

Hvordan skal elever raskt få egnet støtte og opplæring når læringsutfordringer oppstår?

En studie om hvordan skoleledere fortolker og iverksetter arbeidet med intensiv opplæring.

Daniel Basmadjian og Mari Odberg Bjerke

Master i utdanningsledelse (UTLED 4090)
30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS)
Det utdanningsvitenskapelige fakultet (UV)



© Daniel Basmadjian og Mari Odberg Bjerke

2022

Hvordan skal elever raskt få egnet støtte og opplæring når læringsutfordringer oppstår? En studie om hvordan skoleledere fortolker og iverksetter arbeidet med intensiv opplæring.

Daniel Basmadjian og Mari Odberg Bjerke

<https://www.duo.uio.no/>

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie som ønsker å belyse hvordan skoleledere fortolker og iverksetter § 1- 4 i opplæringsloven. Datagrunnlaget for studiet er intervjuer med fire rektorer.

Formålet med masteroppgaven er å belyse hvordan skoleledere praktiserer overgangen fra skriftlig juss til juss i praksis og hvordan de arbeider for å sikre praksis av intensiv opplæring ved egen skole. Vi ønsker at masteroppgaven skal være et bidrag til å videreutvikle en kunnskapsbasert praksis knyttet til juridiske utfordringer for skoleledere.

Vi har utformet følgende problemstilling: *Hvordan fortolker og iverksetter skoleledere opplæringslovens §1-4?* Vi har utformet tre forskningsspørsmål som skal bidra til å belyse vår problemstilling:

- 1) Hvordan arbeider skoleledere for å ivareta skolens plikt til intensiv opplæring?
- 2) Hvordan tilrettelegges det for samarbeid om intensiv opplæring i profesjonsfellesskapet?
- 3) På hvilken måte former skolelederens fortolkning av intensiv opplæring skolens tilrettelegging?

Det teoretiske rammeverket belyser hvordan skoleledere kan tilrettelegge for læring og til å skape arenaer for refleksjon og utvikling i profesjonsfellesskapet. Vi viser også til ulike modeller som beskriver hvordan skoleledere kan ha innflytelse på læringsmiljøet for både lærere og elever og bidra til kvalitet i opplæringen. Vi belyser skolelederens forståelse og fortolkning av lovverket gjennom teorier knyttet til rettsliggjøring og det pedagogiske skjønn opp mot dette prinsippet.

Funn i studiet viser at skolelederne har god juridisk kompetanse og at de har brukt både juridisk og pedagogisk kompetanse i skjønnsutøvelsen når rutiner for skolens arbeid med intensiv opplæring har blitt utviklet. Et annet viktig funn i studiet, som underbygges av tidligere forskning og teori, er hvordan rutiner for intensiv opplæring kan bidra til at skolelederen får en rolle i profesjonsfellesskapet som påvirker både lærernes og elevenes læring. Studiet kan også vise til funn på praksis som bidrar til at analyser av elevresultater knyttes til tiltak for å hjelpe elever med å følge klassens progresjon og til justering av lærernes praksis.

Implikasjoner av studiet er at det synes som at skoleledere står alene i sitt fortolkningsarbeid av lovparagrafen, og at dette viser at det er behov for å skape profesjonsfelleskap for ledere på nivåene over den enkelte skole. Funn i studiet viser at dette er sentralt med tanke på sikring av at skjønnsutøvelsen gjøres på grunnlag av kompetanse ervervet i refleksjon med andre, slik at skjønnsutøvelsen ikke bare utføres på bakgrunn av tidligere erfaringer.

Forord

Denne forskningsoppgaven setter et punktum for vårt masterstudium i utdanningsledelse. Det har vært fire år med gode forelesninger av dyktige ansatte ved universitetet, varierte arbeidskrav og en utdanning som hele tiden har knyttet teori opp mot praksis.

Vi rakk å bli kjent med hverandre gjennom felles arbeidskrav våren 2020, og det samarbeidet førte til at vi valgte å skrive masteroppgaven sammen. Det å studere ved siden av jobb har til tider vært krevende, men vi opplever at vi har klart å balansere jobb, familieliv og studier på en god måte. Året med masteroppgaven har medført at de fleste helgene har blitt benyttet til å lese teori og skrive oppgave, og vi setter pris på den forståelsen vi har fått både av ektefeller, barn og venner på at vi har vært lite tilstedeværende denne perioden.

Arbeidet med masteroppgaven har vært både lærerikt og krevende. Vi har holdt oss til tidsplanen vi utarbeidet i januar og arbeidet jevnt og trutt hver eneste uke. Samarbeidet mellom oss har fungert svært godt og vi har begge hatt en klar ambisjon om å levere på normert tid. Det å samarbeide om en masteroppgave har gitt oss muligheten til å reflektere over valg av teori, gjøre analyser og drøfte funn i fellesskap, og det har vært positivt å ha en å dele dette arbeidet med. Vi tror begge at arbeidet med masteroppgaven kunne blitt en tyngre og en mer ensom prosess dersom vi ikke hadde samarbeidet. Det meste av oppgaven er skrevet i felles arbeidsøkter i Halden eller Oslo. Det har blitt mange turer med Vy og langs E6, men det å sitte sammen og skrive har bidratt til gode felles refleksjoner over funn, analyser og drøfting. Denne oppgaven er derfor et felles prosjekt og det er vår stemme som kan høres i alle deler av oppgaven. Det å samarbeide om et forskningsprosjekt har også utviklet oss som mennesker og gitt oss viktig erfaring som vi vil ta med oss videre i arbeidslivet.

Vi ønsker å rette en stor takk til vår veileder, Heidi Kleveland. Vi er takknemlige for at vi fikk tildelt Heidi som vår veileder. Heidi har vært tilstedeværende, støttende, kritisk og konstruktiv. Vi har hatt alle veiledninger med Heidi på Zoom, og takket være Heidi har det fungert helt utmerket. Heidi har gitt oss veiledning som har vært med på å videreutvikle oppgaven og det setter vi stor pris på!

Vi ønsker også å rette en takk til vår nærmeste familie. Vi har brukt ettermiddager og helger på studier de siste årene og vi har helt sikkert hatt perioder det siste året der vi har snakket om intensiv opplæring til både frokost, middag og kveldsmat. Familiene våre har støttet oss og oppmuntret oss hele veien!

Så en stor takk til Daniel sin kone, Nora, og Mari sin mann og barn, Tor-Olav, Tuva og Thale. Uten deres støtte hadde vi ikke klart dette!

Oslo og Halden, oktober 2022

Daniel Basmadjian og Mari Odberg Bjerke

Innhold

Sammendrag	3
Forord.....	5
1. Innledning	10
1.1 Aktualitet og relevans	10
1.2 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål	11
1.3 Oppgavens struktur.....	13
2 Relevant forskning	14
3 Teoretisk rammeverk.....	20
3.1 Om forventninger til skoleledelse og betydningen av profesjonelle læringsfellesskap.....	20
3.2 Enkel - og dobbelkretslæring	22
3.3 Ledelsesperspektiver.....	23
3.4 Hva og hvordan i elevsentrert ledelse	23
3.4.1 Å anvende relevant kunnskap.....	24
3.4.2 Å lede lærernes læring og utvikling	25
3.5 Læringscentrert ledelse og elevsentrert skoleledelse.....	26
3.6 Koherens i skoleutviklingen	27
3.6.1 Å utvikle samarbeidskultur	27
3.6.2 Å skape ansvarskultur	28
3.7 Transformasjonsledelse og koherens i skoleutviklingen.....	29
3.8 Rettsliggjøring som teoretisk begrep	30
3.9 Blichner og Molanders fem dimensjoner for rettsliggjøring.....	32
3.10 Profesjonelt skjønn	34
4 Metode.....	36
4.1 Innledning	36
4.2 Forskningsdesign.....	36
4.3 Det kvalitative forskningsintervju	38
4.4 Utvalg av informanter	39
4.5 Datainnsamling	40
4.6 Transkribering	43
4.7 Analyse av data	44
4.8 Validitet	45
4.9 Reliabilitet	46
4.10 Etske betraktninger	48
5 Presentasjon av empirisk materiale.....	50
5.1 Presentasjon av informanter.....	50

5.1.1	Informant 1	50
5.1.2	Informant 2	50
5.1.3	Informant 3	50
5.1.4	Informant 4	51
5.2	Forskningsspørsmål 1: Hvordan arbeider skoleledere for å ivareta skolens plikt til intensiv opplæring?	51
5.2.1	Presentasjon av funn fra rektor 1	51
5.2.2	Presentasjon av funn fra rektor 2	53
5.2.3	Presentasjon av funn fra rektor 3	55
5.2.4	Presentasjon av funn fra rektor 4	57
5.2.5	Oppsummering av funn	59
5.3	Forskningsspørsmål 2: Hvordan tilrettelegges det for samarbeid om intensiv opplæring i profesjonsfellesskapet?.....	59
5.3.1	Presentasjon av funn fra rektor 1	59
5.3.2	Presentasjon av funn fra rektor 2	61
5.3.3	Presentasjon av funn fra rektor 3	63
5.3.4	Presentasjon av funn fra rektor 4	64
5.3.5	Oppsummering av funn	65
5.4	Forskningsspørsmål 3: På hvilken måte former skolelederens fortolkning av intensiv opplæring skolens tilrettelegning?.....	66
5.4.1	Presentasjon av funn fra rektor 1	66
5.4.2	Presentasjon av funn fra rektor 2	68
5.4.3	Presentasjon av funn fra rektor 3	69
5.4.4	Presentasjon av funn fra rektor 4	70
5.4.5	Oppsummering av funn	71
5.5	Hovedfunn fra vårt empiriske materiale.....	72
6	Drøfting	74
6.1	Skolelederens arbeid med å ivareta skolens plikt til intensiv opplæring.....	74
6.2	Skolelederens tilrettelegging for samarbeid om intensiv opplæring i profesjonsfellesskapet	78
6.3	Skolelederens påvirkning av skolens tilrettelegging av intensiv opplæring i praksis.....	80
7	Konklusjon.....	86
7.1	Konklusjoner	86
7.2	Begrensinger	88
7.3	Behov for videre forskning.....	89
	Litteraturliste	90
	Vedlegg	94

Vedlegg 1: Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt og samtykkeskjema.....	94
Vedlegg 2: Intervjuguide	97

1. Innledning

Denne masteroppgaven presenterer en studie av skolelederens fortolkning og iverksettelse av skolens plikt til å gi intensiv opplæring. I dette kapittelet vil vi belyse forskningens aktualitet og relevans, beskrive vår problemstilling og forskningsspørsmål og gjøre rede for oppgavens struktur.

1.1 Aktualitet og relevans

I 2018 vedtok Stortinget en endring i opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998). Paragrafen om tilpasset opplæring, § 1-3, ble endret og det kom en ny paragraf, § 1-4, som beskriver tidlig innsats og skolens plikt til å tilby intensiv opplæring til elever på 1.-4.trinn som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving og regning. I tidligere utgave av opplæringsloven var tidlig innsats en del av §1-3 (Prop. 52 L (2017–2018)). Lovparagrafen har følgende ordlyd:

§ 1-4. Tidleg innsats på 1. til 4. trinn

På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørge for at elevar som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventa progresjon blir nådd. Om omsynet til eleven sitt beste talar for det, kan den intensive opplæringa i ein kort periode givast som eineundervisning. (Opplæringsloven, 1998, § 1-4)

I «Lærelyst-tidlig innsats og kvalitet i skolen» (Meld. St. 21 (2016-2017)) ble tidlig innsats presentert som et nøkkelbegrep for å unngå at elever utviklet faglige vansker videre i skoleløpet. Regjeringen foreslo i meldingen at det skulle stilles strengere krav til tidlig innsats, og at elever som hang etter i lesing, skriving og regning på 1.-4.trinn skulle få tilbud om intensiv opplæring (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 8). Stortingsmeldingen ble fulgt opp av en lovproposisjon til Stortinget (Prop. 52 L (2017–2018)). I lovproposisjonen ble det vist til at andelen elever med spesialundervisning økte gjennom skoleløpet og at dette kunne «tyde på at læringsutfordringer som oppstår tidlig, i for stor grad får utvikle og forsterke seg» (Prop. 52 L (2017–2018), s. 10). I lovproposisjonen ble det lagt vekt på at intensiv opplæring skulle være en del av den ordinære opplæringen, men at den skulle være kjennetegnet av kortvarig og målrettet innsats i lesing, skriving og regning for elever som har behov for det

(Prop. 52 L (2017–2018), s. 16). Ekspertutvalget om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner, også kjent som Stoltenbergutvalget, viste i sin rapport til at manglende kompetanse står i veien for å få realisert prinsippet om tidlig innsats i skolen (NOU 2019: 3, 2019). Utvalget viste i sin rapport til at regelverket burde endres og bli mer helhetlig enn det er i dag, slik at det kommer tydeligere frem hvilke system skolen må utvikle for å ivareta både tilpasset opplæring, intensiv opplæring og spesialundervisning (NOU 2019: 3, s. 197). I «Tett på-tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» (Meld. St. 6 (2019-2020)) kommer det frem at regjeringen vil vurdere om det er behov for mer veiledning om hvordan plikten til tidlig innsats og intensiv opplæring følges opp. I stortingsmeldingen kom det også frem at regjeringen ønsket å vurdere om bestemmelsene om intensiv opplæring i lesing, skriving og regning for 1.-4.trinn skulle utvides til flere trinn (Meld. St. 6 (2019-2020), 2020, s. 14).

I utredningen «Ny opplæringslov» (NOU 2019: 23) ble det foreslått at alle elever skulle ha rett til forsterket innsats. Forsterket innsats ble foreslått å skulle gjelde all opplæring på alle trinn, og det skulle da erstatte dagens krav om intensiv opplæring (NOU 2019: 23, s. 20). Høsten 2021 var høringen på ny opplæringslov ute. I høringsforslaget kommer det frem at departementet ikke fulgte utvalgets innstilling, men de fulgte noe av den da de foreslo at intensiv opplæring skal være en plikt på 1.-4.trinn og på videregående skole (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 180). Intensiv opplæring er en plikt for skolen, men ingen rettighet for enkeltelevne. Det betyr at elevene ikke kan klage, etter forvaltningslovens regler på at de ikke får intensiv opplæring. Ny opplæringslov forventes vedtatt i løpet av 2023.

1.2 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål

Vi mener intensiv opplæring er et spesielt interessant område å forske på, både fordi paragrafen er forholdsvis ny og fordi innholdet i paragrafen har vært belyst både gjennom stortingsmeldinger og gjennom høringsrunder knyttet til ny opplæringslov.

Vi ønsker å forske på hvordan skoleledere fortolker og iverksetter opplæringslovens §1-4 (Opplæringsloven, 1998, § 1-4). Vi ønsker, gjennom kvalitative forskningsintervjuer, å få kunnskap som kan belyse overgangen mellom skriftlig juss og juss i praksis. Vi har også til hensikt å belyse hvordan ledere arbeider med sikring av praksis på egen skole knyttet til

intensiv opplæring. Formålet med studiet er både å få mer kunnskap om fortolkning og iverksettelse av lovparagrafen og å samle informasjon som kan bidra til å videreutvikle en kunnskapsbasert praksis knyttet til juridiske utfordringer for skoleledere.

Vi har utarbeidet følgende problemstilling:

Hvordan fortolker og iverksetter skoleledere opplæringslovens §1-4?

Vi har utformet tre forskningsspørsmål som skal bidra til å belyse vår problemstilling:

- 1) Hvordan arbeider skoleledere for å ivareta skolens plikt til intensiv opplæring?
- 2) Hvordan tilrettelegges det for samarbeid om intensiv opplæring i profesjonsfellesskapet?
- 3) På hvilken måte former skolelederens fortolkning av intensiv opplæring skolens tilrettelegging?

Opplæringslovens § 1-4 har ordet tidlig innsats i overskriften og intensiv opplæring som et sentralt begrep i lovteksten. I vår studie benytter vi begrepet intensiv opplæring i både forskningsspørsmålene og i analyse, drøfting og konklusjon. Formålet med intensiv opplæring er å gi elever raskt den støtten de trenger for å utvikle seg videre (Utdanningsdirektoratet, 2018). Vi definerer intensiv opplæring som det å raskt sette inn egnede tiltak for elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skrivning eller regning. Under transkripsjon av intervjuene fant vi at rektorene benyttet begrepene *tidlig innsats* og *intensiv opplæring* i sine svar, og i flere uttalelser kommer det frem at det er to begreper der samme intensjon legges til grunn, nemlig det å raskt sette inn egnede tiltak. Vi har valgt å holde oss til begrepet intensiv opplæring i drøfting og konklusjon og ber leseren være oppmerksom på at det i rektorenes uttalelser ved noen anledninger er sagt «tidlig innsats».

I oppgaven bruker vi begrepet skoleleder i både problemstilling og forskningsspørsmål. De fleste skolene i Norge har en skoleledelse som består av rektor og mellomledere, som assisterende rektor og inspektør. Vi har derfor valgt å bruke begrepet skoleleder, da vi mener det omfatter alle med et skolelederansvar. Vi har intervjuet fire rektorer. Når vi presenterer funn, analyserer og drøfter bruker vi ordet rektor om våre informanter.

1.3 Oppgavens struktur

I den neste delen av oppgaven belyser vi aktuell forskning som vi vurderer er relevant for vår problemstilling. Deretter presenterer vi aktuell teori som belyser vår forskning og som benyttes til analyse og drøfting av vår empiri. Opplæringslovens § 1-4 ble vedtatt i 2018. Begrepet tidlig innsats, som er i overskriften på paragrafen, har vært en del av opplæringsloven fra 2009. I 2009 ble §1-3 i opplæringsloven utvidet fra tilpasset opplæring til å også skulle inkludere tidlig innsats (Opplæringsloven, 1998). Forskning og teori som belyses i kapittel 2 og 3 omhandler både tilpasset opplæring og tidlig innsats. Dette er valg vi har gjort fordi vi har vurdert at både forskningen og teorien er relevante for oppgaven vår. Vi har også vurdert at forskning og teori på tilpasset opplæring og tidlig innsats, som er gjort før 2018, ivaretar forståelsen av at det handler om å ha fokus på det å tidlig oppdage og iverksette tiltak for elever som har behov for intensiv opplæring. I teoridelen vises det til begrepet tidlig innsats, som er å finne i overskriften i lovparagrafen. I kapittel 4 presenterer vi vårt metodevalg og prosessen knyttet til utvalg av informanter, hvordan vi har gjennomført datainnsamlingen og transkribert intervjuene. Vi viser også til hvordan vi har analysert datamaterialet og gjør oss etiske betraktninger knyttet til prosessen. I kapittel 5 presenterer vi vårt empiriske materiale. Funnene er knyttet opp til forskningsspørsmålene og blir presentert for hver rektor. Vi har oppsummeringer av funn etter hvert forskningsspørsmål, og avslutter kapittelet med en oppsummering av hovedfunn fra alle forskningsspørsmålene. Vi drøfter våre funn ved hjelp av teori og relevant forskning i kapittel 6. I det avsluttende kapittelet konkluderer vi opp mot problemstilling, beskriver begrensinger i vårt forskningsprosjekt og belyser implikasjoner for videre forskning.

2 Relevant forskning

I dette kapittelet vil vi presentere aktuell forskning knyttet til vår problemstilling og våre forskningsspørsmål. Det er mye forskning som er gjort på områdene vi belyser i vår oppgave, knyttet til både tidlig innsats, organisasjonsutvikling, rettsliggjøring og skjønn i skolen. Intensiv opplæring kom inn i Opplæringsloven som begrep i 2018. Den forskningen vi viser til som omhandler tilpasset opplæring og tidlig innsats er skrevet før tidlig innsats og intensiv opplæring ble lagt til § 1-4. Tidlig innsats var da en del av § 1-3 i opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998). Da vi skulle gjøre oss kjent med aktuell forskning benyttet vi søketjenestene UiO Ora, ERIC og Google Scholar. Vi benyttet oss også av UiO Duo for å gjøre oss kjent med masteroppgaver som omhandler temaer som kan sees i sammenheng med vårt forskningsprosjekt. Ved å gjøre oss kjent med treff i søketjenestene, både på masteroppgaver, doktorgradsavhandlinger og fagfelleverderte artikler, benyttet vi «snøballmetoden», ved at vi søkte videre på kilder som var benyttet i artiklene og oppgavene vi fikk treff på.

Vår studie belyser skolelederens fortolkning og iverksettelse av opplæringslovens §1-4, som omhandler tidlig innsats og intensiv opplæring. Frem til endringen i opplæringsloven i 2018 var begrepet tidlig innsats en del av §1-3, som omhandler tilpasset opplæring. Vi vil i denne delen presentere fem studier som vi vurderer er spesielt interessante sett opp mot vår forskning. Det er studien til Jeppesen, Kelder og Ottesen (2016) om rektors handlingsrom mellom skolens rammer og forventninger til tilpasset opplæring (Jeppesen et al., 2016), Møller og Ottesen sin studie på samspillet mellom rettslige standarder og faglig skjønn (Møller & Ottesen, 2016c), Skedsmo og Mausethagen sin gjennomgang av empiriske studier gjennomført i Norge der de belyser spenninger mellom prestasjonsorientert ansvarliggjøring og det faglig-profesjonelle ansvaret som inngår i skolelederens profesjonsutøvelse (Skedsmo & Mausethagen, 2017) Briseid og Haraldstads artikkel om profesjonsetikk i lys av styring og pedagogisk ledelse (Briseid & Haraldstad, 2019) og forskningsprosjektet «Regelverksetterlevelse i grunnopplæringen», som er gjennomført av flere forskere ved Senter for profesjonsstudier ved Oslo Met (Mausethagen et al., 2019).

Jeppesen, Kelder og Ottesen sin forskning (Jeppesen et al., 2016) «belyser hvordan rektorer i videregående skole forstår prinsippet tilpasset opplæring» (Jeppesen et al., 2016, s. 143). Forskningen er rettet mot § 1-3 i opplæringsloven og det er skoleledere ved videregående

skoler som er intervjuet. Denne forskningen er gjort før endringen i opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998) fra 2018, og tidlig innsats var da en del av § 1-3. Gjennom denne forskningen belyses rektorers handlingsrom og hvordan de iverksetter prinsippet tilpasset opplæring i praksis. Forskerne gjennomførte semistrukturerte intervjuer med til sammen syv rektorer fra skoler som ligger geografisk spredt. I denne forskningen kommer det frem at rektorene i stor grad definerer begrepet tilpasset opplæring likt, men at de har ulike oppfatninger av hvor langt prinsippet skal strekke seg i opplæringen (Jeppesen et al., 2016, s. 147). Det belyses også at det kan være krevende å definere hva som skiller tilpasset opplæring og spesialundervisning, i hvilken grad skolene har rutiner for å dokumentere tilpasset opplæring og «at økonomi er en rammefaktor som har betydning for opplevelsen av handlingsrom» (Jeppesen et al., 2016, s. 148). Studien viser at plikten skolene har, gjennom opplæringsloven, likevel gir et stort tolkningsrom for rektorene når plikten skal omsettes i praksis. Lite regulering av dokumentasjon knyttet til tilpasset opplæring trekkes også frem som en implikasjon av studien. Til sammenligning har elevenes rett til spesialundervisning, opplæringsloven § 5-1, et tydelig dokumentasjonskrav gjennom krav til behovsmeldinger fra skoler til PPT, sakkyndige vurderinger fra PPT, enkeltvedtak og utarbeidelse av individuelle opplæringsplaner (Opplæringsloven, 1998, § 5-1). Studien viser at rektorene synes ikke å ha en klar forståelse av den juridiske forskjellen mellom skolens plikt, § 1-3, og elevenes rett, § 5-1. Studien belyser at det er behov for mer forskning på innholdet i lovparagrafen og hvordan dette kan ivaretas i praksis. Forskerne belyser også at «det kan være hensiktsmessig at rektors juridiske og pedagogiske kompetanse styrkes slik at det profesjonelle skjønn er fundert i kunnskap framfor tilfeldig håndtering av rammer og forventninger» (Jeppesen et al., 2016, s. 153). Pedagogisk ledelse, gjennom synlig engasjement fra rektor, trekkes også frem som noe det bør forskes videre på. Vår forskning er rettet mot skoleledere på barnetrinnet og deres arbeid med intensiv opplæring. Vi ønsker å belyse hvordan skoleledere fortolker og praktiserer § 1-4 (Opplæringsloven, 1998). Implikasjonene fra studiet til Jeppesen, Kelder og Ottesen har derfor vært sentrale for oss i vårt arbeid med utarbeidelse av intervjuguide og analyse av datamaterialet.

Møller og Ottesen (Møller & Ottesen, 2016c) undersøker i sin studie hvordan skoleledere håndterer juridiske standarder i praksis. Dette gjør de gjennom kvalitative intervjuer av skoleledere. Gjennom intervjuer undersøker de hvilke rutiner organisasjonen har utviklet for å håndtere de juridiske standardene knyttet til opplæringslovens § 9A (Opplæringsloven,

1998, § 9A) og hvordan lederne konstruerte og legitimerte arbeidet sitt i organisasjonen. Forskerne skriver i sin artikkel av de ønsket å se nærmere på hvordan juridiske normer blir oversatt og benyttet i praksis (Møller & Ottesen, 2016c, s. 429). Lov og forskrifter regulerer handlinger, men de beskriver ikke i detalj hvordan ledere skal håndtere de i praksis. Det medfører at juridiske standarder er avhengig av «profesjonell tolkning og tilegnelse av regler, samt hvordan og i hvilken grad faglige handlinger er spesifisert og kontrollert i organisasjonene» (Møller & Ottesen, 2016c, s. 431). På lokalt nivå manifesteres juridiske standarder seg ofte gjennom organisatoriske rutiner. Studiet viser at utarbeidelse av rutiner kan være med på å vise ledernes tolkning og forståelse av lovens krav. I studiet benytter forfatterne Evetts (2009) sine definisjoner av yrkes- og organisatorisk profesjonalitet. Yrkesprofesjonalitet kan beskrives i form av «kollegial autoritet, tillit og profesjonell etikk», mens organisatorisk profesjonalitet mer er preget av at juridiske reguleringer tolkes gjennom standardiserte arbeidsprosesser og kontroller fra nivåene over (Møller & Ottesen, 2016c, s. 429). Forskerne viser til at økt byråkratisering og standardisert praksis kan gi økt fokus på strukturer, som igjen kan utfordre yrkesprofesjonaliteten. Til tross for at lovreguleringen i skolen øker, er lovverket fortsatt ikke så detaljregulert at det ikke er rom for skjønn (Møller & Ottesen, 2016c, s. 442). Utarbeidelse av rutiner og strukturer i organisasjonen er derfor viktige for å håndtere dette rommet med skjønn. I studiet viser forskerne at alle informantene, gjennom intervjuene, beskriver at det er utformet formelle prosedyrer for å håndtere forpliktelsene i §9A (Opplæringsloven, 1998, § 9A). Gjennom forskningen på samspillet mellom juridiske standarder og faglig skjønn hevdes det at organisatoriske rutiner som er utformet med bakgrunn i juridiske standarder gjør at skolens plikter og det faglige skjønnet smelter sammen (Møller & Ottesen, 2016c, s. 442). Det blir en del av praksisen og gjør at organisatorisk og yrkesmessig profesjonalitet samhandler. Forskerne konkluderer med at de fant lite bevis på at organisatorisk profesjonalitet absorberte eller omsluttet yrkesmessig skjønn (Møller & Ottesen, 2016c, s. 442). Forskingen til Møller og Ottesen er relevant for vår studie fordi den, slik vi også vil gjøre, belyser samspillet mellom politiske forventninger, juridiske standarder og det faglige og pedagogiske skjønnet til skoleledere. Gjennom sin studie ser de på hvordan utarbeidelse av rutiner kan bidra til å belyse ledernes forståelse av lovverket.

