

Masteroppgave



Ledelse og tilpasset opplæring i grunnskolen

Rektors forståelse og håndtering av praksis.

Siw-Anett Hegna-Malmin

UTLED4090
30 studiepoeng

Master i utdanningsledelse, ILS
UIO

Sammendrag

Dette masterprosjektet er en kvalitativ studie av skoleledelse og tilpasset opplæring. Det er lagt vekt på hvordan skolens ledelse, i dette tilfellet, rektor forstår og håndterer forventningen om tilpasset opplæring. Masterprosjektet har hatt som formål å bidra med økt innsikt knyttet til tilpasset opplæring i skolen ut ifra et ledelsesperspektiv. Prosjektets formål har hatt sitt utspring i juridiske, politiske, pedagogiske og teoretiske perspektiver.

Datamaterialet som utgjør det empiriske grunnlag er innhentet med ved hjelp av det semistrukturerte forskningsintervjuet. Det har vært gjennomført intervju med fire grunnskolerektorer. Masterprosjektets analytiske og teoretiske rammeverk består av kunnskapsgrunnlag om tilpasset opplæring som et politisk verktøy for å nå politiske målsetninger. Det analytiske rammeverket består videre av hvordan tilpasset opplæring er nedfelt som forventning i det juridiske landskapet samt pedagogisk sett hva selve begrepet tilpasset opplæring inneholder, og hvordan begrepet blir definert, kan forstås og fortolkes.

Masterprosjektets teoretiske rammeverk ser tilpasset opplæring og ledelse i lys av perspektiver på elevsentrert ledelse, rektors rolle som leder og mikropolitisk aktør, samt perspektiver på styring, ansvar og tillitt som spenninger som rektor må håndtere i arbeidet med blant annet tilpasset opplæring. Det er masterprosjektets analytiske og teoretiske rammeverk som ligger til grunn for masterprosjektets analyse og drøfting av funn. Rektorene viser gjennom studiens innhentede datamateriale at de har noen likheter og noen ulikheter når det dreiser seg om tilpasset opplæring og ledelse av tilpasset opplæring. De mest sentrale funnene handler om at samtlige av rektorene i studien er opptatt av elevsentrert ledelse, og at det å skape gode og inkluderende læringsmiljø i tråd med opplæringslovens §1-1 og 1-3 samt lovparagrafens forventning til verdisyn og skolens mandat.

Når det dreier seg om det som kan sees som likheter hos rektorene så viser analysen at samtlige av rektorene i datamaterialet er opptatt av mestring og trivsel som en del av sin forståelse knyttet til tilpasset opplæring. Rektorene mener også at alle elever har rett til tilpasset opplæring. Likevel vier rektorene lite av sin oppmerksomhet mot elever med høyt læringspotensial eller er opptatt av om det finnes for eksempel ulikheter mellom jenter og gutter og deres læring og prestasjoner.

Rektorene er i sin helhet mest opptatt av tilpasset opplæring for de elevene som har en form for faglig eller sosialt lavpresterende resultat. Analysen peker også i retning av at de fire informantene hadde samme oppfatning av rektors rolle og involvering av den praktiske og

pedagogiske utførelsen av tilpasset opplæring. Rektorene er involvert blant annet i forbindelse med å sette mål og retning for skolen, men når det kommer til den daglige og praktiske utførelsen, så kan det se ut til at den den er distribuert ut til lærerne og skolens pedagogiske personal. Videre anvender rektorene organisering av for eksempel godt læringsmiljø på skolen og i klassen, samt organisering av fellestid, samarbeid og team som verktøy for å håndtere og lede forventninger til tilpasset opplæring.

Når det dreier seg om det som er ulikt hos rektorene så legges det vekt på i dette masterprosjektet om hvordan rektorene forstår, tolker og leder tilpasset opplæring ved egen skole. Rektorene viser gjennom sine intervjuer at de har noe ulik kunnskap og forståelse om hva begrepet tilpasset opplæring inneholder, og hvordan begrepet kan forstås, fortolkes og operasjonaliseres.

Analysene i dette masterprosjektet viser at rektorene responderer ulikt på hvordan de setter mål og retning for tilpasset opplæring for egen skole. De er ulike i skolens innhold, utviklingsarbeid og hvordan dette ledes fram. Alle rektorene må håndtere spenninger på ulike nivå, både innad og utad i skoleorganisasjonen. Funnene viser at rektorene håndterer spenninger i spennet fra å bruke styringsretten sin som rektor til å utarbeide skolens plangruppe til samarbeidsverktøy som middel for å håndtere spenninger.

Kort oppsummert viser analysen at rektorene løser sitt oppdrag som rektor på ulike måte når det gjelder ledelse av tilpasset opplæring og hvordan de ulike skolene med rektor i spissen forstår, tolker, operasjonaliserer og håndterer forventningen om tilpasset opplæring.

Forord

Masterprosjektet «Ledelse og tilpasset opplæring» er enden på masterstudiet i utdanningsledelse ved Universitet i Oslo.

Det har for meg vært en utdanningsreise der jeg har fått lov til å delta på lærerike og interessante forelesinger med dyktige forelesere og forskere. Jeg har fått møte kunnskapsrike medstudenter som har delt av sin kunnskap og erfaringer med meg. Det har vært oppgaveskriving, og jeg har lest en mengde nasjonal og internasjonal litteratur og forskning. For meg oppleves denne utdanningsreisen som lærerik, og jeg har tro på at noe av det jeg har lært, vil være med på å utvikle meg til en bedre skoleleder.

Masterprosjektet har også inneholdt mange utfordringer, og tidvis har det oppleves som i overkant utfordrende ved siden av jobb som skoleleder, familie og politiske verv og engasjement. Disse utfordringene i hverdagen har også gitt læring og mestringsopplevelse.

Jeg vil gjerne få takke veilederen min Ann Elisabeth Gunnulfsen for jobben hun har gjort. Takk for god veiledning, dialog, kunnskap, råd, og ikke minst den positive og trygge måten å bli møtt på.

En stor takk til informantene mine som har satt av tid og oppmerksomhet til å bli intervjuet i forbindelse med masterprosjektet. Takk til min leder Erik Johnsen for mulighet, støtte og forståelse til å fullføre arbeidet.

Jeg vil også gjerne takke min mann Stig og datter Siri for støtte, oppmuntring, motivasjon og utholdenhet til å fullføre studiet og skriveprosessen. Tusen takk.

Porsgrunn 30.10.23.dato

Siw-Anett Hegna- Malmin

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Forord.....	4
Innholdsfortegnelse	5
Kapittel 1 Innledning	7
1.1 Bakgrunn	7
1.2 Formål og problemstilling.....	8
1.3 Oppgavens struktur	9
Kapittel 2. Kunnskapsgrunnlag - tilpasset opplæring i en pedagogisk, juridisk og politisk kontekst	11
Kapittel 3. Teoretisk og analytisk rammeverk.....	18
3.1 Innledning.....	18
3.2 Styring og tillit.....	18
3.3 Et generelt blikk på ledelse	20
3.3 Skoleledelse og rektors rolle som skoleleder	21
3.4 Elevsentrert ledelse.....	23
3.5. Mikropolitiskblikk på rektors rolle i grunnskolen.....	25
3. 6 Realisering av tilpasset opplæring som mikropolitisk prosess.....	26
3.7 spenninger i arbeidet som skoleleder.	27
3.8. Oppsummering.....	29
Kapittel 4. Metode.....	30
4.1 Innledning.....	30
4.2 Forskningsdesign og metode.....	30
4.3 Kvalitativ forskning	31
4.4 Intervju som metode og metode for analyse.....	31
4.5 Utvalg av analyseenheter og informanter.....	33
4.6 Intervjuguide.	34
4.7 Etterarbeid og analyse.....	34
4.8 Vurdering av studiens kvalitet.....	37
4.9. Vurdering av validitet og reliabilitet i studien.....	38
4.9.1 Forskningsetikk.....	40
4.9.2 Personvern og GDPR.....	41
4.9.3 Oppsummering.....	41
Kapittel 5 Analyse og funn.....	42
5.1 Innledning.....	42
5.2 Funn fra intervju med rektor 1.....	43
5.3 Funn fra intervju med rektor 2	46

5.4 Funn fra intervju med rektor 3	49
5.4 Funn fra intervju med rektor 4	51
5.5 Kort oppsummering og avslutning	55
Kapittel 6. Drøfting	56
6.1 Innledning.....	56
6.2 Hvordan forstår rektorer i grunnskolen om forventningen tilpasset opplæring?	56
6.3 Hvordan håndtere rektorer forventningen om tilpasset opplæring?	60
6.4 Hvilke utfordringer og muligheter erfarer rektorer i håndteringen av forventningen om tilpasset opplæring?	65
Kapittel 7 Konklusjon.....	67
7.1 Oppsummering og konklusjon.....	67
7.2 Implikasjoner for videre forskning	69
Vedlegg.....	71
Vedlegg 1	71
Vedlegg 2	73
Vedlegg 3	75
Litteraturliste.....	76

Kapittel 1 Innledning

1.1 Bakgrunn

I innledningskapittelet vil jeg først presentere temaet for masterprosjektet. Deretter vil jeg beskrive problemstilling og forskingsspørsmål. Videre beskriver jeg studiens kunnskapsgrunnlag og avslutningsvis i kapittel en, vil jeg presentere masterprosjektets oppbygging. Det sentrale temaet i denne studien er skoleledelse og tilpasset opplæring, med vekt på hvordan skolens ledelse oppfatter og håndterer forventningen om tilpasset opplæring. Med forventning menes her både den pedagogiske, juridiske og den politiske definisjonen av tilpasset opplæring (Jensen & Lillejordet, 2009, Gunnulfsen & Hall, 2015, Andenæs & Møller, 2016).

Formålet med masterprosjektet er å bidra til økt innsikt knyttet til tilpasset opplæring ut ifra et ledelsesperspektiv. Det er lagt hovedvekt på hvordan rektorer forstår begrepet, og håndterer skolens plikt til å tilpasse opplæringen for elevene. I denne studien legges det stor vekt på rektors fortellinger om håndtering av tilpasset opplæring i praksis i egen organisasjon. Masterprosjektets formål har bakgrunn i både, politiske, pedagogiske, juridiske og teoretiske perspektiver. Mine egne praksiserfaringer som skoleleder har også bidratt til en interesse og motivasjon for å utforske skolelederens forståelse og erfaringer med tilpasset opplæring.

Det første perspektivet handler om at tilpasset opplæring er et politisk virkemiddel for blant annet mål om inkludering, sosial utjevning eller økt læringsutbytte (Jensen & Lillejordet, 2009, s1). Det andre perspektivet beskriver og presiserer at tilpasset opplæring er en pedagogisk plikt som skolene har, men ikke som en individuell rett for den enkelte elev. Tilpasset opplæring gjelder for alle elever, og skal gi alle elever en mulighet for utvikling uavhengig av blant annet forutsetninger og bakgrunn (Utdanningsdirektoratet, 2022). Det tredje perspektivet omhandler det juridiske området, der opplæringslovens §1-3 om tilpasset opplæring beslutter forventningen om at «opplæringa skal tilpassast eleven og føresetnadene hjå den enkelte elev, lærlingen, praksiskandidaten og lære kandidat (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Det fjerde og siste perspektivet viser det teoretiske perspektivet om tilpasset opplæring. I dette masterprosjektet legges det vekt på rektors forståelse av begrepet til passet opplæring og hvor vidt det henger sammen med skillet mellom smal og vid forståelse (Bachman & Haug, 2006).

Smal og vid forståelse skildrer konkrete tiltak, metoder og organiseringer, mens en vid forståelse uttrykkes som en ideologi eller som en pedagogisk plattform for skoler og skolens

pedagogiske praksis. Det ser ut til at det er enighet rundt begrepet tilpasset opplæring. Det handler om å gi elevene en tilpasset opplæring som passer for den enkelte elev. Det utfordrende ved dette, er at begrepet kan kjennes noe uklart, og hvordan tilpasset opplæring gjøres og ser ut i praksis (Bachmann & Haug, 2006, s 8). Det kan være interessant å se både begrepsforståelse og praksis knyttet til tilpasset opplæring i lys av det Bachmann og Haug (2006) skisserer i sin forskningsrapport om forståelsen av tilpasset opplæring i smal og vid forståelse og perspektiv. Smal forståelse dreier seg om tiltak for tilpasninger som for eksempel konkretisering av metoder og bestemte måter å organisere opplæringen på. Vid forståelse illustreres som en ideologi, pedagogisk plattform, som gjelder for hele skolen og skolens praksis.

I masterprosjektets drøftingsdel vil jeg kommentere de funn som er gjort knyttet til rektors forståelse av begrepet tilpasset opplæring og hvordan rektor håndterer forventningen om tilpasset opplæring i praksis. I masterprosjektet «Ledelse og tilpasset opplæring» bruker jeg hovedsakelig den vide beskrivelsen som utgangspunkt for analyse og drøfting av det empiriske materialet. Jeg ser det som relevant når det skal utforskes hvordan skoleledere forstår og håndterer forventningen om tilpasset opplæring ved sin skole.

Den vide forståelsen er også bakteppet i beskrivelsen av hvilke muligheter rektor har i sitt handlingsrom i forhold til tilpasset opplæring, men også i hvilke utfordringer de erfarer i praksis knyttet til arbeidet med tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er et pedagogisk begrep som er politisk initiert (Lillejord og Jensen, 2009). Tilpasset opplæring er også et juridisk begrep med forankring i opplæringsloven. I dette masterprosjektet brukes også begrepet *universell opplæring*, dels i forbindelse med funn i det empiriske materialet, og dels som en del av forarbeidet til ny opplæringslov (NOU 19:23). Den nye opplæringsloven trer i kraft i august 2024.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med studien er å bidra til innsikt i hvordan rektorene forstår og håndterer begrepet tilpasset opplæring i praksis. For å undersøke dette så har jeg valgt kvalitativ forskningsmetode med intervjudata som empirisk grunnlag (Kvale & Brinkman, 2021). Analyse og drøfting av datamaterialet bygger på analytisk rammeverk knyttet til begrepsforståelse av begrepet tilpasset opplæring samt teori knyttet til ledelse og spenninger. Det analytiske rammeverket som handler om begrepsforståelse er knytte til og har hovedvekt fra

forskningsrapporten til Bachmann og Haug om smal og vid forståelse av tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006).

Det analytiske rammeverket knyttet til ledelse er lagt hovedvekt på tillit og styring (Langfeldt, 2014 & Sørreime, 2020), mikropolitisk perspektiver knytte til rektor som aktør i å oppfylle blant annet sentrale og politiske målsetninger (Gunnulfsen, 2020). Videre er teori om rektor som leder, elevsentrert ledelse (Robinson, 2014) og utøvelse av ledelse fremhevet, samt at jeg også inkluderer et distribuert perspektiv på ledelse (Spillane, 2006). Videre bygger jeg analysene og drøftingen på perspektiver på skolen som organisasjon og løse koblinger (Weick, 1982). Jeg har også inkludert perspektiver på spenninger og dilemmaer i skoleledelse (Møller 2019, 2020).

På bakgrunn av formålet for studien er det utarbeidet følgen problemstilling:

Hvordan forstår og håndterer rektorer forventningen om tilpasset opplæring og hvilke muligheter og utfordringer for ledelse erfarer de i praksis?

Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg formulert tre forskningsspørsmål:

- 1: Hvordan forstår rektorer i grunnskolen om forventningen tilpasset opplæring?
- 2: Hvordan håndtere rektorer forventningen om tilpasset opplæring?
- 3: Hvilke muligheter og utfordringer erfarer rektorer i håndteringen av forventningen om tilpasset opplæring?

1.3 Oppgavens struktur

Masterstudien er delt inn i 7 kapitler. Kapittel 1 er en innledning som tar for seg blant annet bakgrunn, problemstilling og oppgavens forskningsspørsmål. Kapittel 2 greier ut om kunnskapsgrunnlaget som ligger til grunn for dette masterstudiet. Kapittel 3 beskriver det teoretiske og analytiske rammeverket. I kapittel 4 redegjøres det for valg av forskningsdesign som kvalitativ metode, og metode for datainnsamling som er gjort gjennom forskningsintervju av fire rektorer som jobber i grunnskolen. I kapittel 5 presenteres det en analyse av de mest sentrale empiriske funnene som er gjort på bakgrunn av innhentning av datamaterialet. I kapittel 6 drøftes disse funnene sett i lys av oppgavens kunnskapsgrunnlag, teoretiske

rammeverk og kontekst. I kapittel 7 presenteres en kort oppsummering og konklusjon. Videre er det beskrevet noe om videre forskning og implikasjoner for ledelse. I kapittel 7 er det også kort nevnt noen svakheter ved masterprosjekt.

Kapittel 2. Kunnskapsgrunnlag - tilpasset opplæring i en pedagogisk, juridisk og politisk kontekst

I forbindelse med masterprosjektets kunnskapsgrunnlag har jeg hatt som ambisjon å få oversikt over både internasjonal og nasjonale kilder, og tidligere forskning knyttet til fenomenet tilpasset opplæring og ledelse. Jeg har lagt vekt på et kunnskapsgrunnlag som danner grunnlaget for drøfting av funn som ble gjort i oppgavens datainnsamling samt kilder som kan ha relevans i en norsk kontekst. Datainnsamling ble utført ved det semi-strukturerte forskningsintervjuet. Kunnskapsgrunnlaget er hentet inn etter Google Scholar og Googel søk. Det har også vært en arbeidsprosess der jeg har hentet fram egen kunnskap om kilder som jeg har møtt underveis i dette prosjektet, men som jeg også kjenner fra egen arbeidshverdag.

I masterprosjektets kunnskapsgrunnlag har jeg valgt å starte med å rette blikket mot det juridiske perspektivet. Et eksempel på det juridiske perspektivet er Barnekonvensjonen med særlig vekt på artikkel 2 om barns behov for vern mot alle former for diskriminering og artikkel 3 om barnets beste (Barnekonvensjonen, 1989). Grunnlovens §104 om barns rett til å uttale seg i saker som omhandler dem, samt at det skal legges vekt på deres meninger i slike saker (Grunnlova, 1814, §104).

Videre i forbindelse med det juridiske perspektivet har jeg valgt å se til opplæringslovens §1-1 eller formålsparagrafen beskriver oppdraget som skolen har. Det handler om at opplæringen som elevene mottar skal åpne døra mot verden, framtiden og gi dem historisk og kulturell innsikt. Opplæringen skal være med på å utvikle elevens kunnskap og forståelse av den norske kulturarven og felles internasjonal kulturtradisjon (opplæringslova, 1998, §1-1).

I formålsparagrafen presiseres det at opplæringa skal bygges på grunnleggende verdier innenfor kristen og humanistisk tradisjon. Respekt for menneskeverdet, naturen og ytringsfrihet. Opplæringsloven trekker fram nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd, solidaritet, kulturelt mangfold som viktige verdier. Alle former for diskriminering skal motarbeides. Demokrati er et begrep som nevnes sammen med kritisk tenkning, etiske handlinger og tema miljø. Elevens medvirkning er også nevnt (opplæringslova, 1998, §1-1). Skolen skal møte elevene med tillit, respekt, forventninger og gi elevene utfordringer som fremmer dannelses og læringslyst. Skolen skal gi elevene mulighet til å utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og kunne delta i arbeidsliv og samfunnets fellesskap. De skal kunne oppleve skaperglede, engasjement og forskertrang (opplæringslova, 1998, §1-1).

Begrepene utforske, kritisk tekning, demokrati, er eksempler på styrende begreper i fagfornyelsen og læreplanens generelle del (Utdanningsdirektoratet, 2017). Læreplanen definerer det elevene skal lære og fungere som en forskrift. Alt dette skal skje i samarbeid med foresatte (opplæringslova, 1998, §1-1).

Videre i et juridisk perspektiv beskriver opplæringslovas §1-3 om tilpasset opplæring at opplæring skal tilpasses elevens evner og forutsetninger. Dette er utformet som en egen lovparagraf, og på den måten legger føringer på forventninger til skolen (opplæringslova, 1998, §1-3). Begrepet tilpasset opplæring har vært å spore i lovgivning som omhandler opplæring siden 1969. Tilpasset opplæring har som begrep vært med i ulike former for lover, politiske og idemessige retninger. I denne historiske begrepsreisen så har begrepet sin funksjon endret seg fra å være en stadfestet rettighet til en plikt som skolen har. Det er et generelt prinsipp som gjelder for alle elever hele tiden uavhengig av kjønn, alder, sosial klasse med mer. Tilpasset opplæring gjennom rettslig forankring er en del av skoles viktigste fundament (Andenæs & Møller, 2019, s 77-78). Likeverd er en verdi og begrep som spiller inn når det er snakk om tilpasset opplæring. Likeverdig opplæring er et mål og tilpasset opplæring et virkemiddel og pedagogisk håndverk for å nå en slik målsetning. I den juridiske litteraturen rundt begrepet tilpasset opplæring er likeverd viktig. En annen viktig verdi og begrep er inkludering. Inkludering der alle behandles likt er en utfordring når det kommer til tilpasset opplæring, der det kan være behov for å behandle noen ulikt.

Innholdet i tilpasset opplæring har endret seg noe underveis etter det som har vært gjelden opplæringslovgivning. Tilpasset opplæring er ikke lenger utformet som en rettighet, men et prinsipp for all opplæring. Tilpasset opplæring ansees som et grunnleggende virkemiddel for å kunne nå de overordnede målene med opplæringen (Andenæs & Møller, 2019, s 90-95).

Begrepet tilpasset opplæring og dens historiske begrepsreise handler om at tilpasset opplæring er et virkemiddel når det skal nås politiske målsetninger som inkludering, sosial utjevning eller økt læringsutbytte. Artikkelen «Tilpasset opplæring: Politisk dragkamp om pedagogisk praksis» (Jensen & Lillejordet, 2009, s 1). Kort oppsummert gir artikkelen en historisk oversikt og innsikt i fire epoker om tilpasset opplæring.

Den første (1975-1990) beskrives med et hovedfokus på integrering. Samfunnsendringer og verdier som å godta hverandres ulikheter, innordne seg fellesskapet og integrere mennesker med blant annet funksjonsnedsettelse i det ordinære samfunnet.

Den andre epoken (1990-1996) handler om tilpasset opplæring som inkludering. Opplæringen må tilpasses ikke bare i forhold til fag og stoff, men også i forhold til aldersutvikling, trinn og den enkelt elev i klassen. Tilpasset opplæring skal gjelde alle og på alle områder. Tredje epoke (1997-2005). Tilpasset opplæring som individualisering. Klassen som ramme for tilpasset opplæring tones noe ned og det individuelle perspektivet ved tilpasset opplæring blir sterkere. Viktige begreper er frihet, fleksibilitet, lokalt handlingsrom og individualisme. Fjerde epoke (2005-). Tilpasset opplæring som læringsfellesskap og undervisningskvalitet. Fokus på utdanning som verktøy for sosial utjevning blir sterkere. Tilpasset opplæring skal hjelpe flere til å lykkes. Likhet, solidaritet og fellesskap nevnes som viktige verdier. I denne fasen oppstår det en erkjennelse at det er vanskelig og praktiserer tilpasset opplæring (Jensen & Lillejordet, 2009).

