

Fremst blant likemenn?

*En undersøkelse av skolelederrollens betydning for inkludering
i det spesialpedagogiske arbeidet*

Joachim Kolnes



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2009

Sammendrag

Tittelen ”fremst blant likemenn” refererer til den gamle, stereotype og karikerte rektorrollen, der læreren (fortrinnsvis den mannlige) som hadde lengst ansiennitet i skolevirksomheten ”rykket opp” i skolens rektorstilling som ”belønning” for lang og tro tjeneste.

Denne skolelederrollen står i sterk kontrast til den skolelederen jeg selv opplevde da jeg var ansatt ved en barneskole i perioden 2002-2008. Tilfeldigvis ble jeg ansatt i skolevirksomheten i en tid da alle ansatte ble satt på prøve i arbeidet med å takle økende grad av det personalet opplevde som atferdsvanskelige elever og mobbeproblematikk. Disse opplevde problemene dannet utgangspunktet for et utviklingsarbeid og et prosjekt der skolelederen i første omgang rettet fokuset mot forskjellene i skolens barnekultur og voksen(lærer)kultur, for så i andre omgang å sette fokuset på hvordan vi voksne taklet ”møte med det som vi oppfatter annerledes”. Jeg ble selv involvert i utviklingsarbeidet ved at jeg fikk spesialpedagogiske oppgaver. Etter en tid fikk jeg en sentral rolle i nyorganiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet ved skolen. Etter endt prosjektperiode satt jeg igjen med en følelse av at skolen hadde nådd noen viktige mål i arbeidet med inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet.

Erfaringene fra det tette og intense samarbeidet med skolelederen i nyorganiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet i denne seksårsperioden dannet utgangspunktet for en hypotese om at skolelederrollen hadde en avgjørende betydning for inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet. Dette ble da også oppgavens hovedproblemstilling:

”Skolelederrollens betydning for inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet”

Formålet med oppgaven har vært å øke kunnskapen om- og forståelsen for inkluderende prosesser, begivenheter og atferdsmåter i skolelederrollen som kan tenkes å ha bidratt til inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet.

For å finne ut av dette startet jeg med å begrepsdefinere ”inkludering”, ”det spesialpedagogiske arbeidet” og ”skolelederrollen”. I den teoretiske undersøkelsen av hovedproblemstillingen representerer definisjonene av de undersøkte begrepene selve ”inkluderingstanken”, mens fire kvalitetsledelseskriterier fra moderne ledelsesteori foreskriver en bestemt lederpraksis. Målet med den teoretiske undersøkelsen har vært å gjøre rede for teori, erfaringer og kunnskap om pedagogisk lederpraksis (et teorinivå) som kan knyttes opp til både ”inkluderingstanken” (et verdinivå) og den foreskrevne kvalitetsledelsespraksisen (et handlingsnivå).

I den empiriske undersøkelsen har jeg undersøkt skolelederrollen ved å gjennomføre kvalitative forskningsintervjuer av skolelederen selv, ansatte i skolens spesialpedagogiske enhet (SPPE) og av skolens faste kontaktperson i pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT). Videre har jeg gjennom en kvantitativ lærerundersøkelse undersøkt grad av inkludering i skolekulturen. Den undersøkte skolelederrollen viser et ”repertoar” av inkluderende prosesser, begivenheter og atferdsmåter som i stor grad gjenspeiles i de teoretiske undersøkelsene, og jeg konkluderer da også med at disse faktorene i skolelederrollen ser ut til å bidra til inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet. Samtidig er det interessant å konkludere med faktorer i skolelederrollen som ser ut til å ha bidratt til inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet, men som ikke gjenspeiles i teoretiske funn. Disse faktorene er; ”etablering av spesialpedagogisk enhet (SPPE)”, ”fleksibel bruk av spesialpedagogisk ressurs” og ”etablering av spesialpedagogiske kommunikasjonskanaler”.

Sammenstillingen av resultater fra den kvalitative undersøkelsen av skolelederrollen med resultater fra den kvantitative lærerundersøkelsen har gitt meg innsikt i sammenhenger mellom faktorer i skolekulturen og faktorer i skolelederrollen. Innsikten kan uttrykkes ved en generalisert hypotese om at ”viljen til samarbeid” og ”felles bevissthet om- og forståelse for inkluderende prosesser, begivenheter og atferdsmåter” i skolekulturen representerer to like viktige forutsetninger for en skoleleders implementering av de samme inkluderende prosesser, begivenheter og atferdsmåter i skolevirksomheten.

