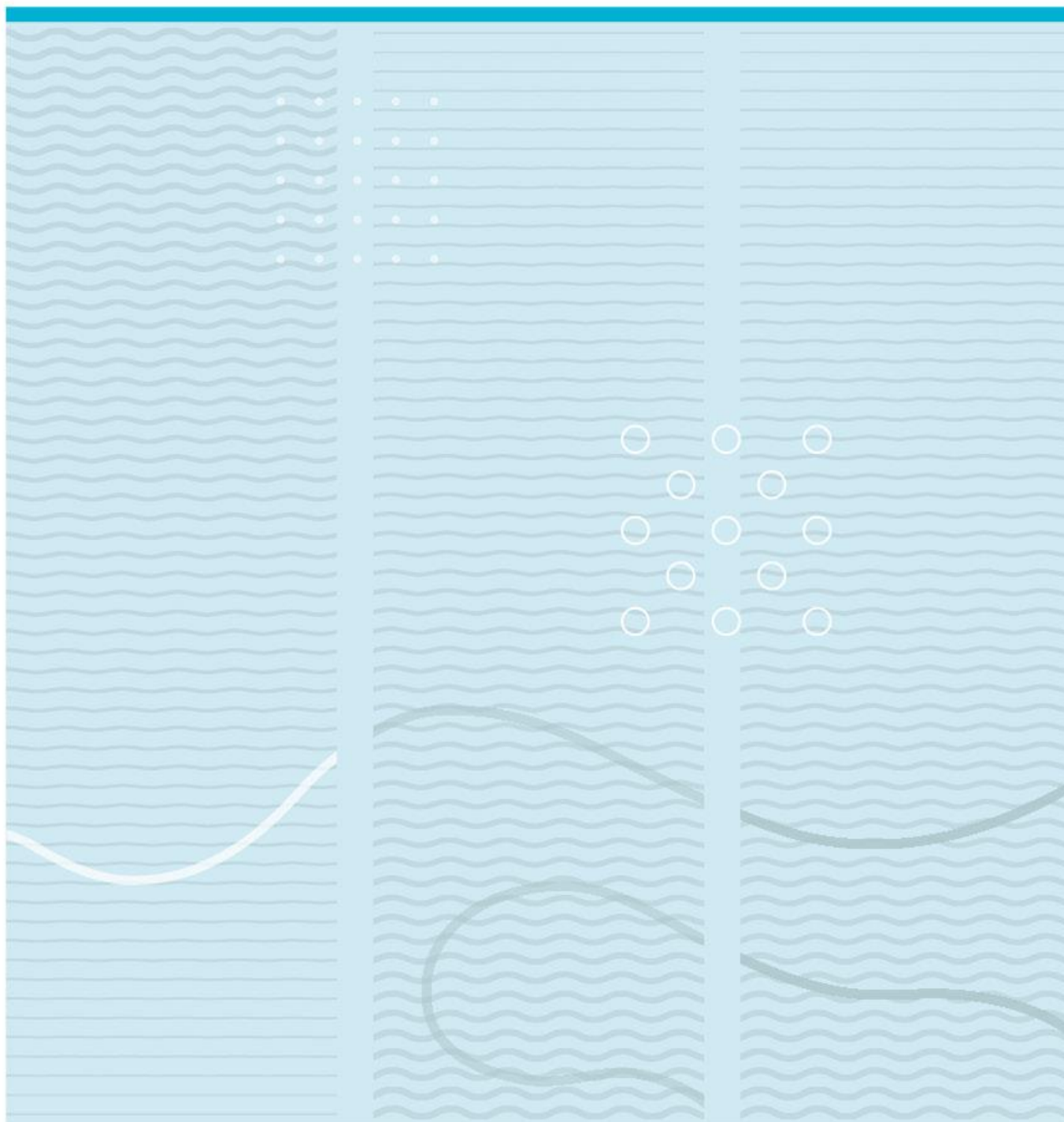


Tone Kjersti Bissig Frømyhr og Merethe Kjosvold Johnsen

# Kompetanse- og Ressursfokus på tilpasset opplæring

En kvalitativ studie av skolelederes forståelse av tilpasset opplæring og bruken av tilgjengelige ressurser





Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for Pedagogikk  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2020 Tone Kjersti Bissig Frømyhr og Merethe Kjosvold Johnsen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

# Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å utforske skoleledernes forståelse av tilpasset opplæring og hvordan de benytter sine tilgjengelige ressurser. Tilpasset opplæring har de siste 40 årene vært en av den norske skoles største utfordringer. Begrepet har historiske røtter i allmenpedagogikken og har stor prioritet i den norske skoles læreplanverk. Politiske føringer og innflytelser har påvirket forståelsen og praktiseringen av begrepet. I tiden etter nedleggelsene av spesialskolene, på midten av 70-tallet, ble det presisert at alle elever skulle ha rett til opplæring i samsvar med sine evner og forutsetninger, i en inkluderende skole. Tilpasset opplæring skal favne både ordinær undervisning og spesialundervisning. Spesialundervisning øker gjerne behovet for ekstra ressurser, både i form av økonomiske ressurser og spesialpedagogisk kompetanse. Regelverket gir handlingsrom til lokale skolemyndigheter og den enkelte skole, når det gjelder oppfølging av elevene. Likevel er stadig flere barn i den norske skolen som ikke har utbytte av den ordinære opplæringen. Om alle barna skal få en likeverdig opplæring vil kompetanse og samarbeid være en viktig faktor, i gjennomføring av all undervisning. Gjennom følgende problemstilling: «*Hvordan forstår skolelederne bruken av de tilgjengelige ressursene for å fremme tilpasset opplæring til alle elever, både faglig og sosialt?*». For å få svar på problemstillingen undersøkes det hvordan skolelederne forstår begrepet tilpasset opplæring, om de opplever at det er en felles forståelse innad i personalgruppen, om de har tilfredsstillende kompetanse og i hvilken grad de utnytter sine ressurser gjennom sitt handlingsrom.

**Metode:** Vi har valgt en kvalitativ studie og dataen er innhentet gjennom fokusgruppeintervjuer med fem skoleledere fra grunnskolen. Skoleledernes erfaring og kompetanse er varierende. Transkripsjoner fra våre fokusgruppeintervjuer dannet grunnlag for en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming gjennom analyse og tolkning av skoleledernes ytringer.

**Funn:** Funnene viser at tilpasset opplæring forstås ulikt og dermed praktiseres forskjellig. Videre viser funnene at skolelederne mener at spesialundervisning er noe annet enn tilpasset opplæring. Det kommer tydelig fram at tilpasset opplæring handler om nivåinndeling, og å samle alle elevene inn i hel klasse, slik benyttes ressursene på en effektiv og hensiktsmessig måte. Rammene har stor betydning for hvordan ressursene fordeles. Det kommer tydelig frem at skolelederne forstår bruken av de tilgjengelige ressursene forskjellig.

Skolelederne må handle i sitt eget handlingsrom for å tilpasse opplæringen, når de står i et krevende spenningsfelt mellom elevens nivå, de faglige- og økonomiske ressursene. Skolelederne opplever at de indre rammene "skolekoden" påvirker skolens felles praksis og utnyttelse av de tilgjengelige ressursene. Skolens indre praksis blir påvirket av de ytre rammene. Den brede spesialpedagogisk kompetansen bør komme nærmere elevene. Manglende ressurser kan få konsekvenser for elevens lærings utbytte og det viser et klart behov for tverrfaglig samarbeid og ressursteam på skolene. På den måten kan det jobbes forbyggende og elevenes forutsetninger og evner kan imøtekommes, både faglig og sosialt.

# Abstract

The purpose of this study was to explore the school leaders' understanding of customized education and how they utilize their available resources. Inclusive education has been one of the Norwegian schools' biggest challenges for the past 40 years. The concept has historical roots in general pedagogy and is a high priority in the Norwegian school curriculum. Political guidelines and influences have influenced the understanding and practice of the concept. In the time following the closure of the special schools, in the mid-1970s, it was stated that all pupils should have the right to education according to their abilities and prerequisites, in an inclusive school. Inclusive education should embrace both regular and special education. Special education often increases the need for extra resources, both in the form of financial resources and special educational competence. The regulations provide room for action for local school authorities and the individual school, in terms of follow-up of pupils. Nevertheless, there are an increasing number of children in the Norwegian school who do not benefit from ordinary education. If all children are to receive equal education, competence and cooperation will be an important factor in the implementation of all teaching. Through the following issue: "How do school principals understand the use of their available resources to promote tailored education for all students, both academically and socially?". In order to answer the problem, we examine how school principals understand the concept of tailored training, whether they feel that there is a common understanding within the staff group, whether they have satisfactory competence and the extent to which they utilize their resources through their scope of action.

Method: We selected a qualitative study and the data was obtained through focus group interviews with five school principals from primary school. The school leaders' experience and competence vary. Transcripts from our focus group interviews formed the basis for a hermeneutic and phenomenological approach through analysis and interpretation of school leaders' statements.

Findings: The findings show that Inclusive education is understood differently and thus practiced differently. Furthermore, the findings show that school principals believe that special education is something other than customized education.

It is clear that customized education is about level division, and to gather all students into the whole class, so that resources are used efficiently and appropriately. The frameworks have a major

impact on how resources are distributed. It is clear that school principals understand the use of available resources differently.

School leaders must act in their own space of action to adapt education, when they are in a demanding field of tension between the student's level, the academic and financial resources. School leaders feel that the inner framework of the "school code" influences the school's common practice and utilization of the available resources. The school's internal practice is influenced by the external framework. The wide

The special educational competence should come closer to the students. Lack of resources can have consequences for the student's learning outcomes and it shows a clear need for interdisciplinary collaboration and resource teams in schools. In this way, preventive work can be done and students' skills and abilities can be met, both professionally and socially.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>4</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>6</b>
<b>Forord</b> .....	<b>8</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>9</b>
1.1 Tidligere forskning og aktuelle rapporter .....	9
1.2 Formålet med oppgaven .....	11
1.3 Problemstilling .....	12
1.4 Begrepsavklaring .....	12
1.5 Oppgavens oppbygning .....	13
<b>2 Teoretisk referanseramme</b> .....	<b>14</b>
2.1 Rammefaktorer .....	14
2.2 Den spesialpedagogiske historien .....	17
2.3 Tilpasset opplæring .....	19
2.4 Kompetanse .....	24
2.5 Tverrfaglig samarbeid .....	25
2.6 Fagfornyelsen .....	26
<b>3 Metode</b> .....	<b>28</b>
3.1 Vitenskapeteoretisk forankring .....	28
3.1.1 Hermeneutikk og Fenomenologi .....	29
3.2 Utvalg .....	30
3.3 Fokusgruppeintervju .....	30
3.3.1 Transkribering .....	33
3.4 Analyseprosessen .....	33
3.5 Metoderefleksjon- Validitet, Reliabilitet og overførbarhet .....	36
3.6 Forskningsetiske perspektiver .....	38
<b>4 Funn og Analyse</b> .....	<b>39</b>
4.1 Tilpasset opplæring .....	39
4.1.1 Skoleledernes praksis og forståelse av tilpasset opplæring .....	40



4.1.2	Skoleledernes opplevelse og erfaring knyttet til om det er en felles forståelse for tilpasset opplæring .....	41
4.1.3	Skoleledernes fokus på felleskapet .....	43
4.1.4	Ressurser inn i hel klasse .....	45
4.2	Rammefaktorer .....	47
4.2.1	Økonomisk handlingsrom.....	47
4.2.2	LK20 – på vei mot felles verdisyn .....	49
4.2.3	Bunden tid .....	50
4.2.4	Ipad-Digital læringsressurs .....	52
4.2.5	Skoleledernes opplevelse av hva foreldrene tenker om spesialundervisning og enkeltvedtak.....	53
4.2.6	Timeplan som verktøy for tilpasset opplæring.....	55
4.2.7	Skolekode .....	56
4.3	Kompetanse .....	58
4.3.1	Har skolen tilfredsstillende kompetanse? .....	58
4.3.2	Ressursteam .....	61
4.4	Tverrfaglig samarbeid.....	63
<b>5</b>	<b>Diskusjon .....</b>	<b>66</b>
5.1	Tilpasset opplæring .....	66
5.2	Rammefaktorer .....	70
5.3	Kompetanse .....	74
5.4	Tverrfaglig samarbeid.....	76
<b>6</b>	<b>Konklusjon .....</b>	<b>79</b>
	<b>Referanser/litteraturliste .....</b>	<b>81</b>
	<b>Vedleggoversikt.....</b>	<b>86</b>

# Forord

Vi to møttes for fem år siden en dag i august 2015 da vi skulle starte på bachelorstudiet i spesialpedagogikk og en ny epoke i livet. Vi kommer begge fra vidt forskjellige yrker, men vi har arbeidet med mennesker hele livet. Det utviklet seg for et vennskap både privat og studiesammenheng. Under studietiden har vi diskutert og reflektert over mange spennende problemstillinger i skolen. På bakgrunn av disse gode samtalene og felles interesser bestemte vi oss for å skrive masteroppgaven sammen. Vi er takknemlig for den gode støtten vi har hatt i hverandre, muligheter for gode refleksjoner og diskusjoner og arbeidet har blitt fordelt godt oss imellom. Arbeidet med denne studien har både krevende og lærerikt. Vi hadde en stor fordel av vår iver til å komme i gang før Norge iverksatte de mest inngripende tiltakene vi har hatt i fredstid. Denne situasjonen førte til store begrensninger. Mye av vår tid endret seg i forhold til endrende arbeidstid med hjemmeskole, små barn, stengte universitet og bibliotek. Det førte til at vi hadde vanskeligheter med å møtes fysisk. Takket være Merethes far Ragnar Kjosvold, fikk vi disponere hans leilighet som stod ledig. Dette har vært en av de største faktorene for at vi har kunnet gjennomføre dette sammen til normert tid.

Vi ønsker å rette en stor takk til alle våre informanter for deres villighet til å dele den travle hverdagen og engasjement. Videre vil vi rette en stor takk til vår veileder Hilde Sofie Stokke, førstelektor i pedagogikk ved universitetet i Sørøst-Norge, for alle konstruktive tilbakemeldinger og nyttige innspill i arbeid med studien. Ditt engasjement og oppmuntrende ord har holdt motivasjonen vår oppe. Tusen Takk.

Til slutt må vi få takke våre enestående, tålmodige og fantastiske ektefeller, barn og ytterligere familiemedlemmer som har støttet oss, heiet på oss, gitt oss den tiden og rommet vi trengte for å ferdigstille denne oppgaven. Vi er evige takknemlige.

Å jobbe med denne studien har gikk oss mot å tro på til å ta fatt i det spesialpedagogiske arbeide med en tyngde av kunnskap der vi har muligheten til å gjøre en forskjell for andre.

Merethe Johnsen Kjosvold & Tone Kjersti Bissig Frømyhr

Notodden, 09.06

# 1 Innledning

Denne studien omhandler skoleledernes forståelse av tilpasset opplæring og bruken av deres tilgjengelige ressurser. Elevens læringsutbytte er et viktig og sentralt tema i samfunnsdebatten. Det er et nasjonalt ansvar å sikre at alle barn og unge utvikler seg til å bli gode samfunnsborgere. Derfor skal skolene legge grunnlag for at barna får utvikle seg både faglig og sosialt. I ulike forskningslitteratur og aktuelle rapporter kommer det frem at det fortsatt er en manglende forståelse av hvordan tilpasset opplæring skal forstås og praktiseres, til tross for at det er et bærende prinsipp i vårt utdanningssystem (Bachmann & Haug, 2006). Tilpasset opplæring skal ta hensyn til den enkeltes evner og forutsetninger, samtidig som den skal bidra til inkludering, *den skal favne både ordinær undervisning og spesial undervisning*. Når formål, innhold og tiltak skal defineres i den pedagogiske praksisen, kan det oppstå utfordringer. Lærerens kompetanse vil være avgjørende for å få til en god tilpasset opplæring. I opprettelsen av den ordinære skolen i 1975 ble ikke kravet om spesialpedagogisk kompetanse videreført. Dette kan gi store utfordringer når skolen skal ta hensyn til store variasjoner i barns evner, forutsetninger, egenskaper og behov. Tidlig innsats og kompetanseutvikling vil styrke elevens læringsutbytte. I dagens skole er det for store kvalitetsforskjeller og ikke alle barn får den opplæringen de har krav på (Nordahl, Persson, Dyssegård, Hennestad, Wang, Martinsen, Vold, Paulsrud & Johnsen, 2018). For at alle barn og unge skal få et godt tilbud, er det viktig at de blir møtt med kompetente fagpersoner. Ansatte i skolen, som jobber tett på elevene, skal ha faglig kompetanse, men også kompetanse til raskt å fange opp behov og tilrettelegge opplæringen på en likeverdig måte. Kunnskapen skal dreie seg om å se det store mangfoldet som en ressurs og samtidig ha blikk mot individuelle forutsetninger i en inkluderende skole (Kunnskapsdepartementet, 2019).

## 1.1 Tidligere forskning og aktuelle rapporter

I forskningslitteraturen finner vi fortsatt manglende kunnskap om hvordan tilpasset opplæring forstås og praktiseres. I flere tilgjengelige studier viser det seg at tilpasset opplæring til elevenes evner og forutsetninger skjer i begrenset grad, og at færre og færre elever har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen.

Bachmann og Haug (2006) har skrevet en forskningsrapport med bred oversikt over forskning om tilpasset opplæring. Rapporten tar for seg tre hovedtemaer; en presentasjon av den generelle forskningen om tilpasset opplæring, tilpasset opplæring til barn og unge med spesielle behov og den siste omhandler tilpasset opplæring i relasjon til begrepet inkludering. Rapporten konkluderer med at det er et større behov for forskning som studerer hvordan lærerne i skolen forstår og praktiserer opplæring, og ut ifra hvilket grunnlag de handler på. Den forskningsbaserte kunnskapen som er tilgjengelig om tilpasset opplæring, er relativt begrenset. Bachmann og Haug (2006) hevder at det ikke er en felles forståelse for tilpasset opplæring. Forholdet rundt lærernes holdning til tilpasset opplæring ligger på et generelt plan, der det vises til stor enighet om begrepet, men praktiseringen er preget av økt usikkerhet og manglende forståelse. Begrepet må ikke forstås som et statisk begrep, men må heller knyttes til spesifikk kontekst og lokale ramme faktorer. Bachmann og Haug (2006) advarer mot å se tilpasning innenfor et smalt perspektiv som går ut på å tro at arbeidsmåter og metoder er tilstrekkelig for tilpasset opplæring. De mener det vide perspektivet er mer komplekst og må sees og vurderes i forhold til pedagogisk praksis, der formål, innhold og konkrete tiltak defineres. Bachmann og Haug (2006) sier ... «det finnes ikke enkle løsninger i en kompleks praksis» for å fremme tilpasset opplæring.

Ekspertgruppen med Thomas Nordahl i spissen (Nordahl m.fl, 2018) konkluderer med at det i dag eksisterer, ... «et lite funksjonelt og ekskluderende spesialpedagogisk system for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging». Formell spesialpedagogisk kompetanse er mangelfull i skolen, samtidig som vi vet hvor viktig kompetanse er for barn og unges utvikling (Nordahl m.fl, 2018). Prinsippet om tidlig innsats blir trolig ikke fulgt opp, ettersom andelen av de som mottar spesialpedagogisk hjelp er størst på ungdomstrinnet. Det individrettede arbeidet som innebærer utarbeidelse av sakkyndige vurderinger og enkeltvedtak fra PPT, medfører mye bruk av tid og ressurser, og samtidig tar det lang tid før tiltaket iverksettes (Nordahl m.fl, 2018). Ekspertgruppen konkluderer med, at det bør etableres et system for en inkluderende og tilpasset pedagogisk praksis, hjelpen skal komme barna til gode der de er, i barnehage og skole, og barna skal møte fagpersoner med relevant og formell kompetanse (Nordahl m.fl, 2018).

En kvalitativ studie utført i en nordøstlig delstat i USA (Sun og Xin, 2020) undersøkte skolelederens meninger om deres kunnskaper, ferdigheter og lederroller i forhold til spesialundervisning, og tilby spesialpedagogisk hjelp og støtte til elever med særskilte behov i skolene. Fire faktorer ble

analysert; ledelse i spesialundervisning, ledelseskunnskap, lederstøtte og ledelsesbeslutning. Funn fra denne analysen indikerte at skoleledere har begrenset kunnskap om spesialundervisning, og at de ikke har vært engasjert nok i spesialundervisning i sin lederpraksis. Videre kom det fram at skoleledernes forståelse av spesialundervisning og deres erfaringer, knytter seg til deres egen praksis. I alt 134 skoleledere deltok på denne studien. Sun og Xin (2020) mener at lederutdanningen på høyere utdanningsnivå bør ha innhold av spesialpedagogikk for å øke skoleledernes kompetanse til å støtte opp om lærerne og elevene i spesialundervisningen.

Riksrevisjonen (2005-2006) la frem sin undersøkelse av opplæringen i norsk skole. Formålet med denne undersøkelsen har vært å belyse i hvilken grad forholdene og ressursene er lagt til rette slik at opplæring i grunnskolen gjennomføres i forhold til opplæringslovens bestemmelser, og hvordan kommunalt og statlig nivå følger opp opplæringen i norsk skole. Undersøkelsen viser blant annet at kompetansen til lærerne når det gjelder å kunne tilrettelegge og gjennomføre tilpasset opplæring, er den viktigste faktoren skolelederne peker på, for å sikre at alle elever får tilpasset opplæring. Det viktigste tiltaket skolelederne trekker frem, er å øke kompetansen til lærerne innenfor dette området for å få til et bedre tilpasset opplæringstilbud til sine elever. 90 prosent av skolelederne er fornøyd med fagkompetansen til lærerne i det faget de underviser, 56 prosent er godt fornøyd når det angår lærernes kompetanse knyttet til tilrettelegging og gjennomføring av tilpasset opplæring. 33 prosent av skolelederne mener at skolens fysiske utforming er i mindre grad tilrettelagt slik at en forsvarlig tilpasset opplæring kan drives.

## **1.2 Formålet med oppgaven**

Formålet med denne masteroppgaven er å utforske hvordan skolelederne forstår tilpasset opplæring og hvordan de bruker sine tilgjengelige ressurser. Med utgangspunkt i forskning, vår forforståelse og egne erfaringer ønsker vi å undersøke hvordan skolelederen benytter sine tilgjengelige ressurser for at alle elevene skal få et tilfredsstillende læringsutbytte, både faglig og sosialt. Med tanke på skoleledernes overordnede ansvar ble det naturlig å utforske deres forståelse og praksis.

### 1.3 Problemstilling

For å kunne utforske skoleledernes tilnærming knyttet til tilgjengelige ressurser i skolen for å leve opp til prinsippet om tilpasset opplæring, ble følgende problemstilling valgt og søkes belyst:

*Hvordan forstår skolelederne bruken av de tilgjengelige ressursene for å fremme tilpasset opplæring for alle elever, både faglig og sosialt?*

### 1.4 Begrepsavklaring

Her avklares begreper som kommer frem i vårt datamateriale. Gjennom intervjuene forteller informantene om ulike rammefaktorer, vi har derfor behov for å forklare følgende:

#### Bunden tid

Bunden tid blir i vår studie nevnt. Vi forstår det som lærernes tilstedeværelse utenom undervisningstid og som skal brukes til felles møter og samarbeid. Dette blir forklart i utdanningsforbundets (2020) sine sider under arbeidstidsavtalen. Arbeidstidsavtalen er regulert i en særavtale etter KS Hovedavtalen del A § 4-3. Særavtalen regulerer lærernes arbeidstid for undervisningsstillingene i grunnskolen, videregående og voksenopplæring. Arbeidstidsavtalen skal bidra til profesjonalitet i lærernes yrkesutøvelse for å gi elevene best mulig læringsutbytte. Arbeidstidsavtalen rammer maksimalt 9 t. pr. dag og inntil 37,5 t. i uken, noe som kommer fram i en oversikt fra avtalen med skolelederne. Arbeidstidsavtalen viser start og slutt punkt som angir arbeidstiden læreren må være på skolen. Arbeidstiden for lærerne går først og fremst til undervisning og elevrettet arbeid, samt før- og etterarbeid knyttet til fag. Teammøter og kollegasamarbeid inngår i arbeidstiden knyttet til arbeidstidsavtalen (Utdanningsforbundet, 2020).

#### Organiseringsformer i skolen

Ulike former for organisering av undervisning har pedagogiske og didaktiske begrunnelser (Buli-Holberg & Ekeberg, 2009). Det er flere måter å organisere undervisningen på, både innenfor ordinær undervisning og spesialundervisning. To og flere lærer inne i klasserommet kan være en god måte å organisere opplæringen på, og det gir mulighet for å styrke et tilpasset opplæringstilbud

innenfor den felles sosiale rammen. To- og flerlærer systemet forutsetter et godt samarbeid og en må ta høyde for at det kan ta tid å etablere dette (Buli- Holmberg & Ekeberg, 2009).

En fleksibel timeplanstruktur gir skolen anledning til å organisere den tradisjonelle skoledagen annerledes og kan være nødvendig for å legge til rette for tilpasset opplæring og spesialpedagogiske tiltak (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009).