I nyere tid har kravet om styring, endring og utvikling av skolen økt. Det vurderes blant annet ut i fra forskning at det kan være stor avstand mellom de krav, idealer og forventinger som stilles til skolene (Andreassen m.fler , 2009, s 14). Forskning viser også at skoleledelse har liten direkte innflytelse på virksomheten i klassen, men mer innflytelse på skolekultur, normer, verdier og virkelighetsoppfatning. Skolekultur er med på å definere skolens praksis. (Andreassen m.fl, 2009, s 14). Skoleledelse i grunnskolen har en tradisjon som bygger på demokratisk dannelsbegrep. Det har sin historiske forankring i opplysningstidens visjoner om demokrati og medvirkning. Videre bygger et demokratisk dannelsbegrep på tanker om at elevene skal utvikle grunnleggende verdier, oppdragelse, ferdighetstrening og kunnskapskonstruksjon for å kunne delta aktiv i samfunnet som en medborger (Vedøy, 2008, s 91-106). Artikkelen «Et skolelederperspektiv på tilpasset opplæring» av Erik Jensen belyser også denne siden (Jensen, 2011).

Rektors handlingsrom, skolens rammer og forventninger (Jeppesen, Kelder & Ottesen, 2016) er også et fokus i forbindelse med ledelse av tilpasset opplæring. Implikasjoner av studien til Jeppesen, Kelder & Ottesen, 2016) viser ifølge forfatterne at det kan se ut som om det er behov for å tydeliggjøre innholdet i begrepet tilpasset opplæring. I tillegg bør rektors juridiske og pedagogiske kompetanse styrkes. Pedagogisk ledelse forutsetter tillit og legitimitet og rektors involvering i elevenes læring og innsikt. Dette tar for seg gjenkjennelige sider av aspektene om forståelse av begrepet tilpasset opplæring, og hvordan rektor håndtere forventningene rundt tilpasset opplæring. Studien er hentet ut ifra videregående opplæring, men kan ha overføringsbetydning også for grunnskolen.

Majoriteten av forskning på feltet tilpasset opplæring handler om lærere og deres handlingsrom. Når det dreier seg om kilder som uttrykker formålet med dette masterprosjektet knyttet til hvordan rektor håndterer tilpasset opplæring i grunnskolen, så er det få kilder fra tidligere forskning. Det er derfor naturlig også å legge til grunn styingsdokumenter som en del av kunnskapsgrunnlaget i mitt masterprosjekt.

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2022) presiserer det at tilpasset opplæring skal gis gjennom variasjon i undervisningen, og som en del av mangfoldet og inkluderingen i skolen. Det vises til at tilpasset opplæring skal legges til rette ved varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter. Utdanningsdirektoratet konstaterer også at elevene bør involveres i vurderinger og valg som gjelder dem. Dette konkretiseres med spørsmål om hvorfor skal eleven lære dette? Hva skal eleven lære? Og Hvordan skal eleven lære? Involvering av elevene skal skje ut ifra deres alder, utvikling og modenhetsnivå.

Videre forklares det at læreplanen er utformet på en måte som gir skolene og lærerne handlingsrom til å kunne tilpasse opplæringen slik at eleven når kompetansemålene. Det forventes at det tas utgangspunkt i elevens forkunnskaper, og hvordan elevene lærer når opplæringen planlegges for elevene. Dette kan skje med ulik kvalitet og ulikt nivå. Tilpasset opplæring gjelder også for lekser dersom skolene gir lekser (Utdanningsdirektoratet, 2022)

I artikkelen; «Tilpasset opplæring er svaret, men på hva? (Utdanningsnytt, 2016) skriver Olsen (2016) at «sjelden har en så liten føring som tilpasset opplæring endt med å ha så stor betydning for skolen. Tilpasset opplæring har blitt ett universalmiddel når det handler om å møte alle vansker med utfordringer knyttet til elevene. Det er et vellykket politisk skapt begrep og har gitt styring fra politikere på at individualisering skal framheves.» Tilpasset opplæring er ikke et begrep som pedagoger har etterspurt eller vært med på å skape. Mange lærere er derfor distansert fra og usikre på innholdet og forventningene i begrepet. Dette er med på å skape et dilemma. Hvordan skapes en enhetlig skole som kan føre til sosial utjevning når det skapes en skole som dyrker individuelle forutsetninger, evner og interesser?

En annen utfordring i tilknytning til begrepet tilpasset opplæring, er at det er vanskelig å operasjonalisere Det skaper utfordringer når tilpasset opplæring skal defineres i pedagogisk praksis, formål, innhold og konkrete tiltak. Årsakene som nevnes er at undervisning er en kompleks praksis. Det er mange hensyn å ta, og de finnes ingen enkle og evige tiltak. Skoler, lærere og elever er ulike.

Tilpasset opplæring er heller ikke et statisk begrep, men det gis ulik mening og forståelse i ulike sammenhenger. Målet er hele tiden å finne gode løsninger for enkelteleven, gi rom for faglig og sosial utvikling slik at eleven får utnyttet sitt læringspotensial på en god måte.

Elevene må oppleve å være sett, forstått og ivaretatt. Det betyr at tanken om at elevene er hele mennesker må ligge til grunn, samt at lærerne må ha troen på at eleven kan lykkes på ulike områder i eget liv. Det er med andre ord ikke nok å bare legge til rette for basisfag og faglig kompetanse og utvikling. Før å kunne få til dette så må begrepet holdes varmt og drøftes samt at det hele tiden er behov for mer kompetanse. Det nevnes i artikkelen at det er skapt et kunstig skille mellom ordinær og tilpasset opplæring, og at det ikke er problematisert nok skillet mellom ordinær og tilpasset opplæring. Det beskrives videre at det hadde vært mer hensiktsmessig å endre forutsetningene for ordinær opplæring med å gi lærer mer handlingsrom, bedre rammevilkår og en mer bevisst satsning på materiell og utstyr i skolen (Utdanningsnytt, 2016).

Et interessant blikk på tilpasset opplæring er at resultater fra undersøkelsen Trends in International Mathematics and Science Study, (TIMSS) viser at det er få elever som vurderes til et avansert nivå, men at det er forholdsvis mange som prestere på lavt og under lavt nivå. (Knutsen & Emstad, 2021, s19). Med bakgrunn i disse resultatene som et eksempel, er det kanskje en uventet konsekvens av forståelse for tilpasset opplæring at elevgrupper som for eksempel elever med stort læringspotensial ikke opplever å møte en undervisning som er tilpasset dem, der disse elevene skulle kunne forvente og får mulighet til å utvikle sin kunnskap og ferdigheter på sitt nivå. Det kan synes om at disse elevene møtes med en tankegang om at disse elevene klarer seg selv (Knutsen & Emstad, 2021). Knutsen og Emstad (2021) peker også på at det i norsk sammenheng er en stor tro på at tilpasset opplæring skal foregå i klasserommet og det fellesskapet som er der.

Historisk sett har det vært en tanke om at verdiene likhet og rettferdighet er viktig for å kunne realisere prinsippet om tilpasset opplæring samt utjevne sosiale ulikheter. Det kan se ut som om det har vært en liten tradisjon for å løfte tilpasset opplæring i et perspektiv der elever i grunnskolen med høyt læringspotensial systematisk blir lokalisert, og kan møte utfordringer og opplæring på sitt nivå som sørger for at disse elevene også har lik mulighet for læring og utvikling. Det kan se ut som om at norsk grunnskole har fokus på elever med lavt og under lavt prestasjonsnivå. Dette er et av flere dilemmaer ved tilpasset opplæring (Knutsen & Emstad, 2021).

I de dilemmaene om hvordan vi forstår og forholder oss til begrepet tilpasset opplæring samt utfordringene med å operasjonalisere konkrete tiltak og pedagogisk praksis i skolehverdagen, er en utfordring som jeg kjenner godt igjen i egen arbeidshverdag som skoleleder.

I skrivene stund er det også vedtatt ny opplæringslov som skal gjelde fra august 2024. I NOU 2019:23 var det skissert å erstatte tilpasset opplæring med universell opplæring. Det har også blitt foreslått å erstatte spesialundervisning med individuelt tilrettelagt opplæring. Politikerne har valgt å ikke vedta universell opplæring som begrep, men vil slik det er beskrevet på Kunnskapsdepartementet sine nettsider at «Reglene om **tilpasset opplæring og individuell tilrettelegging** blir tydeliggjort. Forslaget slår blant annet fast at det som hovedregel er lærere som skal gi individuelt tilrettelagt opplæring, og at lærerne må oppfylle kravene til kompetanse i undervisningsfaget. Forslaget åpner for personer som har en universitets eller høyskoleutdanning som gjør dem særlig egnet til å ivareta behovet til eleven, men som ikke er lærere, kan gi individuelt tilrettelagt opplæring».¹

I NOU 2019:23 (s 344-345) defineres også begrepet tilpasset opplæring som følgende «*Alle elever skal få best mulig utbytte av den vanlige opplæringen Hva som menes med tilpasset opplæring, var tidligere beskrevet i læreplanverket i delen «Prinsipper for opplæringen»: Tilpassa opplæring innanfor fellesskapet er eit grunnleggjande element i fellesskolen. Opplæringa skal leggjast til rette slik at elevane skal kunne gi noko til fellesskapet og også kunne oppleve glede ved å meistre og å nå måla sine. [...] Tilpassa opplæring for kvar einskild elev er kjenneteikna ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåtar og læremiddel og variasjon*». Videre brukes det begreper om tilpasset opplæring i forhold til organisering og intensitet i opplæringen. Elevene har ulikt utgangspunkt, bruker ulike læringsstrategier og har ulik progresjon ut ifra læreplanenes kompetansemål. Det presiseres at tilpasset opplæring dreier seg med andre ord om at lærerne, innenfor fellesskapets rammer, skal tilrettelegge undervisningen slik at alle elever skal få best mulig utbytte av opplæringen. Inkludering og inkluderende læringsmiljø er også begreper prinsipper som elevene har lik rett til som tilpasset opplæring.

Målet med tilpasset opplæring belyses i NOU 2019:23. Målet beskrives med at opplæringen som elevene mottar skal gi dem lik sjanse for å realisere egne muligheter og nå faglige og sosial læring. Dette skal skje ut ifra den enkelte elevs evner og forutsetninger. Opplæringen skal gi elevene lik sjanse til å realisere sine muligheter for faglig og sosial læring ut ifra

¹ [Kunnskapsministeren har lagt frem forslag til ny opplæringslov - regjeringen.no](https://www.kunnskapsministeren.no/nyheter/2023/11/kunnskapsministeren-har-lagt-frem-forslag-til-ny-opplæringslov-regjeringen.no)

eleven individuelle forutsetninger. Elever med stort læringspotensialet er også nevnt som en gruppe elever skolen skal legge til rette for (Aune, 2011). Alle elever skal også ha like muligheter også uavhengig av kjønn. I skoleforskning knyttet til like læringsmuligheter for jenter og gutter en opprettholdende faktor for mulige ulike læringsresultater, at lik undervisning kan gi ulike skolerresultat for jenter og gutter (Aune, 2011). Et annet perspektiv er om jenter og gutter møtes likt av lærere, ut ifra klasseledelsesfunksjon, men også om jenter og gutter opplever forskjellsbehandling. Like rettigheter og muligheter for jenter og gutter kan ha betydning for tilpasset opplæring, læringsfellesskap i skolen, samt muligheten for å oppleve sosial tilhørighet, mestring, trygt læringsmiljø og fellesskap med jevnaldrende (Aune, 2011). Kunnskapsgrunnlaget som ligger til grunn i dette masterprosjektet tar for seg begrepet tilpasset opplæring sett i flere perspektiv. Det er knyttet store forventninger for skolene for å kunne nå en målsetning om tilpasset opplæring for alle elever, også de elevene som har stort læringspotensial og like muligheter for jenter og gutter.

I forbindelse med det juridiske perspektivet så har tilpasset opplæring her sin egen lovparagraf i opplæringslovens (1998) §1-3. Det er også behov for å se til opplæringslovens (1998) §1-1 om skolens overordnede oppdrag og hvilke verdier som nevnes og som bringes frem som en del av alle elevers opplæring. Videre når det kommer til det histories perspektivet presiserer det at begrepet har en lang tradisjon i norsk opplæringslov siden 1969, og at innholdet og formålet har endret seg og fortsatt endrer seg slik Jensen og Lillejordet skriver om i artikkelen «Tilpasset opplæring: Politisk dragkamp om pedagogisk praksis» (Jensen & Lillejordet, 2009, s 1). Den beskriver også det politiske styringsbildet med tanke på at tilpasset opplæring blant annet har virkemiddel for å nå politiske mål som inkludering, sosial utjevning og økt læringsutbytte.

Tilpasset opplæring defineres som et politisk vellykket begrep. Det er et begrep som ikke er utarbeidet av pedagoger. Det er et begrep som kan være noe vagt og vanskelig å operasjonalisere og legge til grunn for skolens pedagogiske praksis med blant annet konkrete mål og formålstjenlig innhold. I tillegg er det nødvendig at rektor som er skolens ansvarlige leder fram arbeidet med skolens forståelse og daglige praksis arbeidet med skolens praksis knyttet til de forventningene som er gitt skolene for å sikre tilpasset opplæring gjelder for alle elever. Det er slik jeg vurderer det derfor interessant å se på masterprosjektets problemstilling og undersøke om «hvordan forstår og håndterer rektorer forventningen om tilpasset opplæring og hvilke muligheter og utfordringer for ledelse erfarer de i praksis?

Kapittel 3. Teoretisk og analytisk rammeverk.

3.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg presentere det teoretiske og analytiske rammeverk som jeg har funnet relevant for å belyse hvordan skoleledere forstår og håndterer forventningen om tilpasset opplæring ved sin skole og hvilke muligheter og utfordringer for ledelse erfarer de i praksis».

3.2 Styring og tillit

I dette masterprosjektet innleder jeg presentasjonen av det teoretiske rammeverket med å trekke fram styringsperspektivet som et overordnet blikk. Jeg avgrenser det analytiske rammeverket til å omhandle en kort beskrivelse av styringsperspektivet for deretter å kommentere tillit som styringsverktøy. Jeg har valgt denne innrammingen for å illustrere at styring er en sentral faktor for hvordan rektorene forstår og forholder seg til tilpasset opplæring, men også gjøre rede for tillit som styringsverktøy på bakgrunn av de funn som er gjort i forbindelse med dette masterprosjektet.

Styring av skoler kan sees på som et virkemiddel for samfunnets behov for oppnåelse av ulike målsettinger med opplæringen. Et slikt mål kan være sosial utjevning samt at det kan være styring knyttet til for eksempel elevenes læringsutbytte. Dette dreier seg da om blant annet elevenes arbeidsmåter, skolens såkalte prosesser, og elevenes kunnskaper, ferdigheter og holdninger eller verdier. Skolene blir en institusjon eller en struktur som gir stabilitet og mening til sosial atferd og læring (Langfeldt, 2014, s 27). Det sist nevnte omhandler også tilpasset opplæring og de rammer og handlingsrom som rektor skal holde seg innenfor, men også om hvilke mulighetsrommet som finnes når det dreier seg om tilpasset opplæring og skolens plikt til å oppfylle dette. Styring er i stadig endring (Langfeldt, 2014).

Skolene styres av ulike styringsinsentiver. Målstyring og resultatstyring er eksempler på slike styringsintensiverer. Accountability eller såkalt ansvarsstyring er et annet eksempel på styring. Ansvarsstyring står i et spenningsforhold mellom legitimitet og skyldfordeling. Skoler må kunne gjøre rede for hvordan de viser ansvaret som de har fått som for eksempel i dette tilfellet handler om tilpasset opplæring. Det handler kort beskrevet om at noen stilles til ansvar og er en form for ansvarliggjøring, for skolens resultater. Det er sier også noe om det hierarkiske samspillet som befinner seg mellom for eksempel skoleleder, skoleeier og den norske stat, som i dette masterprosjektet handler om tilpasset opplæring og hvordan rektor forstår og håndterer de forventningene som er der (Langfeldt, 2014). I forbindelse med

tilpasset opplæring finner jeg det relevant å kommentere styringsperspektivet og for skoleledere vil styring og ledelse ofte være sammenfallende. Styringsperspektivet viser hvilket handlingsrom som rektor har til å lede egen skole, som i dette tilfellet dreier seg om tilpasset opplæring. Videre blir det rektors oppgave å anvende dette handlingsrommet på en klok og hensiktsmessig måte (Langfeldt, 2014, s 147).

Rektors arbeid med tilpasset opplæring i dette masterprosjektet kan også sees i lys av skoles pedagogiske kvalitetsarbeid knyttet til undervisning og inkludering for alle elever. Grensen mellom styring og kvalitetsarbeid kan være flytende (Sørreime, 2020, s 27). Det bringer fram perspektivet om at styringsperspektivet i skolen inneholder mer enn mål- og resultatstyring. Det bringer også til torgs styringssystem som et sosialt felt. Sosialt felt er ingen fast organisert gruppe, et styre, eller faste aktører. Sosialt felt handler om et en sak påvirkes av mange aktører i ulike posisjoner og med ulike motiver (Sørreime, 2020, s 27). Styring i sosiale felt innehar en retning der begreper tillit og makt blir viktige. Såkalt tillitsbasert styring dreier seg kort fortalt om en ide om styring som ivaretar skolens samfunnsoppdrag knyttet til blant annet kvalitetsutvikling i skolen på en mer hensiktsmessig måte og styrker skoleledernes og lærernes organisasjonsidentitet. Følgen av dette er at elevens læringsutbytte antas å øke. Tillitsbasert styring handler om tillit, men også maktmekanismer. Med et blikk mot tillitsbasert ledelse så handler det om å ha tillitt til, å stole på, bli trodd, men også å gjøre seg avhengig av sårbar. Eksempelvis at rektor og lærer har tillit til egen kompetanse, mestringsforventninger, motivasjon, og som en slags agent i egen jobb som lærer og aktør i for eksempel arbeidet med tilpasset opplæring på egen skole (Sørreime, 2020).

Jeg vil også her kort kommentere rektors styringsrett. Lovgiver har krav og forventninger til rektor. Rektor har rett og plikt til å utøve styring. Rektor skal holde seg fortrolig med skolens virksomhet og utvikle skole videre (Eriksen, 2018). Videre presiserer Eriksen at rektor har en arbeidsrettslig plikt til å arbeide for at hver enkelt lærer, hvert team og hele kollegiet i fellesskap gjør det som er best for elevene. Styringsretten er et begrep som kan fremstå som uoppnåelig, men kan fungere som en målsetning for den plikten rektor har til å styre. Styringsretten er begrenset gjennom avtaler som for eksempel arbeidsmiljøloven, men rektor har likevel et stort handlingsrom. Dette betyr ikke at rektor skal fremstå som autoritær, men en tydelig styring er at dersom det er interessekonflikter mellom for eksempel det som er elevens beste og lærerens beste er hovedregelen at elevens beste veier tyngst på vektskåla. Videre har rektor rett til å lede, organisere, kontrollere og fordele arbeidet. Rektor har rett til å bestemme møtevirksomhet og fellestid på skolene. En side av styringsretten som er

utfordrende er rektors mulighet til å styre innholdet i undervisningen. Rektor har ikke plikt til å styre det konkrete innholdet i undervisningen. Lærerne har stor frihet når det handler om innholdet i undervisningen. Dersom undervisningen som for eksempel en lærer tilbyr elevene ikke er forsvarlig har rektor plikt til å styre læreren (Eriksen 2018). Rektor har kort oppsummer en rett og plikt til å styre skolen.

3.3 Et generelt blikk på ledelse

Det finnes en rekke ulike forståelser av begrepet ledelse innen utdanningsforskningen. Gunter (2016) skiller mellom en innramming som knytter ledelse til det å utføre konkrete oppgaver. Slike konkrete oppgaver er gjerne forbundet med overordnede hensikter, som for eksempel hensikten med tilpasset opplæring, som mitt masterprosjekt retter søkelyset på. Ledelse kan forstås som både individuelle handlinger, og som handling gjennom roller og som praksis (Gunnulfsen, m.fl., 2022). Fram til tidlig på 80-tallet ble ledelse forstått som handlinger som ledere (oftest rektor) utførte i forbindelse med skolenes praksis. Senere på 80-tallet ble ledelse oppfattet som en organisasjonsmessig kvalitet (Gunnulfsen, m.fl., 2022). Oppmerksomheten ble flyttet fra rektor til kvaliteten på relasjonen mellom ledere og de som ble ledet. Suksess ble blant annet knyttet til rektors nærvær i klasserom. Fra 2000-tallet ble ledelse forstått som en praksis og som et resultat av samspill som vokser fram i en gruppe eller nettverk av aktører i skolen (Gunnulfsen, m.fl., 2022).

Ledelse i skolen kan forstås som både relasjonell og normativ, noe som betyr at ledelse utøves i relasjoner der ulike mål og forventninger skal fortolkes, konkretiseres og realiseres. Det innebærer en forståelse av at ledelse kan utøves av mange. Selv om ledelse kan forstås som en praksis der mange aktører deltar, har formelle ledere i kraft av sin posisjon et særlig ansvar for å sikre at skolen utvikler seg i henhold til skolens mandat og formål (Møller, 2021). Formelle ledere som for eksempel rektorer har dermed et særlig ansvar for at tilpasset opplæring gis til elevene.

I opplæringsloven og i læreplanverket som forskrift stilles det høye forventninger fra myndighetenes side til skoleledere som iverksettere av offentlig skolepolitikk som for eksempel tilpasset opplæring. Norge har det historisk sett vært forsket lite på ledelse, og man har henvendt seg til blant annet amerikansk forskning om ledelse. Flere av disse lederteorier omhandler lederen som har rollen som endringsagenten (Andreassen m.fl, 2009, s 25-26).

3.3 Skoleledelse og rektors rolle som skoleleder

Et interessant perspektiv på ledelse i skolen er det Karl E. Weick (1982) tar opp i sin artikkel «Administering Education in Loosely coupled Schools» (1982), at skoler har løsere koblinger enn andre organisasjoner og at skoler ikke er som andre organisasjoner, men må ledes på en annen måte. Skolens kjernevirksomhet er løst koblet for skolens formelle ledelsesstruktur og har behov for å styres eller ledes i større grad gjennom mål, rutiner og et entydig forhold mellom årsak og virkning. Dette påvirker igjen lederrollen til rektor. (Aas& Paulsen, 2017). For å eksemplifisere dette så kan det sees i lys av spørsmål om tilpasset opplæring er en del av skolens kjernevirksomhet og hovedmålsetning? (Weick, 1982) Og videre hvordan forholder de fire rektorene seg til tilpasset opplæring samt hvordan ledes dette arbeidet ved egen skole? I dette masterprosjektet handler dette om et skråblikk ikke bare på hele skoleorganisasjonen, men særlig med et blikk på tilpasset opplæring. For å kunne se nærmere på dette er det i dette masterstudiet også et søkelys på at de aller fleste faglige avgjørelsene knyttet til tilpasset opplæring tas av læreren i klasserommet. Det betyr at i skolen fattes mange avgjørelser uavhengig av organisasjonen, som omgir skolens faglige og pedagogiske aktiviteter (Lilljordet m.fl, 2013, s 171-172).

Når det handler om løse koblinger dreier det seg også om at det er svak eller en manglende kontakt mellom den administrative og pedagogiske delen i skoleorganisasjonen (Lillejordet m.fl, 2013, s 171-72). Weick (1982) sitt innspill er et eksempel på at skoleledelse er noe eget og ikke bare knyttet til ledelse. Skoleledelse danner gjerne sitt teorigrunnlag fra generell og organisasjons- og ledelsesteorier.

Rektor er skolens formelle leder. Rektors mandat er gitt av Stortinget. Som rektor må hun innordne seg et hierarkisk system der hun blant annet må forholde seg til sine overordnede som skoleeier, kommunens politiske nivå. Dette er med på å sette en ramme for ledelse og hvordan ledelse kan og skal utøves (Møller, 2020). Rektor må forholde seg til forhold som skolen og kommunens økonomi, juridiske styringsintensiver som for eksempel opplæringslovens (1998) §1-3 om tilpasset opplæring, nasjonal læreplan og andre for eksempel lokale planer, styringsverk, men også kontrollmekanismer som for eksempel Statsforvalter (Møller, 2020). Rektor vil i sin rolle som rektor fortolke blant annet styringsdokumenter som for eksempel opplæringsloven, og til gjeldene nasjonal læreplan. Rektors profesjonelle skjønn knyttet til dette har rot i de normer og kulturer for hva som skal gjøres og som har utviklet seg over tid til å bli en slags felles praksis (Møller, 2020).