Forord

I løpet av de siste ti årene har jeg fått muligheten til å kople erfaringer fra arbeid i skolen opp mot teoretiske studier. I den seks år lange perioden som denne oppgaven tar utgangspunkt i har jeg hatt en leder som har gitt meg en eksepsjonell frihet til å ”dyrke” dette forholdet mellom teori og praksis. Produktet av dette dokumenteres i denne masteroppgaven. Jeg vil herved takke min daværende leder for å ha gitt meg denne muligheten og for hennes bidrag som respondent i den kvalitative undersøkelsen.

Videre vil jeg takkede de to ansatte i den undersøkte skolens spesialpedagogiske enhet (SPPE) og skolens faste kontaktperson i pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) for år med utviklende, krevende og givende samtaler og samarbeid. Takk også for deres bidrag som respondenter i den kvalitative undersøkelsen. Så godt som alle lærerne ved den utvalgte skolevirksomheten deltok i den kvantitative lærerundersøkelsen; takk skal dere ha!

Videre har jeg lyst til å takke vaktmesteren ved skolen som var en del av spesialpedagogisk enhet (SPPE) fra starten av og som representerte en viktig ”motkultur” til den rådende skolekulturen på den tiden med sin menneskekunnskap. Videre vil jeg takke skolens sekretær, renholder og ansatte i SFO for deres daglige bidrag til inkludering av elever med store hjelpebehov.

Til slutt vil jeg takke veileder Peer Møller Sørensen ved Institutt for spesialpedagogikk (ISP) for konstruktive innspill og min nåværende leder i pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) Thale Rugtveit som la forholdene til rette slik at jeg kunne kombinere studier og jobb i det avsluttende arbeidet med denne masteroppgaven.

Kragerø, 10. november 2009

Joachim Kolnes

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD.....	4
INNHold	5
1. INNLEDNING	10
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	10
1.2 NYORGANISERING AV DET SPESIALPEDAGOGISKE ARBEIDET	11
1.3 LEDERROLLEN I SKOLEVIRKSOMHETEN	12
1.4 EGEN ROLLE I SKOLEVIRKSOMHETEN	13
1.5 SAMMENHENG MELLOM LEDERROLLEN OG INKLUDERING I DET SPESIALPEDAGOGISKE ARBEIDET?	14
1.6 PROBLEMSTILLINGER OG AVGRENSNINGER	14
1.7 HENSIKTEN MED OPPGAVEN.....	15
1.8 VIDERE DISPONERING.....	16
2. BEGREPSDEFINISJONER.....	18
2.1 FORSTÅElsen AV BEGREPET ”INKLUDERING” I LÆREPLANVERKET	18
2.2 ”INKLUDERING”, EN VID FORSTÅELSE AV BEGREPET ”INTEGRERING”?	19
2.3 EN VID FORSTÅELSE AV BEGREPET ”INKLUDERING”	21
2.4 EN SMAL OG INDIVIDRETTET FORSTÅELSE AV BEGREPET ”TILPASSET OPPLÆRING”.....	22
2.5 EN BRED KOLLEKTIV FORSTÅELSE AV BEGREPET ”TILPASSET OPPLÆRING”	23
2.6 FORSTÅElsen AV BEGREPET ”INKLUDERING I DET SPESIALPEDAGOGISKE ARBEIDET”	25
3. TEORETISK UNDERSØKELSE	26
3.1 “LEDERROLLEN”, EN DEFINISJON.....	26
3.2 FRA ”REKTOR” TIL ”VIRKSOMHETSLEDER”	27