## **1.5 Oppgavens oppbygning**

Etter innledningen presenteres kapittel 2 med utvalgt teori som vil bidra til å belyse vår problemstilling. Den teoretiske rammen inneholder perspektiver vi mener vil ha betydning for å belyse tilpasset opplæring og ressurser i skolen. Kapittel 3 tar for seg studiens metodologiske tilnærming, oppbygging og fremgangsmåte. Vi redegjør for valg av forskningsdesign, metode, analyseprosess og forskningsetiske perspektiver. I kapittel 4 presenteres funn og analyse, som vi i kapittel 5 diskuterer. Kapittel 6 inneholder vår konklusjon hvor vi forsøker å besvare problemstillingen og reflekterer over videre forskning tilknyttet tilpasset opplæring.

## 2 Teoretisk referanseramme

I dette kapitlet vil vi presentere de teoretiske perspektivene som vi har valgt i vår studie. Vi presenterer seks delkapitler.

I del 2.1 presenteres rammefaktorer som læreplanverk, juridiske rammer, kommunale rammer, nærsamfunnet, økonomi, tid, skolekultur og skolens materielle situasjon, faktorer som legger føringer for arbeidet i skolen. Rammefaktorteorien blir derfor en del av vårt rammeverktøy ettersom vi skal undersøke skoleledernes bruk av tilgjengelige ressurser. I underkapittel 2.2 i lys av vår problemstilling blir det viktig å se nærmere på begrepet tilpasset opplæring. Vi vil derfor starte med å belyse den spesialpedagogiske historien i korte trekk, fordi vi mener at kravet om spesialpedagogisk kompetanse, som ikke ble videreført inn i den ordinære skolen, og *en skole for alle*, har betydning for tilpasset opplæring i dag. I underkapittel 2.3 følger videre tilpasset opplæring, begrepet knytter seg til innhold, forståelse og tolkning. I del 2.4 redegjøres det for teori relatert til kompetanse. Lærerens fagkompetanse kan sees i sammenheng med elevens læringsutbytte, samtidig er det rettet et økt fokus på å forbedre det spesialpedagogiske støttesystemet, slik at den spesialpedagogiske fagkompetansen skal komme nærmere barna. Perspektivene i del 2.5 tar for seg tverrfaglig samarbeid mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk, noe som kan fremme barnas læring og utvikling. I teorikapittelets siste del 2.6 tar vi for oss fagfornyelsen som anses som relevant for å belyse det profesjonelle lagarbeidet i skolen.

### 2.1 Rammefaktorer

Samfunnsmessige forhold skaper rammefaktorer for utdanning, skole og opplæring som både kan ha historisk og nåtidig påvirkning. De kan komme til uttrykk gjennom formelle eller uformelle betingelser som kan fremme eller hindre virksomheten i skolen (Engelsen, 2015). Økonomiske ressurser, tid, utstyr, lokaler, innstilling til lærere, lokalt næringsliv, foreldrepåvirkning og elever er ulike faktorer som kan øke eller begrense utviklingsarbeid i skolen (Engelsen, 2015). Rammefaktorer kan synliggjøre forhold i en utdanningsinstitusjon. Hvordan skoleledere utnytter sine ressurser, kan være avgjørende for prinsippet om tilpasset opplæring.



Rammefaktorteorien tilskrives den kjente svenske forskeren Urban Dahlløf. Forskingen til Dahlløf startet på 1960-tallet der han begynte å se på forhold og sammenhenger mellom rammer, prosess og resultat i skolen. Dahlløf (1998) åpner for empirisk analyse gjennom å kunne se på sammenhenger mellom disse begrepene. Det er blant andre Arfwedson (1984) og Lundgren (1986) som videreutvikler rammefaktortenkningen. Lundgren referert i Møller (1996, s.101-109) skiller mellom juridiske, økonomiske og ideologiske forhold i en modell som alle påvirker hverandre, og som kan fremme eller hemme virksomheten i skolen. Ifølge Lundgren referert i Møller (1996, s.108–109), styres utdanning gjennom statlige prinsipper. Juridisk styring skjer gjennom lover, regler og forskrifter, økonomisk styring skjer gjennom tildeling, fordeling og inndragning av ressurser og en ideologisk styring skjer gjennom mål og retningslinjer for utdanningen, som for eksempel gjennom forskjellige former for informasjon, der man har holdnings- og atferdsendring som mål. Arfwedson (1984) trekker inn og inkluderer også de lokale rammevilkårenes betydning og påvirkning for skolen, i den forstand at han ser på forhold som omhandler både nærmiljøets og skolens indre miljø. Arfwedson (1984) mener at Lundgrens overnevnte ytre rammer ikke nødvendigvis er de overordnede.

Offentlige skoler i Norge har til felles at de må forholde seg til de samme ytre rammene gjennom opplæringslov, læreplan, økonomiske tildelinger, bunden tid, etc. Når man skal definere skolens problemer, kommer det ofte generelle løsningsforslag og generaliserende definisjoner. Arfwedson (1984) mener at hver enkelt skole er unik, og at den påvirkes av samfunnet, nærmiljøet den er knyttet til, samt arbeidsforholdene og ser på årsakssammenhengene bak skolens ulikhet/forskjellighet.

Tre kontekstfaktorer gir mulighet for analyse for betydning av skolens og personalets arbeidssituasjon (Arfwedson, 1984, s. 21):

- Systemkontekst: Statlige og kommunale rammer, regler og mål, arbeidsdeling og lønninger, samt inngrep (reformer/rammeendringer osv.)
- Ytre kontekst: Nærsamfunnets forhold (sosiale, økonomiske, kulturelle) og problemer, formidlet av elever og elevers foreldre.
- Indre kontekst: Skoleenhetens/skolekretsens tradisjon og materielle situasjon (for eksempel bygningers beliggenhet, form og funksjoner, personalomsetning m.m.).

Dette innebærer at alle offentlige skoler i Norge må forholde seg til systemkontekstens innhold, samtidig som hver enkelt skole har lokale særtrekk som preges eller påvirkes av både den ytre og indre konteksten.

Arfwedson hevder at enhver skole har hver sin skolekode, og skolekoden kan defineres slik: «En skoles «skolekode» består av en samling styrende prinsipper for handling og tolkning; disse omfatter det som er viktig når det gjelder arbeid, arbeidsmiljø og generelle skoleproblemer» (Engelsen, 2015, s 264).

Ifølge Arfwedson (1984), er det et skjæringspunkt i skolens arbeid mellom lokale (varierende) forutsetninger og sentralt bestemte (formelt fikserte) oppgaver knyttet til samfunn og stat. Dette dobbeltsidige presset påvirker skolens virksomhet gjennom tilpasning av lokale forhold. Hvis skolen finner det nødvendig, kan det være at skolen gjør avvik fra bindende regler som for eksempel læreplaner, stortingsmeldinger, undervisningsmidler og fordeling av ressurser i forhold til spesialpedagogiske undervisningstimer. Arfwedson (1984) mener det er vanskelig å generalisere hver enkelt skolekodes innhold og omfang, og at det vil være problematisk fordi skolekodens innhold er kontekstavhengig. Det kan være lettere å fikserte skolekodens funksjon med utgangspunkt i arbeidssituasjonen.

Skolen som arbeidsplass er kjent for å ha en større «folketetthet» enn andre arbeidsplasser, med lav vertikal arbeidsinndeling blant lærerne, der arbeidsoppgavene stort sett er ganske like, der ansiennitet i yrket og ved skolen ikke spiller noen rolle (Arfwedson, 1984).

Mengden av aktører (lærere) i en utpreget horisontal organisasjon med ti-tolv ganger flere elever enn lærere innebærer rimeligvis at mengden av personkollisjoner og målkonflikter blir betraktelig større enn på en arbeidsplass hvor hver ansatt har sitt eget rom, sin egen maskin, sin egen arbeidsplass i et hierarki (Arfwedson, 1984). Lærere er ganske enkelt avhengig av hverandre og av sine elever på en helt annen måte enn ansatte ved andre arbeidsplasser (av samme størrelsesorden) og i andre yrker. På en industriarbeiderplass eller et administrasjonskontor av samme størrelse som en skole går det som regel forholdsvis greit å skille de prosessene eller beslutningene som hver arbeidstaker inngår i. Ofte behøver man kjenne til sine nærmeste medarbeidere og sine egne arbeidsoppgaver for å klare den jobben man er utdannet til (Arfwedson, 1984).

Skolekodens synlige og usynlige, bevisste og ubevisste spilleregler kan sees på som mønster i hver enkelt skole. Situasjonen på den enkelte arbeidsplass vil det ha direkte påvirkning på sentrale funksjoner på den gitte skole. Faktorer som kan påvirke, kan være lav vertikal arbeidsinndeling, «folketetthet» og at det involverer barn (Arfwedson, 1984). På overflaten kan det fortone seg som om skolearbeidet var like separert: hver lærer går inn til sine elever, stenger klasseroms-døren og er verken avhengig av andre lærere eller andre elever. Men virkeligheten er at det som skjer (og kan

skje) i et klasserom ikke utelukkende avhenger av den enkelte lærer. Det avhenger også av elevenes holdning til skolen, foreldrenes syn på skolen og handlinger overfor den, samt kollegenes meninger og handlinger i andre timer, i forskjellige klasserom (ofte med de samme elevene). Hver undervisningshandling blir derfor i større grad avhengig av flere kontekstfaktorer i det tidsrommet i den gitte situasjonen det utføres. Det som fungerer godt i en sammenheng, kan av ulike årsaker være umulig i en annen (Arfwedson, 1984). I dette forskjelligartede arbeidsmiljøet kreves det et organisert system for å unngå kaotiske situasjoner, og for å kunne møte de stadige varierende og foranderlige situasjoner og kravbilder. Et slikt system bør utvikles både på individnivå og på arbeidsplassnivå i hver enkelt skole, mener Arfwedson (1984).

## 2.2 Den spesialpedagogiske historien

I en historisk utvikling ble det klart at kunnskapskravene i allmueskolen ikke kunne tilfredsstillende alle barn og unge. Mange barn med funksjonsvansker ble usynliggjort, utelukket og glemt i skolesammenheng. Etter en tid ble det opprettet segregerte skoletilbud for disse barna (Johnsen, 2019). Lov om Spesialskoler trådte i kraft 1951. Loven la grunnlaget for opplæring til barn og unge med hørsels- syns- og talehemning, evneveike og elever med psykososiale tilpasningsvansker. Barn og unge med utviklingshemming ble imidlertid holdt utenfor, de ble betegnet som ikke-dannelsedyktige og fortsatt avskrevet som skolens ansvar. Spesialundervisning økte kraftig i den ordinære folkeskolen, knyttet til revisjonen av folkeskoleloven fra 1955, som ville innføre hjelpeklasser og hjelpeundervisning til enkeltelever i folkeskolen. Dette medførte et stort behov for spesialpedagoger i skolen og etter Blom-utvalgets «innstilling om lovregler for spesialundervisning i 1971, ble det fastsatt at 10 prosent av kommunens samlede undervisningstimetall kunne brukes til hjelpeundervisning» (Johnsen, 2019).

I tiden etter Blom-utvalgets innstilling vokste det stadig fram en tanke og ide om å integrere alle barn og unge i skolen. Dette førte etter hvert til avvikling av de statlige spesialskolene på midten av 1970-tallet (Johnsen, 2019). Grunnskoleloven av 1969 (§ 7.1) presiserte at «alle elever hadde rett til å få opplæring i samsvar med sine evner og forutsetninger», videre at de som trengte særlig hjelp ut ifra en sakkyndig vurdering, skal få spesialundervisning. Dette preger tendensen i den norske skolen i tiden fremover, og i 1992 er alle statlige spesialskoler avviklet. Nå skal alle barn og unge inkluderes i en skole for alle der det skal gis meningsfull og tilpasset opplæring. Bekreftelsen og styrking av tiltakene i den Norske skolen støttes av UNESCOs Salamanca-erklæring av 1994

(UNESCO, 1994), som legger vekt på at utdanningssystemene må ta hensyn til store variasjoner i barns forutsetninger, egenskaper, og behov. Tilrettelegging for en inkluderende opplæring for alle i ordinære skoler må skje, uavhengig av elevenes fysiske, intellektuelle, emosjonelle og språklige bakgrunn. Den sosiale, kulturelle og etnisk bakgrunnen skal heller ikke ha betydning for inkluderingen (Johnsen, 2019). Opplæringsloven fra 1998 gjentar skolens ansvar for å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs evner og forutsetninger på bakgrunn av et økende fokus mot et systemrettet arbeid i barnehager og skoler og bort fra en vektlegging av individuelle tiltak (Opplæringslova, 1998).

I prosessen med opprettelse av spesialskoler ble det løftet frem et krav om spesialutdanning for ansatte. Spesialskolen startet allerede tidlig på 1900 -tallet med spesialistutdanninger. Statens spesiallærerskole ble etablert i Oslo i 1961. Det var helt essensielt for likeverdsprinsippet at kvalifiserte lærere la til rette for personlig tilpasset opplæring og opplevelsesprogram for den enkelte elev (Johnsen, 2019).

Haustätter og Reindal (2016) nyanserer et konfliktfylt forhold mellom allmennpedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse knyttet til opplæringslovens §5-1, om at retten til spesialundervisning «hviler på dokumenterte påstander om manglende utbytte av ordinær undervisning» og setter spørsmålstegn ved om dårlig ordinær undervisning gir økt behov for spesialundervisning, om det er store forskjeller i undervisnings-praksisene og om det er sprik i kunnskapsfeltene. De mener det kan ligge et konkurranseforhold mellom disse to kunnskapsfeltene. Det har i et historisk perspektiv vært to adskilte pedagogiske felt som et resultat av et segregert skolesystem fram til 1970-tallet, der det spesialpedagogiske feltet dominerte (Haustätter og Reindal, 2016). Det segregerte spesialpedagogiske skolesystemet bidro til avlastning og «homogenisering av elevmangfoldet i folkeskolen». Nedleggelse av spesialskoler, normaliseringsdebatten og søkelys på integrering skal tilby spesialpedagogisk hjelp og støtte innenfor rammene av ordinær opplæring. Dette ser ut til å ha skapt konflikter mellom disse kunnskapstradisjonene og opprettholdes av politiske føringer i favoriseringen av allmennpedagogisk kunnskap, når skolene skal håndtere spesialpedagogiske oppgaver innfor rammen av ordinær opplæring og ressurser som allerede eksisterer (Haustätter og Reindal, 2016).

## 2.3 Tilpasset opplæring

Begrepet tilpasset opplæring har røtter fra allmennpedagogikken og samfunnets mål om å sørge for en «best mulig opplæring til alle elever, både faglig og sosialt» (Fasting, 2016, s.70).

Utviklingen av fellesskolen har vokst fram på bakgrunn av «å forme en skole som skal passe for alle», der det store mangfoldet skal inkluderes i fellesskapet og tilpasning skal vektlegges (Nilsen, 2019, s. 618). Tilpasningen skal ta hensyn til den enkeltes evner og forutsetninger, samtidig som det skal bidra til en inkludering, dette stiller store krav til skolen (Nilsen, 2019).

I opplæringsloven § 1-3 er tilpasset opplæring lovfestet og gjelder for alle elever. I loven står det: «Opplæringen skal tilpasse evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten.» (Opplæringsloven, 1998). Skolen skal tilrettelegge undervisningen for å sikre at alle elever skal få best mulig utbytte av ordinær opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Undervisningen skal tilpasses gjennom arbeidsformer, metoder og organisering. Tilpasning skal også foregå i arbeidet med læringsmiljø, læreplan og vurdering. Et godt faglig skjønn er helt nødvendig i dette arbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Innenfor mangfoldet av elever vil det være store forskjeller i elevens evner og forutsetninger, uten at det bør bety et behov for spesialundervisning. Skolens ordinære ressurser og styrkingstiltak skal fremme læring og forbygge vansker i det ordinære opplæringstilbudet og, samtidig redusere spesialundervisning (Nilsen, 2019). Lærerens kompetanse vil være en avgjørende faktor for å få til en bedre tilpasset opplæring (Riksrevisjonen, 2005-2006).

Den enkelte skole har ansvar for at opplæringen er tilrettelagt slik, at alle elever har mulighet til å utnytte sitt potensial for læring (Kunnskapsdepartementet, 2008). Tilpasset opplæring skal forstås som et prinsipp som skal være grunnleggende for all opplæring. Det omfatter generelle differensieringstiltak, støtte og hjelp både innenfor den ordinære opplæringen og i spesialundervisning (Tangen, 2012).

Tilpasset opplæring er ikke noe nytt begrep i skolen. I den generelle delen fra L`97 kan vi lese at «skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte. Det er høye mål for undervisningen som skal tilpasses fag, stoff, alderstrinn, utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klassen (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Videre er Kunnskapsløftets overordnede mål at skolen skal: «fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter». Både i L`97, under avsnitt for individuell tilpassing og i LK`06, tilpasset opplæring for den enkelte elev, skal det legges til rette for både lærestoff, arbeidsmåter, organisering og læremiddel. Tilpasset opplæring er en av

flere arbeidsmåter for å sikre kvalitet ute i skolene på, både med hensyn til den enkelte og elevfellesskapet.

St. meld 18 (Kunnskapsdepartementet, 2010) Læring og Fellesskap, vektlegger det gode arbeidet med tidlig innsats og kompetanseutvikling som skal fortsette fremover, slik at mangfoldet håndteres på best mulig måte. Det ligger en forpliktelse i meldingen om å bygge et lag rundt læreren, skape en god tverrfaglig tjeneste for å forbedre opplæringstilbudet og styrke læringsutbyttet. Skolens evne til å tilpasse opplæringen avgjør behovet for spesialundervisning, og flere skoler har forbedringspotensial innenfor rammen av tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring sees i «sammenheng mellom skolens evne til å tilpasse opplæringen og elevens læringsutbytte» (Kunnskapsdepartementet, 2010). Skolen skal i stor grad prøve ut tilpasset opplæring før en eventuelt gjør vedtak om spesialundervisning. Skolen skal fremstå som en fellesskapsarena, der de rene individuelle rettighetene må sees opp mot fellesskapet. I likhet med hva som står i Læreplanen, om at tilpasset opplæring skal skje i et inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Tilpasset opplæring har blitt omtalt på ulike måter i sentrale dokumenter (Bjørnsrud og Nilsen, 2008). Opp igjennom tidene er begrepet tilpasset opplæring blitt nedfelt som et formål i opplæringsloven, samtidig som tilpasset opplæring har blitt omtalt som et prinsipp. I tillegg er det fremhevet som et virkemiddel for elevens læring og ikke som et mål i seg selv (Bjørnsrud og Nilsen, 2008). Dette kan ha bidratt til å skape ulike tolkninger og utfordringer knyttet til begrepet tilpasset opplæring. Etter en lovjustering i formålsparagrafen av begrepet tilpasset opplæring, er det blitt klargjort at tilpasset opplæring ikke skal betraktes som et formål for opplæringen, men som et lovfestet prinsipp skolen skal jobbe etter (Kunnskapsdepartementet, 2007). Dette innebærer at skolen er forpliktet til å tilpasse opplæringen for alle elever (Bjørnsrud og Nilsen, 2008).

Prinsippet for tilpasset opplæring kan tillegges forskjellig innhold ut ifra et allmennpedagogisk og et spesialpedagogisk perspektiv (Fasting, 2016). Det som er felles for disse to perspektivene, er at elevens læring settes i sentrum og tilrettelegging for personlig utvikling og deltagelse i fellesskapet. De bygger på samme teori- og verdigrunnlag, likevel finner vi noen sentrale trekk ved de to ulike perspektivenes forståelse for tilpasset opplæring. I den allmennpedagogiske forståelsen vektlegges det å møte mangfoldet og ulikheter i læreforutsetninger med forskjellige former for opplæringstilpasninger, med mål om å skape gode betingelser for læring og utvikling, som en vid forståelse av differensieringsprinsippet (Fasting, 2016). Men i det spesialpedagogiske perspektivet ligger det en forståelse for å se på tilpasset opplæring som et verktøy i arbeidet med å skape gode

vilkår for læring og medvirkning, for de elevene som opplever skolens krav og forventninger som svært utfordrende. Det omfavner elever som har særskilte behov både på et lavere og høyere faglig nivå, med mål om likeverdige muligheter for læring og deltagelse (Fasting, 2016).

Jensen og Lillejord (2009) har ved å følge den historiske og utdanningspolitiske utviklingen til tilpasset opplæring, delt utviklingen inn i fire epoker fra 1975 fram til 2009, ved å se på stortingsmeldinger i denne tidsperioden. Stortingsmeldingene viser en kursendring knyttet til begrepet som gir forståelse for at det kan ha bydd på utfordringer av tolkning og forventet praktisering av tilpasset opplæring. I disse fire epokene kommer det fram at tilpasset opplæring har gått fra å være integrerende (epoke 1, 1975-1990), inkluderende (epoke 2, 1990-1996), individualiserende (epoke 3, 1997-2005), til fokus på læringsfellesskap og undervisningskvalitet (epoke 4, 2006-). En grunn til at det har vært ulikt fokus på hvordan tilpasset opplæring skal skje i praksis, kan handle om hva Jensen og Lillejord hentyder til, at det har vært skiftende politiske føringer (førende regjeringer) gjennom tidene. Innflytelse på nasjonalt nivå har vært førende, men også på internasjonalt nivå, som for eksempel da Norge skrev under på Salamanca-erklæringen i 1994 (epoke 2).

Skolen er pålagt å gi alle elever likeverdig og tilpasset opplæring uansett opplærings- og tilretteleggingsbehov, i tillegg finnes det et overordnet prinsipp om at elever med spesielle behov skal inkluderes i en skole for alle (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2009). Tilpasset opplæring skal foregå både innenfor ordinære undervisning og spesialundervisning. Det ordinære undervisningstilbudet betegnes som den undervisningen som gjennomføres på den måten at det store flertallet av barn og unge skal få et godt faglig utbytte. Elever som ikke har fullstendig utbytte av ordinær undervisning, har behov for spesialundervisning med særskilt tilrettelegging etter sakkyndig uttalelse og enkeltvedtak. Denne undervisningen skal også være en del av skolens samlede arbeid for å tilpasse opplæringen til alle elever (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2009). Retten til spesialundervisning er lovfestet i opplæringslovens § 5-1 (Opplæringslova, 1998). Eleven selv eller foreldrene kan kreve at skolen gjør nødvendige undersøkelser for å finne ut om eleven trenger spesialundervisning og hvilken form for opplæring som trengs. Skolen er pliktig til å utprøve ulike tiltak innenfor ordinær opplæring med sikte på læringsutbytte før det blir gjort en sakkyndig vurdering (Opplæringslova, 1998, § 5-4). Den sakkyndige vurderingen som er utarbeidet av PPT, har kun en tilrådene funksjon. I vedtaksfasen om spesialundervisning må det fattes eget formelt vedtak om eleven har rett til spesialundervisning, og foreldrene skal samtykke til enkeltvedtaket. Vedtaket fattes av skole-eier eller delegeres til skoleleder (Nilsen & Herlofsen, 2019).

Spesialundervisning øker gjerne behovet for ekstra ressurser, både i form av økonomiske ressurser, men også i forhold til spesialpedagogisk kompetanse (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2009). En spesialpedagogisk ressurs kan ha ulikt omfang knyttet til elevens behov, skolens bruk av ressurser og hvordan det øvrige arbeidet organiseres (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2009). Diskusjonen om ressurser knyttet til spesialundervisning kommer ofte på bekostning av innholdet i spesialundervisningen, og det stilles krav til at skolen og den enkelte lærer har spesialpedagogisk kompetanse, slik at det kan tilrettelegges for opplæring av elever som har særskilte behov (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2009).

Tilpasset opplæring skal favne både den ordinære opplæringen og spesialundervisningen. Om skolen evner å gi opplæring som ivaretar den faglige og sosiale utvikling til elevene innenfor rammen av ordinær opplæring, vil det være avgjørende hvorvidt behovet for spesialundervisning er nødvendig (Utdanningsdirektoratet, 2020). Spesialundervisning er også tilpasset opplæring, men det betyr ikke at all tilpasset opplæring er spesialundervisning. Spesialundervisning skal gis dersom eleven ikke har utbytte av de tilpasninger som gjøres innenfor ordinær opplæring. Skolen har særlig plikt til å kartlegge, vurdere og utprøve nye tiltak innenfor rammene av ordinær opplæring før rektor kan melde eleven opp til PPT (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Tidlig innsats med økt lærertetthet fra første trinn kan begrense konsekvensene av lærevansker oppover i høyere trinn, dette er en vanlig prioritet i skolen i dag (Buli – Holmberg & Ekeberg, 2009). Om elevene får være en del av et læringsmiljø som legger til rette for variasjon og tar hensyn til evner og forutsetninger knyttet til bl.a språk, ferdigheter og atferd vil det øke læringsutbytte. Ressurser, lærertetthet, lærernes kompetanse, pedagogisk praksis og ledelse ved den enkelte skole vil være avgjørende momenter for hvordan skolen lykkes med tilpasset opplæring. Dette er rammer satt av kommunen og fylkeskommunen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I Meld. St. 21 (2016) «Lærelyst», hevdes det at det er store forskjeller i elevenes læringsutbytte. Videre at «lærerens kompetanse er viktig for at elevene lærer», men hverken lærerens ansiennitet eller det som utføres i klasserommet er en garanti for at læring skjer. God kompetanse på alle nivåer i skolen er den viktigste forutsetningen for tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2016). Intensiv opplæring i korte perioder, tilstrekkelig arbeid med faglige ferdigheter i de første årene og forventinger til læring vil øke læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2016). Gjennom regelverket gis det stort handlingsrom til de lokale skolemyndigheter og den enkelte skole når det gjelder oppfølging av elevene (Kunnskapsdepartementet, 2016). Elever med stort læringspotensialet kommer også inn under rett til tilpasset opplæring og bør vies større



oppmerksomhet når det gjelder å imøtekomme lærings- og utviklingsbehovet deres (Kunnskapsdepartementet, 2016).

