, beveger vi oss fra intensjon over til praksis. Det tegnes et bilde av et uklart begrep, samt av skolekultur og rammevilkår som opplevde utfordringer knyttet til denne implementeringen. Avslutningsvis rettes oppmerksomheten mot skoleledernes egen rolle i dette arbeidet og hvordan de kan tilrettelegge for et arbeid som er krevende, men likevel ikke umulig. Innenfor hver kategori presenterer og kommenterer jeg funn, samt diskuterer dem i et teoretisk lys.

### 4.1 Skolelederes forståelse av prinsippet om tilpasset opplæring

I intervjuets første hovedtema snakker skolelederne om sin egen forståelse av prinsippet om tilpasset opplæring. For dem handler tilpasset opplæring om en grunnleggende holdning og en overordnet måte å tenke på. Det er en ideologi og en

form for pedagogisk plattform, der verdi, mestring og elevmangfold står sentralt. Ut fra det skolelederne svarer, kan det se ut som om de ser tilpasset opplæring i lys av systemperspektivet og en bred forståelse av tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er, i følge dem, et ansvar for hele skolen, og det må skapes et inkluderende fellesskap der både sosiale og faglige prosesser i skolens kollektiv vektlegges.

#### 4.1.1. Alle er like mye verdt

Når skolelederne blir spurt om hvordan de forstår prinsippet om tilpasset opplæring, kobler de dette til at skolen skal gi likeverdig opplæring og gjennom det gi elevene like muligheter fordi alle er like mye verdt. Tilpasset opplæring knyttes med andre ord til likeverdsprinsippet. En av dem sier det slik:

Det handler jo om likhetsprinsippet, og prinsippet i norsk skole om at alle er like mye verdt. Og uansett forutsetninger så skal alle ha like muligheter. Det er det det handler om. Det klassiske i norsk skole som alltid har vært der, i tradisjoner over tid.

Når denne skolelederen reflekterer over hvorfor tilpasset opplæring er et sentralt prinsipp i norsk skole, vektlegger han også norsk skolehistorie og tanken om en fellesskole. Han påpeker videre at tilpasset opplæring ikke er noe nytt i skolesammenheng, men noe som har vært en del av norsk skole og skoletradisjon i lang tid. Selv om selve begrepet ikke ble tatt i bruk før mot slutten av 1970-tallet, ble det allerede i de to folkeskolelovene av 1936 uttrykt at skolen skulle gi elever likeverdige muligheter (Damsgaard & Eftedal, 2014).

Viktigheten av elevens egenverdi og likhetsprinsippet trekkes også fram av en annen skoleleder:

Ja, altså det eneste elevene har til felles når de kommer til skolen er alderen. De er så forskjellige. Så hvorfor det er et sentralt prinsipp? Det er jo likhetsprinsippet, da. Alle skal ha muligheter.

Begge disse skolelederne refererer til det de kaller "likhetsprinsippet". Å ivareta likeverdige muligheter er imidlertid ikke ensbetydende med at alle får samme type eller lik tilpasning. I denne sammenhengen innebærer likeverd snarere ulikhet enn likhet i

opplæringstilbud, noe som også uttrykkes i Melding til Stortinget, *Kultur for Læring*: "Alle elever er likeverdige, men ingen er like (....) Hvis vi behandler alle likt, skaper vi større ulikhet" (St.meld. nr 30, 2003-2004, s. 4). Lovverk, forskrifter og læreplaner inneholder mange begrep skoleledere og lærere skal forholde seg til, så her er det nærliggende å anta at det informantene omtaler som "likhetsprinsippet", er "likeverdsprinsippet". I det ligger det de omtaler som en mulighetslikhet. Elevene skal ha like muligheter uten at det betyr at de skal ha de samme mulighetene.

Å gi alle likeverdige muligheter er et bærende element i en inkluderende skole. Følgelig må prinsippet om tilpasset opplæring ses i sammenheng med at det store mangfoldet av elever skal inkluderes i en skole for alle (Damsgaard & Eftedal, 2014). Dette understrekes også i den generelle delen av Kunnskapsløftet, der det påpekes at oppdragelsen skal bygge på synet om at mennesker er likeverdige.

Det er videre helt grunnleggende å se den enkelte elev i en inkluderende skole. Viktigheten av blikket for den enkelte er alle skolelederne i min studie opptatt av. En av dem uttrykker det slik:

Det som jeg er opptatt av er jo at vi skal se det enkelte individet og at det er der vi må ta utgangspunkt når vi skal lære å bedrive læring og læringsutbytte (....) Jeg tror at det du har fokus på blir viktig. Og det er derfor jeg startet med å si "å se den enkelte" fordi det er det aller aller viktigste i all undervisning (....) Og det å børste støv av den generelle læreplanen i langt større grad er jo etterspurt lenge, ikke bare grunnleggende ferdigheter og fag. Å se hele menneskene. Jeg er der igjen – se hele mennesket.

En annen skoleleder sier det på denne måten:

Det handler om elevsyn for meg. Menneskeverd og at en skal se den enkelte. Å være interessert. En skal alltid gi eleven en ny sjanse uansett hvor mange sjanser en har fått før. Du som profesjonell skal gå inn og tenke at "hva kan jeg gjøre i dag for å se deg og hjelpe deg videre".

En slik forståelse kan ses i lys av den generelle delen av Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 8): "Skolen skal ha rom for alle, og lærarane må derfor ha blikk for den einskilde". Skolelederne i min studie har gjennomgående fokus på

elevene når de snakker om hvordan de forstår prinsippet om tilpasset opplæring. Det er enkelteleven som skal ses, følges opp og gis utfordringer både faglig og sosialt ut fra elevens nivå. Det handler om at alle er like mye verdt. Sentralt i dette arbeidet er elevens opplevelse av mestring.

#### 4.1.2 Det er noe du mestrer

Det essensielle ved mening og mestring i skolehverdagen påpekes av flere av skolelederne. En av dem sier det slik:

Det her med elevsyn er jeg veldig opptatt av. Det at elevene skal gå hjem hver dag og føle at de har mestret noe på en eller annen arena. Om det ikke handler om matematikk eller naturfag eller engelsk, nei vel, det er i en sosial setting da, eller i møtet med noen. Hva som helst egentlig. Du skal gå hjem og føle at det er noe du mestrer.

Å oppleve mestring på en eller flere arenaer vil være meningsfullt for eleven, og dermed ha stor betydning for skolelivet. Dette kan ses i lys av det Tangen (2012) beskriver som skolelivskvalitet. I følge Tangen er en slik opplevelse av kvalitet viktig både for skolelivet i øyeblikket og i framtiden. Dersom en elev opplever mestring gjentatte ganger, vil disse erfaringene styrke forventningene om å mestre nye utfordringer. Viktigheten av mestring og læring i undervisningen påpekes også av en annen skoleleder:

For meg handler det om å lage et system hvor vi underviser elever ut fra eget ståsted og samtidig jobber ut i fra det som er normalbarnet (...). Her har vi mange fasetter av et menneske og de skal få lov til å oppleve mestring og læring i den undervisningen vi gir, mer enn at vi sier at dere kan ikke være med, dere klarer ikke det vi gir. Og det har vi jobbet mye med de siste årene.

En annen av skolelederne sammenlikner opplæringen med en trapp som elevene skal gå:

Det handler vel om mestringsfølelse. Jeg tenker at alle elevene går jo ikke den samme trappa. Noen kan gå bratt fort opp, og de skal ikke stå der og vente på de andre, det har vi vel gjort i alle år i Norge og middelveien har vært gjeldende. Og mange av dem som ikke har fått til skole har måttet gå trappa for fort. De har ikke fått med seg forståelsen og det de trenger. Og så mister du egentlig veldig mange på begge sider. Jeg tror det handler om motivasjon og at du får det du trenger der og da. Jeg tenker at det er en respekt for barnet at hun skal få det hun trenger der og da for å utvikle seg best mulig.

Denne skolelederen knytter mestringsfølelse til motivasjon. Jo mer elevene føler at de mestrer, jo større er sjansen for at de føler seg motivert til å mestre nye utfordringer. Det handler med andre ord om å la elevene få "gå trappa" i eget tempo og på ulikt vis. Hvordan dette kan gjøres for å skape mestring har skolelederne mange tanker om:

Det enkle svaret er jo at du må starte læringen der den enkelte er. Så enkelt kan det vel egentlig sies. Og det er vel ingenting som gjør folk mer usikre enn å føle seg dumme, enten vi er barn eller voksne – når ting blir snakket om som man ikke forstår, så føler man seg dum. Og det er ingen god følelse, og jeg ønsker ikke at noen her på huset skal føle seg dumme. Så du må rett og slett finne ut: Hvor er Petter? Hvor starter vi hen? Hvor starter vi læringsarbeidet?

For at elevene skal kunne oppleve mestring, er det nødvendig å ta hensyn til forutsetningene. En av skolelederne er i den sammenheng opptatt av å kartlegge elevens nivå og hans forkunnskaper:

Hvis læring skal skje, så må du vite hvor barnet er. Hva kan det fra før? Hva vet du, hva kan du lære og hva har du lært? De vet jo så utrolig ulikt. Hvis du får barn til å skjønne helt fra førsteklasse eller i barnehagen (...) Det å lære dem at de må tenke. Å vekke noen tankebaner.

I følge disse skolelederne handler tilpasset opplæring om å finne ståstedet til den enkelte elev slik at det kan skapes grunnlag for mestring og gode læringsprosesser. Den enkelte lærer og skoleleder må samtidig ta inn over seg at elevens læring ikke kan løsrives verken fra deres forutsetninger eller forforståelse. Læring blir med andre ord noe personlig. Sett i lys av sosiokulturell læringsteori vil læring derfor ikke bare kunne forstås som en individuell prosess eller som et kontekst- eller situasjonsuavhengig fenomen, men knyttes til en konkret faglig praksis som følge av at den er situert (Dysthe i Damsgaard & Eftedal, 2014). Det er med andre ord mange ulike faktorer i skolen som påvirker læringsprosessen og elevenes muligheter for å mestre. Læreren, klassen, enkeltelever, samhandling og sammenheng vil være av betydning for hva som foregår av læring. Å finne den enkelte elevs ståsted gjøres, i følge en av skolelederne, best ved å bruke tid på å bygge relasjoner til og bli kjent med hver enkelt elev. Samtidig er hun opptatt av å bruke mye tid på det elevene er gode på. Hun presiserer at det må legges til rette for læring ut fra elevenes interesser og styrker. Dette har hun til felles med de

andre skolelederne. Samtlige skoleledere understreker, i likhet med Nordahl og Overland (2015), viktigheten av relasjonsbygging og det å bli kjent med elevene. De ser det som selve grunnlaget for den tilpassede opplæringen.

Slik Nordahl og Overland beskriver det, sørger en relasjonell tilnærming for at individuelle problemer forstås ut fra ulike og sammensatte årsaker. Den relasjonelle tilnærmingen vektlegger dessuten individets subjektive meninger, og bidrar til å se det enkelte individ som handlende og villende. Individets oppfatninger av det som foregår i skolen er subjektive og ses i lys av egne, tidligere erfaringer (Tangen, 2012). En og samme situasjon kan derfor forstås ulikt av ulike mennesker. I dannelsen av egne oppfatninger og meninger vil derfor hver elev være like meningsberettiget som sine lærere. Elevers subjektive meninger er sentrale også fordi mange av deres handlinger nettopp er utført med bakgrunn i disse. Ved å gjøre seg kjent med elevenes verdier og oppfatninger vil lærere ha større mulighet for å kunne endre eller påvirke deres læringsstrategier, læringsinnsats, atferd eller motivasjon (Nordahl, 2012). Dette er også skolelederne opptatt av. Flere beskriver nettopp sammenhengen mellom tilpasset opplæring og mestring og mellom mestring og det å ta hensyn til elevenes forutsetninger.

Å starte læringen der den enkelte elev er, er en plikt skolen har til å tilrettelegge for den enkeltes læring. Retten til tilpasset opplæring er, som en av skolelederne påpeker: "En målsetning som er nedfelt i loven, og noe alle elever skal få". I § 1-3 i Opplæringsloven slås det fast at "opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten" (Opplæringslova, 1998). Denne rettigheten kan, som tidligere nevnt, imidlertid ikke forstås slik at hver enkelt elev har rett til å få et individualisert opplegg, i følge NOU 2009: 18 *Rett til læring* (Damsgaard & Eftedal, 2014). Dette kommer jeg tilbake til når jeg presenterer funnet "vi er litt forskjellige".