3.3	MULIGHETER FOR "REELL LEDELSE"	27
3.4	"TOTAL QUALITY MANAGEMENT" (TQM).....	28
3.4.1	<i>Total kvalitetsledelse og konsekvenser for skolelederrollen</i>	29
3.5	TRE NIVÅER I SKOLELEDERS SPESIALPEDAGOGISKE LEDERPRAKSIS	30
3.6	TOTAL KVALITETSLEDELSE; "KONTINUERLIG FORBEDRING"	32
3.6.1	<i>Skoleleder som innovatør</i>	32
3.6.2	<i>Skoleleders valg av innovasjonsstrategi</i>	33
3.6.3	<i>Skoleleders rolle i møtet med motstand mot endring</i>	34
3.6.4	<i>Modellering i skolelederrollen</i>	36
3.7	TOTAL KVALITETSLEDELSE; "FOKUS PÅ BRUKEREN"	36
3.7.1	<i>Innovasjon som rådgivningsstrategi</i>	38
3.7.2	<i>Rådgivning som "paraplybegrep"</i>	38
3.7.3	<i>Skoleleder som rådgiver og innovatør</i>	39
3.7.4	<i>Skoleleder som personlig rådgiver</i>	40
3.7.5	<i>Tilrettelegging for rådgivning på flere nivåer</i>	42
3.8	TOTAL KVALITETSLEDELSE; "TOTAL DELTAGELSE"	43
3.8.1	<i>Åpen systemteori</i>	44
3.8.2	<i>Det økologiske perspektivet</i>	46
3.8.3	<i>En spesialpedagogisk rådgivningsmodell</i>	48
3.9	TOTAL KVALITETSLEDELSE; ETABLERING AV "SOSIALE NETTVERK"	50
3.9.1	<i>Modell for sosial interaksjon</i>	50
3.9.2	<i>Forskende partnerskap i skolen</i>	51
3.9.3	<i>Teamarbeid, målstyrt prosjektledelse og fagnettverk</i>	52
3.10	OPPSUMMERING AV TEORETISKE FUNN	55

4.	FORSKNINGSMETODISK TILNÆRMING	57
4.1	EN KVALITATIV TILNÆRMING	57
4.2	ET KVANTITATIVT SUPPLEMENT	58
4.3	ET HERMENEUTISK UTGANGSPUNKT.....	59
4.4	DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET	59
4.5	DATAINNSAMLINGEN	61
4.5.1	<i>Forarbeid før datainnsamlingen.....</i>	<i>61</i>
4.5.2	<i>Datainnsamling, intervjustrategi og instrumentbeskrivelse.....</i>	<i>61</i>
4.5.3	<i>Utvalg av respondenter.....</i>	<i>63</i>
4.5.4	<i>Lagring av data.....</i>	<i>64</i>
4.6	ANALYSEARBEIDET	65
4.6.1	<i>Avgrensninger, operasjonell definisjon og kriterier for "funn"</i>	<i>65</i>
4.6.2	<i>Analyse av data fra den kvantitative lærerundersøkelsen.....</i>	<i>67</i>
4.6.3	<i>Analyse av kvalitative data i det transkriberte materialet</i>	<i>68</i>
4.7	VERIFISERING.....	69
4.7.1	<i>Egen forskerrolle og validitet</i>	<i>69</i>
4.7.2	<i>Gyldighet, troverdighet og intersubjektivitet</i>	<i>69</i>
4.7.3	<i>Forskningsetiske vurderinger.....</i>	<i>70</i>
5.	PRESENTASJON AV FUNN OG DRØFTING AV RESULTATER	72
5.1	INKLUDERINGSINDIKATOR 1: "IDEALTILSTANDEN"	73
5.1.1	<i>Prioritert pedagogisk ledelse med elevens behov i sentrum</i>	<i>74</i>
5.1.2	<i>Målrettet og dynamisk ledelse med "eleven i sentrum"</i>	<i>74</i>
5.1.3	<i>Personlige egenskaper</i>	<i>75</i>
5.1.4	<i>Lærernes vurdering av inkludering i skolekulturen</i>	<i>76</i>

5.2	INKLUDERINGSINDIKATOR 2: "ARBEIDSMÅTER OG KOMPETANSE"	77
5.2.1	<i>Samarbeid og spredning av spesialpedagogisk kompetanse</i>	77
5.2.2	<i>Baseorganisering og fleksibel organisering av skoledagen</i>	77
5.2.3	<i>Utvalg av "mellomledere" og sammensetning av team</i>	78
5.2.4	<i>Etablering av spesialpedagogiske kommunikasjonskanaler</i>	79
5.2.5	<i>Magasinering av kompetanse</i>	80
5.2.6	<i>Lærernes vurdering av inkludering i skolekulturen</i>	81
5.3	INKLUDERINGSINDIKATOR 3: "INKLUDERENDE SPESIALUNDERVISNING"	82
5.3.1	<i>Restriktiv og fleksibel bruk av enkeltvedtaksressurs</i>	83
5.3.2	<i>Etablering av spesialpedagogisk enhet (SPPE)</i>	83
5.3.3	<i>Fleksibel bruk av spesialpedagogisk ressurs</i>	84
5.3.4	<i>Analyse av spesialpedagogiske behov</i>	85
5.3.5	<i>Kartlegging, dokumentasjon og tilpassede opplæringsplaner</i>	86
5.3.6	<i>Lærernes vurdering av inkludering i skolekulturen</i>	87
5.4	SAMMENFATTENDE DRØFTING.....	88
5.4.1	<i>Indikator 1; "Idealtilstanden"</i>	89
5.4.2	<i>Teorikonserverende faktorer</i>	89
5.4.3	<i>Indikator 2; "Arbeidsmåter og kompetanse"</i>	90
5.4.4	<i>Teorikonserverende- og empirisk unike faktorer</i>	90
5.4.5	<i>Indikator 3; "Inkluderende spesialundervisning"</i>	91
5.4.6	<i>Teorikonserverende- og empirisk unike faktorer</i>	92
5.4.7	<i>Begrensende faktorer i skolelederrollen</i>	93
6.	KONKLUSJONER OG IMPLIKASJONER	95
6.1	KONKLUSJON; "INKLUDERENDE SPESIALUNDERVISNING"	95