En reduksjon i behovet for spesialundervisning knyttets tett opp mot evnen til å tilpasse opplæringen (Nilsen, 2019). I dette kontinuerlige arbeidet med å stadig bedre innsatsen gjennom å tilpasse opplæringen, skal også arbeidet med spesialundervisning gjennomføres med høy kvalitet, slik at elevens rett blir ivaretatt på en god måte (Nilsen, 2019). Om kvaliteten på spesialundervisning skal forbedres og eleven skal få et godt læringsutbytte, vil kompetansen til de som skal gjennomføre denne undervisningen, være en viktig faktor (Haug, 2017). Det er ikke et krav i skolen i dag om spesialpedagogisk kompetanse i arbeidet med spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2019), og mye av spesialundervisningen blir utført av assistenter (Nordahl, Persson, Dyssegård, Hennestad, Wang, Martinsen, Vold, Paulsrud & Johnsen, 2018). I St. Meld. 6 (2019) anbefales det at ansatte som gir spesialpedagogisk hjelp, bør ha formell pedagogisk eller spesialpedagogisk kompetanse, og kravene bør være like både for ansatte som gir ordinær undervisning og for dem som gir spesial undervisning (Kunnskapsdepartementet 2019).

Tilpasset opplæring skal også ivareta prinsippet om inkludering. Det «innebærer at alle elever skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet i skolen» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Politiske føringer i Norge har nå lange tradisjoner på å utvikle en skole som skal ta sikte på å tilby en likeverdig og inkluderende opplæring i en skole for alle (Buli-Holmberg, Nilsen og Skogen, 2015). Noe som også er i tråd med Salamanca-erklæringen som Norge støtter. Utviklingen av «En skole for alle» innebærer at elever som etter gammel lov (spesialscoleloven) ville tilhørt en spesialscole, nå skal tilhøre den ordinære skolen som ligger i elevens nærmiljø. Dette innebærer et økt mangfold og ulikheter i elevsammensetningen. For å møte dette mangfoldet, øker behovet for ytterligere tilpasninger når det gjelder å inkludere alle i et fellesskap (Buli-Holmberg, Nilsen og Skogen, 2015). I arbeidet med å skape en inkluderende skole har utveksling av kunnskap mellom allmenpedagogikkens og spesialpedagogikkens fagfelt hatt stor nytte av hverandre.

Allmenpedagogikkens vektlegging av kollektive læringsformer har bidratt til en forskyving fra en individuell forståelsesmåte til en relasjonell måte, samtidig som spesialpedagogikken har bidratt med sin forskningsbaserte kunnskap om skriftspråkutvikling og forbyggende arbeid med sosial kompetanse (Fasting, 2016).

I vår problemstilling ønsker vi å undersøke hvordan skolen forstår bruken av sine ressurser for å fremme tilpasset opplæring både faglig og sosialt. Inkludering blir derfor et sentralt begrep. På Utdanningsdirektoratet sine sider kan vi lese at det «kan skilles mellom tre former for inkludering i

skolen; faglig, sosial og psykisk inkludering» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Den faglige inkluderingen innebærer elevenes aktive deltagelse i det faglige fellesskapet. Den sosiale inkluderingen vektlegger elevenes sosiale deltagelse, venneforhold og samspillet med jevnaldrende. Den psykiske inkluderingen omhandler elevenes opplevelse av sin situasjon på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Den psykiske formen for inkludering vektlegges ikke i vår studie ettersom skolelederne ikke kan uttale seg om elevens opplevelser.

## 2.4 Kompetanse

St. Meld. 6. «Tett på», mener kultur, kompetanse, kunnskap og kapasitet er sentrale faktorer for at kvaliteten skal bli bedre (Kunnskapsdepartementet, 2019). Den legger vekt på at økt kvalitet handler om kompetanse heving, særlig innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet. Regjeringen vil at hjelpen kommer raskere og nærmere barna og elevene, ved å forberede det spesialpedagogiske støttesystemet slik at fagkompetansen kommer barna og elevene til gode. En slik praksis vil kunne støtte lærernes arbeid ved å gi elever med særskilte behov et tilrettelagt, inkluderende og tilpasset opplæringstilbud (Kunnskapsdepartementet, 2019). Regjeringen vil vurdere hvordan spesialpedagogisk kompetanse skal få tilstrekkelig tilgang til alle barnehager og skoler (Kunnskapsdepartementet, 2019). Vi spør oss i denne sammenhengen hva en fagperson med spesialpedagogisk kompetanse er, eller retttere sagt en spesialpedagog? Spesialpedagog er ingen beskyttet tittel, sier Professor Anmarksrud ved spesialpedagogiske institutt ved Universitetet i Oslo (Anmarksrud, 2019). Han stiller seg spørrende til om foreldre vet at den ikke er beskyttet, og at det er en stor forskjell på om man har en mastergrad i spesialpedagogikk eller om du kun har 10 studiepoeng i dette faget. I dag kan man kalle seg spesialpedagog innenfor dette spennet. Ettersom det er innført kompetansekrav i å undervise i matematikk, norsk og engelsk og ikke øvrige fag elever strever med, mener Anmarksrud det er et paradoks. Derfor er det uforståelig at denne undervisningen utføres av ufaglærte. Anmarksrud mener at «det må innføres kompetansekrav til ansatte i barnehage og skole som har ansvaret for barn som har behov for særskilt tilrettelegging» (Anmarksrud, 2019). Framveksten av spesialpedagogisk kompetanse henger sammen med enkelt personers særlige engasjement for funksjonshemmedes rett til opplæring og etter hvert et anerkjent behov for kompetanse i spesialskoler (Mjøs, 2016, s. 86). Dessverre har ikke kravet om kompetanse i spesialundervisning fulgt med over i den ordinære skolen. Men det er lagt stor vekt på lærerens fagkompetanse som en sammenheng til elevens læringsutbytte (Mjøs, 2016, s. 86).

Regjeringen vil stramme inn på regelverket for bruk av ufaglærte og assistenter som gir spesialundervisning i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019).

På et pedagogisk-psykologisk kontor finnes det ingen forskrift for hvordan det skal bemannes, verken i forhold til kompetanse eller antall ansatte (Heeselberg & von Tetzchner, 2016). Det er kommunens ansvar å sørge for bemanning og kompetanse, slik at arbeidsoppgavene pedagogisk – psykologisk - tjeneste heretter kalt PPT, utføres på en forsvarlig måte (Hustad, Strøm & Strømsvik, 2013). De ulike stillingsbetegnelsene i PPT innebærer stort sett fagpersoner med profesjonsutdanninger på masternivå, men det viser seg at litt under 50 prosent av de ansatte har en slik formell kompetanse. En *spesialpedagog* som er ansatt i PPT har som oftest en pedagogisk grunnutdanning og ikke en formell utdanning i spesialpedagogikk på masternivå (Helland, 2008). I tillegg påpekes det i forskning at kompetansen i PPT bør utvikles på flere ulike områder, blant annet i samarbeid med lærere i skolen om systemrettet arbeid, matematikkvansker, alternative og supplerende kommunikasjons- og organisasjons og kompetanseutvikling i skolen (Hustad, Strøm & Strømsvik, 2013).

## 2.5 Tverrfaglig samarbeid

I det tverrfaglige arbeidet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk vil barnas lærings-, utviklings- og livsvilkår fremmes. Skolen vil dra nytte av dette arbeidet for å forebygge, avhjelpe og redusere vansker som barn og unge kan møte på (Mjøs, 2016). Allmennpedagogens fagkompetanse, etiske og verdimeslige holdninger i kombinasjon med spesialpedagogens fundamentale fagkompetanse knyttet til tilrettelegging, forebygging, støtte og inkludering kan bidra til å skape en skole for hele elevmangfoldet. En god pedagogisk praksis drar nytte av samarbeid på alle nivåer i opplæringssystemet gjennom å benytte rammebetingelsene som ligger til grunn. (Mjøs, 2016).

St. meld 18.(2010) «Læring og Fellesskap», vektlegger det gode arbeidet med tidlig innsats og kompetanseutvikling som skal fortsette fremover, slik at mangfoldet håndteres på best mulig måte. Det ligger en forpliktelse i meldingen om å bygge et lag rundt læreren, slik at det skapes en god tverrfaglig tjeneste for å forbedre opplæringstilbudet og styrke læringsutbyttet.

Opplæringslovens § 5-6 Pedagogisk-psykologisk tjeneste (Opplæringslova, 1998) pålegger hver kommune og fylkeskommune til å ha en pedagogisk-psykologisk tjeneste. Tjenesten skal være en

hjelp til skolen og arbeide med kompetanse- og organisasjons-utvikling slik at forholdene legges til rette for elever med særskilte behov (Buli-Holmberg, 2009).

Et ressursteam er en arbeidsform som kan gi PPT en enda tydeligere rolle i skolen, både som medaktør og endringsagent. Ressursteamets oppgave kan være å være et bindeledd mellom eleven, klassen og skolens utfordringer som oppstår i møte med opplæringen (Fasting og Sundar, 2018). Ressursteamet kan handle raskt og igangsette tiltak i klassen eller på hele trinn for å danne et inkluderende fellesskap. I så måte blir det et handlende fagteam som kan utvikle skolens kompetanse, handlingsberedskap og skolemiljø. Med nyansert kunnskap om skolens organisasjonsmønster, læringsmiljøet og tilrettelegging av enkelt-elevs behov, vil skolen være bedre rustet til å kunne arbeide forebyggende. Dette kan skape et lærende fellesskap (Fasting og Sundar, 2018).

## 2.6 Fagfornyelsen

Læreplanverket gir oversikt over føringer for læring knyttet til tilpasset opplæring. Vi står i en endringsfase i forhold til ny læreplan. Læreplan for Kunnskapsløftet 06 (fra nå av LK06) skal erstattes med Læreplanverket for Kunnskapsløftet 20 (fra nå av LK20) som trer i kraft fra høsten 2020. LK20 inneholder en ny overordnet del som erstatter generell del fra LK06. Overordnet del omfatter alle læreplaner og omtaler hvilke prinsipper opplæringen skal bygge på (Utdanningsdirektoratet, 2019).

St. Meld. 30 «Fag- Fordypning-Forståelse – en fornyelse av kunnskapsløftet»

(Kunnskapsdepartementet, 2016) trekker frem at for å utvikle kvaliteten på opplæringen, så spiller det profesjonelle lagarbeidet i skolen en rolle. Da vil samarbeid på tvers ha betydning innenfor de grunnleggende ferdighetene, tverrfaglige temaene, sosial kompetanse og læringsstrategier. Ifølge Hargreaves og Fullan (2012) ligger kraften og effektiviteten i læringsmiljøet, der hele skolen er større enn summen av den individuelle lærer. Vi forstår dette som kollektiv kultur og et fremtidsrettet mål der alle lærerne deltar aktivt, at man ser på opplæringen som et felles samfunnsoppdrag, - og at det ikke er summen av den ene, men tvert imot, alle lærerne. Skoleeier og skoleledelsen har ansvar for det overordnede i forhold til utvikling av organisasjonskultur og det pedagogiske arbeidet i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Overordnet del trekker frem prinsipper og profesjonsfellesskap og skoleutvikling, blant annet slik:

Skolen som samfunnsinstitusjon er forpliktet til å bygge på og praktisere verdiene og prinsippene for grunnopplæringen. Skoleeiere, skoleledere og lærere har ut fra sine ulike roller et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen. De må sammen sørge for at skolens praksis er i samsvar med hele læreplanverket. Godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og skole, de ulike nivåene i opplæringsløpet, og mellom skole og hjem bidrar til å lette overgangen mellom trinnene. (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse. God skoleledelse forutsetter igjen ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærerne og andre ansatte står overfor. God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. Skolens ledelse skal gi retning for å tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg. (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Fagfornyelsen legger vekt på systematisk samarbeid og et felles ansvar for å kunne legge til rette for en god utvikling i skolen. St. Meld 6. (2019) mener at alle barn og unge fortjener en god start. Vårt samfunn er stadig i endring i følge av blant annet ny teknologi, ny kunnskap og forskjellige utfordringer. Med fagfornyelsen ønsker regjeringen at skolene skal ruste barna med kunnskap og kompetanse slik at elevene bedre kan mestre sitt eget liv og delta i et samfunns- og arbeidsliv (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elevene i dagens skole opplever undervisning som er mer og mer digitalt tilrettelagt. Dette skal bidra til at elevene får en mer tilpasset opplæring, særlig de elevene som er avhengige av IKT- hjelpemidler. Tilpassingen kan også være mindre synlig, men det stiller krav til lærernes digitale kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2019).

For at alle barn og elever skal lære å lære, mestre og utvikle seg i et inkluderende felleskap, er det et overordnet mål for regjeringen, at barnehager og skoler videreutvikler kvaliteten på opplæringen. God kvalitet på den ordinære opplæringen vil kunne gi færre behov for ordninger som er særskilte for enkeltbarn. Økt kvalitet på den spesialpedagogiske innsatsen vil sikre en bedre utvikling og gi muligheter for økt læringsutbytte for alle barn (Kunnskapsdepartementet, 2019).

## 3 Metode

I dette kapittelet er hensikten å gi leseren mulighet til å få et innblikk i vår forskningsprosess, hvordan vi har gått fram for å få svar på problemstillingen vår. Kapitelet inneholder redegjørelse for valg av vitenskapsteoretisk forankring, forskningsdesign, vårt utvalg av informanter, redegjørelse for datamaterialet og hvordan dette blir behandlet i analyseprosessen. Videre refleksjon rundt studiens troverdighet, pålitelighet, overførbarhet og teorivalg. Avslutningsvis forskningsetiske perspektiver.

### 3.1 Vitenskapeteoretisk forankring

Begrepet metode betyr «å følge en bestemt vei mot målet» (Befring, 2015). I et forskningsarbeid som denne masteroppgaven skal vi som forskere ta i bruk anerkjente fremgangsmåter for å undersøke et fenomen vi mener er interessant. Arbeidet omfatter systematiske gjennomføringer med kvalifiserte metodiske trekk i hele prosessen som omfatter begynnelsen til slutten, med formulering av problemstilling, innhenting av data og analyse og tolkning av datamateriell. Som forskere vil vi sette søkelys på metoden som egner seg best for vår problemstilling og det formålet forskningen har.

Kvalitative forskningsmetoder er ofte brukt innenfor pedagogisk forskning samt andre disipliner innenfor samfunnsvitenskapelig forskning (Kvale og Brinkmann, 2015). Den kvalitative metoden er nært knyttet til en kvalitativ orientering som bør innebære en oppmerksomhet rettet mot kulturelle, alminnelige og naturlige aspekter ved menneskets kognitive utvikling og fungering (Kvale og Brinkmann, 2015). Formålet med en kvalitativ forskningsmetode er å undersøke ulike fenomener beskrevet fra et erfaringsbasert perspektiv, hvor de involverte personene beskriver, tolker og forstår sin opplevelse av omverden. Som forsker får man da et godt innblikk i menneskers subjektive tolkning av et fenomen (Krumsvik, 2015). Med denne forskningen ønsker vi å forstå de sosiale fenomenene som tilpasset opplæring og ressursbruk i skolen, ut fra pedagogenes egne perspektiver, og hvordan de beskriver sin opplevelse av hvordan ulike faktorer kan være styrende for å tilpasse opplæringen til alle elever.

I denne studien har vi valgt å bruke intervju som verktøy for å få svar på vår problemstilling. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at et forskningsintervju er en profesjonell samtale der kunnskap konstrueres i samspill mellom forsker og informant. Samtalen omhandler synspunkter som utveksles mellom to eller flere personer om et gitt aktuelt tema. I samspillet søker forskeren å

forstå verden sett fra informantens perspektiv, hensikten er å få frem betydningen av menneskers erfaringer og å avdekke deres opplevelse av et fenomen (Kvale og Brinkmann, 2015).

Forskningsspørsmålene våre er rettet mot informantenes opplevelse, forståelse og erfaringer. På grunnlag av dette har vi valgt en kvalitativ fenomenologisk forskningsmetode, nærmere bestemt et fokusgruppeintervju, hvor det vektlegges å synliggjøre flere ulike synspunkter, få frem refleksjon, sammenheng og mening (Kvale og Brinkmann, 2015).

Kvalitative metoder benytter seg av ulike strategier for innsamling av data, men bygger i hovedsak på teorier om menneskelig erfaring (fenomenologi) og fortolkning (hermeneutikk). Vår strategi for innhenting av data er gjennom intervjuer, som ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s.21) har som mål «å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer». Der intervjupersonene «er delaktige i det kvalitative forskningsintervjuet gjennom å skape mening og forståelse om et bestemt emnet». Beskrivelser av intervjupersonenes livsverden kan knyttes til en fenomenologisk fremgangsmåte, mens fortolkningen av de beskrevne fenomenene er den delen av forskningsprosessen som forholder seg til hermeneutikk.

### 3.1.1 Hermeneutikk og Fenomenologi

Det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for en forskning vil være avgjørende for hvilke valg man gjør i forskningsprosessen (Dalland, 2012). Det skilles ofte mellom to hovedgreiner av vitenskapsteoretiske tradisjoner: positivismen og hermeneutikken. Den positivistiske vitenskapsteoretiske tradisjonen er preget av den naturvitenskapelige kunnskapstradisjonen, med forskningsmetoder og premisser bestående av systematiske observasjoner og objektive målinger. Innenfor positivismen fokuserer man på å søke årsaksforklaringer og skape et helhetsbilde basert på målbare fakta og vitenskapelige resultater. Innenfor den hermeneutiske vitenskapsteoretiske tradisjonen er fokuset rettet mot å tolke/fortolke for å forstå mennesket og menneskelig fenomener. Med fokus på tolkning av tekst, handling og språk er ikke målet i hermeneutikken å finne den absolutte sannhet, men å få en økt forståelse av teksten eller handlingen for en helhetlig innsikt (Dalland, 2012, Befring, 2015). Ifølge H-G. Gadamer, som er en stor og viktig filosof innenfor den hermeneutiske vitenskapsteorien, er forforståelsen et viktig element i fortolkningsprosessen i den betydning at det er det grunnlaget vi som forskere har for å forstå språket eller handlingen. Dette avhenger av hvem vi er og hvilken bakgrunn vi har, som igjen legger føringer for hvordan vi

forstår det vi leser og hører. Vår forforståelse vil alltid ligge til grunn i fortolkningsprosessen (Kleven og Hjordemaal, 2018). Det hermeneutiske vitenskapsteoretiske utgangspunktet spiller en stor rolle innenfor utdanningsvitenskapen (Befring, 2015).

Hensikten med denne studien er å få innsikt i hvordan skolen utnytter sine tilgjengelige ressurser og legger til rette for å gi alle elever tilpasset opplæring, både faglig og sosialt. Denne innsikten krever at vi som forskere får tilgang til en dypere forståelse av mennesket og verden gjennom språklige bidrag fra informanter, vår forforståelse og tolkning av tekster og handlinger. Gjennom en stadig vekselvirkning mellom å tolke tekst og språklig handling og å gå inn i egen forforståelse, vil vi fremme vår innsikt og utvikle vår egen forståelse, med en bevissthet om å være «åpen og empatisk» i forhold til det som kan være ulikt vårt syn (Kleven og Hjordemaal, 2018).

I hermeneutikken kan forskningsintervjuet forstås som en tekst som skal fortolkes. Det vil legges vekt på våre forhåndskunnskaper om intervjuets tema, og formålet er å oppnå en gyldig og allmenn forståelse av hva teksten betyr (Kvale og Brinkmann, 2015).

## **3.2 Utvalg**

Utvalget har betydning for problemstillingen vår, og vi har tatt et strategisk utvalgs-valg (Malterud, 2011). Det falt oss naturlig å velge skoleledere til å delta i vår studie. Det er skolelederne som har ansvar for å fordele ressursene de får tildelt. Skolelederne kan påvirke fordelingen av ressurser og organiseringen knyttet til tilpasset opplæring. Vi henvendte oss via e-post til alle rektorene i den gitte kommunen. Her la vi ved et informasjonsskriv om studien (Vedlegg). Fem skoleledere knyttet til Vestfold og Telemark i en gitt kommune deltok i denne studien. Alle har lærerutdanning og har arbeidet i yrket som lærere i flere år. Skolelederne har videreutdanning innenfor ledelse, og alle utenom to skoleledere har rektorutdanning. To som ikke har det, tar rektorutdanningen nå. Skolelederne har både jobbet i barneskole og ungdomsskole.

## **3.3 Fokusgruppeintervju**

I Kvale og Brinkmann (2015) beskrives fokusgruppeintervju som et intervju som foregår i en sammensatt gruppe, der en moderator forsøker å lede diskusjonen inn på et eller flere bestemte temaer, som er av forskningsmessig karakter. Fokusgruppeintervju er et gruppeintervju som har til



hensikt å samle inn data gjennom de samspillene og interaksjonene som utspiller seg mellom deltakerne rundt et gitt fokusområde som er fastsatt av forskeren. På bakgrunn av dette kan man si at et fokusgruppeintervju er en forskningsmetode, fordi hensikten er å samle inn data til formålet med forskningen og det temaet som forskeren har bestemt på forhånd (Wibeck, 2010). Strukturen på fokusgruppeintervjuet kan variere i stor grad. Et ustrukturert fokusgruppeintervju er karakterisert ved at moderatoren (den som leder intervjuet) i liten grad på forhånd har bestemt innhold og form på gruppeintervjuet. Fordelen med et ustrukturert gruppeintervju er den frie samtalen mellom gruppedeltakerne, uten for mye innblanding av moderatoren (Wibeck, 2010). Av den grunn kan det frembringe mange nye fokusområder som kan bidra til mange funn i analysen. Ulempene er at dette kan skape en uorganisert samtale som kan være vanskelig å analysere, dessuten kan det forekomme at viktige fokusområder ikke kommer frem i intervjuet om de ikke blir introdusert av moderator. Et mer strukturert gruppeintervju kjennetegnes ved at moderatoren på forhånd har bestemt innholdet og tenkt ut en struktur på samtalen og tar ansvar for å styre samtalen. Fordelen med det strukturerte fokusgruppeintervjuet er at moderatoren har kontroll på hvilke fokus emner som skal diskuteres, i tillegg til å styre gruppedynamikken slik at alle kan delta med sine synspunkter. Moderatoren er mer involvert og har mulighet til å styre samtalen i den retningen som vil tjene forskningens mål (Wibeck, 2010). Ulempen med et strukturert fokusgruppeintervju er at moderatorens involvering i samtalen kan føre til at hans/hennes forforståelse og forestillinger påvirker gruppedeltakerne, dette kan gi uheldig utslag i datainnsamlingen. Hovedmålet for fokusgruppeintervjuet uavhengig av strukturen er alltid å få frem den frie diskusjonen som vil være kilden til et godt analysemateriale (Wibeck, 2010). Fokusgruppeintervjuet behøver ikke å være enten strukturert eller ustrukturert. Ofte viser det seg at fokusgruppeintervjuer kan fungere veldig godt og kanskje best i de tilfellene der gruppe medlemmene får diskutere fritt med hverandre med en viss kontroll fra moderator (Wibeck, 2010).

Gruppesammensetningen i en fokusgruppe handler mye om gruppepsykologi (Wibeck, 2010). For mange medlemmer i gruppen kan bidra til mindre innflytelse, som igjen kan påvirke motivasjonen og det personlige engasjementet. I en større gruppe er det lettere å være anonym og av den grunn kan det svekke diskusjons-emnets ulike synspunkter. Den fysiske avstanden som oppstår i en større gruppe kan ha negativ innvirkning på kommunikasjonen mellom gruppedeltakerne på bakgrunn av at det kan føles mer upersonlig, dessuten kan det være vanskeligere å oppnå øyekontakt og

observere den andres mimikk i kommunikasjonen. En stor fokusgruppe trenger en sterkere struktur fra moderator sin side, slik at alle blir like mye involvert i samtalen (Wibeck, 2010).

Mindre grupper kan være hensiktsmessige i forhold til gruppe medlemmenes opplevelse av innflytelse og tilhørighet, noe som kan gi hvert av medlemmene en større mulighet til å ta del i det som utspiller seg i rommet (Wibeck, 2010, Toner, 2009). I en mindre gruppe vil det være bedre tid til hver deltager til å komme med sitt argument, stille spørsmål og gi respons til andre.