Rektor må forholde seg til at rektorrollen har blitt mer kompleks blant annet på grunn av skiftende politiske og offentlige krav og forventninger. Tilpasset opplæring er en av dem, men også innhold i den nye læreplanen med dreining mot blant annet dybdelæring. Skolene skal også forberede elevene på et gjennomdigitalisert samfunn- og arbeidsliv (Aas& Paulsen, 2017). Stortingsmelding 22. Mestring, motivasjon og muligheter rammer inn skolen som en lærende organisasjon som har vilje og endring til å endre og utvikle seg og at arbeidet skal foregå i fellesskap. (Meld. St. 22 (2010-2011), s 97). Stortingsmelding 22 beskriver at skoleledelsen, det vil i dette masterprosjektet dreie seg om rektor, og at hun har indirekte betydning på elevresultater. Rektor kan gjøre dette ved lærerrekuttering, normer, kultur og arbeidsmiljø. Rektor skal også håndtere konflikter, veilede lærere samt samarbeide med aktører utenfor skolen (Meld. St.22 (2010-2011), s 97-98).

Ledelse anses i dag som medvirkende på skolens kvalitet og elevens læring (Meld. St. 31 (2007-2008)). Det er enighet mellom politiske partier og organisasjoner at skoleledelse er viktig. Det argumenteres med at rektor må ha evnene til å lede og at lærer må akseptere at det utøves lederskap. Det er ikke nødvendigvis enighet om hvorfor det er viktig eller hvordan skoleledelse skal forstås og hva skoleledelse er for noe. Hva betydningen er kan ha innvirkning på politisk ståsted, verdier og interesser, og hva innebærer det det å utøve lederskap i norske grunnskoler. (Andreassen m.fl, 2009.s 23-24).

Rektor skal ifølge opplæringslovens §9-1 «lede opplæringen ved skolen og holde seg fortruleg med den daglege verksemda i skolane og arbeide for vidareutvikle verksemda». Det betyr at rektor som faglig leder skal lede personalet slik at de sammen kan arbeide for å bedre elevens læring og utvikling (Lillejordet, 2011). Rektor har det overordnede ansvaret for at skolen har tilstrekkelig kompetanse til å løse skolens oppgaver som i dette masterprosjektet er tilpasset opplæring. Det kan være ulike strategier for å oppnå dette. Den første omhandler rektor som tilrettelegger eller fasilitator der arbeidet med tilpasset opplæring og bruk av handlingsrom inneholder et ledelsesinitiativ. Den andre omhandler rektor som en leder som etterspør og anvender elevdata som kan si noe om elevens læring og kvaliteten på opplæringen som gis. Dette kan tolkes til kjente elevdata gjennom elevundersøkelsen, nasjonale prøver samt standpunkt og eksamenskarakterer. Den tredje handler om rektor som samarbeidspartner og pådriver. Der rektor er en pådriver for tilpasset opplæring, setter mål for arbeidet og organisasjonen. (Knutsen& Emstad, 2021).

I et sosiokulturelt ledelsesperspektiv så dreier det seg om hvordan mennesker gjennom interaksjon, sosial handling skaper, og konstruere meninger, posisjoner og regler. Relasjoner

er grunnsteinen. Det er gjennom interaksjoner det skapes forståelse og handlinger. Det skoleleder gjør og hvordan menneskene rundt reagerer på dette, er med på å skape hva som er skoleledelse. Skoleledelse blir med et slikt blikk ikke et statisk begrep eller ledelsesstrategi, men noe som skapes kontinuerlig gjennom menneskers interaksjoner og samhandling (Andreassen m.fl, 2009, s 24-25). Dette kan også sees i lys av et distribuert perspektiv på ledelse. Det handler kort fortalt om fokus på interaksjon og samhandling. Det betyr at det er ledelsespraksisen som er viktig og ikke nødvendigvis rektors identitet og personlighet (Spillane, 2006). Det betyr at ledelse kommer fram gjennom de handlingene som ledelse er en del av og hvordan ledelse utøves i praksis. Det er en del av samhandlingene som oppstår mellom mennesker innenfor et sosiokulturelt perspektiv (Spillane, 2006).

Skoleledelse forutsetter et systematisk arbeid med å utvikle gode relasjoner i personalet og sikre gode samarbeidskulturer. Rektor må ha kunnskap om hvordan kunnskapsutvikling i profesjonsfellesskap er kontinuerlige prosesser i skolehverdagen samt hvordan disse prosessene og fellesskapene ledes fram (Møller, 2020). Ledelse i et relasjonsperspektiv er blitt løftet fram som en strategi for målet med god og effektiv skoleledelse (Aas& Paulsen, 2017). Ledelse handler om å praktisere innflytelse og påvirke arbeidets retning. Det gjør skoleledelse til både til relasjonell og normativ. Ledelse utøves i relasjoner der mål skal forklares, presiseres og gjennomføres. Ledelse kan utføres av flere, men i dette studiet dreier det seg rektors utøvelse av skoleledelse. Rektor har i kraft av sin rolle som øverste leder ved skolen det største ansvaret for blant annet å nå og møte de forventningene som er gitt i forbindelse med tilpasset opplæring. Rektor har også ansvar for lover og regler som er satt for skole Det betyr at skoleledelse for rektor inneholder intellektuelt arbeid og styring der rektor befinner seg i samhandling med mellom det nasjonal og lokal styring (Møller, 2020).

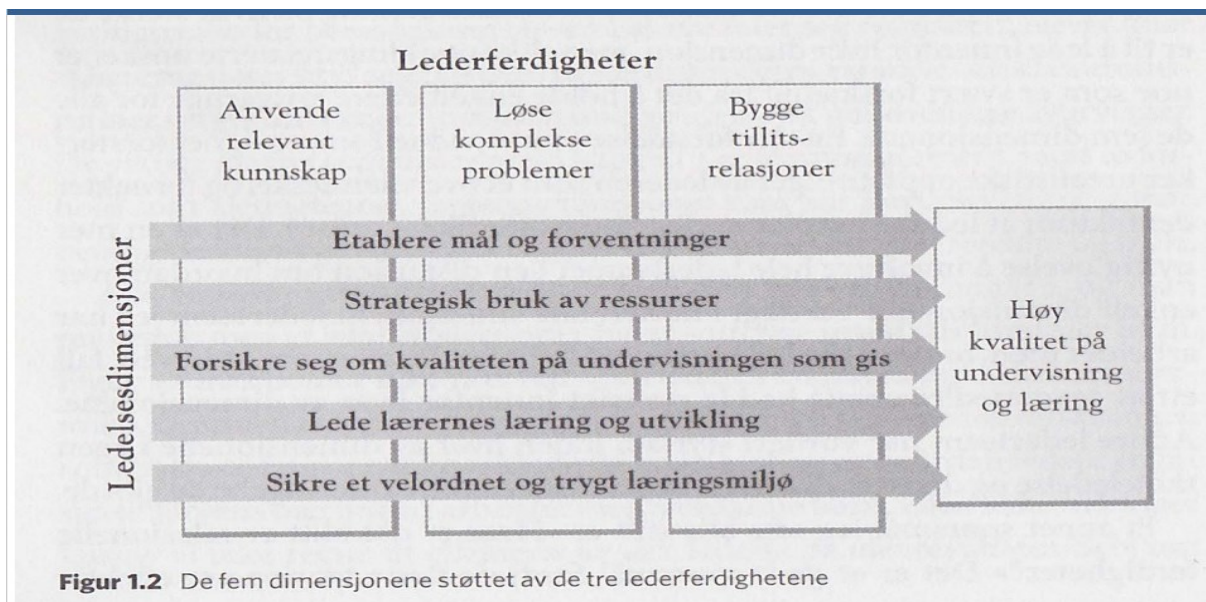
3.4 Elevsentrert ledelse

Elevsentrert ledelse handler kort fortalt om å gjøre en forskjell for elevens læring og trivsel. Robinson presenterer fem dimensjoner i elevsentrert ledelse. Disse fem dimensjonene handler om hva rektor skal fokusere på i sitt lederskap for å kunne gjøre en forskjell på læring og trivsel for elever på egen skole. (Robinson, 2016, s 19). Den første handler om å etablere mål og forventninger. Den andre om strategisk bruk av ressurser. Den tredje tar for seg poenget med å sikre kvaliteten på undervisningen som gis. Den fjerde om hvordan rektor leder

lærernes læring og utvikling. Den femte og siste dreier seg om å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø (Robinson, 2016, s19-20).

Hvordan ledes så disse fem dimensjonene til Robinson frem? Hun presentere tre lederferdigheter. Disse tre ferdighetene handler om å vite og kunne implementere på egen skole hva man skal gjøre, hvordan man skal gjøre det. Den første lærerferdigheten handler om hvordan for eksempel rektor anvender relevant kunnskap om for eksempel om effektiv og god undervisning som igjen i dette masterprosjektet dreier seg om tilpasset opplæring. Videre dreier det seg om lærernes læring og skolen som organisasjon for å kunne ta gode beslutninger som legger til rette for god utvikling og kvalitet i de tjenestene som skolen tilbyr. I dette tilfellet tilpasset opplæring for alle elever (Robinson, 2016, s 26-27).

Den andre ferdigheten handler om rektors ferdigheter i å løse komplekse problemer. I tillegg må rektor ifølge Robinson være i stand til å oppdage og løse de utfordringene som finnes i organisasjonen med å skape nye mål (Robinson, 2016 s 26-27). Den tredje lederferdigheten er at rektor må kunne bygge tillit for å kunne gjennomføre det krevende arbeidet med å forbedre undervisning og i dette masterprosjektet som er knyttet til tilpasset opplæring (Robinson, s 2016 s 26-27).



En viktig faktor som jeg velger å trekke fram tilknytning til elevsentrert ledelse. Robinson legger vekt tillitt som en avgjørende faktor for å lykkes i arbeidet med elevsentrert ledelse. Robinson presiserer at alle de fem dimensjonene i elevsentrert ledelse har relasjonskompetans i seg. Det å bygge tillitt blant annet mellom mennesker i et skolemiljø har stor innvirkning på

hvordan mennesker fungerer sammen på. Dette påvirker igjen ifølge Robinson sosial og faglig framgang hos elevene (Robinson, 2016, s 41).

Når det kommer til elevsentrert ledelse påpekes det også at den delen av organisasjonene som omhandler administrasjon også bør ha et fokus og være av god kvalitet. Videre presiserer hun at det er behov for administrasjonsprosesser legger til rette for undervisning og læring av høy kvalitet. For en leder innebærer det betraktelig mye arbeid å forflytte skolen fra det ene til det andre av disse to kvalitetsnivåene (Robinson, 2016, s 16). Effektiv ledelse kan også bedømmes ut ifra lederens forhold til de voksne i organisasjonen. Rektor som oppfattes som populær eller godt likt blant de ansatte, foreldre ansees ofte som effektive. Lite kan oppnås dersom rektor er uenig med sitt personale, skoleeier eller ikke klarer å vinne fellesskapets tillit. Lederen innovasjonsvilje. Ledere som går inn på siste nytt, innen skoleorganisering, pensumtilnærming eller samarbeidsordninger med nærmiljøet har ofte positive profiler og oppfattes som effektive ledere. Det er likevel ikke sikkert at innovativ praksis i seg selv vil gi den beste elevlæringen. Det er mange nye trender som ikke fungerer og at skoler som er med i innovative programmer kan slite ut lærere og gjøre opplæringen mindre sammenhengende og gjør læringen mer krevende for elevene sine (Robinson, 2016).

3.5. Mikropolitiskblikk på rektors rolle i grunnskolen

Rektors skoleledelse er også påvirket av den politiske strukturen og et mikropolitisk landskap. Rektor har også i kraft av sin rolle som rektor mulighet til å påvirke oppad i det hierarkiske systemet som skolen er (Møller, 2020). Det er i dag behov for en større bevissthet om mikropolitiske roller og det Gunnulfsen kaller mikropolitisk snakk i skolen. Det er i større grad i dag behov for en større forståelse og kunnskap om hvordan skoler forstår og håndterer politiske forventninger der makt og ledelse har påvirkning. (Gunnulfsen, 2020, s 112). Tilpasset opplæring er et eksempel på en slik mikropolitisk forventning til skolene.

Gunnulfsen (2020, s 24) referer til Ball (2012, s124) bruker begrepet snakk eller prating som ledelsesstrategi når skolens egen politikk og praksis står på agendaen. Lederens snakking kan foregå ovenfra og ned, i det skjulte, delt med noen få og kan kanaliseres i ulike retninger. Rektors verbale ferdigheter er viktige i en slik sammenheng (Gunnulfsen, 2020). I dette masterprosjekt dreier det seg om hvordan rektor forstår og formidler begrepet tilpasset opplæring, samt skolens praksis og rektors ledelsesstrategier for å møte de forventningen om ligger i tilpasset opplæring.

Gunnulfsen (2020), beskriver også at mikropolitisk praksis ikke bare er praksisen som oppstår eller utvikler seg til å bli skolens praksis, men også er et resultat av det som skjer i forhandlinger innad i skolen og de løsningene som utvikles der. I dette masterprosjektet kan dette sees i lys av hvordan rektor 4 har konstruert sin plangruppe og at plangruppen er hjertet i skolens utviklingsarbeid og som er praksisskaperne på denne skolen. En annen side av dette er skolen der rektor nummer en leder arbeidet med å definere og utvikle tilpasset opplæring. Rektor er i form av sin rolle en mikropolitisk aktør. Gunnulfsen bringer også fram begrepet konflikt og setter dette i et positivt lys. Hun definerer begrepet som følgende «som en forståelse av strategier som grupper og individer bruker sin makt for å få gjennomslag for det de mener er best for organisasjonen og dem selv.» Makt, konflikter kan ofte oppleves som negativt, men Gunnulfsen (2020, s 29) skriver at konflikt kan blant annet forekomme i positivt samspill.

I skolen besetter lærere og skoleledere, ulike roller og posisjoner når det skal forhandles fram om hvordan ulike politiske forventninger, som tilpasset opplæring skal forstås og utvikles som en del av skolens praksis som i dette masterprosjektet handler om tilpasset opplæring og hvordan rektor håndterer forventningene til tilpasset opplæring (Gunnulfsen 2019, s 71). Ledelse må sees i sammenheng med de relasjonene som er og som ulike personer i en skoleorganisasjon tar og ikke nødvendig vis de bestemte rollene i seg selv. Makt vil derfor være en del av samspillet eller motspillet i relasjonene og samspillet med særlig henblikk på rektors overbevisning om hva tilpasset opplæring skal være på egen skole.

3. 6 Realisering av tilpasset opplæring som mikropolitisk prosess

Siden skoleåret 2020-2021 har skolene fått nye læreplaner. Den såkalte fagfornyelsen. Det har blitt annet blitt færre kompetansemål, men hovedideene som kompetanseløftet bygger på er fortsatt en del av grunnlaget (Kunnskapsdepartementet, 2016 & Møller, 2020). Fagfornyelsen beskrives som en helhetlig og gjennomgripende lærplanform. I overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2017) bringes det profesjonsfelleskapelige samarbeidet fram, der blant annet ansatte i skolen skal reflektere over felles verdier og vurdere og utvikle felles praksis. I dette tilfellet gjelder det tilpasset opplæring. Profesjonsfelleskap anvendes som begrep i dette masterstudiet som et «profesjonsfaglige fellesskap der lærer, leder og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurdere og videreutvikler sin praksis». Et slik samarbeid mellom de ansatte ved skolene fordrer god skoleledelse (Kunnskapsdepartementet, 2017).

3.7 spenninger i arbeidet som skoleleder.

I sin rolle som rektor møter hun spenninger fra mange hold. Hun må håndtere spenninger i organisasjonen, i relasjoner og i utviklingsarbeid for å nevne noe. Hun balanserer mellom makt og tillitt. Hun må på et vis bli akseptert og fremskaffe oppslutning og tillit fra dem hun skal lede for å kunne lykkes i praktiseringen av ledelse. Tillit, legitimitet og autoritet i forbindelse med rektorrollen er noe det stadig må forhandles om i møtene med for eksempel lærere og andre ansatte i skolen. Rektor er avhengig av lagspill og samarbeid med de ansatte for å lykkes i sitt arbeide med tilpasset opplæring som er fenomenet som studeres i dette masterprosjektet (Møller 2020). Figur en er en tankemodell som viser spenninger som rektor må håndtere i sitt praktiske arbeide som skoleleder.

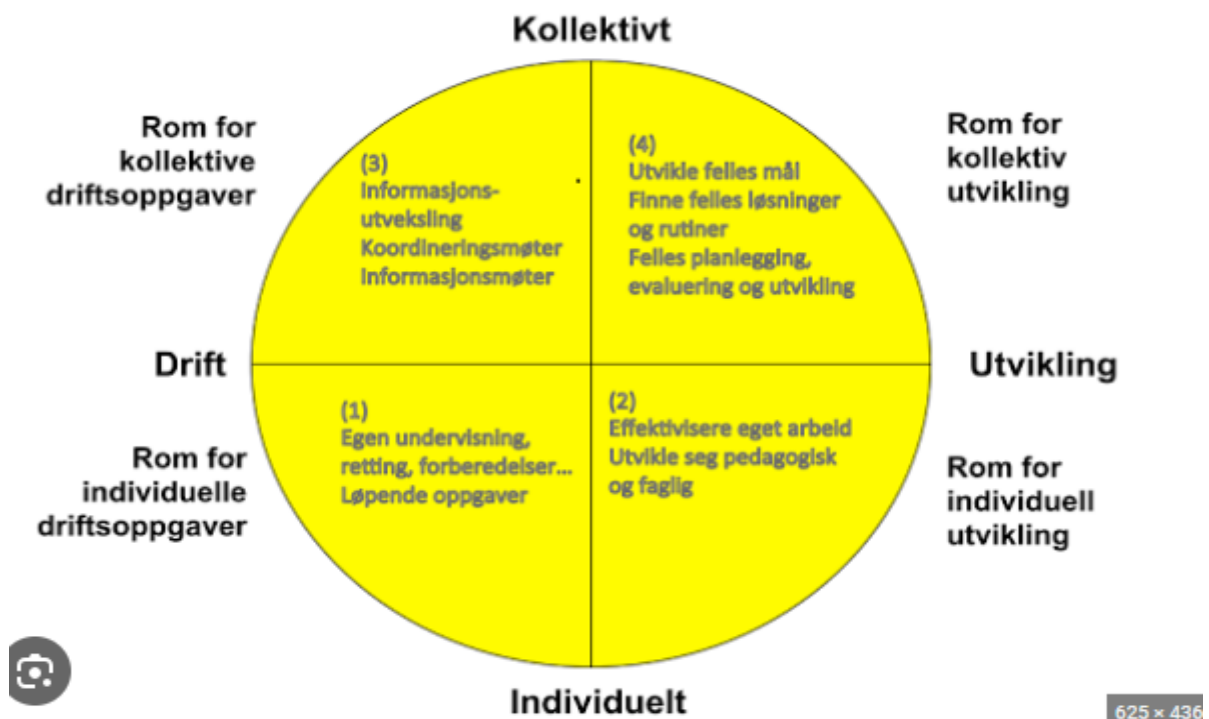


Figur 1. Spenninger i arbeidet som skoleleder (jf. Møller, 2019, s. 198).

Et eksempel er modellen viser spenning mellom makt og styring på den ene siden og relasjonell tillitt på den andre siden. Tankemodellen kan også vise spenninger i arbeidet mellom administrasjon og drift på den ene siden og kunnskapsutvikling på den andre. Å drifte administrasjon krever en form for kunnskap. Å legge til rette for kunnskapsutvikling forutsetter at det er gode administrative rammer og strukturer. I forhold til dette masterstudiet og temaet tilpasset opplæring så må rektor forholde seg for eksempel de politiske og legale rammene som er gitt samt hvordan samfunnet forholder seg til tilpasset opplæring. Videre kan rektors mandat knyttet til tilpasset opplæring som overordnet målsetning, ha spenningsforhold og motsetninger til hva skolens lokalsamfunn og for eksempel foreldres oppfatning av tilpasset opplæring. Rektor står ovenfor ulike spenninger som må håndteres. Rektor må i sitt arbeide som skoleleder vise et profesjonelt skjønn og vurdere hva som bør gjøres i hvert

tilfelle. Til det er det behov for at rektor besitter en del faglig kunnskap samt er bevisst sin rolle som skoleleder.

Når det handler om for eksempel spenninger som er knyttet til tilpasset opplæring både i forhold til administrasjon, men også i forhold til kunnskapsutvikling må rektor anvende sitt profesjonelle skjønn og vurdere hvordan hun skal løse og lede arbeidet samtidig som spenneningene ivaretas (Møller 2019 & 2020). Videre kan det være spenninger og spenningsforholdet mellom skolens løpende oppgaver og utvikling, og spenningsforholdet mellom individuell og kollektiv praksis. Hvordan anvendes lærernes arbeidstid på best mulig måte og hvordan balansere individuelle og kollektive drifts- og utviklingsarbeid? I en hektisk skolehverdag er det mulighet for at de kortsiktige driftsoppgavene kan prioriteres framfor utviklingsoppgavene og er et eksempel på spenninger mellom drift og utvikling. Videre er balansen og spenningene mellom det individuelle og kollektive arbeidet med drifts- og utviklingsarbeid når arbeidstiden til lærerne skal organiseres og forhandles fram til elevens og skolens beste. Rektor og skolene er avhengige av at lærerne utfører sitt arbeid i fire ulike rom. Disse fire rommene er rom for kollektive driftsoppgaver, kollektive utviklingsoppgaver, individuelle driftsoppgaver og individuelle utviklingsoppgaver (Irgens, 2014).



Modell: Et utviklingshjul for en skole i bevegelse

3.8. Oppsummering

I kapittel 3 har jeg presentert masterprosjektets teoretiske og analytiske rammeverk. Det teoretiske og analytiske rammeverket omhandler, styring med hovedfokus på styring som sosialt felt og tillitt. Rektors styringsrett er også et perspektiv som er belyst. Videre omhandler det rektors rolle som skoleleder, elevsentrert ledelse og Weicks (1982) teori om løse koblinger, samt spenninger i arbeidet som rektor. Jeg har også vist til perspektiver som jeg mener vil belyse de funn som er valgt ut i dette masterprosjektet.

Kapittel 4. Metode

4.1 Innledning

Dette kapitlet beskriver forskningsdesign og metodevalg for masterprosjektet. Valg av forskningsdesign og metode, er valgt ut med bakgrunn i masterprosjektets problemstilling om hvordan rektor forstår og håndterer tilpasset opplæring i praksis samt forskningsspørsmålene:

1. Hvordan forstår rektorer i grunnskolen om forventningen tilpasset opplæring?
2. Hvordan håndterer rektorer forventningen om tilpasset opplæring?
3. Hvilke muligheter og utfordringer erfarer rektorer i håndteringen av forventningen om tilpasset opplæring?

I metodekapittelet vil det bli redegjort for forskningsdesign, metode og metode for innsamling av data, oppgavens kvalitet og til slutt en oppsummering av kapitlet. Det vil også bli gitt begrunnelse for valg av metode gjennom relevant metodelitteratur. Avslutningsvis i kapitlet vil det bli delt noen egne refleksjoner og tanker rundt den praktiske gjennomføringen av masterprosjektet.