6.2	KONKLUSJON; "ARBEIDSMÅTER OG KOMPETANSE"	96
6.3	KONKLUSJON; "IDEALTILSTANDEN"	97
6.4	SAMMENFATTENDE KONKLUSJON	97
6.5	IMPLIKASJONER.....	100
6.6	VURDERING AV FORSKNINGSMESSIG VALIDITET	101
6.7	SKOLELEDERROLLEN; FREMST BLANT LIKEMENN?.....	102
	KILDELISTE.....	104
	APPENDIKS 1	107
	APPENDIKS 2	110
	APPENDIKS 3	117
	APPENDIKS 4	120
	APPENDIKS 5	132

1. Innledning

Denne masteroppgaven forankres i et utviklingsarbeid ved en barneskole som startet våren 2002 og som ble avsluttet våren 2008. I det følgende vil jeg b.l.a gjøre rede for bakgrunn for valg av tema, problemstillinger og det jeg opplever som hensikten med denne oppgaven.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Utgangspunktet for utviklingsarbeidet var de voksne i skolevirksomheten sin oppfatning av at elevers uartige og utagerende atferd økte. Dette ga seg b.l.a uttrykk i alvorlige tilfeller av uønsket lærer- og elevatferd i klasserommet, i enkelt elevers svært utagerende atferd, i konflikter mellom elever i korridorer og trapper i forbindelse med pauser, i nedsettende karakteristikk fra elever av medelever og lærere, i bruk av kjønnsord og banning, i mobbing i form av utestengning og grupper av elever som samarbeidet om å "ta" elever og i læreres nedvurdering av kolleger og andre ansatte i skolevirksomheten. Dette førte igjen til konflikter mellom skole og foresatte.

Utgangspunktet for utviklingsarbeidet var også skoleleders oppfatning av en stigmatiserende og lite inkluderende skolekultur. Skoleleder rapporterte at dette b.l.a ga seg uttrykk i motstand mot nytenkning, en kommunikasjon med fokus på det voksne miljøet som gikk på bekostning av pedagogisk refleksjon og endring av praksis i klasserommet, organisering av skoledagen i statiske og tradisjonelle trekvarters bolker, uventet konservativ pedagogisk tenkning med stor grad av lærerstyring, meningsløs leksepraksis uten relevans til læring eller tilpasset opplæring, lukkede klasseromsdører, ingen faglige rapporteringsrutiner, utstrakt faglærertenkning, gammeldagse prøveformer med måling av formalkunnskap, spesialpedagogisk ressurs fordelt likt ut til klasser i et antall læretimer på årsbasis hovedsakelig brukt til å "fylle opp" læreres lesplikt, svært dårlig oppfølging av

enkeltvedtakselever fra klassestyrere, klassestyrere og tillegglærere som styrte sin egen privatiserte praksis, ”håpløse” elever ble isolert mens tillegglærer hjalp klassestyrer med de mer ”veltilpassede” elvene, ingen fokus på de flinke barna, privatisering av problemer i klassen og ikke noe mellomledd mellom frustrerte lærere og spesialister utenfra.

Skoleleder beskriver videre et stort press fra lærere om henvisning til PPT eller spesialisthelsetjenesten for utredning, kartlegging og vurdering av enkeltelever m.h.t tilråkning om enkeltvedtak. PPT på sin side gav tilbakemelding om at de ikke hadde ressurser til å imøtekomme forventningene fra denne og andre skoler og ber skolelederne om å begrense antall henvisninger. Skoleleder forteller om et samlet press fra frustrerte lærere, krevende foreldre og en overarbeidet PP-tjeneste. I 2000 ble skolene i kommunen også varslet om en omstrukturering som b.l.a ville innebære innsparinger og færre ressurser. I ettertid skulle det vise seg at denne omstillingsprosessen, i tillegg til å være kostnadseffektiviserende for kommunen, skulle gi skoleleder i den undersøkte skolevirksomheten mer makt og myndighet i skoleutviklingsprosessen (appendiks 1).