Gruppedynamikken i en mindre gruppe har ofte tendens til å styrke relasjonsorienteringen fremfor en større gruppe, fordelen med det er at klimaet i gruppen sjeldent blir for intimt eller for anonymt. Målet i enhver liten gruppe skal være at hvert medlem har sitt individuelle synspunkt på de andres argument. I følge Wibeck mener hun at det mest hensiktsmessige antall deltagere i en fokusgruppe bør være fra fire til seks personer (Wibeck, 2010). J. Toner (2009) mener det er viktig å legitimere bruken av veldig små fokusgrupper, særlig i de tilfellene der det kan være vanskelig å rekruttere deltagere. Informasjonen som kommer frem er viktigere enn å la være å ta dem med, men det kan gå på bekostning av variasjonene i deltagerens refleksjoner. Vi mener vi har dekket ulike variasjoner, ettersom vi til sammen har fem deltagere i en homogen gruppe fordelt på to fokusgruppe-intervjuer.

Homogene grupper som består av mennesker med samme erfaringer og interesser er ofte mer villig til å dele personlige meninger og informasjon med hverandre (Wibeck, 2010). Denne sammensetningen vil være en fordel om man ønsker å få et godt utbytte av informasjonen som skal innhentes. Ulempen med å dele inn i en for snever gruppe kan være å ta for gitt at alle mennesker som kan kategoriseres innenfor samme gruppe deler samme mening. Dette er gjerne kalt for et «segmenterings-problem» som kan resultere i et empirisk problem. Derfor skal man være forsiktig med å generalisere resultatet fra en homogen fokusgruppe. En homogen gruppe kan virke positivt inn på deltakernes selvtillit og selvfølelse. Det er viktig for forskeren å være bevisst på å ikke streve etter å finne konsensus mellom deltagerens meninger (Wibeck, 2010).

Antall fokusgruppeintervjuer som er nødvendig for å kunne gjennomføre forskningen tilfredsstillende nok, hviler på hvor mye transkribert materialet man kan makte å håndtere.

Samtidig kan et for lite transkribert materiale gjøre det vanskelig å oppdage tendenser. Analysen av materialet vil ta lang tid, dette må forskeren ta i betraktning under forskerprosessen. Derfor bør antall grupper vurderes opp mot hvor sammensatt det gitte fenomenet i studien er. Jo mer komplekst fenomenet er, og jo mindre mening konsensus det er mellom deltakerne, jo flere grupper er nødvendig for studien (Wibeck, 2010).

### 3.3.1 Transkribering

Transkripsjon av fokusgruppeintervjuene ble abstrahert og fiksert til skriftlig form, og oversettelse av talespråk til skriftspråk gjorde at uttalelsene ble transkribert ordrett med alle gjentakelser og ord for ord (Kvale og Brinkmann, 2018). Transkripsjonen medførte en utvelgelse av ulike elementer av intervjuene, følelsesuttrykk, som latter og sukk er tatt med, men pausene ble utelatt i transkripsjonen (Kvale og Brinkmann, 2018). Dette er en typisk transkripsjon av intervjutekster som dreier seg om en meningsanalyse, og spesialiserte former i transkripsjonen som intonasjon og overlappinger vil ikke ha betydning for vårt materiale. Det ble imidlertid nøye kodet både personens identitet og utsagnene som ble nummererte og satt i rekkefølge i forhold til intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2018). For å øke reliabiliteten i det transkriberte materialet var det viktig at vi som forskere lyttet til opptakene mens vi leste igjennom. Det transkriberte materialet som ble lest om og om igjen bidro til at teksten ble gjengitt korrekt, og vi som forskere sammen fikk lik oppfatning av hvilken mening teksten skapte (Kvale og Brinkmann, 2018).

## 3.4 Analyseprosessen

Den analytiske aktiviteten starter tidlig i prosessen, kanskje allerede idet man velger et tema eller en problemstilling (Anker, 2020). Meningsskapingen som skjer i den analytiske aktiviteten starter allerede under datainnsamlingen eller datakonstruksjonen og varer helt frem til konklusjonen i oppgaven (Anker, 2020).

Analysearbeidet i denne studien skal bygge en bro mellom vårt datamateriell og de resultatene vi kommer frem til, gjennom å fortolke og sammenfatte det organiserte datamateriellet (Malterud, 2011). Vi skal ta utgangspunkt i vår problemstilling «Hvordan forstår skoleledere bruken av sine ressurser for å fremme tilpasset opplæring til alle elever både faglig og sosialt» og stille spørsmål til datamaterialet vi har samlet inn gjennom intervjuer. Kjennetegn og mønstre som identifiseres gjennom en systematisk og kritisk refleksjon vil være utgangspunktet for våre svar (Malterud, 2011). Vår forforståelse og den teoretiske referanserammen vil ha betydning for våre funn. Resultatene vi kommer frem til skal vi drøfte opp mot eksisterende teori (Malterud, 2011). Analyseprosessen kan være krevende, og det kan være hensiktsmessig å dele prosessen i ulike faser «for å gjøre den mer begripelig og håndterbar» (Anker, 2020).

Vi vil benytte oss av en analysemetode, systematisk tekstkondensering, som er inspirert av Giorgis fenomenologiske analyse (1985, 1989) med det formålet «å utvikle kunnskap om informantenes erfaringer og livsverden innen et bestemt felt», og som er blitt modifisert av Malterud (2011). Vi benytter den metoden for å hjelpe oss med å rydde og sortere vårt datamateriale. I Malterud (2011) henvises det til Giorgis anbefaling om å benytte fire ulike faser i analysearbeidet.

Fase 1: Få et helhetsinntrykk, Fase 2: Identifisere meningsbærende enheter, Fase 3: Abstrahere innholdet i de enkelte meningsbærende enhetene og Fase 4: Sammenfatte betydningen av dette

### Fase 1

I første fase leste vi gjennom hele teksten og lyttet til opptakene for å få et helhetsinntrykk. Vi så etter temaer som kunne knyttes opp mot tilpasset opplæring og rammefaktorer. På dette stadiet var vi ikke så opptatt av detaljer, men mer helheten. Vi ønsket å spore hva deltagerne i intervjuene kommer frem med av kunnskaper og erfaringer knyttet til sitt arbeid med tilpasset opplæring i skolen. Vi prøvde å være bevisste på å sette vår forforståelse og teoretiske referanseramme til side i dette første trinnet i systematiseringen (Malterud, 2011). Når vi hadde lest gjennom materialet to ganger og lyttet til opptakene, ble vi opptatt av 8 temaer eller kategorier som vi syntes var interessante og som var nært knyttet til vår intervjuguide. Disse temaene eller kategoriene er ikke kommet frem på bakgrunn av en systematisk refleksjon, heller en organisering av materialet (Malterud, 2011). Temaene eller kategoriene var 1. hvordan skoleleder forstår TPO, 2. hvordan skolelederne bruker sine ressurser for å fremme TPO, 3. hvilke rammefaktorer som preger ressursfordelingen for TPO, 4. hvilken betydning kompetanse har, 5. skolens kompetansetilfredsstillelse, 6. systemrettet arbeid, 7. tverrfaglighet og 8. tid.

### Fase 2

I denne fasen systematiserte vi det transkriberte materialet ved å lage et to-kolonne-skjema, der vi hadde teksten på venstre side og åpen kolonne for notater på høyre side. Deretter satte vi inn en skillelinje mellom hvert utsagn fra hver deltager, tvers over kolonnearket. Dette skapte et godt visuelt verktøy, slik at vi kunne gå igjennom datamaterialet med litt større tekstmengde enn linje for linje, på en systematisk måte for å identifisere meningsbærende enheter (Malterud, 2011). I teksten fant vi temaer som representerte kunnskap og erfaringer som vår problemstilling skulle belyse. I denne prosessen merket vi de meningsbærende enhetene med fargekoder relatert til de 8 kategoriene vi kom frem til i første fase. Dette kalles koding og har som hensikt å fange opp og klassifisere alle de meningsbærende enhetene i teksten som henger sammen med de temaene eller

kategoriene som vi merket oss i første fase (Malterud, 2011). Det viser seg allerede her at den første kategoriseringen er helt nødvendig og at den skal fungere som en veiviser i det fremtidige arbeidet (Malterud, 2011). Vi kan nå begynne å avdekke om vår kategorisering kan representere flere ulike egenskaper, eller om kategorier omhandler ulike sider av samme sak. Betegnelsen av en kategori kan også vise seg å være for snever eller upresis. I denne fasen vil det være mulighet for å endre på de opprinnelige kategoriene eller temaene. Fra våre 8 kategorier ser vi at vi kan slå sammen flere kategorier og omformulere betegnelsen. Vi har nå endt opp med 4 kategorier som vi føler er mer presise og rettet mot vår problemstilling.

1. Hvordan skoleledere forstår begrepet tilpasset opplæring, 2. Rammefaktorer, systemrettet arbeid og bruken av ressurser i arbeidet med tilpasset opplæring. 3. Kompetanse og dens betydning i arbeid med tilpasset opplæring. 4. Tverrfaglighet (Malterud, 2011). Disse endelige kategoriene var et resultat av organisering av materialet. Rent praktisk gjennomførte vi denne fasen ved å skrive ut 3 eksemplarer av det transkriberte materialet. Vi startet med å kode første eksemplar med 8 kategorier, deretter gikk vi i gang med det andre eksemplaret på samme måte, dette gjorde oss i stand til å sammenligne våre funn av de meningsbærende enhetene på de to eksemplarene. Vi hadde flere doble og triple koder under samme meningsbærende enhet og derav endte vi opp med 4 nye kategorier eller temaer. Med de fire nye kategoriene tok vi fatt på det tredje eksemplaret og kodet datamaterialet på nytt.

I overgangen til fase 3 som omhandler å abstrahere kunnskapen som springer ut av hver kodegruppe (Malterud, 2011), brukte vi praktiske metoder som å henge store plakater påført kategoriens navn og farge på veggen. Deretter klippet vi ut og tok de meningsbærende enhetene ut av tekstens opprinnelige sammenheng. Vi merket dem med deltager-nummer og rekkefølge-nummer i dialogen, og samlet dem sammen med andre beslektede tekstenheter under den aktuelle kategorien på veggen. Vi gjorde en dekontekstualisering av materialet (Malterud, 2011). Under transkriberingen ble hvert sitat merket med deltager-nummer og sitat-nummer. Dette gjorde det lettere for oss å finne tilbake til tekstens helhet (Malterud, 2011).

### Fase 3

I denne fasen skal vi gå systematisk til verks for å hente ut mening fra teksten ved å kondensere innholdet i de meningsbærende enhetene som ble identifisert og klassifisert i forrige analysefase (Malterud, 2011).

#### Fase 4

I analysefasens fjerde trinn skal vi rekontekstualisere vårt materialet igjen. Vi skal sammenfatte kunnskapen fra de enkelte kodegruppene og subgruppene og formidle hva dette materialet forteller, vi skal la våre tolkninger komme til syne. Det analytiske materialet fra hver kodegruppe vil være våre resultater (Malterud, 2011). Vi foretrekker å fortsette med de samme fire hovedkategoriene som vi startet med, fordi vi synes de representerer innholdet og kan knyttes opp mot enkelte sitater. I slutfasen har vi laget et eget diskusjonskapittel hvor vi bruker «det nye» analytiske materiale, det vil vi validere opp mot vårt rådatamateriale for å lete etter motsigelser som kan gi grunnlag for å reise kritiske spørsmål (Malterud, 2011). Til slutt vil vi vurdere og diskutere våre funn opp mot tidligere forskning og teori og beskrive hvordan analyse har gitt oss noen nye funn eller om det samsvarer med tidligere forskning (Malterud, 2011).

### **3.5 Metoderefleksjon- Validitet, Reliabilitet og overførbarhet**

Validitet i kvalitativ metode dreier seg om å finne ut om den metoden vi har benyttet oss av, har undersøkt det som var ment å undersøkes. Kvale & Brinkmann (2015) hevder at validitetsarbeidet bør fungere som en kvalitetskontroll gjennom hele forskningsprosessen, dette omtales som en prosessvalidering. Det betyr at validitetsaspektet preger alle faser av studien og vil ha betydning for studiens totale gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2015). I vår studie innebærer det blant annet at den metoden vi har benyttet oss av, vil være hensiktsmessig for studiens formål. Vi har benyttet fokusgruppeintervju som metode for å få svar på problemstillingen vår. Vår erfaring er at denne metoden var hensiktsmessig for å få svar på det vi ville undersøke. Intervjuguiden ble utformet på bakgrunn av at vi ønsket å få svar på problemstillingen vår og rettet derfor fokuset mot hvordan skolen bruker sine ressurser for å fremme tilpasset opplæring for elever både faglig og sosialt. Vi har forholdsvis liten erfaring som intervjuere. Vi vet at det kan bidra til å svekke validiteten og påvirkningen av intervjuene. For å forhindre dette i størst mulig grad har vi gjennomført prøveintervju på forhånd og brukt mye tid til forberedelser for å skape en større trygghet i rollen vår. Vi har hatt stor bevissthet på å opptre impulsivt dersom det skulle oppstå situasjoner som kunne lede til å stille oppfølgingsspørsmål, eller komme inn på nye tema som vi der og da ville forstå kunne være nyttig for vår undersøkelse. Vi følte i ettertid at vi var gode til å få bekreftelse fra deltakerne om vi hadde forstått det riktig. Intervjuguiden bestod av 7 spørsmål med ulike innfallsvinkel til et forholdsvis konsentrert tema. Vi tror det kan ha styrket validiteten. Fordi

spørsmålene dreier seg om flere av de samme tingene, åpner dette opp for en refleksjon og en type drøfting gruppeintervjuerne seg imellom, noe som også er hovedmålet i en fokusgruppe. Vi opplever at intervjuene gav oss mye relevant datamateriale. I transkripsjons fasen innebærer validiteten å gjøre rede for hvordan vi ivaretok oversettelsen fra muntlig til skriftlig form.

Fortolkningen av datamaterialet og resultatene må vi som forskere synliggjøre og begrunne for å ivareta validiteten i studiens hele prosess (Kvale & Brinkmann, 2015).

Reliabilitet handler om forskningsresultatenes «konsistens og troverdighet» og om det resultatet du som forsker kom frem til, kan reproduseres på et annet tidspunkt med andre forskere ved å bruke sammen metode (Kvale & Brinkmann, 2015). Reliabilitet viser til om forskningsprosjektet er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte (Thagaard, 2018). Innenfor kvalitativ forskning innebærer det at forskeren kan redegjøre for hvordan datamaterialet er utviklet i

forskningsprosessen, og at forskeren kan skille mellom informasjon fra informantene og sine egne fortolkninger av gjeldende informasjon (Thagaard, 2018). Reliabilitet styrkes når forskeren gir en åpen og detaljert beskrivelse av fremgangsmåten under hele forskningsprosessen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). For å styrke studiens pålitelighet, har vi redegjort for fremgangsmåter og valg for hele forskningsprosessen. I beskrivelsen av hvordan data er utviklet, har vi på best mulig måte forsøkt å gjøre en transparent beskrivelse. Det kan gi en oversikt for andre hvordan vår forskningsprosess har foregått steg for steg. Vi har redegjort for teoretisk ståsted for fortolkningen, egen forskerrolle, intervjusituasjon, transkribering og analyse og tolkningsprosessen. Vi har lagt ved tillatelsen fra NSD, intervjuguide, prosjektbeskrivelse og samtykkeerklæringer. I kvalitativ forskning er det essensielt å få frem informantenes stemme, og det har vi vektlagt ved å bruke direkte sitater fra informantene i fremstillingen av studiens resultater. Dette kan bidra til å styrke studiens pålitelighet (Postholm, 2010). I en kvalitativ forsknings studie vil utgangspunktet være en kunnskapsteoretisk erkjennelse av flere ulike virkelighetsforhold, disse kan være sanne. Vi skal ikke gjennom valideringen vise at vi har funnet sannheten, men snarere overveie rekkevidden om våre funn er gyldige og begrunne hva de forteller (Malterud, 2011, s.188). Kvale & Brinkmann (2015) beskriver forskjellen mellom en forskerbasert og en leserbasert analytisk generalisering. I den forskerbaserte analytiske generaliseringen skal forskeren gi rike, spesifikke beskrivelser av sine resultater og argumentere for generaliserbarheten. I en lesebasert analytisk generalisering er det leserens presise beskrivelser av intervjustudien som vurderer om resultatene kan generaliseres til en annen situasjon. På bakgrunn av dette vil generaliseringens gyldighet avhenge av hvor vidt tendensene som sammenlignes er relevante.

Analytisk generalisering forutsetter en beskrivelse av prosessen og produktet av fokusgruppeintervjuet som skal være av god kvalitet. Vi mener ikke at den kunnskapen som kommer frem i vår studie nødvendigvis er gjeldene. Det kan antas at vi kan skille noen pålitelige likheter og ulikheter i den pedagogiske praksisen. Studien er for liten til å vurdere om disse resultatene kan overføres til andre situasjoner.

### **3.6 Forskningsetiske perspektiver**

De etiske overveielserne er ivaretatt ved at det ble sendt inn søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD) før planleggingen av intervjuene. Intervjuene ble først gjennomført etter at prosjektet ble godkjent av NSD (Vedlegg 1). Før oppstart ble informantene informert om lydopptak, som de godkjente, samt at informantene skrev under på samtykkeskjema. I samtykkeskjemaet stod det at de er sikret anonymitet, og at de kunne trekke seg fra studien når som helst (Vedlegg 3). Inn i vår kvalitative studie har vi med oss vår forforståelse i våre subjektive syn på forståelsen av tilpasset opplæring og bruken av tilgjengelige ressurser i skolen. Det kan påvirke vår forskning (Postholm, 2010). Vi skal være bevisste på vårt eget teoretiske ståsted i prosessen, og hensikten skal ikke være å endre praksisen i fagfeltet. Spørsmålene som er utarbeidet i intervjuguiden, kan påvirke informantene, og vi som forskere skal legge vår egen forforståelse og våre antagelser til side, slik at resultatet ikke påvirkes av vår egen teori (Postholm, 2010). Vår subjektive teori kan farge våre tolkninger og analyse av data, dette må vi reflektere over. Om vi oppdager store sprik mellom våre antagelser og informantenes utsagn, må vi være bevisst på vår oppfattelse (Postholm, 2010). Datamaterialet inneholder informasjon som er preget av informantenes perspektiver, erfaring og teori. Informantene som arbeider innenfor samme felt, kan ha lik forståelse av den gjeldende praksisen, men det vil likevel komme frem individuelle meninger og oppfattelser. Sannheten vil konstrueres av de individuelle informantene, og vi skal være bevisste på at den sannheten som kommer frem, skal ha et teoretisk belegg (Postholm, 2010). Forskningsetiske retningslinjer fra Den forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora ble fulgt (NESH, 2009). Det innsamlede datamaterialet ble anonymisert og oppbevart på privat og passordbeskyttet PC gjennom hele studien. Lydopptak og transkribert materiale blir slettet ved sensur.



## 4 Funn og Analyse

I dette kapittelet presenteres funnene som har kommet frem i analysen av dataene, på en deskriptiv måte. Disse beskrivelsene ligger til grunn for drøfting i kapitel 5.

I denne studien ønsker vi å finne ut hvordan skoleledere forstår bruken av sine ressurser for å fremme tilpasset opplæring til alle elever både faglig og sosialt. To fokusgruppeintervjuer danner grunnlaget for analysen. Med utgangspunkt i vår intervjuguide og relevans til problemstillingen har vi kommet frem til fire hovedkategorier med underkategorier. Våre tolkninger vil bli belyst parallelt med våre funn. De fire hovedkategoriene i presentasjonen er:

4.1 Tilpasset opplæring.

4.2 Rammefaktorer.

4.3 Kompetanse.

4.4 Tverrfaglig samarbeid.

Gjennom arbeidet med empirien ønsker vi å belyse forståelsen av tilpasset opplæring, hvordan skolelederne benytter sine ressurser for å fremme tilpasset opplæring, samt hvilke rammefaktorer som er særlig gjeldende. Til sist ønsker vi å belyse i hvilken grad kompetanse og tverrfaglig samarbeid spiller en rolle for å lykkes med tilpasset opplæring. I vårt forskningsspørsmål ønsker vi å romme det store mangfoldet av elevsammensetningen ved å vektlegge «alle elever». For å få frem informantenes stemme og styrke påliteligheten, har vi vektlagt å bruke direkte sitater fra informantene i fremstillingen av våre funn (Postholm, 2010).

### 4.1 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et av de store begrepene som preger skolen og som tidligere beskrevet blir tilpasset opplæring forstått på ulik måte (Bachmann og Haug, 2006). I dette delkapittelet vil vi presentere skoleledernes beskrivelse av hvordan de aktivt jobber med tilpasset opplæring, samt om det er en felles forståelse av hva det innebærer innad i personalgruppen. Deretter skolelederens fokus på felleskapet. Til slutt hvordan skolelederne prioriterer og benytter ressursene i hel klasse.

#### 4.1.1 Skoleledernes praksis og forståelse av tilpasset opplæring

Samtlige informanter i denne studien er enige om, at alle elever har krav på tilpasset opplæring. Av intervjuene forstår vi at skolene har fokus på å jobbe med tilpasset opplæring, og informantene kommer med flere gode prinsipper. Informant B sier:

*«Jeg føler at det jobbes veldig godt med tilpasset opplæring og det er en selvfølge. Jeg tror det ligger i ryggmargen på veldig mange lærere. De ønsker å gjøre det beste for elevene sine, og gjør det de klarer for å gjøre det beste for at elevene skal få en god hverdag»*

Informant A føyer til:

*«Alle har rett på tilpasning og opplæring på sitt nivå, sånn at jeg føler at jeg lett kan stå inne for at vi gjør det»*

Informant E forklarer hvordan de tilpasser opplæringen:

*«Vi gjør jo tilpasninger for alle elever underveis. Om kanskje noen har egen timeplan så er det jo ikke sånn at alle 20 elever skal ha hver sin timeplan. Det er mere med å tilpasse at alle leser noe av det samme slik at de har noe felles å snakke om».*

Skolelederne sier i starten av intervjuene at de jobber mye med tilpasset opplæring, og at de føler at de har pedagogene med på det. Det beskrives her at dette er en selvfølge at det skal jobbes med i skolen og fremhever elevens rett.

En av informantene (C) forklarer hvordan de aktivt jobber med tilpasset opplæring, hun sier:

*«Vi driver jo med tilpasset opplæring hele tiden. Vi varierer undervisninga og nivå-inndeler, vi tilpasser underveis»*

Informant B forklarer at de ofte slår sammen klasser for å tilpasse opplæringen. 2-4. trinn og 5-7. trinn slås ofte sammen, og undervisningen nivå-inndeles. I klasserommene med elever fra 3 ulike trinn, har de 3 nivå - inndelinger på arbeidsoppgavene.

Vi tolker dette som at skolen er bevisste på å jobbe med tilpasset opplæring. På bakgrunn av at «nesten alle lærere har det i ryggmargen», tolker vi det som om at skolen har en opplevelse av, at det også finnes lærere som ikke jobber like aktivt med å tilpasse opplæringen. Informantene forklarer at de tilpasser opplæringen ved å variere og nivådele undervisningen med 3 nivåer. Vi antar at disse tiltakene har den hensikt at arbeidsmengde og krav differensieres og deles inn etter elevenes nivå og forutsetninger, og at det ikke er et valg eleven selv kan ta. Det kommer ikke ytterligere frem om pedagogene nivådelar og varierer både faglig og sosialt, ettersom det nevnes nivå-inndeling av arbeidsoppgaver.

#### 4.1.2 Skoleledernes opplevelse og erfaring knyttet til om det er en felles forståelse for tilpasset opplæring

Begrepet tilpasset opplæring har blitt definert som både et formål, et prinsipp og som et virkemiddel (Bjørnsrud og Nilsen, 2008). Vi antar at det fortsatt kan forstås på ulike måter. Vi spurte skolelederne om de opplever at det er en felles forståelse av hva tilpasset opplæring er innad i personalgruppa. En av informantene (A) var raskt ute med å svare:

*«Ja, definitivt. Vi er en skole som har lite, til ingen, faktisk spesialpedagogiske vedtak lengere. Fordi vedtakene som er kommet de siste åra, er at du har rett på spesialpedagogisk undervisning, men det er allerede ivaretatt innenfor rammene som er tildelt klassa. Det hadde vi ikke fått til om vi ikke hadde hatt en felles forståelse av hva tilpasset opplæring er. Men så syntes jeg jo det er vanskelig å forstå hva spesialpedagogisk undervisning er da. Det handler kanskje mest om nivå. Nivå inndeling er jo egentlig tilpasset opplæring. Det som kanskje er det som er interessant, er jo dette med den sosiale delen av det, som dere sier i problemstillinga deres. Det er ofte den delen som krever mere en-til-en».*

Slik vi tolker det, mener informant A at de har en god pedagogisk praksis på hennes skole, og at alle er enige om at nivåinndeling er tilpasset opplæring. Og at spesialpedagogisk undervisning gis innenfor ordinær opplæring. Hun syntes det kan være vanskelig å forstå hva spesialpedagogisk undervisning er. Hun ytrer at den sosiale delen ofte krever en-til-en. I dette tilfellet kan det virke om som hun synes det kan være vanskeligere å tilrettelegge for sosial tilpasning enn faglig tilpasning. Vi vet ikke sikkert hva informanten mener når hun snakker om «den sosiale delen» av

det, om det omhandler fellesskap eller atferd. Hun knytter dette utsagnet til elever som har behov for å jobbe en-til-en med sosiale historier. Hun sier at disse elevene har spesialpedagogiske vedtak, noe som indikerer at de likevel har elever med vedtak og dermed står dette litt i motsetning til tidligere utsagn om en skole som har svært få eller ingen enkeltvedtak.