Skedsmo og Mausethagen publiserte i 2017 en artikkel der de satt søkelys på spenninger som kan oppstå mellom en prestasjonsorientert ansvarliggjøring og det faglige-profesjonelle

ansvaret som inngår i skolelederens profesjonsutøvelse. Artikkelen baserer seg på funn gjort i empiriske studier gjennomført i Norge (Skedsmo & Mausethagen, 2017, s. 169). I sin artikkel løfter de frem hvordan kontroll ofte blir underkommunisert i det arbeidet som gjøres grunnet det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet, fordi det i større grad er begreper som utvikling og forbedring av kvalitet som belyses i den sammenheng. Resultatstyring og kvalitetsutvikling rettet mot elevenes læring gir både informasjon om elevenes kunnskap og måloppnåelse og en mulighet til å sammenligne elevresultater innad i skolene og mellom skoler i kommuner og fylkeskommuner. I tillegg er det forventet at informasjonen skolene får om elevenes resultater skal utlede til tiltak som skal bidra til å forbedre resultatene (Skedsmo & Mausethagen, 2017, s. 170). Spenningene som belyses i artikkelen, mellom prestasjonsorientert ansvarliggjøring og faglig- profesjonelt ansvar, kan sees i sammenheng med Møller og Ottesen (2016) sin forskning på samspillet mellom juridiske standarder og faglig skjønn, der de benytter Evetts (2009) begreper organisasjonsprofesjonalitet og yrkesprofesjonalitet (Møller & Ottesen, 2016c, s. 431). Det faglig-profesjonelle ansvaret blir av Skedsmo og Mausethagen (2017) knyttet opp mot skolens samfunnsmandat og den tilliten og handlingsrommet skolen tradisjonelt har blitt gitt med bakgrunn i sin profesjonskunnskap (Skedsmo & Mausethagen, 2017, s. 171). Det løftes frem at disse begrepene ikke nødvendigvis står i motsetning til hverandre, men også kan utfylle hverandre. I artikkelen trekkes også funn fra Skedsmo sin doktorgradsavhandling frem, der hun viser til at den økte oppmerksomheten på kvalitetsvurderingssystemet og elevenes resultater førte til at det ble utviklet rutiner for å følge opp resultatene, økt bruk av kartlegginger og dokumentasjon av elevenes læring. Likevel fant hun at dette arbeidet i større grad ble sett på som rutiner for kontroll av oppfølging av resultater, enn «verktøy som konkret har til hensikt å forbedre elevenes læring» (Skedsmo & Mausethagen, 2017, s. 172). Gjennom artikkelen løfter forskerne frem videre behov for forskning på feltet. Det omhandler blant annet et «behov for forskning som ser nærmere på hvordan lærere, skoleledere og kommuner håndterer de nye forventningene som har oppstått som en følge av resultatstyring og ansvarliggjøringsprosesser» (Skedsmo & Mausethagen, 2017, s. 175). Et annet relevant moment i artikkelen omhandler utvikling av «tilbakemeldingssløyer» i organisasjonen, slik at det legges til rette for at resultater på nasjonale prøver og kartlegginger benyttes aktivt i utvikling og endring av praksis, med mål om å gi enda bedre opplæring tilpasset elevgruppen (Skedsmo & Mausethagen, 2017, s. 176). Forskerne konkluderer med at det er behov for mer

forskning på hvordan styringssignaler og praksiser utvikler seg og på «hva slags rutiner og praksiser som etableres lokalt for å ivareta ansvaret for å sikre og utvikle skolens kvalitet» (Skedsmo & Mausethagen, 2017, s. 178). Denne artikkelen belyser sentrale områder i vår egen studie, knyttet til både hvilke rutiner som utvikles for å sikre praksis, i hvilken grad det faglig-profesjonelle ansvaret og profesjonskunnskap gis vekt og i hvordan skolens organisering av intensiv opplæring sees i sammenheng med kvalitetsutvikling av skolen som organisasjon.

Briseid og Haraldstad (2019) skriver i sin artikkel om profesjonsetikk for lærere i lys av styring og pedagogisk ledelse. De intervjuet både lærere og rektorer i sin studie. De belyser hvordan det profesjonsetiske skjønnet blir utfordret av resultat- og målstyring.

Kvalitetsvurderingssystemet i Norge utfordrer både ledere og lærere med at de i større grad blir ansvarliggjort for elevenes resultater. I artikkelen beskriver forskerne hvordan både lærere og ledere kan oppleve at oppmerksomheten rettes mer mot læringsresultatet enn læringsprosessen. Et for stort fokus på resultat utfordrer det faglige skjønnet, fordi prosessen mot målet må tilpasses både elevgruppen og den enkelte elev. Det finnes ikke en universell oppskrift som sikrer høy måloppnåelse hos elevene. Dette må ledere være bevisst på, da de er i en stilling der de har ansvar for å etablere prosedyrer og rutiner på områder som blir målt. Rutiner og prosedyrer som i for stor grad begrenser det faglige skjønnet kan gjøre at lærerne «fraskriver seg sitt profesjonelle ansvar» (Briseid & Haraldstad, 2019, s. 247). Rektor må både vise faglig kunnskap og legge til rette for faglig utvikling og refleksjon i profesjonsfellesskapet når rutiner og prosedyrer skal etableres. «Kvalitetssikring gjennom dokumentasjon uten substansielt innhold» (Briseid & Haraldstad, 2019, s. 248) blir i artikkelen beskrevet som å kunne begrense lærernes skjønn og deres ansvarsfølelse overfor utfordringen. Studien viser at styringssignaler, statlige føringer og endringer i lovverk kan utfordre både lærere og lederes handlingsrom og faglige skjønn, og at «rektor har en nøkkelposisjon» (Briseid & Haraldstad, 2019, s. 248) for å legge til rette for nye rutiner samtidig som det etableres arenaer for faglig utvikling og refleksjon.

I vår studie er det nettopp rektors fortolkning og praktisering som er tema, og funnene fra denne studien er derfor interessante for vårt arbeid.

Studien «Regelverksetterlevelse i grunnopplæringen» (Mausethagen et al., 2019) hadde som formål å få økt kunnskap om regelverksetterlevelse i kommuner og fylkeskommuner. Studien

viser at det til tross for noe ulik forståelse og praksiser ved skoler knyttet til regelverksforståelse, er det også mange likhetstrekk i hvordan skoleledere og lærere forstår og praktiserer regelverket (Mausethagen et al., 2019, s. 3). Forskerne belyser i sin rapport at et flertall av rektorene de var i kontakt med oppga at de hadde tilstrekkelig kompetanse til å arbeide med regelverket (Mausethagen et al., 2019, s. 63) og at få rektorer så økonomi som en begrensning knyttet til endringer i organisering opplæringstilbudet (Mausethagen et al., 2019, s. 64). Rektorene som var informanter i denne studien trekker frem rutiner og prosedyrer knyttet til lovverket som sentrale for å sikre praksis (Mausethagen et al., 2019, s. 70). Til tross for at rektorene gir tilbakemelding om at de både har tilstrekkelig juridisk kompetanse og at de utvikler rutiner for regelverksetterlevelse, er det funn i studiet som viser at dette arbeidet i liten grad er en integrert del av det arbeidet som gjøres i profesjonsfellesskapet og i skolens utviklingstid (Mausethagen et al., 2019, s. 107). Funnene viser at «regelverket i liten grad er tema på personalmøter» (Mausethagen et al., 2019, s. 107), men at rektor gir informasjon når det er kommet nye endringer i lovverket. Denne studien gir innsikt i at støttestrukturer i skolene, som prosedyrer og rutiner, er sentrale for både lederes og læreres arbeid knyttet til regelverksetterlevelse. Samtidig er regelverket i skolen ikke så detaljert at det ikke gir rom for skjønn, og det er derfor viktig at profesjonsfellesskapene knytter arbeid med regelverket opp mot sitt utviklingsarbeid og pedagogiske satsningsområder (Mausethagen et al., 2019, s. 114). En annen viktig implikasjon som løftes i denne studien er at det er behov for mer forskning på regeltolkning og regelverksetterlevelse i norsk grunnsopplæring (Mausethagen et al., 2019, s. 115).

Med bakgrunn i de studiene vi har vist til i dette kapittelet ser vi at det er både rom og behov for mer forskning på rektors fortolkning og iverksettelse av regelverket, og på hvordan ledere kan initiere skoleutvikling som bidrar til at deres regelverksforståelse kan synes i lærernes undervisning. I det neste kapittelet vil vi presentere vårt teoretiske rammeverk, som også vil bli benyttet i analysen av vårt datamateriale.

3 Teoretisk rammeverk

Vår forskning ser på skolelederes fortolkning og iverksettelse av § 1-4 i opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998, § 1-4). Vi vil undersøke hvordan skoleledere, gjennom sin ledelse, ivaretar skolens plikt til å gi intensiv opplæring og på hvilken måte deres forståelse av lovverket bidrar til å ivareta denne plikten. Dette bidraget mener vi at kan finnes i både rutiner og prosedyrer ved skolen, men også gjennom lærernes praksis og lederens påvirkning av den. I dette kapitlet vil vi presentere det teoretiske rammeverket som er benyttet til analyse og drøfting av vårt datamateriale. Innledningsvis i dette kapitlet belyser vi noen av de forventningene som ligger til en skoleleder knyttet til det å tilrettelegge for læring og til å skape arenaer for refleksjon og utvikling. Deretter vil vi belyse to modeller som beskriver hvordan skoleledere kan legge til rette for skole- og organisasjonsutvikling. Disse modellene er sentrale til vår analyse av lederens påvirkning av praksis. Lederens forståelse og fortolkning av lovverket har vi valgt å belyse gjennom teorier på rettsliggjøring og på pedagogisk skjønnet sett opp mot dette prinsippet.

3.1 Om forventninger til skoleledelse og betydningen av profesjonelle læringsfellesskap

Vi vil i dette avsnittet belyse noen av de forventningene som ligger til en skoleleders rolle knyttet til skoleutvikling og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap, sett i lys av vår problemstilling. Tidlig innsats er et sentralt prinsipp i norsk grunnskole, og derfor også sentralt i vår oppgave som omhandler intensiv opplæring. Intensiv opplæring som begrep er definert og beskrevet i innledningen i denne oppgaven. Der har vi også plassert begrepet opp mot vår problemstilling. Vi definerer ledelse «som en prosess karakterisert som å utøve innflytelse og angi retning» (Abrahamsen, 2017, s. 197). Skolelederen har en sentral rolle som tilrettelegger for tidlig innsats og intensiv opplæring (Lekang, 2021, s. 44). Lederens uttalte forståelse av begrepet og lederens forvaltning av ressurser for tilrettelegging av tidlig innsats vil kunne bidra til å tilrettelegge for god ivaretagelse av tidlig innsats i undervisningen (Lekang, 2021, s. 44; Lyngsnes, 2021, s. 78).

I boken «Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og spesialundervisning» (Lekang & Moen, 2021) beskriver Lyngsnes sentrale grep en skoleleder kan ta for å sikre tilpasset opplæring, og dette mener vi også kan knyttes opp mot intensiv

opplæring (Lyngsnes, 2021, s. 78). Det som blir belyst som sentrale kjennetegn for å lykkes med å sette elevenes læring i fokus er å sette søkelys på lærernes undervisning, støtte lærerne ved å tilrettelegge for at den enkelte lærer har kompetanse og forutsetninger for å lykkes med tilpasset opplæring og det å systematisk følge opp elevenes utvikling (Lyngsnes, 2021, s. 78). Videre bør lederne sikre at lærerne har den samme forståelsen av begrepet tidlig innsats og at det må være lik forståelse for hvilken undervisning som ivaretar elevenes behov for tilpasninger, som igjen vil bidra til at tiltak settes inn på et tidlig tidspunkt. (Lekang, 2021, s. 49). En slik ledelse vil både innebære at lederen er aktivt med i utviklingsarbeidet for å sette læring i sentrum, samtidig som ledelse også distribueres i organisasjonen (Aas & Paulsen, 2017, s. 15). Dette krever at skolelederen fokuserer bredere enn å bare være tett på analysearbeidet knyttet til elevenes resultater på prøver og kartlegginger. Elevresultater må samtidig følges opp i et profesjonsfellesskap, der skolelederen også har en aktiv rolle (Aas & Paulsen, 2017, s. 16). Slik vil lederen kunne bidra til å knytte ledelse og læring sammen (Aas & Paulsen, 2017, s. 20). Hargreaves og Fullan (2014) definerer profesjonelle læringsfellesskap som arenaer der lærere kan utforske og forbedre undervisningspraksis sammen. For å lykkes i arbeidet med profesjonelle læringsfellesskap anbefales det å skape en kultur der lærerne er i utvikling og stadig ønsker å ta til seg ny kunnskap, og i fellesskap utvikler sin undervisning ved hjelp av nye strategier, basert på kollegial refleksjon (Emstad & Birkeland, 2020, s. 15; Hargreaves & Fullan, 2014, s. 145; Hjertø, 2017, s. 212). Det er viktig at kollektiv praksis og refleksjon er sentrale organisatoriske faktorer (Lekang, 2021, s. 50). Rektor er ikke bare en tilrettelegger for utvikling i skolen. En skoleleder må også være en brobygger, mellom forventningene og kravene fra omverdenen og arbeidet som gjøres innad i organisasjonen (Aas & Paulsen, 2017, s. 22). Noe av kjernen i dette er skjønnsutøvelse og det å balansere forventningene fra aktører utenfor organisasjonen opp mot utviklingen i profesjonsfellesskapet, som i større grad er rettet mot god praksis enn et juridisk fokus (Aas & Paulsen, 2017, s. 34). Profesjonelt skjønn går vi nærmere inn på senere i teoridelen. Vi har nå belyst sentrale faktorer en skoleleder må ta hensyn til for å kunne ha en ledelse som legger til rette for utviklingsarbeid i profesjonelle læringsfellesskap der elevenes læring er sentralt. Vi vil nå belyse to modeller for skoleutvikling som begge setter fokuset på elevenes læring. Før vi belyser disse to modellene presenterer vi Argyris og Schön (Roald, 2012, s. 126) sin modell for organisasjonslæring. De to modellene vi skal vise til må forstås i lys av at

skoleutvikling er en vedvarende prosess, og modellen for enkel- og dobbelkretslæring viser dette.

3.2 Enkel - og dobbelkretslæring

Argyris og Schön sin modell for organisasjonslæring viser hvordan læring må sees på som en prosess (Roald, 2012, s. 126). De bruker begrepene enkelkrets- og dobbelkretslæring for å vise hvordan en organisasjon, gjennom felles refleksjon, kan finne løsninger og endre handlingsmønstre. Argyris og Schöns teori om enkel- og dobbelkretslæring handler om hvordan organisasjonslæring kan skje på flere nivå og i ulik grad. De hevder kollegial refleksjon er helt sentralt for å kunne gå i dybden på utfordringer og slik få til varig endring (Roald, 2012, s. 126). Enkelkretslæring er når man endrer eller justerer praksis for å rette opp synlige eller enkle feil. Enkelkretslæring foregår stort sett innenfor de allerede eksisterende rammene og uten å reflektere i dybden over utfordringene. Man er opptatt av å endre atferd for å nå målet, men uten å stille spørsmål ved om målet man har satt er riktig (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 348). For å oppnå dobbelkretslæring må man utfordre mål, normer og verdier, slik at det åpnes for felles refleksjon rundt de grunnleggende antagelsene om praksis og de valgene som gjøres, f.eks. i forbindelse med forberedelse av undervisning. Slike felles refleksjoner krever et personale som er åpne for å lytte til andres meninger, som våger å utfordre hverandres synspunkter og der det er rom for å være uenige (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 348; Roald, 2012, s. 127). For å oppnå dobbelkretslæring må det være dypere refleksjon enn diskusjon knyttet drift og daglig utfordringer. Det krever at det åpnes for at man «går inn på omlegging av dypere organisasjonsstrukturer som tilsynelatende fungerer godt» (Roald, 2012, s. 127). Dobbeltkretslæring handler om at man stiller spørsmål ved verdier og målsetting, slik at man i fellesskap kan vurdere de grunnleggende forutsetningene og verdiene opp mot resultat, for deretter å justere eller endre mål og verdier. Aktørene må få rom til å reflektere over hva som ikke fungerer, prøve ut løsninger og sammen reflektere over hva som må endres for å nå ønsket resultat (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 347; Roald, 2012, s. 128). For å få til endring, blir det derfor avgjørende at lederen fokuserer like mye på nåsituasjonen som på fremtidig situasjon (Robinson, 2018, s. 35). I en organisasjon er det enklere å sette felles mål for endring, enn det er å få til selve endringen. Grunnen til dette er at det å gjennomføre endring krever at man må forstå hva det er i dagens praksis som må endres for å nå målet som er satt frem i tid. Ledere må gjøre seg kjent med hvilke faktorer

som opprettholder nåværende praksis for å forstå hvordan de skal kunne forbedre den (Robinson, 2018, s. 42).

3.3 Ledelsesperspektiver

Det er utviklet flere ledelsesmodeller som har til hensikt belyse hvordan ledelse kan påvirke elevens læring (Brandmo & Aas, 2017, s. 53; Emstad, 2012, s. 67; Engvik, 2012, s. 51). To av disse ledelsesmodellene er «instructional leadership» (Engvik, 2012, s. 51) og transformasjonsledelse (Emstad, 2012, s. 67). Brandmo og Aas har oversatt begrepet instructional leadership til læringssentrert ledelse, og vi velger å bruke det norske begrepet videre (Brandmo & Aas, 2017, s. 54). Disse to begrepene blir i de neste avsnittene knyttet opp mot Robinson (2014) sin modell for elevsentrert skoleledelse og Fullan og Quinn (2017) sin modell for koherens.

Vi har valgt å presentere modellene hver for seg, men er bevisst på funn i forskning som indikerer at norske skoleledere i sin ledelsespraksis benytter praksiser som er forankret i begge modellene (Brandmo & Aas, 2017, s. 66). Dette vil også komme frem i vårt datamateriale.

3.4 Hva og hvordan i elevsentrert ledelse

Viviane Robinson (2014) har etter gjennomgang av et stort omfang studier på skoleledelse utformet fem ulike typer ledelsespraksiser og tre sentrale kompetanser som hun hevder ledere trenger for å kunne ha en ledelsespraksis som får betydning for elevenes læringsutbytte. Elevsentrert skoleledelse handler om hvordan ledere kan påvirke elevenes læring gjennom sin daglige praksis (Robinson, 2014, s. 15). De fem dimensjonene Robinson presenterer har bakgrunn i 199 enkeltelementer på ledelse, utformet gjennom analyser av et stort omfang studier på utdanningsledelse. De 199 enkeltelementene ble sortert inn i de fem ledelsesdimensjonene og de statistiske resultatene i de opprinnelige undersøkelsene ble brukt til å beregne effektstørrelse, ment som det som gjør en markant forskjell, på hver dimensjon (Robinson, 2014, s. 20). Dimensjonene er å etablere mål og forventninger, strategisk bruk av ressurser, forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis, lede lærernes læring og utvikling og sikre et velordnet og trygt læringsmiljø (Robinson, 2014, s. 20).

Det er ingen fastsatte regler for tolkning av effektstørrelser i utdanningsforskning, men Robinson tar utgangspunkt i Hattie sin forskning som anser «en effekt på 0,20 som liten, 0,40

som moderat og 0,60 og over som stor» (Robinson, 2014, s. 21). De fem dimensjonene har alle en effektstørrelse på mer enn 0,20. Den dimensjonen med størst effektstørrelse er den fjerde dimensjonen, *å lede lærernes læring og utvikling*. Hovedbudskapet i Robinsons forskning er: «Jo mer ledere fokuserer sitt arbeid og sin læring på kjernevirksomheten, som handler om undervisning og læring, jo større påvirkning vil de ha på elevenes læringsresultater» (Robinson, 2014, s. 25).

De fem dimensjonene sier noe om hva en leder bør gjøre, men de sier ikke noe om ferdighetene lederen må inneha for å få til disse endringene. Robinson har definert tre sentrale lederferdigheter som alle påvirker de fem ledelsesdimensjonene, og som hun hevder er et grunnlag for å kunne bruke de fem ledelsesdimensjonene (Robinson, 2014, s. 26). Elevsentrert ledelse handler om å integrere lederferdigheter og ledelsespraksis (Robinson, 2014, s. 26).

3.4.1 Å anvende relevant kunnskap

De tre lederferdighetene Robinson (2014) presenterer er *å anvende relevant kunnskap, å løse store og til dels komplekse problemer* og *å ha å gode relasjonsferdigheter* (Robinson, 2014, s. 29). Vi har valgt å belyse den første ferdigheten, *å anvende relevant kunnskap*, da vi mener det er den som er mest aktuell i forbindelse med analyse og drøfting av våre funn. Det er likevel viktig å være bevisst på at de tre lederferdighetene er avhengig av hverandre. En leder bygger tillit ved å mestre utviklingsarbeid, blant annet gjennom kompetanse den innehar til å løse de komplekse utfordringene som ligger til grunn for å fremme læring hos den enkelte elev (Robinson, 2014, s. 40).

Ferdigheten «*å anvende relevant kunnskap*» handler at lederen har kompetanse i og forståelse av hva som kreves av undervisningen til lærerne for at elevene skal oppleve utvikling og mestring (Robinson, 2014, s. 30). Det å ha kunnskap om hvordan elever lærer og om hvordan klasseromsundervisningen må planlegges for å fremme læring, er en forutsetning for elevsentrert skoleledelse. Med den kunnskapen kan lederen både «identifisere og korrigere misforhold mellom satte administrative rutiner og ønsket undervisning» (Robinson, 2014, s. 33). En leder som kan anvende relevant kunnskap om opplæring i klasserommet vil også ha bedre forutsetninger for å utvikle administrative rutiner som bidrar til justering av praksis for å fremme læring i klasserommet (Robinson, 2014, s. 33).

3.4.2 Å lede lærernes læring og utvikling

Dimensjonen å lede lærernes læring og utvikling er den dimensjonen med størst effekt på elevenes læring, og også den dimensjonen vi har mener er mest relevant til analyse av våre funn. Det å lede en skole betyr at man som skoleleder må forholde seg til mange aktører. Det er politikere som gjennom sitt arbeid fatter vedtak, både nasjonalt og lokalt, som ledere må følge opp. Det kan også være ansatte som har sterke ønsker om å innføre en bestemt pedagogisk metode, foreldre som ønsker leksefrie skoler eller skoleeiere som henvender seg med forventninger til oppfølging av resultater fra nasjonale prøver. *Det å lede lærernes læring og utvikling* er avgjørende for at skolen som organisasjon skal innfri de kravene og forventningene som stilles skolen. Robinson viser i sin bok til et sitat av Richard Elmore (2004): «For hver prestasjonsforbedring jeg krever av deg, har jeg et ansvar for å gi deg den ytterligere kapasiteten du trenger for å innfri dette kravet» (Robinson, 2014, s. 100).

Skoleledere som leder lærernes læring og utvikling bygger kapasitet på egen skole ved å delta i lærernes profesjonelle utvikling og læring (Emstad & Birkeland, 2020, s. 149). Denne dimensjonen handler ikke bare om å være en aktiv deltaker i planlagte møter og fellestid, men om også kunne delta i diskusjoner på teammøter og bidra i undervisningsrelaterede utfordringer som lærere står i (Robinson, 2014, s. 101). Ledere som skal være tett på lærerens utvikling må selv ha kunnskap om undervisning, ha kompetanse til å tolke dataresultater, bidra med sin kompetanse og være åpen for andres innspill og ideer. Det kan være flere grunner til at denne ledelsesdimensjonen har så stor effekt. Ledere som er direkte involvert i profesjonell læring vil i større grad «lære i detalj om de utfordringene læringen støter på, og de betingelsene lærerne trenger for å kunne lykkes» (Robinson, 2014, s. 102). Ledere må legge til rette for at utviklingen av lærernes kompetanse gjøres som en kollektiv innsats, fordi det å utvikle praksis individuelt gjør det mer krevende å se hva i egen praksis som bør endres. Det å utvikle praksis sammen gir også personalet mer kunnskap om hverandres praksis og det øker sannsynligheten for at personalet tar kollektivt ansvar for elevenes læring. Det er et mål å unngå at personalet snakker om «mine» og «dine» elever (Robinson, 2014, s. 103). For å kunne lede denne kollektive utviklingen på egen skole må lederen kunne identifisere hvilke læringsbehov elevene og lærerne har, og det må rettes fokus mot forholdet mellom undervisning og elevenes læring. Møter og utviklingstid må ha godt forberedt og meningsfylt innhold og legge til rette for at teori og praksis blir integrert i utviklingsarbeidet. Ledere må også identifisere når det er hensiktsmessig å hente inn eksternt ekspertise, og legge til rette for

at læring og utvikling kan skje gjennom ulike læringsformer. Det betyr at profesjonell utvikling må utfordre lærernes praksis på ulike måter gjennom bruk av ulike læringsaktiviteter som for eksempel rollespill, reflekterende team eller påstandspill (Robinson, 2014, s. 109). Ledere som skaper gode samarbeidsarenaer for lærerne, der det kan skje læring og utvikling knyttet til forbedring av undervisning og elevenes resultater, vil med sin ledelse i stor grad kunne påvirke elevenes læring (Hjertø, 2017, s. 216). Robinson hevder at «samarbeidende læring anerkjenner at lærerne er gjensidig avhengige av hverandres arbeid, sørger for økt sammenheng i undervisning og læreplanarbeid, og beforder at mer ekspertise og støtte blir gjort tilgjengelig for den individuelle lærer» (Robinson, 2014, s. 118).

3.5 Læringssentrert ledelse og elevsentrert skoleledelse

Vi ønsker å se Robinsons modell for elevsentrert skoleledelse i sammenheng med ledelsesmodellen læringssentrert ledelse (Brandmo & Aas, 2017, s. 54). Dette lederperspektivet ble utviklet gjennom flere studier i USA på 70- og 80-tallet der forskere så nærmere på hva som kjennetegnet skoleledere som klarte å få til en positiv utvikling ved egen skole (Engvik, 2012, s. 52). Forskerne fant at noen skoleledere klarte å lede lærerne i sitt arbeid på en måte som gjorde at oppmerksomheten i stor grad ble dreid mot undervisning og elevenes læring (Brandmo & Aas, 2017, s. 57; Engvik, 2012, s. 52). Engvik (2012) viser til Hallinger og Murphy sin modell for læringssentrert ledelse fra 1985 (Engvik, 2012, s. 52). Den består av tre dimensjoner. En av disse tre er å «administrere skolens undervisning». Denne dimensjonen forutsetter at lederen innehar grunnleggende kompetanse knyttet til undervisning og læring (Engvik, 2012, s. 53). Modellen viser til en sterk og tydelig rektor som er tett på praksis gjennom å veilede og evaluere undervisning og stimulerer til og tilrettelegger for profesjonell utvikling (Brandmo & Aas, 2017, s. 57). Dette fordrer også at skolelederen har kompetanse til å observere i klasserommet, analysere elevresultater og bidra i det praktiske arbeidet med å endre praksis og tilrettelegge for lærernes utvikling (Engvik, 2012, s. 61). Både læringssentrert ledelse (Brandmo & Aas, 2017, s. 55; Engvik, 2012, s. 53) og elevsentrert skoleledelse (Robinson, 2014, s. 15) legger til grunn at skolelederne må ha kompetanse til å få til endringer og at skolelederen er sentral for å få til endring, ikke bare som en tilrettelegger, men som en aktiv deltager. Rektor må i disse modellene både ha autoritet i form av å kunne lede, ha ekspertise til å se løsninger og ha gjennomføringskraft (Brandmo & Aas, 2017, s. 55).

3.6 Koherens i skoleutviklingen

Fullan og Quinn (2017) beskriver i sin bok «Koherens i skoleutviklingen» hvordan skoleledere kan skape sammenheng i skoleutvikling og hvordan målrettet innsats kan skape forankring og ansvarsfølelse i personalet. De presenterer det de definerer som «nøkkelkomponenter» for å lykkes med å få til forbedring i elevenes læring gjennom samarbeid og fellesskap (Fullan & Quinn, 2017, s. 19). Fullan og Quinns (2017) rammeverk for koherens består av fire komponenter. Disse er å målrette innsatsen, å utvikle samarbeidskulturer, å tilrettelegge for dybdelæring og å skape en ansvarskultur (Fullan & Quinn, 2017, s. 19). De fire komponentene har ulikt innhold og er alle tillagt delelementer, men de overlapper og former hverandre gjensidig. I midten av rammeverket for koherens står lederskap. Koherens defineres som «den felles dype forståelsen for formålet og arbeidets egenart» (Fullan & Quinn, 2017, s. 23).

Rammeverket for koherens skal ikke brukes som en mal. Det kan benyttes av skoleledere som et grunnlag i utviklings- og endringsarbeid. Ved bruk av rammeverket vil ledere lettere kunne ha med seg de nødvendige driverne for å skape utvikling (Fullan & Quinn, 2017, s. 32). Vi har valgt å belyse driverne å tilrettelegge for samarbeidskulturer og å skape ansvarskultur, da vi vurderer at disse driverne er de mest aktuelle knyttet til vår forskning (Fullan & Quinn, 2017, s. 32).

3.6.1 Å utvikle samarbeidskulturer

Driveren å utvikle samarbeidskulturer handler om å utvikle en vekstkultur der læring, innovasjon og nye handlinger får spillerom (Fullan & Quinn, 2017, s. 70). I en slik vekstkultur må lederen være lærende med lærerne. Lederen skal ikke være rollemodellen eller foreleseren over hva som er god praksis, men være en del av det profesjonelle læringsfellesskapet (Fullan & Quinn, 2017, s. 76). Ledere som tar aktiv del i lærernes læring, bidrar til å fremme elevenes læring. De bidrar også til å utvikle en kultur der det forventes kontinuerlig læring, både av ledere og lærere. «Lærende ledere arrangerer strukturer og prosesser for å skape et miljø der man forventer og samarbeider om utfordringer og nyskaping» (Fullan & Quinn, 2017, s. 77). Lederen har et større fokus på det profesjonelle læringsfellesskapet, enn på det å endre enkeltlærere. Ledere som er i læringsmodus med

personalet vil kunne være aktive bidragsyttere til å holde oppmerksomheten stabilt rettet mot læring, for både lærere og elever. Ledere med dette fokuset kan gjennom sin ledelse fremme elevenes læring (Fullan & Quinn, 2017, s. 78). Kollektiv kapasitetsbygging øker lærernes evne til å gjøre endringer i praksis som er nødvendige for å øke elevenes resultater. Et helt sentralt moment i vellykket kapasitetsbygging er å utvikle felles kunnskapsbase som benyttes i å utvikle lærernes ferdigheter til å tilrettelegge undervisningen til elevene (Fullan & Quinn, 2017, s. 79). Ny praksis prøves ut i klasserommet og brukes som utgangspunkt for videre refleksjon og justering i kollegiet. Ledere som deltar i endringsprosesser der man vurderer elevresultater, planlegger undervisning og har felles refleksjon og evaluering i etterkant, bidrar til å bygge kapasitet i kollegiet på vei mot målet (Fullan & Quinn, 2017, s. 88). Det å samarbeide er en helt sentral driver når man ønsker atferdsendring (Fullan & Quinn, 2017, s. 95). Resultatforbedringer av betydning for elevene hevdes å alltid ha sammenheng med at kollegiet har hatt fokus på lærings- og undervisningsprosessen. Det å gjøre endringer som viser seg i elevenes resultater krever dybdelæring knyttet til læringsprosessen og hvordan planlegging og gjennomføring av undervisning påvirker den (Fullan & Quinn, 2017, s. 100; Hjertø, 2017, s. 216).