1.2 Nyorganisering av det spesialpedagogiske arbeidet

Med utgangspunkt i de opplevde problemene i skolevirksomheten, omtalt ovenfor, tok skoleleder initiativ til et utviklingsarbeid våren 2002. Som utgangspunkt valgte leder å sette fokuset på det (da) nye KRL-faget og de utfordringene vi voksne har i formidlingen av forskjellige trosretninger og kulturer på en respektfull og nyansert måte. Ved å koble skolens eget prosjekt opp mot et større prosjekt i kommunen (modellkommuneprosjekt), fikk leder finansiert en ukes seminar på en gresk øy, der hovedtemaet var ”møte med det vi oppfatter som annerledes”.

Alle ansatte i skolevirksomheten; renholdere, kontorpersonell, vaktmester, assistenter, SFO personale, FAU representanter og lærere ble invitert til å delta på en ukes seminar. I løpet av denne uken ble alle de voksne i skolevirksomheten, på forskjellige

måter, utfordret ved spørsmålet; ”er det noe med meg og min måte å være voksen på som bør forandres i møtet med barn og voksne i skolevirksomheten”? Videre ble alle de voksne utfordret ved å måtte ta stilling til påstanden; ”det er vi voksne som må forandre oss, dersom vi skal kunne ha en forventning om at barna skal kunne endre seg”! Vel hjemme igjen ble alle de voksne på skolen invitert til å delta i prosjektet ved å etablere egne delprosjekter. Som et resultat av felles drøftinger og refleksjoner vedtas skolens visjon og den blir nedfelt i skolens utviklingsplan; ”Alle barn skal oppleve inkludering og trygghet som grunnlag for optimal utvikling og læring”. Som lærer og spesialpedagog ved skolen, ble jeg selv spurt om å lede ett av delprosjektene. Utgangspunktet for prosjektet var å organisere det spesialpedagogiske arbeidet på en slik måte at flere elever fikk bedre tilpasset opplæring i skolevirksomheten. Leder utfordret meg på å ”stake ut” en ny retning for det spesialpedagogiske arbeidet. Nyorganiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet var ett av i alt ni delprosjekter som ble til etter initiativ fra skoleleder.

Da delprosjektet ble avsluttet våren 2008, var ”spesialpedagogisk enhet” (SPPE) blitt et begrep i skolevirksomheten og indikerte navnet på den gruppen av pedagoger og assistenter som utførte det spesialpedagogiske arbeidet, samtidig som betegnelsen indikerte en bestemt måte å arbeide med tilrettelegging for mangfold på. Ved avslutningen av delprosjektet definerte skolen selv ”spesialpedagogisk enhet” (SPPE) som ”en integrert enhet i skolevirksomheten som arbeider systematisk for best mulig faglig, sosial og kulturell tilpasning for flest mulig elever med inkluderingstanken som verdibasis”. Begrepet ”integrert enhet” ble brukt for å presisere at enheten var plassert i skolevirksomheten og at den skulle jobbe tett sammen med lærere og foreldre om tilpasset opplæring for elevene.

1.3 Lederrollen i skolevirksomheten

Skoleleder ble ansatt i skolevirksomheten som inspektør i 1995. I 1997 ble hun ansatt i en tradisjonell ”rektorrolle”. I 2002 ble ”rektorrollen” endret til en

”virksomhetslederrolle” som resultat av en kommunal omstillingsprosess. Skoleleder beskriver den gamle ”rektorrollen” slik; ”Rektor var mottager av faglige føringer fra skolekontoret og skolesjefens pedagogiske stab. Mye av administrasjonen var også tillagt skolekontoret, deriblant ansvar for budsjett og ansettelser. ”Rektorrollen” var i større grad rettet mot ”kollegarollen” enn mot en reell ”lederrolle” (fra intervju med skoleleder juni 2009). Skoleleder definerer videre den gamle ”rektorrollen”, ved å beskrive ytterligheter i skoleverkets ansettelsespolitikk:

Den læreren (fortrinnsvis mannlige) som hadde lengst ansiennitet i skolevirksomheten ”rykket opp” i skolens rektorstilling. Rektorstillingen kunne dermed betraktes som en belønning for lang og tro tjeneste i skolevirksomheten og som et godt sted å ”trekke seg tilbake” på slutten av en lang og slitsom lærerkarriere. ”Rektorrollen” besto først og fremst i å være ”fremst blant likemenn.”