4.2 Forskningsdesign og metode

Forskningsdesign for masterprosjektet er kvalitativ forskningsmetode (Grønmo, 2016).

Metodevalget som har vært anvendt har vært det semistrukturerte forskningsintervjuet som metode for datainnsamling. Det semistrukturerte forskningsintervjuet har vært et middel for å undersøke masterprosjektets fenomen om tilpasset opplæring, problemstilling om «hvordan forstår og håndterer skoleledere forventningen om tilpasset opplæring ved sin skole, og hvilke muligheter og utfordringer for ledelse erfarer de? Samt masterprosjektets tre forskningsspørsmål.

En av hovedårsaken til at valget ble det kvalitative forskningsintervjuet henger sammen med at metoden har muligheten i seg til å kunne belyse formålet med å bringe fram utdypende informasjon om et annet menneske, i dette tilfellet, rektors erfaringer, opplevelser, følelser og tanker knyttet til fenomen og problemstillingen (Dalen, 2011, s 13). Det er i oppgaven et ønske om å kunne søke å forstå rektors tanker sett fra intervjupersonene side og ståsted (Kvale & Brinkmann, 2021, s 20). I oppgaven er dette også vurdert som en styrke ved metodevalget. Det er gjennomført datainnsamling ved å intervju fire rektorer i grunnskolen. Intervjuene ble utført på rektorenes egne skoler. Det er disse fire intervjuene som utgjør masterprosjektets

datagrunnlag. Oppgaven har en fenomenologisk tilnærming der formålet er å forstå fenomenet som i denne oppgaven er tilpasset opplæring ut ifra aktørenes perspektiv, samt bruke deres perspektiv til å forstå verden ut ifra deres utgangspunkt (Kvale & Brinkmann, 2021, s 44-45).

4.3 Kvalitativ forskning

Kvale og Brinkman (2021) skriver at «det kvalitative forskningsintervjuet søker kvalitativ kunnskap uttrykt i normalt språk, og at selve intervjuet oppfordrer intervjuobjektet til å beskrive så nøyaktig som mulig det de selv erfarer, opplever og føler, og at dette gjøres med mest mulig nyanser» (Kvale & Brinkman, 2021, s 47). I en skoleverden der det er mange fagbegreper, er dette interessant med tanke på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Det er rektorenes egen formidling av hvordan de som rektor forstår begrepet tilpasset opplæring og håndtere tilpasset opplæring i praksis, som har blitt utgangspunkt for de funn som er gjort. Disse er med bakgrunn i masterprosjektet innhentede datamateriale via datainnsamlingsmetoden, det kvalitative forskningsintervjuet. Det er gjort et utvalg av funn i dette masterprosjektet. Disse blir gjort rede for i kapittel 5 og drøftes i lys av teoretisk og analytisk teori i kapittel 6.

4.4 Intervju som metode og metode for analyse

En av årsakene til at jeg har valgt forskningsintervjuet som metode, er at gjennom samtalen forsker jeg på å forstå verden ut ifra intervjuobjektets side. Ut ifra eget masterprosjekt så handler det om få innsikt i rektorenes egne tanker, refleksjoner og erfaringer knyttet til masteroppgavens problemstilling, forskningsspørsmål og forskningsprosjekt (Kvale & Brinkmann, 2021, s 20).

I min uerfarenhet med metoden det kvalitative forskningsintervjuet så har jeg valgt en litt varsom tilnærming. Det har jeg gjort ved å forsøke å lytte mest mulig, stille spørsmålene både fra intervjuguide og noen oppfølgingsspørsmål. Jeg har i hovedsak forsøkt å holde meg til intervjuguiden, men har også stilt oppfølgingsspørsmål til informanten når det har vært vurdert til hensiktsmessig, og åpning for dette i selv intervjuprosessen. Intervjuguiden var utarbeidet i forkant av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 20021, s 22). Intervjuguiden har inneholdt både fakta og meningsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2021, s 47). I forkant av intervjuprosessen har jeg forsøkt å bruke intervjuundersøkelsen syv stadier (Kvale &

Brinkman, 2021, s 137-138). I en intervjuopprosess så skapes ny kunnskap i samspill mellom intervjuer og intervjuobjektet.

Det er viktig å skape en god intervjusituasjon slik at intervjuobjektet opplever at det er trygt og greit å formidle egne tanker og meninger. Intervjuobjektene jeg har intervjuet har hatt kjennskap til meg fra før slik at en positiv relasjon lå til grunn for intervjuet og intervjuerelasjonen. Alle rektorene ble kontaktet via mailkorrespondanse med forespørsel om de kunne tenke seg å delta. De fikk noe informasjon om at dette var en del av mitt masterprosjekt. De fikk også informasjon om problemstilling for oppgaven. I mail var samtykkeskjema vedlagt, og en forespørsel om de ønske å se intervjuguiden til dette masterprosjektet i forkant. Ingen av rektorene ønsket dette. Det ble avtalt tidspunkt uti fra informantens ønsker og muligheter i en travel arbeidsdag. Samtykkeskjemaene ble signert i forkant av intervjuet. Intervjuene har blitt utført på rektorenes egen skole som er et sted som de er godt kjent med, og som forhåpentligvis gir en form trygghet.

Intervjuguiden som var utarbeidet i forkant og som ble anvendt under intervjuet ble anvendt i alle fire intervjuene. De systematiserer og strukturerte intervjuopprossen samtidig som det var åpning for oppfølgingsspørsmål i alle intervjuene. Under intervjuet ble det anvendt diktafon-app for å sikre gode data. Diktafon-app gjorde at jeg kunne ta lydopptak av intervjuet og sikre lagring i nettskjema. På den måten ble det tatt hensyn til regler for GDPR og personvern. Innhenting av data var også godkjent av Sikt, Kunnskapssektorens tjenesteleverandør i forkant av intervjuene. Dette er lagt ved som vedlegg 1. Informantene fikk også tilsendt samtykke i forkant slik at de hadde mottatt informasjon om prosjektet. Alle rektorene fikk også mulighet til å se intervjuguiden i forkant. Dette var det ingen av rektorene som ønsket. Samtykkeskjema og intervjuguide er lagt ved i som vedlegg 2 og 3.

Før intervjuene startet innledet jeg med en kort prat om hverdagslige ting, og en kort introduksjon om egen masteroppgave, fenomen, problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg erfarte intervjuene som nyttige og at informantene var åpne og ærlige om egen forståelse, praksis og egen skole. Jeg erfarte også rektorene som formidlet egen organisasjons utfordringer og forbedringspotensial. Jeg er i etterkant overrasket over hvor ydmyke rektorene var i å formidle informasjon om egen skole. Det var lite skryt og mye nøkternhet, og en tanke om at for eksempel tilpasset opplæring var et område skolen hadde forbedrings potensialet i.

Utarbeidelse av forskningsintervjuet til denne oppgaven ble grovt sett utarbeidet med bakgrunn i Kvale og Brinkmann (2021) kaller forskningsintervjuets syv faser. Den første

handlet om å tematisere intervjuprosjektet med blant annet å definere fenomen, problemstilling og mulige forskningsspørsmål. Deretter planlegging og design av undersøkelsen med valg av informanter, intervjuguide, samtykkeskjema og godkjenning av prosjektet hos Sikt (Kvale & Brinkmann, 2021). I denne fasen ble det også arbeidet en del med utforming av selve intervjuguiden med den hensikt å gi rektorene best mulighet for å formidle sin livsverden knyttet til oppgavens fenomen og tema. Deretter ble det gjennomført intervju av de 4 grunnskolerektorene med bakgrunn i samme intervjuguide. Rektorene fikk presentert de samme spørsmålene, men fikk i ulik grad og innhold oppfølgingsspørsmål. I etterkant ble intervjuene først transkribert maskinelt ved bruk av nettskjemas eget transkriberingsverktøy. Intervjuene ble i etterkant av dette gjennomgått med lydfil og rette opp de språkfeil som hadde oppstått ved direkte transkribering fra nettskjema. De fire transkriberte intervjuene er oppgavens datagrunnlag. I analysedelen ble det tatt utgangspunkt i ulike kodeord. Disse ble sett opp imot hverandre og danner grunnlaget for drøftingsdelen i kapittel 6. I oppgaven vil det også bli kommentert noen av de mulige tankene og refleksjonene som omhandler studiens mulige validitet og reliabilitet som igjen kommenter oppgavens verifisering. Resultatene av arbeidet som det er beskrevet ovenfor rapporteres ved et utvalgt av funn i oppgavens som helhet.

4.5 Utvalg av analyseenheter og informanter

Det ble valg ut fire informanter. Det vi si fire rektorer. Det ble gjennomført intervju med to barneskolerektorer og to ungdomsskolerektorer. Dette for å dekke hele grunnskoleløpet. Det ble kontaktet flere rektorer enn det som ble intervjuet. Arbeidet med å få fire informanter på plass var en utfordrende oppgave.

De rektorene som ble intervjuet har kjennskap til meg, og jeg har kjennskap til dem. I ettertid er jeg svært takknemlig for at det ble disse fire rektorene. Årsakene til dette er at jeg vurdere dem til å være rektorer som kan belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene på en god og variert måte. Det er også fint at de både representere barneskole og ungdomsskole. Det gir en innsikt grunnskoleløpet. Rektorene representere også begge kjønn. I forhold til anonymisering vil jeg i denne oppgaven referer til rektor som hun, uavhengig om det er en mann eller kvinne. Dette vil også bistå med å kamuflere hvem av rektorene som har sagt hva intervjuene, og at det er vanskeligere å spore oppgavens siteringer fra rektorene.

Rektorene ble kontaktet med en personlig hyggelig forespørsel på e-post om de kunne tenke seg å bli intervjuet til min masteroppgave. Alle de fire rektorene ble kontaktet ved mailkorespondanse med forespørsel om å være informant i dette masterprosjektet. I e-post var det noe informasjon om prosjektets tema og problemstilling. Vedlagt e-post var samtykke-skjema og en forespørsel om rektorene ønsket å motta intervjuguiden i forkant av selve intervjuet. Ingen av rektorene ønsket å motta dette i forkant. Rektorene bekreftet sin deltakelse på e-post med avtale om tidspunkt. Samtykke skjema ble fylt ut og signert i forkant av intervjuet. I forkant av dette arbeidet ble også arbeidet godkjent av Sikt, Kunnskaps-sektorens tjenesteleverandør.

Her vises en kort oversikt over masterprosjektets informanter.

	Antall år som rektor	Skoleslag	Antall elever	Høyeste utdanning
Rektor 1	3 år	Barneskole	Ca 360	Noe lederutdanning, men ikke klassisk rektorutdanning.
Rektor 2	7 år	Barneskole	Ca 300	Masterutdanning
Rektor 3	5 år	Ungdomsskole	Ca 225	Rektorutdanning
Rektor 4	3 år	Ungdomsskole	Ca 325	Rektorutdanning.

4.6 Intervjuguide.

I forkant av intervjuet var det utarbeidet en intervjuguide. Innledning på intervjuet var bygd opp slik at det kan fungere som en myk start, og at det gir tid og rom til å skape trygg og god intervjuerelasjon mellom intervjuer og intervjuobjekt.

Intervjuguiden var et utgangspunkt og rektorene svarte på de fleste av disse spørsmålene. Det ble i intervjuene også stilt mulige oppfølgingsspørsmål der det var interessante innspill fra rektorene (Grønmo, 2016, s 167-168). Intervjuguiden er lagt ved som vedlegg i dette masterprosjektet.

4.7 Etterarbeid og analyse

Intervjuene hadde en varighet fra 36-45 minutter. Etterarbeidet med intervjuene dreide seg om at kort tid etter at hvert enkelt intervju ble gjennomført så ble de transkribert. Dette ble gjort ved å anvende nettskjema gjennom Universitetet i Oslo sine nettskjema base. Både lydfil og

transkribering har vært tilgjengelig kun i nettskjema databasen. Dette er med på å legge til rette for å sikre personvernreglene og GDPR.

Transkriberingen ble i første omgang gjort maskinelt i beskrevet programvare.

Transkriberingen gjøres da ut ifra dikteringen, altså direkte det informantene sier. Mye av det som ble sagt ble riktig transkribert direkte til tekstfil, men for eksempel der rektorene snakket utydelig, ved gjentakelser, samt andre fonetiske avvik ble det transkribert en del feil. Det ble heller ikke satt tegnsetting. Dette måtte rettes opp og endres med manuell transkribering. Det betyr at det ble tatt utgangspunkt i den direkte tekstlige transkriberingen, og at ved hjelp av lydfil så ble feil og mangler rette opp og endret slik at de er i tråd med det lydfilet, altså det som ble sagt i intervjuet. Etter arbeidet med å transkribere datamaterialet fra intervjuene startet arbeidet med å systematisere informasjon og arbeidet ut ifra koding, kodeord (Kvale & Brinkmann, 2021, s 226-227). Det ble tatt utgangspunkt i kodeord som omhandlet masterprosjektets tema med tilpasset opplæring, samt masterprosjektet problemstilling og forskningsspørsmål. Et av de viktigste kodeordene i starten var hvordan rektorene forstår begrep tilpasset opplæring og hvordan de håndtere dette i praksis. Ved videre arbeid ble kodeordene noe mer nyansert. Dette utvikler seg også i tråd med arbeidet som pågår samtidig med å innhente kilder, informasjon og kunnskap om masterprosjektet kunnskapsgrunnlag, politiske og juridiske kontekst samt teoretisk og analytisk rammeverk.

Etterarbeidet i dette masterprosjektet har blitt utført med en form for abduktiv tilnærming. Det dreier seg kort beskrevet om å videreutvikle teori gjennom å se og gi mening til data som bryter med teoretisk forventning. I artikkelen «Utenfor akademia: mot en utvidet forståelse av abduktiv analyse og teoriutvikling» beskriver Lars E.F Johannssen (2022) begrepet utvidet abduktiv analyse. Han beskriver det med fem punkter (Johannessen.E.F, 2022).

1. *Man har kjennskap til et bredt sett av vitenskapelig og ikke vitenskapelig teori.*
2. *Man samler inn data*
3. *Man bruker teorien for å analysere dataene og dataene for å reflektere over teorien.*
4. *Man jobber fram funn som avviker fra vitenskapelige eller ikke vitenskapelige teorier.*
5. *Man rekonstruere teori ved å gi mening til- teoretisere- avvikene.*

I dette masterprosjektet avviker det noe fra punkt fire der det ikke nødvendigvis handler om avvikene, men like mye om likheter og tilknytninger til arbeidet knyttet til blant annet

masterprosjektets kunnskaps og teorigrunnlag og den pågående arbeidsprosessen knyttet til dette.

Følgene begreper har vært sentrale i arbeidsprosessen:

Kodeord:
Ledelsesstrategier
Profesjonsfellesskap
Begrep tilpasset opplæring.
Muligheter
Dilemmaer
Rektors (pedagogiske) praksis
Systemnivå
Styring
Lærers autonomi (og ansvar for egen undervisning).
Organisering.

I videre arbeidet ble noen funn mer synlige og kan gjenkjennes hos de fleste eller alle fire rektorene. De utfyller også hverandre slik det er presentert i kapittel fem. Fokuset ble å ta med dette videre i arbeidet. I analysearbeidet ble utvalget følgende kodeord og uttalelser knyttet til begrepet om fenomenet om tilpasset opplæring, spenninger, Styring, profesjonsfellesskap, ledelsesstrategier, organisering, muligheter og dilemmaer. Valget falt på bakgrunn av det som framkommer i alle intervjuene og at de samsvarer, men også utfordrer ulike praksiser på de ulike skolen. Funnene gir også etter egen vurdering rom for egen læring av dette masterprosjektet. Dette kan igjen forhåpentligvis omsettes noe i egen og eventuelt andre skoler eller organisasjoner.

I forbindelse med etterarbeidet vurdere jeg det til hensiktsmessig å nevne en svakhet ved arbeidet. Det handler om hvilke oppfølgingsspørsmål som ble stilt. Jeg undrer meg i etterkant om hvilken innvirkning oppfølgingsspørsmålene hadde på datamaterialet og de funn som ble gjort, og om dette ville ha vært annerledes dersom jeg hadde stilt andre oppfølgingsspørsmål? Det kunne kanskje ha påvirket valg av kodeord og påvirket kodingen og analysen av det innhentede datamaterialet. Et eksempel på dette er systemnivå, og for eksempel hvordan fremmer skolens vurderingspraksis tilpasset opplæring ved egen skole? Dette nevnes svært lite av rektorene, både på barneskole og ungdomsskolenivå. Det sist nevnte har jeg jeg ikke

gått inn på i denne oppgaven. Det hadde vært mulig å innhente data om dette ved for eksempel oppfølgingsspørsmål, men det framkommer svært lite data om dette i intervjuene og er derfor lagt bort.

En slik vinkling kunne ha ført denne oppgaven på en helt annen retning og kurs. For å vise dette med et eksempel så henviser jeg til kapittel 4 i Bunting sin bok «Tilpasset opplæring i forskning og praksis (Bunting, 2014), der har hun svært kort fortalt beskrevet skolens vurderingspraksis sett i lys av læring og tilpasset opplæring. Dette vurderes til et viktig felt og perspektiv når det handler om tilpasset opplæring. Det å undersøke skolers vurderingspraksis ut ifra rektors forståelse av dette, samt hvordan dette ledes i praksis er i seg selv spennende og inneholder sine egne muligheter for andre masterprosjekter og forskning. Men i dette tilfellet kan dette gi bildet av om at hvilke spørsmål om stilles og hvordan disse spørsmålene stiller kan påvirke det datamaterialet som ligger til grunn for dette masterprosjektet.

4.8 Vurdering av studiens kvalitet

Kvale og Brinkmann (2021) skriver i «Det kvalitative forskningsintervjuet» (Kvale & Brinkmann 2021, s 20-21), at det kan se ut som at det å intervju et intervjuobjekt kan være enkelt og ukomplisert. Forskningsintervjuet er, etter slik jeg har erfart det, en kunst. Det er et håndverk som besitter en forventning om at intervjuers kunnskap, erfaring og evne til å kunne gjennomføre et slik intervju, vil ha noe å si for kvaliteten på datamaterialet som hentes inn. Det er første gang jeg arbeider med metode og masteroppgave, slik at min manglende erfaring, kunnskap og evner i denne prosessen mener jeg kan ha innvirkning på studiens kvalitet og på datamaterialet som er hentet inn.

Kvale og Brinkmann (Kvale & Brinkmann, 2021, s 52) nevner intervjuet som en mulig instrumentell dialog. Det forklares med at det kan skje en instrumentalisering av samtalen, og at samtalen da ikke lenger er et mål i seg selv, men et middel for forskeren til å få fram blant annet beskrivelser som hun kan fortolke og rapportere ut ifra egen forskning. Det har ikke vært intensjonen i denne oppgave, men på grunn av egen uerfarenhet, så kan det være greit å belyse dette som en mulig sårbarhet. En av årsakene til dette er jeg har anvendt samme intervjuguide til alle fire rektorene og at uerfarenhet gjør at mulige oppfølgingsspørsmål muligens ikke har blitt stilt.

Jeg skulle ønske at rektorene hadde tatt seg litt tid til å se på spørsmålene i intervjuguiden i forkant av intervjuet. Det kan være at dette hadde gitt noen innspill. Et eksempel knyttet til

dette er intervjuobjekt to vil gjerne komme med innspill på noe etter at intervjuet er over. Da kommer denne informanten på noe som hun synes er viktig. Under intervjuet erfarte jeg at særlig rektor nummer to snakket seg inn i materien underveis i intervjuet. En mulig konsekvens av dette, er at dersom vedkommende for eksempel hadde forberedt seg i forkant, så kan det være at det hadde kommet flere og andre innspill rundt tema. Dette kan igjen påvirke hvilke data som ble samlet inn og igjen på studiens kvalitet.

4.9. Vurdering av validitet og reliabilitet i studien

I arbeidsprosessen med dette masterprosjektet så har det vært et mål å sikre så troverdig data som mulig, samt at datamaterialet kan belyse oppgaves fenomen. Det har også vært et mål om at de funn som presenteres i oppgaven kan etterprøves, og som kan sette lys på fenomenet tilpasset opplæring. I dette arbeidet har det vært viktig og å reflektere over hvordan sikre pålitelige funn, valg av metode, og hva kan påvirke funn som gjøres, og kan noen av funnene ha andre forklaringsmåter. I et slikt masterprosjekt er det viktig å se opp for dette samt gjøre vurderinger av oppgavens reliabilitet og validitet. Det er i et slikt masterprosjekt nødvendig å stille spørsmålet om oppgavens reliabilitet og validitet. Det er viktig at de dataene som er innhentet er troverdige og til å stole på. Hensikten med datamaterialet er det det skal kunne belyse oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Hvor godt datamaterielt egner seg til å belyse en problemstilling dreier seg om at for det første så må datamaterielt være basert på forskningens sannhetsforpliktelse.

Kort fortalt handler dette om at det de innsamlede dataene reflektere de faktiske forhold og reflekterer informasjon om oppgavens problemstilling. For det andre handler det om at datainnsamlingen skal bygge på prinsipper for logikk og språkbruk, slik at det kan skape et grunnlag for en systematisk drøfting og argumentasjon. For det tredje må utvalget av enheter for eksempel være i samsvar med problemstilling. For det fjerde så må utvalget av informasjonsutvelgingen ta utgangspunkt i begrepene som følger av problemstillingen og den femte handler om at gjennomføringen av datainnsamlingen må foregå på en forsvarlig måte (Grønmo, 2016, s 237-239). Reliabilitet og validitet er de to viktigste kriteriene for kvalitet. Dette må sees i sammenheng med hvilken sammenheng datamaterielat skal anvendes til. Datamaterialet skal kunne belyse masterprosjektets problemstilling og forskningsspørsmål knyttet til hvordan rektor forstår begrepet tilpasset opplæring og håndtere dette i praksis.

Det har i arbeidet med oppgaven være et mål i arbeidsprosessen å forsøke å sikre og reflektere over påliteligheten og troverdigheten i datamaterialet som er innhentet. Reliabilitet refererer til datamaterialets pålitelighet. Reliabiliteten er høy dersom den undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen gir pålitelige data. Det avhenger av hvordan undersøkelsesopplegget er utformet og hvordan datainnsamlingen blir utført. Høy reliabilitet handler om at det forutsetter at undersøkelsesopplegget er utført så klart at det fungerer på en entydig måte og at datainnsamlingen blir grundig og systematisk gjennomført (Grønmo, 2016, s 240-241).

I dette masterprosjektet handler reliabilitet om stabilitet, altså graden av samsvar mellom data om det samme fenomenet og problemstilling knyttet til tilpasset opplæring og ledelse som er samlet inn ved hjelp av samme undersøkelsesopplegg. I denne oppgaven er det forskningsbaserte semistrukturerte intervjuet med samme intervjuguide og innhentet på ulikt tidspunkt. I dette masterprosjektets forskningsdesign, så er det forsøkt å ta høyde for reliabilitet ved at det ble utformet en intervjuguide med relativt åpne spørsmålstillinger. Åpne spørsmål ble også anvendt i de oppfølgingsspørsmål som ble stilt. Informantene fikk også samtykkeskjema og informasjon om prosjektet i forkant av intervjuet. Hensikten var å sikre lik informasjon og trygghet for informanten slik at vedkommende opplevde det som trygt å dele og fortelle så åpent og fritt som mulig om tema. Validitet handler om datamaterialets gyldighet for de problemstillingene som skal belyses. Validiteten er høy dersom undersøkelsen og dataene som er samlet inn resulterer i data som er relevante for oppgavens problemstilling og fenomen som skal undersøkes. Jo høyere datamaterialet er som er samlet inn passer til oppgavens intensjon, jo høyere er oppgavens validitet (Grønmo. 2016 s 241-242).