3.6.2 Å skape ansvarskultur

Det å skape ansvarskulturer handler om å skape et miljø der de ansatte ønsker å ta ansvar for seg selv og for gruppens utvikling (Fullan & Quinn, 2017, s. 130). Rammeverket for koherens beskrives at dette kan gjøres gjennom både indre og ytre ansvarlighet. Indre ansvarlighet utvikles når individer eller grupper «er villige til å påta seg personlig, profesjonelt og kollektivt ansvar for kontinuerlige forbedringer og for at alle elevene skal nå sine mål» (Fullan & Quinn, 2017, s. 132). Ytre ansvarlighet er når nivåene over skolen setter retning for arbeidet og uttrykker forventninger til at systemene de initierer skal skape endring (Fullan & Quinn, 2017, s. 132). Fullan og Quinn (2017) hevder at den interne ansvarligheten må komme før den eksterne dersom målet er å få til varige forbedringer i elevenes resultater. Dette fordi de mener ytre ansvarlighet i stor grad kan handle om hva som må endres, uten at det sies noe om hvordan det skal endres (Fullan & Quinn, 2017, s. 133). Denne erkjennelsen gjør at beslutningstakere, som politikere eller skoleeierne, må etablere betingelser som gjør det mulig å utvikle interne ansvarskulturer som har samarbeid og felles kompetansebygging som grunnelementer (Fullan & Quinn, 2017, s. 134). Målrettet innsats, utvikling av

samarbeidskulturer og tilrettelegging for dybdelæring er sentrale drivere for å skape en ansvarskultur (Fullan & Quinn, 2017, s. 145). Ledere og lærere som sammen reflekterer over hva de ønsker å oppnå, i hvilken grad de lykkes med å nå målet og hva som må justeres og endres av praksis, vil kunne bidra til utvikling av ansvarskultur i organisasjonen. Gjennom å ta del i nettverk, lese offentlige dokumenter og delta på konferanser, kan man skape sammenheng med det indre arbeidet på skolen og forventninger og ønskene om endring som kommer fra beslutningstakere utenfor skolen. Slik kan ekstern ansvarlighet kobles inn i den interne ansvarligheten og skape koherens i skoleutviklingen (Fullan & Quinn, 2017, s. 145).

3.7 Transformasjonsledelse og koherens i skoleutviklingen

Vi ønsker å se Fullan og Quinn sin modell for koherens i skoleutviklingen i sammenheng med begrepet transformasjonsledelse (Brandmo & Aas, 2017, s. 55; Emstad, 2012, s. 67). Transformasjonsledelse er et lederperspektiv der lederen har en tilnærming til ledelse som bidrar til å inspirere de ansatte til å utvikle seg. Emstad (2012) hevder at ledere innenfor denne modellen både stimulerer og inspirerer sine ansatte, samtidig som de bidrar til å at den enkelte medarbeider utvikler sin lederkapasitet (Emstad, 2012, s. 67). Transformasjonsledelse innebærer å veilede de ansatte og vri fokuset fra individuell læring til utvikling av et lærende fellesskap (Emstad, 2012, s. 67). Transformasjonsledelse har til hensikt å bygge kapasitet for læring i skolen gjennom å legge vekt på profesjonell utvikling hos både individet og i fellesskapet. Lederen skal legge til rette for utvikling hos de ansatte, men lederen skal ikke nødvendigvis sitte med løsningen for å nå målet (Emstad, 2012, s. 73). Slik er det også i rammeverket for koherens, der sentrale ideer er at det skal legges til rette for kapasitetsbygging, at eierskap utvikles i personale og at læring kan skje både horisontalt og vertikalt (Fullan & Quinn, 2017, s. 81). Transformasjonsledelse legger vekt på at lederen både må ha evnen til å gi individuell støtte og legge til rette for læring for den ansatte, samtidig som det settes forventninger om utvikling og at den ansatte skal yte sitt beste (Emstad, 2012, s. 73). Dette kan vi også finne igjen i rammeverkets driver som omhandler å utvikle samarbeidskulturer, der det å utvikle kollektiv kapasitet som bidrar til at lærere prøver ut ny praksis i klasserommet er et viktig moment (Fullan & Quinn, 2017, s. 79).

Skolelederen får da mer en rolle som tilrettelegger enn som en leder som direkte påvirker elevenes læring. Transformasjonsledelse distribuerer i større grad ledelse. Rektor er derfor

mer en koordinator for utviklingsarbeidet enn en ekspert (Brandmo & Aas, 2017, s. 56), og det er gjennom å påvirke organisasjonskulturen lederen kan få til endring (Emstad, 2012, s. 73).

3.8 Rettsliggjøring som teoretisk begrep

Rettsliggjøring av skolen er et tvetydig begrep med en normativ og deskriptiv dimensjon (Blichner & Molander, 2006), og vi vil derfor prøve å gjøre rede for begrepet og dets innhold sett i lys av skolelederens opplevelse av «rettsliggjøring» av skolen. Det vil derfor være hensiktsmessig å avklare og begrense begrepet «rettsliggjøring» i oppgaven ettersom «rettsliggjøring» også påvirker samfunnet og andre institusjoner i sin helhet.

Østerud, Engelstad og Selle (2003) definerer rettsliggjøring på denne måten:

Rettsliggjøring innebærer at større områder og flere detaljer i samfunnslivet er regulert av lover og direktiver, at domstolers og andre rettslige institusjoners beslutningskompetanse øker på bekostning av politiske og administrative organer, og at interesser i økende grad blir formulert som et rettskrav. (Østerud et al., 2003, s. 116)

Innenfor utdanning kan vi skille mellom tre gjensidig avhengige hensikter med økt bruk av rettslig regulering. Det er først og fremst å sikre elevens rettigheter, forebygge tilfeldige beslutninger og garantere tilfredsstillende prosesser (Jakhelln & Welstad, 2012, s. 50). Den økende tendensen av rettsliggjøringen i samfunnet har også gjort sitt inntog i skolen og gjort grunnopplæringen til en juridisk arena. Det betyr at rutiner og prosesser som tidligere var oppfattet som rent pedagogiske, nå også risikerer å få rettslige konsekvenser (Hall, 2019, s. 39). Som en del av en moderne rettsstat og demokrati spiller rettsapparatet en viktig kontrollfunksjon i samfunnet (Blichner & Molander, 2006). Den økende rettsliggjøringen av skolen kan komme i konflikt med det som er skolens viktigste oppgave, å se til at og sikre god opplæring for alle elever (Hall, 2019, s. 42).

I en norsk kontekst står skoleledere ovenfor 400 lover og regler som sier noe hvordan skolen skal styres. Arbeidet med å tolke og forstå et omfattende regelverk krever kompetanse hos skoleledere (Hall, 2019, s. 48). Welstad (2011) problematiserer at det er et paradoks at de færreste skoleledere har lite til ingen juridisk formell kompetanse (Welstad, 2011, s. 119).

Skolehverdagen er preget av økt fokus på individuelle elevrettigheter, og det stilles økte krav om kunnskap til skoleledere om forarbeidere til lovteksten og opplæringsloven for å tryggere kunne håndtere juridiske dilemmaer (Hall, 2019, s. 39). Som en del av rettsliggjøringen av skolen må skoleledelsen sette seg inn og ha god kunnskap om et omfattende lovverk, og kapasitet til å oppfatte, fortolke og treffe rettslige beslutninger. Kravet om dokumentasjon og hva som har blitt gjort og hvorfor, kan bli gjenstand for gjennomgang av myndighetenes kontrollorgan (Hall, 2019, s. 48). I takt med rettsliggjøringen av skolen utvikles nye statlige styringsverktøy, som for eksempel nasjonalt tilsyn, som fra med 2006 ble tatt i bruk som styringsverktøy for å kontrollere at kommuner og skoler følger loven. Formålet er å kontrollere skoleeiers og enkeltskolars etterlevelse av reglene (Hall, 2019, s. 47).

Opplæringsloven § 14-1, første ledd, viser til statsforvalterens rett og plikt til å føre tilsyn med kommuner og fylkeskommuner som skoleeier (Møller & Sivesind, 2016, s. 175). Med økt rettighetsfesting av hva skolen har som ansvarsområde, kan både skoleledere og lærere oppleve at rommet for skjønn i rollen som iverksetter av offentlig politikk reduseres. Rektorene må som regel fatte beslutninger hvor rettssubjektene i stor grad er elever. Myndighetene har en klar forventning om at skoleledere, og lærere, både skal kjenne til og forstå lovverket, som opplæringsloven og dens forskrifter, og hvordan disse regulerer virksomheten «Siden de færreste skoleledere er jurister, reiser dette en rekke spørsmål med tanke på ikke-juristers rettsanvendelse generelt, og om skoleledere som rettsanvendere spesielt (Møller & Ottesen, 2016b, s. 114).

Opplæringsloven blir ved jevne mellomrom tilført presiseringer og endringer, slik som da §1-4 ble vedtatt i 2018. Med en økning av rettighetsfesting av hva skolen har som ansvarsområde, kan skolelederes og lærere oppleve at rommet for skjønn reduseres (Jakhelln & Møller, 2016, s. 37). Det reises flere spørsmål med hensyn til rettslig styring av skolen og betydningen av rettsliggjøringen av samfunnet. Andenæs (2006) trekker fram tre sentrale spørsmål i lys av rettsliggjøringen. Hvorav det første stiller spørsmålstegn ved om rettsliggjøringen fordrer en innskrenking i frihet for den enkelte eller om det på enkelte områder heller er en tendens til å sikre en den enkelte individuell frihet. Det andre spørsmålet som blir reist er om rettsliggjøringen innebærer en innskrenking av det politiske spillerommet, eller om den under visse omstendigheter bidrar til en utvidelse av spillerommet for reformativer. Til slutt, så stilles spørsmålet om samfunnet kun kan styres med rettsregler,

eller må noen restriksjoner aksepteres når det gjelder konsekvenser og rekkevidden av dette styringsverktøyet (Andenæs, 2006, s. 588).

3.9 Blichner og Molanders fem dimensjoner for rettsliggjøring

For å kunne forklare begrepet «rettsliggjøring» ønsker vi å belyse til Blichner og Molander (2006) sine fem dimensjoner for rettsliggjøring (Blichner & Molander, 2006, s. 602–603). I den internasjonale konteksten blir begrepet «juridification» eller «judicialization» brukt. Begge begrepene blir enten brukt synonymt om hverandre eller hver for seg (Blichner & Molander, 2006, s. 602). Blichner og Molander (2006) drøfter hvordan disse fem dimensjonene for rettsliggjøring glir over i hverandre eller hvordan enten en eller flere av dimensjonene påvirker hverandre. Det er ikke mulig og se på disse fem dimensjonene som en statisk modell, fordi utfallet avhenger av konteksten. Med utgangspunkt i oppgavens overordnede tema er det viktig å ta innover seg at det innenfor forvaltning av elevers rettigheter blir vektlagt stor grad av skjønn i skolen. Som utgangspunkt for å kunne belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene for masteroppgaven vår ønsker vi å se nærmere på de fem dimensjonen for rettsliggjøring som Blichner og Molander (2006) definerer. Det er den andre og tredje dimensjonen som er mest relevant for vår oppgave.

Den første dimensjonen for rettsliggjøring som Blichner og Molander (2006) presenterer blir beskrevet som konstituerende rettsliggjøring i et demokrati, og kan i korte trekk si noe om demokratiets maktbalanse. Rettsliggjøringen er en prosess hvor man endrer eller etablerer en ny rettsorden i form av økte rettigheter for hver enkelt. Dette skjer ved at man legger til kompetanse til rettssystemet. Rettsliggjøringen vil derfor etableres i det man skaper en ny rettsorden. Blichner og Molander (2006) argumenterer for at det skal settes tre krav til ny rettsorden. Den skal være forpliktende og presis, og det skal være en dømmende tredjepart (Blichner & Molander, 2006, s. 602).

Den andre dimensjonen for rettsliggjøring er når man utvider lover, eller at lover blir anvendt for å regulere nye områder i samfunnet. Det er en økning av nye lover i dag på områder som tidligere ikke var rettsliggjort. I utdanningssektoren ser man en større økning av nye lover og behovet for å revidere allerede eksisterende lover i opplæringsloven. Lovene kan bli mer detaljerte og omfattende (Blichner & Molander, 2006, s. 603).

Den tredje dimensjonen av rettsliggjøring omhandler den faktiske bruken av loven og viser til at flere konflikter enn før blir løst rettslig, fordi det er uenigheter om lovanvendelse og det skjønnet som er utøvd. Rettsliggjøring blir her brukt ved problem – og konfliktløsning med henvisning til lovverket, men også utenfor domstolene, som i konfliktråd (Blichner & Molander, 2006, s. 603). Et eksempel på dette kan være skolelederes plikt til å handle innenfor lovgivningenes rammer. Dette reiser en rekke spørsmål om skoleledere som rettsanvendere, ettersom det i enkelte tilfeller stilles krav til god juridisk literacy hos skolelederen. Lovtekster er med på å regulere viktige samfunnsområder og brukes også som et verktøy for å utøve skjønn og ta avgjørelser i skolen. Skoleledere befinner seg i et krysningspunkt mellom de pedagogiske og de juridiske rammene for skolen (Welstad, 2011, s. 130).

I den fjerde dimensjonen, som kan være en forlengelse av den tredje, for rettsliggjøring utvider domstolene sin makt ved at flere saker avgjøres innenfor rettsinstansen og at domstolene får økt makt. Dette kommer til uttrykk ved at domstolene blir den nøytrale parten til å avgjøre om skjønnsutøvelsen, av skoleleder i dette tilfelle, er gjort i henhold til gjeldende lovverk (Blichner & Molander, 2006, s. 603).

Den femte dimensjonen for rettsliggjøring er beskrevet som en type rettslig innramming eller «framing». I all hovedsak betyr det at samfunnsmedlemmene i økende grad identifiserer seg selv og andre som rettssubjekter, det vil som bærere av juridiske rettigheter og plikter (Blichner & Molander, 2006, s. 603).

De fem dimensjonene for rettsliggjøring tar for seg temaer som konstitusjonell makt, økt juridisk regulering og økt bruk av juridisk literacy i løsning av konflikter, mer makt til domstolene og økt fokus på individet som rettssubjekt med individuelle rettigheter. Til sammen uttrykker disse dimensjonene for rettsliggjøring økt fokus på de juridiske konsekvensene for beslutninger som treffes på ulike nivåer i offentlig forvaltning, men også på lokalt nivå hos skoleeier og blant skoleledere. Rettslige avgjørelser tar som oftest utgangspunkt i en formell lovgiving, men disse avgjørelsene vil også være gjenstand for stor grad av profesjonelt skjønn (Hall, 2019, s. 43).

3.10 Profesjonelt skjønn

I skolen står utøvelsen av skjønn sentralt i utførelsen av arbeidet. Skjønn beskrives som kjernen i et profesjonelt arbeid (Molander, 2013, s. 44). Utførelsen av skjønnsmyndighet i skolen bygger i stor grad på tillit fra myndigheter og samfunnet om at personer tilknyttet skolen både har evne og vilje til å utføre oppgaver som skolen er underlagt gjennom nasjonale læreplaner, opplæringsloven og eventuelt andre lover som omgir skolen.

I bruken av skjønnsmyndighet står arbeidet med å sikre elevenes rettigheter sentralt. Skjønnsbaserte beslutninger og refleksjoner oppstår når allmenne handlingsregler ikke predikere tydelige konklusjoner for hva som skal fattes i enkelttilfeller. Det kan med andre ord forstås som at det inntreffer en viss grad av ubestemthet som tvinger fram bruk av skjønn (Molander, 2013, s. 44). Skjønn er nødvendig for å sikre fleksibilitet og tilpasning til individuelle behov og omstendigheter (Molander, 2013, s. 45). En del av skjønnsutøvelsen innebærer krav om ansvarliggjøring, ettersom det blir stilt krav om handlinger og beslutninger som kan begrunnes og det blir skilt mellom eksterne og interne former for ansvarliggjøring. Molander (2013) argumenterer for at det eksisterer to former, og skiller mellom strukturelle og epistemiske mekanismer for ansvarliggjøring (Molander, 2013, s. 46). Disse to formene handler om ulike måter å ansvarliggjøre skjønnsutøvelse på (Møller & Karseth, 2016, s. 201). Distinksjon mellom de to formene går ut på at de strukturelle mekanismene angår handlingsrommet for skjønnsutøvelsen, mens de epistemiske retter seg mot kvaliteten på resoneringen som ligger bak en beslutning (Molander, 2013, s. 48). De strukturelle mekanismene gir mindre rom for skjønn. Det kan bety at den påvirker atferden til aktøren med skjønnsmyndighet. Strukturelle mekanismer har som mål å forhindre antall tilfeller hvor aktører med skjønnsmyndighet kan handle eller fatte beslutninger i henhold til egne vurderinger (Molander, 2013, s. 48). De epistemiske mekanismene har som formål å forbedre betingelsene for og kvaliteten på de avgjørelsene som fører fram til vurderinger og beslutninger i rommet for skjønn (Molander, 2013, s. 46). De epistemiske mekanismene retter seg mot den skjønnsmessige resoneringen, og ikke mot rommet for skjønn (Molander, 2013, s. 50). Poenget med epistemiske mekanismer er å forbedre den skjønnsmessige begrunnelsen (Møller & Karseth, 2016, s. 201). Utøvelsen av skjønn, gjennom delegering av skjønnsmyndighet, hviler på en forståelse om at aktøren er i stand til å utføre sine oppgaver på en veloverveid måte (Molander, 2013, s. 46).

Evetts (2009) beskriver et skille mellom to idealtypiske former for profesjonalitet innenfor kunnskapsbaserte virksomheter i offentlig sektor. Disse to formene er yrkesprofesjonalitet og organisasjonsprofesjonalitet og legger vekt på to ulike aspekter ved det å være profesjonell (Evetts, 2009, s. 248; Møller & Ottesen, 2016b, s. 115). Den første formen, yrkesprofesjonalitet, kobler profesjonalitet til en verdi innenfor faget der arbeidet blir kontrollert av de profesjonelle selv basert på deres ekspertise. I skolen vil det si at yrkesprofesjonaliteten knyttes til skolelederens og lærerens subjektive og tilegnede profesjonelle skjønn (Møller & Ottesen, 2016a, s. 184). Yrkesprofesjonalitet i skolen er nært knyttet til etiske normene og regler, og i samhandling og møte mellom skoleledere, lærere, elever og foresatte (Møller & Ottesen, 2016b, s. 116). I denne formen for skjønn rettes fokuset seg mot styringen og reguleringen av opplæringen på hvordan de profesjonelle selv utfører sitt arbeid. Den andre formen, organisasjonsprofesjonalitet, er karakterisert ved standardiserte arbeidsprosedyrer og praksiser som er nært knyttet til mål som er formulert for organisasjonen, eksterne former for regulering og ansvarliggjøringsmekanismer (Evetts, 2009, s. 248). Organisasjonsprofesjonalitet tar for seg skolens nedfelte plikter. Myndighetene som aktør stiller skolen ansvarlig for at lover og regler blir fulgt opp gjennom ulike ansvarliggjøringsmekanismer som resultatmåling i form av statlige kartleggingsprøver eller trivselsundersøkelser. «Myndighetene forventer at skoleledere og lærere som profesjonelle yrkesutøvere tar ansvar for å arbeide mot de overordnede målene som er satt for skolen og sikre at elevenes rettigheter blir ivaretatt» (Møller & Karseth, 2016, s. 200). Oppfølgingen og sikringen i skolen må sees i lys av ulike ansvarliggjøringsmekanismer som for eksempel intern og ekstern ansvarliggjøring. Organisasjonsprofesjonalitet kan forstås som en styring ovenfra som i større grad regulerer de subjektive vurderingene som er gjort lokalt. Hvorvidt den eksterne ansvarliggjøringen bidrar til økt eller innskrenket bruk av yrkesutøverens profesjonelle skjønn og medfører reelle endringer i skoleledernes utøvelse av profesjonelt skjønn er et åpent spørsmål (Møller & Ottesen, 2016a, s. 184). Disse to idealtypiske formene for profesjonalitet kan ikke utelukkende sees som uavhengige av hverandre, men må heller sees i sammenheng (Møller & Ottesen, 2016a, s. 184). Den utstrakte bruken av byråkrati gjennom lover og regler, standardiserte prosesser og eksterne vurderinger kan føre til at personer som arbeider i skolen opplever at den «tradisjonelle innrammingen av profesjonalitet taper terreng» (Møller & Ottesen, 2016a, s. 184).

4 Metode

4.1 Innledning

Formålet med dette kapitlet er å belyse de metodiske valg og vurderingene vi har gjort i vår studie. I dette kapitlet vil vi presentere vårt forskningsdesign, begrunne hvorfor vi har valgt en kvalitativ tilnærming og beskrive det kvalitative forskningsintervju som metode. Deretter vil vi beskrive vårt utvalg av informanter, arbeidet med utforming av intervjuguide, gjennomføring av intervjuer og prosessen med transkribering og analyse av datamaterialet. Videre i kapitlet gjør vi rede for begrepene validitet og reliabilitet og avslutningsvis har vi et avsnitt om etiske betraktninger knyttet til vår forskning. Vårt forskningsprosjekt har til hensikt å belyse hvordan skoleledere fortolker og iverksetter §1-4 i opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998, § 1-4). Samfunnsvitenskapen belyser både relasjoner mellom mennesker, aktørers holdninger og meninger og den kan også belyse samfunnet som helhet (Grønmo, 2016, s. 18). I vårt forskningsprosjekt har vi valgt kvalitativ metode (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 35) nettopp fordi det er rektorenes holdninger, meninger og aktive handlinger vi ønsker å innhente informasjon om. Det er problemstillingen med tilhørende forskningsspørsmål som har ført til at vårt metodevalg er det kvalitative forskningsintervjuet (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 21).

4.2 Forskningsdesign

Som vi har beskrevet er målet vårt med studien å bidra med kunnskap om rektorenes fortolkning og iverksettelse av intensiv opplæring. Vi ønsker å få tilgang til rektorenes fortolkninger av loven og deres beskrivelser av hvordan deres fortolkning gjør seg til kjenne i skolens organisering for ivaretagelse av intensiv opplæring. Ordet «metode» kan beskrives som *veien til målet* (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 121). Det kan også defineres som «en planmessig framgangsmåte for å nå et bestemt mål» (Grønmo, 2016, s. 41). Maxwell (2013) har utarbeidet en modell som viser hvordan de ulike delene i et forskningsprosjekt gjensidig påvirker hverandre. Modellen er ikke statisk, i den forstand at delene i den påvirker hverandre gjennom hele forskningsprosessen (Maxwell, 2013, s. 5). I vårt forskningsprosjekt var modellen sentral da vi skulle velge metode for innsamling av data, og den har vært nyttig i arbeidet med å strukturere prosjektet. Vi har benyttet modellens ulike deler som en rettesnor i vårt arbeid, der vi har startet med forskningens hensikt, drøftet rammeverket til vår forskning,

utledet forskningsspørsmål, valgt metode og vurdert forskningens validitet. I oppstarten av arbeidet definerte vi vår forsknings hensikt, satt oss inn i styringsdokumenter, forskning og teori innenfor vårt forskningstema og utviklet deretter vår problemstilling og forskningsspørsmål. Problemstillingen og forskningsspørsmålene utledet et behov for å innhente informasjon fra rektorer i barneskolen. For å kunne besvare problemstillingen vår vurderte vi at vi trengte en nærhet til våre informanter (Postholm, 2010, s. 22). Vår forskning har ikke til hensikt å «å komme frem til utvetydige og kvantifiserbare meninger» (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 50) om temaet vi belyser. Kvantitativ metode, der vi hadde benyttet oss av et spørreskjema som ville blitt sendt ut til et større antall skoleledere ville kunne gitt oss mye informasjon om hvordan skoleledere tilrettelegger for intensiv opplæring og hvilke rutiner skolen har for hvordan elever med behov for intensiv opplæring følges opp. En slik surveyundersøkelse ville inneholdt flere spørsmål med faste svaralternativer. Vår vurdering er at dette ville ført til mindre rom for refleksjon over egen praksis, og at denne metoden ikke hadde gitt oss muligheten til å gå i dybden og utforske forståelsen av lovverket og få informasjon om informantenes refleksjoner over egen praksis (Tjora, 2021, s. 38).

Vår problemstilling og forskningsspørsmål krever tilgang til respondentenes forståelse, fortolkninger, meninger og opplevelser av temaet. Vår forskning vil ikke nødvendigvis kunne ha en direkte overføringsverdi til en annen skoleleder og dens praksis, ved at den ikke kan generaliseres. Men den kan bidra til å videreutvikle praksis hos våre informanter og gjøre de mer bevisst på valgene de gjør og forståelsen de har for temaet, samtidig som andre skoleledere kan kjenne igjen våre forskningsresultater i egen praksis og videreutvikle sin praksis på bakgrunn av våre funn. Hensikten med vårt forskningsprosjekt er å sette søkelyset på praksiser og å knytte praksis, lovforståelse og teori inn i en ramme som kan vise hvordan skoler kan ivareta sitt arbeid med intensiv opplæring. Studiet vårt har en fenomenologisk tilnærming fordi den omhandler våre informanters handlingspraksis, og fordi vi søker å belyse hvordan informantene forstår og fortolker egen praksis (Brinkmann et al., 2012, s. 12; Postholm, 2010, s. 32). Vi valgte et kvalitativt forskningsdesign til vår studie fordi vi, etter å ha satt oss inn i det konseptuelle rammeverket og utviklet problemstilling og forskningsspørsmål, så at det var denne metodiske tilnærmingen som ville gi oss det nødvendige empiriske materialet til å gi innsikt og forståelse i det vi har definert som studiets hensikt. Vi er opptatt av å gjøre oss kjent med hvordan «noe gjøres, sies, oppleves, framstår og utvikles» (Brinkmann et al., 2012, s. 11). Validitet er sentralt i alle ledd av vårt arbeid, da

det gjenspeiler i hvor stor grad vi holder oss til det formålet vi har satt oss og i hvilken grad våre funn vil være gyldige. Dette omhandler alle delene av forskningsprosjektet, fra tematisering til ferdig masteroppgave (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 253).

4.3 Det kvalitative forskningsintervju

Kvalitativ forskning handler om å utforske temaer ved å ha en nærhet til informantene. Forskeren søker å gjøre seg kjent med informantens perspektiv og løfte disse, for å kunne sette de i sammenheng med eksisterende teori eller for å kunne videreutvikle begreper og forståelse for temaet (Postholm, 2010, s. 22). Forskningsintervjuet er en profesjonell samtale der det er intervjueren som styrer innholdet i samtalen. Kommunikasjonen mellom intervjueren og informant er avgjørende for forskningens kvalitet. Et kvalitativt forskningsintervju har som mål å frembringe beskrivelser fra informanten for deretter å analysere og fortolke betydningen (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 23). Det kvalitative forskningsintervjuet er den mest utbredte metoden for innsamling av empiri innenfor kvalitativ forskning (Bengtsson, 2005, s. 45). Intervjuformen gir direkte tilgang til informantens livsverden, ved at man får innsikt i og informasjon om informantens spontane refleksjoner over bestemte tema og deres egen innsikt og oppfattelse av temaer som er en del av deres hverdag (Bengtsson, 2005, s. 42; Brinkmann et al., 2012, s. 17; Kvale & Brinkmann, 2012, s. 21). En viktig forutsetning for denne forskningen er at begge aktører, både forsker og informant, har god kunnskap om temaet og ser på det som et tema det er nyttig å belyse (Brinkmann et al., 2012, s. 23). «Gode intervjuprosjekter har det man kan kalle pragmatisk og kommunikativ validitet- de er gyldige fordi de lærer oss noe om menneskers livsverden, og fordi de påvirker teoriutviklingen og tenkningen vår og dessuten hvordan vi handler innenfor bestemte områder» (Brinkmann et al., 2012, s. 23). Kvale og Brinkmann (2012) viser til tolv aspekter ved det kvalitative forskningsintervjuet, sett ut fra et fenomenologisk ståsted (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 47). Vi har allerede belyst noen av aspektene, som at forskningsintervjuet tar utgangspunkt i *informantens livsverden*, at hensikten ikke er å innhente kvantifiserbar kunnskap, at intervjuet *omfatter et begrenset tema* og at *god kommunikasjon* er avgjørende for forskningens kvalitet. I vår forskning har vi vært opptatt av å innhente *meningen* med sentrale temaer i informantens livsverden på en *nyansert og åpen måte* og at vi som forskere skulle ha en *bevisst naivitet* gjennom intervjuene. Dette var viktig for oss, slik at vi ikke skulle begrense informasjonen fra informantene gjennom å møte med

ferdige koder eller fortolkningskjemaer til intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 49). En intervjuprosess kan sees på som at forskeren innhenter kunnskap gjennom interaksjon med informanten og forskeren kan beskrives gjennom metaforen «gruvearbeideren», en som graver frem gullkorn, objektive og subjektive meninger, opp i lyset (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 67).