(Fra intervju med skoleleder juni 2009).

Skoleleder beskriver den gamle ”rektorrollen” som lite tilfredsstillende for en leder som hadde klare mål og som ønsket å endre skolevirksomheten.

1.4 Egen rolle i skolevirksomheten

Jeg ble selv ansatt ved skolen våren 2001. Etter å ha vært ansatt som assistent i SFO og som lærerassistent, fikk jeg senere ansettelse som lærer ved samme skole på betingelse av at jeg fullførte lærerutdanningen min. Etersom jeg opparbeidet meg tilstrekkelig med pedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse ga min leder meg mulighet til å arbeide med spesialundervisning og tilpasset opplæring ved skolen. Parallelt med mitt yrkesaktive liv i grunnskolen, har jeg altså hatt mulighet til å studere. I den perioden jeg har arbeidet med mastergraden har jeg også hatt en aktiv rolle i nyorganiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet ved barneskolen, som nevnt ovenfor. I denne perioden har jeg fått muligheter til å kople erfaringer fra

praksishverdagen opp mot teoretiske refleksjoner i mastergradsstudiet. Dette har vært en krevende og samtidig lærerik prosess. "Inkluderingsbølgen" slo inn for fullt i starten av min periode som lærerstudent og inkluderingstanken opptok meg mye som nyutdannet lærer og fungerte på mange måter som en "rettesnor" og referanseramme i arbeidet med nyorganiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet ved omtalte skole.

1.5 Sammenheng mellom lederrollen og inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet?

I disse årene har hovedmålet altså vært å tilpasse skolevirksomheten til elever med spesialpedagogiske behov, slik at de føler seg inkludert i skolevirksomheten. Etter en periode med seks års kontinuerlig utviklingsarbeid sitter jeg som deltaker igjen med en følelse av at skolen har nådd noen viktige mål i inkluderingsarbeidet og en hypotese om at skolelederen (rektor) har spilt en avgjørende rolle for måloppnåelsen.

Med et sterkt ønske om å bevege meg videre fra et følelsesnivå og et rent hypotetisk nivå, vil jeg i denne oppgaven prøve å "få tak i" noen viktige sammenhenger mellom lederens rolle i skolevirksomheten og inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet.

1.6 Problemstillinger og avgrensninger

Interessefeltet og fagfeltet ligger innenfor området skoleledelse og inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet. Tema utledes fra dette feltet og jeg velger å uttrykke hovedproblemstillingen på følgende måte:

- **Skolelederrollens betydning for inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet.**

For å få tak i dette har jeg valgt å formulere to empiriske forskningsspørsmål:

- I hvilken grad og på hvilke områder har nyorganiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet i skolevirksomheten bidratt til inkludering?

-
- Hvordan har skolelederrollen bidratt til inkludering i nyorganiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet?

I denne oppgaven har jeg valgt å avgrense de empiriske forskningsspørsmålene og eventuelle funn til å gjelde innenfor tre sentrale områder. Jeg har valgt ut tre indikatorer på inkludering fra ”Inkluderingshåndboka” (Nes og Strømstad, 2001) som utgangspunkt for evalueringen av det spesialpedagogiske arbeidet ved skolen:

- 1) ”All undervisning er tilpasset opplæring der støtte og særskilte tiltak er integrert”.
- 2) ”Skolen har utviklet arbeidsmåter som øker de tilsattes kompetanse når det gjelder å tilrettelegge for mangfold i elevgruppen”.
- 3) ”Tiltak for elever som får spesialundervisning bygger på inkluderingstanken”.

Jeg oppfatter de utvalgte indikatorene som komplementære og jeg vurderer denne sammenstillingen som egnet til å beskrive en ”helhet” m.t.p inkluderingsarbeidet i det spesialpedagogiske arbeidet skolevirksomheten.

De empiriske undersøkelsene skal forankres og drøftes i lys av etablert teori. Jeg vil derfor tilføre oppgaven en teoretisk forankring gjennom å definere begrepene som er brukt i problemstillingen og videre gjøre teoretiske undersøkelser m.h.t skolelederrollens betydning for inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet. Dette kan defineres som oppgavens teoretiske forskningsmål.