Når det gjelder selve utøvelsen av den tilpassede opplæringen i praksis, knytter noen av skolelederne helt konkrete eksempler til sin forståelse av hvordan lærere kan hjelpe elevene til å oppleve mestring:

Nå snakker man om at man legger opp til en organiserende undervisning med mye mer åpne spørsmål og åpne oppgaver (....) slik at hvert barn kan gjøre maksimalt ut av det det kan, altså at det finnes mange løsninger på den (oppgaven). Så det er både nivå og mengde og alt det der, men jeg tror at rike oppgaver er så mye bedre for elevene og lettere å håndtere for en lærer.

En annen skoleleder sier dette:

Du kan øve med barn. De er jo mottakelige helt ned i første. De snakker sammen og er læringspartnere for hverandre ut fra noen spesifikke mål og kriterier. Og det er klart, barn, de klarer jo det. Forklar hva er en bra A og hva er en dårlig A når vi skriver. Hvorfor er den fin og ikke den? Så får de en oppgave og så sitter de og skriver og snakker sammen. De er jo rett på ballen, de.

Undervisningen må åpne for oppgaver som favner alle elever, både de som lærer raskt og som trenger mange utfordringer, og de som strever skolefaglig og trenger mye tilrettelegging. Dette gjøres, i følge flere av dem, ut fra spesifikke læringsmål og kriterier. For dem er konkrete læringsmål og kriterier hjelpemidler eller verktøy på veien mot mestring. Et slikt fokus kan ses i lys av Kunnskapsløftet, LK06.

Selv om skolelederne i all hovedsak knytter mestringsbegrepet til skolehverdagen, setter en av dem viktigheten av å mestre inn i en større sammenheng:

For meg så handler TPO om nettopp det at vi skal sørge for å vise elevene våre at det er fellesskapet som gjelder i alle sammenhenger, og hvis vi ikke klarer å få alle elevene til å føle læring i fellesskapet, så tenker jeg at da lager vi mennesker som ikke mestrer samfunnet utenfor. Sånn sett tenker jeg at det er grunnpilaren for meg når jeg tenker TPO.

Hun er opptatt av det ikke bare handler om mestre skolehverdagen, men også om å mestre samfunnet utenfor skolen. Skolens samfunnsoppdrag påpekes også i NOU 2015:8, *Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanser*. Der understrekes det at "Grunnopplæringen skal bidra til å utvikle elevenes kunnskap og kompetanse slik at de kan bli aktive deltakere i et stadig mer kunnskapsintensivt samfunn" (NOU 2015:8, 2015, s. 9). At skolens innhold er relevant for den enkelte og for samfunns- og arbeidsliv, beskrives dessuten som et avgjørende hensyn i fornyelsen av innholdet i grunnopplæringen i Meld. St. 28 (2015 – 2016), *Fag – Fordypning – Forståelse – En*



*fornyelse av kunnskapsløftet*. Skolen har videre et ansvar for å støtte utviklingen av den enkelte elevs identitet, å legge til rette for mellommenneskelige relasjoner, samt å sørge for at det arbeides systematisk med det sosiale miljøet på skolen (NOU 2015:8, 2015). Mestring av skoleliv og samfunnsliv er, i følge skolelederne, sentralt i arbeidet med tilpasset opplæring. En annen viktig faktor er ivaretagelsen av mangfoldet.

#### 4.1.3 Vi er litt forskjellige

I Prinsipper for opplæringen, som omhandler tilpasset opplæring og likeverdige muligheter, vektlegges det at mangfoldet elevene har i bakgrunn, forutsetninger, interesser og talent skal møtes med et mangfold av utfordringer i et inkluderende læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette er flere av skolelederne opptatt av:

For meg handler det om å lage et system hvor vi underviser elever ut fra eget ståsted og samtidig jobber ut i fra det som er normalbarnet. Her har vi mange fasetter av et menneske og de skal få lov til å oppleve mestring og læring i den undervisningen vi gir, mer enn at vi sier at dere kan ikke være med, dere klarer ikke det vi gir. Hva er det jeg skal forvente av elever? Hvordan skal jeg undervise slik at jeg faktisk kan møte flere elever samtidig? Og det å tenke type oppgaver. Hvordan skal vi tilpasse i klasserommet? Vi er litt forskjellige og vi skal litt forskjellig sted, men likevel kan vi lære sammen.

En annen skoleleder sier det på denne måten:

Tilpasset opplæring? Det er å legge til rette for elever, tenker jeg, slik at de kan få brukt sine evner. På det nivået de faktisk er, enten det gjelder de som er flinke, eller de som trenger ekstra tilrettelegging. Det er veldig få som er sånn på det jevne, midt i mellom.

Begge påpeker at elever er ulike og trenger ulik tilrettelegging, men at de likevel kan lære sammen. En av skolelederne understreker at muligheten for å drive tilpasset opplæring åpnes gjennom å lære sammen i en kollektiv setting. Han sier det slik:

Jeg ser vel at etterhvert som jeg har blitt skoleleder og fått mer kunnskap om TPO, skole og skoleledelse, om hva som virker i skolen og utdannet meg noe videre på det, så har jeg fått en bredere og større forståelse av begrepet. Denne forståelsen gjør at jeg kan se det i et litt annet perspektiv fra utsiden og inn i klasserommet, så det har blitt et litt mer kjærkomment begrep hos meg. Det er jo forståelsen av begrepet som hos mange lærere er (...) ja, ikke misforstått, men kanskje noe veldig krevende. Det er jo en individuell rett i Opplæringsloven, men det er også noe man kan gjøre kollektivt. Og der tror jeg fortsatt vi har mye å hente: Hvordan drive TPO i en kollektiv setting, men med flere elever.

Denne skolelederen peker på en kopling mellom tilpasset opplæring og læringsfellesskapet som også presiseres i Stortingsmelding nr. 31, *Kvalitet i skolen*. Der står det at tilpasset opplæring skal skje innenfor rammen av fellesskapet, og at opplæringen skal legges opp slik at elevene kan dra nytte av hverandre og det sosiale arbeidsfellesskapet i læringsarbeidet (St.meld. nr 31, 2007-2008). Han har videre en forståelse av tilpasset opplæring som noe mer og annerledes enn konkrete metoder og det å legge til rette for enkelteleven individuelt. Slik han ser det, kan tilpasset opplæring finne sted i en kollektiv setting, der skolekonteksten og det fellesskapet eleven er en del av er i fokus. Dette kan ses i lys av en bred forståelse av tilpasset opplæring slik Bachmann og Haug (2006) beskriver det. Også Nordahl og Overland (2015) fokuserer på at læringssituasjonen er kompleks, og at det er mange faktorer som har betydning for barn og unges læringsutbytte. De knytter et systemperspektiv til den brede forståelsen, og anser dette perspektivet som et fruktbart perspektiv å anvende i arbeidet med å løse ulike utfordringer og problemer. En slik tilnærming til problemene er sirkulær heller enn årsak-virkningsbasert. Enkeltfaktorer alene er ikke viktig, det vesentlige er relasjonen mellom de ulike faktorene. I et slikt perspektiv vil klasseledelse, lærerens undervisningspraksis, det relasjonelle, klassens læringskultur, innholdet i undervisningen og samarbeidet mellom hjem og skole alle være sentrale faktorer som må ses i sammenheng (Nordahl og Overland, 2015). Fokus på systemperspektivet og den brede forståelsen av tilpasset opplæring er, som tidligere nevnt, gjennomgående hos alle skolelederne.

Denne skolelederen problematiserer imidlertid også forståelsen av begrepet og mener at det kan oppleves som svært krevende for mange lærere. Dette gjelder særlig hvis begrepet knyttes til individperspektivet, også omtalt som en smal, individualistisk

forståelse. Hvis man vektlegger mest mulig individualisering og tilpasning til enkelteleven i størst mulig grad, og søkelyset i all hovedsak rettes mot den enkelte elevs problemer og utfordringer, blir det vanskelig å omsette prinsippet til praksis (Nordahl & Overland, 2015).

Det er, slik skolelederne i min studie ser det, knyttet en utfordring til det Bjørnsrud og Nilsen omtaler som fellesskolens sentrale utfordring: Å ha rom for alle, men samtidig blikk for den enkelte (Bjørnsrud & Nilsen, 2008). De viser til Stortingsmelding 30, *Kultur for Læring*, som nettopp presiserer at "å ta hensyn til forskjeller er krevende, men samtidig norsk skoles største utfordring" (St.meld. nr. 30, 2003-2004, s. 3-4). Å fastholde fokuset både på individet og fellesskapet eller individet i fellesskapet er en av flere utfordringer skolelederne står overfor når prinsippet om tilpasset opplæring skal implementeres. Særlig vesentlig fremstår det å ha blikk for individet uten å forvente en praksis med individuelle ulike opplegg.

## **4.2 Utfordringene skoleledere står overfor når prinsippet skal implementeres**

Til tross for at det ser ut som om skoleledernes egen forståelse av tilpasset opplæring er knyttet til systemperspektivet, viser det seg at deres brede forståelse av tilpasset opplæring ikke gjennomsyrrer skolene de er ledere på. Noen av lærerne på de ulike skolene har den brede forståelsen av tilpasset opplæring, mens andre har den smale. Som en konsekvens av den smale forståelsen, velger lærerne enten å la være og forholde seg til tilpasset opplæring i praksis ved å si at det er for krevende, eller de jobber seg nesten syke i den tro at tilpasset opplæring handler om å lage et tilpasset opplegg til hver enkelt elev. Dette resulterer i tre ulike syn på tilpasset opplæring, noe som er en utfordring både for lærere og skoleleder.

Når skolelederne snakker om egne utfordringer knyttet til selve implementeringen, ser det ut til at den smale forståelsen og individperspektivet preger også deres beskrivelser. Hovedutfordringene slik de ser det, er knyttet til ulike syn på tilpasset opplæring som setter sitt preg på skolekulturen, mangel på ressurser, og ikke minst en manglende

avklaring av begrepets ulne og uklare innhold. Det siste omtales av en av skolelederne som et stort stygt troll.

#### 4.2.1 Et stort stygt troll

Hun svarer slik når hun blir bedt om å beskrive noen av utfordringene hun står overfor når det gjelder å implementere prinsippet om tilpasset opplæring:

Jeg tror at tilpasset opplæring er et stort stygt troll som folk bare stønner når de hører, fordi en føler seg så utilstrekkelig. Ikke sant? For alle lærere vet jo det at de skal tilpasse til den enkelte elev, og så opplever de den mislykketheten. De vet ikke helt hvordan de skal få det til, også blir det til at man i den travle hverdagen tyr til det man kjenner selvfølgelig, så det er noe med kursing og tilrettelegging for å lære andre metoder. Det er noe med å gi noen verktøy. Det er jeg opptatt av, og som står på lista mi over ting jeg må jobbe enda mer med.

For henne assosieres begrepet tilpasset opplæring med et stort stygt troll. Hun knytter sin assosiasjon til en forståelse i form av spesifikk tilrettelegging for hver enkelt elev, et oppdrag som virker helt uoverkommelig og dermed resulterer i en opplevelse av mislykkethet for lærerne. Videre sier hun noe om at lærerne synes det er vanskelig å vite hvordan tilpasningen kan foregå i praksis. De må med andre ord få tilgang til det metodiske arbeidet og de konkrete eksemplene hun omtaler som verktøy. Hun anser det som en av sine oppgaver og utfordringer å sørge for at lærerne på egen skole har en klar forståelse av begrepet, samt at de har tilgang til og kunnskap om ulike metoder og eksempler på hvordan tilpasningen kan gjennomføres i praksis. Denne utfordringen har hun til felles med flere av skolelederinformantene i studiene til Buli-Holmberg et al (2015). Også de opplever at begrepet er uklart. Dette understrekes av en av de andre skolelederne i min studie:

Det er et veldig utvannet begrep. Det blir litt ullent. Hva er det egentlig? Det er masse hefter og bøker og forskjellig om TPO, man vil så mye, intensjonene er gode, men kompleksiteten rundt det for en lærer (.....) For mange lærere oppleves det som veldig krevende.