4.4 Utvalg av informanter

Da vi skulle velge informanter til vår studie vurderte vi hvem vi skulle kontakte, hvor mange vi skulle kontakte og hvordan vi skulle rekruttere våre informanter. Ifølge Grønmo (2016) kan man skille mellom tre analyseenheter i samfunnsvitenskapelig forskning: aktører, handlinger og meninger (Grønmo, 2016, s. 93). Vår analyseenhet er aktører, vi bruker begrepet informanter, som befinner på seg på mikronivå. Med det mener vi at det er den enkeltes informant sine utsagn som analyseres (Grønmo, 2016, s. 95). Vi har gjort et pragmatisk utvalg til vår studie (Grønmo, 2016, s. 100). Dette har vi gjort fordi vår undersøkelse ikke tar «sikte på noen systematisk generalisering» (Grønmo, 2016, s. 100). Våre informanter er valgt ut med den hensikt at den empirien vi samler gjennom intervjuene kan bidra til å belyse et område det har vært forsket lite på. Alle skoleledere i norske barneskoler må forholde seg til opplæringslovens § 1-4 (Opplæringsloven, 1998, § 1-4). Dette gir oss som forskere et stort omfang av mulige informanter. Vi bor i to forskjellige byer på Østlandet og har samlet sett et stort nettverk av skoleledere som vi kunne kontakte direkte. Vi kjenner også mange lærere som kunne kontakte sine skoleledere på vegne av oss. Vi ønsket ikke å intervju skoleledere vi hadde jobbet sammen med eller som noen av oss hadde hatt som leder, og vi søkte også å intervju skoleledere i andre kommuner enn de vi selv bor i. Dette var viktig for oss fordi våre informanter gjennom intervjuene kunne komme til å beskrive systemer og rutiner som var utformet på kommunalt nivå, og at våre eventuelle erfaringer med dette kunne påvirke oss under både intervjuet og i analysearbeidet. Vi var bevisst på at vi ønske å ha en distanse mellom våre forkunnskaper om skolen og lederen og egne erfaringer. Vi har benyttet våre egne nettverk til å rekruttere informanter.

I kvalitative studier er det mer hensiktsmessig å få grundig og nyansert informasjon fra den enkelte informant enn å ha en stor mengde informasjon til statistisk generaliserbarhet (Grønmo, 2016, s. 126). Vi vurderte at vårt forskningsprosjekt burde ha et omfang på mellom

tre til fem informanter. Vi har vært bevisst på at vi ikke skulle gjennomføre flere intervjuer enn vi hadde kapasitet til å gjennomføre gode analyser av (Brinkmann et al., 2012, s. 20). Tre av våre informanter ble kontaktet direkte på mail, og de er bekjente av oss gjennom dette studiet og gjennom tidligere verv i fagforening. Den fjerde informanten ble kontaktet gjennom en bekjent, og ble kontaktet på mail av oss etter at vedkommende hadde sagt seg positiv til å delta i vårt forskningsprosjekt. Vi har også hatt kontakt med en femte informant, men her måtte vi utsette intervjuet grunnet en sykemelding. Etter å ha gjennomført fire intervjuer og transkribert disse, vurderte vi at «ytterligere intervjuer ikke ville gi oss flere relevante opplysninger om det vi ønsker å vite noe om (Brinkmann et al., 2012, s. 21), og at flere intervjuer kunne utfordret en kvalitativ god analyse av hele datamaterialet (Brinkmann et al., 2012, s. 29). Våre informanter er alle rektorer på barneskoler, med årstrinn 1-7. De er ledere på skoler av ulik størrelse og de har variert fartstid som ledere. Tre av informantene er damer og en er mann. Informantene våre er ledere i fire ulike kommuner og i to fylker.

Vi har valgt å gi rektorene nummer i den rekkefølgen vi gjennomførte intervjuene. Vi kan kort presentere de slik:

Rektor 1 arbeider som rektor ved en barneskole i mellomstor kommune. Rektor 1 har fungert i nåværende stilling i to år og hun har til sammen vært skoleleder i fire år.

Rektor 2 er rektor ved en mindre barneskole i en kommune som er slått sammen av flere små kommuner. Rektor 2 har vært i nåværende stilling i to år og har fem år med erfaring som skoleleder.

Rektor 3 er rektor ved en mindre barneskole i en middels stor kommune. Rektor 3 har fem års erfaring som skoleleder.

Rektor 4 er rektor ved en barneskole i stor kommune. Rektor 4 har tre års erfaring som rektor ved denne skolen. Han har tidligere vært mellomleder ved samme skole.

Alle informantene er skoleledere med pedagogisk, administrativt og økonomisk ansvar for at enheten driver etter lov- og avtaleverk og innenfor de økonomiske rammene som er gitt enheten.

4.5 Datainnsamling

Et kvalitativt forskningsintervju har som mål å frembringe beskrivelser fra informantene som i etterkant vil bli analysert og fortolket (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 23). Det kvalitative

semistrukturerte forskningsintervjuet har ingen bestemt prosedyre som skal følges fra start til stopp. Det at intervjuet er forholdsvis åpent og at man underveis må velge om man skal be informanten om å utdype utsagn eller om man skal stille oppfølgings spørsmål gjør at intervjueren må være godt forberedt på temaet på forhånd. Det bidrar til å styrke kvaliteten i gjennomføringen av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 115). Samtalen er en naturlig del av menneskers livsverden, og gjennom språket får vi innblikk i hvordan informantene forstår de temaene som berøres i et intervju (Postholm, 2010, s. 41). Gjennom et intervju må vi som forskere lytte aktivt for å kunne følge opp utsagn og få nyansert eller avklart uttalelser, og vi utformet derfor en intervjuguide i forkant av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 118). Intervjuguiden bidro til å strukturere intervjuene, og den inneholdt både stikkord på de sentrale temaene vi ønsket å belyse gjennom intervjuet og forslag til helt konkrete spørsmål. Vi var bevisst på utformingen av spørsmålene i forkant, slik at vi så at våre spørsmål bidro til at vi innhentet kunnskap til å belyse vår problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 146). Intervjuguiden bidro også til å sikre at vi berørte de samme temaene gjennom alle intervjuene (Postholm, 2010, s. 79), og vi har i alle intervjuene fulgt den oppsatte rekkefølgen av temaer og spørsmålsformuleringer. Det har vært ulikt hvilke spørsmål som har blitt fulgt opp under intervjuene, da dette avgjøres i det enkelte intervju med bakgrunn i de svarene informantene har gitt.

Tre av intervjuene våre er gjennomført fysisk. Et av intervjuene ble gjennomført på Teams. Dette ble avtalt grunnet lang reisevei for oss som forskere. Vi har hatt en reisevei på inntil tre timer fra våre hjemsteder til de ulike intervjuene, men da avstanden til det ene intervjuet medførte overnatting, valgte vi å gjennomføre dette digitalt. Vi vurderer at kvaliteten på dette intervjuet ikke er forringet av at vi ikke møtte hverandre fysisk. Vi var bevisst å skape en trygg og god atmosfære i forkant av alle intervjuene, og vi var spesielt opptatt av dette i forkant av det digitale intervjuet. Informantene ga oss tidspunkt for gjennomføring av intervjuene som medførte at vi skulle unngå avbrytelser under samtalen. Vi ønsket at intervjuene skulle gjennomføres på rektors arbeidsplass, slik at de skulle slippe å bruke tid på å forflytte seg for å delta i vårt forskningsprosjekt. Intervjuet med rektor 1 ble gjennomført på hennes arbeidssted på kveldstid. I forkant av intervjuet fikk vi en omvisning på skolen, og dette ga oss nyttig bakgrunnsinformasjon til rektor 1 sine svar i intervjuet. Gjennom omvisning i klasserom presenterte hun flere av sine pedagogiske vyer som leder. Intervjuene med rektor 2, 3 og 4 ble gjennomført innenfor normal arbeidstid. Intervjuet med rektor 2 ble

gjennomført på teams og hun satt på sitt kontor. Rektor 3 valgte å legge intervjuet til et musikkrom, som var skjernet fra administrasjonens område. Rektor 4 valgte å gjennomføre intervjuet på sitt kontor, og ba sine kolleger sørge for at ingen banket på under vår samtale. Intervjuene hadde en varighet på mellom 45- 60 minutter. Intervjuets lengde sier ikke alltid noe om dets kvalitet. Vi vurderer selv at lengden på intervjuene har vært lange nok til at vi har fått nødvendig informasjon fra våre informanter og ikke strukket seg så langt at intervjuet har medført mye «tomprat» (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 173). Intervjuene ble tatt opp med UiOs digitale system for sikkert lydopptak, Nettskjema- diktafon mobilapp. Intervjuet som ble gjennomført på Teams ble i tillegg tatt opp med opptaksfunksjonen i Teams. Dette ble gjort etter samtykke fra informanten og opptaket ble slettet rett etter transkripsjon samme dag. Forskningsprosjektet er godkjent og håndtert etter retningslinjene fra Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). Våre informanter fikk i forkant av intervjuene tilsendt et samtykkeskjema som ga informasjon om vårt forskningsprosjekt. Intervjuguiden ble ikke sendt ut på forkant, og denne har heller ikke vært kjent for informantene under intervjuet. Vi vurderte at våre informanter måtte ha forhåndsinformasjon om hvilket tema vi skulle snakke om, men at en intervjuguide kunne føre til at svar ble forberedt i forkant. Et aspekt ved det kvalitative forskningsintervjuet er at det skal samles inn nyanserte og åpne beskrivelser og kunnskapen som innhentes blir produsert gjennom interaksjon mellom informant og forsker (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 48).

Vi startet hvert intervju med å gå gjennom hensikten med vårt forskningsprosjekt og å introdusere oss. Rektorene ga oss også skriftlig samtykke før intervjuene tok til. Vi ga informasjon om hvordan vi skulle gjøre opptak, hvordan opptaket skulle behandles og hvordan materialet fra intervjuet ville benyttes. Kvale og Brinkmann (2012) definerer dette som *briefing* (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 141). Vi var bevisste på å etablere god kommunikasjon, fordi dette er med på å påvirke informanten til å føle seg trygg og positiv til å bidra med sin kunnskap gjennom intervjuet (Grønmo, 2016, s. 170). Vi gjennomførte intervjuene ved at en av oss ledet selve intervjuet, mens den andre holdt oversikt over intervjuguiden, slik at vi var innom alle temaene, og samtidig bidro ved å stille oppfølgingsspørsmål ved behov. Dette fungerte godt for oss gjennom intervjuene. Det å være to styrket kvaliteten ved intervjuene, ved at vi var to som sørget for at de samme temaene ble belyst i hvert intervju og at uttalelser som trengte å bli nyansert eller videre avklart ble det (Grønmo, 2016, s. 171). Ved avslutningen av hvert intervju oppsummerte den som hadde

ledet intervjuet de temaene som var belyst og ga informanten muligheten til å komme med innspill på områder knyttet til temaet som den opplevde ikke hadde blitt belyst (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 142). Under alle intervjuene hadde vi en avsluttende prat, uten opptak, der vi snakket om både vårt forskningsprosjekt, vårt videre arbeid med datamaterialet og mer hverdagslige ting. Skoledrift under en pandemi var et tema vi kom inn på i alle disse «avrundingssamtalene».

4.6 Transkribering

Transkripsjon er prosessen med å få det talte ord over i skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 118). Transkripsjon kan beskrives som en oversettelse av muntlig språk til skriftlig form. Det krever presisjon og en gjennomtenkt holdning til hvordan samtalen skal overføres til tekst. «Et velformulert muntlig uttrykk kan virke usammenhengende og preget av gjentakelser når det transkriberes direkte, og en velformulert artikkel høres kanskje kjedelig ut når den leses høyt» (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 187). Transkripsjon er krevende fordi det talte og det skrevne ord er ganske ulikt. I muntlig tale er det ikke slik at en setning alltid avsluttes og videreføres med en ny. Ofte avbryter vi oss selv, hopper i tankerekken og kommer tilbake til temaet igjen. Dette kan gjøre prosessen med transkripsjon krevende. Under transkripsjon kan det være vanskelig å vite hvor man skal sette komma og punktum. Det er en fordel at den som har gjennomført eller vært til stede på intervjuet gjør transkripsjonen. Den kjenner til intervjuet, hvordan det ble gjennomført og eventuelt kroppsspråk fra informanten. Transkripsjon er også et viktig ledd i arbeidet med analyse av intervjuet. Vi valgte å ta med pauser og enkeltuttrykk som «Øh», «eh» o.l. gjennom alle transkripsjonene av intervjuene (Brinkmann et al., 2012, s. 34). Deretter leste vi gjennom materialet og tok bort pauser og avbrudd der vi mente det kunne gjøres uten å svekke informantens uttalelse, slik at meningsinnholdet ble det samme. Vi har vært opptatt av transkripsjonens validitet, og at en som leser transkripsjonen kunne kjent igjen samtalen hvis den senere fikk høre lydopptaket (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 194). Vi har delt på å transkribere intervjuene. På to av intervjuene har vi transkribert halvparten hver, og de to andre har vi transkribert hver for oss. Vi har hørt gjennom lydopptakene i etterkant av transkripsjon, for å sikre at transkripsjonen stemmer med lydopptaket. Vi gjennomførte transkripsjonen kort tid etter intervjuene. Arbeidet med å transkribere intervjuene har vært en viktig del av våre egne forberedelser til analyse av datamaterialet.

4.7 Analyse av data

Da vi skulle starte analysearbeidet følte vi at vi kjente datamaterialet godt, da vi begge hadde lyttet gjennom intervjuene, transkribert og lest gjennom og tatt bort pauser og avbrudd i informantenes svar. Analyse av datamaterialet handlet for oss om å dele opp materialet i mindre analyseenheter for å så og sette dette sammen igjen (Brinkmann et al., 2012, s. 37). Meningsinnholdet i datamaterialet stod sentralt, og vi forsøkte å ha en induktiv tilnærming til materialet ved første koding. Med det mener vi at vi utviklet koder med ord og begreper som vi fant i empirien (Tjora, 2021, s. 218). Vi forsøkte å utvikle koder som sa noe om meningsinnholdet i uttalelsene, uten at det nødvendigvis måtte være koblet til begreper i teorien. Vi startet med å kode det samme intervjuet hver for oss. I etterkant av det hadde vi et møte der vi presenterte kodene for hverandre, og ble enige om hvilke koder vi skulle bruke videre. Vi åpnet for at det kunne komme nye koder gjennom analysen av de tre neste intervjuene. Kodene som ble utviklet viste seg å bli utledet både av vår førforståelse på området og direkte fra rektorenes utsagn. Vi kan derfor sies å ha hatt både en deduktiv og induktiv tilnærming til datamaterialet (Grønmo, 2016, s. 179; Tjora, 2021, s. 219). Til tross for at vi var bevisste på å la kodene komme direkte fra materialet, var det vanskelig å ikke knytte uttalelser opp mot de sentrale temaene vi hadde intervjuet rektorene om og begreper og teorier vi hadde satt oss inn i (Grønmo, 2016, s. 267). Etter å ha kodet alle intervjuene kategoriserte vi kodene. Vi samlet da uttalelser som omhandlet de samme fenomenene (Grønmo, 2016, s. 267). Vi valgte å kategorisere kodene i kategorier som fikk navn etter begreper fra vårt teorigrunnlag. I tabellen under har vi tatt med noen av kodene vi benyttet og viser også hvordan de ble knyttet til forskningsspørsmålene:

Forskningsspørsmål 1	<ul style="list-style-type: none">- enkel- og dobbelkretslæring- rettsliggjøring- regelverksforståelse- læringscentrert skoleledelse- rutiner
Forskningsspørsmål 2	<ul style="list-style-type: none">- profesjonelle læringsfellesskap- bruk av ressurser- refleksjon- felles utvikling

Forskningsspørsmål 3	<ul style="list-style-type: none"> - skjønn - handlingsrom - yrkes- og organisasjonsprofesjonalitet - rettsliggjøring
----------------------	---

Da vi hadde kodet og kategorisert datamaterialet startet vi arbeidet med å samle materialet i tabeller med utgangspunkt i våre forskningsspørsmål. Før vi kunne gjøre det samlet vi alle uttalelser fra intervjuene i tabeller etter kodene eller kategoriene vi hadde utviklet. Dette var en stor jobb, men det ga oss samtidig muligheten til å få et systematisk overblikk over datamaterialet. Vi utviklet denne tabellen til en ny tabell der uttalelser, som var blitt kodet, ble samlet under det forskningsspørsmålet vi mente det tilhørte (Grønmo, 2016, s. 276). Arbeidet med å kode, kategorisere og samle analyseenheter i tabeller hjalp oss til å koble sammen datamaterialet til en helhet igjen. Dette arbeidet gjorde at vi bedre kunne se sammenhenger og ulikheter mellom intervjuene.

4.8 Validitet

Validitet i samfunnsvitenskapen dreier seg om datamaterialets gyldighet for de problemstillingene som skal belyses eller om metoden er egnet til å undersøke det den er tenkt til å undersøke (Grønmo, 2016, s. 240). Validiteten er høy hvis undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen resulterer i data som er relevante for problemstillingen. Dersom forskningsdesignet viser seg å være lite treffende for problemstillingen, slik at man underveis ser at man undersøker noe annet enn det problemstillingen tilsier, er validiteten lav (Grønmo, 2016, s. 241). Validiteten kan være et uttrykk for om datamaterialet svarer til forskerens intensjoner med undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen (Grønmo, 2016, s. 241). Så langt det lar seg gjøre, så handler validitet om at man som forsker må være transparent i sin fremstilling av forskningsprosessen (Tjora, 2021, s. 264). Som tidligere henvist i avsnittet om forskningsdesign var Maxwell (2013) sin interaktive modell for forskningsdesign sentral i vår oppgave da vi skulle velge metode for innsamling av data, og den har vært nyttig i arbeidet med å strukturere prosjektet (Maxwell, 2013, s. 5). Validiteten påvirker og blir påvirket av hensikten med studien, det teoretiske rammeverket, metodene som benyttes, problemstilling og forskningsspørsmål. En rekke spørsmål kan bli stilt knyttet til validitet, deriblant: «How might your results and conclusions be wrong?» (Maxwell, 2013, s. 4). Ved å

ha en bevissthet om dette gjennom hele forskningsprosjektet kan man som forsker bidra til å styrke validiteten.

Maxwell (2013) trekker fram to spesifikke trusler mot validitet, som ofte blir reist i forbindelse med kvalitativ forskning. Dette er *researcher bias* og *reactivity* (Maxwell, 2013, s. 124). Research bias handler om at man som forsker ikke trekker de slutninger som er fordelaktig for oppgaven, eller velger å utelate de dataene som ikke passer med formålet med oppgaven. Det kan også handle om at forskeren ikke har nok kompetanse knyttet til eget metodevalg eller at forskningsprosessen ikke gjennomføres på en forsvarlig og faglig måte (Maxwell, 2013, s. 124). Vi har som forskere kunnskap om og erfaring med temaene vi intervjuer våre informanter om. Vi har ikke til hensikt å utlede generaliserbare slutninger og har ingen gevinst i å styre våre data i den eller andre retningen. «Reactivity», som er den andre trusselen som Maxwell (2013) spesielt trekker frem blir brukt til å forklare hvilken innflytelse eller hvordan man påvirker informanten som forsker (Maxwell, 2013, s. 124). Det er nærmest umulig å ikke påvirke deltagerne i studien, men det er snarere viktig å ta stilling til faktumet, og bruke det i den forstand er mulig uten å dra nytte av det. Vi prøvde å rekruttere rektorer utenfor kommunene vi jobbet i, på den måten hadde vi ingen jobbrelasjon til informantene. Vi måtte ta i bruk eget nettverk i søket etter informanter. En av informantene hadde vi kjennskap fra tidligere, men det var i forbindelse med en stilling fra et verv utenfor skolen. Intervjusituasjonen er preget av et klart asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og informanten (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 51) og vi har under intervjuene vært bevisst på å være lyttende og ikke komme med forslag til løsninger eller presentert svar fra andre intervjuer. Vi har som forskere et ansvar for å se til at vi i fremstillingen av empiri ikke presenterer det som er fordelaktig for vårt teorigrunnlag, men innlemmer selv den empirien som ikke var forventet. Som forskere har vi har monopol på å fortolke utsagnene, og oppgavens validitet henger derfor sammen med hvordan vi formidler utsagnene til informantene.

4.9 Reliabilitet

Reliabiliteten tar for seg forskningsresultatenes konsistens og troverdighet. Reliabilitet handler om hvorvidt et resultat kan gjenskapes eller reproduseres på et annet tidspunkt av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 250) og hvorvidt forskningen er gjennomført på

en måte som vekker tillitt og pålitelighet (Grønmo, 2016, s. 243). Generelt så defineres reliabiliteten som graden av samsvar mellom ulike innsamlinger av data om samme fenomen basert på det samme undersøkelsesopplegget (Grønmo, 2016, s. 242). Reliabiliteten er høy hvis undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen gir pålitelige data, og lav dersom variasjonene i materialet er påvirket av utformingen av undersøkelsesopplegget eller gjennomføringen av datainnsamlingen (Grønmo, 2016, s. 241). Vi har utarbeidet en intervjuguide som ble benyttet under alle intervjuene. Denne legges ved vår forskningsrapport, og kan derfor benyttes av andre forskere til å gjennomføre tilsvarende intervjuer. Grønmo (2016) beskriver reliabilitet som datamaterialets pålitelighet (Grønmo, 2016, s. 240). I studien som vi har gjennomført kan det forventes at informantene, med bakgrunn i erfaringen fra undersøkelsesfeltet, kan gi forskjellige funn. Grønmo (2016) hevder at reliabiliteten ikke er lav, så framtid ulikhetene skyldes faktiske forskjeller mellom det som er undersøkt, og ikke enkeltstående trekk ved undersøkelsesopplegget eller datainnsamlingen (Grønmo, 2016, s. 241). Ulike svar fra våre rektorer handler om at de har et individuelt handlingsrom til å både tolke og iverksette lovverket. Ulike svar påvirker derfor ikke reliabiliteten i vår forskning. Grønmo (2016) opererer med to forskjellige typer av reliabilitet, stabilitet og ekvivalens. Stabilitet handler om at funn i undersøkelser har høy grad av samsvar når samme undersøkelsesopplegg gjennomføres til ulike tider. Stabilitet som begrep knyttet til reliabilitet er mer aktuelt i studier som forsker på utviklingstendenser i samfunnet (Grønmo, 2016, s. 243). Ekvivalens tar for seg samsvaret mellom «innbyrdes uavhengige datainnsamlinger på samme tidspunkt og er særlig viktig når datainnsamlingen gjennomføres av flere ulike personer (Grønmo, 2016, s. 243). Datainnsamlingene kan være innbyrdes uavhengige av hverandre fordi de er utført av ulike personer. I vårt tilfelle er intervjuene gjennomført av to personer, men vi har gjennomført alle intervjuene sammen. Reliabiliteten i form av ekvivalens er høy dersom det er et stort samsvar mellom data om samme fenomen ved hjelp av det samme undersøkelsesopplegget, men av ulike personer (Grønmo, 2016, s. 243). Vi har i etterkant av intervjuene vurdert kvaliteten av intervjuene og sett over intervjuguiden. Vi vil hevde at vår studie har både «generell holdbarhet og varig vitenskapelig verdi» (Grønmo, 2016, s. 244) Dette begrunner vi med at vårt forskningsdesign ville ha ført til samme datagrunnlag om andre hadde gjennomført undersøkelsen. Dette styrker vår forsknings ekvivalens.

4.10 Etske betraktninger

Etiske utfordringer i forbindelse med intervjuforskningen oppstår spesielt på grunn av de komplekse forholdene som er forbundet med å utforske menneskers tanker, meninger og holdninger og legge beskrivelsene ut i det offentlige (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 80). De etiske problemstillingene preger hele forløpet i en intervjuundersøkelse, og man bør ta hensyn til dette fra begynnelsen og til endelig rapport foreligger. Derfor har vi prøvd å reflektere over og ta hensyn til de ulike etiske dilemmaene vi og informantene kan bli stilt ovenfor.

Gjennom vårt forskningsarbeid har vi tatt hensyn og stilling til disse fire etiske retningslinjene: informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 86). Disse fire usikkerhetsområdene kan brukes som ramme når man utarbeider en etisk protokoll i en kvalitativ undersøkelse, i tillegg som etiske påminnelser om hva man bør se etter i intervjuforskningen (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 93). Vi har innhentet skriftlig samtykke fra alle våre informanter (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 88). Våre informanter fikk alle tilsendt et informasjons- og samtykkeskriv i forkant av intervjuene. Det informerte samtykke betyr at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens formål og hovedtrekkene i designen (Postholm, 2010, s. 145). Gjennom det informerte samtykkeskjemaet opplyste vi også at det er frivillig å delta og at prosjektet var meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD), samt at intervjuet skulle tas opp på via UiO sin app. Konfidensialitet i forskningen handler om enigheten med deltakeren om hva som kan gjøres med dataene som blir et resultat av deres deltakelse og at private data som identifiserer informanten, ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 90). Vi har gjennom intervjuene våre innhentet lite data som må anonymiseres, men lydfilene fra intervjuene inneholder informantens fornavn, informasjon om skolen de leder, skolefagligbakgrunn og antall år som skoleleder. I våre transkripsjoner har vi gitt informantene nummer, istedenfor fiktive navn. Ettersom vi har intervjuet rektorer i ulike kommuner, tenker vi at dataene som blir presentert i liten grad er med på identifiserer deltakerne i studien.

Det vil kunne være konsekvenser ved å delta i kvalitative undersøkelser, og dette må man som forsker forholde seg til. Som forsker bør man tenke over om summen av mulige fordeler for deltakeren og betydning av oppnådd kunnskap bør veie tyngre enn risikoen for skade deltakeren (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 91). Vår vurdering er at de opplysningene

informantene gir i liten, eller ingen, grad kan gi negative konsekvenser for den enkelte. Vi har vært bevisste på at vår gjengivelse av uttalelser fra intervjuene skulle gjøres slik at informantene selv kan stå inne for de delene av intervjuet vi trekker frem som sitater.

Forskerens integritet er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutningene som tas i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 92). Betydningen av forskerens integritet øker i forbindelse med intervju som metode, fordi vi som intervjuere utgjør det viktigste redskapet for innhenting av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 92). De etiske retningslinjene stiller også krav til den vitenskapelige kvaliteten på den kunnskapen som presenteres (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 92). Vi må derfor være ærlige og så transparente som mulig i våre beskrivelser av framgangsmåter og prosedyrer. I rollen som forskere har vi i møte med våre informanter prøvd å skape naturlige rammer rundt intervjuet og startet med en presentasjon av oss selv og vår bakgrunn. Ofte har vi hatt løse og hyggelige samtaler i forkant av intervjuet. Vi har brukt lengre tid på å intervju hver informant enn vi selv så for oss, men det er fordi vi brukte god tid og lot informanten svare. Ideen var at det skulle være en samtale mellom to parter, selv om intervju som forskningsmetode ofte er asymmetrisk.

5 Presentasjon av empirisk materiale

I dette kapittelet presenterer vi data fra intervjuene vi har gjennomført. Innledningsvis presenterer vi våre fire informanter. Kapittelet er strukturert ved hjelp av forskningsspørsmålene. Vi har valgt å presentere data fra hvert enkelt intervju og oppsummerer funnene etter hvert forskningsspørsmål.

5.1 Presentasjon av informanter

5.1.1 Informant 1

Rektor 1 er mellom 40 til 50 år. Hun har jobbet som kontaktlærer i 20 år, avdelingsleder i tre år og har de siste fire årene jobbet som rektor ved to skoler i to ulike mellomstore kommuner på Østlandet. På sin yrkesvei har hun bekledd flere roller og hatt flere verv i skolen, deriblant veileder og vært et aktivt medlem i ressursgrupper og plangrupper. Hennes motivasjon for å bli skoleleder ligger i mulighetene for å være med påvirke prosesser og drive skoleutvikling. Rektor 1 har påbegynt master i utdanningsledelse ved UiO og kunne i lys av erfaring og formell kompetanse bidra med refleksjoner og praksis knyttet til intensiv opplæring, samt ivaretagelse av opplæringsloven på ledernivå.

5.1.2 Informant 2

Rektor 2 er over 50 år og jobber som rektor ved en barneskole på Vestlandet i en kommune som er slått sammen av flere mindre kommuner. Hun har jobbet som rektor i fem år fordelt på to skoler. Hun er utdannet allmennlærer og har jobbet som kontaktlærer og faglærer. Hun har videreutdanning innenfor feltet spesialpedagogikk. I tillegg til dette har hun jobbet i pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og som avdelingsleder ved en ungdomsskole. Hun forteller at hun på lik linje med oss er i ferd med å ferdigstille en masteroppgave innenfor fagfeltet skoleledelse. Hun hadde takket ja til en jobb på skoleeiernivå og hadde kort tid igjen som rektor. Rektor 2 har en variert yrkeserfaring som bidrar til hennes forståelse av intensiv opplæring og en helhetlig skolehverdag.