1.7 Hensikten med oppgaven

For meg representerer denne masteroppgaven både en avslutning og en ny start. En hensikt er å markere en avslutning på et utviklingsarbeid som har pågått i seks år, som har involvert en hel skole og som har kostet mye for mange. Drøftingen av resultater fra det undersøkende arbeidet opp mot etablert forskning og teori bidrar forhåpentligvis til økt kunnskap og erkjennelser m.h.t lederrollens betydning for inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet ved denne skolen. Det er ønskelig å

kommunisere resultatene tilbake til den utvalgte skolevirksomheten og bidra til føringer for videre skoleutvikling.

Videre er hensikten med denne oppgaven at resultatene fra forskningsarbeidet kan brukes av andre skoleledere for å øke egen bevissthet om skolelederrollens betydning for inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet i egen skolevirksomhet. Hensikten med forskningsarbeidet er også basert på egen faglig utvikling og kvalifisering. Økt kunnskap og erkjennelse bidrar forhåpentligvis til å styrke egen faglig integritet og påvirkningskraft i arbeidet med skoleledere om inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet. Hensikten med oppgaven er selvfølgelig også faglig kvalifisering for gjennomføring av fremtidige forskningsprosjekter.

1.8 Videre disponering

Bakgrunn for valg av tema, nyorganiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet i skolevirksomheten, lederrollen og egen rolle i den utvalgte skolevirksomheten og tankene om sammenhengen mellom lederrollen og inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet har jeg allerede gjort rede for innledningsvis, del 1. I denne delen har jeg også gjort rede for empiriske forskningsspørsmål og for et teoretisk forskningsmål, for avgrensninger og for min opplevelse av hensikten med oppgaven.

Jeg har valgt å dele teoridelen av oppgaven i to hoveddeler. I den første delen, del 2, vil jeg presentere utvalgt teori som definerer innholdet i begrepene ”inkludering” og ”det spesialpedagogiske arbeidet i skolevirksomheten”. I den andre delen, del 3, vil jeg gjøre rede for teori som definerer skolelederrollens betydning for inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet. Til slutt i denne delen av oppgaven vil jeg presentere teoretiske funn.

I den forskningsmetodiske delen av oppgaven, del 4, vil jeg gjøre rede for de forhold som angår selve forskningsprosessen. De begrepsmessige definisjonene i den første

teoretiske delen av oppgaven (del 2), vil her danne grunnlaget for begrepsmessige avgrensninger i eget forskningsopplegg.

I del 5 vil jeg presentere funn og drøfte resultater fra det undersøkende arbeidet. I tillegg til å presentere resultater fra den kvantitative ”lærerundersøkelsen”, der lærergruppen vurderer grad av inkludering i egen skolekultur, vil jeg gjøre rede for resultater fra den kvalitative undersøkelsen av skolelederrollen. Skoleleder, kontaktperson i pedagogisk psykologisk tjeneste (KPPT) og ansatte i spesialpedagogisk enhet (SPPE) gir uttrykk for hvordan de tenker at skolelederrollen bidrar til inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet i skolevirksomheten innenfor tre utvalgte områder (inkluderingsindikatorer). I denne sammenheng vil jeg diskutere eventuelle ”funn” i lys av teori om skolelederrollens betydning for inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet, presentert i oppgavens del 3. Jeg vil avslutte denne delen med en sammenfattende drøfting.

I del 6 vil jeg konkludere ved å presentere noen kvalifiserte hypoteser om sammenhenger mellom skoleleders rolle og inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet og eventuelle implikasjoner. Videre vil jeg diskutere validitet m.h.t kvalitativ metodes definisjoner av pålitelighet og gyldighet. Til slutt vil jeg henvende meg direkte til skoleledere og utfordre deres rolle i arbeidet med inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet i egen skolevirksomhet.

2. Begrepsdefinisjoner

I denne første teoretiske delen av oppgaven vil jeg presentere teori som definerer begrepene ”inkludering” og ”det spesialpedagogiske arbeidet i skolevirksomheten”. Meningsinnholdet i disse begrepene danner utgangspunktet for videre undersøkelser av ”skolelederrollens betydning for inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet”.

2.1 Forståelsen av begrepet ”inkludering” i læreplanverket

I opplæringslova hevdes følgende: ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven” (opplæringslova § 1-3). Den generelle delen i Kunnskapsløftet, læreplan for grunnskolen og videregående opplæring (L-06), hevder følgende:

Det lovfesta prinsippet om tilpassa opplæring skal komme til uttrykk i heile verksemda i skulen. Alle elevane, også dei med særlege vanskar eller særlege evner på ulike område, må få møte utfordringar som svarer til føresetnadene deira. Individuell tilpassing er nødvendig for at alle elevar skal få eit likeverdig tilbod. Det krev at alle sider ved opplæringa – lærestoff, arbeidsmåtar, organisering og læremiddel- blir lagde til rette med tanke på dei ulike føresetnadene elevane har. (s. 58).