Jeg har valgt å intervju fire rektorer i en norsk kommune. To fra barneskolen og to fra ungdomsskolen. Det har også vært forsøkt på å intervju både kvinnelige og mannlige rektorer. Jeg har forsøkt å finne rektorer som ønsker og er motivert for å delta i intervjuet. Det har vært et kriterium da dette kan påvirke datamaterialets reliabilitet og validitet. Reliabilitet refererer til datamaterialets pålitelighet. Validitet dreier seg om datamaterialets gyldighet for de problemstillingene som skal undersøkes (Grønmo, 2016 s 239-242).

Det er spørsmål i dette masterprosjektet om det er mulighet for å knytte validitet til eget design. Jeg har kun intervjuet fire grunnskolerektorer og gyldigheten vil ikke slik jeg vurderer det kunne generaliserer på en større populasjon, altså flere rektorer. Men det vil kunne ha en analytisk validitet. Det betyr at funnene som er gjort i en studie, for eksempel dette masterprosjekt, så kan de funn som er gjort brukes som en rettleiding i forbindelse med for

eksempel i dette tilfellet, hvordan andre rektorer forstår begrepet tilpasset opplæring og hvordan de håndterer dette i praksis? En slik tilnærming er basert på likheter og ulikheter. Forskeren kan ut ifra gode og spesifikke beskrivelser samt framlegge en argumentasjon for generaliserbarheten i egne resultat vurdere at det finnes en analytisk validitet. (Kvale& Brinkmann, 2021, s 291). I dette masterprosjektet vurderes det dit hen at det finnes en analytisk validitet i de funn som er gjort og analysert ut ifra blant annet oppgavens teori og kunnskapsgrunnlag.

4.9.1 Forskningsetikk

I dette masterprosjektet vurderes det til hensiktsmessig å redegjøre for forskningsetikk. Det finnes forskningsetiske normer som er med på å utforme et grunnlag for forståelse av fakta og forholdet mellom fakta og verdier. Disse normene handler om *offentlighet* som betyr at det skal foregå i full åpenhet. Det betyr at blant annet resultater skal publiseres i sin helhet. Videre er det «*organisert skepsis*» som kort fortalt handler om etterprøvbarehet og kritisk drøfting. Et viktig prinsipp, er også at den er at forskningen er uavhengig og skal ikke styrers blant annet av interesser eller annet som kan påvirke. Forskning skal også kun vurderes ut ifra faglige kriterier og ikke påvirkes av for eksempel forskerens bakgrunn. I tankene om forskningsetikk så er det en forventning at det innebærer en viss form for originalitet der det presenteres ny kunnskap, innsikt og forståelse. Forskeren bør inneha en form for ydmykhet og være bevisst på sine og studienes begrensinger. Redelighet er også en viktig side ved etikken (Grønmo, 2016, s 32-33).

Jeg har i arbeidet med dette masterprosjekt forsøkt å møte noen av disse dilemmaene på en så forsvarlig måte som jeg kan. Det har vært viktig for meg å møte informantene på en ydmyk, forsiktig og åpen måte som mulig der informantene også har hatt mulighet for å se hva de har svart i etterkant eller hvordan dette framkommer i dette masterprosjektet. Jeg har også forsøkt å håndtere hvem informantene er med taushetsplikt, og at deres svar er det kun jeg som har innsyn i. Datamateriale slettes også etter at dette prosjektet er avsluttet.

Det har i de senere år blitt et større fokus etter som dette har kommet fram samt at i framtiden vil forskningsetikk og nye muligheter som for eksempel kunstig intelligens være i større grad klar over det sistnevnte som en etisk egenskap å være bevisst til. Dette synes jeg er interessant fenomen for framtidens forskning, men som har lite å gjøre i denne oppgaven. Dette er på nåværende tidspunkt ganske så ukjent for meg

I denne oppgaven har det vært flere forskningsetiske hensyn og ta. Jeg vil særlig her trekke fram en side som handler om relasjon mellom intervjuer og intervjuobjekt. I et forskningsintervju er det behov for en god relasjon mellom subjekt og intervjuer. I utgangspunktet har det vært i denne studien vært liten tid til å skape en god relasjon til intervjuobjektet. Det heldige i dette er at jeg som intervjuer i utgangspunktet hadde en relasjon eller kjennskap til rektorene i utgangspunktet, og at vi ikke var fremmede for hverandre. Understreker at det handler om en profesjonell relasjon og ikke nært vennskap eller i daglig samarbeid med noen av disse rektorene. Selv om det var liten tid til relasjonsbygging i forkant av intervjusituasjon vurderer jeg det dit hen at jeg har evnet å skape en god intervjusituasjon og relasjon. Dette som grobunn for et godt og informativt forskningsintervju som har gitt datagrunnlag til dette masterprosjektet og som har tilstrekkelig grad av reliabilitet og validitet slik at også de forskningsetiske perspektivene er på plass (Kvale & Brinkmann, 2021, s 35).

4.9.2 Personvern og GDPR

Jeg vil her i dette punktet kort kommentere at det er tatt hensyn til personvern og GDPR. Prosjektet har vært godkjent av Sikt i forkant. Lydopptakene er gjort med diktafon-app og lagring av data er gjort ved anvendelse av nettskjema. Dataene er blant annet anonymisert i oppgaven slik at de ikke kan spores direkte til informanten. Informantene er informert gjennom samtykkeskjemaet og er blitt gjort klar over at dette er basert på frivillighet, samt at alle dataene slettes etter at masterprosjektet er avsluttet. Jeg vurderer det dit hen at i dette masterprosjektet ligger det i prosjektets natur at det forskningsintervjuet som er grunnlaget for datainnsamling. Videre at ivaretagelse av personvern og rettlingslinjene for GDPR er viktige å hensyn til og være oppmerksomme på. Det har vært forsøkt i dette masterprosjektet.

4.9.3 Oppsummering

I kapittel 4 har jeg beskrevet forskningsdesign og metodevalg for oppgaven. Det har blitt redegjort for dette samt belyst noen refleksjoner og tanker rundt blant annet studiens kvalitet, reliabilitet og validitet. Det er også i dette kapittelet redegjort for noen betraktninger rundt det forskningsetiske og tanker for å ta hensyn til data, intervjuobjekt samt personvern og GDPR. Det har vært forsøkt å legge vekt på tilstrekkelig informasjon til informantene, sikre at de dataene som de gir er konfidensielle og sikret rundt anonymitet samt tatt hånd i tråd med regelverk for datahåndtering.

Kapittel 5 Analyse og funn

5.1 Innledning

I analysene av datamaterialet tok jeg utgangspunkt i koder og kategorier hentet fra det analytiske rammeverket og det empiriske materialet. Dette er definert som både induktiv og deduktiv metode (Kvale & Brinkmann, 2021, s 226-227).

I datamaterialet og funn som fremlegges i kapittel 5 har jeg jobbet ut i fra en abduktiv metode (Johannesen.E.F, 2022) som er en tilnærming i forbindelse med koding og analyse. Eksempler på slike koder kan være samarbeid, møter, fellestid, begreper som vi og oss. I dette masterprosjektet ble følgende kodebegreper valgt ut: begrepsforståelse, organisering, samarbeid (profesjonsfellesskap), ledelsesstrategier, styring, muligheter, utfordringer og dilemmaer. Årsak til valgene henger sammen med den abduktive tilnærmingens natur, men også at datamaterialet fra alle fire grunnskolerektorene snakket om dette direkte eller indirekte da de ble intervjuet (Johannesen.E.F, 2022). I framstillingen her er disse blitt organisert og kommentert etter følgende system; begrepsforståelse, organisering, ledelsesstrategier eller håndtering samt dilemmaer, utfordringer og muligheter. Dilemmaer, muligheter og utfordringer er slått sammen til ett punkt.

De fire ulike rektorene er svært ulike i hvordan de anvender fagbegreper som blant annet profesjonsfellesskap. Noen av rektorene bruker fagbegrepet direkte, andre erstatter begreper med samarbeid, team eller trinn for å nevne noe. I dette masterprosjektet anvender jeg begrepet samarbeid og ikke profesjonsfellesskap. Årsaken til dette er at de fleste rektorene som jeg intervjuet bruker begrepet samarbeid og ikke for eksempel profesjonsfellesskap. Jeg har gjort dette valget for å fremheve samarbeid som et funn ved innhenting av datamaterialet, og forsøke å være så redelig og ryddig som mulig i forhold til hva rektorene forteller og ikke tolke samarbeid inn i en kontekst og teoretisk ramme rundt profesjonsfellesskap.

Denne måten å gjøre dette på vurderer jeg til totalt sett å være mest hensiktsmessig for å vise så sannferdig som mulig noe av det datamaterialet som er innhentet til dette masterprosjektet, men at dette også vil åpne opp for å vise rektorenes ulikheter og likheter i svarene på de samme spørsmålene. Funnene i masterprosjektet vil bli presentert i kronologisk rekkefølge med hva rektor en sier i tilknytning til kodebegrepene deretter rektor to, så rektor tre og til slutt rektor fire.

5.2 Funn fra intervju med rektor 1

Funn fra rektor 1 blir presentert etter kodebegrepene; begrepsforståelse, håndtering, og ledelsesstrategier. Deretter presenteres dilemmaer, muligheter og utfordringer under samme punkt. Årsaken til det siste, er at disse henger sammen ut ifra de beskrivelsene som rektoren gir.

Begrepsforståelse

Når det kommer til rektors forståelse av begrepet tilpasset opplæring så svarer rektor 1 som følgende:

«Tilpasset opplæring for meg er jo at alle som skal ha utbytte av å sitte i en time. Uansett om du har en diagnose eller om de er en normalt fungerende eller evnerik elev. Så skal det være et utbytte for den enkelte å være der. Det kan være faglig, aller helst både faglig og sosialt samtidig. Det er ikke tilpasset nok til bare å være til stede i et rom. Man må rett og slett oppleve at man er en deltaker og verdifull der man sitter. Og det mener jeg skjer best i samspill med andre» (Rektor 1)

Rektoren beskriver en form for spenninger mellom individet og det kollektive. Rektoren beskriver også at tilpasset opplæring foregår i fellesskap og for det meste inkludert i klassen eller skolens fellesskap (Møller, 2020).

Videre forteller rektoren at hun er tydelig på at alle har rett til tilpasset opplæring, og at det i størst mulig grad skal forgå i ordinær undervisning og ordinære klasser. Hun forteller at;

«- Vi er jo der på en måte nå at vi, eh, Vi jobber mye med å eh, å tilrettelegge sånn at flest mulig har et utbytte i timene. Eh, Det kan være i fem minutter, det kan være i lengre tid. Men målet er jo at vi har et utbytte. At alle elever opplever en form for suksess når de er i klasserommet.» (Rektor 1).

Rektor 1 forteller i intervjuet at de som skole har startet arbeidet med å se mot universell opplæring og at hun liker det begrepet bedre enn tilpasset opplæring. Hun sier at når skolen skal definere begrepet universell opplæring, så retter de det inn nesten mot elever som har funksjonsnedsettelse. Hun forteller at skolens tolking er at alle skal ha tilgang til det samme som de andre elevene. Det betyr at elever ikke skal være ekskludert og at skolen skal ha en visjon om at eleven skal være inkludert. Alle elevene skal ha mulighet for å delta på sitt nivå.

«Vi som skole har snakket mye om forståelse av begrepet. Det er til elevens beste det til syvende og sist handler om» (Rektor 1).

Håndtering

Gjennom dataene i intervjuet med rektor 1 beskriver hun blant annet organisering som en måte å håndtere noen av forventningene til tilpasset opplæring. Dette gjør hun i sin beskrivelse av hvordan hun har organisert tilpasset opplæring ved egen skole. Hun forteller at alle klasser har felles oppstart hver dag. Klassene starter dagen med en aktivitet som for eksempel lek. Hensikten med felles oppstart er å bygge godt klassemiljø, sosial inkludering og sosial aksept. Skolen jobber også ifølge rektor mye med å inkludere elever med spesielle behov. Felles aktivitet er et verktøy i å nå dette målet.

«Vi starter nå stort sett alle dager med en eller annen type aktivitet. Klassemiljøbygging. Åpne aktiviteter. Det kan være lek. Det kan være noe dramatisering» (Rektor 1).

Rektorens uttalelser gir rom for blikket mot verdien solidaritet, det sosiale, det kollektive og fellesskapet som en del av skoles verdier og praksis i forbindelse med tilpasset opplæring. Rektoren mener det er viktig at de jobber med å bygge gode miljøer på tvers av familiebakgrunner. Videre beskriver rektoren at dette også er i tilknytning til å skape gode og trygge læringsmiljø. Rektoren sier det slik:

«Hvis du skal klare å tilegne deg noe så må du også være trygg» (Rektor 1).

Et område de har valgt å rette fokus mot i forhold til tilpasset opplæring er lesing. Skolen har valgt å jobbe med noe de kaller universelle lesekurs for alle elevene. Disse kursene er lagt tilgjengelig for lærere i teams. Det er en del av tiltakene skolen jobber med da de har valgt å ha universell opplærings som et av sine fokusområder. De jobber med dette i samråd med PP-tjenesten i kommunen. Dette er også en del av arbeidet med å redusere tallet på elever som mottar spesialundervisning og forbedre skolens tilpassede opplæring.

«Det skal være lett å gjennomføre samtidig som det skal ha en effekt til det elevene som sitte der. Noen trenger neste mer å lese i hundreordslista, mens vi har andre som trenger å lese mellom linjene. Vi har faktisk satt av tid til universell leseopplæring dette skoleåret. Dette er også en del av DEKOMP- samarbeid som vi startet på i august. Vi har holdt dette varmt gjennom hele året rett og slett.» (Rektor1).

Rektor 1 forteller at arbeidet med universell opplæring ble igangsatt blant annet i forbindelse med svake resultater på nasjonale prøver i lesing over lang tid. Rektoren forteller at de forsøker å organisere de universelle lesekursene og tilpasset opplæring i klasserommet.

«Vi organiserer opplæringa i ordinære klasser. Vi prøver så langt det lar seg gjøre å holde alle elever inne i klasserommet sitt. Hvis vi tar dem ut, så er det korte intensive økter. Da er det 10-15 minutter maks» (Rektor 1).

Rektor 1 forteller at når det kommer til samarbeid så forteller hun at lærerne er organisert i team og at det er to kontaktlærere per klasse. Det er i hovedsak satt opp fast samarbeidstid for lærerne hver 14. dag.

Ledelsesstrategier.

Rektor 1 forteller at universell opplæring som utviklingsarbeid ble initiert av ledelsen og at hun på et vis brukte styringsretten sin. Hun beskriver også implisitt noen spenninger rundt skolens forbedringsprosjekt universell opplæring (Møller, 2020).

«Utfordringen er jo alltid at i ett personal er det masse ulike meninger. For å lykkes i den graden vi har lykkes. Vi har fått til å komme i gang med et godt arbeid. Så har det vært en type kynisme fra ledelsen sin side. Det er selvfølgelig å utfordre de du vet du må ha med deg for at dette skal bli gjennomført. Da snakker vi om en type beordring, at du skal på kurs. Det er styringsrett. Jeg har ikke sagt at jeg bruker styringsrett, men alle skjønner at det er det jeg gjør» (Rektor 1).

Videre beskriver rektor 1 at hun er avhengig av å ha med seg dem som er utviklingsorienterte; de visjonære som tenker at de er aldri utlært samt at de har et felles menneskesyn, elevsyn og pedagogisk grunnsyn. Rektoren nevner at hun ser for seg tanken om at skolen tilbyr helhetlige tjenester. Når det kommer til tilpasset opplæring så mener rektoren at det arbeidet de gjør på egen skole gjør at de melder færre saker til PPT, Pedagogisk psykologisk tjeneste.

Rektoren er ærlig på at det er fortsatt for mye av elevenes tid som går med til å sitte foran en pult, og at det må jobbes videre med praksisen om at undervisning kan foregå på utsiden av klasserommet og i en mer praktisk retning.

Dilemmaer, muligheter og utfordringer

I intervjuet beskriver også rektoren data som belyser dilemmaer, utfordringer og muligheter knyttet til tilpasset opplæring og hvordan rektor håndterer tilpasset opplæring i praksis. Rektor 1 forteller om utviklingsarbeidet og at hun har initiert et utviklingsarbeid med universell opplæring. Hun beskriver det som utfordrende. Årsakene til dette er at det er noen i personalet som ikke opplever dette som gøy og, eller har troen på skolens fellesprosjekt. Medlemmene i personalet har ulike meninger (Møller, 2020). Rektoren forteller at arbeidet med dette handler om å gjøre det så enkelt som mulig for ansatte.

Rektoren 1 nevner som tidligere nevnt i dette masterprosjektet at rektors styringsrett i saken er en mulighet, men også en utfordring. Dette er i seg selv et dilemma. Rektoren beskriver at hun har anvendt styringsretten, men at den har vært kamuflert. Hun mener at den har vært implisitt en del av ledelsesstrategien, men at dette ikke har vært uttalt eksplisitt. Dette for at de ansatte ikke skal oppleve dette som en type beordring, eller at styring fra ledelsen ikke oppfattes som «top-down», men mulighet for «bottom- up styring». Videre er tanken til rektoren også å møte de i personalet som har en negativ røst, og som ikke er overbevist om at dette er veien for tilpasset opplæring ved egen skole. Rektoren har vært bevisst på å finne hvilke pedagoger, hvilke lærere som hun må ha med seg på laget for å ha mulighet for endring. Dette mener hun er viktig for å få med seg resten av laget samt at dette gir bedre utviklingsmuligheter og at «*synergieffekten av arbeidet gjennomsyrer mer*» (Rektor 1) enn hva hun og inspektøren hadde evnet.

Rektoren kommentere det som følger i intervjuet;

«Det hadde vi ikke klart i det omfanget vi er klart nå. Så det er jo en del av det å få mestringsorientert ledelse. Hvis du skal trekke noen parallell videre der, så er det å sette folk i stand til å gjøre jobbe sin. Så må du så et frø, og så må du bare klare å ha nok is i magen til at de tenker selv at det var deres idè. Og så må du stå og heie. Så kan det ta en, to, tre, fire, fem måneder. Kanskje enda lenger. Med det kommer da. Vi har satt av tid, og det skal gjennomføres.» (Rektor 1).

Når det kommer til lederskap opplever rektoren en at det er en utfordring å ha nok tid til pedagogisk ledelse. Hun opplever at det blir brukt mye tid til drift og administrasjon. Dette er en utfordring og dilemma i spenningsrommet mellom drift, administrasjon og utvikling som rektoren kommentere her. Videre beskriver hun at det er mye tid som går med til å håndtere styring ovenfra og rapportering, men også oppfølging av ansatte. Det er alltid noen som skal ha noen minutter, og det tar ofte lenger tid.

5.3 Funn fra intervju med rektor 2

Funn fra rektor to blir presentert etter kodebegrepene; begrepsforståelse, Håndtering og ledelsesstrategier. Deretter presenteres dilemmaer, muligheter og utfordringer under samme punkt.

Begrepsforståelse.

Rektoren beskriver i sine uttalelser om tilpasset opplæring og det å forstå begrepet at det må ligge et godt elev- og læringssyn til grunn. «No size fits them all.» (Rektor 2). Hun forteller at de i fellesskap har arbeidet med begrepsforståelse. Rektoren forteller at de har pratet om dette, men sier lite om organisering, bruk av tid og hvordan dette arbeidet har foregått. Rektoren er opptatt av det kollektive. Videre definerer hun læringssynet til eleven slik:

«Vi tenker at elever er sosiale individer, altså lærer best sammen med andre. Det er det beste for dem. Sånn vår tanke er handler om inkludering. Læringssynet handler også om å tenke på hvordan de ulike elevene lærer best, for alle elever lærer ikke best på samme måte.» (Rektor 2).

Rektoren kommer også med uttalelser der det handler om systemer og rutiner, men sier lite om hvilke disse er. I sine uttalelser velger rektoren å belyse sider der for eksempel elever ikke responderer på opplæringen, at lærer ikke skal bli irritert, men at dette også er en del av bildet når det handler om tilpasset opplæring. Rektorens svar på dette er at da må man forsøke noe annet. Rektoren fremhever at det ikke dreier seg om lærerne er gode eller dårlige, men at lærere må forsøke å se bakenfor elevens atferd, og undersøke hva de er interessert i, men også om de opplever å være trygge på skolen. Rektoren sier også at det er viktig å kjenne elevene godt når det handler om å tilpasse opplæringen til eleven. Elevens sosiale og emosjonelle fungering er også et viktig punkt. På spørsmålet om hvordan rektor 2 forstår begrepet tilpasset opplæring løfter hun frem at det ikke finnes noe fasitsvar på hva tilpasset opplæring er. Rektoren har også noen tanker om hva tilpasset opplæring er ikke er.

«Det er i hvert fall ikke en tredje vei. Det er ikke ordinær opplæring, spesielt om det viser seg at det er tilpasset opplæring noe midt imellom. For det er det noen som tror. Men jeg tenker jo at tilpasset opplæring, det må du ha uansett om det er ordinær opplæring eller ikke.» (Rektor 2).

Hun forteller at de er en skole som jobber for at elevene ikke bare skal ha et trygt og godt læringsmiljø, men et trygt og godt nærmiljø. Dette er viktig for henne og som hun trekker fram som en del av skolens helhetlige elev- og læringssyn.

Håndtering

Når det handler om hvordan rektor 2 håndterer tilpasset opplæring så har skolen organisert det slik at det meste av tilpasset opplæring foregår i klasserommet, gjerne ved hjelp av tolærer-system. Noen ganger foregår noe også utenfor klasserommet. Rektoren er tydeleg på at noen tilfeller knyttet til sosiale og emosjonell fungering samt noe innenfor autismespekteret der

andre samarbeidsinstanser har kommet med forslag om oppfølging ute av klasserommet, så har skolen forsøkt å legge til rette for deltakelse i klasserommet. Det er noen få elever som for eksempel har vedvarende kognitive vansker. Disse få elevene får noe oppfølging utenfor klasserommet. Rektoren nevner også et praktisk eksempel fra egen skole der skolen har tilbud til noen elever der de blant annet kan jobbe med praktiske oppgaver som for eksempel sykler. Dette er et eksempel på et mer praktisk tilbud til enkelte elever. I intervjuet kommer ikke rektoren med noen data som sier noe om hvordan lærere samarbeider om tilpasset opplæring, har samarbeids tid eller om det er organisert noen form for tid til faglig samarbeidstid der lærerne fritt kan jobbe sammen om deres kjerneaktivitet som er undervisning.

Ledelsesstrategier

En av ledelsesstrategiene som rektor mener selv hun har anvendt når det handler om tilpasset opplæring så har det vært hvordan de som skole har tatt utgangspunkt i «framtidens læring».

«Det har vært jobbet med felles forståelse av eleven i vurdering for lærelyst, motivasjon og se dette i lys av kompetansebegrepet, og hvordan undervisning skal se ut framover. For hvis du googler framtidens læring, så kommer det ikke noe fasit. Det er ganske tynt beskrevet, så vi har lyst til å finne ut av dette selv. Det er en veldig fin måte å gjøre det på, og det tror jeg har blitt veldig bra.» (Rektor 2).