Lærerne på denne skolen er ikke alene om å forstå begrepet tilpasset opplæring som et uklart og vanskelig begrep. En annen skoleleder sier det slik: "Vi tror ikke vi har funnet fasiten på noe måte, for TPO er jo vanskelig, og så kommer det ny forskning og nye

impulser og nye opplegg hele veien”. En forståelse av at tilpasset opplæring ikke har noen ”enkel” fasit er også gjennomgående i studien *Tilpasset opplæring i praksis* (Damsgaard & Eftedal, 2014). Gjennom tjuetre intervjuer kommer det fram at lærerne oppfatter begrepet på ulike måter. De er usikre på hvordan de skal få til tilrettelegging for alle, og opplever prinsippet som krevende å forholde seg til.

Også hos Skogen (2015) settes det fokus på viktigheten av en bedre forståelse av begrepet tilpasset opplæring, samt et forståelig begrepsapparat som kan brukes av både lærere, elever og foreldre i kommunikasjon om tilpasset opplæring. Med dette for øyet kan det være rimelig å anta at politikere og byråkrater kan legge mer arbeid i å formidle intensjonene bak sentrale formuleringer og uttrykk i offentlige dokumenter.

En av skolelederne er imidlertid av motsatt oppfatning og bryter dermed med mønsteret:

Jeg tenker at TPO ikke er så vanskelig. Og da er det ikke snakk om disse oppgavene igjen, men mer hva gjør vi felles, og at de i undervisningen sin skiller på når er det en økt med forståelse, når er det en økt for problemløsning og når en økt for automatisering.

Det kan være ulike årsaker til at denne skolelederen og hennes lærere ikke har den samme opplevelsen av tilpasset opplæring som et stort stygt troll. I intervjuet forteller hun at hun har lang erfaring som lærer for ulike elevgrupper og på ulike skoler, trinn og nivåer. Hun presiserer at hun er og alltid har vært spesielt opptatt av dette med tilpasset opplæring, både som lærer og nå som leder. Videre framkommer det i intervjuet at hun i lang tid tilbake har hatt den brede forståelsen av tilpasset opplæring og jobbet med tilpasning til individet i fellesskapet. På skolen der hun nå er leder har de en spesialenhet. Da hun overtok som rektor var denne enheten ”i et hjørne og holdt seg helt for seg selv”. Denne typen elever refererer Mjøs (2007) til som elevene ”på utposten” i sin doktorgradsavhandling *Spesialpedagogens rolle i dagens skole*. Elever og lærere som tilhørte spesialenheter i hennes studie opplevde selv at de tilhørte en ”utpost”, og at de hadde få eller ingen møtepunkter med resten av skolen. Mjøs er opptatt av at man, dersom man ikke er tilfreds med en slik ordning, som skole må lete etter løsninger som både kan ivareta disse elevenes særskilte behov for omsorg og

opplæring. Samtidig må man sørge for at resten av skolesamfunnet nyttiggjør seg samhandling med elever og lærere som tilhører denne gruppen (Mjøs, 2007). Skolelederen ved denne skolen er av den oppfatning av at alle barn har rett på et fellesskap, og at det de skal lære av det sosiale må læres i samhandling med andre barn. På denne skolen integreres derfor disse elevene så langt det lar seg gjøre, og alle skolens lærere jobber tett for å dele erfaringer med og lære av hverandre. Hun evner med andre ord å se tilpasset opplæring i lys av systemperspektivet, slik det beskrives hos Nordahl og Overland. På hennes skole er det et uttalt mål at det kontinuerlig skal arbeides med å utvikle et inkluderende fellesskap med vekt på faglige og sosiale prosesser i skolens kollektiv. Det eksisterer i følge henne en forståelse av at de prosesser og strukturer som finnes innenfor skolens sosiale fellesskap kan bidra til inkludering så vel som ekskludering. Herunder kommer både faglig læring og sosial utvikling. På denne skolen ses ikke ulike funksjonshemminger, lærevansker og atferdsproblemer på som individuelle. De er tvert i mot en naturlig del av skolen og det fellesskapet som setter rammer og etablerer betingelser for reell deltakelse. Hun er mindre opptatt av årsaken til problemene, og i større grad opptatt av sammenhengene. Dette omtales, som tidligere nevnt, hos Nordahl og Overland som en systemisk problemoppfatning, der relasjonene mellom faktorene er det essensielle (Nordahl & Overland, 2015).

Til tross for utfordringer knyttet til et uklart begrep og usikkerhet om hvordan tilpasningen kan gjennomføres i praksis, er flere av skolelederne opptatt av hvordan de kan møte utfordringene, og lete etter mulighetene sammen med sine lærere. For dem handler det om en mulighetsjakt med en målsetning om å temme det store, stygge trollet. Dette arbeidet handler om å eksemplifisere og konkretisere tilpasset opplæring i praksis, samt å lete etter koplinger, slik at lærerne kan se viktige sammenhenger, blant annet mellom ulike satsningsområder. En av disse koplignene er knyttet til vurdering for læring og hvordan et bevisst arbeid gir mange muligheter til å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev. En skoleleder sier det på denne måten:

Hvis man ser på prinsippene i VFL så er de knyttet tett opp mot TPO. Hvis du får hver elev til å forstå hva han skal lære og hvorfor, har du kommet veldig langt inn mot den individuelle målsetningen: Hva er dine forutsetninger, hva kan du mestre. Og hvis du gir eleven gode, individuelle tilbakemeldinger på hva han kan greie å oppnå og må gjøre for å komme videre, så har du langt på vei TPO.

Denne skolelederen kan på mange måter sies å se vurdering som tilpasset opplæring, et perspektiv han har til felles med Damsgaard & Eftedal (2014), som påpeker at vurdering gir mange muligheter til å tilpasse undervisningen til den enkelte elev. Han peker på den viktige vurderingen for læring som omtales som underveisvurdering i forskriften til opplæringsloven, og på metoder og læringsstrategier i ulikt omfang og ulik vanskegrad til hjelp i tilpasningsarbeidet. Samtidig presiserer han, i likhet med de andre skolelederne, at tilpasset opplæring både krever en riktig forståelse av begrepet og hardt arbeid over tid. Også Skogen (2015) understreker viktigheten av fokus på kontinuerlig forbedring i et helhetsperspektiv. Tilpasset opplæring er med andre ord tett knyttet til flere av skolens hovedsatsninger, herunder blant annet vurdering for læring og klasseledelse som det hele tiden må jobbes aktivt med. At tydelig ledelse av klasser og undervisning og vurdering for læring er sentralt i arbeidet med tilpasset opplæring presiseres også av Nordahl og Overland (2015). De presenterer åtte strategier som fremmer tilpasset opplæring der blant annet klasseledelse, vurdering og læringskultur trekkes frem. Nordahl og Overland understreker imidlertid at konkrete planer for hva som skal gjøres av systematisk arbeid over tid, kreves dersom slike strategier og tilnærminger skal kunne realiseres av lærerne i undervisningen. Lærerne må øve og trene om dette skal omsettes til god tilpasset opplæring for elevene. Da holder det ikke bare å lese eller snakke om denne typen undervisning. For at elevene skal få et bedre læringsutbytte, må med andre ord denne typen undervisning omsettes til daglig praksis. Et slikt omfattende arbeid fordrer en skolekultur der man åpner dørene for å kunne øve og trene i fellesskap.

#### 4.2.2 Å åpne dørene

Når skolelederne blir bedt om å snakke om utfordringer knyttet til implementeringen av tilpasset opplæring i praksis, er de opptatt av å formidle det krevende arbeidet med å "snu på hodene" til lærerne i form av en kulturendring. En av skolelederne visualiserer denne endringen ved å bruke det språklige bildet "å åpne dørene":

De har fått dører inn til klasserom som de kan åpne, men jeg ser at det er vanskelig. Jeg har nå bedt om at de i mye større grad bruker de to klassene sammen. For eksempel hvis man åpner dørene, så kan man ha stillelesningsstund hvor en har oppsyn med alle, mens den andre går ut og holder kurs. De må gjøre det mye mer.

Denne skolelederens arbeid med å få åpnet dørene på skolen kan forstås som et forsøk på å bevege seg fra privatpraktisering til en felles praksis. Privatpraktisering og felles praksis beskrives hos Bjørnsrud som to ulike skolekulturer, Jurassic Park-kulturen og reformkulturen (Bjørnsrud, 2000). Jurassic Park-kulturen kjennetegnes ved lukkede rom, privat lærerpraksis og en individualisert lærerrolle der det legges lite vekt på samarbeid og felles praksis. Lærerne som tilhører en slik kultur, gjør som de alltid har gjort, og ønsker å fortsette med det selv om eksisterende praksis er lite hensiktsmessig. Skolelederen på denne skolen har imidlertid til hensikt å arbeide med å utvikle en reformkultur, en kultur som nettopp kjennetegnes ved samarbeid og fellesskap. I en slik kultur prioriteres tilpasset opplæring fordi skolens styringsdokumenter omtaler tilpasset opplæring som en plikt. Praksis preges av en variert og differensiert undervisning, slik skolelederen skisserer i eksempelet med en felles lesestund for to klasser, der enkeltelever kan tas ut til kurs. Også en annen skoleleder opplever skolekulturen og det tradisjonelle som en utfordring ved egen skole:

Når jeg sier at dette er en veldig tradisjonell skole så er det slik at her er det faglærere og høyt utdanna flinke folk, men de har nok ikke jobba mye tverrfaglig for eksempel. Det er veldig mye mitt fag og jeg må passe på at elevene får de timene de skal ha i mitt fag og det er flott, det. Ære være at de tar vare på det, men den der tverrfagligheten, den kreativiteten, den savner jeg, og den er jo kjempeviktig i tilpasning, tenker jeg.

Denne læreren etterlyser det som understrekes i Melding til Stortinget 28, *Fag – Fordypning – Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet* (2015-2016), at tverrfaglighet kan bidra til bedre sammenheng i læreplanverket og mellom fagene. På denne skolen argumenteres det for privatpraktisering i form av hver lærer, sitt fag. Det faglige har vært prioritert over det tverrfaglige, og det kan være nærliggende å anta at samarbeid og fellesskap har blitt nedprioritert som en følge av dette. Det finnes imidlertid mange såkalte tradisjonelle skoler der samarbeid og fellesskap blomstrer innenfor det enkelte



fagområdet. Det krevende, slik denne skolelederen skisserer det, er å balansere enkeltfag og tverrfaglighet. Utfordringen knyttet til det sterke fagfokuset kan forstås på ulike måter. Et ønske om at elevene skal nå kompetansemålene i faget i størst mulig grad kan være en forklaring. Høy måloppnåelse hos elevene vil i mange læreres øyne dessuten reflektere lærerens undervisning. På den andre siden kan et stort fagfokus dekke over en usikkerhet hos læreren knyttet til samarbeid og tverrfaglighet. Ved å argumentere for sterkt faglig fokus på skolen vil en privatpraktisering i større grad kunne opprettholdes, og kollegaer vil i mindre grad få innsikt i hvordan den enkelte lærer arbeider. Lærerne som tviholder på fagfokuset på denne skolen kan kanskje omtales som bremseklossene hos Bjørnsrud (2009). De har tilhørighet i Jurassic Park-kulturen sammen med de langsomme. Disse lærertypene beskrives som "dinosaurer fra fortida" (Bjørnsrud, 2009, s. 151). De langsomme og bremseklossene har stått stille. Deres oppfattelse av lærerrollen og undervisningspraksis er sementert etter mange års praksis ved samme skole. Dette bekrefter skolelederen når hun sier at: "Det er jo ikke til å stikke under en stol at de fleste andre her som er godt voksne er veldig tradisjonelle og ikke så veldig interessert i å prøve noe nytt".

Utfordringer knyttet til ulike skolekulturer kjenner alle skolelederne seg igjen i. En av dem sier det slik:

Det handler nok om at i personalet her så er det noen veldig sterke krefter som ønsker å gjøre det sånn som de vil. De er sterke pådrivere for dette og veldig taleføre sånn at det er vanskelig å stå i mot, ikke sant? (...) Det er jo ikke noe ønske om at det skal være noen konflikt, men noen ganger så blir det det. Det har jeg lagt merke til. Ikke nødvendigvis med meg, men andre, og teamledere sliter, for eksempel, i forhold til å prøve og få gjennomført ting. Det har vært en tung prosess fordi noen har bremset veldig.