5.1.3 Informant 3

Rektor 3 er mellom 40 og 50 år og har vært lærer i mange år. Hun ble etter hvert arbeidsplassstillitsvalgt, deretter hovedtillitsvalgt og til slutt lokallagsleder i en kommune på

Østlandet. Hun har erfaring som skoleleder fra to skoler og har til sammen jobbet som rektor i fem år. Hun har ikke formell skolelederutdanning. Hun bidro med interessante refleksjoner rundt skoleutvikling.

5.1.4 Informant 4

Rektor 4 er mellom 40 og 50 år. Han har jobbet ti år som lærer og seks år i en fagforening. I denne perioden hadde han verv som både som hovedtillitsvalgt, nestleder og leder. Han har til sammen fem års erfaring som skoleleder, og har vært inspektør før han ble rektor. Han har også påbegynt master i utdanningsledelse ved UiO. Rektor 4 kunne bidra med ærlige og spennende øyeblikksbilder fra sin jobb som rektor.

5.2 Forskningsspørsmål 1: Hvordan arbeider skoleledere for å ivareta skolens plikt til intensiv opplæring?

5.2.1 Presentasjon av funn fra rektor 1

Rektor 1 jobber på en barneskole med ca. 300 elever. Skolen er bygd opp som en baseskole med to paralleller på hvert trinn og en ressursavdeling. I ledelsen jobber det to avdelingsledere som har ansvar for 1.-3.trinn og 4.-7.trinn. Skolen har 70 ansatte totalt, og rektor forteller at hun bevisst har en bedre bemanning på de lavere trinnene:

«Og da har jeg, på 1.trinn har jeg fire pedagoger og to assistenter. Også har jeg tre pedagoger og assistent på 2.trinn. Så jeg liksom mer bemanna, men så blir det mindre og mindre oppover.»

Rektor 1 sier at det å ha rikelig med ressurser på de laveste trinnene er en del av skolens arbeid med intensiv opplæring. Hun beskriver at økt ressurstilgang de første årene bidrar til mer fleksibilitet, både i planlegging og gjennomføring av undervisning for lærerne. Videre forteller rektor 1 at skolen har to pedagoger som har stillinger som lese- og regneveiledere. Den ene har ansvaret for 1-4.trinn og den andre for 5-7.trinn. Lese- og regneveilederne har intensive kurs gjennom skoleåret.

Rektor 1 beskriver at de har et årshjul for kartlegginger som skal gjøres på alle trinn. Disse kartleggingene er en del av grunnlaget som benyttes når skolen vurderer hvilke elever som skal på intensive lesekurs. De formelle kartleggingsprøvene er en del av grunnlaget for vurderingen av elevens utvikling, men det legges også stor vekt på det som viser seg i

klasserommet. Rutinen for intensiv opplæring innebærer at resultater fra kartleggingsprøver analyseres først på trinn og deretter i møter med avdelingsledere og lese- og regneveilederne. Gjennom analysene identifiserer de elever som trenger ekstra oppfølging. Tiltak og planlegging av organisering og bruk av ressurser på trinnet blir drøftet i disse møtene. Rektor 1 forteller at intensiv opplæring gis i klasserommet og at elevene bare trekkes ut av klassefelleskapet når de deltar på intensive kurs i lesing eller regning:

«Det er det eneste vi trekker ut av klasserommet, vi har ikke spesialundervisning heller utenfor klasserommet, så det er kun disse lesekursene som foregår parallelt med ordinær undervisning. Og så går jo de hver dag, de har leseøkt hver dag.»

Rektor 1 viser til at hun har utviklet rutiner ved skolen som gjør at hun er godt kjent med elevenes utvikling og hvilke elever som til enhver tid mottar intensiv opplæring. Alle team har utarbeidet teamkontrakter, der lærerne har laget avtaler seg imellom om hvordan de skal samarbeide. I tillegg til dette har rektor 1 utarbeidet en mal som skal benyttes på trinnenes ukentlige møter. Malen inneholder spørsmål og temaer som de skal innom hver gang de har teamsamarbeid. Et av punktene handler om elevenes faglige og -sosiale utvikling, og hvordan de skal følges opp den kommende uka. Det skrives referat fra møtene. Disse lastes opp i Teams, slik at både ledelsen og trinnet har tilgang. Skolens avdelingsledere ruller på å delta på trinnmøter. Dette for å sikre en kommunikasjon mellom ledelsen og lærerne. Rektor 1 mener at disse ukentlige møtene med tilhørende referater bidrar til at skolens ansatte jevnlig vurderer elevens utvikling og behov for tilpasninger. Skolen har et «tidlig innsats- team» som består av skolens ledelse, lese og regneveilederne og en trinnleder fra hvert trinn. Teamet har månedlige møter der de sammen ser på utfordringer og tiltak som kan gjøres på trinn, og de kan også komme med råd og veiledning til lærerteamene. Rektor 1 forteller videre at de har jobbet med å få ned antall elever med spesialundervisning. Et ledd i dette arbeidet har vært å være tidlig ute med tilpasninger til den enkelte elev. Dette gjøres gjennom det rektor beskriver som tilpassede opplæringsplaner med konkrete tiltak. Rektor 1 beskriver planene slik:

«Den er veldig enkel, altså. Det er bare tre kolonner og maks tre tiltak om gangen, sånn at det ikke skal bli uoverkommelig da.»

Selv om rektor 1 beskriver at planene skal være enkle å ta i bruk, erkjenner hun at noen av lærerne opplever arbeidet med tilpassede opplæringsplaner som en del av det økende dokumentasjonskravet i skolen:

«Ja, det tror jeg det er mange lærere som opplever at det er litt byråkratisk, men med en gang det er en elev som man bekymrer seg for, så skal det dokumenteres som en del av skolens rutine. Det er jo så klart en ting til som skal gjøres, men så har vi prøvd å jobbe med det på en sånn måte at det ikke er arbeidskrevende, og at det skal være enkelt. Det skal ikke være sånn at du skal skrive ut et skjema, fylle inn og legge det tilbake.»

Slik rektor 1 beskriver arbeidet med tilpassede opplæringsplaner er dette levende dokumenter som jevnlig evalueres og justeres ved behov. Tiltakene i planene kan være fagovergripende og dette fører til at samtlige lærere på trinnet må ta en del av arbeidet med den intensive opplæringen:

«Og når de skal ha tilpassa opplæringsplaner, med utgangspunkt i grunnleggende ferdigheter, som skal gå i alle fag så må alle lærerne på trinnet være med og ha en forståelse for hva eleven trenger å jobbe med og hvordan man skal kunne tilrettelegge det.»

Rektor 1 beskriver at terskelen for å få en tilpasset opplæringsplan er lav. Dette begrunner hun med at de ser effekten av intensiv opplæring. Kartlegging, oppfølging og justering av tiltak beskrives som sentrale momenter i arbeidet:

«Sånn at hvis vi har en elev, da, som skårer lavt på en kartleggingsprøve, så er det å lage en tilpassa opplæringsplan med tiltak og et av tiltakene kan da være å gå på lesekurs. Også kartlegges det på nytt igjen, da, og vi ser om tiltakene har virka (...). Og det er fordi vi ser at når vi er gode på tidlig innsats så får vi færre som vi må melde PP-tjenesten. Og derfor så har vi også rikelig med bemanning på de lavere trinna, da, fordi vi tror at vi klarer å fange opp flere, da.»

Rektor 1 mener at hennes tilgang til trinnreferater, avdelingsledernes tilstedeværelse på trinnmøter, de månedlige møtene i «tidlig innsats-teamet» og tilpassede opplæringsplaner gir henne både dokumentasjon og informasjon om skolens arbeid med intensiv opplæring. Hun beskriver at hun er tett på praksis, men at hun har tiltro til pedagogenes vurderinger:

«Det er pedagogen i klasserommet som vurderer hvem det er som skal med. Så hva dem samla sett putter opp i potten for om du skal få være med på lesekurs eller ikke, det tar ikke jeg vurderinger på. Men jeg skal ha alt dokumentert, da. Med kartlegginger, og tilpassa opplæringsplaner og tiltak og evalueringer også videre.»

5.2.2 Presentasjon av funn fra rektor 2

Rektor 2 jobber på en barneskole med 100 elever. Det er en klasse per trinn og et av trinnene har så få elever at de i flere av timene i uken er sammen med elevene på trinnet over. Skolen er delt i to avdelinger, 1-3.trinn og 4-7.trinn. Rektor 2 forteller at de forsøker å unngå at lærerne jobber på tvers av avdelingene. Trinnene blir tildelt grunnressurs, delingstimer og

timer til oppfølging av spesialpedagogiske vedtak. Rektor 2 mener at denne organiseringen, med faste lærere på de to avdelingene, bidrar til mer fleksibilitet gjennom året:

«Vi har hatt fokus på grunnbemanningen og det som på en måte er det som de har i klassen, da. Den skal bli mer fleksibel. For vi er opptatt av at i den grad vi skal sette i gang sånn type intensive perioder, enten inn mot enkeltelever eller på klassenivå, så skal det foregå innenfor klassen sine rammer da.»

Rektor 2 forteller at den spesialpedagogiske koordinatoren har fleksibilitet knyttet til hvordan hun bruker ressursen sin på småskoletrinnet. Hun beskriver dette som et tiltak som kan være med på at de klarer å gi intensiv opplæring riktig og tidlig nok:

«Og da skal hun kunne gå inn, det skal kunne være type observasjon, men det skal også kunne være sånne intensive perioder innenfor ulike tema eller det å samarbeide med kontaktlærer i forhold til lesekurs for eksempel.»

Rektor 2 forteller at de som hovedregel arbeider med intensiv opplæring i klasserommet:

«Tidligere har det gjerne vært tendenser til at man har tatt en liten gruppe med de aller, aller svakeste leserne, tatt de ut av undervisningen og etablert den type grupper og sånne ting. Det har vi vært veldig opptatt at vi må unngå, for å unngå den stigmatiseringen og fordi vi vet at det ikke har så god effekt.»

Rektor 2 hevder at klassefelleskapet er viktig for læring. Hun sier at elever som får deler av sin undervisning på grupperom kan miste tilhørigheten til læringsfelleskapet. Hun viser også til forskning presentert på en konferanse hun nylig deltok på. Der ble det vist til at lesekurs på klassenivå hadde mye større effekt enn det å samle lesesvake elever til intensiv opplæring i grupper. Rektor 2 gir et konkret eksempel på hvordan stasjonsundervisning brukes til å følge opp elever som strever med lesing, skriving og regning:

«Med de yngste har de jobbet en del med stasjonsundervisning, så det å styrke opp da, stasjonene, sånn at du at kan få til f.eks. sånn type trening på lesetekniske, der de har mer sånn tettere oppfølging med en lærer på den gruppen. Da kan man gruppere de litt sånn at du kan vektlegge ulike ting på ulike grupper.»

Rektor 2 beskriver at de ved skolen gjennomfører både de nasjonale kartleggingsprøvene og øvrige kartleggingsprøver, som Carlsten og M-prøvene. Hun beskriver at de bruker kartlegginger som tar for seg både elevenes faglige -og sosiale utvikling. Rektor 2 sier at de i skolen tradisjonelt har vært gode på å kartlegge elevene, men mindre gode på å bruke informasjonen kartleggingene gir om elevene. Dette har hun vært opptatt av å gjøre noe med. Hun beskriver at det gjennomføres dialogmøter på trinn med kontaktlærer, eventuelle

faglærere, avdelingsleder og rektor. Det gjennomføres årlig fire dialogmøter på 1.-3.trinn og to møter på 4.-7.trinn. Møtene gjennomføres i etterkant av kartlegginger:

«Og da, forberedelsesarbeidet inn mot de dialogmøtene det er jo at jeg og avdelingsleder vi har sett på resultatene, de ligger jo tilgjengelig for oss i Conexus. Også har kontaktlærer forberedt en presentasjon da, på en måte, og gjort en vurdering i forkant av det møtet. Og så har vi det, og så går vi inn i en fase der vi reflekterer rundt tiltak.»

Rektor 2 understreker at systematikken i arbeidet er viktig, og at gode rutiner sikrer at arbeidet ikke «sklir ut». Møtene legges inn i alles kalendere og prioriteres. Rektor 2 sier at de har jobbet med å få inn systematikken med dialogmøtene de siste årene. Rektor 2 sier at årsaken til at de har hyppigere møter på 1.-3.trinn er fordi de ser effekten av å sette inn tiltak raskt og at det å oppleve mestring er en viktig motivasjon for elevene. Dialogmøtene er todelt, i den forstand at de både tar utgangspunkt i elevenes resultater her og nå, samtidig som de evaluerer tiltak som har blitt satt i gang i etterkant av tidligere møter:

«Når vi nå har lagt opp til fire på småtrinnet, da, så vil det bli sånn at det første er jo et dialogmøte der en har fokus på (...) hvor er de og kartlegging og sånt. Men det blir jo et løp, så jeg ser nå når vi hadde møte i går, så henter vi opp noe fra våren.»

Rektor 2 beskriver at de har fast samarbeid med skolens PPT - kontakt (Pedagogisk Psykologisk Tjeneste). Dersom det i dialogmøtene blir drøftet elever som man vurderer å henvise, blir disse sakene tatt med inn i ressursmøter med PPT.

5.2.3 Presentasjon av funn fra rektor 3

Rektor 3 jobber på en barneskole med ca. 300 elever. I ledelsen jobber det i tillegg til rektor, to avdelingsledere med ansvar for både SFO og trinnene. Skolen har i overkant av 50 ansatte. Det er en to-parallell skole. Skolen har de to siste årene endret organiseringen på trinn. Når elevene har begynt i 1.klasse har de ikke blitt fordelt i klasser. Personalet på trinnet samarbeider om planlegging og gjennomføring av undervisning. Rektor 3 forteller at elevene organiseres i baser og grupper av ulik størrelse, alt avhengig av hva elevene skal arbeide med. Ordningene er innført på de to laveste trinnene og det planlegges for at den skal videreføres. Rektor 3 beskriver denne ordningen som mer fleksibel enn å dele i faste klasser. Inndeling i klasser for skolestartere gjøres blant annet på bakgrunn av informasjon fra barnehagen, men erfaringer tilsier at elevene tilpasser seg skolehverdagen på en annen måte enn det barnehagen beskriver. Rektor 3 opplever at det å ikke dele inn i faste klasser gir større

fleksibilitet, elevene på trinnet blir bedre kjent og de ansatte samarbeider i større grad om elevene på trinnet. Miljøarbeiderne på trinnet jobber også på SFO. Rektor 3 ser at dette kan være med på å skape en helhet i elevenes skolehverdag:

«Og så er de assistentene og fagarbeiderne som er der, de er også over i SFO, så det er jo den tryggheten. De assistentene som er på 1.trinn, er der enten på morgenen eller på ettermiddagen. Det er for å skape den helheten og tryggheten. Vi tror det favner den tidlige innsats biten.»

I tillegg til å ha en mer fleksibel organisering på de lavere trinnene, forteller rektor 3 at hun styrker trinnene med en tredje kontaktlærer. Fra januar i 1.klasse til desember i 2.klasse styrkes trinnet ytterligere med en leseveileder. Leseveilederen er på trinnet i fire til seks timer i uka. Rektor 3 beskriver et nært samarbeid mellom leseveilederen og de øvrige ansatte på trinnet. Rektor 3 er opptatt av at elevene skal få opplæring i fellesskap med andre elever:

«Vi ser jo på det som en styrke når vi ikke driver å ta elever ut med enkelt lærere som kommer inn, men at man klarer da å tilpasse seg i en klassesituasjon og mer grupper isteden.»

Intensiv opplæring gis innenfor det ordinære opplæringstilbudet. Rektor 3 beskriver at dette kan gjøres gjennom å styrke stasjonsundervisningen eller å dele elevene i grupper av ulike størrelse etter elevenes individuelle behov. Spesialundervisningen og intensiv opplæring tilbys i stor grad uten at enkeltelever opplever å bli tatt ut av den ordinære undervisningen. Intensive lesekurs kan i perioder tilbys uten at det sees i sammenheng med den ordinære opplæringen. Kommunen rektor 3 jobber i har utarbeidet et kommunalt årshjul for kartlegginger. Kommunen benytter seg av programmet Conexus som sammenstiller resultatene fra de ulike kartleggingene. Rektor 3 forteller at resultater fra kartlegginger kan danne et grunnlag for tilpasninger i undervisningen, og at resultatene ofte støtter oppunder det lærerne har observert i klasserommet. Rektor 3 beskriver at de to ganger i året har resultatoppfølgingsmøter med det enkelte trinn. På disse møtene deltar pedagogene på trinnet, ledelsen, sosiallærer og lese -og regneveileder. Agendaen for disse møtene er å vurdere elevenes faglige -og sosiale utvikling. Det er pedagogene på trinnet som har ansvaret for å forberede innholdet i møtene. Her benyttes resultater fra kartlegginger, observasjoner og lærernes generelle kjennskap til elevene. Rektor 3 forteller at de på møtene vurderer hvilke tiltak som bør gjøres, både på individ -og klassenivå. Det gjøres også vurderinger på hvordan sosiallærer kan bistå og hvorvidt noen elever bør henvises til PPT.

Rektor 3 forteller at det at hun deltar på alle møtene gir henne nødvendig informasjon om elevenes utvikling og skolens plikt til å tilby intensiv opplæring:

«Det føler jeg gir et helhetlig blikk over alle elevene. Jeg føler jeg vet litt hva som rører seg på hvert trinn når vi sitter og prater. Ikke bare de som kanskje da trenger noe ekstra når det brenner, og at vi kanskje kan være litt føre var og med på det klassene gjør, ikke sant?»

Rektor 3 beskriver at de har utarbeidet en referatmal. Her skal det beskrives hvilke tiltak de har blitt enig om i møte, og hvem som har ansvaret for å følge de opp. Referat fra møtet på høsten blir en del av møtet på våren. Da evalueres tiltakene i referatet. Noen tiltak videreføres, noen justeres og det kan også settes inn helt nye tiltak. Et tiltak som kan tilbys er intensive lesekurs i regi av skolens leseveileder. Lesekursene har et omfang på ca. åtte timer i uka inntil seks uker. Det settes sammen grupper på inntil fem elever med de samme utfordringene. Lesekursene har derfor ulikt innhold alt etter hvor elevene er i sin leseutvikling. Lesekursene krever samtykke fra foresatte. Rektor 3 forteller at samtykke er nødvendig fordi lesekursene ligger parallelt med den øvrige undervisningen:

«Så det er jo noen foreldre som velger å si at det gjør vi ikke. For det går ut over andre fag, men da har de jo takket nei til et tilbud som vi mener er viktig for deres barn. Men det er ikke mange.»

Innholdet i lesekursene og elevenes progresjon dokumenteres i en rapport av leseveileder. Dette gjennomgås med kontaktlærerne på trinnet. Rektor gis også tilgang til rapporten. Leseveileder kan også gi råd om videre tilrettelegging. Rektor 3 beskriver at hun har organisert tre storsteam ved sin skole, 1.-3.trinn, 4.-5.trinn og 6.-7.trinn. Storsteamene har møter annenhver uke og det skrives referat. Rektor 3 har tilgang til referatene fra møtene og forteller også at hun deltar på noen av dem. Hvert team har en teamleder som sitter i skolens plangruppe. Saker som drøftes i teamene kan bli tatt opp i plangruppa:

«Der kan det også dukke opp elevsaker, utfordringer på trinn som vi tar opp i plangruppa. Og dermed må vi kanskje justere på ressursene, fordi nå brenner det her eller dukket opp noe her som gjør at vi må flytte.»

5.2.4 Presentasjon av funn fra rektor 4

Rektor 4 jobber på en to-parallell skole med ca. 280 elever. Han opplyser om at det er 85 elever på SF0 og totalt 40 ansatte. Ledelsen består av rektor og to avdelingsledere. Rektor 4 forteller at han inneværende skoleår har valgt å legge mer ressurser til 1.trinn:

«Så det vi har gjort i år er at vi har valgt å styrke 1.trinn så der har vi tre pedagoger på 40 elever. Så der er de godt dekt, og det handler om å gi de muligheten til å jobbe forsterka med blant annet intensiv opplæring. Nå er ikke det sagt som et mål sånn, men det handler om å gi de nok ressurser og å fange opp utfordringer tidlig.»

Videre forteller han at skolen har en lærer som har ansvaret for lesekurs på 1.-4.trinn:

«I starten av året så handler det om 2.,3. og 4.trinn også kobles eventuelt 1.klasse på på slutten av året dersom det er noe behov.»

Rektor 4 forteller at skolen har et årshjul for kartlegginger, men at det ligger færre kartlegginger på de lavere trinnene. Dette fører til at lærerens observasjoner av elevens utvikling får en stor betydning for de elevene som får tilbud om lesekurs. Lesekursene har en varighet på seks til åtte uker. De gjennomføres på grupperom med leselærer. Dersom en lærer vurderer at en elev har behov for et lesekurs, tar læreren kontakt med lesekurslæreren. Rektor 4 forteller at han har dialog med lesekurslæreren i forkant av hvert kurs:

«Så er det hun og jeg som har en dialog om størrelse på gruppa og hva som lar seg gjennomføre (...). Det gjøres vurderinger på elever, hvem skal få et forlenget tilbud og hvem kan ta seg en pause nå. Kanskje andre elever skal inn.»

De elevene som får tilbud om lesekurs, får med et informasjonsskriv hjem. Der gis det informasjon om innholdet og omfang av lesekurset. Skrivet inneholder også en forventning om hvordan hjemmet bør følge opp i perioden. I etterkant av lesekurset utarbeider den ansvarlige læreren en rapport. Rapporten inneholder informasjon om hva det er jobbet med, hvilke erfaringer som er gjort og elevens utvikling. Denne formidles til kontaktlærer, som igjen viderefremidler til foresatte i utviklingssamtaler. Rektor 4 får tilbakemelding på gruppenivå:

«Ja, jeg får en tilbakemelding på (...) jeg får ikke den per elev. Det ønsker ikke jeg å ha heller. Den tenker jeg det er kontaktlærer som bør ha. Men jeg får en tilbakemelding etter hver bolk i form av en enkelt rapport på hva de har fokusert på, hvordan de har jobbet og hva de har gjort innen lesing og innen avkoding for eksempel og erfaringer som er gjort.»

Rektor 4 forteller hvordan de tidligere har hatt rutine for trinnsamtaler ved skolen. I disse samtalene hadde ledelsen og lærerne på det enkelte trinn en gjennomgang av elevenes faglige og sosiale utvikling. I møtene ble det gjennomgått resultater fra nasjonale kartlegginger og kriterier for måloppnåelse fra lokale lese -og regneplaner. Rektor 4 forteller at disse møtene

ikke har blitt gjennomført de siste årene og begrunner dette med endring i ledelsen og pandemien.

5.2.5 Oppsummering av funn

Vi ser at alle rektorene vi har intervjuet har utarbeidet rutiner for ivaretagelse av skolens plikt til intensiv opplæring. Samtlige rutiner inneholder møter der elevenes sosiale og faglige utvikling drøftes og der rektor er en del av møtene. Rektor 1, 2 og 3 deltar gjennom året på møter med alle lærerne på det enkelte trinn. Rektor 4 har jevnlig møter med skolens leseveileder om elevenes faglige utvikling. Han var kjent med innholdet i og evaluering av lesekurs, mens tiltak og utvikling på elevnivå ble drøftet mellom leseveileder og den aktuelle kontaktlærer. Rektor 1 og 4 beskriver at de har tilført ekstra ressurser på de laveste trinnene med henblikk på intensiv opplæring. Rektor 2 og 3 har en organisering på trinn som de selv mener gir en større fleksibilitet og dermed bedre utnyttelse av trinnets ressurser. Dette kan sees i sammenheng med de sentrale kjennetegn for å lykkes med å sette elevenes læring i fokus, støtte lærerne, sette søkelys på lærernes undervisning og sørge for systematisk oppfølging av elevens utvikling (Lyngsnes, 2021, s. 78). Alle rektorene deltar i analysearbeid knyttet til elevenes resultater på kartlegginger og har rutiner for oppfølging av disse i profesjonsfellesskapet (Aas & Paulsen, 2017, s. 16). Alle rektorene beskriver at de har et årshjul med kartlegginger der resultatene blir en del av vurderingen knyttet til behov for intensiv opplæring. Samtidig legger alle vekt på lærernes helhetlige vurdering av elevens utvikling, slik at informasjonen fra ulike kartleggingsprøver alltid blir sett i sammenheng med det lærerne observerer i undervisningen. Dette viser hvordan organisasjons- og yrkesprofesjonalitet i skolen utfyller hverandre (Møller & Andenæs, 2016, s. 184).

5.3 Forskningsspørsmål 2: Hvordan tilrettelegges det for samarbeid om intensiv opplæring i profesjonsfellesskapet?

5.3.1 Presentasjon av funn fra rektor 1

Rektor 1 uttrykker at hun har et bevisst fokus på utvikling av profesjonelle læringsfellesskap ved skolen. Hun beskriver i intervjuet at hun har erfart at det ikke nødvendigvis er en sammenheng mellom økte ressurser og elevenes læringsutbytte. Rektor 1 beskriver hvordan rutinene ved skolen, slik det er beskrevet under forskningsspørsmål 1, bidrar til mer aktivt samarbeid mellom lærerne:

«Ja, grunnen til at vi begynte med det er fordi at vi som skoleledere har en forventning om at lærerne skal samarbeide om elevene og når vi begynte å etterspørre hvordan de samarbeidet, så oppdaga vi at samarbeid for lærerne det var å fordele arbeidsoppgaver, og det tenker vi at det er ikke å samarbeide, også mister man litt det lærerfellesskapet og å faglig vurdere hvordan man skal tilrettelegge for elevene.»

Rektor 1 beskriver at begrepene tidlig innsats, intensiv opplæring og spesialundervisning jevnlig drøftes på felles utviklingstid, i «tidlig innsats-teamet» og på de ukentlige trinnmøtene. Dette mener hun er med på å skape en felles forståelse av begrepene. Gjennom arbeidet med intensiv opplæring i profesjonsfellesskapet, mener rektor 1 at man vil kunne se endringer i praksis i klasserommet. Hun er bevisst på at ledergruppens forståelse av begrepene ikke alene vil bidra til endring i praksis:

«For det hjelper ikke om vi (her forstått som ledergruppen) har en forståelse og at det ikke gjelder for det som skjer i klasserommene. Så vi snakker mye om tidlig innsats. Det er fast på trinnmøter, utviklingstid, når alle lærerne er samlet.»

Trinnene ved skolen har ukentlige møter, der elevenes elevenes faglige og sosiale utvikling er tema. Fordi skolen er en baseskole, samarbeider lærerne på trinnet om alle elevene. Rektor 1 beskriver at teamkontraktene og malene for trinnmøtene, slik de er beskrevet under forskningsspørsmål 1, legger til rette for arbeid i profesjonsfellesskapet. I intervjuet kommer det fram at det legges til rette for at pedagogene samarbeider om elevenes utvikling. Når kartleggingsprøver er gjennomført, analyseres disse i fellesskap på trinnet. Rektor 1 beskriver også hvordan det i profesjonsfellesskapet er utarbeidet materiell som benyttes som et ledd i vurderingen av elevens leseutvikling:

«Og da ser vi på noen tekster vi har valg oss ut, ser på om de klarer å lese den teksten, det er liksom det vi tenker at dette skal du kunne når du går i 2.klasse, for eksempel.»

Noen elever ved skolen får tilbud om lese -og regnekurs. Disse har normalt en varighet på seks uker, men kan både ha kortere og lengre varighet. Det er pedagogene som i fellesskap vurderer dette. Dette understreker rektor 1 på følgende måte:

«Og noen ganger så hender det at de ikke fullfører perioden, også, fordi, plutselig så «Å, nå leser Per teksten på det nivået han skal lese». Men det er jo ikke jeg som vurderer det. Det er pedagogen i klasserommet som vurderer hvem det er som skal med.»

Rektor 1 hevder at det systematiske samarbeidet om elevene bidrar til et tettere samarbeid i profesjonsfelleskapet. Hun mener at lærernes ukentlige samarbeid om elevenes faglige og sosiale utvikling gjør at de får et større eierskap til tilpasninger som gjøres. Rektor 1 mener at samarbeidet om tiltakene i de tilpassede opplæringsplanene gir mer kontinuitet for elevene. Rektor 1 mener at skolens rutiner fører til mindre privatpraktiserende lærere som tilpasser etter individuelt skjønn. Hun uttrykker tiltro til at den enkelte lærer gjør tilpasninger i sin undervisning, men at samarbeidet ved skolen gjør at elevene får en mer helhetlig tilpasning:

«For det er jo kanskje det vi har sett før da, at jo man tenker at Per trenger litt ekstra støtte, også snakker vi om det, men ingen vet hva som er blitt gjort og ikke vet vi om det virka.»