En annen ledelsesstrategi som rektoren bruker, er fast samarbeidstid hver onsdag. Her er fokuset på skoleutvikling, og felles temaer som lærerne jobber med. Et av disse temaene er framtidens læring. Lærer har også et samarbeid med assistenter. En utfordring her er tid og ha mulighet til å gi assistenter samarbeidstid med lærere. De setter av en times tid hver 14 dag, men mer er det ikke budsjettmessig rom for. Rektoren nevner også at samarbeidet mellom lærer, men også lærere og assistenter kan inneholde utfordringer. Tid til samarbeid er en av de største utfordringene. Der har rektoren organisert det slik, at det er en time per uke cirka som det er mulighet for samarbeid mellom lærer og assistent, mer er det ikke rom for økonomisk sett.

Muligheter, utfordringer, dilemmaer.

Nok tid til samarbeid, særlig mellom lærer og assistenter beskriver rektoren som en utfordring. Videre erfarer rektoren at det er et stort fokus på individuelle rettigheter. Det kan gå på bekostning av hva som blir anbefalt av skole og andre instanser som for eksempel

Pedagogisk psykologisk tjeneste. Et eksempel som rektoren eksemplifiserer, er at elever i autismespekteret ligger det en forventning fra andre aktører at tilpasset opplæring betyr å få dette på eget rom skjernet fra omgivelsene. Rektoren forteller at de har erfaringer med at elevene fint kan klare dette med tilpasninger. Rektoren forteller at du skal være trygg i rollen som rektor for å stå i dette. Da må rektoren evne å stå trygt plasser i det elev- og læringssynet. Et mulighetsperspektiv som rektoren ser når det handler om tilpasset opplæring og skolens praksis så er elevmedvirkning et perspektiv som kan bli mer framtreddende.

«Økt elevmedvirkning. Det tror jeg det er mye å hente på å få fram elevstemmen tydeligere enn det vi har gjort. De som har prøvd dette er jo veldig fornøyde.» (Rektor 2).

Rektor 2 har i intervjuet om tilpasset opplæring og hvordan rektor håndtere dette i praksis flere innspill på muligheter. Når det kommer til muligheter så er jo klassene ulike. God praksis på tilpasset opplæring gjør at elevene kan få mer tilpasset opplæring i tråden, det som er standard. Ett godt og positivt elev og -læringssyn gjør at en kan stille krav på en fin og positiv måte. Elever som har store behov og den er veldig individorientert. Det er en vanskeligere prosess.

Når rektor 2 får spørsmål om hvilke dilemmaer hun ser og eller erfarer i tilknytning til tilpasset opplæring og ledelse av tilpasset opplæring i praksis, er det ett dilemma som hun fremhever. Det handler om ressursystemet og hvordan økonomiske ressurser fordeles.

«Det eneste som kan være dilemma på en måte, er jo at sånn som systemet er rigget eller i hvert fall har vært rigget, er at hvis du klarer å synliggjøre at behovet for tilpasset opplæring blir veldig spesielt og stort, så kan du få mer midler. Så er det jo litt at den som roper høyest og oftest kan få mer. Jeg har ikke noen god løsning på det, men det er et dilemma» (Rektor 2).

5.4 Funn fra intervju med rektor 3

Funn fra rektor 3 blir presentert etter kodebegrepene; begrepsforståelse, håndtering og ledelsesstrategier. Deretter presenteres dilemmaer, muligheter og utfordringer under samme punkt.

Begrepsforståelse

I rektor nummer 3 sin framstilling av hvordan hun forstår tilpasset opplæring så løfter hun begrepet til å være et verdibasert syn på tilpasset opplæring. Ifølge henne så handler det om at det er mer enn fag som har betydning. Hun er i intervjuet opptatt av blant annet inkludering og likeverd. Når det kommer til å definere begrepet, uttaler hun det som følgende:

«Per definisjon er begrepet tilpasset opplæring noe som samtlige elever har krav på. Stort sett på alle skoler, så har vi lærer som strever litt med å klare å forstå at det også gjelder dem. Det er en ting at spesialundervisning holder vi utenfor også kaller vi resten for tilpasset opplæring» (Rektor 3).

Rektoren utdyper begrepet videre i intervjuet til å si at tilpasset opplæring også elever som eksempelvis har skrivevansker, ADHD, men også elever med stort læringspotensial.

Håndtering og ledelsesstrategier.

Rektoren formidler at hun synes det er vanskelig å beskrive hvordan hun har organisert tilpasset opplæring og hvilke strategier hun har og anvender for å håndtere tilpasset opplæring ved egen skolen. Hun er tydelig på at hun ønsker mer inkludering og en mer inkluderende praksis ved skolen, men at dette ikke er mulig på grunn av økonomi. Videre beskriver hun at hvordan skolen har organisert tilpasset opplæring er vanskelig å beskrive, men at de har tradisjonell spesialundervisning med grupper på hvert trinn der timeplanen er parallellagt i basisfagene norsk, matte og engelsk. Når det kommer til organisering snakker også rektoren om mulighetene som befinner seg for tilpasset opplæring i valg av språkfag og valgfag. Her kan elever velge fag som også handler om deres interesser. For eksempel fysisk aktivitet. En side av tilpasset opplæring og rektors ledelsesstrategier for å håndtere tilpasset opplæring ved egen skole handler om samarbeid. Hun beskriver det slik i sine kommentarer:

«Hvis de (lærerne) opplever og tar æren av eller tror at de har kommet på det selv. Det er en strategi for å få til en pedagogisk tankegang som du tenker er lurt. Og en bevisst strategi fra min side, er å bryte opp det her litt tradisjonelle måtene å samarbeide på. Hvor de jobber i team, eller de jobber i fagseksjoner. Dette for at ting setter seg så sinnssykt, og at dersom du har en litt steil seksjonsleder eller teamleder, så blir det vanskelig å gjøre annet enn hva vi pleier å gjøre.» (Rektor 3).

Rektoren er også opptatt av strategien om å jobbe med tverrfaglig og legge nye planer for neste skoleår. Tverrfaglighet og dybdelæring har vært tema for felles samarbeid og temaer for utviklingsarbeid. Rektoren er helt åpen om at hun har organisert gruppene i nye og uvante grupper på tvers av trinn og fag. Dette mener hun har gitt resultater og at gruppesammensetning har vært en tydelig og bevisst strategi fra ledelsen i forhold til hvordan rektor håndtere tilpasset opplæring på egen skole og jobber med skoleutvikling. Dette har vært gjort i sammenheng med skolens tilknytning til tverrfaglighet og dybdelæring. Hun nevner også at de har startet på en prosess med å se på muligheten for på sikt å bli en dysleksivennlig skole.

Det sist nevnte er ifølge rektoren et utviklingsmål i forhold til skolens felles praksis rundt tilpasset opplæring.

Muligheter, utfordringer, dilemmaer.

Rektoren skriver noen muligheter ved egen skoles praksis av tilpasset opplæring. Dette gjelder skolens arbeid med å utvikle den tverrfaglige opplæringen ved egen skole, samt dybdelæring og en mulig arbeidsprosess i forhold til tilpasset opplæring. Når det kommer til utfordringer, er tema rektoren bringer fram viljen til fleksibilitet hos ansatte. Noen lærere tørr å tenke annerledes. Det krever en del samarbeid mellom ansatte. Her er det muligheter og utfordringer knyttet til samarbeid og profesjonsfellesskap. Tid og økonomi er ofte en utfordring. Rektoren forteller at hun gjerne skulle ha hatt mer tid sammen med personalet for å få til mer. Rektoren opplever at i felles samarbeidstid er det mange oppgaver som må prioriteres og mindre tid til egen skoleutvikling. Rektoren forteller også om opplevelsen av noe motstand og spenninger fra lærere. Hun sier at lærerne beskriver at det ikke er deres jobb og at det er behov for mer ressurser. Rektoren beskriver det slik;

«- Fordi de tenker at dette er ikke min jobb. Her trenger jeg å få inn noen mer ressurser. Og så har vi ikke det. Så det en kan er å jobbe med dem og prøve å hjelpe dem. For jeg skjønner jo at det er drithektisk å være faglærer eller kontaktlærer. Sånn er det å jobbe i skolen. Hvis du da får beskjed om at du må gjøre ting litt annerledes. Fordi at den og den og den eleven i klassen din trenger at du gjør ting litt annerledes. Så er det klart at det kan slå begge veier. Tar du den med noen som allerede er litt ute å kjøre på stressnivå. Så kan du ikke si det hele tiden, da kan det at du sender dem ut i en lengre sykemelding. Det er jo som regel lite noe du har lyst til. Jeg synes kanskje det er det vanskeligste. (Rektor 3).

Rektoren beskriver at arbeidet med å lede og følge opp personal er den mest utfordrende delen av jobben som rektor og at arbeidet med motstand og spenninger fra personale er en utfordring og et dilemma i hvordan forstå og håndtere tilpasset opplæring ved egen skolen.

5.4 Funn fra intervju med rektor 4

Funn fra rektor 4 blir presentert etter kodebegrepene; begrepsforståelse, håndtering, og ledelsesstrategier. Deretter presenteres dilemmaer, muligheter og utfordringer under samme punkt.

Begrepsforståelse.

Når det kommer til rektor 4 sine beskrivelser av hvordan hun forstår begrepet tilpasset opplæring, så svarer hun følgende;

«Jeg forstår en ting. Jeg har bare forstått noe av begrepet. Jeg vet at vi har et lovkrav. Alle elever har rett på tilpasset opplæring og det betyr etter mitt skjønn, at alle elever har rett til å tilhøre ordinær opplæring og få tilpasset opplæring» (Rektor 4).

Rektoren 4 beskriver også tilpasset opplæring ut ifra det hun kaller elevens læringsvindu. Hun forteller at det vinduet kan være smalt, bredt, høyt. Noen tar imot alt av læring, mens andre må lære seg å tune inn på læring. Å finne hver enkelt elevs læringsvindu og legge til rett for opplæring der, og at å finne elevens vindu kan være krevende. I intervjuet forteller hun at hun forstår jussen, men at i realiteten er det kjempevanskelig og krevende å drive med tilpasset opplæring. Hun presiserer at når skolen ikke får til tilpasset opplæring, så dreier det seg om spesialundervisning. Rektor 4 utdyper også i intervjuet at hun mener tilpasset opplæring er kjempeviktig. Hun erfarer at den gjeldende kompetansebaserte læreplanen legger godt til rette for tilpasset opplæring i seg selv og slik den i utgangspunktet er. Det er ikke fastlagt hva du skal ha i opplæring, men hvilken kompetanse og ferdigheter elevene skal tilegne seg.

Kunnskapen elevene skal kunne tilegne seg kan være ulike, men ferdighetene er relativt stadfestet mener hun. Verba i læreplanen som for eksempel, utforske, øve på, drøfte styrer hva elevene skal lære. Hun mener at handlingsrommet gir elevene mer valgmuligheter og rom for frihet. Hun forteller det ikke er helt fritt fram, men at temaene som elevene skal fordype seg i kan være med å skape mer frihet. Kanskje det da også er enklere å koble seg på kunnskapsdelen. Rektor 4 får også fram at hun er opptatt av mestring og lærelyst. Rektoren beskriver med dette at hun er opptatt av verdien mestring og lærelyst og at dette er viktige faktorer og verdier i hennes forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Rektoren viser også at hun har en forståelse av at tilpasset opplæring som både begrep og som innhold kan tolkes ut av skriftlige dokumenter slik som lærerplanen. I intervjuet fremstår rektoren som kunnskapsrik ved å fremheve egen innsikt, kunnskap og forståelse i læreplanen; fagfornyelsen.

Håndtering

Når det gjelder hvordan rektor 4 håndterer tilpasset opplæring i praksis, så er hun opptatt av flere tiltak eller strategier. Den første hun kommenter i intervjuet, er at hun liker og er opptatt av å designe god fellestid trinn, fagseksjoner og utviklingstid, gode lag og god samarbeidstid. Hun liker å lage oversikter i god tid slik at lærerne vet hva de skal gjøre og ikke bare diskuterer drift og det dagligdagse i skolens drift og det som handler om her og nå.

Hun beskriver det slik:

«- Jeg synes det å designe god fellestid, gode lag og gode samarbeidsarenaer. Både det som den fellestida jeg styrer, men også den fellestida som er lagt ned på trinn, fellestid og fagseksjoner.» (Rektor 4).

Rektor 4 referer videre i intervjuet at de aktivt har anvendt Eirik Irgens modell eller utviklingshjul for en skole i bevegelse (Irgens, 2014, s136). Modell for utviklingshjul er vedlagt som vedlegg nummer fire i dette masterprosjektet. Videre forklarer hun i intervjuet at hun jobber sammen med ledergruppa si, plangruppa og lærerne om hvordan arbeidstidsavtalen skal anvendes til hvilket av de fire rommene. Hensikten er å få en oversikt og innsikt slik at det blir rom for individuelt og kollektivt arbeid samt fordeling av tid til drift og utvikling.

«Årshjulet har vi hele tiden opp i plangruppa og vi endrer. Men det vi har i utviklingsplanen vår, det som har vært satsningsområder det ser man, ikke bare spor av, men det legger rammene for fellestida fullt og helt. Så vi bruker tiden til å forbedre oss innenfor de tingene vi jobber med. Som er trygghet og trivsel og læring og lærelyst med lærerlyst. Det er våre to hovedområder, så har vi noen satsningsområder innunder der.»
(Rektor 4).

Hun anvender årshjulet som omhandler alt som skal skje på skolen og alle trinn det kommende skoleåret. For eksempel så ble intervjuet gjennomført juni 2023. Da var årshjulet og temaer for fellestid klart for hele skoleåret 2023-2024. Lærerne og ansatte har med andre ord fått oversikt over hele det kommende arbeidsåret. Videre forteller hun at de har fellestid på tirsdager og torsdager. Tirsdager styrer lærerne tiden med trinntid og fagseksjoner. Torsdager er det satt av tid til utvikling. I torsdagstiden bruker de tid på læreplanen og tverrfaglighet.

Ledelsesstrategier.

Måten rektor 4 organiserer utviklingsarbeidet er i utgangspunktet et eksempel på hvordan organisere fellestid med mer for å skape felles praksis og utvikling. Dette kan i seg selv sees

på som en bevisst ledelsesstrategi. En annen ledelsesstrategi som hun nevner på, er at hun i sin praksis legger til rette for å legge til rette for godt samarbeid i hele organisasjonen. Grunnlag for samarbeid og skape gode relasjoner til både elever og ansatte formidler hun at viktig for henne. Et eksempel som hun konkret nevner, er at hun har inspeksjon i alle friminutt. Når det kommer til å skape gode samarbeidsarenaer fremhever hun et ledelsesgrep som hun mener har vært godt. Hun har rekruttert en spesifikk lærer til plangruppa og opprettet en funksjon ved skolen som hun kaller tverrfaglig koordinator. Hun beskriver det som følgende i intervjuet:

«- Så der har vi en lærer som tiltre plangruppa, som har vist et veldig engasjement knyttet til det med tverrfaglig praktisk undervisning. Elevmedvirkning. Å være innovativ inn i sin måte å tenke undervisning på. Det spotta jeg veldig fort når jeg kom hit. At hun hadde et veldig talent for det. Så hun har fått satt ned noe tid til det. Hun kaller vi for tverrfaglig koordinator. Det er egentlig hun og jeg som sitter og designer fellestida.» (Rektor 4)

I intervjuet forteller hun også at skolen ikke har lærebøker i de fleste fagene og at de arbeider med kompetansemål og ikke etter kapitler i lærebøker. Hun beskriver også egen skole som en IKT- skole. Dette er en strategi som hun mener også gjør at lærerne jobber mer aktivt med kompetansemålene og tilpasset opplæring. Hun beskriver det som følgende:

«- Jeg tror ikke de har så veldig lyst til å ha en fysisk lærebok, for det hadde styrt så mye. Det tror jeg læreren min hadde opplevd det som. Hva heter det med tvangstrøye, på en måte? Hvis de plutselig forholder seg til at de jobber på en helt annen måte. Men det er jo forskjellige meninger her. Det er sikkert noen lærere her som ville hatt fysiske lærebøker, men det har blitt litt sånn at sånn er det her. Da tenker de som ikke trives med det, det finnes jo folk som finner andre steder å jobbe, men vi er veldig tydelig med å ansette nye. Sånn er det her. Vi er en dataskole, det kan vi ikke gjøre noe med.» (Rektor 4).

Hun erfarer at dette gjør at skolen hele tiden er i endring, det er nye elever som kommer med ulike kompetanser og der er lærere som utvikler seg hele tiden. Videre forteller hun at de bruker mye tid på å foredle egen kvalitet. I intervjuet nevner hun også lesing som et av skolens fokusområde. Hun sier de organiserer gode leseprosjekter der med mål om at elevene lærer seg å lese lange tekster selv, men også det å bli lest for forteller hun er viktig. Lesing som ferdighet er noe hun mener skolen jobber med, men som skolen også bør bli endra bedre på.

Dilemmaer, utfordringer, muligheter.

I intervjuet forteller rektor 4 at tilpasset opplæring er noe de ønsker og bør bli bedre på. Hun forteller at hun er usikker på hvilke kompetanse de trenger mer av og eventuelt hvem og hvordan de skal innhente kunnskap og hvordan bli bedre på tilpasset opplæring. Rektor fire beskriver også sin skole som en ITK skole. Det betyr at de ikke har tradisjonelle lærebøker, men er mer opptatt av læremidler. Dette passer for noen lærer og ikke nødvendigvis alle, men hun er tydelig på at slik er det hos dem. Dette kan det se ut som om også har mange muligheter.

Et dilemma rektor 4 beskriver er at når det er 25-30 elever i en klasse, så er det kjempevanskelig å drive tilpasset opplæring og kunne tilpasse så mange ulike behov. Hun uttaler åpent og ærlig at skolen er nødt til å bli bedre på tilpasset opplæring de neste årene og at dette er noe skolen har erkjent i løpet av de to siste årene. Hun deler også erfaringen fra sin egen organisasjon der hun mener at det er noen lærer som er meget gode på tilpasset opplæring, mens det er andre som har behov for å bli bedre.

«Det er en utfordring at det stort sett er en lærer som har ca 27 elever i en time. Det er vanskelig å tilpasse 27 ulike læringsvinduer. Jeg har veldig respekt for at dette er vanskelig. Det kan fort bli store ord og gode intensjoner. Det handler om kapasitet, kompetanse og erfaring. Jeg tenker at muligheten er at vi alle kan bli bedre særlig på den kollektive kapasiteten. Vi har noen lærere som er helt rå på tilpasset opplæring, og så har vi andre som ikke er bevisste nok.» (Rektor 4)

5.5 Kort oppsummering og avslutning

I kapittel 5 har jeg forsøkt å belyse og analysere relevante funn som er gjort med bakgrunn i masterprosjektets innhente empiriske datamateriale. Det har vært presentert og analysert ut fra de samme kodene og kategoriene som beskrevet i innledningen til kapittel 5. Disse har vært begrepsforståelse, håndtering, ledelsesstrategier, dilemmaer, utfordringer og muligheter. Det har vært forsøkt å vise deskriptivt det rektorene forteller og har delt i intervjuene, og som beskriver i gir innsikt i rektorens stemme, erfaringer og kunnskap om tilpasset opplæring om hvordan de som rektorer håndterer forventningene til tilpasset opplæring.

De funn som er beskrevet i kapittel 5 er de funn som ligger til grunn i masterprosjektets drøfting av de funn som er gjort med bakgrunn i masterprosjektets kunnskapsgrunnlag og teoretiske rammeverk.

Kapittel 6. Drøfting

6.1 Innledning

I dette kapittelet drøfter jeg de empiriske funnene som er fremstilt i kapittel 5. Funnene drøftes lys av prosjektets kunnskapsgrunnlag, pedagogiske, politiske og juridisk forankring samt teoretisk rammeverk. Drøftingen er knyttet til masterprosjektets problemstilling om «hvordan rektor forstår og håndterer forventningen om tilpasset opplæring ved sin skole, og hvilke muligheter og utfordringer for ledelse erfarer de i praksis?»

Presentasjonen av drøftingen er foretatt med utgangspunkt i forskningsspørsmålene i masterprosjektet. Forskningsspørsmålene er som følgende (1) Hvordan rektorer i grunnskolen forstår begrepet og forventningen tilpasset opplæring, (2) hvordan rektorer håndterer forventningen om tilpasset opplæring, og (3) hvilke muligheter og utfordringer rektorer erfarer i håndteringen av forventningen om tilpasset opplæring. Drøftingen knyttet til masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål presenteres kronologisk.

6.2 Hvordan forstår rektorer i grunnskolen om forventningen tilpasset opplæring?

Masterprosjektets første forskningsspørsmål om hvordan forstår rektorer i grunnskolen om forventningen om tilpasset opplæring kan se ut som om rektorene har noen likheter og like utgangspunkt når de formidler sin forståelse av tilpasset opplæring, men at de likevel viser ulik forståelse og kunnskap knyttet til forståelsen av begrepet og forventningen om tilpasset opplæring. For å belyse dette forsøker jeg å drøfte masterprosjektets første forsknings spørsmål i lys av politisk, juridisk, pedagogisk og praktisk perspektiv.

For det første når det handler om det politiske perspektivet sier rektorene så å si ingenting om dette. Tilpasset opplæring som et politisk vellykket begrep, politisk dragkamp og politisk prosjekt med målsetninger om for eksempel å jevne ut sosiale forskjeller og legge til rett for inkludering er ikke noe rektorene formidler noe om (Jensen & Lillejordet, 2009). Rektorene viser også lite oppmerksomhet mot begrepets dannelsesreise i norsk skolehistorisk og juridisk kontekst, og sier lite om hvordan innholdet i tilpasset opplæring har utviklet og endret seg over tid (Jensen & Lillejordet, 2009). Når det kommer til det mikropolitiske landskapet kan det se ut til at rektorene er lite opptatt av eller lite bevisst sin rolle og mulighet i forhold til sin mikropolitiske praksis og aktørrolle, og en som og mulighet til å påvirke oppad i det hierarkiske systemet som skolen er, eller hvordan de som rektorer er påvirket av politiske

forventninger der makt og ledelse har påvirkning (Gunnulfsen, 2020). Ut ifra det innsamlede datamaterielt til dette masterprosjektet kan det se ut som om rektorene i liten grad er opptatt av det politiske perspektivet i når det dreier seg om tilpasset opplæring. Dette kan også belyses ved å se på hvordan rektorene forholder seg til perspektivet om styring. Rektorene snakker lite eller ingenting om tilpasset opplæring som styring fra sine overordnede eller den norske stat. Rektorene forteller lite om av styring av skoler kan sees på som et virkemiddel for samfunnets styring av skolene og oppnåelse av ulike mål. Et slikt mål kan være sosial utjevning samt at det kan være styring knyttet til for eksempel elevens læringsutbytte (Langfeldt, 2014, Jensen & Lillejordet 2009). Rektorene kan i sine uttalelser si noe av resultater fra nasjonale prøver og resultatmål som har bakgrunn i resultatstyring og ansvarliggjøring eller såkalt accountability, men ut ifra det rektorene henter til kan det se ut som om rektorene i liten grad forholder seg bevisst til styringsinsentiver i hverdagen på en overordnet måte (Langfeldt, 2014). På den andre siden kan grensen mellom styring og kvalitetsarbeid være flytende (Sørreime, 2020, s 27). Det kan med bakgrunn i det se ut som om at rektorene er bevisste på at styringsperspektivet i tilknyttet til tilpasset opplæring kan sees på som et sosialt felt og at tilpasset opplæring er en sak som påvirkes av mange aktører i ulike posisjoner med ulike motiver. På den ene siden kan det kan være at rektorene erfarer at de har stor tillitt og makt i arbeidet med tilpasset opplæring og opplever dette i lys av tillitbasert styring der skolens mandat tilknyttet tilpasset opplæring som igjen blant annet styrker rektors motivasjon og mestringstro (Sørreime, 2020). På den andre siden kan det være hensiktsmessig å se rektorenes forhold til styring og selve begrepet tilpasset opplæring i lys av artikkelen «Tilpasset opplæring er svaret, men på hva?» (Utdanningsnytt, 2016). Der er et hovedargumentene at tilpasset opplæring vurderes til å være et vellykket politisk begrep med styring mot individuelle tilpasninger. Det er ikke et begrep som rektorer, lærere eller andre ansatte i skolen som har etterspurt eller ønsket seg. Det i seg selv kan være med på å skape avstand til begrepet og tilpasset opplæring. I lys av dette kan det se ut som om rektorene kan ha en fot i begge leirer her.