Bremseklossene ved denne skolen er mer opptatt av hindringer enn muligheter i utviklingsarbeidet. De går, slik skolelederen ser det, inn for å skape motstand mot utvikling. Dette har de til felles med en av lærerne på en annen skole som en annen skoleleder trekker fram:

Det finnes jo de og, som tenker at TPO er noe forbasket tull. Det får være noen som kommer for å ta seg av de elevene ikke jeg har tenkt å undervise. Vi har en der. Som tenker at de skulle vært på spesialskole. De har ingenting her å gjøre. Han har egentlig et elevsyn som jeg stusser fælt på og som jeg ikke kan tolerere.

Skolelederen på denne skolen forteller imidlertid at hun gjennom flere års arbeid for å skape en reformkultur i all hovedsak har lærertyper som tilhører de ivrige og tjammassen. På hennes skole deltar de ivrige aktivt i det felles utviklingsarbeidet ved skolen. De er meget godt oppdatert og bruker hverandre aktivt i form av kollegaveiledning og samarbeid. Når disse lærerne er på oppdrag og kursing utenfor egen skole, kommer de alltid tilbake og sier at: "Det er så gøy å være ute, fordi nå gjør vi så mye som ikke andre gjør". De er veldig stolte av det de gjør. Hun understreker imidlertid at det tar tid å bygge en slik kultur:

Vi snakker om at vi holder på med det indre liv. Å få på plass gode rutiner og samarbeidsmønstre. Vi deler erfaringer, kollektiv læring og lærer oss en kultur for det, for en kultur bestemmer du ikke. Det tar tre til fem år, det, og den bygger vi sten for sten.

Kulturen som bygges på denne skolen, er sentrert rundt ulike samarbeidsmønstre, og teamarbeid er et av dem. Skolelederen beskriver dette som kollektiv læring med fokus på å skape felles referanserammer. Hvordan arbeid i team er med på å skape felles referanserammer, påpekes også av Little (i Bjørnsrud, 2014). Et sentralt moment i så måte er felles planlegging og forberedelse. Gjennom drøfting av metoder, lærestoff og arbeidsmåter samarbeider lærerne for å tilrettelegge for elevenes læring. Kollektiv læring og å dele erfaringer står, som denne skolelederen påpeker, helt sentralt. Little er også opptatt av at teamarbeid er med på å utvikle et felles språk. Dette omhandler blant annet å utvikle et felles språk for å kunne reflektere over egen praksis og skape nye handlinger. Ord blir ikke bare ord, men skaper mening i hverdagen og tolkes for samhandling av teamet. Et tredje moment hos Little handler om hvordan lærere bruker klasseromsobservasjon slik at de lærer av og utvikler hverandre gjennom denne. Skolelederen ved denne skolen konkretiserer nettopp dette i intervjuet gjennom det hun beskriver som "å åpne dørene". Ved å praktisere "de åpne dørers kultur" imøtekommer lærerne ved hennes skole også Littles fjerde moment: Kollegaene trener hverandre i nye praksiser i klasserommet.

Samarbeidskulturen står sentralt også hos en annen skoleleder:

Du er helt avhengig av å ha lærere som er på jobben og samarbeider om felles mål knyttet opp mot fag. Vi er inne på en kultur. Det går ikke folk her før klokka er halv fire. Vi har en egen arbeidsavtale på det.

Han understreker gang på gang viktigheten av å ha gode team rundt seg. Det samme gjør alle de andre skolelederne, for som en av dem sier: "...fordi det er der (på teamene) læring blant lærerne skjer, når de får være flere sammen om det". Teamarbeid beskrives også som en god arbeidsform av Bjørnsrud (2014). Han peker på at teamarbeid gir unike muligheter til å reflektere over egen praksis i fellesskap. Med bakgrunn i denne praksisen, samt i teoretisk kunnskap, gir teamarbeidet rom for og muligheter til drøfting, som igjen kan føre til handling. Teamarbeid gir også, i følge Bjørnsrud, muligheter til å utnytte skolens handlingsrom bedre, og åpner dermed for flere muligheter knyttet til tilpasset opplæring. Sentralt i teamene er teamlederne. En av skolelederne påpeker det spesielt, knyttet til hennes egen rolle og arbeidet med å istandsette dem til å ta teamlederrollen. For henne er de personer hun er helt avhengig av for lykkes med å utvikle skolen som lærende organisasjon. En annen av skolelederne er også svært tydelig på at han er avhengig av noen sentrale personer som "drar lasset":

Det er en utfordring hvis sentrale personer på denne skolen forsvinner. Hvis jeg mister, en, to sentrale personer, så er det mye som på kort tid faller. Det er som et korthus som kolliderer. Det er viktig å ta med seg.

En beskrivelse av et arbeid som kolliderer dersom enkeltindivider slutter, kan bety at denne skolen til en viss grad ikke ennå er kollektivt orientert i sitt arbeid med tilpasset opplæring. Selv om skolen preges av lagarbeid og en felles retning for utviklingsarbeidet, er det skoleleders oppfatning at enkeltindivider mer enn hele kollegiet sammen driver arbeidet. At det individuelle eller noen individer preger arbeidet i stor grad vitner også om en mulig ujevn fordeling av ansvar og arbeid. Alt avhenger på sett og vis av og hviler på enkelte individers "skuldre".

Når det gjelder sammensetningen av forpliktende og strukturerte team, opererer Bjørnsrud (2000) med to modeller. Den ene modellen omtales som harmonimodellen

og består av lærere som har et likt elevsyn, benytter like undervisningsmetoder og er like som mennesker. Den andre modellen, den profesjonelle ulikhetsmodellen, ivaretar tanken om at ulike elever har behov for å møte ulike lærere og ulike undervisningsmetoder. Han påpeker åpenbare svakheter ved harmonimodellen som lite variasjon og utvikling (Bjørnsrud, 2000). Å sette sammen team kan gjøres på ulike måter, men det er en krevende oppgave dersom man har til intensjon å følge den profesjonelle ulikhetsmodellen. Skolelederne i min studie er imidlertid svært opptatt av nettopp dette:

Utfordringen er å finne de folkene som jobber godt sammen, men som ikke er dønn like. Ikke skal de være for like og ikke for forskjellige. Og så skal de være slik at de til sammen klarer å møte mange typer forskjellige elever, hjem og foresatte. Det bruker vi veldig mye tid på.

Til tross for at skolelederne er svært tydelig på at det er viktig å finne folk som jobber godt sammen og drar i samme retning, stiller de seg samtidig positive til en viss form for motstand. En av skolelederne sier det slik:

Jeg har to, tre lærere som viser litt motstand, som sagt, de får ikke mye plass, de blir ikke gitt plass til og det er ikke noe jeg trenger å jobbe så mye med, for de blir skjøvet ut i kulden av resten, men jeg tror kanskje den motstanden de gir er litt sunn. For de stiller noen spørsmål og får dem til å tenke litt.

I følge Damsgaard (2007) trenger ikke motstand mot endring nødvendigvis å være negativ. Den kan tvert i mot være et uttrykk for våkenhet og en kritisk tenkning som er kvalifisert. Denne skolelederen og hans kunnskap om motstandens mange ansikter kan gjøre det enklere for ham å foreta en analyse av hva som preger kulturen på egen skole. En slik analyse vil kunne gi innsikt i hvilke roller som inntas og dominerer, og hvilke barrierer man står overfor. En av disse omtales som praktiske barrierer knyttet til mangel på tid og ressurser, uklare mål og til organisasjonen som system (Skogen, 2004).

#### 4.2.3 Det kommunale sluket

Skolelederne i min studie tegner også i all hovedsak et bilde av at manglende ressurser bidrar til at det tidvis er krevende å utøve rollen:

Det jeg synes er morsomt å jobbe med, det er jo selvfølgelig personaloppfølging og skoleutvikling. Alle skoleledere ønsker jo å ha mer tid til skoleutvikling, men så får vi nok ikke noe særlig mer ressurser, tror vi, så her er det bare om å gjøre og jobbe smartere, og forsøke ikke å la seg dra for mye med i det kommunale sluket.

Dette svarer en av skolelederne på spørsmålet om hva hun bruker tiden sin på i løpet av en dag. Det kommunale sluket kan ses på som et bilde på pålegg utenfra som trekker skolelederne ut av skolen heller enn å la dem få bruke tiden i egen virksomhet. Denne skolelederen fungerer med andre ord ikke bare i rollen som lokal administrator (Glosvik et al, 2014), men må også forholde seg til kommunal administrasjon og styring. Det kommunale sluket er, slik denne skolelederen ser det, et bilde på et system som til tross for et økt antall arbeidsoppgaver, ikke tildeler skolene flere ressurser. Dette kan ses i lys av Skaalvik og Skaalvik og deres empiriske studier knyttet til skoleleders rolle og endringene i skolelederrollen. Skoleleder er nå ansvarlig for alt som skjer på egen skole (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Et slikt ansvar og alle oppgavene som følger med kan føles som svært krevende dersom man er av den oppfatning av at ressursene ikke strekker til. Dette konkretiseres ytterligere av en annen skoleleder:

Det er en del av det jeg gjør som jeg tenker at ikke jeg behøver å gjøre i min jobb, fordi ledelsesressursen jevnt over er stram, den og. Jeg må på en måte ha grep om økonomi og alt det der, men jeg synes innimellom at (...) særlig tilsyn, skulle jeg ønske var styrt mer sentralt. Jeg kan godt gå vernerunder og det ene og det andre og sjekke opp lekeapparatene, og ordne med bussen, men mye av det her synes jeg tar tid bort fra det som er kjernevirksomheten, det jeg egentlig skal drive med. Nå tar de bort sekretærene fra høsten også, så nå skal vi inn og gjøre det på sånne glupe programmer, så jeg er jo spent på om de fire som blir ansatt sentralt i kommunen tar mye av det administrative arbeidet, om det blir en avlastning eller om jeg bare må gjøre enda mer. Jeg vet ikke.

Denne skolelederen beskriver en travel arbeidshverdag med et utall oppgaver utenfor egen kjernevirksomhet. Dette kjenner også de andre skolelederne seg igjen i. En av dem sier det slik:

Jeg tenker det at til høsten så skal jeg ha større perioder med nettopp det pedagogiske (tilpasset opplæring). Jeg har tatt en del i år, men jeg ser jo at man blir jo spist opp av andre ting. For det er jo det at kommer det tilsyn, så nytter det ikke å (...) eller en annen instans som kommer og skal være her, og da må det og det og det være på plass. Da rekker jeg jo ikke alt selv om jeg jobber på kvelden. Så da blir det bare sånn.

I Tidsbrukutvalgets rapport (2009) konkluderes det med at lærere har for mange pålagte oppgaver innenfor arbeidsplanfestet tid. Det samme kan synes å være gjeldende for deres ledere. Det refereres til SØF-undersøkelsen, der 45 prosent av skolelederne svarer at de bruker for mye tid på administrasjon. Halvparten av informantene mener dessuten at de bruker for lite tid på personalledelse (Kunnskapsdepartementet, 2009). Dette kan forstås i lys av lærere og skoleledere som bakkebyråkrater i velferdsstaten. Den norske velferdsstaten omtales av Vike (2004) som ambisiøs og utopisk. Vi er for en velferd som krever ressurser som vi ikke kan eller vil bruke, noe som igjen fører til et gap mellom intensjon og virkelighet. De som vedtar omfanget av ansvaret for våre velferdstjenester, den sentrale stat, holder i økende grad "en armlengdes avstand til forvaltningen av det samme ansvaret" (Vike, 2004, s. 14). De som skal omsette velferdsambisjonene til praktisk handling, omtales som bakkebyråkratene. Felles for disse er blant annet at de er ansvarlige for utforming av velferdstjenestene i praksis. Bakkebyråkratene styres av offentlig politikk, men skal samtidig tilpasse tjenestene til lokale forhold og de menneskene de jobber med (Lipsky, 2010). I praksis er det lærerne som er ansvarlige for å realisere offentlig skolepolitikk, og sikre elevene den opplæringen som velferdssamfunnet forventer at de skal få, og som ivaretar deres behov. Skolen, skolelederne og lærerne er med andre ord ikke de som utformer skoleintensjonene, men de som må forholde seg til dem i praksis når intensjonene skal realiseres (Damsgaard & Eftedal, 2014). Når man ser på skoleleders tidsbruk, kan det se ut som om det skolelederne anser som det mest betydningsfulle, utviklingsarbeid, ofte må vike for ad-hoc-oppgaver, møter og å besvare e-post (Stenshorne, 2008). Å være seg bevisst dette dilemmaet er ikke bare en skolelederoppgave, men også en oppgave både kommune, skoleeier og stat må ha fokus på. Både en skolesjef og en skolefaglig ansvarlig vil altså kunne påvirke og ha en sentral posisjon med hensyn til å bidra til læringskultur på den enkelte skole.