Under intervjuet skildrer rektor 1 en konkret hendelse der lærere på et trinn henvendte seg til rektor for veiledning. Rektor 1 kjente til utfordringene på trinnet gjennom referat fra møter. Lærerne på det aktuelle trinnet hadde flere elever som var urolige og utfordret læringsmiljøet i klassen. Rektor 1 observerte undervisningen og sammen med lærerne så utviklet de målrettede tiltak. Disse tiltakene var blant annet raskere oppstart av timene og korte og færre beskjeder. Da rektor 1 noen uker etterpå var innom trinnet observerte hun at lærerne hadde igangsatt nye tiltak. Hun beskriver observasjonen slik:

«Jeg synes det er gøy at lærerne selv ser at det viktig å tilpasse og at det er forskjellige utfordringer. Jeg tenker at de snakker godt om elevene sine og at det er et tegn på det. Jeg blir veldig glad når jeg kommer inn og ser at elevene ikke jobber med det samme, for det er også tidlig innsats. Hvis alle hadde sittet med samme oppgave, så tenker jeg at de ikke har sett elevene.»

5.3.2 Presentasjon av funn fra rektor 2

Rektor 2 understreker flere ganger i intervjuet at læring i klassefelleskapet skal være hovedregelen ved skolen. Skolens personale var tilknyttet enten 1.-3.trinn eller 4.-7.trinn. Rektor 2 mener denne organiseringen kunne gi større fleksibilitet av ressursutnyttelsen gjennom året. Rektor 2 forteller at de hadde jobbet med å utvikle skolen til å bli en «vi-skole» der alle ansatte føler et ansvar for elevene ved skolen, også elever som blir fulgt opp med spesialundervisning. Rektor 2 hevder at det er stor bevissthet ved skolen på at all oppfølging skal sees i sammenheng med den ordinære opplæringen. Trinnene får tildelt ressurser til både ordinær -og spesialundervisning, og ressursene skal benyttes til det beste for hele klassen samtidig som elever med enkeltvedtak får oppfylt sine rettigheter:

«Så det har vi hatt fokus på. Og det går både på ressursutnyttelse, men det går jo og på et elevsyn og et læringsyn, da. Sånn at det fokuset på at det med klassetilhørigheten er utrolig viktig. Det går fint an å tilpasse og jobbe med ulike ting innenfor rammen til klassen.»

Rektor 2 beskriver ikke direkte hvilke arenaer eller møtepunkter lærerne har gjennom uka eller skoleåret, utenom de faste dialogmøtene der også ledelsen deltar. Hun beskriver imidlertid hvordan de som skole tilpasser opplæringen innenfor læringsfellesskapet. Rektor 2 har flere uttalelser om at dette samarbeidet gjøres i fellesskap, både mellom lærere og mellom lærere og ledelse. Dialogmøtene er en arena der lærere og ledelsen samarbeider om elevenes utvikling. Gjennom felles refleksjon vurderes ulike tiltak på individ - og klassenivå. Slik møtene blir presentert deltar både ledelsen og lærerne aktivt. Rektor 2 gir et eksempel på hvordan de i et dialogmøte har blitt enige om tiltak knyttet til leseutvikling og best mulig utnyttelse av lærerressursen:

«Og da skal de ha lesekvart hver morgen (...) Og så er de to lærere der. Det var litt sånn dårlig utnyttelse av ressursen. At barna sitter og leser hver sin bok og de liksom har en fin morgenstund (...) Så da har vi blitt enige om at i den delen hver dag, så skal de ha repetert lesing på individnivå med en del av elevene, da.»

Rektor 2 beskriver at lærerne samarbeider om å tilpasse opplæringen og setter i gang tiltak knyttet til intensiv opplæring. Hun beskriver organisatoriske tiltak innenfor klassfellesskapet som forutsetter samarbeid i profesjonsfellesskapet:

«Ja, det er jo i den grad det er snakk om elever som har behov for tiltak (...) Jeg tenker jo at de vurderingene gjør lærerne. Nå f.eks. så har vi noen klasser der det er flere voksne som samarbeider om en klasse, og det skaper jo større rom for at de kan være fleksible. Og de deler inn klassen ulikt, og på den måten ivaretar de enkeltelevenes behov for oppfølging.»

Hun gir også eksempler på hvordan stasjonsundervisning benyttes som et inkluderende tiltak for elever som har behov for intensiv opplæring. Hun forteller at de for eksempel har flere ressurser på noen stasjoner, eller fordeler elevene i grupper etter hvilket behov for oppfølging de har. På spørsmål om hvordan lærerne sammen reflekterer over elevenes faglige -og sosiale utvikling forteller rektor 2 om hvordan et trinn, som hadde identifisert enkeltelever med språk -og begrepsutfordringer, samarbeidet om tiltak på følgende måte:

«Og da brukte vi av den fleksible ressursen, at den personen gikk inn og var med i stasjonsundervisningen i en periode og jobbet, og det gikk særlig på dette med språk, de mangler mange begrep f.eks. Vi fant ut at det ville være en av de opprettholdende faktorene hvis på en måte, vi så det at noen av elevene hadde veldig lav

begrepsforståelse og lavt ordforråd (...), og så jobbet de mye med bilde og språklyder og sånt på en av stasjonene da. Og da så vi jo egentlig ganske sånn god effekt av det.»

Rektor 2 forteller at det er lærerne som avgjør hvordan ressursene i klassen eller på trinnet utnyttes, og at det derfor sjeldent er dialog med ledelsen om å tilføre ressurser når det identifiseres behov for intensiv opplæring. Klasser med lite fleksible ressurser hadde i noe større grad dialog med ledelsen om dette:

«Men så har du f.eks. en annen klasse hos oss. Der er ingen andre voksne, det er ikke to voksne samtidig, da. Der har det vært behov for noe intensiv opplæring i forhold til lesing, og da har vi måtte bruke en fleksibel ressurs som kommer inn.»

5.3.3 Presentasjon av funn fra rektor 3

Rektor 3 uttrykker at en fleksibel organisering er positivt for elevenes læring, samtidig som det gir lærerne en mulighet til å samarbeide tettere om elevene på trinnet. Hun beskriver at de to laveste trinnene, som ikke er fordelt i klasser, har ulik organisering gjennom skoleuka:

«Og så har vi tre kontaktlærere på trinnet og knytta en til to assistenter. Vi ruller mye på grupper, selv om vi har to klasserom så er det grupper og vi kan dele dem i mindre grupper. Det kan jo være opp til femdelte innimellom eller firedelt og vi har to baser, men de er heller ikke statiske. Og de kan vi bytte. Det eneste statiske vi har er garderobeplassene de får. Det har fungert veldig fint det har blitt en veldig sammensveiset gjeng. Lærerne kjenner alle elevene veldig godt.»

Rektor 3 beskriver ikke direkte hvordan den fleksible organiseringen påvirker samarbeidet i profesjonsfelleskapet, men hennes beskrivelser av resultatoppfølgingsmøter, arbeidet i storsteam, organiseringen av elever i baser og grupper etter behov og samarbeidet mellom lærere i forbindelse med intensive lesekurs, sier noe om arbeidet i profesjonsfelleskapet. Rektor 3 ønsker at elevene i størst mulig grad skal motta sin opplæring sammen med andre. Hun forteller at det skrives referater fra resultatoppfølgingsmøter, plangruppemøter og storsteam. Pedagogene på de ulike trinnene samarbeider ukentlig, men det føres ikke referat fra disse møtene. Rektor 3 har likevel uttrykt en klar forventning om hvordan trinntiden skal benyttes:

«Det som skjer på trinn blir ikke referatført, der er det mye diskusjoner. Det er det vi har prøvd å snu, at den tiden ikke skal brukes til ukeplanlegging, men se på tiltak på klassen. Snakke mer elevrettet. Hvordan underviser vi nå, hvis det skjer noe? Hvordan må vi endre oss, eller hva må vi gjøre?»

Rektor 3 beskriver hvordan stasjonsundervisning kan sees i sammenheng med intensiv opplæring og beskriver hvordan de samarbeider om dette:

«Faglig sånn fram til jul nå, så har det vært mye bokstavinnlæring, og da har de delt opp med hvordan den preger bokstavinnlæring, ikke sant? Det kan være stasjoner hvor vi jobber med lyder, det kan være en stasjon hvor vi former bokstaver i sand, da bruker vi det mye uten å tenke nivåer og lærer dem inn, men nå etter jul, og da når den leseveilederen kommer inn, så deler man mer etter nivåer i forhold til å komme videre.»

Lærerne forbereder seg sammen til resultatoppfølgingsmøtene. Rektor 3 forteller at det er lærerne som leder disse møtene og at lærerne i samarbeid analyserer elevresultater i forkant av møtene. Rektor 3 forteller at skolens leseveileder har faste timer fra vårhalvåret i 1.klasse til og med høsthalvåret i andre klasse. I denne perioden forteller hun at ingen elever blir tatt ut på intensive lesekurs. Ressursen benyttes som intensiv opplæring innenfor den ordinære opplæringen:

«Det å få en helhet som kan være en styrke da, og danne et lag rundt elevene med de personene vi har, og de rammene vi har (...), at man klarer da å tilpasse seg i en klassesituasjon og mer grupper isteden.»

Rektor 3 beskriver at hun deltar på faste møter med lærerne gjennom skoleåret. Der gjøres hun kjent med tiltak som har vært eller som skal iverksettes på det enkelte trinn. Gjennom intervjuet kommer det frem at profesjonsfelleskapet er gitt ansvar og handlingsrom til å gjøre endringer ved behov. Rektor 3 beskriver hvordan organiseringen med flere voksne på trinnet gir rom for samarbeid og fleksibilitet.

5.3.4 Presentasjon av funn fra rektor 4

Rektor 4 forteller at han etter tilbakemeldinger fra personalet har valgt å styrke 1.trinn inneværende skoleår slik at det er tre pedagoger på 40 elever. Han mener denne organiseringen gir gode muligheter for å arbeide med intensiv opplæring på trinnet. Det kommer ikke fram i intervjuet hvilke forventinger han har til samarbeid mellom lærerne på dette trinnet. På spørsmål om styrkingen av trinnet er gjort for å ivareta intensiv opplæring, uttrykker rektor 4 at hans tanker om styrking av 1.trinn muligens ikke er tydelig formidlet til lærerne:

«Ja, det er nok ikke uttalt på den måten, ikke sant, (...) Det en form for taus kunnskap da, at vi gjør det sånn og så har vi egentlig glemt å snakke om hvorfor vi gjør det

sånn. Ikke for at det er tøft å stå i 1.klasse, men det handler om at vi skal gi et tilbud som vi er pålagt å gjøre.»

Organiseringen med lesekurs legger opp til et samarbeid mellom kontaktlærer og lesekslærer. Rektor 4 beskriver det slik:

«Jeg tenker det er den enkelte kontaktlærer som fanger opp behovet og melder det til den læreren, lesekslæreren, da om vi kan kalle den det.»

Rektor 4 forteller videre at lesekslæreren formidler en rapport i etterkant av lesekurset. Skolen har organisert samarbeidet i profesjonsfellesskapet gjennom ukentlige trinnmøter og fellestid. De har også månedlige møter med PPT og tverrfaglige team hver sjette uke. Rektor 4 beskriver at det er det enkelte trinn som har ansvaret for å følge opp intensiv opplæring, og at han ikke deltar på disse møtene.

5.3.5 Oppsummering av funn

Rutinene og organiseringen knyttet til arbeidet med intensiv opplæring, slik rektor 1, 2 og 3 beskriver de, vektlegger samarbeid mellom lærerne. Disse skolene har jevnlig møter om elevenes utvikling, og i møtene legges det planer for videre tiltak som skal gjennomføres. Slik rektorene beskriver det, utarbeides det tiltak på individ -og gruppenivå som krever samarbeid mellom lærerne på trinnet. Vi forstår det som at det ved disse skolene er en kultur for å utvikle undervisning i fellesskap basert på samarbeid og felles refleksjon (Emstad & Birkeland, 2020, s. 15; Hargreaves & Fullan, 2014, s. 145; Hjertø, 2017, s. 212). Rektor 4 gir i intervjuet ikke opplysninger om at skolens rutiner for intensiv opplæring legger til rette for samarbeid mellom lærerne. På alle skolene legger organiseringen på trinn til rette for samarbeid om intensiv opplæring. Rutinebeskrivelsene til rektor 1, 2 og 3 legger tydeligere føringer på samarbeidet mellom lærerne enn rutinen til rektor 4. Vi har ikke funn som gjør at vi kan trekke slutninger om at det er mer samarbeid mellom lærerne på skolene til rektor 1, 2 og 3 enn hos rektor 4. Rektor 1, 2 og 3 beskriver at de på sine møter med lærerne aktivt utforsker elevens læring og er tett på praksis i klasserommet gjennom samarbeidet med lærerne. Disse rektorene anvender sin kompetanse til å stimulere og inspirere sine ansatte til å være i utvikling (Emstad, 2012, s. 67; Fullan & Quinn, 2017, s. 88; Robinson, 2014, s. 30).

5.4 Forskningsspørsmål 3: På hvilken måte former skolelederens fortolkning av intensiv opplæring skolens tilrettelegning?

5.4.1 Presentasjon av funn fra rektor 1

Rektor 1 uttrykker at noe av hennes motivasjon for å være skoleleder handler om å være med på å utvikle en raus skole der man både kan utfordre og utvide definisjonen av hva skole er. Når hun blir bedt om å beskrive egen forståelse av §1-4, sier hun først at det å forklare en lovparagraf er vanskelig. Hun følger deretter opp med å beskrive hvordan hennes forståelse er delt mellom en formell og en mer uformell side av lovparagrafen:

«Fordi, en ting er jo når vi bruker disse formelle kartleggingsprøvene, det er jo på en måte dokumentasjonen vår, men så er det også det skjønnet som lærerne utviser, da. Som er mer den uformelle siden, og det er ikke alltid at man vet hvorfor man opplever en elev svakere enn en annen en, du kan ikke si at det er det som gjør at du ikke mestrer på samme nivå, så det er jo da man liksom må tenke disse lagene rundt eleven, da, for å få det til. Så jeg vil si at den er tosidig»

Rektor 1 sin fortolkning av intensiv opplæring kommer også fram i hennes uttalelser om arbeidet med å få ned antallet elever med spesialundervisning. I hennes tid som skoleleder har hun aktivt jobbet med å flytte spesialundervisningen fra smågrupper til klasserommet. Hun begrunner dette arbeidet i forskning og med egne erfaringer med at spesialundervisning utenfor klasserommet hadde lite sammenheng med undervisningen i klasserommet og at lærerne snakket lite med hverandre om undervisningen:

«Vi har jobbet med å få det inn i klasserommet. Så, begynte vi å se litt videre på om du strever med å lese, så gjør du ikke bare det når du har norsktimer, du strever med å lese i alle fag. Så, hvordan skulle vi klare å forplikte oss til å få alle lærerne til å ta ansvar for leseopplæringen?»

Rutinene rektor 1 har utarbeidet for intensiv opplæring er nært knyttet til arbeidet med å redusere spesialundervisningen. Hun beskriver at det er færre dokumentasjonskrav til intensiv opplæring enn arbeidet med spesialundervisning, og at det derfor hviler et større ansvar på skoleledelsen for å ivareta denne plikten. Hun beskriver forskjellen mellom §1-4 og §5-1 på følgende måte:

«Ja, på mange måter så er jo tidlig innsats og spesialundervisning det samme. Det er bare det at du har den, den retten til å få den, og så tror jeg at vi kanskje har lagt litt mer dokumentasjonskrav til hvordan vi jobber. Jeg oppfatter ikke at vi har et så stort krav på dokumentasjon på tidlig innsats, men vi har et krav om at vi skal tilpasse for at vi skal sikre at vi gjør det vi skal, så har vi utarbeidet rutiner. Men, på §5-1, så kommer det kravet utenifra om at vi skal dokumentere.»

Rektor 1 sin forståelse av intensiv opplæring kan sees i lys av måten hun organiserer trinnene på, tilfører ekstra ressurser på de lavere trinnene og måten hun tilrettelegger for samarbeid i profesjonsfelleskapet. Hun mener denne organiseringen bidrar til å skape rammer som fremmer samarbeid og utvikling:

«Men, vi ser jo det når vi jobber nå at vi kan gjøre veldig mye uten at det krever så veldig mye ressurser hvis man klarer å utnytte det potensiale som er på skolen, da. Fordi den viktigste ressursen er faktisk læreren. Hvis læreren ser mulighetene i undervisningen sin til å tilrettelegge og har vilje til det, så får vi til utrolig mye med støtte fra oss i ledelsen.»

Rektor 1 er positiv til at skolens plikter til intensiv opplæring er lovfestet. Hun mener dette gir et mandat til hvordan skolen skal jobbe. Hun opplever ikke at et mer detaljert lovverk utfordrer hennes handlingsrom som rektor:

«Jeg tror at jeg har et større handlingsrom i dag, enn det jeg hadde før, men jeg er litt usikker på om det også bare handler om hvilken kompetanse, at man lærer seg mye mer etter hvert og ser hvilke området man kan utnytte på en bedre måte.»

Rektor 1 viser til at §1-4 har kommet til i løpet av tiden hun har vært skoleleder. Hun beskriver at hun som lærer var opptatt av tidlig innsats, men at det nok handlet mest om tilpasninger i klasserommet. Som skoleleder er hun vel så opptatt av at rutine og samarbeidet mellom lærerne er avgjørende for skolens arbeid med intensiv opplæring. Hun beskriver intensiv opplæring som et forebyggende arbeid mot spesialundervisning:

«og så er det jo noe som er en mellomting, men også noe som forebygger spesialundervisning. Og vi har snakket mye om det at hvis vi er gode på ordinær undervisning, så trenger vi kanskje ikke så mye tidlig innsats heller. Vi har snakket mye om hvordan vi kan sørge for at undervisningen er tilgjengelig for alle elevene våre og det er en pedagogisk utfordring, men vi som ledere må også mene noe om det.»

5.4.2 Presentasjon av funn fra rektor 2

Rektor 2 uttrykker at hun er opptatt av at alle elever skal ha like muligheter ut ifra sine forutsetninger. Hun sier at hun motiveres av den avgjørende rollen skolen som institusjon har for hvordan elevene klarer seg videre i livet. Når hun blir bedt om å beskrive egen forståelse av §1-4, trekker hun fram forpliktelsen skolen har til å ha god oversikt over elevens læring. Hun beskriver videre hvordan skolen bruker kunnskapen om elevenes læring til å sette inn tiltak på individ -og klassenivå. Denne forpliktelsen sees i skolens rutiner, slik de er beskrevet i forskningsspørsmål 1. Rektor 2 uttrykker flere ganger i intervjuet hvor avgjørende læringsfellesskapet er for elevenes utvikling, og at det å være en del av klassefellesskapet kan gi økt trygghet for den enkelte elev. Hun understreker at trygghet er en viktig faktor for læring. Hun knytter også dette opp mot lovverket:

«Vi har jo ingen blankofullmakt til å ta de ut av klassefellesskapet, selv om de faktisk ønsker det og selv om foreldrene ønsker det. Så det skal være veldig strengt vurdert å ta elever ut av klasserommet (...) Og da hvis du sitter på dette grupperommet, da. Hver eneste dag, i et par timer for dagen, så går du glipp av det klassefellesskapet, som gir deg den tryggheten til å lære, beste vilkår for læring, da.»

Rektor 2 uttrykker at endringen i opplæringslovens §1-4 fra 2018 har gitt henne økt handlingsrom. Hun beskriver at lovteksten gir skolen mulighet til å gjøre individuelle tilpasninger, som å ta enkeltelever ut til intensiv opplæring, uten at det er behov for utredninger eller å fatte et enkeltvedtak:

«Jeg tenker at det øker handlingsrommet hvis vi bruker handlingsrommet. Fordi at du kan bruke det på å trygge foreldre og for så vidt personalet. Ja, dette barnet strever innenfor det området og har behov for tiltak. Men det har det barnet rett på i form av intensiv opplæring, (...) så jeg tenker at hvis vi bruker det her handlingsrommet og knytter rettigheter til barn opp mot den retten, fremfor § 5-1, så ville vi fått ned § 5-1 kanskje.»

Rektor 2 sier videre at hun ønsker å normalisere det å ha behov for intensiv opplæring i perioder:

«For de er jo i utvikling og de kommer ikke ferdig. Da hadde de ikke trengt å gå på skole. Sånn at det er nok mer at- det er ikke spesielt at et barn trenger et løft. Og det må vi kunne klare å gi de uten at de skal utredes i alle ender og helst få en diagnose.»

På spørsmål om skolens plikt til intensiv opplæring, slik den er beskrevet i § 1-4, fører til økt dokumentasjonskrav i skolen, svarer rektor 2 at gode rutiner med arbeidet knyttet til intensiv opplæring på sikt kan gi mindre dokumentasjon og byråkrati:

«Jeg tenker jo at hvis man ikke klarer å nå de og løfte de på et tidlig tidspunkt, så vet vi hvor det ender. Og er det noe som er byråkratisk og tidkrevende så er det å drive på å skrive enkeltvedtak og IOP og evalueringer. Sånn at den forståelsen må man ha.»

Rektor 2 sier videre at skolens rutiner for oppfølging av elevresultater, gjennom dialogmøter og arbeid i profesjonsfellesskapet, for noen lærere kan oppleves som kontrollerende. Rutinene er for rektor både en sikring av praksis og en mulighet til å være tett på lærernes arbeid. Hun beskriver det slik:

«Vi samarbeider, det er en måte å støtte de på dette, og jeg har behov for å ha den dialogen. Mens til slutt når de har gjort det noen ganger er det ganske avlastende, og de lager seg system selv for å følge opp elevene.»

5.4.3 Presentasjon av funn fra rektor 3

Rektor 3 uttrykker at noe av hennes motivasjon for å bli skoleleder var å drive skoleutvikling. Når hun blir bedt om å beskrive egen forståelse av §1-4, sier hun følgende:

«Den (les: lovparagrafen) sier jo på en måte at vi skal være tidlig på og at vi har en plikt til å snappe opp elever og gi dem en intensiv opplæring da, for å prøve å henge med så lenge som mulig. Så det er jo være tidlig på, tenker jeg.»

Rektor 3 sin forståelse av det å være «tidlig på» kan sees i måten hun organiserer de lavere trinnene på. Hun knytter denne organiseringen direkte til skolens arbeid med intensiv opplæring:

«Det startet i fjor, da begynte vi å dele elevene inn i et trinn og ikke klasser.»

Rektor 3 uttrykker at resultatoppfølgingsmøtene er knyttet opp mot skolens arbeid med §1-4. I disse møtene presenteres elevenes faglige -og sosiale utvikling og det utarbeides tiltak for elever som strever med lesing, skriving eller regning. Rektor 3 tror ikke lærerne ser skolens organisering av ressurser eller rutinene knyttet til resultatoppfølging i direkte sammenheng med lovparagrafen. Hun utdyper dette med at lærerne i større grad knytter intensiv opplæring til praksisen i klasserommet, enn til en lovparagraf:

«Jeg tror ikke de fleste lærerne er i et jussperspektiv. Ja de som jobber på småskolen, de mindre trinnene er nok mer på det å få elever til å fungere og utvikling og læring ja på alle nivåer og det å skape den tryggheten da.»

Likevel mener hun at hennes forståelse av paragrafen preger skolens drift. Videre beskriver hun hvordan det hun kan forstå som intensiv opplæring, av en lærer kan forstås som tilpassa opplæring:

«Jeg vil jo si når vi jobber på første trinn med stasjoner med bokstaven a, hvor vi har kanskje 4 stasjoner på hvordan vi jobber med bokstaven a, en stasjon hvor vi bare formerer, vi har en vi skriver kanskje for hånd. At det også er intensiv opplæring, men jeg tror nok læreren hadde sagt at det er tilpasset opplæring eller dette er vår metodikk for å lære bokstaver.»

Rektor 3 sier at lovverket gir rom tolkning og skjønnsutøvelse. Hun sier ved to anledninger i intervjuet at hun arbeider for å utvikle en skoledrift som ivaretar lovverket på en helhetlig måte:

«Det er liksom hvordan man tolker det lovverket (...) Det er litt som jeg begynte med å si, hva er hva? Jeg prøver å lage den paraplyen for å sikre dem fleste tingene på en måte. Se at det kan være en god måte å jobbe på.»

Rektor 3 gir ikke uttrykk for at skolens plikt til å tilby intensiv opplæring påvirker hennes handlingsrom som leder. Hun mener imidlertid at det medfører økt krav til dokumentasjon for lærerne og ledelsen:

«Nå må vi huske på å dokumentere, ikke sant. Det er det å hele tiden lage gode systemer hvor man dokumenterer, men samtidig gjør det på den enkleste måten man kan da, for å være innenfor det man tenker er rettslig og sikkert nok.»

5.4.4 Presentasjon av funn fra rektor 4

Rektor 4 sier at han forstår §1-4 som skolens plikt til å systematisk følge med på og til å ivareta elevens utvikling knyttet til lesing, skriving og regning. Rektors forståelse av det å tidlig kunne identifisere og følge opp elever kan sees i hans måte å organisere ressursene på skolen og i rutineene knyttet til de faste lesekursene. Det å prioritere tre pedagoger på 1.trinn begrunnes slik:

«Det handler om å gi de muligheten til å jobbe forsterka med blant annet intensiv opplæring.»

Skolen har en lesekurslærer som i hovedsak følger opp elever på 2.-4.trinn. Rektor 4 forteller at lesekursene foregår utenfor den ordinære opplæringen:

«Ja, i den intensive opplæringa så trekker vi elevene ut og samler de og jobber med dem, for det kan være både på tvers av klasser og trinn (...) Så den vil foregå, den foregår gjerne som en egen opplæring på egne steder på skolen, da. Der har hun

rigga seg til med litt eget utstyr, har materiell som lett kan treffe, det er enklere for henne å jobbe intensivt.»

Rektor 4 forteller at han årlig informerer personalet om skolens plikt til å sørge for intensiv opplæring til de elevene som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving og regning. Selv om informasjonen blir gitt til hele personalet tror han det er lesekurslæreren og lærerne på 1.-4.trinn som kjenner paragrafen best. Rektor 4 mener skolen har et godt system for å ivareta skolens forpliktelser knyttet til intensiv opplæring. Videre sier han at han opplever skolens handlingsrom som stort. Han belyser dette med å sammenligne §1-4 opp mot §5-1 i opplæringsloven:

«Og vi har jo anledning til å bruke skjønn i 5-1 vedtak også det skal vi jo alltid gjøre, men der føler jeg rammene og premissene er lagt i langt større grad, da enn på 1-4.»

Videre problematiserer han skolens plikt versus elevens rett:

«Det som kanskje er mest vanskelig med den lovteksten det er å forklare de foresatte at vi har en plikt til å gjøre dette her, men dere har ikke et krav på å få det.»

Rektor 4 uttrykker en bekymring for en mer detaljert lovregulering i skolen:

«Det er litt synd hvis vi må lovfeste skolens egenart.»

Han utdyper dette med å si at samfunnsmandatet er viktig for de som jobber i skolen og at de som har ønsket å bli lærere daglig jobber med å gi elevene et godt opplæringstilbud. Han hevder videre at intensjonene bak lovendringene i opplæringsloven er gode, men belyser utfordringen med at endringene de siste årene har medført økte dokumentasjonskrav. Han trekker fram endringen i kapittel 9A som et eksempel:

«Jeg støtter intensjonen, men det tar helt av (...) 9A-dokumentet vårt er på 60-80 sider.»

Dokumentet rektor 4 viser til er utarbeidet av skoleeier. Han forteller at han har stilt spørsmål ved om dokumentet er utarbeidet for å sikre elevens beste eller for å dokumentere for nivåene over.

5.4.5 Oppsummering av funn

Våre funn viser at rektorene i stor grad forstår innholdet i §1-4 likt. De trekker alle frem at intensiv opplæring handler om å ha god kunnskap om elevenes utvikling og raskt kunne sette

inn tiltak for elever som strever i lesing, skriving eller regning. Intensiv opplæring forstås både som tiltak innenfor den ordinære undervisningen og som opplæring i mindre grupper utenfor klassefelleskapet. Rektorene gir uttrykk for god lovforståelse. Alle beskriver at de sikrer praksis gjennom rutiner som er utarbeidet ved skolen. Vi forstår det som at rutinene sikrer elevenes rettigheter, forebygger tilfeldige beslutninger og bidrar til gode prosesser (Blichner & Molander, 2006, s. 603; Jakhelln & Welstad, 2012, s. 50). Rettsliggjøringen av skolen fordrer dokumentasjon på arbeidet og skoleledere som kan fortolke lovverket (Hall, 2019, s. 45). Samtlige rektorer viser at de har forståelse for den juridiske forskjellen mellom skolens plikt, §1-4, og elevens rett, §5-1. Rektorene beskriver en lovforståelse som gir rom for organisatoriske rutiner for sikring av praksis og faglig skjønn. Rektorenes skjønnsutøvelse er knyttet opp mot krav om ansvarliggjøring, slik at de kan dokumentere de beslutninger som blir tatt. Skjønnsutøvelsen knyttes av alle rektorene opp mot elevens rett og skolens plikt (Molander, 2013, s. 44). Rektorene opplever ikke at §1-4 innskrenker deres handlingsrom. Rektor 1 og 2 uttrykker at innholdet i paragrafen gir de et større handlingsrom til å gjøre endringer i praksis, som for eksempel å tilby undervisning til enkeltelever utenfor klassefelleskapet. Rektor 4 uttrykker en bekymring for at mer detaljert lovregulering i skolen vil utfordre rektorenes handlingsrom og lærernes autonomi.