Informant B ytrer:

*«Det er klart at i en personalgruppe vil det være ulike tanker og måter å gjøre det på, men stort sett så føler jeg at det er en ganske lik forståelse av det. Så kan det være det som går på atferd som også krever en tilpasset opplæring da, som er en annen enn.... Vet ikke om det kommer inn i spørsmålet»*

Informant E forteller at det er et begrep de har diskutert i veldig mange år, og mange hadde spørsmål om hva tilpasset opplæring egentlig var. Hun forteller at for mange lærere så var tilpasset opplæring i starten individuelle planer, og noen har fortsatt den forståelsen. Men denne skolelederen tror også de har kommet et stykke på vei derfra. Hun sier at de jobber mer mot at alle skal inn i klasserommet. Når informantene snakker om atferd forstår vi det som om hun mener at det er en ulik forståelse innad i personalet på hvordan det kan gjennomføres. Pedagogen trenger å tilpasse opplæringen knyttet til atferd som noe annet. Det er nærliggende å anta at det er en manglende forståelse for at et godt tilpasset undervisningsopplegg kan forebygge negativ atferd.

Videre sier hun:

*«vi har jobbet mye med tilpasset opplæring kontra spesialundervisning, og alt på en måte, ordinær opplæring, spesialundervisning og tilpasset opplæring»*

Av utsagnene som kommer frem, er det nærliggende å anta at informantene har en forståelse av at spesialundervisning er noe annet enn tilpasset undervisning.

Et siste perspektiv på om det er en felles forståelse av hva tilpasset opplæring er blant personalgruppa, uttrykkes av informant B som sier:

*«Fra å tenke at hver og en skal ha sin plan, tenker vi nå at alle skal inn i klassa, vi tenker ressursene inn i hel gruppe, Vi nærmer oss en felles forståelse på dette, ikke alle har den tanken 100% men vi er på vei»*

Ut fra disse utsagnene kan vi tolke at det er flere ulike forståelser av hva tilpasset opplæring er. Gjennom intervjuene opplever vi at skolelederne har en lik forståelse av tilpasset opplæring, men at deres personale har ulik forståelse. Videre tolker vi deres forståelse som smal, hvor nivåinndeling dominerer. På bakgrunn av hvordan informantene beskriver tilpasset opplæring og spesialundervisning, er det nærliggende å anta at de har manglende forståelse for at tilpasset opplæring også gjelder spesialundervisning, samt å definere den pedagogiske praksisen, formålet, innholdet og tiltakene.

### 4.1.3 Skoleledernes fokus på fellesskapet

Inkludering er et viktig moment innenfor tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998). Det kommer frem i disse intervjuene at det er blitt et større søkelys på å ha alle elevene inne i klasserommet fremfor å ha noen ute i mindre grupper. Vi tolker at dette henger sammen med inkluderingsprinsippet. Når det gjelder fokuset på fellesskapet, er det flere av informantene som beskriver at de har mindre erfaring med å ha elever utenfor klasserommet fremfor å ha de inne. Informant A forteller:

*«Jeg har egentlig veldig liten erfaring med å ha elever utenfor klasserommet. Så jeg vil ha større mangler der enn ved å ha dem i. Og jeg syntes at vi lever godt under det prinsippet, at det den enkelte trenger har ikke resten av fellesskapet vondt av.»*

En annen informant forteller at de ønsker å ha flesteparten av elevene inne i klasserommet til enhver tid. Informant C sier:

*«Ved å ha alle elever inne i klasserommet kan det bidra til å føle at de kan klare å være en del av fellesskapet»*

Disse utsagnene forteller oss at skolelederne prioriterer å sette fellesskapet i fokus. Noe som også er i tråd med gode prinsipper for tilpasset opplæring (Opplæringsloven, 1998). Inkludering nevnes imidlertid ikke eksplisitt av noen av skolelederne, men de er opptatt av fellesskap og at alle elevene skal være inn i klasserommet.

Informant E uttrykker:

*«vi fikk drahjelp til å få disse elevene inn igjen i klasserommet, og jeg syntes ikke det var så tungt egentlig, ikke pedagogene heller. Pedagogene er blitt flinkere til å skjønne at når de har fått tildelt ressurser vet de jo at det ikke er aktuelt å bruke ressurser bare på en».*

Informant A tilføyer:

*«Det er jo et veldig fokus på å få dem med i klassa, og fokuset ligger jo på at de har det bedre i klasserommet. Det er faktisk et overgrep at de skal være utenfor klasserommet».*

Informanten kommer med sterke uttalelser som overgrep mot elevene. Vi tolker at informantene mener dette overgrepet er rettet mot elever som mesteparten av tiden er ute av klasserommet og av ulike årsaker er mindre inne. På bakgrunn av at hun i neste sitat forteller at hun har forståelse for at elever trenger å gå ut av klasserommet, knyttet til enten trivsel eller faglig nivå.

Selv om intensjonene er å ha elevene mest mulig samlet i klasserommet, forteller informantene at enkelte lærer synes det kan være «godt» å slippe å ha elever med vansker inne i klasserommet til enhver tid. Lærerne ønsker noen ganger at det bør brukes ressurser utenfor klasserommet til enkelte elever. Å ha alle elevene inne i klasserommet kan til tider være utfordrende. En av informantene mener at du som pedagog må ha stått litt i jobben for å klare å tilrettelegge for en hel klasse og involvere alle elevene i den pedagogiske praksisen.

Informant A sier:

*«Det krever at du har en bevissthet rundt dette her med å tilrettelegge for en hel gruppe, og det er ofte en bevissthet som mange ikke har».*

Av utsagnene som kommer fra informantene er det nærliggende å tolke at fellesskapstanken er mer et prinsipp eller at det handler om ressurser. En av informantene sier at de har jobbet mye med tilpasset opplæring den senere tiden. Tidligere var det flere som var ute av klasserommet og hadde en-til-en undervisning, selv om de ikke hadde vedtak. Det kan se ut til at kommunens fokus på å jobbe systematisk med tilpasset opplæring har bidratt til å samle elevene inne i klasserommet.

#### 4.1.4 Ressurser inn i hel klasse

Det kommer frem av intervjuene, at de fleste skolene prioriterer å benytte ressursene inne i en hel klasse fremfor å bruke en pedagog på kun en elev. Alternativet er å sette sammen en mindre gruppe elever med vansker og drive med felles opplæring på et grupperom. Informant B er leder på en fådelt skole, hun sier:

*«Vi slår mye sammen og putter inn flere lærere, det er hovedsakelig den måten vi tilpasser for elevene. Det gjør vi mye, da kan vi også ta grupper ut som får med seg en lærer for å gå igjennom det de skal jobbe med, før de kommer tilbake til klassen og jobber».*

Denne informanten forteller videre at de setter sammen klassetrinn og kan komme opp mot 28-29 elever og minimum tre lærer i tillegg til assistenter. Her forklarer informanten at de benytter ressursene sine slik at de som har behov for en ekstra gjennomgang av oppgaven, kan få det i liten gruppe utenfor klasserommet, for så å vende tilbake og jobbe i fellesskap med hele gruppen. På den ene siden tolker vi dette som et godt tiltak der både lærertettheten og felleskapstanken er i fokus. På den andre siden kan det skape utfordringer i forhold til læringsutbytte og inkludering av elever med særskilte behov.

En av informantene forklarer at hun har frigjort en pedagog fra timeplanen som driver med «kursing» av elever. Informant D sier at hun i begynnelsen tenkte at tilpasset opplæring måtte ha ressurser med seg, og det har de prioritert. På hennes skole har de en pedagog i 30 % stilling som inngår i et TPO-team. Denne pedagogen er fritatt fra timeplan og kurser elever på småtrinnet og mellomtrinnet som har behov for mengdelesing eller repetert lesing. Slik setter de inn tiltak i perioder, 6 uker av gangen, sitat:

*«Det er en blanding av kursing og tilpasset opplæring, det er alle de som vi ser er litt sånn - ser at det er litt skummelt og ser at er i grenseland, da får vi henta de inn igjen. Og noen kurser vi flere ganger».*

Videre forteller samme informant at ressursene fordeles til TPO-teamet som igjen setter opp timeplan for hver gruppe, ut ifra hvor mange elever med vedtak skolen har. Ressursene som er knyttet til vedtakene brukes på flere elever. De bruker veldig sjeldent en-til-en. De lager

grupperinger av elever med like utfordringer og benytter ressursen til det. Informanten forteller at det kan være litt forskjellige utfordringer elevene har, men da tilpasser de med mengde og type oppgaver, ellers ser det ganske likt ut.

På den måten mener hun at:

*«det ikke skal være mulig at ingen elev som har hatt behov for tilpasset opplæring ikke har fått det»*

Vi antar at kursing av elevene kan gi elevene et godt læringsutbytte og vi ser at dette er et godt forebyggende tiltak til elever som står i fare for å bli hengende etter.

Informant C forteller at på hennes skole prioriterer de å ha to faglærere inne i matte, norsk og engelsk, gjerne på bakgrunn av at det er elever som trenger noe ekstra. Sitat:

*«vi har veldig få vedtak nå, på bakgrunn av at vi mener at vi kan dekke opp ressursene med dem vi har når vi kjører to faglærere inn. Så det er lite enkeltvedtak»*

Vi undrer oss over om det er så mye ressurser inne i denne skolen at de kan benytte to faglærere i matte, norsk og engelsk på 8 til 10 trinn, eller om de slår sammen klassene, det kommer ikke frem. Vi antar at sammenslåing av klassene vil være gode tiltak.

Informant A mener det er viktig for lærerne at de føler at det er dekt opp i klasserommet med pedagoger og assistenter for å tilpasse opplæringen. Hun mener at ressursene burde fordeles inne i klasserommet, og at små klasser bør slås sammen. Hun er opptatt av å benytte lærer - ressursene på en effektiv måte, sette sammen pedagoger som utfyller og bygger hverandre opp, slik at elevene kan få utbytte av opplæringen.

Flere av informantene forteller at de legger mesteparten av ressursene på småtrinnet og dekker opp med dobbel bemanning. Dette gjør de med tanke på tidlig innsats.

Vi tolker dette som et proaktivt arbeid innenfor tanken om tidlig innsats, noe som er i tråd med opplæringslovens § 1-4. De vurderer videre behovet for spesialundervisning opp mot tidlig innsats. Det er nærliggende å anta at skolelederne vurderer om elevene som ligger faglig etter, burde få spesialundervisning, slik at eleven får hjelp til å komme på nivå med resten av trinnet.



På spørsmål fra oss om de opplever at lærerne vil ha styrking i grupperom med enkeltelever eller inne i klasserommet, svarer den ene informant at hun opplever at lærerne på småtrinnet ønsker styrking inn i klasserommet, mens lærerne i høyere trinn ønsker å «skippe ut de svakeste elevene» og bruke styrkingen ute. Informant A sier:

*«det er helt klart at det er veldig mange som forbinder styrking med det de kaller spes ped., og at det er forenlig med å ta ut eleven fra klasserommet».*

Vi tolker disse utsagnene som motstridende og at skolene har ulik praksis. Tanken om styrking på småtrinnet er nødvendig, men at det praktiseres både innenfor og utenfor klasserommet. Vi anser denne praksisen som tilfredsstillende med hensyn til elvens behov. Vi stiller oss undrende til at lærere på høyere trinn velger å «skippe ut de svakeste elevene».

## **4.2 Rammefaktorer**

I dette delkapittelet har vi valgt å se nærmere på hvordan skolelederne forstår og opplever bruken av sine ressurser for tilpasset opplæring. De ytre rammene kan være økonomi, styringsdokumenter, læreplan, kommunens forventninger, nærsamfunnets forventninger, bunden tid og foreldrepåvirkning. De indre kan være skolens funksjon, tradisjon og materielle situasjon. Rammefaktorer kan synliggjøre forhold i en utdanningsinstitusjon, og hvordan skoleledere utnytter sine ressurser. Vi skal tolke funn av både ytre og indre rammefaktorer i lys av Arfwedsons (1986) tre kontekstfaktorer, som påvirker prinsippet om tilpasset opplæring. Under analyseringen har vi trukket ut de viktigste rammefaktorene vi mener er avgjørende for å få svar på problemstillingen vår.

### **4.2.1 Økonomisk handlingsrom**

De økonomiske rammebetingelsene har stor betydning av driften for skolen. Det kommer indirekte fram i intervjuene at skolelederne erkjenner at rammen for den økonomiske betingelsen er satt. De skolene vi har intervjuet har forholdsvis like økonomiske betingelser, knyttet til sin skolestørrelse.

Informant C sier:

*«Vi har en pott, ikke noe mer eller mindre»*

Videre snakker informant C om økonomiske ressurser i forhold til å tilsette andre yrkesgrupper inn i skolen. Informanten knytter denne ressursen til ulike utfordringer til arbeid med psykososiale vansker, hun sier:

*«Så jeg har mange saker inne på mitt kontor. Der vil jeg heller si at ressursene er for små, for sånn har det vært siden 1972».*

Informantene skildrer utfordringer knyttet til å kunne sette inn flere ressurser, ansette flere yrkesgrupper inn i skolen, og uttrykker at de økonomiske ressursene er for få.

Informant D knytter økonomiske rammer til fordeling av spesialundervisning.

Hun sier:

*«Vi har blitt veldig flinke til skjønne at når vi har fått tildelt våre ressurser, er det ikke aktuelt å bruke det bare på en elev, men benyttes inn i større grupper»*

Informant A snakker om hvordan en spesialpedagog sin funksjon ville vært hvis hun hadde ansatt en, hun sier:

*«Hvis jeg skulle tilsette en av dere som spesialpedagog, så blir dere ofte hekta til en elev, og da blir dere ikke den ressursen som man ville hatt i et ressursteam»*

Vi tolker at dette handler om å ikke se spesialpedagogisk kompetanse i en skole for alle.

Vi tolker at skolelederne ikke har forståelse for hvordan en spesialpedagog kan benyttes inn som en ressurs for hele skolen eller i større grupper. Funn viser at det finnes ulik praksis på de ulike skolene om hvordan de løser dette. Når informant A snakker om enkeltvedtak og de timene som følger en elev ut fra deres behov for spesialundervisning, sier hun:

*«Men ressursene er de samme; en får ikke noe mer, uansett. Så de ressursene vi har, og de vi må fordele. Det er det ikke alltid lærerne som vet, heller. Skolen har bare en pott, og så det hjelper ikke om noen elever har 10 timer enkeltvedtak: det må bare tas fra et annet sted. Og så må vi bare fordele de. Det handler jo om å fordele ressursene på en best mulig måte, sånn at verken lærere eller foreldre føler at eleven trenger noe enkeltvedtak».*

De økonomiske rammene skolene får, bestemmer hvordan ressursene kan fordeles. Vi tolker at ressursene fordeles med skjønn ut fra elevenes behov og skoleleders evne til å se hvilke tiltak som må prioriteres. Vi antar at den spesialpedagogiske kompetansen i skolen ville komme lærerne og elevene til gode for å redusere enkeltvedtak. Informantene sier at det ikke medfølger ekstra ressurser i arbeidet med tilpasset opplæring. Det skal foregå innenfor rammen av ordinær opplæring. Det er skolens ansvar å benytte sine tildelte ressurser på best mulig måte. Funn viser at det finnes ulik praksis på de ulike skolene om hvordan de løser dette.

#### 4.2.2 LK20 – på vei mot felles verdisyn

Fagfornyelsen trer i kraft høst 2020 og mange skoler får jobbe med kompetansepakker fra Utdanningsdirektoratet for å sette seg inn i den nye læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Vi ser på dette som en ideologisk rammefaktor når informantene beskriver arbeidet med den. Informant C sier:

*«Vi har jo fått veldig god drahjelp av ny, overordna del. Og der står det noe om å forske på hverandres praksis og læring og vi får hjelp fra dokumentene om dagen. Og fagfornyelsen og de kompetansepakkene».*

Informant A og B snakker om tilpasset opplæring knyttet til fag og relasjon, og at dette henger sammen. De forteller at noen lærer setter faget sitt foran relasjon til elevene, noen relasjoner før faget, og andre lærere setter forholdet fag og relasjon nokså likt.

Informant B uttrykker:

*«Så håper jeg det med fagfornyelsen; at den jobbinga rundt det fører til masse med den overordna delen der; der kommer relasjonsviten i stor grad inn».*

Informant A føyer til:

*«Jeg trur at vi står ved et veiskille; som gjør at vi ikke bare får tak i de som velger videreutdanning og ikke bare de som har valgt å lese annen litteratur enn faget sitt de siste 25 åra. Vi får tak i flere gjennom fagfornyelsen sånn at hvis vi lykkes godt med det arbeidet som skal legges til grunn før det skal i gang, så er det lettere å få løfta flere opp på det nivået som vi ser at de som har tatt utdanning, eller som er nyutdanna, eller som har fulgt opp av egen interesse, er. For det er et skille per i dag, som vi håper at fagfornyelsen kan bidra til å viske litt på».*

Informantene opplever at arbeidet med LK20 er en drahjelp til å løfte personalet på et nivå om felles praksis og ser at dette kan være et nyttig bidrag og kompetanseløft for lærerne.

### 4.2.3 Bunden tid

Informantene blir i intervjuet spurt om hvilke ytre og indre rammefaktorer som er viktige å ta hensyn til i arbeidet med tilpasset opplæring.

Vi tolker at bundet tid for lærerne i skolen er en ytre rammefaktor (Utdanningsforbundet, 2020).

Det kommer frem i intervjuene at lærerne har en bunden tid på 2,5 timer i uken etter undervisning fordelt på to dager. Informantene A og C forteller at den blir kraftig styrt av skolelederne og brukes til arbeid med kompetansepakker pålagt av kommunen. Det er nærliggende å tro at det bidrar til liten tid for samarbeid i skolen.

Informant A uttrykker:

*«Det som slår meg først; det er arbeidstid. Først og fremst arbeidstid. Det er ikke så mange år siden, i 2014 eller 2015 var den store kampen om arbeidstida. Hvor lærerne vant. Men om du spør meg; jeg var like enig med meg selv da som jeg er nå; så tapte lærerne. At vi hadde ofra to timer i uka til å være bundet til arbeidsplassen vår, hadde gjort det mye lettere å få gjort unna alle disse tinga som handler om tilrettelegging, ta seg tida til – å samarbeide –*

*med kolleger for eksempel. For den lille tida vi har i skolen så er det 2,5 time; den blir nazistisk styrt, sånn! Nå har vi lyst til å snakke om noe annet, men nei, det er det ikke rom for, det er ikke plass. Da tar vi det på torsdag, ja, for da har alle gått – 13.46. Så det skjer jo ikke. Så arbeidstid er en kjempefaktor her, for å lykkes bedre med de tinga som vi snakker om. Og for å få mer kollektiv praksis, og for å få en trygghet rundt at vi er gode på tilpassa opplæring, og at vi har de riktige spesialpedagogiske tilpasningene og at vi klarer å lage egne alternative opplæringsarenaer for eksempel. At det skal lages og driftes, som krever tid utenom det å stå i klasserommet. Og tid som ikke kan settes av midt inne i skolehverdagen, for da er det bare den og den tilgjengelig, og ikke hele det teamet som du trenger til å løse oppgaven».*

Informant A opplever den bundne tiden som lærerne har, altfor liten til å kunne få til mer samarbeid i personalet. Hun må styre tiden veldig strengt og kan ikke kontrollere arbeidstiden utenfor den bundne tiden. Informant A gjentar seg flere ganger og sier at arbeidstiden er en viktig faktor for å lykkes med tilpasset opplæring. Både kollektiv praksis, styrke troen på at personalet er gode på tilpasset opplæring, at man driver med riktig pedagogisk praksis og at de benytter handlingsrommet i de rammene som er gitt innenfor ordinær opplæring.

Informant C trekker også frem tid som faktor, og vi tolker dette opp mot den bundne tiden de har på skolen.

Informant C sier:

*«Jeg tenkte på det med en annen rammefaktor, med tid. Så er det jo det at kommunen har hatt veldig mange ting som er nytt da, og som vi skal lære og som vi skal bruke i fellestida. Så jeg syntes jo kanskje at tida vår, når vi lager halvårsplan, så ser vi at den modulen og den modulen, og så får kanskje ikke hele tiden så god tid til den hverdagspraten i forhold til å evaluere hverandre. Så det er mange ting. Men jeg håper jo nå etter hvert, at nå blir fokuset ny læreplan og at vi i den kan ta inn aktivitet og variasjon».*

Informanten opplever at den bundne tiden blir ytre styrt gjennom kompetansepakker som stat og kommune har pålagt dem å utføre. Videre forteller informant D at hun må styre den bundne tiden de har til rådighet. Informanten opplever at når personalet starter å diskutere, så bruker de hele møtet. Det ser ut til at skolelederen må dele inn tiden for å styre møtet slik at de får mulighet til å

gjennomgå kompetansepakkene som er pålagt av kommunen. Her tolkes det slik at de ytre rammene påvirker de indre rammene.

#### 4.2.4 Ipad-Digital læringsressurs

Kommunens satsing på Ipad til alle elever i 2017, skal bidra til å være et verktøy for å differensiere og tilrettelegge opplæringen, kommunisere med eleven og foreldre. Når vi spør om hva det viktigste verktøyet er for tilpasset opplæring, svarer informant C:

*«Da tenker jeg det med Ipad`en da, som vi har fått inn. Det er jo en av rammefaktorene. Og at vi gjør dem så gode at de kan velge; det her passer veldig bra for meg, for her kan jeg lese inn. I stedet for å skrive. Her kan jeg lytte når jeg bruker appen».*

Informant C sier at ledelsen må også legge til rette for at læreren skal føle seg trygg og fremhever at det er viktig å støtte lærernes valg av apper og metoder. Samtidig at læreren skal være en støtte for elevene, slik at de får medvirke i metodevalg for å utføre ulike operasjoner på Ipad, som for eksempel bruke Book Creator for å presentere. Slik vi tolker bruken av Ipad, fører den til større valgfrihet med ulike programmer for å tilpasse og å utføre undervisningen for elevene.

Informant A forklarer hvordan Ipad`en er et verktøy som har åpnet muligheter, som før ikke var tilgjengelig og som nå er med på å tilpasse undervisningen for elever med ulike behov.

Informant A føyer til:

*«Jeg som lærer opplevde veldig ofte at elever synes at det er vanskelig å ha utfordringer fordi det blir for synlig når du skal legge til rette for dem. Men når vi nå alle har den samme elektroniske dingsen, hvor jeg som lærer kan sende et personlig opplegg til den dingsen, uten at noen på en måte vet at her er det noen som har en individuell arbeidsplan. Det er også et tilretteleggingsverktøy at Ipad`en er en ting du kan ta med deg. Sånn at for meg er det en elevaktiv undervisning som på en måte er nr. to der på Ipad`en; bedre tilpassa opplæring og elevaktiv undervisning».*

Slik vi tolker informantene, er Ipad et verktøy for tilrettelegging av undervisning, samt et kommunikasjonsmiddel og det kan bidra til en mer elevaktiv arbeidsform etc. Denne rammesatsingen påvirker hvordan skolene underviser og tilpasser i denne kommunen.

Informant E forklarer at det også kan være utfordringer i forhold til Ipad, sitat:

*«Vi er jo i en sak nå med Dysleksiforbundet blant annet. Er vi gode nok? Kan vi nok om hjelpetiltak og hjelpemidler? Kan vi bruke alle funksjoner på Ipad`en sånn at dyslektikeren får større skrift og lest opp tekst? Det er lissom, alle duppedingser, og da, må vi jo læres opp i. Så vi er i en evig prosess for å få mer kunnskap».*

Det kan se ut til at det er manglende kompetanse i bruken av alle funksjonene på Ipad`en som omhandler tilrettelegging, for at det skal være et godt verktøy for eleven.

#### 4.2.5 Skoleledernes opplevelse av hva foreldrene tenker om spesialundervisning og enkeltvedtak

Det kan antas at foreldre har ulikt syn på spesialundervisning, oppmelding til PPT og enkeltvedtak, grunnet egne erfaringer og forhold til skole.