Sett i lys av dette dilemmaet ble det av noen av informantene i studien *Tilpasset opplæring i praksis* (Damsgaard & Eftedal, 2014) uttalt et behov for større lærertetthet. Dette behovet ble imidlertid nyansert av andre, som var mer opptatt av å ha de rette

lærerne heller enn å ha flere av dem. En liknende tankegang eksisterer også blant skolelederne i min studie. En av dem sier det slik:

Ja, og her på skolen har det vært tradisjon for å tyte klasserommene fulle av voksne og assistenter og alt mulig som er politi, for de har gitt elevene gjøreoppgaver i boka som er for vanskelig, og så skal de ha voksne som går hele tiden og hjelper en og en med å få til oppgaver som er for vanskelig eller roe de som er ferdig for tidlig. Det har vært veldig tradisjonelt.

Denne skolelederen snur problemet på hodet. For henne handler det ikke om å ha nok voksne, men å endre måten det jobbes på med tilpasset opplæring. Hun jobber hardt med å endre de ansattes tradisjonelle måte å tenke på, fordi hun selv er av den oppfatning av at det ikke nødvendigvis er mange voksne som er "nøkkelen" til tilpasset opplæring.

En annen av skolelederne utdyper dette ytterligere:

Ressurser er ikke veldig avgjørende for å få til tilpasset opplæring. Det er ikke det, vet du. Det har vi mange bevis på, at det ikke nødvendigvis er hvor mange kroner og øre du har som skaper en god skole. Det er kultur.

I følge denne skolelederen er det en skoles kultur som er "nøkkelen". Til tross for ressursknapphet i form av penger, antall lærere og tid finnes det muligheter for å drive god tilpasset opplæring. Det handler om å tenke og jobbe annerledes og bygge en kultur for en slik måte å jobbe på. Å jobbe annerledes vil imidlertid kreve at det settes fokus på det alle skolelederne opplever som en tidstyv: De mange møtene.

#### 4.2.4 For mange møter

Hvordan arbeidstiden spises opp av for mange møter, beskrives slik av denne skolelederen:

Også ser jeg at, jeg har ikke ført nøye, men jeg vil anslå at av min normale arbeidstid så går det en 70 – 80 prosent vekk i møter. Det er mye og det er noe vi må gjøre noe med fordi at for å rekke alle arbeidsoppgaver, så blir det til at man jobber mye overtid som ikke er bra i lengden, verken for en selv eller for skolen. Så det er en utfordring som jeg tror alle skoleledere strever med. Arbeidstida strekker ikke til, og det blir for mange møter.

En hverdag preget av møter har hun også til felles med lærerne i studien *Tilpasset opplæring i praksis* (Damsgaard & Eftedal, 2014). Lærerne i denne studien er kritiske til bruk av felles møtetid, og hvordan møtene i mye større grad handler om praktisk-organisatoriske møter heller enn læring og tilpasset opplæring. I Tingleff Nielsens studie knyttet til teamarbeid påpekes det også at møter på teamene ofte blir spist opp av praktiske gjøremål (Tingleff Nielsen, 2012). En slik forståelse støttes av en av de andre skolelederne:

Det blir mye møter. Mye ord uten handling ut av det, så det å ta ned møtevirksomheten er viktig for meg. Vi blir vel i Norge sett på som (...) når vi snakker med folk fra andre kulturer: "Det er så mange møter. Dere prater så mye, men det skjer jo ingenting!" Det kjenner jeg meg litt igjen i.

Flere av skolelederne er imidlertid opptatt av å fortelle at det nå jobbes med innføringen av lærende møter som en motvekt til den tidligere møtekulturen. Lærende møter beskrives som møter der det reflekteres rundt ulike faktorer som påvirker utviklingsarbeidet. Gjennom kollektivet får man lett tilgang til effektiv praksis. Det foreligger en forpliktelse knyttet til det å delta og bidra, men ikke mot en ensrettet praksis. I fellesskap identifiseres styrker og svakheter basert på praksis og teori, og spørsmål stilles knyttet til veien videre. Lærende møter avsluttes alltid med ambisjoner om å gå målrettet videre, samt at mellomarbeid avtales (Dickinson, 2015). Også Roald (2012) omtaler arbeidet med lærende møter som en metode skoleleder kan bruke når hun sammen med sine medarbeidere skal etablere et kvalitetsarbeid som gir reell og varig endring i arbeidet med undervisning og læring (Glosvik et al, 2014). Innføringen av slike møter kan forstås som et forsøk på å imøtekomme behovet for møter "med handling".

Skoleleder og hans utøvelse av egen rolle er av avgjørende betydning i arbeidet med å møte skolens mange utfordringer. I det videre vil jeg se nærmere på skolelederrollen og arbeidet med tilpasset opplæring spesielt.



## 4.3 Skoleleders rolle i skolens arbeid med tilpasset opplæring

Når skolelederne skal beskrive sin egen rolle i skolens arbeid med tilpasset opplæring, snakker de om en rolle som er svært sammensatt. Det er imidlertid noen ansvarsområder de er opptatt av å trekke fram som spesielt viktige i denne sammenhengen. I så måte kan det se ut som om skolelederne kopler spørsmålet om egen rolle tett til egne ansvarsområder. Først og fremst må skoleleder være en motivator for og tett på egne ansatte. Skoleleder må videre være en som legger til rette for det praktiske arbeidet og selv holder det høyt, og sist men ikke minst, må skoleleder være den som får alle til å dra i samme retning. Skolelederne har også noen tanker om hvordan de ser for seg at egen rolle i skolens arbeid med tilpasset opplæring kunne vært. Deres beskrivelse av ønskerektorrollen presenteres som siste funn i dette kapitlet.

### 4.3.1 Jeg er mye motivator

Alle skoleledere i min studie er svært bevisst på og opptatt av rollen de har som motivator i eget kollegium. En av dem påpeker at selv om dette er en kontinuerlig prosess, gjelder det spesielt i krevende perioder: "Ja, jeg er mye motivator når det stormer som verst i november og alle er slitne. Det er noe med å få folk til å gå litt til". En annen skoleleder understreker også viktigheten av å knytte motivasjonen til hver og en av de ansattes utviklingsområder:

Jeg vet at det er du kjempegod på, da snakker jeg ikke med deg om det, men kanskje vi må snakke om noe annet. Det skal være en sånn holdning, fordi er det noe som tar motivasjonen fra folk, så er det hvis du vet du har struktur eller har jobba fram en retning og så bruke mye tid blant gode lærere på å diskutere noe du allerede gjør. Det er meningsløs bruk av tid for gode lærere. Og det er de fornøyd med. Det er tidsbesparende å være god.

Motivasjon henger, i følge en av skolelederne, nært sammen med det "å være tett på":

Så det er noe med å være der, å være opptatt av det de driver med, etterspørre, se... Jeg snakker om å se den enkelte elev, men det handler også om å se den enkelte ansatte – i stor grad. Være tett på.

Dette bekreftes også av en av de andre skolelederne:

Jeg bruker en del tid i dialog med enkeltlærere. Jeg er veldig opptatt av å prate med lærere og anerkjenne dem for en god jobb de gjør. Det er mange uformelle og oppsøkende samtaler fra min side hvor jeg går rundt på arbeidsrom, slår av en prat, hører hvordan dagen har vært, får innsyn i hvilke temaer de jobber med, hva slags metoder. Jeg bruker også mye tid med teamlederne mine. Og ressurslærerne våre som jobber med konkrete utviklingsområder og holder det gående (....) Jeg er opptatt av å være en synlig leder, en synlig rektor for både lærere og elever.

Samtlige skoleledere er imidlertid opptatt av at motivatoren og pådriveren må finne en balansegang mellom det å hele tiden "holde trykket oppe" og det å "skynde seg langsomt". I det ligger at noen lærere må "bremses", mens andre må "fôres". Som en av skolelederne selv uttrykker det: "Det handler også om å se den enkelte ansatte".

Dette omtales hos Senge (1992) som personlig dyktighet. Personlig dyktighet er en av fem disipliner i en lærende organisasjon og handler om at skoleleder er visjonær og realistisk på samme tid. Skoleleder er visjonær gjennom å se framover og holde trykket oppe, men samtidig realistisk og har forståelse for at det også handler om å skynde seg langsomt for å få folk med seg. Dette beskrives av en av informantene som at "noen ganger er godt godt nok".

Sett i lys av Glosvik et al (2014) sine ulike skolelederroller, kan det skolelederne i min studie beskriver som et behov for å være tett på, være en motivator og en pådriver, handle om pedagogisk ledelse. Herunder kommer også personalledelse, for som en av informantene sier det: "Jeg er veldig glad i pedagogisk ledelse. Og da følger jo personalledelse med, for du må få med deg folk". Skoleleder som pedagogisk leder må kunne motivere for refleksjon og læringsprosesser blant de ansatte. Lederen må sette standarden for hva det kommuniseres om og hvordan det kommuniseres, samt utvikle en levende og åpen samtale i personalet. Videre må skolelederen få lærerne til å ta del i og ansvar for fellesskapet. Motivasjon og refleksjon vil over tid bidra til endret klasseromspraksis og økt læringsutbytte hos elevene.

Den viktige rollen som motivator kan også ses i lys av et ønske om å ha fokus på det Skrøvset og Tiller omtaler som verdsettende ledelse. I følge dem, bidrar økt verdsetting i organisasjonen til økt friskhet, glede, optimisme, kreativitet og innovasjon. Økt

bevissthet omkring verdsetting og forsterket praksis på området fører videre til at lederne selv vokser. Jo flere positive erfaringer, desto lettere er det å møte de mange utfordringene som skoleledere til stadighet møter på. Skrøvset og Tiller har gode forskningsindikasjoner på, og mener derfor med stor sikkerhet, at "bruken av godhanda fra ledere og lærere øker den faglige og sosiale læringen på arbeidsplassene. Læringen går dypere og varer lenger" (Skrøvset & Tiller, 2015, s. 180). De mener videre å ha belegg for å hevde at menneskene i organisasjonen får stor plass når verdsettende ledelse får stor plass. Slik blir menneskene sett på ikke bare som rolleinnhavere, men nettopp som mennesker. Skoleledere vil, gjennom å møte den enkelte medarbeider på en verdsettende måte, med andre ord selv ha nøkkelen til å kunne utvikle en lærende organisasjon. Når det verdsettende perspektivet gjennomsyrrer den daglige virksomheten, er den grunnleggende forutsetningen for klok og god ledelse til stede. Verdsetting er med andre ord en grunnleggende verdi som må ligge til grunn for å få et godt driv i skolens utvikling og læring.

Å være en pådriver og motivator henger, i følge Glosvik et al (2014), tett sammen med å få lærerne til å ta del i og ansvar for fellesskapet. En sentral del av skolelederrollen blir derfor å legge til rette for at nettopp de prosessene man motiverer og er pådriver for, kan finne sted.

#### 4.3.2 Jeg må jo legge til rette

Hvordan man som leder må tilrettelegge for arbeidet med tilpasset opplæring har flere av skolelederne konkrete tanker om:

Jeg må jo legge til rette. Det går på å sy sammen de rette teamene, de rette kontaktlærerne, timeplanene som gjør det mulig å utnytte ressursene, lage støttesystemer sånn som folk kan bruke, som for eksempel spesialpedagogikk-gruppa. Og så har vi drevet mye opplæring her i forhold til spesialpedagogikk internt på eget hus, men det er å lage systemene, etterspørre ting og ha fokus på ting. Jeg tror at det du har fokus på blir viktig. Det handler om å gi folk de redskapene de trenger.

Viktigheten av redskap eller verktøy i det praktiske arbeidet understrekes av flere av dem:

Det er alfa og omega å gi verktøyene. For jeg tror at man lett blir fanget i sin egen praksis, og det er vanskelig å se (... ) Og du blir fanget i oppgaver som du skal ha løst hver eneste dag, sånn at det å sitte og ta seg tid til å lage gode opplegg, det er det nok ikke alle som føler at de har tid til. Og det er der interessen kommer inn for mange. For de må være interessert i å bruke den tiden. For det tar litt tid i starten, i alle fall.