5.5 Hovedfunn fra vårt empiriske materiale

Vi vil avslutningsvis i dette kapittelet oppsummere hovedfunnene fra vårt datamateriale. Funnene er også belyst i tilknytning til oppsummeringen etter presentasjon av funn fra de tre forskningsspørsmålene i dette kapittelet. Rektorene vi har intervjuet har alle utarbeidet rutiner ved sin skole for å sikre praksis av intensiv opplæring. Rutinene er utarbeidet ved den enkelte skole og det er ingen av rektorene som har beskrevet et samarbeid med skoleeier eller andre rektorer om sine rutiner. Rektorene deltar jevnlig i møter med det pedagogiske personalet knyttet til oppfølging av arbeidet med intensiv opplæring. Tre av rektorene deltar i møter med pedagoger på samtlige trinn der §1-4 gjelder. Den siste rektoren har jevnlig møter med den pedagogen som har fått et delegert ansvar for arbeidet med intensiv opplæring. De rektorene som deltar i møter med alle pedagogene på småskolen løfter kollektiv praksis og refleksjon som viktige elementer i skolens arbeid. I møtene gis det rom for åpen refleksjon og for å sammen finne løsninger på tilrettelegging av undervisningen. Samtlige rektorer har, i tillegg til rutiner for arbeidet, en bevisst bruk av ressurser for å sikre at elever får intensiv opplæring

ved behov. Alle rektorene vektlegger lærernes handlingsrom til å selv kunne vurdere tilrettelegging av undervisning. Tre av rektorene beskriver at de både kan utfordre pedagogenes tanker og etterspørre i hvilken grad tiltak som prøves ut lykkes. Samtlige rektorer vektlegger samarbeid i profesjonsfellesskapet. Rektorene vi har intervjuet fremstår som trygge på lovverket vi har snakket med de om. De er tydelig på nyansene mellom elevens rett og skolens plikt, og de ser ikke utfordringer med en tydeligere og mer detaljert lovregulering.

6 Drøfting

Vi vil i dette kapittelet diskutere og drøfte funn fra vårt datamateriale i lys av den forskningen og det teoretiske rammeverket vi har presentert i kapittel 2 og 3. Vår oppgave belyser hvordan skoleledere fortolker og iverksetter § 1-4 i opplæringsloven. Vi har valgt å bygge opp dette kapittelet med utgangspunkt i våre forskningsspørsmål. Vi har valgt å formulere spørsmålene som setninger. Formålet med dette kapittelet er å drøfte de samlede funnene fra analysekapittelet. Det vil derfor være noen funn som i denne delen blir drøftet i flere delkapitler enn bare i tilknytning til det forskningsspørsmålet der det ble presentert i kapittel 5.

6.1 Skolelederens arbeid med å ivareta skolens plikt til intensiv opplæring

Det foreligger ingen sentrale føringer på hvilken type dokumentasjon myndighetene forventer at skolene skal ha knyttet til opplæringsloven §1-4. Dette gir rektorene et stort tolkningsrom når skolens plikt til intensiv opplæring skal omsettes i praksis (Jeppesen et al., 2016, s. 148), og man ser ofte at det på enkelte skoler utarbeides rutiner for å sikre at praksis er i tråd med lovverket (Møller & Ottesen, 2016c, s. 431). De fire rektorene vi intervjuet hadde alle utarbeidet rutiner for ivaretagelse av intensiv opplæring ved sin skole. Rektorene beskriver at rutinene blant annet omhandler møter der elevenes sosiale og faglige utvikling drøftes. Rektor 1, 2 og 3 beskriver at både ledelsen og lærerne analyserer tilgjengelige elevresultater i forkant av møtene. I møtene vies det tid til å reflektere over elevenes resultater og tiltak for det videre arbeidet.

Skedsmo og Mausethagen (2017) skriver i sin artikkel om funn på at rutiner utviklet for å følge opp elevresultater i stor grad kan oppleves som rutiner for kontroll, mer enn rutiner for å forbedre elevenes læring (Skedsmo & Mausethagen, 2017, s. 172). De rektorene vi intervjuet gir et inntrykk av å knytte kontroll av elevresultater tett opp mot elevenes læring. Våre funn viser at rektorene er oppmerksomme på at det å ha god kunnskap om elevresultater i seg selv ikke bidrar til endring av praksis, og at de derfor tilrettelegger for at kunnskap om elevresultater knyttes til undervisning i klasserommet.

Rollen rektorene har i arbeidet med intensiv opplæring gjør at de er kjent med organiseringen og praksisen på det enkelte trinn og det gir de jevnlig refleksjon om undervisning med

lærerne. Funnene våre viser at dette setter rektorene i posisjon til å endre og forbedre praksis. Robinson (2014) hevder at ledere må ha kompetanse om og forståelse av undervisning og læring for å kunne påvirke elevenes læringsresultater (Robinson, 2014, s. 30). Rutinene for intensiv opplæring slik rektor 1, 2 og 3 beskriver de, har fokus på profesjonelle læringsfellesskap (Hjertø, 2017, s. 212). Vårt datamateriale viser at rektorenes aktive deltagelse kan bidra til å bygge kapasitet på egen skole (Emstad & Birkeland, 2020, s. 149). Funn som belyser dette, er rektor 1 sin uttalelse om at lederens tilstedeværelse på ukentlige trinnmøter bidrar til at ansatte jevnlig vurderer elevenes utvikling og behov for tilpasninger, rektor 2 sitt arbeid med å sikre at informasjonen fra kartleggingsprøver blir benyttet til å tilpasse opplæringen gjennom årlige dialogmøter og rektor 3 sin uttalelse om systematikk i arbeidet i og mellom resultatoppfølgingsmøtene.

Rektorenes uttalelser viser at de har en sentral rolle i arbeidet med intensiv opplæring (Lekang, 2021, s. 44). Det er rektorene som har utarbeidet rutinene ved egen skole, og det er ingen av rektorene som beskriver at de har fått retningslinjer for arbeidet verken fra skoleeier eller sentrale myndigheter. Rektor 4 beskriver sin rolle som mer overordnet, ved at han tilrettelegger for samarbeidet mellom lærerne og leseveileder. Rektor 1, 2 og 3 sine rutiner legger til rette for at arbeidet med intensiv opplæring omfatter møtearenaer der ledere og lærere reflekterer over undervisning sammen (Brandmo & Aas, 2017, s. 55; Fullan & Quinn, 2017, s. 76).

Vi belyste i teoridelen tre sentrale kjennetegn for å lykkes med å sette elevenes læring i fokus. Dette var å sette søkelys på lærernes undervisning, støtte lærerne ved å tilrettelegge for at de har kompetanse og forutsetninger for å lykkes med å mestre de kravene som blir satt til dem og det å systematisk følge opp elevenes utvikling (Lyngsnes, 2021, s. 78). Vårt datamateriale viser at rektor 1, 2 og 3 benytter møtene med lærerne til å analysere og tolke elevresultater og til å drøfte metodevalg og organisering av opplæringen i klasserommet. De beskriver også en systematikk i arbeidet som gjør at de som skoleledere er kjent med elevenes utvikling over tid. Systematikken ser vi både ved at samtlige rektorer beskriver at arbeidet med intensiv opplæring er definert i et årshjul, og at tiltak som blir avtalt i et møte, følges opp i det neste.

Rektor 1, 2 og 3 sin deltagelse i møtene med lærerne kan bidra til det Argyris og Schön beskriver som dobbelkretslæring (Roald, 2012, s. 126). De legger til rette for felles refleksjon

i profesjonsfellesskapet, og de utfordrer lærernes vurderinger og arbeidsmetoder. Det å skape rom for felles refleksjon vil kunne være med på å utfordre den organiseringen og de arbeidsmetodene som benyttes. Dette kan igjen føre til at tiltakene som iverksettes ikke bare er en justering av praksis, men kan føre til en reell forbedring av praksis (Roald, 2012, s. 127; Robinson, 2018, s. 35). Dette ser vi også i sammenheng med transformasjonsledelse. Denne modellen viser til at ledere må ha tydelige forventinger til at ansatte skal være utviklingsorienterte (Emstad, 2012, s. 73). Dette krever at skolelederen tilrettelegger slik at arbeidet balanserer mellom rektors behov for kontroll og lærernes behov for handlingsrom og utøvelse av skjønn (Emstad, 2012, s. 67; Fullan & Quinn, 2017, s. 19; Molander, 2013, s. 44).

Rektor 4 deltar ikke i møter med lærerne på de ulike trinnene, men har jevnlig møter med skolens leseveileder. Det er leseveilederen som har den videre møtevirksomheten med lærerne. Dette funnet kan tyde på at rektor 4 delegerer ledelse nedover i organisasjonen. Hans rolle blir derfor mer å koordinere utviklings- og endringsarbeidet tilknyttet intensiv opplæring (Fullan & Quinn, 2017, s. 145), enn selv delta i refleksjon og vurdering av elevresultater med det pedagogiske personalet.

Det at rektor 4 ikke deltar i møter der lærerne analyserer elevresultater og drøfter tiltak, kan føre til at arbeidet stort sett videreføres innenfor etablert praksis. Dette kan sees i sammenheng med det Argyris og Schön beskriver som enkelkretslæring (Roald, 2012, s. 126). Det at elever med behov for intensiv opplæring blir tatt ut av klassen og at undervisning blir gitt av en lærer som ikke er tilknyttet trinnet, kan føre til mindre endring av praksis i klasserommet enn ved de andre skolene. Skedsmo og Mausethagen (2017) beskriver i sitt studie hvordan «tilbakemeldingssløyer», som legger til rette for at elevresultater benyttes aktivt i utvikling og endring av praksis, kan være med på å gi bedre tilpasset opplæring (Skedsmo & Mausethagen, 2017, s. 176). Vi har ikke funn på at slike «tilbakemeldingssløyer» er en del av arbeidet med intensiv opplæring som rektor 4 har en rolle i. Funnene kan ikke utelukke at dette ikke er til stede i organisasjonen, for eksempel mellom leseveileder og lærere eller i profesjonsfellesskapet på det enkelte trinn.

Et viktig funn i vår studie er at skolelederne ikke bare arbeider med analyse av elevresultater, men at de gjennom sin rolle i profesjonsfellesskapet kobler ledelse og læring sammen (Aas & Paulsen, 2017, s. 20). Rutinene for arbeidet med intensiv opplæring legger til rette for forbedring av undervisning. Ledernes rolle som tilrettelegger for og deltager i arbeidet, er

ledelse som vil kunne påvirke elevenes læring (Fullan & Quinn, 2017, s. 78; Hjertø, 2017, s. 216; Robinson, 2014, s. 118). Skolelederen får gjennom dette en sentral rolle fordi den fortolker og iverksetter loven gjennom profesjonsfellesskapet.

Studiet «Regelverksetterlevelse i grunnopplæringen» (Mausethagen et al., 2019) fant at rutiner og prosedyrer knyttet til lovverket var sentrale for rektorene for å sikre praksis (Mausethagen et al., 2019, s. 70). Dette funnet stemmer overens med vårt empiriske materiale. Til tross for at opplæringsloven §1-4 ikke legger bestemte føringer på hvordan skolen skal ivareta plikten, har alle våre informanter utarbeidet egne rutiner for arbeidet. Rutinene vi har fått beskrevet har flere likheter enn ulikheter. Likhetene handler om at rutinene beskriver hvordan skolens plikter skal ivaretas, at beslutninger om tiltak er begrunnet skriftlig og at det er en systematikk i arbeidet som kan bidra til gode prosesser (Jakhelln & Welstad, 2012, s. 50). Ulikhetene handler om hvordan arbeidet med intensiv opplæring dokumenteres. Det er mer dokumentasjon fra møter mellom rektor og lærere i rutinebeskrivelsene til rektor 1, 2 og 3 enn hos rektor 4. Den skriftlige dokumentasjonen rektor 4 viser til at de har på intensiv opplæring er knyttet til det direkte arbeidet med elevene, som rapporter fra lesekurs. Det gjennomføres møter ved skolen, men disse blir ikke beskrevet å ha referat. Briseid og Haraldstad (2019) viser til at rutiner og prosedyrer må gi rom for lærernes skjønn (Briseid & Haraldstad, 2019, s. 247). Rektor 4 viser til at det er færre kartlegginger på de lavere trinnene, og at dette fører til at lærernes observasjoner av elevenes utvikling blir svært sentrale i identifiseringen av hvilke elever som trenger intensiv opplæring. Et annet funn som viser at det er rom for lærernes skjønn er rektor 3 sin beskrivelse av at det i resultatoppfølgingsmøter både legges vekt på lærernes generelle kjennskap til elevene og resultater fra kartlegginger. Til tross for ulike dokumentasjonskrav i rektorenes rutinebeskrivelser viser det empiriske materiale at lærernes autonomi står sentralt i arbeidet med intensiv opplæring. Dette kan føre til at lærerne tar et profesjonelt selvstendig ansvar for ivaretagelsen av intensiv opplæring i sin undervisning (Briseid & Haraldstad, 2019, s. 248).

6.2 Skolelederes tilrettelegging for samarbeid om intensiv opplæring i profesjonsfellesskapet

Møller og Ottesen (2016) viser i sin studie til at rutiner utformet med bakgrunn i lovverk kan ivareta både organisatorisk - og yrkesmessig profesjonalitet (Møller & Ottesen, 2016c, s. 442). De løfter samtidig fram at rutiner utarbeidet med bakgrunn i juridiske forpliktelser kan utfordre yrkesprofesjonaliteten og lærernes ansvarsfølelse dersom lærernes handlingsrom blir for lite (Briseid & Haraldstad, 2019, s. 248; Evetts, 2009, s. 55; Møller & Ottesen, 2016c, s. 443). Gjennom intervjuene med de fire rektorene kommer det frem at de alle er opptatt av at det er lærerne som er i klasserommet som må avgjøre hvilken tilrettelegging den enkelte elev trenger. Dette kan tyde på at rutinene for intensiv opplæring ivaretar både den juridiske forpliktelsen og lærernes handlingsrom.

Våre informanter beskriver at arbeidet med intensiv opplæring omhandler samarbeid mellom lærere. Rektor 1, 2 og 3 beskriver i større grad enn rektor 4 rutiner som ivaretar refleksjon og felles utvikling i profesjonsfellesskapet. Rektor 1 har utarbeidet en referatmal som benyttes på de ukentlige trinnmøtene på det enkelte trinn. Malen omfatter blant annet vurderinger av elevenes utvikling og hvordan lærerne i fellesskap skal utforme opplæringen. Det at rektor har tilgang til referatet bidrar, ifølge henne selv, til at hun kan følge med på lærernes vurdering av elevenes utvikling. Det kan også fungere som en kontrollmekanisme som sikrer at lærerne i trinnmøter holder fokus på elevenes læring, fremfor fordeling av praktiske oppgaver. Strukturen på trinnmøtene kan bidra til å skape en kultur for samarbeid, kollegial refleksjon og at undervisning planlegges i profesjonsfellesskapet. Dette løftes fram som sentrale momenter for å lykkes i arbeidet med profesjonelle læringsfellesskap (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 145; Lekang, 2021, s. 50; Aas & Paulsen, 2017, s. 34). En rutine kan ivareta samarbeid, men vi kan ikke med våre funn bekrefte at dette skjer. Vi har heller ikke funn som tilsier at samarbeidet mellom lærerne ved skolen til rektor 4 ikke er godt utviklet, selv om rutinen ikke beskriver dette.

Både rektor 2 og rektor 3 uttrykker et tydelig fokus på at undervisning som hovedregel skal foregå i et læringsfellesskap og beskriver at lærerne samarbeider jevnlig om dette. De beskriver også at de har en ressurstildeling til trinnene som gir rom for fleksibilitet og som de anser ivaretar behovet for intensiv opplæring. Dette viser hvordan en bevisst ressurstildeling, som åpner for fleksibilitet gjennom året, kan bidra til å skape et tettere samarbeid mellom

lærerne på trinn. I datamaterialet er det flere uttalelser fra begge rektorene der de understreker betydningen av at utvikling skjer i profesjonsfellesskapet. De viser til en bevisst ressurstildeling på 1.-4.trinn og at de har tro på at læring, både for elever og lærere, utvikles best i fellesskap. Rutinene for arbeidet med intensiv opplæring fordrer samarbeid mellom lærerne, og rektorene uttrykker også en forventning til at lærerne benytter ressursene fleksibelt. Denne tilretteleggingen for samarbeid i profesjonsfellesskapet har støtte i litteraturen, som legger vekt på at kollegial refleksjon, kapasitetsbygging og en felles ansvarskultur ivaretas gjennom det profesjonelle læringsfellesskapet (Fullan & Quinn, 2017, s. 77; Roald, 2012, s. 126; Robinson, 2014, s. 25).

Fullan og Quinns rammeverk for koherens inneholder fire komponenter som har ulikt innhold, men som påvirker hverandre gjensidig (Fullan & Quinn, 2017, s. 13). En av komponentene omhandler det å utvikle samarbeidskulturer. Her vektlegges det at lederen skal være en del av det profesjonelle læringsfellesskapet fordi det vil kunne bidra til å fremme elevenes læring (Fullan & Quinn, 2017, s. 76). Det vektlegges også at profesjonsfellesskapet må utvikle en felles kunnskapsbase og at lederens deltagelse i dette bidrar til utvikling i organisasjonen (Fullan & Quinn, 2017, s. 79). En annen komponent i rammeverket omhandler det å utvikle en ansvarskultur der profesjonsfellesskapet påtar seg et kollektivt ansvar for elevenes læring (Fullan & Quinn, 2017, s. 132). Rektor 4 sine beskrivelser av skolens rutiner for intensiv opplæring viser ikke til at han er deltagende i refleksjon og utvikling i profesjonsfellesskapet. Gjennom intervjuet kommer det frem at noe av hans vurderinger som er gjort knyttet til arbeidet, som å styrke 1.trinn med en ekstra pedagog, ikke er formidlet direkte til personalet. Sett i lys av rammeverket for koherens (Fullan & Quinn, 2017, s. 19) kan man anta at det kollektive ansvaret for elevenes læring kunne vært styrket dersom rektor 4 hadde hatt en mer deltagende rolle i profesjonsfellesskapet. Uttalelsene til rektor 4 kan forstås som at han er opptatt av å balansere behovet for kontroll og det å ha tillitt sitt personale. Dette kan sees i sammenheng med at deler av arbeidet med intensiv opplæring delegeres nedover i organisasjonen. I løpet av intervjuet blir rektor 4 oppmerksom på at hans intensjoner med arbeidet med intensiv opplæring med fordel kunne vært tydeligere kommunisert ut til personalet. Gjennom vårt datamateriale kommer det fram at hensikten med å øke pedagogtettheten på 1.trinn ikke er uttrykt eksplisitt fra rektor til lærerne. Robinson (2014) beskriver tre lederferdigheter, hvor den ene er å anvende relevant kunnskap (Robinson, 2014, s. 29). Våre funn viser at rektor 4 har kunnskap om hvordan god

undervisning skal organiseres og planlegges, samtidig viser vårt datamateriale at det kan være en mangel mellom skolens rutiner og den praksisen rektor 4 forsøker å legge til rette for (Robinson, 2014, s. 33). Fullan og Quinn (2017) belyser hvordan skoleledere kan velge strategiske endringsdrivere for å utvikle samarbeid og en kultur der lærerne tar ansvar for felles utvikling (Fullan & Quinn, 2017, s. 71, 130). Funn i studiet kan tyde på at arbeidet med intensiv opplæring ved denne skolen kunne blitt styrket ved at rektor har en mer deltagende rolle (Fullan & Quinn, 2017, s. 76). Våre funn viser at rektor 4 har forutsetninger for og kompetanse til å bidra i lærernes læring og utvikling, men at det kan kreve en videreutvikling av skolens rutiner. I lys av teori om hvordan ledelse kan påvirke elevenes læring (Brandmo & Aas, 2017; Emstad, 2012; Fullan & Quinn, 2017; Robinson, 2014) har vi funn som viser at rektor 4 med fordel kunne tatt en mer aktiv rolle i profesjonsfellesskapet.

Både Robinson (2014) og Hjertø (2017) beskriver at samarbeidsarenaer for lærerne, som møter og utviklingstid, må være godt forberedt og knyttet til skolens kjernevirksomhet, undervisning. Vi har funn som viser at rektor 1 sin deltagelse i profesjonsfellesskapet er positivt for både lærernes og elevenes læring. Hennes rolle i arbeidet med intensiv opplæring, har ført til at hun også har bidratt direkte i undervisningsrelaterte utfordringer som lærere har stått i (Robinson, 2014, s. 101). Dette kommer frem i funn der hun beskriver hvordan hun blir spurt om å observere undervisningen på ett trinn og bidra til å finne tiltak for å bedre læringsmiljøet. Funnet viser også at hun var kjent med utfordringene på det aktuelle trinnet gjennom det systematiske arbeidet med ukentlige trinnmøter med tilhørende referater.

6.3 Skolelederes påvirkning av skolens tilrettelegging av intensiv opplæring i praksis

Funn i vår studie viser at alle rektorene er godt kjent med opplæringslovens § 1-4, og at de har brukt tid på å tolke og forstå loven. Dette ser vi ved at alle har utarbeidet skriftlige rutiner som skal bidra til å sikre at skolen setter inn egnede tiltak for elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller regning. Det at vårt datamateriale viser at alle rektorer har utarbeidet skriftlige rutiner kan sees i sammenheng med den økende rettsliggjøringen både i samfunnet generelt og i skolen spesielt. Vi forstår økende rettsliggjøring som at flere områder innenfor opplæringen blir mer detaljregulert gjennom lover og forskrifter (Østerud et al., 2003, s. 116) og at dette igjen fører til at skolene utvikler rutiner for å ivareta skolens forpliktelser (Hall, 2019, s. 39). Begrepene tidlig innsats og intensiv opplæring ble tydeligere

definert og regulert gjennom lovendringen i 2018, da det ble skilt ut i en egen paragraf. Denne lovendringen i 2018 kan sees i sammenheng med det Blichner og Molander (2006) definerer som den andre formen for rettsliggjøring (Blichner & Molander, 2006, s. 603). Det at rektorene har utviklet rutiner for ivaretagelse av plikten til intensiv opplæring kan handle om at lovendringen ble oppfattet som mer detaljert og omfattende (Blichner & Molander, 2006, s. 603; Jakhelln & Welstad, 2012, s. 50). Dette igjen kan sees i sammenheng med hvordan lovttekster regulerer skolen og forventingene til rektorer som rettsanvendere (Hall, 2019, s. 39; Welstad, 2011, s. 129). Med bakgrunn i det empiriske materialet er det grunn til å vurdere at rutinene er en sentral del i skolens arbeid med å ivareta en mer detaljert lovparagraf.

Rektorene definerer intensiv opplæring forholdvis likt. De legger alle vekt på skolens plikt til å overvåke elevenes utvikling på en systematisk måte slik at egnede tiltak raskt kan settes inn. Likevel viser våre funn at det er ulikheter i hvordan de omsetter sin forståelse i praksis ved egen skole. Rektor 1, 2 og 3 legger vekt på at all undervisning skal foregå i klassefelleskapet og at læring skjer i samspill med andre. Denne pedagogiske grunntanken har stor betydning for skolens arbeid med intensiv opplæring. Rektor 3 uttaler at hun er bevisst på å utvikle en skoledrift som ivaretar lovverket på en helhetlig måte, slik at arbeidet med intensiv opplæring ikke er et isolert arbeid. Våre funn viser at hennes forståelse av hvordan intensiv opplæring skal ivaretas kan sees igjen i lærernes praksis, som at intensiv opplæring ofte gjennomføres i læringsfelleskapet ved hjelp av stasjonsundervisning eller variasjon av gruppestørrelse. Samtidig er hun bevisst på at det hun definerer som intensiv opplæring og som hun ser i sammenheng med skolens forpliktelser i loven, for lærerne i større grad handler om tilrettelegging av god undervisning. Funnet viser altså at rektors juridiske forståelse av intensiv opplæring ikke nødvendigvis defineres likt av lærerne. Rektor ser arbeidet med intensiv opplæring opp mot juridiske forpliktelser, mens lærerne knytter arbeidet med intensiv opplæring opp mot elevenes læring og praksisen i klasserommet. Likevel påvirker rektors fortolkning av paragrafen direkte skolens tilrettelegging. Det kan sees i sammenheng med at rektors rutiner for arbeidet med intensiv opplæring knytter juridiske forpliktelser og det profesjonelle skjønnet tett sammen (Molander, 2013, s. 45; Møller & Ottesen, 2016c, s. 442).

Rektor 1 og 2 beskriver også hvordan intensiv opplæring skal knyttes opp mot den ordinære undervisningen og at de som rektorer jevnlig er i dialog med sine pedagoger om hvordan

denne forpliktelsen ivaretas. Det at de er tett koblet på lærernes læring og deres undervisning kan gjøre at deres fortolkning av loven påvirker undervisningen (Brandmo & Aas, 2017, s. 57; Emstad, 2012, s. 74; Fullan & Quinn, 2017, s. 130; Robinson, 2014, s. 102).

Rektor 4 organiserer store deler av den intensive opplæringen i mindre grupper utenfor den ordinære undervisningen. Han beskriver rutiner for ivaretagelse av skolens forpliktelser til å gi intensiv opplæring, men rutinene synes å ha svake koblinger til arbeidet i profesjonsfellesskapet. Våre funn viser at ansvaret for arbeidet i stor grad er tillagt den læreren som tar elevene ut i mindre grupper. Det kan være samarbeid om intensiv opplæring i profesjonsfellesskapet som ikke er belyst i skolens rutiner eller som vi ikke har fått informasjon om gjennom vårt intervju. Vårt empiriske materiale viser at praksisen knyttet til intensiv opplæring ved skolen til rektor 4 i hovedsak ivaretas gjennom organisatoriske tiltak, der leseveileder tar elever ut av klassen, enn pedagogiske tiltak som bidrar til at intensiv opplæring er knyttet opp mot den ordinære undervisningen. Samtidig har vi informasjon på at elever stort sett ivaretas innenfor trinnets rammer i 1.klasse. Det kan derfor ikke utelukkes at intensiv opplæring gis innenfor rammen av det ordinære opplæringstilbudet på dette trinnet. De andre rektorene beskriver at arbeidet med intensiv opplæring ivaretas gjennom pedagogiske tiltak i læringsfellesskapet. Dette vil kunne øke sannsynligheten for at intensiv opplæring blir en del av skoleutviklingen og at elevenes læring ivaretas gjennom samarbeid og fellesskap (Fullan & Quinn, 2017, s. 19).

De ulike løsningene som vi beskriver over, viser hvordan skjønnsutøvelse gir rom for faglige vurderinger og lokale tilpasninger. Molander (2013) hevder at skjønn er nødvendig for å ivareta en fleksibilitet og muligheten for tilpasning til den enkelte skoles behov (Molander, 2013, s. 45). Ledere og lærere må ha rammer for sitt arbeid som åpner for å treffe beslutninger på grunnlag av profesjonelt skjønn, men handlingsrommet krever samtidig at skoleledere har god juridisk og pedagogisk kompetanse. Funnene våre viser at rektors lovforståelse får direkte konsekvenser for elevenes opplæringstilbud i klasserommet. Rektor 1, 2 og 3 organiserer i hovedsak intensiv opplæring innenfor det ordinære opplæringstilbudet, mens rektor 4 beskriver en organisering der elever med behov for intensiv opplæring blir tatt ut på mindre grupper. Regelverket er ikke til hinder for en slik organisering, men funnet kan tyde på at organiseringen ikke gir et inkluderende læringsmiljø for alle, fordi elevene tas ut av klassen.

Ivaretagelse av intensiv opplæring er regulert i lov, men med et stort rom for skjønnsmessige vurderinger. Det er avgjørende at skoleledere er bevisst på krysspresset mellom de juridiske forpliktelsene og de pedagogiske rammene for skolen. Rektorene vi har intervjuet synes alle å oppleve seg ansvarliggjort gjennom lovendringen. Dette ser vi gjennom funn som viser at de har tatt styringssignalene og forventningene fra myndighetene ved å utvikle rutiner for intensiv opplæring. De viser til tolkning av paragrafen og skriftlige rutiner for ivaretagelse av forpliktelsen, og funnene viser at arbeidet er gjort på egen skole og på grunnlag av egen faglig og juridisk kompetanse (Molander, 2013, s. 46). Våre funn viser at arbeidet med intensiv opplæring kan løses uten at skoleledere opplever et press mellom juridiske forpliktelser og pedagogiske rammer. Utarbeidelse av rutiner viser praktisering av loven, slik Blichner og Molander (2006) beskriver den tredje dimensjonen av rettsliggjøring (Blichner & Molander, 2006, s. 603).

Jeppesen, Kelder og Ottesen (2016) belyste i sin studie at lite regulering av dokumentasjon knyttet til tilpasset opplæring var en sentral implikasjon (Jeppesen et al., 2016, s. 148). Det at arbeidet med intensiv opplæring gir skolelederne et stort handlingsrom for skjønnsutøvelse, kan føre til at manglende kompetanse hos skolelederen medfører en praksis som ikke er i tråd med lovens intensjon. Det kan også føre til svært ulik ivaretagelse av intensiv opplæring i norsk skole. Det at det ikke foreligger nasjonale retningslinjer som beskriver nærmere hvordan intensiv opplæring skal ivaretas, gjør at den enkelte rektor selv må fortolke og omsette loven. Funn i vår studie viser at alle våre informanter både har fortolket og gjort bevisste valg på hvordan intensiv opplæring skal ivaretas i praksis. Er dette tilfelle ved alle skoler i Norge? Det har ikke vi grunnlag til å si, men vi tror tydeligere forventninger fra myndighetene kunne vært en støtte for den enkelte skoleleder i sitt fortolkningsarbeid. Våre funn viser god juridisk kompetanse hos skolelederne, men de viser også at skolelederne har hatt lite støtte fra skoleeier, og dermed ikke hatt et lederfelleskap for tolkning og refleksjon av lovparagrafen.