Når vi spør om foreldrenes påvirkning i forhold til spesialundervisning, enkeltvedtak og om de føler noe press fra foreldrene, så svarer de:

Informant D sier:

*«Ja, noen har litt; noen foreldre, de er veldig opptatt av at det skal være et vedtak. At barnet skal få noen timer, men det er et fåtall. Hvis vi har god dialog, og det skal vi ha – med foresatte – så sier vi jo at dette skal vi klare. De trenger ikke nødvendigvis å ha noen sakkyndig vurdering på dette eller melde opp til PPT. Kan godt ha en samtale, så sier kanskje PPT; ja, men dere gjør jo sånn som vi har sagt dere skulle gjort. Da trenger vi ikke fire timer i vedtak som betyr IOP`er og nye sakkyndige vurderinger;... vi må vise at vi kan klare det»*

Informant E føyer til:

*«Jeg må bare si at vi har jo alle typer foreldre, for det er jo den typen som for all del ikke vil ha spesialundervisning. De er jo livredde, og stigmatisering. Så du har alle varianter av foreldre; du har dem som vil ha de timene, og så har dem som ikke vil ha. Vi må prøve å veilede og ut fra det vi vet; hva som er vårt ordinære, og hva vi kan få til innenfor tilpasset opplæring. Så det er den gode dialogen med foreldre».*

Den viktige dialogen mellom skole og hjem syntes å være av stor betydning. Informantene er opptatt av å trygge foreldrene i at de klarer å ivareta barnets behov innenfor tilpasset opplæring ved vedtak under 2- 4 timer pr. uke. Vi antar at når små vedtak uteblir i samråd med PPT, så tror lærerne at de kan tilpasse undervisningen for den enkelte elev innenfor skolens rammer.

Informanten B sier at når det gjelder å redusere enkeltvedtak, forteller hun at det handler om de ytre rammene. Hun beskriver at hun har deltatt på møter med foreldre som kjemper for sine barn med nebb og klør, at de skal få det de har krav på, sitat:

*«Det er klart man gjør det. Og de føler nok at det er en trygghet der. At hvis barnet mitt har de timene, så er de sikra. Så der og ligger det en bit. Men det handler jo om at skolen igjen må trygge, da. Trygge foreldrene om at; og vise det, ikke minst. Det hjelper ikke bare å si det. Hvis vi sier en ting og så opplever de noe annet, så hjelper det ingen ting».*

Informanten sier at foreldrene må oppleve at skolen skal være et bra sted for barna deres. Hun sier at det blir lettere for foreldrene hvis de opplever dette over tid. Om foreldrene ikke opplever en god opplæring for barna, vil de sikre seg tryggheten i enkeltvedtaket. Det er nærliggende å tro at handlingsrommet til skolene er såpass begrenset, at ved å ha færre små enkeltvedtak opplever de å kunne være mer fleksible med tanke på å dele ut ressurser i klassen, både for tidlig innsats og generelt for tilpasset opplæring. Det vi spør hverandre om er hvordan kvaliteten på undervisningen er for den enkelte både faglig og sosialt.



## 4.2.6 Timeplan som verktøy for tilpasset opplæring

Kun en informant nevner timeplanen som et viktig verktøy for å få til tilpasset opplæring.

Informant A sier:

*«Men det å bruke timeplanen som et pedagogisk verktøy tror jeg er en av de viktigste virkemidlene du har for å kunne legge til rette for at flest mulig elever skal få utbytte av undervisningen».*

Hun bruker timeplanen som et virkemiddel for å legge til rette for at flest mulig skal ha utbytte av tilpasset opplæring.

Senere i intervjuet knyttet denne informanten timeplanen opp mot to-lærer systemet, der hun forteller om kompleksiteten i forhold til den andre læreren som blir satt inn som styrke i fag som norsk, matte og engelsk. Hun forteller at hun har satt foten ned, fordelt og delegert hvordan lærere som er satt sammen i for eksempel norsk, skal dele ansvaret for undervisningen.

Informant A sier videre:

*«Oj, er det meg eller deg som er norsklæreren her, lissom? Nei det er begge to. Og dette er en diskusjon som lever veldig i skolen i forhold til at man får lik lønn; Som pedagog så får man lik lønn. Kaller man det styrking, kaller man det lærer2 eller kaller man det spes.ped.læreren, så er det fort gjort at det er en lærer som ikke har noe ansvar, verken for å forberede, gjennomføre eller etterarbeide, men er den som bare kommer der, og hjelper til og veileder når elevene jobber selv. Det er jo en gullgruve å få så mange sånne timer som mulig, En kan jo tenke, alle har 10,5 timer i uka som de skal forberede seg utenfor skoletida, men hvis en har i hovedsak bare sånne timer, så har du jo lissom fått 10,5 timer ekstra fritid i uka, da».*

Vi tolker dette sitatet som at det er en ulik arbeidsfordeling i to-lærer systemet.

Vi spør videre; når minstetallet til timene er fordelt, så har dere en rest igjen. Hvordan brukes disse ressursene, er alle ukene like eller kan dere fordele ressursene ut fra hvordan læringspresset er?

Informant A uttrykker:

*«Vet du hva? Jeg skulle ønske verden var mer fleksibel, fordi at man skulle kunne periodisert trykket bedre. Spesielt innskolinga; begynnelsen av skoleåret, for alle trinnene, egentlig, men spesielt da første klasse, og også der man svitsjer til mellomtrinnet – og i hvert fall når man går til ungdomsskolen. Innskolinga – lagt inn mer trykk der. Men hva skal man legge inn trykket på; skal man legge trykket på mer fag eller skal man legge trykket mer på å skape mer trygghet og kanskje ha mer trykk på litt andre ting, for å skape den tryggheten. Men den periodiseringa, sånn ressursmessig sett; kjempevanskelig. Kjempevanskelig».*

Informanten bekrefter at det det ville være hensiktsmessig å ha en mer fleksibel ressursfordeling knyttet til innskoling og læringstrykk. Slik vi tolker informantens tanker om utfordringer knyttet til fordelingen av rest-ressursene ut ifra læringstrykket, syntes hun det er vanskelig. Når informantene nevner begrepet trygghet og særlig ved innskoling, overgang til mellomtrinnet og over til ungdomstrinnet, viser hun hvor viktig disse milepælene er for elevene sine. Vi antar at det kan være utfordrende å ta valg innenfor slik tematisering i timeplanplanlegging og overfor personalet.

#### 4.2.7 Skolekode

Informantene får spørsmål om hvordan de påvirker og opplever den indre kulturen og skolekoden i skolen. Informant A forteller at alle skoler har sin egen kultur, det har hun selv erfart etter å ha jobbet på ulike skoler. Informanten forteller at barneskolelærere, ungdomsskolelærere og videregående skolelærere er vidt forskjellige type personligheter.

Videre sier informantene:

*«Derfor så syntes jeg det er kjempegøy å jobbe med nyutdanna, og med studenter, i forhold til å bevisstgjøre dem rundt dette her. At det faktisk er mye lettere enn det ser ut som i praksis, for en lærer er en lærer, en lærer har en viss grunnkompetanse, noen personlige egenskaper som er universelle for å være en god lærer. Så det burde ikke være så kulturstyrt som det er».*

Slik vi tolker dette, forsøker informanten å bevisstgjøre nyutdannede og studenter om et mulig kultursjokk de kan oppleve når de er nye i skolen.

Videre sier hun:

*«Det jeg syntes var mest gøy ved xxxx skolen var jo da, fra jeg kom inn døra og stilte det spørsmålet som du stilte meg nå: Hva er kulturen her? Det kunne de ikke svare på: de visste ikke det, det var ingen kultur der, egentlig».*

Informanten forteller at personalet tolket spørsmålet som noe negativt, og når informanten spurte ved en annen skole, vegret de fleste med å svare, fordi det ble tolket som et angrep og at begrepet ble tolket som noe som ikke var bra.

Hun fortsetter:

*«Men det jeg egentlig spør om, er de usynlige tinga som jeg må se etter med lommelykt sånn at jeg ikke går meg vill, eller krasjer i noe. Så jeg synes det er noe av det mest spennende ved jobben å gjøre i skolen, at det å holde kulturbegrepet høyt i skolen, at å holde kulturbegrepet høyt og sørge for at personalet, og elevene, og foreldrene er trygge på vår visjon og våre verdier. Du kan ikke gjemme deg; du kan ikke si at, nei, vårt viktigste mål er at de får best mulig karakterer, lissom; da har vi bæsja på leggen; det går ikke. For det er helt klart å trække på såre tær når du spør om det, for det at noen opplever det som et angrep. Samme når du spør om autonomi, for det har jeg også gjort».*

Informanten sier at den overordna delen er veldig tydelig på verdigrunnlaget og skal derfor gjelde i skolen. Det er et manglende felles språk, en mindre kollektiv praksis i skolen, og hun påpeker at et profesjonelt fellesskap faktisk er gjensidig avhengig av hverandre. Hun hevder at det er vanskelig å skape et felles språk rundt kulturen.

Informant E føyer til:

*«Jeg tenker at kultur; det er mange grunner til at en kultur kan både bli dårlig og god, men med en stabil ledelse, det tror jeg på. Så jeg tror vi har en viktig jobb».*

Informant C snakker om en ukultur i skolen og om samtaleemner mellom personer i personalet der hun opplever at en del usannheter kommer frem. Informantene er bevisst på denne problematikken og ønsker å komme i forkant.

Informant B peker på begrepet makt, makt hos enkelte i personalgruppen og at det ofte er *de* som har jobbet på skolen lengre enn de nyutdanna. Disse refererer hun til som uformelle ledere, og de finnes på hvert personalrom. Dette er også noe informant A påpeker. Den uformelle makten er noe av den vanskeligste utfordringen du har som leder. Informant A mener at det ikke nødvendigvis er de som har vært der lengst, men at noen tar mye rom og plass, og at dette skaper utfordringer for resten av kollegiet. De i personalet som sitter med den uformelle makta, trekker ofte i trådene under bordet, mens de som skaper støy og snakker høyt over bordet, blir ofte hørt. Å være bevisst på å lage strategier for å høre alle, mener informant A er viktig, fordi det er vanskelig å jobbe mot en slik type utfordring. For å knytte dette opp mot tilpasset opplæring, mener informant A, at du kan oppleve denne problemstillingen ved at noen lærere setter faget som viktigere enn formidlingen og motsatt. Hun sier:

*«Der har man nok noen motsetninger i skolen, tror jeg»*

Informantene sier at de må være bevisste på kulturforståelsen innad i en personalgruppe og at det til tider hersker utfordringer knyttet til dette. Informantene jobber for å fremme god kultur og det kan tolkes som at ukultur skader den psykologiske tryggheten i personalgruppen.

## **4.3 Kompetanse**

I dette delkapittelet ønsker vi å belyse om skolene opplever at de har tilfredsstillende kompetanse i arbeidet med tilpasset opplæring. De har uttrykt flere ganger igjennom begge intervjuene at skolen opplever flere utfordringer. Derfor spurte vi om kompetansen i skolen er tilfredsstillende og hva de kan ha behov for.

### **4.3.1 Har skolen tilfredsstillende kompetanse?**

Informant B undrer seg over hvor mye kompetanse en lærer egentlig skal ha. Det er mange utfordringer i skolen, og i forhold til tilpasset opplæring mener informantene at

relasjonskompetansen er helt nødvendig, ellers lærer ikke elevene. Hun stopper opp og tenker, deretter sier hun:

*«Nei, jeg tenker det er en del kompetanse vi ikke har og lurer på om man må få andre yrkesgrupper inn i større grad, en vernepleier eller en helsesykepleier på plass».*

Informant C sier at de ikke føler seg helt rustet til å ta de tingene som handler om psykisk helse, og de har for få ressurser. Hun sier videre:

*«Vi har gode faglærere, men om vi har det på de helt spesielle elevene, der er jeg ikke helt 100% sikker på. Der tror jeg ikke fagkompetansen er god nok, for vi bruker mye assistenter»*

Informant E føyer til:

*«Lærerne selv opplever ikke kompetansen selv som tilfredsstillende, fordi det er veldig mange utfordringer. De føler at de ikke får det bra nok til og vi trenger andre yrkesgrupper inn i skolen».*

Alle informantene forteller at de har mange dyktige lærere og assistenter, og at de får mange kurs. Alle mener at de skulle hatt flere yrkesgrupper inne, og beskriver at det er mye bruk av assistenter i spesialundervisning.

Informant E uttrykker videre at de trenger mer kompetanse knyttet til undersøkelse, kartlegginger, hjelpetiltak, hjelpemidler og IKT-kompetanse.

Her antar vi at skolen ser behov for mer kompetanse inn mot psykisk helse, kartlegginger og systemarbeid.

Informant D mener at hun har mange gode folk. Hun forteller at de har god kompetanse på *les og skriv*. Hun sier at de har veldig god kompetanse når det gjelder atferd, samtidig kommer det frem at de har mange elever med utfordringer knyttet til atferd der hun mener at de må bruke et halvt år/ ett helt skoleår til å dempe en person/atferden.

Informant D sier videre at hun har ansatt to vernepleiere, og at hun nå ønsker seg en viss prosentstilling til sosiallærer som kan:

*«Hjelpe til å igangsette tiltak og få til gode systemer i det spesialpedagogiske arbeidet som gjør at det blir fulgt opp og fungerer. Hvis vi får inn en som kan hjelpe, så tror jeg det er økonomisk og menneskelig gunstig. Da får vi til flere tiltak».*

Under intervjuet hører vi at de kan ha behov for spesialpedagogisk kompetanse, og vi henviser til den nye St. meld. 6. «Tett på» (2019) som oppfordrer til mer spesialpedagogisk kompetanse inn i skolen, for å forbedre det spesialpedagogiske støttesystemet. Vi stiller spørsmålet om de tror en 5-årig utdanning i spesialpedagogikk med bred kompetanse i flere ulike vansker og veiledning, kan være en ressurs for skolen i arbeidet med tilpasset opplæring, og på hvilken måte dette kan være en ressurs.

Informantene svarer:

Informant E:

*«Ja absolutt, den personen ville vært godt å ha».*

Informant C føyer til:

*«Den personen med den brede kompetansen hadde vært bra å ha i skolen».*

Informant D forklarer da at den sosiallæreren hun ønsker seg skal være en spesialpedagog. Hun mener at etter hvert vil det være veldig vanlig at alle skoler har en spesialpedagog som kan være med i et team, for å møte alle de vanskene som skolen egentlig står ovenfor.

Informant A tilføyer:

*«Jeg tenker litt tilbake på det dere spurte om tidligere: trenger lærerne mer kompetanse? Så tror jeg at lærerne er i stand til å drifte alt dette her, men det hadde vært en voldsom ressurs til skolen hvis vi hadde hatt en spesialpedagog. For det tar «hundre år» før vi får svar fra PPT.*

*Om jeg var bekymra for denne eleven og ikke helt visste hvordan jeg skulle tilrettelegge, eller finne nivået. Kunne jeg fått hjelp til å finne det nivået av den spesialpedagogen som var til stede».*

De uttrykker at de ville hatt behov for en spesialpedagog som kan hjelpe dem med å kartlegge elevens nivå. Vi under oss om god kompetanse innenfor atferd knyttes opp mot bruken av vernepleiere i atferds regulering, eller om de innehar spesialpedagogisk kompetanse som kan støtte lærernes arbeid ved å gi elever med særskilte behov et tilrettelagt, inkluderende og tilpasset opplæringstilbud, fremfor å dempe personen/atferden.

#### 4.3.2 Ressursteam

Det ser ut til at informantene ser verdien av en bred kompetanse som en ressurs inn i skolen og uttrykker at det ville være nyttig å ha et tverrfaglig team, helst på hver skole. Eventuelt et ambulerende team på bakgrunn av kommunenes økonomiske rammer, som reiser rundt på skolene.

Informant A sier:

*«Og jeg skulle ønske at hver skole hadde økonomi til å ha sitt eget team. At vi hadde en spesialpedagog og en sosionom da, i tillegg til det vi har av helsesykepleier og andre ting. Det hadde vært fantastisk. Det hadde løftet oss, og det hadde løfta de problemene som vi ser i skolen». Litt senere sier hun: «Og det å laga de gode tverrfaglige oppleggene da, for eksempel som å tilpasse for alle – sammen med et ressursteam».*

Informanten kommer tydelig fram med behov for et tettere samarbeid med et tverrfaglig team/ressursteam som kan veilede lærerne. Informanten uttrykker at det ikke ligger innenfor skolens egen økonomi, men at det bør ligge på kommunalt nivå. Det er nærliggende å tro at informantens ønsker seg en bred kompetanse innenfor spesialpedagogikk som kan veilede lærerne, assistenter og utvikle systemer for gode opplæringsvilkår både i og utenfor ordinær opplæring.

Informanten ser den brede kompetansen innenfor spesialpedagogikk som et løft i skolen, og hun uttrykker at det ville blitt bedre tilpasset for elevene i samarbeid med et ressursteam.

Informant A avslutter sitatet:

*«Jeg tror veldig mange ønsker seg det, og noen skoler har gått så langt at de har tatt inn vernepleiere, men de blir knyttet ofte en-til-en elev».*

Det er nærliggende å tro at en vernepleier ikke ville blitt brukt som et kompetanseløft inn i skolens systemarbeid, men heller som en ressurs knyttet til enkeltelevers atferd.

Informant E sier:

*«Jeg tenker absolutt så ville den personen vært godt å ha. Det er jo mange ting det utfordrer da;... så jeg tenker at staten Norge må satse på det, og tilføre midler som har dette aspektet ved seg. For vi har ikke mye å gå på»*

Informant D forteller at hun har foreslått for kommunen, at det burde vært et ressursteam som kunne reist rundt på skolene, i og med at skolene har så mange utfordringer, hun sier videre, sitat:

*«Jeg har snakket om det mange ganger, et team kunne vært nyttig for å lage systemer og dempe og få til ting og trene på det. Så kunne det reist til en annen skole hvor det brenner og være der. Være et ambulerende team. Jeg har foreslått det flere ganger, men det blir aldri noe».*

Informant E er enig i at det hadde vært behov for et slikt team, og hun forteller at det er et ønske fra flere. Ressursteamet kunne ha hjulpet til med tilpasset opplæring, jobbe med skolemiljø og §9A, for det tar mye tid om dagen.

Informant A snakker om hvordan en spesialpedagog sin funksjon ville vært hvis hun hadde ansatt en, hun sier:

*«Hvis jeg skulle tilsette en av dere som spesialpedagog, så blir dere ofte hekta til en elev, og da blir dere ikke den ressursen som man ville hatt i et ressursteam»*



Vi tolker dette som en manglende forståelse av hva en bred spesialpedagogisk kompetanse kan bidra med inn i et systemrettet arbeid, i en skole for alle. Likevel ser flere av informantene nytten av en slik kompetanse.

#### **4.4 Tverrfaglig samarbeid**

I dette siste delkapittelet ønsker vi å belyse i hvilken grad tverrfaglig samarbeid spiller en rolle for å lykkes med tilpasset opplæring. Med tverrfaglig samarbeid mener vi det samarbeidet som gjelder mellom skole og PPT, og som omhandler de arbeidsoppgavene PPT skal bistå skolene med for å tilpasse opplæringen til elevene. Det er skolens oppgave å vurdere elevenes utbytte av opplæringen før man skal kontakte PPT. Målet for PPT er i første omgang å bidra til å styrke et tilpasset opplæringstilbud og redusere behovet for spesialundervisning. For elever som ikke har utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, skal PPT sørge for utredning av vanskene og utarbeide sakkyndige vurderinger og enkeltvedtak (Nilsen & Herlofsen, 2019).

Det kommer fram av informantene at de ikke ønsker små enkeltvedtak på 2-4 timer. De forteller at de har jobbet veldig mye med små vedtak og mener at de ikke betyr noe. Alle setter pris på sakkyndige vurderinger med en konklusjon som ikke anbefaler spesialundervisning.

Vi tolker at skolen har behov for råd og veiledning som står i sakkyndige vurderinger, men at små enkeltvedtak tar mye ressurser og er ikke ønskelig.

Informantene forteller at det har skjedd en endring knyttet til samarbeid med PPT og utarbeidelse av små enkeltvedtak. PPT fordelte tidligere små enkeltvedtak i større grad enn de gjør nå. Vi tolker dette med utgangspunkt i den nye lovendringen i Opplæringsloven som trådte i kraft 01.08.2013, som plikter skolene å utprøve tiltak før de melder opp til PPT. Kommunen har etablert en kontaktordning som ett ledd i arbeidet med tidlig innsats. Det betyr at en rådgiver fra PPT skal ha fast tilstedeværelse en halv/ til en dag på hver skole i denne kommunen. Hensikten med dette systemrettede arbeidet er å ivareta flest mulig elever innenfor de ordinære rammene ved bruk av tilpasset opplæring. Vi spør hvordan kontaktordningen fungerer hos dem.

Informant E svarer:

*«Kontaktordningen legges ut fra skolestørrelse. Så vi har stort sett hatt en halv dag i uken. Og vi har vært heldige, for vår kontaktperson har stort sett vært frisk. For det er jo sårbart om du er så uheldig og jobber på den skolen der en kontaktperson er mye syk, så faller jo hele tilbudet ut»*

Informant C føyer til:

*«Jeg må si at kanskje det siste året har vi ikke hatt kontaktordning hver annen uke, som var planen, på grunn av sykemelding. Så da er det sårbart. Og det er vanskelig å få tak i – og hvem er det som skal komme og så videre. Men tanken bak den er grei, men det blir mye, ja....altså vi hadde trengt en fast ansatt med fast dag, slik at vi hadde hatt en person som kan hjelpe til, veilede og bidra»*

Informantene forteller at de må melde saker til kontaktpersonen før den skal komme. Om de ikke har noe å melde så kommer ikke PPT.

Informant C sier:

*«Det som er vanskelig når den instansen uteblir over lang tid, så blir det også et glemt kapittel for lærerne».*

Denne uforutsigbarheten beskrives som en utfordring, og at læreren føler seg alene om arbeidet med tilpasset opplæring

Informant A uttrykker:

*«Vi opplever kontaktordningen det siste året som svært sporadisk, fordi det har vært mange sykemeldinger på PPT. Dessuten har vi hatt samme kontaktperson i 10 år som hadde en utrolig kompetanse på les og skriv. Det var hennes kjerneområde. Vi ble også kjempegode på det, så vi hadde ikke behov for hjelp på det. Men alle de andre tinga blir jo da noe du ønsker*

*råd på, og da trengte vi andre kontaktpersoner. Uten å få noe kontinuitet eller en annen kontaktperson ble det etter hvert ganske frustrerende».*

Denne informanten opplevde mer kontinuitet med kontaktordningen på skolen hun jobbet tidligere, men beskriver igjen utfordringer knyttet til PPT`s kompetanse og de råd de trenger til de utfordringer de har. Hun sier også at om det ikke blir meldt inn saker før PPT kommer, uteblir kontaktordningen denne uken. Men de gangene det var behov for kompetansen til den kontaktpersonen som var på hennes skole, fungerte det fint.

PPT har ansvar for både et individrettet og et systemrettet arbeid. Informant A beskriver disse to måtene å arbeide på som en utfordring og et krevende arbeid for PPT i denne kommunen, og legger til:

*«Hvis vi hadde klart å gi dem færre sakkyndighetsaker, så hadde det frigjort tid til systemnivåarbeid, men de to tinga går jo aldri. Prioriterer man vekk sakkyndighetsarbeidet og løfter frem systemnivåarbeidet, kan vi kanskje håpe at vi holder sakkyndarbeidet nede, men det krever så enormt med tid at det ville hopet seg opp saker av de som virkelig trengte de enkeltvedtaka. Så det går lissom ikke opp, det er rett og slett ikke nok ressurser».*

Vi tolker dette utsagnet slik at informanten ønsker et økt arbeid på systemnivå fra PPT. Vi antar at systemarbeidet vil kunne fremme kunnskap og utvikling som kan komme felleskapet i skolen og nærsamfunnet til gode.

## 5 Diskusjon

I dette kapittelet diskuterer vi hvordan skoleledere forstår bruken av sine ressurser for å fremme tilpasset opplæring til alle elever, både faglig og sosialt. I diskusjonen vil vi trekke frem funn fra analysen og reflektere over dette i lys av vår teoretiske forankring.

Det hevdes at tilpasset opplæring bare kan sees på som en utopi, eller et ideal som er vanskelig å nå og som omhandler stadig endring av skolens arbeid (Skogen, 2004). Vi vil derfor starte diskusjonen med å belyse skoleledernes forståelse av tilpasset opplæring, hvordan de praktiserer det, og hvordan de benytter sine ressurser for å fremme tilpasset opplæring. Deretter vil vi diskutere ulike rammefaktorer i lys av Arfwedson (1984). Videre vil vi diskutere skoleledernes refleksjoner rundt kompetansebehovet i skolen. Avslutningsvis diskuterer vi funn knyttet opp mot tverrfaglig samarbeid, og hvilken erfaring skolen har med dette i arbeidet med tilpasset opplæring. Vi oppsummerer det hele i vår konklusjon i kapittel 6.