I arbeidet med å gi verktøy og konkrete eksempler på hvordan lærerne kan gjøre det, trekker en skoleleder fram sin egen erfaring som "gull verdt":

Jeg tenker at det er gull verdt at jeg kan spille inn både oppgaver og så videre fordi at jeg har vært lærer helt til det siste selv som inspektør. Jeg tenker at det er den styrken jeg har. De kan bare begynne å diskutere, og så er jeg på banen med en gang, for det er faktisk mulig. Jeg har gjort det selv!

En opplevelse av at lærerne ønsker verktøy og konkrete metoder, har de til felles med lærerne i studien *Tilpasset opplæring i praksis* (Damsgaard & Eftedal, 2014). For disse lærerne handlet det ikke om å finne fasiten på tilpasset opplæring, for, som Skogen (2015) uttrykker det "å lære seg tilpasset opplæring en gang for alle og kunne mestre alle typer elever" (Skogen, 2015, s. 37). Snarere tvert i mot handlet det om å kunne ha tilgjengelig en metodebank med eksempler som kunne brukes slik de var beskrevet, tilpasset egne elever og deres behov, eller som en idébank som utgangspunkt for å lage egne undervisningsopplegg. Når det er sagt, kom det, som tidligere nevnt, frem i intervjuene at mange av lærerne tilpasset opplæringen i relativt stor grad. For dem handlet det mer om å bevisstgjøre seg når og hvordan de tilpasset, samt å sette den tilpassede opplæringen i system. Et system som ikke bare var knyttet til dem selv som enkeltlærere, men til teamene og hele skolen.

Den av Glosvik et al (2014) sine roller som beskriver disse skolelederopp gavene best, er rollen som faglig leder. I denne rollen kreves det at skoleleder har innsikt i, kompetanse om og kan formidle kunnskap knyttet til undervisning og undervisningsplanlegging, didaktiske framgangsmåter, klasseledelse og relasjoner. Ikke bare skal skoleleder hjelpe læreren med å tolke undervisningsinnholdets betydning for elever og klasser, men også gi støtte i den didaktiske prosessen. Videre skal skoleleder sørge for at det etableres felles standarder for hva som er god undervisning og sørge for at disse fastholdes.

Utfordrende er det også å bidra til å holde fokus på felles standarder og samtidig ha blikk for den enkelte.

For skolelederne handler det imidlertid ikke bare om å gi verktøy i form av konkretisering og eksempler. De må også være med å drive selve arbeidet:

Skal du få med deg hele gjengen og få dette til på systemnivå, så må du være med som leder og drive arbeidet. Og det bør være på systemnivå, for det skal ikke være slik at en klasse er prisgitt hvilken lærer de får for at det skal bli TPO eller det ene eller det andre. Og det ble sagt en del for noen år siden, at "Å, du er heldig som får den læreren". Og jeg tenker, det skal ikke være sånn. Du er heldig som går på X skole, der gjør de det sånn. Og så må vi bare fange opp de få pedagogene som ikke gjør det, og da har ikke de noe valg. De må være lojale mot det vi har bestemt.

En slik måte å tenke på finner vi igjen hos Senge (1992) i tre av hans fem disipliner omtalt som systemisk tenking, en felles visjon og teamlæring. Den systemiske tenkingen og den helhetlige tilnæringsmåten som må være til stede peker også denne skolelederen på. For henne er det helt essensielt at kvaliteten på opplæringen ikke skal være avhengig av enkeltlæreren, men felles for hele skolen og alle skolens lærere. Viktigheten av en felles visjon i form av felles prinsipper og praksis for å møte fremtiden i form av "På X skole, der gjør de det sånn", understrekes. Som tidligere omtalt, er fokuset på læring i team og grupper gjeldende praksis på samtlige skoler. Dette underbygges både av skoleledernes fokus på viktigheten og effekten av teamarbeid, arbeid med teamsammensetning og ikke minst lærende møter, der dialogen praktiseres.

Hos Glosvik et al (2014) beskrives skoleleders rolle som tilrettelegger og driver av tilpasset opplæring som endringslederrollen. Her handler det om å legge til rette for og organisere forandring. Fokus må være både på endringene som foregår her og nå, og på framtidige utfordringer. Eksempler på slike utfordringer kan være etter- og videreutdanningstiltak, utforming av nye skolebygg, eller generelt å håndtere utfordringer knyttet til reform- og endringskrav fra sentrale myndigheter.

Å gi verktøy er en måte å legge til rette på. En annen måte er å gi lærerne større handlingsrom. Mangel på ønsket samarbeidstid kan for eksempel kompenseres ved å bruke klasserommet som læringsarena:

Også må vi si noe om at når vi ikke har så mye samarbeidstid som dere hadde ønsket fra starten, så må vi finne oss i å bruke klasserommet som læringsarena og øvingsarena. Vi må prøve ut noen ting, som ideelt sett ikke er helt ferdig planlagt (...) Så må vi stoppe opp litt og se hva er det som funker. Dere prøver noe og så er det noen andre som prøver noe annet, også ser vi på det.

For denne skolelederen er det viktig å signalisere overfor sine ansatte at det er lov å prøve og teste ut i arbeidet med tilpasset opplæring. Gjennom en utprøvingsprosess i skolens ulike klasserom, en kunnskapsdeling knyttet til metode og undervisning, samt refleksjon og evaluering av det som er prøvd, vil denne skolen kunne utvikle seg som lærende organisasjon. Å tilrettelegge for deling er en ambisjon og en målsetning flere av de andre skolelederne deler med denne skolelederen:

Det handler om at de som er gode, for det er mange som er gode, vi må få dem til å fortelle om det. For det er en vesensforskjell om avdelingsleder eller jeg prater med enkeltlærere. Det å sette av mer tid på avdeling rett og slett til den delinga, for da kommer det fra de som faktisk får det til i undervisning. Ikke fra oss eller en teori til en forsker, men fra noen som har tatt det i bruk (...) Jeg tror det er fullt mulig å få til, men det krever at du setter av tid til de refleksjonene. På trinn, innenfor fag, at det settes opp grupper og samarbeid med det som tema både med avdelingsleder og meg til stede, og uten.

En slik måte å tenke og jobbe på kan forstås som en tilnærming til Senges (2006) videreutvikling av de fem organisasjonsdisiplinene gjennom hoveddimensjonene aspirasjon, kollektiv refleksjon og helhetsforståelse. Skoleleder forteller at både han og lærerne viser vilje til og er opptatt av å se framover. Deling av kunnskap og erfaringer legges til grunn for dialog og interpersonell kommunikasjon, og man er opptatt av at analyse og utviklingsarbeid må bygge på en helhetsforståelse. I kommunen som denne skolen tilhører, er det et uttalt mål at alle kommunens skoler skal tilhøre X-kommune-skolen. Skolene i kommunen har sammen satt et felles hovedmål for samtlige skoler med tanke på hva som kjennetegner nettopp X-kommune-skolen innen et bestemt år. De har videre satt delmålsetninger for hvert år, for å kunne evaluere hvor langt i prosessen den enkelte skole er kommet. Alle kommunens skoleledere er rektor- eller

masterutdannet i skoleledelse, noe som, i følge denne skolelederen, gjør det enklere for dem å lede prosessen de nå er i. Han sier at "Vi vet hva målsetningen er, og hvor vi skal". Skolelederne i denne kommunen har med andre ord i stor grad en felles helhetsforståelse knyttet til skolenes utviklingsarbeid.

Hos alle skolelederne vektlegges viktigheten av å reflektere og evaluere kontinuerlig. Det gjelder både utviklingsarbeidet og den faglige kvaliteten på undervisningen. En av skolelederne sier det slik:

Vi må alltid evaluere det vi holder på med, for det kan jo være det ikke gir den effekten vi tror. Så vi må se oss i speilet og se hva har vi fått til, hva virker, og hva virker ikke. Så vi må alltid gå sirkelen rundt hele veien og kvalitetssikre det vi driver med. Men jeg er veldig opptatt av at vi skal ha det på systemnivå og at alle skal med, fordi vi skal ikke ha to, tre som kjører tradisjonelt og resten er kjempegode. Det skal vi ikke ha.

En slik kontinuerlig uttesting beskrives hos Senge (1992) som en prosess der de mentale modellene i organisasjonen må bringes til overflaten og testes ut. De mentale modellene er organisasjonens grunnleggende, men likevel sjelden uttrykte forestillinger. Ved å teste ut, vil man som skolelederen påpeker, finne ut av hva som virker og hva som ikke virker. En slik uttesting kan føre til to løsninger: Enten endres modellene, eller de eksisterende modellene beholdes. Sentralt hos denne skolelederen er også målsetningen om at "alle skal med". Det handler, slik skolelederne ser det, om å få alle til å dra i riktig retning.

#### 4.3.3 Jeg må sørge for at alle drar i riktig retning

Å ta ansvar for at arbeidet med tilpasset opplæring er et kollektivt utviklingsarbeid, står sentralt hos skolelederne. En av dem sier det slik:

Det som er viktig for meg som skoleleder å tenke på her, er å få alle til å dra i samme retning. Det kan fort bli litt tut og kjør. Nå har jeg funnet noe nytt, så nå prøver jeg det (...). Så før vi hopper på noe, så skal det være en forankring. Det skal være i tråd med det utviklingsarbeidet vi driver.

Denne skolelederen er leder på en skole der tilpasset opplæring er kjempeinspirerende og lærerikt å jobbe med. Han tenker at arbeidet med tilpasset opplæring gjør lærerne til

bedre lærere og at de har en kultur for at dette gjør de. Det finnes en motstand i form av to, tre lærere på skolen, men den karakteriserer han som en motstand som "ikke blir lagt merke til" og som derfor bare "preller av". Han har likevel, slik han ser det, en utfordring knyttet til det han omtaler som "å bremse noen lærere litt". Disse lærerne omtales hos Bjørnsrud (2009) som de ivrige. Det er de som leder an i det felles utviklingsarbeidet ved skolen. De er godt oppdatert gjennom studier og henter ny kompetanse til lærergjernen der de måtte finne den. På denne skolen hadde lærerne lest en artikkel om leserør som skrive- og lesestøttende verktøy, og hvordan disse kunne hjelpe elevene i arbeidet med egen tekst. Ved å lese teksten flere ganger høyt, ville elevene kunne korrigere egen skriving. Leserøret skulle sørge for at støynivået i klassen ikke ble for høyt. Slike forsøk er, i følge denne skolelederen, beskrivende for en iver og glød i personalet når det gjelder å prøve ut nye verktøy. Samtidig er han opptatt av om forskning faktisk kan si at dette virker. For lærerne handlet det mer om å "hoppe i det", og de kan derfor, i denne skolelederens øyne, til tider beskrives som overivrige i arbeidet med tilpasset opplæring.

Også en av de andre skolelederne er opptatt av å fortelle om alt det gode arbeidet som gjøres på egen skole knyttet til tilpasset opplæring. Hun er samtidig bevisst på at det er hun som er ansvarlig for å få personalet til å dra i samme retning når noen ikke er lojale mot felles bestemmelser:

Jeg hanker dem inn. De må være lojale mot det vi har bestemt, hvis ikke må de kompetanseheve seg. Vi må legge en kabal etter hva de er gode på. Det blir fort et par stykker som du bare må plassere et sted, men da må de veiledes spesielt. Det skal ikke gå utover alle andre som er i en god stim. Så blir det å utfordre dem på om det er deres pedagogiske grunnsyn, om de mangler kompetanse, eller om de ikke skjønner hva jeg snakker om (...) Jeg må tenke TPO på dem. Noen skjønner dette med en gang og bare snur praksisen sin tvert, mens andre trenger litt tid. Så det er den tålmodigheten. Jeg må oppmuntre dem til at dette er en morsom måte å gjøre det på, og den rette måten å gjøre det på.

En tredje av skolelederne er og tydelig på sitt ansvar knyttet til at alle drar i samme retning. For ham handler det om at lærerne må forholde seg til faste rammer i form av definerte kompetansemål for hver periode:



Slik ser planen ut i norsk, matte og engelsk. Du kan godt gå inn og endre (...) for eksempel de nedbrutte kjennetegnene, men du får ikke røre kompetansemålene. De ligger fast (...) For hvis noen rører med det, så slår det beina under hele opplegget, for nå er kompetansemålene vedtatt for X-skolen innenfor trinnene hvert halvår.

I tillegg til en fast ramme knyttet til felles kompetansemål for trinnene, jobber denne skolelederen aktivt for å "holde retning", som han selv sier det. Han har et system for ukentlig observasjon i klasser, en fast struktur på samtaler med alle de ansatte, har inspeksjon, stepper selv inn som vikar ved behov, og deltar fast på avdelingsmøter.