Skolelederne i vår studie viser gjennom sine uttalelser at de er bevisste på at rutinene for arbeidet med intensiv opplæring må ivareta lærerne handlingsrom til å utøve sitt profesjonelle skjønn. Rektor 4 er den som har de tydeligste uttalelsene på dette. Han uttrykker en bekymring for at den økende rettsliggjøringen i skolen vil kunne gå på bekostning av skolens egenart og at han er opptatt av å ivareta lærernes autonomi i eget arbeid. Han viser til at lærerne på 1.-4.trinn ikke har dokumentasjonskrav knyttet til sitt arbeid med intensiv

opplæring. Dette kan sees i sammenheng med det Evetts (2009) beskriver som yrkesprofesjonalitet, der arbeidet blir utført og kontrollert av de profesjonelle selv basert på deres ekspertise (Evetts, 2009, s. 248).

Vi har tidligere belyst at rektor 4 har delegert ansvaret for ivaretagelse av intensiv opplæring til det enkelte trinn. De andre rektorene har større dokumentasjonskrav til lærernes arbeid med intensiv opplæring og de er også deltagende i møter der dette arbeidet drøftes og tiltak vurderes. Det at det blir stilt krav til at undervisningen skal begrunnes og reflekteres over i fellesskap, vil kunne bidra til ansvarliggjøring av lærernes skjønnsutøvelse. Rektor 1, 2 og 3 kan gjennom sin deltagelse i møter med lærerne bidra til refleksjoner som kan styrke de skjønnsbaserte beslutningene lærerne må gjøre i forbindelse med planlegging av undervisning (Molander, 2013, s. 44). Vi har ikke funn på at tilsvarende mekanismer er tilstede hos rektor 4. Samtidig er rektor 4 den av våre informanter som gjennom sine uttalelser legger størst vekt på ivaretagelse av lærernes autonomi. Ved å delegere skjønnsmyndighet må man som leder sikre at lærerne er kjent med sitt ansvar og rammene for skjønnsutøvelsen (Molander, 2013, s. 46). Funn fra intervju med rektor 4 viser at han ikke har formidlet hvorfor han har gitt økte ressurser til 1.trinn. Han beskriver det som taus kunnskap. Dette funnet skaper en usikkerhet på om lærerne ved rektor 4 sin skole har blitt ansvarliggjort for sin skjønnsmyndighet gjennom rutinene for intensiv opplæring (Møller & Karseth, 2016, s. 201).

Våre funn viser at ledernes nærhet i arbeidet, både ved deltagelse i profesjonsfellesskapet og ved å formidle sin kompetanse på området, kan bidra til at organisatorisk og yrkesmessig profesjonalitet samhandler. Funnene viser at selv om rektorene har rutiner som de selv ser kan utfordre lærernes handlingsrom, synes det å være en forståelse for arbeidet ved de ulike skolene og at lærerne, til tross for møter og dokumentasjonskrav, opplever å ha handlingsrom og ansvar for eget arbeid (Briseid & Haraldstad, 2019, s. 47). Dette funnet stemmer overens med det Møller og Ottesen presenterer i sin studie (2016) der de belyser at de ikke kan si at organisatorisk profesjonalitet «absorberte eller omsluttet yrkesmessig skjønn» (Møller & Ottesen, 2016c, s. 442).

Funn i studiet viser at den enkelte rektor må tolke og forstå det juridiske innholdet i § 1-4 i opplæringsloven og selv omsette dette i praksis. De har også ulik forståelse av det handlingsrommet som ligger i § 1-4. Rektor 1 uttaler at hun opplever å ha et større ansvar som rektor til å utvikle rutiner for å ivareta skolens plikt til intensiv opplæring, fordi det er

færre dokumentasjonskrav til paragrafen. Rektor 4 opplever at skolen har et større handlingsrom i arbeidet med intensiv opplæring enn i arbeidet med spesialundervisning. Et interessant funn i vårt materiale er at mens rektor 4 uttrykker bekymring for at skolens egenart kan bli for detaljregulert i lovverk, uttaler de andre rektorene at de har fått økt handlingsrom gjennom formuleringene i lovt teksten til §1-4. Rektor 3 uttrykker imidlertid at lovt teksten medfører økt krav til dokumentasjon, slik at skolen kan vise til hvordan de ivaretar plikten til intensiv opplæring. Dette viser hvor sentral den juridiske kompetansen hos skoleledere er for skolens tilrettelegging av arbeidet med intensiv opplæring. Ottesen, Kelder og Jeppesen (2016) belyser i sitt studie at det kan være hensiktsmessig å styrke skoleledernes juridiske og pedagogiske kompetanse slik at det profesjonelle skjønn er begrunnet i dette, fremfor bare egne erfaringer eller en videreføring av tidligere praksis (Jeppesen et al., 2016, s. 153). På bakgrunn av det som kommer fram i intervjuene med skolelederne kan man vurdere at disse informantene benytter sin juridiske og pedagogiske kompetanse i skjønnsutøvelsen. Likevel viser funn i studiet at lik forståelse gir ulik praksis. Det kan derfor synes som at det fortsatt er viktig å styrke skoleledernes juridiske og pedagogiske kompetanse, fordi det å sikre at praksis er i tråd med opplæringsloven alltid vil gi et rom for skjønn.

7 Konklusjon

I dette kapittelet vil vi oppsummere og konkludere våre funn, slik de er analysert og drøftet i kapittel 5 og 6, og se dette opp mot vår problemstilling. Vi vil videre belyse studiets begrensninger og vår studie sine implikasjoner for videre forskning på området.

Formålet med studiet har vært å samle kunnskap om skolelederens arbeid med intensiv opplæring, beskrive overgangen mellom skriftlig juss og juss i praksis og belyse hvordan et slikt arbeid kan ivaretas. Vi formulerte følgende problemstilling: *Hvordan fortolker og iverksetter skoleledere § 1-4 i opplæringsloven?* Vi utformet tre forskningsspørsmål som skulle bidra til å besvare vår problemstilling. Forskningsspørsmålene var:

- 1) Hvordan arbeider skoleledere for å ivareta skolens plikt til intensiv opplæring?
- 2) Hvordan tilrettelegges det for samarbeid om intensiv opplæring i profesjonsfellesskapet?
- 3) På hvilken måte former skolelederens fortolkning av intensiv opplæring skolens tilrettelegging?

7.1 Konklusjoner

Våre tre forskningsspørsmål er utledet fra vår problemstilling: *Hvordan fortolker og iverksetter skoleledere § 1-4 i opplæringsloven?*

I denne studien har vi ønsket å få informasjon om hvordan skoleledere fortolker og iverksetter innholdet i § 1-4 i opplæringsloven. I intervjuene var vi opptatt av å få kunnskap om skoleledernes arbeid med rutiner, deres definisjoner av intensiv opplæring og hvordan intensiv opplæring ble praktisert på deres skole.

Vår studie har funn som viser at skolelederens juridiske kompetanse er sentral i skolens arbeid med intensiv opplæring. Dette fordi intensiv opplæring er en plikt som er gitt skolene, der handlingsrommet for hvordan plikten skal ivaretas er stort. Dette krever at skolelederne kan knytte sin juridiske kompetanse, i å fortolke og forstå intensjonen med loven, sammen den pedagogiske virksomheten ved sin skole. Det er et interessant funn at ingen av skolelederne har uttrykt at de har hatt utfordringer med å fortolke og iverksette lovparagrafen ved egen skole. Ut ifra vårt datamateriale ser vi at de rektorene vi har intervjuet har tolket paragrafen forholdsvis likt, men at diskrepansen handler om hvordan de i praksis omsetter sin forståelse. Vi tror det vil være viktig at skoleledere i større grad snakker sammen, og gjerne med

skoleeier, om egen forståelse av § 1-4 og om hvordan de praktiserer den. Jeppesen, Kelder og Ottesen (2016) belyste i sin studie på tilpasset opplæring, slik den var formulert før endringer i loven i 2018, at det var behov for mer forskning på innholdet i lovparagrafen og hvordan dette kunne ivaretas i praksis (Jeppesen et al., 2016, s. 153). Denne studien viser hvordan skoleledere fortolker og iverksetter § 1-4 ved egen skole. Studien har funn som viser hvordan lovparagrafen kan ivaretas i praksis. Gjennom studien kommer det frem at skolelederne har utviklet rutiner ved egen skole uten at de har fått retningslinjer fra skoleeier eller øvrige myndigheter. Studien viser at skoleledernes skjønnsmyndighet i arbeidet er stort, og dette kan tyde på at det er et behov videre forskning på både innholdet i lovparagrafen og ivaretagelse av intensiv opplæring i norske skoler.

Et sentralt funn i vår studie er koblingen mellom ivaretagelse av skolens forpliktelser og arbeidet i skolens profesjonsfelleskap. Det er i dette profesjonsfelleskapet lover, forskrifter og rutiner reflekteres over og det er her koblingen til klasserommet og elevenes læring er. Vår studie belyser hvordan rutiner for intensiv opplæring kan ivareta skolelederens behov for sikring av praksis, samtidig som det faglige skjønnet til den enkelte lærer og samarbeidet i profesjonsfelleskapet ivaretas. Robinson (2014) og Fullan og Quinn (2017) legger vekt på at ledere som deltar i profesjonsfelleskapet vil kunne ha en positiv effekt på elevenes læring. I profesjonsfelleskapet kan lærere og ledere sammen reflektere over elevresultater, diskutere tiltak og utvikle sin forståelse for ivaretagelse av intensiv opplæring. Arbeidet i profesjonsfelleskapet kan beskrives å være en nøkkel i å utvikle praksis som er i tråd med både lovparagrafens intensjon og skolens rutiner. Funn i studiet viser hvordan skoleledere kan delta i profesjonsfelleskapet og gjennom sin deltagelse påvirke både lærernes og elevenes læring. Dette funnet kan gi implikasjoner for praksis for andre skoleledere, da vi gjennom funn og teori kan vise til hvordan skoleledere kan ivareta og forvalte de rettslige forpliktelsene i skolen gjennom å være en aktiv deltager på de arenaene der lærere utvikler praksis.

Et tydelig funn i studiet er at skolene har rutiner som sikrer at lærerne jevnlig vurderer elevenes utvikling og setter inn tiltak for de elevene som har behov for intensiv opplæring. Vårt datamateriale viser at det er en systematikk i dette arbeidet som gjør at elever med behov for intensiv opplæring synes å få rask oppfølging. Systematikken i arbeidet som presenteres i vår studie gjør at vi kan anta at elevene får tilpasninger raskere enn dersom det ikke hadde vært lagt rammer for faste møter om elevenes utvikling. Møller og Ottesen (2016) poengterer

i sin forskning at et sterkt fokus på elevresultater kan føre til at lærernes profesjonelle skjønn utfordres (Møller & Ottesen, 2016c, s. 443). Funn i vår studie viser at skolelederne er bevisste på at analyser av elevresultater i seg selv ikke gir utvikling av praksis, og at skolens rutiner for intensiv opplæring ivaretar et handlingsrom og en skjønnsmyndighet for lærerne. Samtidig viser våre funn at økende rettsliggjøring av skolen ikke synes å skape utfordringer for skolelederens skjønnsutøvelse. En implikasjon av dette funnet er at skjønnsmyndigheten som blir gitt den enkelte skoleleder kan medføre at rutiner og tiltak som utvikles ikke er i tråd med intensjonene bak lov og forskrift. Vi har ikke funn på at det er tilfelle i vårt datamateriale, men vi har funn på til dels ulik praksis blant noen av våre informanter.

Våre funn viser at skoleledernes fortolkning av loven har vært avgjørende i utviklingen av skolens rutiner og også kan sees i praksisen til lærerne og den undervisningen elevene mottar. Funnene våre belyser også at skoleledere i barneskolen er tett koblet på praksis gjennom at de har lagt til rette for at de deltar i møter der elevresultater analyseres og vurderes.

7.2 Begrensinger

I vårt forskningsprosjekt har vi intervjuet fire rektorer. Det at vi ikke har intervjuet flere rektorer, gjør at våre funn ikke kan generaliseres. Samtidig har vi underveis vurdert at vi har hatt nok materiale til å kunne gjøre gode analyser og drøftinger. Studiet vårt kunne blitt styrket dersom vi hadde benyttet flere metoder for å innhente data. Vi ser at det kunne vært interessant å analysere skolens skriftlige rutiner. Det kunne også vært gjennomført intervjuer med lærere ved de ulike skolene eller gjort observasjoner av de ulike møtene rektorene beskriver at gjennomføres. Statsforvalteren gjør tilsyn på skolens ivaretagelse av forpliktelsene i § 1-4, og vi ser at intervjuer med ansatte i dette embetet også kunne styrket vår studie.

En annen begrensing vi ser i vår studie er at vi samlet sett hadde lite erfaring med å planlegge og gjennomføre et masterprosjekt. Det har vært en styrke å være to, og vi har utviklet egen forståelse for området vi har forsket på gjennom å sette oss inn i metode, forskning og teori, og ikke minst gjennom faglige samtaler om dette. Vi opplever selv at vi har en dypere forståelse for teorien vi har valgt nå når oppgaven er ferdig. Dette ser vi i sammenheng med at vi gjennom analyse og drøfting i enda større grad ser hvordan teorien vi har valgt og praksisene vi har undersøkt har nære koblinger. Vi opplevde at arbeidet knyttet til

gjennomføring av intervjuene fungerte godt. I perioden vi samlet inn data opplevde vi selv at vi fikk nyttig informasjon som vi kunne benytte i egen oppgave. Vi ser fortsatt at de dataene vi har gir oss god kunnskap om temaet, men i ettertid vurderer vi også at det er noen områder vi kunne gått mer i dybden på underveis i intervjuene.

7.3 Behov for videre forskning

Denne studien har implikasjoner for videre forskning. Videre studier kunne sett på Statsforvalterens juridiske forståelse av paragrafen opp mot praksis i utvalgte skoler.

Forskning som knytter internkontroll opp mot ivaretagelse av lovparagrafen er også forskning som kan være viktig for skoleledere. Dette kan være forskning som utforsker hva som av skoleledere defineres som minimumskrav til systematikk, etterprøvnbarhet og dokumentasjonskrav knyttet til intensiv opplæring.

Våre funn viser at skolelederne opplever at lærerne er utviklingsorientert, men at dette handler mer om utvikling av praksisen i klasserommet enn å endre praksis grunnet endring i lov og forskrift. Vi har bare snakket med skolelederne, og har derfor ikke kunne undersøke disse uttalelsene videre. Dette funnet kan være en viktig implikasjon for videre forskning.

Vi har i vår studie, gjennom teori og analyser, vist til hvordan skoleledernes rolle i profesjonsfellesskapet kan påvirke både lærernes og elevens læring. Vår studie har benyttet intervju som metode. En implikasjon for videre forskning kan være å benytte metoder som også belyser hva lederne *gjør* i praksis, og ikke bare hva de selv *beskriver* at de gjør.

Vi håper vår forskning vil inspirere skoleledere til å reflektere over egen fortolkning og praktisering av skolens plikt til å gi intensiv opplæring.

Litteraturliste

- Abrahamsen, H. (2017). Skoleledelse for fremtiden: Heroisk rektor eller distribuert ledelse i team? I M. Aas & J. M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 193–210). Fagbokforlaget.
- Andenæs, K. (2006). Om maktens rettsliggjøring og rettsliggjøringens maktpotensial. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 47(4), 587–599. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-291X-2006-04-05>
- Bengtsson, J. (2005). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Studentlitteratur.
- Blichner, L. & Molander, A. (2006). Maktutredningens rettsliggjøringsbegrep. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 47(4), 601–611. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-291X-2006-04-06>
- Brandmo, C. & Aas, M. (2017). Med skråblikk på ledelsesmodeller: «Instructional» og «transformational» ledelse i norsk kontekst. I M. Aas & J. M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 53–72). Fagbokforlaget.
- Brinkmann, S., Tanggaard, L. & Hansen, W. (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.
- Briseid, L. G. & Haraldstad, Å. (2019). Profesjonsetikk for lærere - i lys av styring og pedagogisk ledelse: En studie av en gruppe læreres etiske hverdagsutfordringer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(4), 239–251. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-04-05>
- Emstad, A. B. (2012). Transformasjonsledelse. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 67–82). Tapir akademisk forlag.
- Emstad, A. B. & Birkeland, I. K. (2020). *Lærende ledelse: skolelederes rolle i å utvikle en profesjonell læringskultur*. Universitetsforlaget.
- Engvik, G. (2012). Instructional leadership. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 51–66). Tapir akademisk forlag.
- Evetts, J. (2009). New Professionalism and New Public Management: Changes, Continuities and Consequences. *Comparative Sociology*, 8(2), 247–266. <https://doi.org/10.1163/156913309X421655>
- Fullan, M. & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen : de riktige lokale, regionale og nasjonale driverne*. Kommuneforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utgave.). Fagbokforlaget.
- Hall, J. B. (2019). Rettslig styring og rettsliggjøring av grunnopplæringen- konsekvenser for skoleledere som juridiske aktører. I R. Jensen, B. Karseth & E. Ottesen (Red.), *Styring og ledelse i grunnopplæringen: spenninger og dynamikker* (1. utgave, s. 39–55). Cappelen Damm akademisk.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler: hva er nødvendig lærerkapital?* Kommuneforlaget.

- Hjertø, K. (2017). Rektor som teameier: Kapasitetsbygging gjennom teamarbeid. I M. Aas & J. M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 211–246). Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2019). *Hvordan organisasjoner fungerer* (5. utgave.). Fagbokforlaget.
- Jakhelln, H. & Møller, J. (2016). Retten i skolen. Styring og sikring. I J. Møller & K. Andenæs (Red.), *Retten i skolen. Mellom pedagogikk, juss og politikk*. Universitetsforlaget.
- Jakhelln, H. & Welstad, T. (2012). *Utdanningsrettslige emner: artikler med utvalgte tema fra skole- og utdanningsrettens område*. Cappelen Damm.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991128231654702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Jeppesen, S., Kelder, K. & Ottesen, E. (2016). Rektors handlingsrom mellom skolens rammer og forventninger til tilpasset opplæring. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 100(2), 143–154.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-02-07>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Høringsnotat: Forslag til ny opplæringslov og endringer i friskoleloven*. [Høringsnotat]. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-opplæringslov/id2868810/?expand=horingsnotater>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave). Gyldendal akademisk.
- Lekang, T. (2021). Skolelederens betydning for tilpasset opplæring og tidlig innsats. I T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats: i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 41–56). Universitetsforlaget.
- Lekang, T. & Moen, T. (2021). *Tilpasset opplæring og tidlig innsats: i ordinær undervisning og i spesialundervisning*. Universitetsforlaget.
- Lyngsnes, K. (2021). «Tett på» og «i forkant». Pedagogisk tenkning og praksis i skoler med gode resultater over år. I T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats: i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 71–90). Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S., Shavard, G., Knudsmoen, H., Lorentzen, M. & Osland, O. (2019). *Regelverksetterlevelse i grunnopplæringen*. Oslo Metropolitan University. Storbyuniversitet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/no/sved/2.pdf>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design : an interactive approach* (3rd edition., Bd. 41). Sage.
- Meld. St. 6 (2019-2020). (2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacc48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

- Meld. St. 21 (2016-2017). (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: mekanismer for ansvarliggjøring. I J.-C. Smeby & A. Molander (Red.), *Profesjonsstudier II* (s. 44–54). Universitetsforlaget.
- Møller, J. & Karseth, B. (2016). Profesjonell skjønnsutøvelse og kravet til tilpasset opplæring. I K. Andenæs & J. Møller (Red.), *Retten i skolen. Mellom pedagogikk, juss og politikk*. (s. 199–215). Universitetsforlaget.
- Møller, J. & Ottesen, E. (2016a). Et godt psykososialt miljø - rettslig regulering og yrkesetiske normer. I Andenæs, Kristian & J. Møller (Red.), *Retten i skolen: mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 182–198). Universitetsforlaget.
- Møller, J. & Ottesen, E. (2016b). Rettslig regulering og profesjonelle normer i skolen. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 25(1), 113–132. <https://doi.org/10.48059/uod.v25i1.1053>
- Møller, J. & Ottesen, E. (2016c). Organisational routines – the interplay of legal standards and professional discretion. *European Educational Research Journal*, 15(4), 428–446. <https://doi.org/10.1177/1474904116638853>
- Møller, J. & Sivesind, K. (2016). Rektoreres blikk på opplæringsloven rettslige regulering. I K. Andenæs & J. Møller (Red.), *Retten i skolen. Mellom pedagogikk, juss og politikk*. Universitetsforlaget.
- NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>
- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/>. <https://lovdata.no/pro/#document/NL/lov/1998-07-17-61/%C2%A71-4>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utgave.). Universitetsforlaget.
- Prop. 52 L (2017–2018). (2017). *Endringar i opplæringslova, friskolelova og folkehøgskolelova (plikt til å tilby intensiv opplæring og plikt til fleirfagleg samarbeid m.m.)*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Saker/Sak/?p=71009>
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring : når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Fagbokforlaget.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm akademisk.
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer - mer utvikling*. Cappelen Damm akademisk.

Skedsmo, G. & Mausethagen, S. (2017). Nye styringsformer i utdanningssektoren - spenninger mellom resultatstyring og faglig-profesjonelt ansvar. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 101(2), 169–179. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-06>

Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.

Utdanningsdirektoratet. (2018, august 1). *Intensiv opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/intensiv-opplaring/2/>

Welstad, T. (2011). Skoleledere som rettsanvendere. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef - om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Universitetsforlaget.

Østerud, Ø., Engelstad, F. & Selle, P. (2003). *Makten og demokratiet*. Gyldendal Norsk Forlag.

Aas, M. & Paulsen, J. M. (2017). *Ledelse i fremtidens skole*. Fagbokforlaget.

¹ Denne masteroppgaven bygger på eksamen i UTLED 4302 og UTLED 4303.

Vedlegg

Vedlegg 1: Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt og samtykkeskjema

Hvordan fortolker og iverksetter skoleledere opplæringslovens §1-4?

Vi vil med dette spørre deg om du vil delta i et forskningsprosjekt der formålet er å belyse overgangen mellom skriftlig juss og juss i praksis, samt å få mer kunnskap som kan bidra til å utvikle en kunnskapsbasert praksis knyttet til juridiske utfordringer for skoleledere.

Bakgrunn og formål

Tidlig innsats og intensiv opplæring blir i politiske dokumenter løftet frem som et nøkkelbegrep for å unngå at elever utvikler faglige vansker videre oppover i skoleløpet. Gjennom lovendringen i Opplæringsloven fra 2018 stilles det strengere krav til tidlig innsats, og at elever som henger etter i lesing, skriving og regning på 1.-4.trinn skal få et tilbud om intensiv opplæring.

Vi ønsker å forske på hvordan skoleledere fortolker og praktiserer opplæringslovens §1-4. *Formålet med forskningsprosjektet er å belyse overgangen mellom skriftlig juss og juss i praksis, samt å få mer kunnskap som kan bidra til å utvikle en kunnskapsbasert praksis knyttet til juridiske utfordringer for skoleledere.*

Ansvarlige for prosjektet

Prosjektet er en del av masterstudiet i utdanningsledelse ved Universitetet i Oslo.

Vi er to studenter som samarbeider om masteroppgaven.

Daniel Basmadjian er lærer ved en barneskole i Oslo. Mari Odberg Bjerke har jobbet som lærer i barneskolen tidligere, og jobber nå i kommuneadministrasjonen i Halden kommune innenfor undervisning og oppvekst.

I prosjektet ønsker vi å gjennomføre kvalitative intervjuer med inntil fem skoleledere på barneskolen.

Vi ønsker å intervju skoleledere fra ulike kommuner, med ulik bakgrunn og fra kommuner vi selv ikke jobber i.

Hva innebærer deltagelse i studiet?

Deltagelse i studiet innebærer å delta i et intervju med en varighet på 45-60 minutter. Aktuelle spørsmål er din forståelse av begrepene tidlig innsats og intensiv opplæring, ditt arbeid med rutiner for denne opplæringen på egen skole og dine tanker knyttet til rettsliggjøring i skolen.

Intervjuet vil tas opp, ved bruk av Nettskjema Diktafon, en sikker løsning for datainnsamling via nett. Opptaket gjøres fra en mobiltelefon, men overføres direkte til Universitetet i Oslo sin server og slettes automatisk fra telefonen. Opptaket slettes fra universitets server når studiet er gjennomført.

Intervjuene vil bli transkribert, og anonymisert dersom det framkommer opplysninger som gjør at personer kan identifiseres.

Hva skjer med informasjonen om deg?

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

Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Innhenting av data til prosjektet skal etter planen gjennomføres høsten 2021 og våren 2022, mens dataene deretter bli analysert og formidlet gjennom vår masteroppgave som skal leveres innen 1.november 2022.

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til forskningsprosjektet, eller du ønsker å vite mer vår behandling av personopplysninger, kan du kontakte:

- Daniel Basmadjian: mail: daniel.basmadjian@hotmail.com, mobil: 40051349

- Mari Odberg Bjerke, mail: marieodb@hotmail.com, mobil: 90751654

- Eyvind Elstad (ansvarlig lærer ved Universitet i Oslo): eyvind.elstad@ils.uio.no

- [Roger Makgraf-Bye \(personvernombud ved Universitet i Oslo\): personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Mvh

Daniel Basmadjian og Mari O. Bjerke (studenter)

Eyvind Elstad (prosjektansvarlig og veileder)

Samtykkeskjema

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål.
Jeg samtykker til å delta i et kvalitativt forskningsintervju og at informasjonen fra intervjuet kan benyttes, anonymisert slik at det ikke kan kobles til meg, i forskningsprosjektet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Spørsmålene er kun ment som en sjekklister- ikke som en strukturert intervjuguide

Sentrale temaer:

- Intensiv opplæring og tidlig innsats
- Sikring av praksis/rutiner
- rettsliggjøring

Innledende spørsmål

- bakgrunnsinformasjon om skolelederen; erfaring som skoleleder, erfaring som lærer, størrelse på skole
- motivasjon for å være skoleleder

Intensiv opplæring

- Hvordan jobber din skole med intensiv opplæring?
 - o Hvor systematisk/målrettet jobber dere med å få kartlegge elevens ferdigheter, foruten de statlige og kommunale kartleggingsprøvene?
- Hvilke faglige vurderinger ligger til grunn for å kunne tilby en elev opplæring sett i lys av §1-4?
- Hva skiller tilpasset og intensiv opplæring?
 - o Hva er forskjellen i praksis?
- Hvordan fortolker du lovparagrafen §1-4 i opplæringsloven.
- Hvordan forstås dette ved din skole?
 - o Har du som leder og ditt personale lik forståelse?
- Ved behov kan intensiv opplæring gis som eneundervisning. Har dere rutiner for disse vurderingene? Hvem gjør vurderingene? Er du som rektor kjent med vurderingene som gjøres?
- Hvilken rolle har du som rektor som tilrettelegger for intensiv opplæring?
 - o Hvordan jobber du som rektor med å sikre/påse at elevene får det opplæringstilbudet de har rett på?
 - o Løftes dette frem på fellestid?
 - o Løftes dette fram på trinn/teammøter med nærmeste leder?

- Hvilke rutiner har du for å følge opp at lærerne tilbyr intensiv opplæring?
- Timeplanfestes den intensive opplæringen eller er det en mer flytende ressurs; beskriv.
- For å identifisere elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving og regning må skolene overvåke elever progresjon og utvikling i disse ferdighetene:
 - Har dere rutiner for kartlegging av elever knyttet til de ulike årstrinnene? Hvilke? Observasjoner eller formelle kartlegginger?
 - Hvem deltar i analysearbeidet etter kartleggingsprøver?
 - Har dere et system som gir dere mulighet til å følge elevens utvikling?
 - Intensiv opplæring; hvem gir det og i hvilke fag?
 - Hvilke lærere inkluderes i arbeidet med intensiv opplæring?
- Vurderes effekten av den intensive opplæringen- er det målbart?
 - Justeres og evalueres det etter at innsatsen er satt inn?
 - Når avsluttes den intensive opplæringen?
- Hvilken dialog har du som skoleleder med skoleeier om praktisering av intensiv opplæring?
-
- Rettsliggjøring**
- Sett i lys av rettsliggjøringen av skolen, hva tenker du om at intensiv opplæring, §1-4 i Opplæringsloven, har blitt lovfestet?
- Hvordan opplever du at paragrafen om tidlig innsats og intensiv opplæring har påvirket din jobb som rektor?
- Det overordnede målet med reglene i opplæringsloven er å bidra til at barn, unge og voksne får oppfylt sin rett til grunnskoleopplæring og videregående opplæring.
 - Hva mener du om at flere rettigheter blir lovfestet?
 - Bidrar det til å sikre en bedre opplæring?
 - En påstand som stadig kommer opp i forbindelse med både opplæringsloven og annen lovgivning, er at lovgivning fører til mer dokumentasjon og byråkrati. Hva er dine tanker om det?