### 5.1 Tilpasset opplæring

Vår undersøkelse viser at alle skolene jobber aktivt med tilpasset opplæring, men ikke alle lærerne praktiserer det i like stor grad. Selv om tilpasset opplæring er et lovfestet prinsipp som innebærer at skolen er forpliktet til å tilpasse opplæringen, ser vi at det kan forstås på ulike måter (Kunnskapsdepartementet, 2007). Ut fra utsagnene i intervjuene kan vi tolke dem slik at det er flere ulike forståelser av hva tilpasset opplæring er. Til tross for kommunens satsing som skal føre til en kollektiv praksis for tilpasset opplæring. Noe av forståelsen for begrepet tror vi kan henge sammen med skiftende politiske føringer gjennom tidene, noe som har gitt ulike oppfatninger av hva tilpasset opplæring er, både som formål, prinsipp og virkemiddel (Bjørnsrud og Nilsen, 2008). Tidsbruken, fokuset og interessen for hvor intenst det er jobbet med begrepet innad i personalgruppe, i en gitt periode, med ulike skiftende fokus fra inkludering, integrering, individualisering til læringsfellesskap, kan også prege forståelsen (Jensen og Lillejord, 2009). En annen tolkning kan være at skolekulturen har skapt en måte å forstå begrepet på, som stadig preger arbeidet (Arfwedson, 1984). Selv om flere av informantene mener de har jobbet mye med tilpasset opplæring, kan det forekomme at skolekulturen er såpass sterk at det kan være vanskelig å endre kulturen.

Funn i studien sier at fokuset på tilpasset opplæring har blitt prioritert de senere år. Dette har bidratt til å få elevene i større grad inn i klasserommet. Det antas at det har vært en bevegelse fra individualisering til å sette søkelys på læringsfellesskap med inkludering som prinsipp. Det kommer ikke tydelig frem i intervjuene hvorfor de ønsker elevene i større grad inn i klasserommet, foruten om å samle ressursene. Fellesskapstanken er sentral på alle disse skolene, men vi vet ikke om det er på grunn av inkludering eller ressursene. Ingen av informantene nevner inkludering eksplisitt i intervjuene, men uttrykker at det er fokus på å samle ressurser inn i hel gruppe. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2015), innebærer inkludering i skolen aktiv deltagelse i det faglige og sosiale fellesskapet, samt egen opplevelse av sin situasjon. På den andre siden mener ikke vi at skolen ikke jobber med inkludering. Tilpasset opplæring skal ivareta prinsippet om inkludering. Elevens tilhørighet til en klasse er derfor et vesentlig element i arbeidet med tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Skolelederne prioriterer å benytte ressursene inne i hel klasse fremfor å bruke en pedagog på kun en elev. De hevder at de får mulighet til å tilpasse undervisningen på en best mulig måte. Alternativet er å sette sammen en mindre gruppe elever med vansker og drive med felles opplæring på et grupperom. Å samle elevene i klassen kan være god pedagogisk praksis og er i tråd med hva Opplæringsloven (1998) sier om et inkluderende læringsmiljø. Alle informantene sier at de nivå-inndeler undervisningen i tre nivåer, og er enige i at nivåinndeling er tilpasset opplæring. Vi antar at disse tiltakene har den hensikt at arbeidsmengde, metode og krav, differensieres og deles inn etter elevens nivå og forutsetning. Dette antas å være et valg elevene ikke selv kan ta, men at det forstås som et paraplybegrep for å møte mangfoldet av elever. Bachmann og Haug (2006) mener at tilpasset opplæring rommer mer enn differensierte arbeidsmåter og metoder og fremhever det vide perspektivet der den pedagogiske praksisen med dens formål, innhold og tiltak bør defineres. Tilpasset opplæring skal omfatte generelle differensieringstiltak, støtte og hjelp både innenfor den ordinære opplæringen og i spesialundervisning (Tangen, 2012). Det kommer ikke ytterligere frem om pedagogene nivådelar og varierer både faglig og sosialt, ettersom det nevnes nivå-inndeling av arbeidsoppgaver. Men vi går ut ifra at disse skolelederne opererer etter et systemisk perspektiv på tilpasset opplæring med utgangspunkt i fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Informantene sier at det ikke medfølger ekstra ressurser til arbeidet med tilpasset opplæring. Det skal foregå innenfor rammen av ordinær opplæring. Det er skolens ansvar å benytte sine tildelte ressurser på best mulig måte (Utdanningsforbundet, 2020, Arfwedson, 1984, Lundgren, 1986 i

Møller, 1996, s.108-109). Funn viser at det finnes ulik praksis på de ulike skolene om hvordan de løser dette. Vi antar at dette henger sammen med skolekoden og skolens indre kontekst (Arfwedson). På en annen side kan det handle om skoleledernes kompetanse (Sun & Xin, 2020). Selv om alle er enige om å benytte alle ressurser inn i hel klasse, har en av skolene opprettet et TPO-team. Teamet forvalter ressursene som ligger til grunn for flere ulike enkeltvedtak. Det er imidlertid en viktig holdning innenfor dette teamet at ressursen ikke brukes på kun en elev, men for grupper med elever med like utfordringer. Vi antar at dette henger sammen med at skolene ikke ønsker enkeltvedtak og ser nødvendigheten av å benytte ressursene som er tildelt innenfor ordinær opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2020). Sammenslåing av klassetrinn er en annen form for å benytte ressursene sine på, som vi ser eksempler på i denne studien. Vi antar at små skoler ofte har små klasser og mulighet til å slå sammen flere elever på ulike trinn, for å utnytte lærerressursene. Vi kan anta at det er god lærerdekning og ser dette som en god organiseringsform for å kunne gi en individuell tilpasning av opplæring innenfor den sosiale rammen (Buli – Holmberg & Ekeberg, 2009). En leder på en ungdomsskole forteller at de prioriterer å benytte to faglærer inne i timene norsk, matematikk og engelsk, på alle trinn. Det er deres måte å tilpasse undervisningen på og samtidig redusere enkeltvedtak. Vi undrer oss om det er så mange faglærerressurser på denne skolen eller om de slår sammen klassen, det kommer ikke frem av intervjuet. På den ene siden vil det være gode tiltak for å øke elevenes læringsutbytte, på den andre siden ser vi det kan oppstå utfordringer i forhold til utnyttelsen av ressurser, fordi det kan ta lang tid å etablere gode tolærersystemer. Det er viktig at lærere som jobber sammen samarbeider og har god dialog (Buli – Holmberg & Ekeberg, 2009). Timeplanen er et viktig verktøy for en av informantene i arbeidet med tilpasset opplæring. Hun prioriterer å legge klasses timer utover i uka som kommer eleven til gode, slik at tyngre faglige timer fordels jevnt utover dagen og uka. Denne praksisen og utnyttelsen av ressurser mener hun tilrettelegger for tilpasset opplæring. Dette er i tråd med en god organisering av skoledagen og viser at skolelederen ser nødvendigheten av en fleksibel timeplan for å legge til rette for tilpasset opplæring og spesialundervisning. Vi ser at denne skolelederen viser en nytenkning overfor den tradisjonelle skolestrukturen i skolen i dag (Buli – Holmberg & Ekeberg, 2009). Tidlig innsats er et begrep som dukker opp når den siste informant skal beskrive hvordan de utnytter sine ressurser for å tilpasse opplæringen. På hennes skole prioriterer hun å legge mesteparten av ressursene på småtrinnet. Dette mener hun er hensiktsmessig for å tilpasse opplæringen. Samtidig som hun forteller at det er mer utfordrende å fordele ressurser oppover i klassetrinnene. Tidlig innsats er et proaktivt arbeid som har som mål å forbygge fremtidig frafall og utenforskap, i tråd med

opplæringsloven §1-4 (Opplæringsloven, 1998). Når det gjelder begrepet tidlig innsats, viser det seg at også de andre skolene prioriterer dette. TPO-teamet til den ene skolen er også et ledd i arbeidet med tidlig innsats, hevder skolelederen. Intensiv opplæring i korte perioder, tilstrekkelig arbeid med faglige ferdigheter i de første årene og forventinger til læring vil øke læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 51). Helt i tråd med hva disse skolene prioriterer.

Hvor skjæringspunktet mellom tilpasset opplæring, ordinær undervisning og spesial undervisning går, kan være vanskelig å forstå, det viser også våre funn. Vi antar at dette henger sammen med kulturen i skolen og to adskilte kunnskapstradisjoner mellom allmennpedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse (Hausstätter og Reindal, 2016, Fasting, 2016). Det kan være nærliggende å anta at informantene har en forståelse av at spesialundervisning er noe annet enn tilpasset opplæring, på bakgrunn av den konflikten Hausstätter og Reindal (2016) nyanserer når spesialpedagogisk hjelp og støtte skal tilbys innenfor ordinær opplæring, i tillegg til en pågående favorisering av allmennpedagogisk kunnskap i politiske føringer. På en annen siden kan dette knyttes opp mot hva Fasting sier om at tilpasset opplæring kan tillegges forskjellig innhold ut ifra et allmennpedagogisk og spesialpedagogisk perspektiv (Fasting, 2016). Forståelsen av spesialpedagogisk undervisning bærer fortsatt preg av å ha et individorientert syn på elever som mottar spesialundervisning (Jensen & Lillejord, 2009, Utdanningsdirektoratet, 2020). Skolens evne til å tilpasse opplæringen avgjør behovet for spesialundervisning, og flere skoler har forbedringspotensial innenfor rammen av tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2010). Tilpasset opplæring skal foregå både innenfor ordinær undervisning og spesialundervisning. Det ordinære undervisningstilbudet betegnes som den undervisningen som gjennomføres på den måten at det store flertallet av barn og unge skal få et godt faglig utbytte. Elever som ikke har fullstendig utbytte av ordinær undervisning, har behov for spesialundervisning med særskilt tilrettelegging etter sakkyndig uttalelse og enkeltvedtak. Denne undervisningen skal også være en del av skolens samlede arbeid for å tilpasse opplæringen til alle elever (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2009). En spesialpedagogisk ressurs kan ha ulikt omfang knyttet til elevens behov, skolens bruk av ressurser og hvordan det øvrige arbeidet organiseres (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2009). På bakgrunn av hvordan informantene beskriver tilpasset opplæring og spesialundervisning, er det nærliggende å anta at de har manglende forståelse for at tilpasset opplæring også gjelder spesialundervisning. Om skolen evner å gi opplæring som ivaretar den faglige og sosiale utvikling til elevene innenfor rammen av ordinær opplæring, vil det være avgjørende hvorvidt behovet for spesialundervisning er nødvendig (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Før tilpasset opplæring kan bli en realitet for den enkelte skole og elevene, er det viktig å jobbe frem en klar oppfatning om hva som «bor» i begrepet (Bjørnsrud og Nilsen, 2008, Fasting, 2016). Tilfeldig praksis, private formeninger og misoppfatninger rundt skolens mandat knyttet til tilpasset opplæring, er helt nødvendig å jobbe imot. Deretter må skoleledere og lærere ta konsekvensen av sin forståelse av tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

Som vi ser, er ressursbruken noe forskjellig fra skole til skole, selv om alle har en tanke om å benytte mesteparten av ressursene inn i hel klasse. Det uttrykkes gjennomgående i intervjuene at de ikke får mer ressurser enn det som allerede er tildelt, derfor må de, som de sier selv, være kreative. Selv om økonomiske rammer også er styrende for arbeidet med tilpasset opplæring, tror ikke vi det nødvendigvis handler om å være kreativ, men snarere om å inneha evner, kompetanse og blikk for den enkelte elev og den sammensatte klassen (Arfwedson, 1984). Tilpasset opplæring skal være et verktøy for å skape gode vilkår for læring og medvirkning (Fasting, 2016).

## 5.2 Rammefaktorer

I denne studien ser vi at ulike rammefaktorer påvirker arbeidet med tilpasset opplæring i skolen, og hvordan skolelederen forstår bruken av sine ressurser på bakgrunn av det. Det framkommer av skolelederne selv, hvilke ytre og indre rammefaktorer som påvirker skolens arbeid med tilpasset opplæring. Og hvilke rammefaktorer de mener kan fremme eller hemme deres handlingsrom og en kollektiv praksis, som kan være kontekstavhengig (Arfwedson, 1984). Av intervjuene kommer det tydelig frem at ulike rammefaktorer har en gjensidig påvirkning på hverandre. Både systemkonteksten og nærsamfunnet påvirker den indre kulturen i skolen og omvendt.

De økonomiske rammene får direkte innvirkning på skoleledernes arbeid med tilpasset opplæring (Arfwedson, 1984, Lundgren, 1986). Skolelederne sier selv at det ikke automatisk utløser ekstramidler i arbeidet med tilpasset opplæring og igangsetting av tiltak. De forteller videre at de selv må disponere de midlene som er fordelt og være kreative i ressursbruken. Flere av skolelederne forteller at de slår sammen mindre klasser og benytter flere lærere inn, mens andre prioriterer tolærersystem. Og ser det som et gunstig tiltak for å bedre den tilpassede undervisningen og redusere små enkeltvedtak. Skolen får tildelt et samlet beløp til spesialundervisning. På bakgrunn av informasjonen om elevsammensetningen og antall elever med spesielle behov, skal ressursene fordels hensiktsmessig. Flere av skolelederne forteller at de er blitt



flinke til å sette sammen elever i grupper med ganske lik vanske for å utnytte ressursen best mulig. Store skoler har større mulighet for å være fleksible med ressursene og de forteller at de prioriterer å benytte disse inn i hele klasser, slik at det kan komme fellesskapet til nytte. Ressursforbruket er et viktig og stort tema, det kommer frem at skolelederne jobber mye med det og får hyppig tilbakemelding fra skolesjefen om å vurdere sine prioriteringer. Dette er i tråd med St. Meld 21. «Lærelyst» (2016-2017) som påpeker at en mer fleksibel bruk av ressursene, både når det gjelder menneskelige og fysiske forhold, vil kunne bidra til større variasjoner i undervisningen og et økt læringsutbytte. De økonomiske rammene som er styrende for arbeidet med tilpasset opplæring på den enkelte skole, krever en skjønnsmessig vurdering og kan forvaltes forskjellig av skolelederne. Dette kan gi seg utslag i store forskjeller når det gjelder hvordan organiseringen av lærerressurser benyttes, bruken av assistenter, benyttelse av andre yrkesgrupper inn i skolen og elevenes utbytte. Ytre rammer, som læreplanverket, er med på å definere hvordan skolen skal arbeide. Læreplanverkets innhold og mål er styrt av staten og er retningsgivende for skolen. Vi opplever at disse skolene jobber aktivt med tilpasset opplæring, noe som er i tråd med læreplanverket og opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, Utdanningsdirektoratet, 2019). Vi står på startstreken til å ta fatt på LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019). Informantene forteller at de er i gang med å forberede seg på å ta fatt på den nye læreplanen. Det jobbes med kompetanse pakker knyttet til den nye overordnede delen som speiler formålsparagrafen (Opplæringsloven, 1998, Utdanningsdirektoratet, 2019). Informantene opplever arbeidet som en drahjelp mot et mer felles verdigrunnlag. De mener at dette arbeidet nå kan få muligheten til å påvirke lærernes forståelse og praksis med tilpasset opplæring. Det kan bidra til en fellesskapsfølelse blant lærerne og et tettere samarbeid som kan komme arbeidet med tilpasset opplæring til gode. Informasjonen vi får fra intervjuene gir oss ikke noen umiddelbare tegn på at disse skolelederne har store ulikheter på hvordan de forstår tilpasset opplæring, men praktiserer det ulikt. Innad i personalgruppen derimot kommer det frem at det er ulik forståelse. Vi tror at den felles forankringen skolelederne legger til grunn i arbeidet, skyldes kommunens nylige felles satsing på arbeidet med tilpasset opplæring, noe de også bekrefter flere ganger gjennom intervjuene.

Tid til kollektiv praksis er en faktor som kan være fremmede og hemmende for tilpasset opplæring. Den bundne tiden er regulert etter arbeidstidsavtalen (Utdanningsforbundet, 2020). Den bundne tiden varierer for tilstedeværelsestid på barnetrinnet, ungdomsskolen og i den videregående skole. Det kommer frem i intervjuene at lærerne har kjempet for en slik avtale. For å ta utgangspunkt i gjeldende rammer for bundet tid, er det ikke klare rammer for hvorvidt man skal

ha en kollektiv praksis. Vi tror dette utspiller seg forskjellig utfra skolenes skolekode, fordi hver enkelt skole er forskjellig og er kontekstavhengig (Arfwedson, 1984). Slik vi forstår dette, er det opptil hver enkelt lærer hvordan læreren ønsker å planlegge. Det som virker utfordrende for oss, er hvordan man danner en felles forståelse innad i personalet, på hvordan man gjennom kollektiv praksis kan danne og utvikle en bedre og bredere kulturforståelse, gjennom samarbeid mellom lærere, assistenter og andre yrkesgrupper, til tross for den bundne tiden. Delingskultur og rom for samarbeid kan være en måte å se dette på (Utdanningsdirektoratet, 2020). Vi tror imidlertid at flere lærere praktiserer en kollektiv praksis, at flest lærere ønsker dette, men at det for enkelte lærere kan oppleves som utfordrende. Det sist nevnte kan handle om at lærere har ulike arbeidsmetoder, samarbeidsevne, personlig karakter, ulike forventinger til hverandre og, ikke minst, ulik forståelse av tilpasset opplæring, noe som er i samsvar med våre funn. Skolelederne opplever at den bundne tiden i skolen er knapp. Det påvirker en bedre kollektiv praksis for å tilpasse ordinær undervisning og spesialundervisning. Den bundne tiden en lærer må være på arbeidsplassen blir kraftig styrt, og det kommer frem at det er meget vanskelig å legge til rette for mer samarbeid i den bundne tiden. Ifølge Arfwedson (1984) kan det være lettere å endre skolekodens funksjon med utgangspunkt i arbeidssituasjon. Det er nærliggende å tro at skolelederen i stor grad har mulighet for å påvirke og endre personalets skolekode, knyttet til arbeidet med tilpasset opplæring ved å fremme hvilke virkemidler som kan oppnås ved en kollektiv praksis, og at det ikke nødvendigvis handler om handlingsrommet innenfor bunden tid.

Kommunens satsing på Ipad i 2017 til alle lærere og elever, har endret skolens undervisningssituasjon ved denne kommunens skoler. Det kommer frem i våre funn at Ipad har endret måten de tilpasser undervisningen på. Skolelederne opplever at lærerne kan tilrettelegge bedre for elevene og lage individuelle planer og oppgaver til elever som har behov for dette. Dette er i tråd med hva som kommer frem i St. Meld.6 «Tett på», der elevene i dagens skole opplever at undervisningen er mer og mer digital tilrettelagt (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elevene kan i større grad løse oppgaver etter egen mestringsevne, gjennom at skolen legger til rette med apper som dekker elevenes behov og at det er et kommunikasjonsverktøy mellom skole og hjem. Informantene som trekker frem Ipad som en rammefaktor, mener at dette er en god ressurs som skolene denne kommunen har fått. Skolelederne mener at de gjennom denne ressursen kan fremme arbeidet mot prinsippet om tilpasset opplæring, men at det krever at lærerne har den nødvendige kompetansen til å bruke verktøyet. Når det gjelder kommunens satsing på Ipad, ser vi

at dette er en ytre ramme som har påvirket den indre konteksten i skolen positivt (Arfwedson, 1984).

Skole-hjem-samarbeid er et punkt som har kommet frem i intervjuene i forbindelse med små enkeltvedtak (2-4 timer). Skolen handler konsekvent med å få ned små enkeltvedtak, gjennom å trygge foreldrene at skolen klarer å tilpasse innenfor den ordinære rammen for tilpasset opplæring. Skolelederne mener at denne praksisen hjelper med å være mer fleksible med ressursene de har til rådighet. Det kommer frem at foreldre reagerer forskjellig på denne praksisen, og at enkelte foreldre ønsker at deres barn skal få de få timene PPT har anbefalt, men det er til sist skolen som bestemmer om vedtaket skal gis (Nilsen og Herlofsen, 2019). Slik vi forstår denne praksisen, gjør skolen dette for å kunne bruke handlingsrommet som er til rådighet, fordi de ytrer at det er fullt mulig å dekke behovet for alle små vedtak innenfor ordinær opplæring. Vi stiller oss undrende til praksisen, og om de kan garantere at eleven får tilpasset opplæring.

En informant svarer at timeplanen er et virkemiddel for at flest mulig elever får utbytte av tilpasset opplæring. Ungdomsskolene i denne kommunen bruker to-lærer systemet. Ved å sette inn to lærere i for eksempel norsk, matte og engelsk, har lærerne mulighet til å planlegge, gjennomføre og evaluere undervisningen sammen (Bachmann og Haug, 2006). Det framkommer at flere lærere ikke samarbeider om dette. Det er en kjent praksis i skolen at to-lærersystemet kan ha sviktende praksis (Bachmann og Haug, 2006). Informanten som forteller om denne problemstillingen mener, at når en lærer får mange slike timer i uken, vil det tilsa at denne læreren får mye fritid, mens den andre læreren som må planlegge, gjennomføre og evaluere, sitter igjen med mye ansvar. I forbindelse med denne problemstillingen stiller vi oss undrende til praksisen. Vi forstår at det kan oppstå holdningsforskjeller i en skole når det ikke er lagt til rette for samarbeid om undervisningen. Ifølge Arfwedson (1984), er skolekoden kontekstavhengig, og vi tror at dette påvirker holdnings- og verdigrunnlaget i skolen og kan utvikle unødvendig splittelse i personalgruppen. I forbindelse med denne problemstillingen ser vi en ubrukt ressurs som skolen ikke iverksetter tiltak for.

Med hensyn til ressursfordeling og læringstrykk kommer det frem i våre funn, at en informant kunne ønske seg å være mer fleksibel i ressursbruken i forhold til innskoling og overgangene mellom trinnene. Trygghet kommer inn som faktor ved at skolelederen mener at innskoling kan gjøre elevene trygge i sin nye situasjon, avklare forventinger for så å legge trykket på det faglige (Kunnskapsdepartementet, 2019). På den ene siden vil dette være en strategi en skoleleder utfører for å forebygge og fremme tilpasset opplæring, både faglig og sosialt. Sosial tilpasning har ikke fokus i intervjuene, men vi ser her et forslag for å danne et godt skolemiljø. Det tolker vi som en

proaktiv hensikt. Ved å avklare skolens forventinger, elevenes forventinger, bli kjent med elever, lærere, bygninger, hvordan lære å lære, bli kjent med timeplan, Ipad og skolens apper, tror vi det kan være en hensiktsmessig ressursbruk og kan ha effekt for elevenes læring knyttet opp mot tilpasset opplæring, både faglig og sosialt. Dette er indre og ytre kontekstfaktorer som kan påvirke arbeidet med tilpasset opplæring (Arfwedson, 1984). På den andre siden sier den ene skolelederen, at hun skulle ønske at hun kunne være mer fleksibel i ressursfordelingen og læringstrykket, vi spør oss om dette henger sammen med handlingsrom knyttet til skolens indre kontekst (Arfwedson, 1984).

Flere av rammefaktorene som er trukket frem i dette delkapittelet er ofte knyttet til den indre konteksten, skolekoden. Den indre konteksten ser vi påvirkes av den ytre, altså nærsamfunnet skolene er en del av. Når det gjelder de indre og de ytre kontekstfaktorene, er det, ifølge Arfwedson (1984), trolig at det påvirker arbeidet med tilpasset opplæring. Skolekoden oppleves forskjellig i skolene i denne kommunen. Den indre kulturen, skolekoden, kan oppleves som noe utfordrende og negativ. Vi antar at dette kan være utfordrende for skolelederne, som står i skvis mellom kravene til de ytre og indre kontekstene. Som skoleleder skal du forholde deg til mandatet, samtidig som det skal fungere i praksis.