Når det handler om det andre perspektivet, det juridiske så formidler rektorene at tilpasset opplæring er en plikt skolene har samt at det er en egen lovparagraf tilknyttet tilpasset opplæring (opplæringsloven, 1998 §1-3), og at opplæringen skal tilpasses elevens forutsetninger og evner. Videre presiserer rektorene at tilpasset opplæring skal gjelder for alle elever. Er det slik at gutter og jenter har like læringsmuligheter? Lærer alle elevene likt? Har minoritetsspråklige elever og elever med høyt læringspotensialet lik mulighet for tilpasset

opplæring? I dette masterprosjektet referer de fleste rektorene til at alle elevene skal oppleve tilpasset opplæring, men at de i stor grad forholder seg til elever som har noen form for strev eller svake læringsresultater, og at rektors forståelse og arbeid med tilpasset opplæring ikke alltid favner hele elevgruppen. Det uttrykkes ei heller fra de fire rektorene som ble intervjuet til dette masterprosjektet noen form for egen strategi eller ekstra ivaretagelse av elever med for eksempel minoritetsspråklige elever eller elever med høyt læringspotensialet. Dette kan understøttes også sees i lys av resultater fra undersøkelsen Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), som viser at det er få elever som vurderes til et avansert nivå, men at det er forholdsvis mange som prestere på lavt og under lavt nivå. Det kan se ut som om elever med stort læringspotensialet ikke nødvendigvis opplever at undervisningen er tilpasset dem samt at de må klare seg en del på egen hånd (Knudsen & Emstad, 2021, s 19).

Når det dreier seg om å se masterprosjektets første forskningsspørsmål ut ifra et pedagogisk perspektiv kan det sees med utgangspunkt i opplæringslovens (1998) §1-1 om skolens mandat og formålsparagraf og noen av verdiene som er nedfelt der. Det er verdier som for eksempel solidaritet, likeverd og kulturelt mangfold, demokrati og elevmedvirkning. Rektorene referer ikke direkte til formålsparagrafen, men formidler at de er opptatt av at elevene skal oppleve inkludering, mestring, trivsel og gode skole- og læringsmiljø. Det er noe ulikt hvordan dette kommer frem hos rektorene og hvor tydelige de er når de snakker om dette. Et område som rektorene selv formidler at de har forbedringspotensialet på er elevmedvirkning.

Opplæringslovens (1998) §1-1 indikerer også at arbeidet med tilpasset opplæring skal skje i samarbeid med foresatte (opplæringslova, 1998, §1-1). Samarbeid med foresatte er et fraværende punkt når rektorene snakker om tilpasset opplæring. Videre når det gjelder det pedagogiske perspektivet, så er alle de fire rektorene enige i og kan bekrefte at det er stor tro i norsk sammenheng at tilpasset opplæring skal foregå i klasserommet og skolefelleskapet (Knudsen & Emstad, 2021).

Et interessant pedagogisk perspektiv er på den ene siden rektorenes fraværende formidling av tilpasset opplærings tilknytning til skolens pedagogiske innhold overordnede læreplan.

Utdanningsdirektoratet (2022) presiseres at tilpasset opplæring skal gå gjennom variasjon i undervisningen og som en del av og som del av mangfoldet og inkludering i skolen. Tilpasset opplæring skal legges til rette ved varierte undervisningsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter. Elevene bør også involveres. Videre konkretiseres tilpasset opplæring med følgende spørsmål; Hva skal eleven lære? Hvorfor skal eleven lære

dette? Hvordan skal eleven lære dette? (Utdanningsdirektoratet, 2022). Rektorene 4 formidler at de er en IKT skole, rektor 3 at de har tilbud om sykkelverksted, men ut over dette er det lite som beskriver overordnet over hvordan rektorene forholder seg til de presiserte forventningene som Utdanningsdirektoratet presiserer i tilknytning til tilpasset opplæring. Når rektorene snakker om skolens læreplanarbeid, er de opptatt av de tverrfaglige temaene og ellers har liten formidling av sammenhengen mellom den nasjonale læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er et unntak og det handler om rektor 4 sin formidling og referanse til fagfornyelsen og begrepene utforske og kritisk tenkning. Ut over dette ser det ikke til at tilpasset opplæring og skolens praksis knyttet til dette har en sammenheng.

Ut ifra forskningsspørsmål en, om «hvordan forstår rektorer i grunnskolen om forventningen om tilpasset opplæring» kan det være interessant å se på de fire rektorenes uttalelser i lys av Bachmann og Haugs (2006) forskningsrapport om tilpasset opplæring, og deres definisjon av smal og vid forståelse av begrepet. Smal forståelse handler om konkrete tiltak for tilpasninger, metoder og en bestemt måte å organisere opplæringen på. En vid forståelse skisseres som ideologi, pedagogisk plattform som gjelder for hele skolen og skolens praksis (Bachmann & Haug, 2006). Ut ifra det innsamlede datamaterialet kan det se ut som om forståelsen og kunnskapen av begrepet tilpasset opplæring er noe ulik. På den ene siden kan det se ut som om noen av rektorene virker noe usikre og lite bevisst på hva begrepet inneholder. Rektorene formidler i liten grad en definisjon av hvordan de definerer tilpasset opplæring, hvordan de har tolket mandatet eller hvordan de bevisst formidler operasjonalisering av tilpasset opplæring på egen enhet. Et unntak er rektor 1 som i sin formidling av skolens arbeid med tilpasset opplæring handler om universell opplæring. Universell opplæring kan ut ifra det innhentede datamaterialet sees i lys av en vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring som er definert som en ideologi, pedagogisk plattform som gjelder for hele skolen og skolens praksis (Bachmann & Haug, 2006). Dette vises gjennom blant annet felles praksis med at alle klasser starter skolehverdagen med en felles og inkluderende aktivitet som lek, samt at det er utarbeidet det rektor 1 kaller for universelle lesekurs. Rektor 1 ser en mulighet for å forbedre skoles undervisningspraksis og undervisningskvalitet ved anvende universell opplæring som innfallsvinkel i skolens utviklingsarbeid og kvalitetsutvikling. De tre andre rektorene formidler en forståelse som er mer i en retning av smal forståelse av tilpasset opplæring. Bakgrunnen for dette er at de tre andre rektorene formidler en praksis som handler om konkrete tiltak for tilpasninger, metoder og en bestemt måte å organisere opplæringen på (Bachmann & Haug, 2006). Ut ifra det rektorene formidler kan det se ut som om at rektorene

forholder seg ulikt til begrepet og at de i ulik grad har kunnskap, forståelse og innsikt i hva begrepet inneholder og hvordan tilpasset opplæring ledes fram og operasjonaliserer ved egen skole.

Kort oppsummert har det vært gjort forsøkt på å drøfte masterprosjektets første forskningsspørsmål om «hvordan forstår rektorer i grunnskolen om forventningen om tilpasset opplæring» ut ifra politisk, juridisk, pedagogisk og praktisk perspektiv.

Perspektivene er forsøkt å sees i lys av masterprosjektets kunnskapsgrunnlag og teoretiske og analytiske rammeverk. Det er også forsøkt å kommentere rektorenes forståelse av begrepet tilpasset opplæring ut ifra det det Bachmann og Haug (2006) beskriver om en smal og vid forståelse av begrepet.

6.3 Hvordan håndtere rektorer forventningen om tilpasset opplæring?

Med bakgrunn i hvordan rektorene forstår forventningen og begrepet tilpasset opplæring drøftes masteroppgavens andre forskningsspørsmål om «hvordan håndterer rektor forventningen om tilpasset opplæring»? Det er også interessant å fremheve forskningsspørsmålet med å kommentere dette i lys av hvordan rektor forsøker å operasjonalisere tilpasset opplæring, og hvordan hun leder tilpasset opplæring frem ved egen skole. Ut ifra masterprosjektets innhentede datamateriale så håndterer og leder rektorene forventningene om tilpasset opplæring ulik frem.

For det første så må rektor på et vis håndtere styringsinsentiver i forbindelse med tilpasset opplæring. Styring av skoler kan ha som funksjon for å oppnå ulike mål ut ifra et samfunnsperspektiv. Et slikt mål kan være sosial utjevning samt at det kan være styring knyttet til for eksempel elevenes læringsutbytte. Dette dreier seg da om blant annet elevenes arbeidsmåter, skolens såkalte prosesser, og elevenes kunnskaper, ferdigheter og holdninger eller verdier. Skolene blir en institusjon eller en struktur som gir stabilitet og mening til sosial atferd og læring (Langfeldt, 2014, s 27). Det sist nevnte omhandler også tilpasset opplæring og de rammer og handlingsrom som rektor skal holde seg innenfor, men også om hvilke mulighetsrommet som finnes når det dreier seg om tilpasset opplæring og skolens plikt til å oppfylle dette (Langfeldt, 2014). Skolene har med dette et handlingsrom som rektor må håndtere og fylle. Rektor har også rett og plikt til å utøve styring også i forbindelse med arbeidet knyttet til tilpasset opplæring (Eriksen, 2018). Rektor har også en arbeidsrettslig plikt til å arbeide for at hver enkelt lærer, hvert team og hele kollegiet i fellesskap gjør det som er

best for elevene. Videre har rektor rett til å lede, organisere, kontrollere og fordele arbeidet. Rektor har rett til å bestemme møtevirksomhet og fellestid på skolene. En side av styringsretten som er utfordrende er rektors mulighet til å styre innholdet i undervisningen. Rektor har ikke plikt til å styre det konkrete innholdet i undervisningen. Lærerne har stor frihet når det handler om innholdet i undervisningen. Dersom undervisningen som for eksempel en lærer tilbyr elevene ikke er forsvarlig har rektor plikt til å styre læreren (Eriksen 2018).

Hvordan håndteres så rektor dette i sin hverdag? Alle de fire rektorene formidler at en måte å håndtere forventningene på i forbindelse med tilpasset opplæring gjøres ved organisering. Rektorene anvender organisering som en ledelsesstrategi og måte å fylle noe av handlingsrommet som skolene har. Rektor har også ett ledelse og administrasjonsfokus rettet mot økonomi og organisering av skolens knappe ressurser. Daglig drift er en del av rektors hverdag, og rektor er opptatt av å organisere samarbeid mellom for eksempel lærere, klasser og klassemiljøer, lærerteam og gode møtестrukturer med faglig innhold som bidrar til skoleutvikling. Et eksempel på dette er rektor 4 som håndterer for eksempel lærernes arbeidstid og fordeling av tid til drift og utviklingsoppgaver ut ifra Irgens utviklingshjul for en skole i bevegelse (Irgens, 2014). På den måten organisere hun også håndteringen av noen av de forventningene som finnes i forbindelse med tilpasset opplæring. Et annet eksempel er rektor 1 som forteller åpent at hun har anvendt styringsretten og styringsplikten da hun igangsatte arbeidet med universell opplæring. Rektor 4 viser også med dette at hun håndterer tilpasset opplæring ved å sette felles mål og retning for skolen og fyller skolens handlingsrom rundt dette.

Rektors arbeid med tilpasset opplæring i dette masterprosjektet kan også sees i lys av skoles pedagogiske kvalitetsarbeid knyttet til undervisning og inkludering for alle elever. Grensen mellom styring og kvalitetsarbeid kan være flytende (Sørreime, 2020, s 27). Det viser også styring som et sosialt felt der rektor må håndtere at en sak som i dette tilfellet er tilpasset opplæring påvirkes av mange aktører i ulike posisjoner og med ulike motiver (Sørreime, 2020, s 27). Rektor må håndtere tillitbasert styring. Rektor må ha tillit til lærerens kompetanse, mestringsforventninger, motivasjon, og som en slags agent i egen jobb som lærer og aktør i for eksempel arbeidet med tilpasset opplæring på egen skole (Sørreime, 2020). Dette utfordrer rektors mulighet til å styre innholdet i undervisningen. Rektor har ikke styringsrett til å styre det konkrete innholdet i undervisningen (Eriksen, 2018), men må også forholde seg til tillit og tillitsbasert styring. Rektor håndtere dette ved for eksempel distribuert

ledelse (Spillane, 2006) og gir lærerne stor autonomi og ansvar i forhold til skolens arbeid og praksis i forbindelse med tilpasset opplæring. På det viset håndterer rektor styringsretten sin ved for eksempel å sette universell opplæring som retning og mål for skolen sin, men også ivaretar rektors begrensninger i forbindelse med konkret å styre innholdet i undervisningen. Det kan være noen farer ved dette. Et eksempel er at tilpasset opplæring kan erfares å være det Weick (1982) beskriver som løs kobling. Det betyr at tilpasset opplæring kan bli en løs kobling og ikke tilknyttet skolen mål retning. Rektor 4 viser gjennom hvordan hun organisere og leder plangruppa si ved egen skolen, en mulighet for å håndtere en slik utfordring. Hun har blant annet opprette en koordinatorstilling som skal ha ansvaret for utviklingsarbeidet og er bindeleddet mellom lærerne, plangruppa og rektor. På det viset har rektor en mulighet for å være involvert uten direkte å ta styring på innholdet i undervisningen og hvordan skolen praktiserer tilpasset opplæring.

De fire rektorene som ble intervjuet til dette masterprosjektet viser gjennom sin formidling at de ikke er involvert direkte i den praktiske og ordinære undervisningen. Det kan gjennom intervjuene som rektor gir fremstå som at rektor er helt på siden av skolens undervisning og tilpasset opplæring. Det som er interessant når rektorene forteller tilpasset opplæring viser de at alle rektorene er opptatt av elevene sine og har en måte å snakke på som hentyder til at i deres jobb som rektor er eleven i sentrum. I et slikt blikk kan det være hensiktsmessig å se dette i forbindelse med elevsentrert ledelse (Robinson, 2016).

Elevsentrert ledelse handler kort fortalt om å gjøre en forskjell for elevens læring og trivsel. Robinson presenterer fem dimensjoner i elevsentrert ledelse. Disse fem dimensjonene handler om hva rektor skal fokusere på i sitt lederskap for å kunne gjøre en forskjell på læring og trivsel for elever på egen skole. (Robinson, 2016, s 19). Den første handler om å etablere mål og forventninger. Eksempler som understøtter dette, er at rektor 1 har satt mål om universell opplæring ved egen skole. Videre har rektor 4 satt forventningen om at de er en IKT skole og at det er et premiss som må følges av de lærerne som arbeider ved hennes skole. Den andre om strategisk bruk av ressurser. Rektorene forteller om hvordan de organiserer klasser og lærerteam for å anvende ressursene til elevenes beste og organisering av samarbeid og bruk av fellestid. Den tredje tar for seg poenget med å sikre kvaliteten på undervisningen som gis. Rektor 1 forteller om universelle lesekurs som er utarbeidet på en måte og som er ferdige slik at det skal være enkelt for alle lærerne å anvende lesekursene for sine elever. Den fjerde om hvordan rektor leder lærernes læring og utvikling. Her er et eksempel fra informantene om hvordan rektor en har sendt personal på lesekurs for å kunne arbeide med universelle lesekurs.

Den femte og siste dreier seg om å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø (Robinson 2016, s19-20). Alle rektorene er opptatt av at elevene skal oppleve gode og trygge læringsmiljø og oppleve å være inkludert i fellesskapet og være inkludert i klasser i klasserommene. Det kan være hensiktsmessig å stille spørsmål rundt Robinsons (2016) elevsentrert ledelse, at dersom rektor anvender Robinsons (2016) 5 dimensjoner så lykkes rektor med å skape en effektiv organisasjon, samt gjør en forskjell på elevens læring og trivsel. Det er ikke nødvendigvis slik. Robinson (2016) er relativt fast i sin presentasjon om de fem dimensjonene og hva de dreier seg om samt de tre lederferdighetene for å lede fram elevsentrert ledelse.

Den første lederferdigheten handler om hvordan for eksempel rektor anvender relevant kunnskap om for eksempel om effektiv og god undervisning som igjen i dette masterprosjektet dreier seg om tilpasset opplæring. I forbindelse med dette masterprosjektet så viser det seg at rektorene har noe ulik forståelse og kunnskap om tilpasset opplæring og hvordan rektor forstår forventningene og begrepet tilpasset opplæring. Med andre ord betyr det at rektors kunnskap kan bli en faktor i forhold til hvordan rektor vil lykkes med arbeidet på egen enhet. Videre dreier det seg om lærernes læring og skolen som organisasjon for å kunne ta gode beslutninger som legger til rette for god utvikling og kvalitet i de tjenestene som skolen tilbyr (Robinson, 2016, s 26-27). Den andre ferdigheten handler om rektors ferdigheter i å løse komplekse problemer. I tillegg må rektor ifølge Robinson være i stand til å oppdage og løse de utfordringene som finnes i organisasjonen med å skape nye mål (Robinson, 2016 s 26-27). Den tredje lederferdigheten er at rektor må kunne bygge tillit for å kunne gjennomføre det krevende arbeidet med å forbedre undervisning og i dette masterprosjektet som er knyttet til tilpasset opplæring (Robinson, s 2016 s 26-27). Tillit og relasjonskompetanse er også en viktig og avgjørende faktor for å kunne lykkes ut ifra et elevsentrert perspektiv (Robinson, 2016). Lite kan oppnås dersom rektor er uenig med sitt personale, skoleeier eller ikke klarer å vinne fellesskapets tillit. Lederen innovasjonsvilje. Ledere som går inn på siste nytt, innen skoleorganisering, pensumtilnærming eller samarbeidsordninger med nærmiljøet har ofte positive profiler og oppfattes som effektive ledere. Det er likevel ikke sikkert at innovativ praksis i seg selv vil gi den beste elevlæringen. Det er mange nye trender som ikke fungerer og at skoler som er med i innovative programmer kan slite ut lærere og gjøre opplæringen mindre sammenhengende og gjør læringen mer krevende for elevene sine (Robinson, 2016). I dette masterprosjektet kan universell opplæring på det ene siden være et eksempel å se i lys av det Robinson (2016) kommentere i forbindelse med innovativ undervisning og dimensjonen om at rektor må avvende sin kunnskap om

undervisning. Jeg vil understreke at det er ikke innhentet datamateriale i dette masterprosjektet som tilsier at universell opplæring som rektor 1 har som praksis ved egen skole ikke fungere etter hensikt eller ikke skulle gi elevene god undervisning og læring. På den andre siden kan dette være et eksempel der rektor anvender sin kunnskap om god undervisning og at dette fungere etter hensikt i forhold til åpne opp og anvende handlingsrommet til tilpasset opplæring og legge til rett for læring for flere elever, også elever med høyt læringspotensial.

Jeg vil også kommentere rektors rolle som perspektiv i forbindelse med hvordan rektor håndtere forventningene om tilpasset opplæring. Rektor er skolens øverste leder og hun må forholde seg til en rektorrolle som er blitt mer kompleks (Møller, 2020, & Robinson, 2014). Det finnes en rekke ulike forståelser av begrepet ledelse innen utdanningsforskningen. Gunter (2016) skiller mellom en innramming som knytter ledelse til det å utføre konkrete oppgaver som for eksempel hensikten med tilpasset opplæring. Ledelse kan forstås som både individuelle handlinger, og som handling gjennom roller og som praksis (Gunnulfsen, m.fl., 2022). Ledelse i skolen kan forstås som både relasjonell og normativ, noe som betyr at ledelse utøves i relasjoner der ulike mål og forventninger skal fortolkes, konkretiseres og realiseres. Det innebærer en forståelse av at ledelse kan utøves av mange. Selv om ledelse kan forstås som en praksis der mange aktører deltar, har formelle ledere i kraft av sin posisjon et særlig ansvar for å sikre at skolen utvikler seg i henhold til skolens mandat og formål (Møller, 2021). Formelle ledere som for eksempel rektorer har dermed et særlig ansvar for at tilpasset opplæring gis til elevene. Rektor kan også ha rollen som endringsagenten (Andreassen m.fl., 2009, s 25-26). I dette masterprosjektet formidler rektorer strategier som organisering og samarbeid, men ingen av rektorene kommentere eller formidler datamaterialet der rektor kommentere sin rolle som leder eller never ledelse som en strategi i seg selv. De kommentere at de er avhengig av gode relasjoner til sine ansatte, men ut over det er deres rolle som rektor og ledelse fraværende. Rektor kommentere ei heller noe konkret om sine mellomledere og deres rolle, involvering og påvirkning i forhold til tilpasset opplæring og hvordan skolen praktiserer dette.

Kort oppsummert har det vært forsøkt å drøfte masterprosjektets forskningsspørsmål om «hvordan håndterer rektor forventningen om tilpasset opplæring»? Dette er forsøkt å drøfte ut ifra perspektiver om hvilke strategier som for eksempel organisering som rektor har anvendt for å håndtere forventningene til tilpasset opplæring. Det har også vært forsøkt å drøfte dette ut ifra et perspektiv rundt rektors rolle som leder og utøvelse av ledelse.

6.4 Hvilke utfordringer og muligheter erfarer rektorer i håndteringen av forventningen om tilpasset opplæring?

I masteroppgavens tredje forskningsspørsmål om hvilke utfordringer og muligheter som rektor erfarer i håndteringen av forventningen om tilpasset opplæring starter jeg med å trekke frem noen utfordringer deretter peker jeg på noen muligheter. Rektorene forteller om ulike utfordringer som må håndteres i forventningen om tilpasset opplæring. Noen av utfordringene som rektorene trekker frem erfarer de også som dilemmaer i sitt arbeid og rolle som rektor. Rektorene never at tid og ressurser er en utfordringer. Det er også en utfordring og dilemma at dersom rektor kan synliggjøre store behov så vil det være mulighet for å få mer ressurser. Videre formidles det utfordringen med elevantallet på en lærer i undervisning og at dette gjør det utfordrende og tilpasse opplæringen til hver enkelt elev. Rektoren presiserer i intervjuet at dette også opplever hun som et dilemma. Personalarbeid og oppfølging av lærer formidles som en utfordring. Spenninger i arbeidet som skoleleder oppleves som utfordrende.

Felles for utfordringene som rektorene trekker frem, er også ofte knytte til spenninger og spenninger fra ulike holdt. Disse spenningene må hun forholde seg til å forsøke å håndtere. Spenningene er sett i lys av Møllers (2019) modell av spenninger i arbeidet som skoleleder. Et eksempler på slike spenninger kan være i at i arbeidet med tilpasset opplæring så har storsamfunnet og lokalsamfunnet tanker om hva tilpasset opplæring er og som setter forventninger til skolen rundt dette. Rektor 2 forteller om at de er opptatt av et trygt og godt nærmiljø og ikke bare trygt og godt skolemiljø. Rektor nummer en har satt målsetningen om universell opplæring og forteller åpent at det er gjort ved å bruke styringsretten.