Skoleledere som evner å få personalet til å dra i samme retning er, i følge Stenshorne (2008), skoleledere som vektlegger å skape en trygg kultur med gode relasjoner. Det handler ikke om å skape en trygg kultur der alle til en hver tid er fornøyd med tingenes tilstand, men om å skape en kultur der det gis rom for å prøve ut nye ting å tørre å feile. På den måten skapes det en kollektiv læringskultur. Samtlige skolelederne i min studie er tydelige på at teamarbeid, gruppelæring og samarbeid mellom skoleleder og lærere står sentralt i arbeidet med å skape en kollektiv læringskultur. I følge Fullan (i Jenssen & Roald, 2014) er arbeidet med utviklingen av læreres og skolelederes samarbeidskapasitet nettopp en forutsetning for å lykkes med å utvikle skoler og gode kunnskapsorganisasjoner. Senge (1992) presiserer imidlertid at dette samarbeidet må preges av kommunikasjonsformen dialog heller enn diskusjon. Sentralt i dialogen står lytting og undersøkende refleksjon med tanke på å framskaffe ny innsikt. Diskusjonen derimot, kan preges av politikk, makt, rett og galt, en skjult dagsorden, uærlighet, samt mangel på omtanke og respekt.

Gjennom et tett og godt samarbeid med sine lærere vil skoleleder kunne verdsette og framholde eksempler på god praksis. Hun vil dessuten gis muligheter til å kunne identifisere lærere som strever, og gi dem god støtte og veiledning ( Stenshorne i Bjørnsrud, 2015). Skolelederne som evner å få personalet til å dra i samme retning, behersker videre å gjøre prioriteringer, samt å skape en skolekultur eller læringskultur med en felles plattform der elevens læring alltid er i fokus. De tar ansvar for utvikling av både systemet, bedriftskulturen og den enkelte lærer. Disse skolelederne evner også å prioritere sitt arbeid med å hjelpe lærerne til å yte bedre i samspillet med sine elever.

Slik forankres lojaliteten i elevenes læring. Sentralt her er skoleleders prioritering av handlinger i et langsiktig perspektiv (Buli-Holmberg et al, 2015).

#### 4.3.4 Jeg skulle ønske jeg hadde mer tid til å være på skolen

Når skolelederne i min studie blir spurt om de kan beskrive ønskerektorrollen, svarer en av dem følgende: "Jeg skulle for min del ønske at jeg hadde mer tid til å være på skolen. Jeg tror det hadde vært veldig, veldig nyttig". Også flere av de andre skolelederne uttrykker et sterkt ønske om å ha mer tid på egen skole. I det ligger ikke bare å være fysisk til stede, men å ha mulighet til å gjøre det de anser som sin viktigste rolle: Å være pedagogisk leder. De omtaler ledelsesressursen som stram, samtidig som ledelsesoppgavene øker i omfang. En av informantene sier at hun føler at hun som skoleleder snart gjør "alt". Hun forteller om arbeidsoppgaver som inkluderer ansvar for bussene, sjekking av skolens lekeapparater, søppeltømming, varemottak, samt skriving av beredskapsplaner og branninstruksjoner. En annen skoleleder uttrykker eksplisitt et ønske om større frihet og selvråderett. En mulighet for å overføre tildelte midler mellom ulike budsjettposter ville føre til en bedre utnyttelse av pengene, slik hun ser det. Skolelederne påpeker videre viktigheten av å få tid til læring. For noen innebærer det å være i undervisning, for andre handler det om påfyll knyttet til drift av egen rolle, utvikling av skolen som lærende organisasjon eller ulike utviklingsarbeid.

En av skolelederne skiller seg imidlertid markant fra de andre når han får spørsmålet om hvordan han ser for seg ønskerektorrollen. For ham handler det ikke om å omtale noe han kunne ønske seg, men noe han faktisk allerede har. Det begrunner han med at dagens skolelederrolle, til tross for at den er sammensatt og krevende, åpner for mange muligheter. Muligheter til å forme den som man vil, slik denne skolelederen ser det. Så lenge hans overordnede vet at han følger utviklingen og er trygg på det, sier han at han har mulighet til å disponere egen tid. Hvis det derimot skulle komme et mye sterkere byråkratisk trykk fra kommunalt hold med stadige skoleinspeksjoner, vil situasjonen være en annen:

I det øyeblikket jeg ikke kan være ute og være synlig, være innom pedagogene og være tett på her med personalet, da er det ikke så interessant (...) Det må ikke lages rigide systemer som alle skal inn under. Det er min ideologi – kontroll under ansvar.

I dette kapitlet har jeg presentert og diskutert sentrale funn i egen studie. Jeg har vært opptatt av å presentere det som fremstår som hovedtendensene i materialet, men samtidig pekt på funn som ser ut til å bryte med mønsteret. For å belyse skoleledernes utsagn har jeg valgt å trekke inn relevant teori underveis i presentasjonen av funnene. Dette som et ledd i å prøve å forstå deres beskrivelser.

## 5 Konklusjon og avslutning

Denne oppgaven har følgende problemstilling: *Hvordan forstår skoleleder prinsippet om tilpasset opplæring og sin rolle når det gjelder implementeringen av prinsippet i praksis?*

For å belyse problemstillingen, har jeg stilt tre forskningsspørsmål knyttet til skolelederes forståelse av prinsippet om tilpasset opplæring, hvilke utfordringer de står overfor når prinsippet skal implementeres, og hva som er deres rolle i skolens arbeid med tilpasset opplæring.

Det første forskningsspørsmålet handler om hvordan skoleledere forstår prinsippet om tilpasset opplæring. De er opptatt av å formidle et elevsyn som innebærer en erkjennelse av at elevene er ulike i evner, utviklingsnivå og interesser, og at de lærer i ulik takt, men likevel er like mye verdt. De holder likeverdsprinsippet og blikket for den enkelte elev høyt, men påpeker samtidig at individet er en del av et større fellesskap. Tilpasset opplæring må derfor, slik informantene forstår det, ses i en større sammenheng enn bare ut fra forhold ved eleven. Skoleledernes forståelse av prinsippet om tilpasset opplæring er, i all hovedsak tuftet på et systemperspektiv og en bred forståelse.

Skolelederne signaliserer videre et sterkt ønske om at alle elever skal kunne gå hjem fra skolen hver eneste dag, og føle at de har mestret noe på en eller annen arena. De påpeker at mestring og motivasjon henger tett sammen, og at det derfor er helt essensielt å starte læringen der den enkelte elev er. I denne sammenhengen trekkes elevens nivå og hans forkunnskaper fram som sentrale faktorer som må kartlegges for å vite hvor læringsarbeidet skal starte. Kartlegging av ferdigheter og kunnskap er viktig for å kunne mestre skolens fag, men vel så viktig er det å kunne mestre samfunnet utenfor skolen.

Et tredje moment skolelederne er opptatt av å presisere, er at mangfoldet elevene har i bakgrunn, forutsetninger, interesser og talent skal møtes med et mangfold av utfordringer i et inkluderende læringsmiljø. Dette med grunnlag i egen forståelse av tilpasset opplæring som noe mer enn en individuell løsning knyttet til enkeltelevens

utfordring. I følge dem er eleven en del av et system, der blant annet undervisnings-situasjon, relasjon lærer elev og hjem – skolesamarbeid har betydning for elevens læringsutbytte. De er opptatt av å tegne et bilde av tilpasset opplæring som et profesjonelt ansvar som gjelder hele skolevirksomheten, og ikke et privat anliggende for den enkelte lærer.

Det andre forskningsspørsmålet omhandler utfordringene skoleleder står overfor når prinsippet om tilpasset opplæring skal implementeres. I arbeidet med å skape en kultur der tilpasset opplæring nærmest oppfattes som en ideologi eller en pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og all dens virksomhet, uttrykker skolelederne at de står overfor noen hovedutfordringer. Den første utfordringen de skisserer når det gjelder implementeringen av prinsippet om tilpasset opplæring, er selve forståelsen av begrepet. For mange av lærerne deres framstår begrepet som uklart og vanskelig, og dermed som et krevende prinsipp å forholde seg til. I så måte blir det viktig for skolelederne å klargjøre og konkretisere begrepet. De trekker her frem noen muligheter i møte med denne utfordringen. En måte å gjøre dette på er å "snu på hodene" til lærerne i form av en kulturendring gjennom å "åpne dørene" til hverandres læringsarenaer. Ved å utvikle en reformkultur preget av teamsamarbeid og kollegabasert fellesskap vil man kunne få bukt med privatpraktisering og usikkerhet knyttet til hvordan tilpasse i praksis. Bremseklossene vil få mindre plass, og de ivrige, som leder an i det felles utviklingsarbeidet ved skolen, vil oppleve at flere og flere støtter positivt opp om utviklingen ved skolen.

I tillegg til arbeidet med den nødvendige kulturendringen, peker skolelederne i min studie på utfordringer knyttet til det en av dem omtaler som det kommunale sluket. De opplever skolelederrollen som svært kompleks og sammensatt, og at de i all hovedsak er administrator på dagtid og pedagogisk leder på ettermiddagstid. Dette med bakgrunn i at det "ikke går an å tenke en hel ledelsestanke ut på dagtid". De påpeker viktigheten av å delta i arbeidet med lærernes læring og tilpasset opplæring, ha tid nok til å samtale med elever og lærere om undervisning, ha tid til å evaluere, og til selv å observere spor av tilpasset opplæring på læringsarenaene, for eksempel i en

skolevandring. De vil så gjerne, men tiden strekker ikke til. Slik de ser det, trekker de ulike kreftene i kommunen i ulik retning, og skolelederne blir stående i en skvis.

Det siste forskningsspørsmålet hadde til hensikt å gi innblikk i skoleleders ulike roller i skolens arbeid med tilpasset opplæring. Til tross for en sammensatt rolle er skolelederne tydelige på at rollene som motivator, tilrettelegger og en som sørger for at alle drar i samme retning, er aller viktigst i dette arbeidet. En skoleleder må kunne motivere sine ansatte til kontinuerlig å arbeide med og hele tiden holde tilpasset opplæring høyt. Sentralt i dette arbeidet er å være en synlig leder som er "tett på". Gjennom å være tett på vil man som leder enklere kunne avdekke når og hvor "trykket må holdes oppe" eller hvor og når man må "skynde seg langsomt". Hyppige samtaler med egne ansatte vil dessuten kunne avklare hvilke lærere som må forpliktes mer, og hvem som må få hjelp til å sette grenser for eget arbeid. For skolelederne handler det om å gi lærerne tilgang til og opplæring i verktøy til bruk i arbeidet, å konkretisere gjennom eksempler, gi handlingsrom for å prøve ut, samt å legge til rette for erfaringsdeling og refleksjon. De påpeker imidlertid at dette ikke er nok i seg selv. Som skoleledere må de også være med å drive selve arbeidet.

Å drive selve arbeidet innebærer for disse skolelederne å sørge for at alle drar i riktig retning. Det innebærer ikke at de ønsker at personalet skal være fritt for motstand. Slik de ser det, er det sunt at noen er konstruktivt kritiske i endringsarbeidet. Dersom noen lærere derimot ikke er lojale mot felles bestemmelser, påpeker lederne sitt ansvar knyttet til å "hanke dem inn", få dem til å kompetanseheve seg og til å endre egen praksis.