### **5.3 Kompetanse**

Gjennomgående i begge intervjuene uttrykker skolelederne at de har god faglig kompetanse i skolen og mener de er i stand til å møte elevenes behov på disse områdene, men kan trenge hjelp til å finne elevenes nivå. Å gå på skole innebærer at det er mye som skal mestres både faglig og sosialt. Elevene som kommer til skolen er ikke bare elever i de seks timene, de er barn og unge som også preges av det som skjer i hjemmet, på skoleveien, på fritiden og på sosiale medier. Uønsket atferd behøver ikke bare utløses av undervisning som ikke er godt nok tilrettelagt (Tangen, 2019). Imidlertid opplever skolene stadig flere utfordringer, særlig knyttet til atferd og psykososiale vansker og mener at de mangler kompetanse på dette området. Det pedagogiske personalet møter altså flere elever med sosiale og emosjonelle problemer. Vi ser på kompetanse som en ressurs i skolen, og god kompetanse på alle nivåer i skolen er den viktigste forutsetningen for tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2019). På spørsmål om kompetansen i skolen er tilfredsstillende, er det enighet om at det er god faglig kompetanse, men ikke like tilfredsstillende kompetanse i forhold til de utfordringer de opplever i skolen. De mener at de største utfordringene

de møter på, handler om atferd. Flere av informantene lurer på om de skal ansette en vernepleier, helsesykepleier, sosiallærer, miljøarbeider, til og med psykolog blir nevnt. I St. Meld. 21 (2016) «Lærelyst», hevdes det at det er store forskjeller i elevenes læringsutbytte. Videre at ... «lærerens kompetanse er viktig for at elevene lærer», men hverken lærerens ansiennitet eller det som utføres i klasserommet, er en garanti for at læring skjer. (Kunnskapsdepartementet, 2016). Vi undrer oss på om det betyr at lærernes kjerneoppgaver i det psykososiale arbeidet med enkeltelever og grupper, skal overlates til andre faggrupper, eller at de ser for seg at lærere kan få støtte til å skape arbeidsro i timene og avlastning i arbeidet med elever som trenger særskilt oppfølging (Mjøs, 2016). Flere av informantene forteller at vernepleiere og miljøarbeidere de har ansatt i sin skole, ofte knyttes opp mot en elev, og mener selv at denne ressursen ikke kommer fellesskapet til nytte. Forskning viser at et godt tilpasset opplæringstilbud kan være med på å redusere uønsket atferd i skolen (Ogden, 2015). I en skole for alle, er skolen pålagt å gi alle elever likeverdig og tilpasset opplæring uansett opplærings- og tilretteleggingsbehov, og elever med spesielle behov skal inkluderes (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2009, Opplæringslova, 1998). Tilpasset opplæring skal gjelde all undervisning, både spesialundervisning og ordinær undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2020). Skolen har ansvar for at opplæringen er tilrettelagt slik at alle elever har mulighet til å utnytte sitt potensial for læring (Kunnskapsdepartementet, 2008). Vi stiller oss spørrende til hvorfor det ikke er en større refleksjon rundt ansettelse av spesialpedagogisk kompetanse i skolen. Vi vet at det *i en skole for alle*, vil være elever som tidligere ville tilhørt en spesialskole. Med økende fokus mot et systemrettet arbeid i skoler og bort fra individuelle tiltak, kan en spesialpedagogisk kompetanse bidra på ulike nivåer i opplæringssystemet, videre ha blick på administrative rammebetingelser og bringe inn et større og utvidet systembegrep (Mjøs, 2016, Anmarksrud, 2018, Opplæringslova, 1998). En spesialpedagog bør ikke bare være en hjelpedisiplin for skolen, som skal ta seg av lese- og skrivevansker, samt dempe elever med utagerende atferd. I St. Meld. 6. «Tett på», vil Regjeringen forbedre det spesialpedagogiske støttesystemet i skolen og la fagkompetansen komme barna til gode. Fagpersoner med spesialpedagogisk kompetanse skal være mer til stede i skoler for å støtte lærernes arbeid med å gi barn med behov for særskilt tilrettelegging et inkluderende og tilpasset tilbud (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Flere av informantene mener det i fremtiden vil finnes en større grad av bred spesialpedagogisk kompetanse på alle skoler, fordi det vil tvinge seg frem, men hevder det er opp til staten å bestemme. Vi tror at skolelederne selv bør bestemme hvilken kompetanse de behøver i arbeidet

med tilpasset opplæring, og ta ansvar for at den kompetansen kommer lærerne og alle elevene til nytte. Vi antar det vil være en god forståelse av ressursbruken.

## 5.4 Tverrfaglig samarbeid

PPT skal inngå i det tverrfaglige samarbeidet med skolen. Etaten skal være en hjelp for skolen og arbeide med kompetanse- og organisasjons utvikling og legge forholdene til rette for elever med særskilte behov (Buli-Holmberg, 2009).

Informantene mener at lærerne kan drifte mange av de utfordringer skolen har. På den ene siden tror vi at det stemmer godt, ettersom de mener de har god faglig kompetanse, på den andre siden kommer det frem at de trenger hjelp til ulike utfordringer som omhandler adferd og sosial tilpasning. Derfor vil vi tro at skolen vil dra nytte av et allmennpedagogisk og spesialpedagogisk samarbeid for å bidra til å fremme barnas lærings- utviklings- og livsvilkår (Mjøs, 2016). Den allmennpedagogiske fagkompetansen og de verdimeslige holdningene kan i kombinasjon med spesialpedagogikkens fundamentale fagkompetanse, knyttet til forebygging, tilrettelegging, og inkludering skape en god pedagogisk praksis til hele elevmangfoldet (Mjøs, 2016). I St. Meld. 18. «Læring og felleskap» (2010) oppfordres det til å bygge et lag rundt læreren for å skape en god tverrfaglig tjeneste, som skal forbedre opplæringstilbudet og læringsutbytte til elevene. Det profesjonelle lagarbeidet i skolen er avhengig av god kvalitet på opplæringen og tverrfaglig samarbeid, dette for å styrke de grunnleggende ferdighetene, den sosiale kompetansen og at elevene utvikler læringsstrategier (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det viser seg at det ikke kun er nok med faglig kompetanse i skolen for å gi elevenes læringsutbytte, men at et lag rundt læreren vil styrke arbeidet.

Når skolen er bekymret for en elev, melder de dette til PPT. Vi tolker dette som et behov for å drøfte ulike utfordringer knyttet til tilpasset opplæring, med fagfolk som har spesialpedagogisk kompetanse, og som er i tråd med opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, § 5-4). På den ene siden ser det ut til at skolene ikke har klart å gi elevene et tilfredsstillende læringsutbytte, gjennom tilpasninger i ordinær undervisning, innenfor de rammene som er gitt. På den andre siden tolker vi at skolene har behov for hjelp og støtte, for sin manglende kunnskap om å tilpasse opplæringen ytterligere (Nilsen og Herlofsen, 2019). I denne fasen er det nødvendig å vurdere om eleven har behov for en sakkyndig vurdering, dette er PPT sin oppgave, og det skal innhentes samtykke fra

foreldrene (Nilsen og Herlofsen, 2019). Når den sakkyndige vurderingen kommer fra PPT etter skolens oppmelding, som konkluderer med et lite vedtak, vil skolelederne helst ikke gi vedtaket, fordi de ikke ønsker små vedtak. Vi antar at dette handler om skolens fleksible handlingsrom med å sette inn ressurser. Siden de sakkyndige vurderingene bare har en tilrådene funksjon, kan skolen velge å benytte seg av denne uten å innfri retten til enkeltvedtak, ettersom dette er et eget formelt vedtak skoleleder kan fatte (Nilsen og Herlofsen, 2019). Det er nærliggende å tro at kommunens økonomi, kompetanse, strategi og fordeling gjør det vanskelig å bevege seg innenfor handlingsrommet, på bakgrunn av at det ikke medfølger ekstra ressurser til små enkeltvedtak. Derfor må opplæringen skje innenfor ordinære rammer, selv til elever med små enkeltvedtak. De ønsker den sakkyndige vurderingen med konklusjon, slik at de kan bruke disse rådene inn i opplæringen. Vi ser dette som en proaktiv handling fra skolens sin side fremfor en «vent og se» holdning.

Skolene ser et behov for spisskompetanse innenfor ulike problemstillinger de har i hverdagen, og de vektlegger verdien av et tverrfaglige samarbeidet for tilpasset opplæring, og ser for seg et ressursteam på skolen, men det er nærliggende å tro at kommunens økonomi, kompetanse, strategi og fordeling gjør det vanskelig å igangsette et tverrfaglig ressursteam, som de skulle ønske seg. Når regjeringen oppfordrer i St.meld. 6 «Tett på» (2019) om å øke kompetansen innenfor spesialpedagogikk både i barnehager og skoler, er det trolig å forvente at det vil følge en strategi med for hvordan skolens virksomhet skal kunne bruke denne kompetansen, samtidig som det må økonomiske ressurser til kommunene for å realisere dette. Vi er enige med skolelederne at et ressursteam vil kunne utvikle skolen og komme elevens læringsutbytte til gode. Ressursteam kan være et bindeledd mellom eleven, klassen og skolen i møte med eventuelle utfordringer i opplæringen (Fasting & Sundar, 2018). Et slikt fagteam har muligheten til å handle raskt og sette i gang tiltak for å skape et inkluderende felleskap. Det kan i tillegg utvikle skolens kompetanse, handlingsberedskap og skolemiljø. På så måte vil skolene være styrket til å jobbe forbyggende (Fasting & Sundar, 2018). Dette kan også sees i tråd med hvordan regjeringen vil vurdere å få tilstrekkelig tilgang til spesialpedagogisk kompetanse inn i alle skoler (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Kommunen har etablert en kontaktordning som et ledd i arbeidet med tidlig innsats. Det betyr at en rådgiver fra PPT skal ha fast tilstedeværelse en halv/ til en dag på hver skole i denne kommunen om skolen melder opp saker. Hensikten med dette systemrettede arbeidet er å ivareta flest mulig elever innenfor de ordinære rammene, ved bruk av tilpasset opplæring. Informantene opplever

samarbeidet som godt når det er kontinuitet i ordningen. De beskriver utfordringer knyttet til denne kontaktordningen opp mot det enkeltes PPT`s kompetanse og rådene de trenger til de utfordringene de står overfor. Informantene mener at flere av PP-tjenerne har spisskompetanse på visse områder, og det oppleves som vanskelig å få hjelp på andre områder, enn hva den aktuelle PP-tjeneren har av kompetanse med seg inn i den gitte skole. Det ser ut til at de hadde ønsket seg en rullering av kontaktpersoner fra PPT med ulik kompetanse, slik at de kunne benyttet fagkompetanse inn mot de ulike utfordringene skolene står overfor. Flere av informantene forteller om en sårbar kontaktordning som er preget av mange sykemeldinger. Det er nærliggende å tro at kontaktordningen per i dag ikke dekker behovene, og at den er sårbar. Det kan virke som at informantene ønsker tilstedeværelse av PPT kontakten, selv om de ikke har saker å melde. Tryggheten om at lærerne spontant kan stikke inn døra for råd, er ikke til stede. Vi har ikke grunnlag til å si noe om sykemeldingene og de uforutsigbare forholdene i kontaktordningen, men vi kan anta at det har med kompetanse og bemanning å gjøre, som kommunen selv råder over (Hesselberg & von Tezchner, 2016). Det kommer frem at skolelederne ønsker et tettere samarbeid med PPT, og at den enkelte PP-tjener har en bredere spesialpedagogisk kompetanse. Vi undrer oss over om kommunen forstår hvilket ansvar de har i forhold til hvilken kompetanse de velger å besitte, slik at PPT sine pålagte oppgaver blir forsvarlig utført. Kan dette også være grunnen til at det systemrettede og individrettede arbeidet blir vanskelig å kombinere, som det kommer fram av våre funn. Anmarksrud (2019) sier at det er problematisk når tittelen *spesialpedagog* ikke er beskyttet, og man i dag kan kalle seg spesialpedagog med kun 10 studiepoeng i faget. Videre mener han at det må innføres kompetanse krav for de som har ansvar for barn og unge med særskilte behov for tilrettelegging.



## 6 Konklusjon

I denne studien har vi utforsket hvordan skoleledere forstår tilpasset opplæring og hvordan de forstår bruken av sine tilgjengelige ressurser. Dette har blitt undersøkt gjennom fokusgruppeintervjuer med fem skoleledere i grunnskolen. Transkripsjonene fra fokusintervjuene har utgjort datamaterialet. Gjennom en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming er datamaterialet senere blitt fortolket.

Vi opplever at skolelederne har en smal forståelse på tilpasset opplæring, og våre funn samsvarer med tidligere forskning. Utfra skoleledernes utsagn hører vi at de har forholdsvis lik forståelse av tilpasset opplæring, men derimot i deres personalgrupper, er det ulike forståelser. Til tross for skolelederens like forståelse, opplever vi at de praktiserer tilpasset opplæring forskjellig. Ulik praksis viser seg i form av hvordan de prioriterer og benytter gode pedagogiske tiltak for å fremme tilpasset opplæring. Hovedprioriteten innenfor tilpasset opplæring ligger i nivåinndeling og å samle alle elevene inn i hel klasse. Som et ledd i tidlig innsats, prioriterer enkelte skoleledere å drive intensiv opplæring for elever som står i fare for å bli hengende etter på sitt faglig nivå. Alle skolelederne i denne studien gir tydelige signaler om at alle elever får tilpasset opplæring, men gjennom vårt datamateriale er det motstridende uttalelser som taler imot at alle elever får tilpasset opplæring. Skolelederne benytter vage formuleringer når de skal beskrive den sosiale delen av tilpasset opplæring, og flere gir uttrykk for at dette handler om *en-til-en* opplæring. Det er varierende forståelse av hva spesialundervisning er, og at det er noe annet enn tilpasset opplæring. Det viser seg at tilpasset opplæring er et problematisk begrep som er vanskeligere å tolke og utføre i praksis enn å definere.

Gjennom skolens ressurser speiler det seg ulike rammefaktorer som påvirker arbeidet med tilpasset opplæring. Funnene våre viser at økonomiske rammer og skolekoden er de som utpeker seg som de mest fremtredende rammefaktorene. Selv om de ytre rammefaktorene som tilsvarer kommunes satsing på Ipad og fokus på tilpasset opplæring, fremkommer det likevel at skolekulturen som har som mål å fremme felles praksis og faglig forståelse, er utfordrende. Skolelederne viser ulik bevissthet når det gjelder å benytte seg av de ulike indre rammefaktorene som er tilgjengelige for å fremme tilpasset opplæring.

Skolelederne opplever at de har faglig kompetanse, men det kommer frem at de har manglende kompetanse på atferd og psykososiale vansker. Nivå-inndeling er ikke tilstrekkelig for å tilpasse opplæring. Utover faglig kompetanse, er det nødvendig å ha kompetanse om den enkeltes evner, kartlegging, psykisk helse, systemarbeid og iverksetting av tiltak. For å tilpasse undervisningen for alle elever både faglig og sosialt. Noe som er i tråd med våre funn. Vi tror dette henger sammen med en smal forståelse av tilpasset opplæring. Skolelederne ser verdien av en bred kompetanse som ressurs i skolen og uttrykker et sterkt behov for et ressursteam som kan veilede lærerne, men av økonomiske årsaker tror de det kan være vanskelig å få til. Skolelederen ser på en bred spesialpedagogisk kompetanse som et løft inn i skolen.

Skolelederne forteller om et tverrfaglig samarbeid som har et forbedringspotensial både på system- og individnivå. Skolelederne opplever kontaktordningen med PPT som uforutsigbar knyttet til tilstedeværelse og kompetanse. Skolelederne skulle ønske seg en bredere kompetanse innenfor PPT og en rullering av kontaktene, slik at skolens utfordringer får den kompetansen de trenger.

## Referanser/litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm as.
- Anmarksrud, Ø. (2018). På tide å innføre kompetansekrav for spesialpedagoger. Hentet fra <https://www.uv.uio.no/isp/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2018/%E2%80%93pa-tide-a-innfore-et-kompetansekrav-for-spesialp.html>
- Arfwedson, G. (1984). *Hvorfor er skoler forskjellig?* Oslo: Tanum -Norli.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i Utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørnsrud, H & Nilsen, S. (Red.) (2008). *Tilpasset opplæring: intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal.
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring*. Oslo: Cappelen Damm.
- Dahlöf, U. (1998). En återblick på det tidliga ramfaktorteoretiska tänkandet och några av dess senare utlöpare. I R. Kvalsund, L. Bøe, K. Heggen, K.A, Madssen & S. Waage (Red.), / *Lærende felleskap* (s.11-44). Volda: Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda.
- Dalland, O (2012). *Metode og Oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal.
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges? Arbeid med planer – hva, hvordan, hvorfor?* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Fasting, R.B. & Sundar, P.R. (2018). PP-tjenesten og kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolen. I R.B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid – Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og PP-tjensten* (s.27-44) Oslo: Cappelen Damm.
- Fasting, R.B. (2016). Pedagogisk teoridanning i en inkluderende skole: Spesialpedagogikkens bidrag. I R.S. Hausstätter & S.M Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 69-79) Oslo: Cappelen Damm.
- Haug, P. (Red.) (2017). *Spesialundervisning: Innhold og funksjon*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Helleand, S. (2008). PPT anno 2007. *Skolepsykologi*. 45(3), 55-66.
- Hergraves, A & Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.

- Hustad, B. C., Strøm, T. & Strømsvik, C.L. (2013). Kompetanse i PP- tjenesten – til de nye forventningene. Hentet fra [http://nordlandsforskning.no/getfile.php/13735-1409215660/Dokumenter/Rapporter/2013/PPT.NF-rapport\\_2\\_2013.pdf](http://nordlandsforskning.no/getfile.php/13735-1409215660/Dokumenter/Rapporter/2013/PPT.NF-rapport_2_2013.pdf)
- Jensen, ES. & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: Politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica* 3(1), 1-15. Hentet fra <https://journals.uio.no/adno/article/view/1040/919>
- Johannesen, A., Tuft, P A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.) Oslo: Abstrakt forlag.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering.* (3.utg.) Oslo: Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2015). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei Innføring.* Oslo: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju.* (3 utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2007). ... og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring. (Meld. St. 16 2006-2007). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). Kvalitet i skolen. (Meld. St. 31 2007-2008). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). Læring og fellesskap. (Meld. St. 18 2010–2011). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen. (Meld. St. 21 2016-2017). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage og SFO. (Meld, St. 6. (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- NESH. (2009). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet fra <https://www.etikkom.no/hvem-er-vi-og-hva-gjor-vi/Hvem-er-vi/Den-nasjonale-forskningsetiske-komite-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegård, C B., Hennestad, B W., Wang, M V., Martinsen, J., Vold, E K., Paulsrud, P. & Johnsen, T. (2018). Inkluderende felleskap for barn og unge. Bergen: Fagbokforlaget. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring*. (3.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Mjøs, M. (2016). Spesialpedagogikkens rolle i en skole for alle. I R.S. Hausstätter & S.M Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk: Fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 69-79) Oslo: Cappelen Damm.
- Møller, J. (1996). *Lære og lede: Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Nilsen, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i skolen. I E. Befring, K-A B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 615-642) Oslo: Cappelen Damm.
- Ogden, T. (2015). Elever med problematferd. Hentet fra [https://www.researchgate.net/publication/304141407\\_Elever\\_med\\_problematferd/link/5767d8f208aeb4b9980afeba/download](https://www.researchgate.net/publication/304141407_Elever_med_problematferd/link/5767d8f208aeb4b9980afeba/download)
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Riksrevisjonen. (2009). Riksrevisjonens undersøkelse av opplæringen i grunnskolen. Dokument 3.10. Hentet fra [https://evalueringsportalen.no/evaluering/riksrevisjonens-undersokelse-av-opplaeringen-i-grunnskolen/Dok\\_3\\_10\\_2005\\_2006.pdf/@@inline](https://evalueringsportalen.no/evaluering/riksrevisjonens-undersokelse-av-opplaeringen-i-grunnskolen/Dok_3_10_2005_2006.pdf/@@inline)
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sun, A Q. & Xin, J F. (2020). School Principals`opinions about Special Education Services. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 64(2), 106-115. Hentet fra <https://ezproxy2.usn.no:2086/doi/full/10.1080/1045988X.2019.1681354>
- Tangen, R. (2012). Retten til utdanning for alle. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 108-128). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og Innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.) Oslo: Fagbokforlaget.

- Toner, J. (2009). Small is not too Small: Reflections on the Validity of Very Small Focus Groups (VSFGs). *Qualitative Social Work*, 8(2), 179-192. Hentet fra <https://ezproxy2.usn.no:3588/doi/pdf/10.1177/1473325009103374>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca Spain 7-10 June 1994*. Paris: UNESCO
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). Den generelle delen av lærerplanen. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-arbeidande-mennesket/#tilpassa-opplaring>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). Tilpasset opplæring- inkludering og fellesskap. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Nye læreplaner: grunnskolen og gjennomgående fag vgo. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/nye-lareplaner-i-grunnskolen-og-gjennomgaende-fag-vgo> <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/nye-lareplaner-i-grunnskolen-og-gjennomgaende-fag-vgo>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Hva er nytt i læreplanverket. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagovergripende-stotte/hva-er-nytt-i-lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 3.april). Profesjonsfellesskap og skoleutvikling. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). Veilederen spesialundervisning. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/1.2/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). Undervisning og tilpasset opplæring. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Overordnet del: verdier og prinsipper for opplæringen. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsforbundet. (2020). SFS 2213 Arbeidstid skole. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/tariffavtaler/ks/sfs-2213/>

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: Om fokuserande gruppintervjuer som undersøkningsmetod.*

Lund: Studentlitteratur.

# Vedleggsversikt

**Vedlegg 1:** Godkjenning av NSD

**Vedlegg 2:** Informasjonsskriv til informantene

**Vedlegg 3:** Samtykkeerklæring

**Vedlegg 4** Intervjuguide



# NSD sin vurdering

**Prosjekttittel**

Masteroppgave; ressursfordeling i skolen

**Referansenummer**

571251

**Registrert**

19.12.2019 av Merethe Kjosvold Johnsen - 153070@student.usn.no

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap  
/ Institutt for pedagogikk

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Hilde Sofie Stokke, hilde.s.stokke@usn.no, tlf: 35575322

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Merethe k Johnsen , merethe.k.johnsen@nenett.no, tlf: 92265961

**Prosjektperiode**

01.01.2020 - 01.06.2020

**Status**

30.01.2020 - Vurdert

**Vurdering (1)**

---

**30.01.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 30.01.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å

oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html) Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2020.

## LOVLIG GRUNNLAG

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

## PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### *”Hvordan blir ressursene fordelt i skolen i forhold til tilpasset opplæring”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan skolene utnytter sine ressurser for å få til tilpasset opplæring for alle. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Ettersom det kommer ut en ny fagfornyelse, ønsker vi å undersøke hvordan skolene bør imøtekomme de nye kravene som omhandler kompetanse i skolen.

Noen av forskningsspørsmålene vil fokusere på ressursfordelingen i skolen, rammefaktorer og tilpasset opplæring..

Dette er en master studie!

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Sør- Øst Norge er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Vi ønsker å ha med et utvalg av informanter som er skoleeiere og pedagogene samt ppt som har en veileder rolle til skolene.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Vi skal gjennomføre to kvalitative gruppeintervju, varighet av max. 1 time pr gruppe. Vi ønsker å sette sammen gruppene med rektorer. Det vil bli et semistrukturert gruppeintervju, med få spørsmål slik at alle har mulighet for å svare, samtidig vil det være mulighet for oppfølgingsspørsmål.

Det vil bli tatt lydopptak med diktafon, opptakene transkriberes og anonymiseres.

#### **Det er frivillig å delta**

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

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Vi som studenter samt vår veileder vil ha tilgang til materialet.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, vi vil lagre datamaterialet adskilt og innelåst.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon

#### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1 juni 2020. Personopplysninger og opptak vil bli slettet etter sensur .

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sør-Øst Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Veileder: Hilde Sofie Stokke, Førstelektor ved USN, Mail : [hilde.s.stokke@usn.no](mailto:hilde.s.stokke@usn.no)
- Prosjektansvarlige: Tone Kjersti Frømyhr Bissig, Mail: [t.bissig@outlook.com](mailto:t.bissig@outlook.com)
- Merethe K. Johnsen, Mail: [merethe.k.johnsen@nenett.no](mailto:merethe.k.johnsen@nenett.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Tone Kjersti Frømyhr Bissig og Merethe K. Johnsen

# Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: *"Hvordan blir ressursene fordelt i skolen i forhold til tilpasset opplæring"?*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg ikke kan gjenkjennes.
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, og slettes ved sensur av master prosjektet.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca.1 Juli 2020.

---

Navn på deltager

Underskrift og dato

Signert av prosjektdeltaker, dato

# Intervju Guide

	Intervjuguide
Rammesetting	<p><b>Informasjon:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Si litt om temaet for fokusgruppeintervjuet (bakgrunn og formålet)</li> <li>-Forklare til informantene hva vi skal bruke intervjuet til.</li> <li>-Informere om stemmeprøve, taushetsplikt og anonymisering, samt behandling av informasjon og etterarbeid.</li> <li>-Avklare eventuelle uklarheter.</li> <li>- Starte opptak</li> </ul> <p>Problemstilling: <i>Hvordan utnytter skolen sine ressurser for å fremme TPO blant elevene både faglig og sosialt?</i></p>
Informantenes bakgrunn	<p><b>Innledende spørsmål:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Kan du fortelle kort om din bakgrunn, utdanning og yrkeserfaring.</li> <li>- Hva er din rolle</li> </ul>
Fokusområder	<p><b>Spørsmål til Fokusgruppen:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.Hvordan legger dere til rette for at flere elever skal få utbytte av den ordinære opplæringen?</li> <li>2.Opplever dere at det er en felles forståelse av hva tilpasset opplæring er innad i personalgruppen.</li> <li>3. Hvordan organiserer dere for å redusere enkeltvedtak i skolen?</li> <li>4. Hvordan bruker skoleledelsen sine ressurser i forhold til spesialundervisning og ordinær opplæring.</li> <li>5. Er kompetansen tilfredsstillende i forhold til de utfordringene skolen har i dag? Hvis nei, hva trenger skolen?</li> <li>6. Den nye lærerplanen fordrer at en bør ha mer spesialpedagogisk kompetanse inn i skolen. Hvordan vil dere imøtekomme Regjeringens forslag for å heve kompetansen innenfor spesialpedagogikk på deres skole?             <ul style="list-style-type: none"> <li>-----Vil en bred kompetanse innen spesialpedagogikk være en ressurs for et styrket tilpasset arbeid til den enkelte elev? Og hva menes med en bred kompetanse</li> </ul> </li> <li>7. Hva slags indre og ytre rammefaktorer må tas hensyn til/omorganiseres for å kunne legge til rette for kompetanseheving.             <ul style="list-style-type: none"> <li>--- i forhold til ny rammeplan</li> </ul> </li> </ol>

Oppsummering og avslutning	-Avsluttende ord og betraktninger -Vi takker for intervjuet -Slå av opptaker.