Forventningene til tilpasset opplæring eller universell opplæring så kan forventningene være noe annerledes innad i organisasjonene, enn for eksempel nærmiljøet eller lokalsamfunnet, og kan skape spenninger i forhold til for eksempel utviklingsarbeid, tillit og oppfattelse av hvordan tilpasset opplæring for eksempel skal håndteres. Det er viktig at spenninger i skolen blir håndtert. Dersom det er spenninger i en organisasjon så kan det oppstå konflikter. Jeg vurderer det til hensiktsmessig å kommenter at det begrepet konflikt også kan ser begrepet i et positivt lys. Gunnulfsen (2020) beskriver begrepet slik; «som en forståelse av strategier som grupper og individer bruker sin makt for å få gjennomslag for det de mener er best for organisasjonen og dem selv.» Makt, konflikter kan ofte oppleves som negativt, men Gunnulfsen (2020, s 29) skriver at konflikt kan blant annet forekomme i positivt samspill. Dette er utfordringer, men i utfordringene finnes det muligheter. Rektor må videre balanserer

spenningene mellom makt og tillitt. Hun må på et vis bli akseptert og skape oppslutning og tillit fra dem hun skal lede for å kunne lykkes i praktiseringen av ledelse. Tillit, legitimitet og autoritet i forbindelse med rektorrollen er noe det stadig må forhandles om i møtene med for eksempel lærere og andre ansatte i skolen. Rektor er avhengig av lagspill og samarbeid med de ansatte for å lykkes i sitt arbeide med tilpasset opplæring (Møller 2020). Dette gjelder også tilpasset opplæring.

Når det dreier seg om muligheter i dette masterprosjektet så kan det ut ifra prosjektets innhentede datamateriale, og oppgavens kunnskapsgrunnlag, analytiske og teoretiske rammeverk se ut som om rektorenes handlingsrom i forbindelse med tilpasset opplæring er ganske stort. På den ene siden viser rektorene et spenn fra vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring til en smal forståelse (Bachmann & Haug, 2006) på den andre siden. Det er ulikhet i praksisen mellom rektorene der den ene setter retning mot universell opplæring, mot den andre rektorene som ikke har en uttalt felles praksis eller mål for tilpasset opplæring. Handlingsrommet og kunnskap om hva begrepet tilpasset opplæring inneholder kan gir rektor store muligheter og åpen for større muligheter for tilpasset opplæring.

En annen mulighet er samarbeid. I dette masterprosjektet har jeg anvendt begrepet samarbeid og ikke profesjonsfellesskap. Årsaken til dette er at rektorene har brukt samarbeid. Det kan finnes mulighetsperspektiver i forhold til samarbeid og utvikle gode profesjonsfellesskap. Videre formidler rektorene selv at har forbedringspotensialet i elevmedvirkning. Ut ifra de innhentede intervjudataene er det kun rektor fire som oppgir at hun anvender forskningslitteratur og ledelsesteorier inn i sitt arbeide som rektor. Rektoren er åpen om hvordan hun har anvendt for eksempel Irgens utviklingshjul for en skole i bevegelse i arbeidet med å utvikle skolens årshjul og implementere skolens utviklingsarbeid inn i årshjul.

Kort oppsummer har det vært forsøkt å drøfte masterprosjektet forskningsspørsmål om hvilke utfordringer og muligheter som rektor erfarer i håndteringen av forventningen om tilpasset opplæring. Utfordringene som er valgt ut henger sammen med utfordringer som rektorene også opplever som dilemmaer. Muligheten som er valgt og kommentert henger sammen med noen hensiktsmessige muligheter som kan finnes i hvordan rektorene forstår forventningene om tilpasset opplæring, hva begrepet inneholder og mulige ledelsesstrategier for å kunne håndtere og lede fram tilpasset opplæring i egen organisasjon.

Kapittel 7 Konklusjon

7.1 Oppsummering og konklusjon

I kapittel 7 vil jeg oppsummere kort sentrale funn og forsøke å svare på masterprosjektets problemstilling hvordan rektor forstår og håndtere forventningen om tilpasset opplæring samt forskningsspørsmålene (1) Hvordan forstår rektorer i grunnskolen om forventningen tilpasset opplæring? (2) Hvordan håndtere rektor forventningen om tilpasset opplæring? Og (3) Hvilke muligheter og utfordringer erfarer rektorer i håndteringen av forventningen om tilpasset opplæring. Det har vært forsøkt å se masterprosjektets formål med å bidra til hvordan rektorene forstår og håndtere begrepet tilpasset opplæring i praksis samt problemstilling og forskningsspørsmål ut ifra et politisk, pedagogisk, juridisk og teoretisk perspektiv. Det har også vært forsøkt å se på masterprosjektets problemstilling og forskningsspørsmål ut ifra teori som kan være praksisnært og som en mulighet for å anvende noe av det jeg har lært i dette prosjektet i eget arbeid på egen arbeidsplass.

Jeg har valgt ut tre sentrale funn som jeg trekker fram i masterprosjektets oppsummering. Masterprosjektets mest sentrale funn dreier seg om for det første hvordan rektorene forstår forventningene til tilpasset opplæring og innholdet i begrepet. For det andre møter rektorene tilpasset opplæring med ulike strategier for å håndtere tilpasset opplæring. For det tredje må alle rektorene forholde seg til å håndtere spenninger i forbindelse med tilpasset opplæring i egen organisasjon, men også i hovedsak spenningene rundt styring og tillit.

Når det gjelder det første sentrale funnet om hvordan rektor forstår forventningene til tilpasset opplæring og innholdet i begrepet, så viser at rektorene at de har ulik forståelse dette. Med bakgrunn i Bachmann og Haugs (2006) forskningsrapport om blant annet smal og vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring kan det se ut som om rektorene har et forståelsesspenn fra smal til vid forståelse av begrepet. Dette eksemplifiserer rektorene med å formidle spenne rundt tilpasset opplæring i egen organisasjon fra nærmest ingen felles målsetning eller praksis ved skolen og mot universell opplæring som skolens fundament i forbindelse med tilpasset opplæring. Med bakgrunn i rektorenes kunnskap og forståelse til forventningene til tilpasset opplæring og hva begrepet inneholder gir også rektorene ulikt utgangspunkt og retning og mål som settes for egen skole i forhold til tilpasset opplæring. Alle fire er opptatt av at tilpasset opplæring skal favne mer enn bare det faglige, men også

inneholde aspekter knytte til sosial kompetanse og verdier som for eksempel demokrati og solidaritet. Videre er de fire rektorene opptatt av elevene sine, og elevens mestring, trivsel og opplevelsen av å være inkludert i skolens fellesskap og oppleve gode læringsmiljø.

Når det handler om masterprosjektets andre sentrale funn så viser det at rektorene anvender ulike ledelsesstrategier for å håndtere tilpasset opplæring. Rektorene anvender blant annet samarbeid og organisering som ledelsesstrategier for å håndter tilpasset opplæring og lede dette frem ved egen skole. Alle rektorene organiserer for eksempel fellestid, men hvordan dette ser ut i praksis er ulikt. Rektor 4 har for eksempel utarbeidet innhold i fellestid sammen med plangruppa si og involvert dem i utarbeidelse av skolen årsjul og innhold i arbeidet med skolens utviklingstid.

Når det handler om masterprosjektets tredje sentrale funn så må alle rektorene forholde seg til og håndtere spenninger i forbindelse med tilpasset opplæring i egen organisasjon, men også i hovedsak spenningene rundt styring og tillit. Spenninger knyttet til balansen mellom styring og tillit er sentralt i dette masterprosjektet (Møller 2020, Langfeldt 2014 & Sørreime, 2020). Rektorene viser ulike strategier knyttet til dette På den ene siden har for eksempel rektor 1 har anvend styringsretten sin i forbindelse med universell opplæring. På den andre siden har rektor 4 organisert skolens utviklingsarbeid som også tilpasset opplæring er en del gjennom skolens plangruppe. Alle rektorene har valgt må også forholde seg til å lede i et distribuert ledelsesperspektiv når det handler om skolens undervisning og skolens felles praksis rundt tilpasset opplæring

I kapittel 7 har jeg valgt ut 3 sentrale funn som har blitt trukket fram i forbindelse med dette prosjektets konklusjon. Jeg har i tillegg lyst til å kommenter at det er funn som er trukket fram i lys av masterprosjektets forskningsspørsmål om «hvordan rektor forstår og håndtere forventningen om tilpasset opplæring» samt hvordan dette ledes fram ved egen skolen.

Avslutningsvis vil jeg kommenter kort om forventningene som rektor må forholde seg til og håndtere i sitt lederskap som rektor. Forventningene til tilpasset opplæring og hva begrepet inneholder kan være ulike og mangfoldige. Det forekommer forventninger til tilpasset opplæring fra myndigheter, skoleeier, elever, ansatte, foresatte og nærmiljøet for å nevne noe i et mandat om kan synes å nærmest representeres som et uoppnåelig ideal der tilpasset opplæring skal sikre at alle elever får benyttet sitt potensial og utvikler seg i tråd med læreplaner og har mulighetene til å lykkes i eget liv og arbeidsliv.

Rektor befinner seg i en rolle som kan illustreres som en giraff. En giraff som strekker den lange halsen opp mot de grønne og næringsrike bladene i trærne for å nå målsetningen om tilpasset opplæring for alle elevene. På bakken står «ledergiraffen» i spagat med beina i sin rolle som rektor og beina trekkes i ulike retninger der de også må håndtere konflikter, utfordringer, spenninger og dilemmaer. Samfunnets totale forventning til rektorene og skolene om tilpasset opplæring kan synes å være et nærmest uoppnåelig ideal der skolens ledelse har en stor del av ansvaret for å sikre en god og inkluderende skole for alle elever.

7.2 Implikasjoner for videre forskning

Før jeg kommentere videre rundt implikasjoner vil jeg kort kommentere noen svakheter ved dette masterprosjektet. For det første så blir masterprosjektets problemstilling om «hvordan forstår og håndterer rektorer forventningen om tilpasset opplæring og hvilke muligheter og utfordringer for ledelse erfarer de i praksis?» samt masterprosjektets forskningsspørsmål (1) Hvordan forstår rektorer i grunnskolen om forventningen tilpasset opplæring? (2) Hvordan håndtere rektorer forventningen om tilpasset opplæring? Og (3) Hvilke muligheter og utfordringer erfarer rektorer i håndteringen av forventningen om tilpasset opplæring? Analysert og belyst ut ifra et lite utvalg av informanter. Det har kun vært intervjuet og innhentet datamaterialet fra fire rektorer. Det er isolert sett en svakhet, og kan på et vis ikke svare opp masterprosjektets problemstilling og forskningsspørsmål på samme måte dersom populasjonen og antallet informanter hadde vært større. Det hadde også vært interessant å se dette i lys av datamaterialet fra lærer og kanskje også foreldre og elever. Dette er det dessverre ikke rom for i dette masterprosjektet. En annen svakhet som jeg ønsker å løfte fram er at de funn som er gjort og trukket frem i dette masterprosjektet kunne ha vært annerledes og drøftet på et annet vis dersom det hadde vært lagt til grunn et annet kunnskapsgrunnlag og teoretisk perspektiv. Det betyr blant annet, at det kunne ha vært trukket frem andre sider og perspektiver knyttet til tilpasset opplæring ledelse. Masterprosjektets svakheter kan også ha innvirkning på de implikasjonene som blir trukket frem her.

Jeg velger i kapittel 7 å trekke frem følgende implikasjoner for videre forskning. For det første er det interessant at det finnes en del forskning på fenomenet tilpasset opplæring og fenomenet ledelse, men lite forskning på tilpasset opplæring og ledelse i grunnskolen sett i sammenheng. Dette i seg selv en implikasjon og gjør det interessant å forske videre på. For det andre er et funn hvordan rektorene må håndtere spenningene mellom styring og tillit.

Styring som perspektiv der tilpasset opplæring er et politisk prosjekt for å nå samfunns-
messige målsetninger om for eksempel sosial utjevning (Jensen& Lillejordet, 2009) kan skape
forventninger som skaper spenninger og utfordringer rundt hvordan begrepet skal forstås,
håndteres, operasjonaliseres og ledes fram. Dette kan også være for politikere å tenke over og
ha noen tanker rundt. Det samme gjelder også for eksempel skoleeier.

For det tredje handler implikasjoner for videre forskning om hvordan forståelse av tilpasset
opplæring og hva begrepet handler om kan skape handlingsrom, muligheter og for eksempel
hvilke strategier som rektor kan støtte seg til for å lede fram tilpasset opplæring ved egen
skole slik at den favner alle elever, også elever med stort læringspotensial. Men også
handlingsrommet i lys av kollektive prosesser, som inkludere alle elevene og gjør det mulig
for lærerne å følge opp og praktisere tilpasset opplæring i et systemnivå som for eksempel
universell opplæring kan være. Dette kan være med på å gi rektor mulighet til å lede fram en
kollektiv prosess for alle elever på egen skole som favner alle elever og som ikke bare legger
til rette for elever med svake sosiale mål eller lave faglige resultater.

Ut ifra de funn som er presentert i dette masterprosjektet med bakgrunn i det innhentende
datamaterielt med det semistrukturerte forskningsintervjuet av fire rektorer i grunnskolen og
sett i lys av prosjektets kunnskapsgrunnlag og teoretiske rammeverk. Så har dette master-
prosjektet vist at det er behov for mer forskning på skoleledelse og tilpasset opplæring i et
ledelsesperspektiv, der spenningen i «ledelsesspagaten» mellom politikk, juss, pedagogikk og
verdier blir viktige perspektiver.

Vedlegg

Vedlegg 1: Sikt godkjenning

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vedlegg 3: Intervjuguide rektorer

Vedlegg 1

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

22.09.2023, 07:40



[Meldeskjema](#) / [Tilpasset opplæring](#) / [Vurdering](#)

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
444174

Vurderingstype
Automatisk ⓘ

Dato
06.03.2023

Tittel
Tilpasset opplæring.

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig
Ann Elisabeth Gunnulfsen

Student
Siw-Anett Hegna-Malmin

Prosjektperiode
05.01.2023 - 30.12.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.12.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

<https://meldeskjema.sikt.no/6404e87f-7a76-45e2-bef4-b64a2d40cbca/vurdering>

Side 1 av 2

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

22.09.2023, 07:40

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

<https://meldeskjema.sikt.no/6404e87f-7a76-45e2-bef4-b64a2d40cbca/vurdering>

Side 2 av 2

Vil du delta i intervjustudien?

Tilpasset opplæring

Jeg henvender meg til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet med intervjuet er samle inn data til egen masteroppgave.

Forskningsprosjektet handler om hvordan forstår og håndterer skoleledere forventningen om tilpasset opplæring ved sin skole, og hvilke muligheter og utfordringer for ledelse erfarer de?

Forskningsprosjektet handler om hvordan rektorer håndterer kravet om tilpasset opplæring. Hvilke muligheter og utfordringer erfarer rektor i håndteringen av kravet om tilpasset opplæring samt hvilke muligheter og utfordringer erfarer rektor i håndtering av kravet om tilpasset opplæring.

Formålet i intervjustudien er å utforske dette. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål:

Som student på kurset Utled 4090 (masteroppgave) Skriver jeg masteroppgave om tilpasset opplæring. Formålet med intervjuene er å samle inn datamaterialet som er beskrevet ovenfor. I intervjuet vil jeg spørre om ting som har med ditt arbeid å gjøre som skoleleder. Ingen personlige spørsmål vil bli stilt. Sikt (tidligere NSD, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste har godkjent gjennomføringen av intervjuet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, er ansvarlig for prosjektet. Min veileder er Ann Elisabeth Gunnulfsen.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Personer som intervjues blir valgt ut av studenter. Begrunnelsen er at den stilling du har er interessant i forbindelse med masterprogrammet i utdanningsledelse. Grunnen til at jeg spør deg er at jeg bruker mitt kontaktnett for å finne informanter.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden er intervju som blir tatt opp med medbrakt diktafon mobilapp der lydopptaket vil skje på smarttelefon. Opptakene blir så sendt til en ekstern enhet. Opptaket blir umiddelbart kryptert på telefonen, og man kan av sikkerhetsmessige årsaker ikke lytte til opptak i mobilappen. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir spurt av meg i en ramme som kalles intervju. Det vil ta deg ca. 45 minutter.

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 jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Den som har tilgang, er den som gjennomfører intervjuet. Det kan hende at jeg diskuterer transkripsjonen av intervjuet med min veileder. I såfall er det materialet som vises fram fullt ut anonymisert. Videre vil analysen av intervjuet inngå som en del av masteroppgaven.*
- *Anonymisering og trygg oppbevaring vil sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene.*

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Utled 4090- masteroppgaven slutføres november 2023 og transkripsjon og lydopptak vil bli slettet etter endt arbeide med masteroppgave som er rundt juletider 2023. *Du vil ikke kunne identifiseres i transkripsjonen av datamaterialet.*

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *Meg. Siw-Anett Hegna-Malmin tlf: 95761279*
- *Min veileder: Ann Elisabeth Gunnulfsen. a.e.gunnulfsen@ils.uio.no.tlf: +47 22858557*
- *Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.*

Med vennlig hilsen

Siw-Anett Hegna-Malmin

Prosjektansvarlig

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*
- at mine personopplysninger lagres til etter prosjektslutt, til 1.1.2024.*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 1.1.24

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Intervjuguide

Hvor lenge har du jobbet som rektor?
Trives du med jobben som rektor?
Hvorfor ønsket du å bli rektor?
Kan du fortelle litt om skolen din og deg selv?
Hvilke oppgaver liker du best å jobbe med?
Hvordan forstår du som skoleleder begrepet og forventninger tilpasset opplæring?
Kan du beskrive hvordan skolen din har organisert tilpasset opplæring?
Hvilke muligheter og utfordringer opplever du i ledelse av skolens praksis med tilpasset opplæring?
Hvilke dilemmaer i forhold til ledelse erfarer du i forhold til tilpasset opplæring?
Kan du beskrive noen strategier du som rektor har valgt for å lykkes med forventningen om tilpasset opplæring?
Har du som rektor anvendt forskningslitteratur eller praksiserfaringer i arbeidet med tilpasset opplæring på din skole? Eventuelt hva, hvilke og hvorfor?
Hvordan samarbeider lærere, assistenter og annet personal på din skole i forhold til tilpasset opplæring?
Hvilke tanker har du om elev, lærer og foresattes medvirkning i forhold til skolens praksis om tilpasset opplæring?
Hvordan jobber dere med ulike samarbeidspartner og tilpasset opplæring?
Kan du beskrive hvordan skolen din har organisert spesialundervisning?
Hvordan tror du lærerne dine vil beskrive skolens praksis om tilpasset opplæring?
Hvis du skal beskrive et drømmesenario om hvordan tilpasset opplæring på din bør være. Hvordan vil dette eventuelt se ut?
Foreldresamarbeid. Hvordan fungerer dette i forhold til TPO?
Kan du beskrive og si noe om ledergruppa di?

Litteraturliste

- Ass, M & Paulsen J.M (2017) Å lede i framtidens skole. Utdanningsforskning
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/a-lede-i-fremtidens-skole/>
- Aune, H. (2019) *Like læringsmuligheter for jenter og gutter*. Fagbokforlaget.
- Andreasens, R, A, Irgens, E & Skaalvik E.M (2014). *Kompetent Skoleledelse*. Fagbokforlaget.
- Andreassen, R. A, Irgens E & Skaalvik, EM (2009). *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse*. Tapir akademiske forlag.
- Bachman, K & Haug P. (2006) Forskning om tilpasset opplæring. (Forskningsrapport nr. 62.) Høgskolen i Volda & Møreforskning Volda.
https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Barnekonvensjonen. (1989). FNs konvensjon om barnets rettigheter.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Bekkelien M & Solstad A (2017) Ledelse og profesjonsutvikling på ungdomstrinnet. En studie av arbeid med skolebasert kompetanseutvikling i Ungdomstrinn i utvikling. Master i utdanningsledelse, Universitet i Oslo.
- Bunting, M (2014) *Tilpasset opplæring i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademiske.
- Dalen, M (2011) *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget
- Eriksen, Bjørn (2018) *Rektors styringsrett*. (2.utg). Gyldendal Juridisk.
- Grunnlova. (1814) Kongeriket Noregs Grunnlov (LOV-1814-05-17). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn?q=grunnlova>
- Grønmo, S (2016) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2.utg). Fagbokforlaget.
- Gunter, H. (2016). *An intellectual history of school leadership practice and research*. Bloomsbury Publishing.
- Gunnulfsen, A, E & Hall, J (2015) *En skoleleders dagbok. Profesjonell praksis og juridisk skjønn*. Gyldendal Akademiske.

- Gunnulfsen, A, E (2019) Ledelse, roller og makt i utviklingsarbeid. I: Helsted, K & Mausestagen, S (Red.), *Nye lærer og lederroller i skolen*. Universitetsforlaget.
- Gunnulfsen, A, E (2020) *Utdanningsledelse som mikropolitisk praksis. Forhandlinger om mening, makt og posisjonering*. Universitetsforlaget.
- Gunnulfsen, A. E., Jensen, R, Hall, J. B., Abrahamsen, H. N., Kleveland, H. M., & Olsen, R. V. (2022). Underveis med nytt læreplanverk: Ledelse, styring og støtteressurser.
- Jensen, E., & Lillejordet. (2009). Tilpasset opplæring. Politisk Dragkamp om pedagogisk praksis. <https://doi.org/10.5617/adno.1040>
- Jeppesen, S., Kelder, K & Ottesen E. (2016) Rektors handlingsrom mellom skolens rammer og forventninger til tilpasset opplæring, s 143-154. Norsk pedagogisk tidsskrift.
- Johannesen, L.E.F (2022) Utenfor akademien: mot en utvidet forståelse av «abduktiv analyse» og teoriutvikling. Norsk sosiologisk tidsskrift. <https://doi.org/10.18261/nost.6.2.4>
- Knutsen, B & Emstad A.B. (2021) *Ledelse for en inkluderende skole for elever med stort læringspotensial*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S & Brinkmann, S (2021) *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg). Gyldendal.
- Langfeldt, G (2014) *Ansvar og kvalitet. Strategier for styring av skolen*. Cappelen Akademiske Forlag.
- Lillejordet, S., Manger, T. & Nordal, T (2013) *Livet skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap. Lærerprofesjonalitet*. (2.utg). Fagbokforlaget.
- Lumby, J. (2013) Distributed Leadership: The Uses and Abuses of Power. Educational Management Administration & Leadership s 581-597.
- Møller, J. (2019) Retten i skolen. Mellom pedagogikk, juss og politikk (2.utg) Universitetsforlaget.
- Møller, J & Ottesen, E. (2012) *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Universitetsforlaget.

Møller, J. (2021). Images of Norwegian Educational Leadership—Historical and Current Distinctions. *The Cultural and Social Foundations of Educational Leadership: An International Comparison*, 67-82.

NOU 19: 2023 (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. [NOU 2019: 23 \(regjeringen.no\)](#)

Ogden, T. (2020) *Skolens mål og muligheter*. Gyldendal.

Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæring (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>

Robinson, V (2014) *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm Akademiske.

Saltkjell, T, Malmberg-Heimonen, I & Tøge A, G (2020) Betydningen av tverrprofesjonelt samarbeid for lærernes vurdering av egen kompetanse til å tilpasse opplæring i skolen. (Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis).

Spillane, J P (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass

Sørreime, Ø, (2020) *Tillit og Styling i skolen*. Cappelen Damm Akademiske.

Utdanningsdirektoratet (2022) Tilpasset opplæring. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring>

Utdanningsnytt 20.12.16. Olsen F. Tilpasset opplæring er svaret, men på hva? <https://utdanningsnytt.no/laereryrket-pedagogikk-spesialundervisning/tilpasset-opplaering-er-s>

Vedøy, G (2008). Demokratisk ledelse i skoler. I Andreassen, R.A, Irgens, E & Skaalvik, E.M (Red.) *Kompetent skoleledelse*. Fagbokforlaget.

Weick, K (1982) *Administering Education in Loosly coupled Schools*. <https://www.jstor.org/stable/20386508>