Det er liten tvil om at skoleledere har en kompleks og sammensatt rolle. De må forplikte, men samtidig oppmuntre. Overfor noen lærere må de stadig peke på muligheter og holde trykket oppe. Andre lærere må holdes tilbake, i visshet om at den jobben de gjør er mer enn god nok. Skolelederne kan derfor sies å måtte balansere mellom å forplikte og frita med hensyn til ansvar og arbeidsinnsats. Prioritering av enkeltfag og tverrfaglighet må også balanseres. Lærerne skal få være opptatt av egne fag, kunne innholdet i faget og ikke minst kunne formidle og forklare dette forståelig til

elevene. Samtidig må lærerne kunne se eget fag i en større kontekst, finne tverrfaglige emner og samarbeide med andre lærere om temaer som gir elevene forståelse av en større helhet, og som hjelper dem med å skape sammenheng mellom og relevans i fagene. Det handler om å ha et relasjonelt syn på læring. I det ligger at skoleledere ikke bare retter søkelyset mot den enkeltes læring, men på det som skjer mellom de lærende aktørene. Samtidig må det tas hensyn til at spesifikke organisatoriske eller kontekstuelle faktorer utgjør en ramme rundt relasjonene. På den ene siden befinner den enkelte elev, lærer og skoleleder seg. De lærer og utvikler seg som ulike enkeltindivider. På den andre siden har vi fellesskapet som rammer inn læringsprosessene til de ulike enkeltindividene. Det handler med andre ord om å balansere individ og fellesskap. Skoleledere må dessuten ta mange valg og gjøre prioriteringer knyttet til et stort antall arbeidsoppgaver og vektlegging av de ulike lederrollene. De må evne både å se innover i skolen og utover i samfunnet. Skoleledere må i så måte balansere mellom skolens indre liv og de ytre kravene. Å organisere skolens ressurser på en produktiv, oversiktlig og rasjonell måte hører til skolelederens ansvar og sentrale oppgaver. De ressursene skoleledere organiserer, kommer imidlertid utenfra. Samfunnet sender elevene, penger, lærere, utfordringer og målsetninger til skolen. Skolen får deretter ansvar for å sortere, organisere, forandre og sende ressursene tilbake til samfunnet i en akseptabel form. Det blir ingen skole uten ressurser. Det følger imidlertid gjerne utfordringer med ressursene. Eksempler på slike krav kan være resultatrapportering og dokumentasjon. Skoleledere må dermed også balansere mellom drift og utvikling.

Å være skoleleder handler følgelig om daglig å utøve balansekunst. Dette gjelder ikke minst i arbeidet med å implementere prinsippet om tilpasset opplæring og sørge for at elever får mulighet til å lære ut fra egne forutsetninger, men i samspill med andre.

# Litteraturliste

- Bachmann, K.E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Bakken, A., & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. NOVA Rapport 7/12. Oslo: NOVA.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur: nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bjørnsrud, H. (2000). *Den inkluderende skolen: enhetsskolens idealer, dilemmaer og hverdag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2008). Tilpasset opplæring under Kunnskapsløftet - intensjoner og skoleutvikling. Introduksjon. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling* (s. 9-24). Oslo Gyldendal Akademisk.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S., & Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring: skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., & Bell, R. C. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H. L. (2007). *Når hver time teller*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Damsgaard, H. L. (2013). Lærertilvaksomhet – erfarne læreres opplevelse av skolehverdagen. *Spesialpedagogikk* (7), 54-64.
- Damsgaard, H. L., & Eftedal, C. I. (2014). *-men hvordan gjør vi det?: tilpasset opplæring i grunnskolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Damsgaard, H. L., & Eftedal, C. I. (2015). Når intensjon møter virkelighet – læreres erfaring med å tilpasse opplæringen. *Bedre Skole* (1), 16-21.
- Dickinson, H. (2015). Rollen som utviklingsveileder og erfaringer med læreres læring. I H. Bjørnsrud (Red.), *Skolebasert kompetanseutvikling - Organisasjonslæring for delingskultur* (s. 162-179). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Egan, G. (1998). *The skilled helper: a problem-management approach to helping*. Pacific Grove, California: Brooks/Cole.
- Engen, T. O. (2010). Tilpasset opplæring: utkast til en faglig forståelse. I G.D. Berg & K. Nes (Red.), *Tilpasset opplæring – støtte til læring* (s. 51-76). Oslo: Oplandske Bokforlag.
- Engh, K. R. (2011). *Vurdering for læring i skolen: på vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Glosvik, Ø., Langfeldt, G., & Roald, K. (2014). *Rektorrollen: om å skape ledelse i skolefelleskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jensen, R. (2006). *Tilpasset opplæring i en lærende skole: om utvikling av læringsmiljøet*. Stjørdal: Læringsforlaget.
- Jensen, R. (2009). Tilpasset opplæring. I R. Svaneberg & H.P. (Red.), *LA STÅ! Læring – på vei mot den profesjonelle lærer* (s. 197-217). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jenssen, E. S., & Roald, K. (2014). *Tilpasset opplæring i skolens arbeidsfelleskap*. Bergen: Fagbokforlaget.



- Kalleberg, R. (2004). Forord. Feltmetodikk, forskningsopplegg og vitenskapsteori. I M. Hammersley & P. Atkinson (Red.), *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning* (s. 7-28). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kjærnsli, M., & Olsen, R. V. (2013). *Fortsatt en vei å gå: norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet  
Hentet fra <http://www.regjeringen.no>.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rapport fra Tidsbrukutvalget*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2009-2010/Meld-St-19-20092010/8.html?id=608071>.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: an interactive approach*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Meld. St. 18. (2010-2011) 2011. *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?ch=1&q=>. Meld. St. 22. (2010-2011) 2011. *Motivasjon – Mestring – Muligheter - Ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>.
- Meld. St. 28. (2015-2016) 2016. *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?q=&ch=1>.
- Mjøs, M. (2007). *Spesialpedagogens rolle i dagens skole. En studie av hvordan prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring for alle elever kommer til uttrykk i skolen, og av spesialpedagogikkens rolle i denne sammenheng*. (Doktorgradsavhandling), Det utdanningsvitenskaplige fakultetet, Oslo, Universitetet i Oslo.
- Neumann, C. E. B., & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: en metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- 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: Gyldendal Akademisk.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nordahl, T., & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner. Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- NOU 2009:18. (2009). *Retten til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>.

- Nygård, R. (2007). *Aktør eller brikke?: søkelys på menneskets selvforståelse*. Oslo: Cappelen.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>.
- Senge, P. M. (1992). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. London: Century Business.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Currency/Doubleday.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen: kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2015). Skolelederrollen og tilpasset opplæring. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen, & K. Skogen, *Kultur for tilpasset opplæring* (s. 33-43). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skrøvset, S., & Tiller, T. (2015). *Verdsettende ledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass: trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som arbeidsplass*. *Bedre Skole* (3), 10–15.
- St.meld. nr 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-/5/4.html?id=404480>.
- St.meld. nr 31. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?ch=1&q=>.
- Stenshorne, E. (2015). Ledelse er ledelse og skoler er skoler? I H. Bjørnsrud (Red.), *Skolebasert kompetanseutvikling - Organisasjonslæring for delingskultur* (s. 63-82). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Stenshorne, M. E. (2008). *Kommer råd - kommer tid: tid som kritisk faktor i skoleutvikling*. (Master), Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Tangen, R. (2012). Spesialpedagogikk. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Elevers skolelivskvalitet* (s. 151-169). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tingleff-Nielsen, L. (2012). *Teamsamarbeidets dynamiske stabilitet. En kulturhistorisk analyse av læreres læring i team*. (Ph.d.-afhandling), Institutt for Utdannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus, Aarhus Universitet.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Prinsipper for opplæringa*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Generell del av læreplanen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Ledelse i skolen. Krav og forventninger til en rektor*. I Utdanningsdirektoratet. Hentet fra [http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Rektorutdanning/UDIR\\_Ledelse\\_i skolen BOKMAL\\_web.pdf](http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Rektorutdanning/UDIR_Ledelse_i_skolen_BOKMAL_web.pdf)
- Vibe, N., Aamodt, P. O., & Carlsten, T. C. (2009). Å være ungdomsskolelærer i Norge: Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS). Oslo: NIFU STEP.

- Vike, H. (2004). *Velferd uten grenser: den norske velferdsstaten ved veiskillet*. Oslo: Akribe.
- Wormnæs, O. (1996). *Vitenskap - enhet og mangfold*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

# Vedlegg

## Vedlegg 1

### Intervjuguide

#### Informasjon om prosjektet (gis i forkant av hvert intervju)

- Arbeidet inngår i en masteroppgave knyttet til HBV i masterstudiet utdanningsledelse
- Skoleledere i grunnskolen intervjues
- Alt materiale behandles konfidensielt – alt som fortelles anonymiseres, både navn og arbeidsplass
- Mulig å trekke seg underveis hvis man ønsker det
- Mulig å be om pauser under intervjuet
- Lydopptak
- Presentere hovedtemaene i guiden:
  - Forståelse av tilpasset opplæring
  - Muligheter og utfordringer knyttet til realisering av tilpasset opplæring
  - Skolelederens rolle i arbeid med tilpasset opplæring

#### Jobben min:

1. Kan du fortelle litt om skolen du jobber på?
2. Hvordan vil du beskrive en vanlig arbeidsdag for deg som rektor?
3. Hvor lenge har du jobbet som rektor?
4. Hva bruker du mest tid på i løpet av en dag?

#### Forståelsen av tilpasset opplæring:

5. Hva forbinder du med begrepet tilpasset opplæring?
6. Hvorfor tror du at tilpasset opplæring er et sentralt prinsipp i norsk skole?
7. Hvordan tilpasses opplæringen på din skole?
8. Hvilke andre måter for å tilpasse opplæringen finnes?

### **Skolelederens rolle i arbeid med tilpasset opplæring:**

9. Hvordan vil du beskrive din rolle som rektor ved skolen?
10. Hvordan vil du beskrive din rolle som rektor når det gjelder arbeid med tilpasset opplæring? (På hvilken måte er du involvert i dette arbeidet?)
11. Hvilke forhold ved din skole har betydning for arbeidet med tilpasset opplæring? (Kultur, ressurser, kommunale pålegg etc.)
12. I flere nylige gjennomførte undersøkelser blant lærere (Skaalvik og Skaalvik, Damsgaard og Eftedal) fremkommer det at lærere opplever et gap mellom intensjonen om tilpasset opplæring og det som realiseres i skolehverdagen. I hvilken grad kjenner du deg igjen i dette bildet? Hva kan dette handle om? Hvis dette er gjenkjennbart også på din skole, hvordan forholder du deg som skoleleder til denne problematikken?

### **Muligheter og utfordringer knyttet til realisering av tilpasset opplæring:**

13. Hvilke muligheter har lærere på din skole til å tilpasse opplæringen?
14. Hvilke muligheter gir dette arbeidet deg som skoleleder?
15. Hvilke utfordringer byr realiseringen av tilpasset opplæring på for lærerne ved din skole?
16. Hvilke utfordringer byr realiseringen av tilpasset opplæring på for deg som skoleleder?
17. Hvordan kan de utfordringene du har beskrevet til nå forstås? Hva handler de om?
18. I hvilken grad er arbeidet med tilpasset opplæring et felles anliggende for hele skolen? (Hva tror du ligger bak denne praksisen? Er det behov for, og i tillegg hva kan gjøres for å endre eksisterende praksis?)
19. Har du noen gode eksempler på tilpasset opplæring i praksis, eksempler på m ter   håndtere utfordringene på? Hva har hatt betydning for en slik god praksis?
20. Hvis du kunne foreslå noen endringer når det gjelder skolens arbeid med tilpasset opplæring og din rolle som skoleleder i denne sammenheng, hva ville du ha endret da?
21.  nskerekortrollen, hvordan ser du for deg den?

## Forespørsel om deltakelse I studien *Skolelederrollen og tilpasset opplæring*

### Bakgrunn og formål

Formålet med denne studien er å innhente informasjon om skolelederes syn på og erfaring med muligheter og utfordringer knyttet til tilpasset opplæring i praksis. Jeg er opptatt av å få fram skolelederes egne stemmer for å kunne skape et mer nyansert bilde av tilpasset opplæring i skolehverdagen.

Studien er en masteroppgave som inngår i studiet utdanningsledelse ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold.

Du blir bedt om å delta i denne studien fordi du jobber som rektor i grunnskolen.

### Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien betyr å stille opp på et individuelt intervju som har en varighet på ca. 1,5 timer. Intervjuet vil være konsentrert om følgende temaer:

- Forståelse av tilpasset opplæring
- Skolelederrollen
- Muligheter og utfordringer i skolens arbeid med tilpasset opplæring

Det vil bli laget lydopptak av intervjuene.

### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det innebærer at ingenting av det du sier i intervjuet vil kunne gjenkjennes, verken når det gjelder deg, skolen du er

leder på eller kommunen du jobber i. Det er bare jeg som prosjektleder som vil ha tilgang til lydfilene.

Studien skal etter planen avsluttes senest 1. juni 2016. Lydfilene slettes når oppgaven er ferdig sensurert.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil intervjuet med deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Cecilie Isaksen Eftedal, telefon 93439718. Min veileder ved HBV er Halvor Inge Bjørnsrud, telefon 95205968.

Vedlegg 3

Samtykke til deltakelse i studien *Skolelederrollen og tilpasset opplæring*

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

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)