Kunnskapsløftet bygger på den generelle delen av læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L-97). Strømstad, Nes og Skogen (2004) hevder følgende:

Begrepet ”inkludering” nevnes tre ganger i L 97. På side 58 i L 97 står det at; ”Grunnskulen som fellesskap skal vere inkluderande. Elever med særskilde opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglege og kulturelle fellesskapet på ein likeverdig måte”. (s. 94).

I OECD rapporten: "Equity in education, Thematic review" (2005), del 5, "Discussion of issues and recommendations for improvement", påpekes det blant annet en bekymring for norske elevers utvikling og for at de ikke følges godt nok opp. Slik OECD ser det, kunne et større fokus på systematisk faglig oppfølging begrenset omfanget på det de betrakter som en uforholdsmessig stor andel "tail of underachievers" i elevmassen. OECD rapporten kommer med følgende anbefaling: "We recommend that research is undertaken into ways of supporting the early learning of disadvantaged pupils in danger of underachieving" (s. 52). Etter opplæringslova har altså alle elever rett på tilrettelegginger innenfor alle deler av opplæringen. Disse tilpasningene skal sikre elever med særskilte behov deltakelse i det faglige, sosiale og kulturelle fellesskapet i skolevirksomheten. OECD rapporten peker imidlertid på at den norske skoles manglende evne til faglige tilrettelegginger fører til at "sårbare grupper" av elever (m.h.t sosioøkonomisk status, potensielle spesialpedagogiske behov og i noen tilfeller etnisk og språklig bakgrunn) undertrykker faglig og dermed også frarøves muligheter for faglig deltakelse i fellesskapet på en likeverdig måte.

2.2 "Inkludering", en vid forståelse av begrepet "integrering"?

Thomas Nordahl og Rune Saromaa Haustätter (2009) har evaluert spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. I denne rapporten vurderes det at norsk skole har en klar målsetning om å være inkluderende. Forfatterne problematiserer imidlertid den norske skoles fortolkning av begrepet inkludering. De hevder at begrepet inkludering i spesialpedagogisk sammenheng i all hovedsak stammer fra en alternativ forståelse av tankene omkring integrering. Integrering kommer fra det latinske ordet "integer" som kan være utgangspunktet for to ideologiske retninger. Den første forståelsen finner vi igjen i begrepet integritet, det vil si "urørt, intakt og helt". Den andre forståelsen knytter seg til begrepet integrasjon, det vil si "å gjøre noe helt". Det begrepsmessige utgangspunktet "integrering" kan

derfor analyseres på to nivåer: et sosialt nivå der man har som mål å bringe folk sammen i sosiale miljøer, og på et personlig nivå der målsettingen er å bevare en persons integritet (Haustätter, 2007, referert i Nordahl og Haustätter, 2009).

Forfatterne hevder videre at negative holdninger til segregerte tilbud for elever med lærevansker og nedbygging av segregerte skoletilbud som en konsekvens av dette viser at den norske satsningen på integrering og normalisering fra 1970-tallet og frem til 1990-tallet kom svært nær målsettingen om å bringe personer sammen i sosiale miljøer.

Nordahl og Haustätter beskriver altså en utvikling der tanken om at segregerte tiltak var et kvalitetsmessig godt opplæringstilbud ble avløst av tanken om integrasjon, d.v.s verdien av det å bringe sammen personer i felles sosiale læringsmiljøer. Simons og Masschelein (2005) referert i Nordahl og Haustätter (2009) hevder at 1970-tallet er den sosiale statens tiår der fellesskapsløsninger blir knyttet til gruppers rettigheter. De funksjonshemmede blir i denne perioden gitt rettigheter med muligheter for å kontrollere disse rettighetene. Frem til første del av 1990-tallet var det et klart fokus på sosiale løsninger knyttet til organisatoriske strategier. I siste halvdel av 1990-tallet ble inkluderings tanken lansert for alvor. Den inkluderende skolen skulle være for alle elever, uavhengig av sosial og kulturell bakgrunn og uavhengig av eventuelle læreproblemer. Nordahl og Haustätter sin forskning hevder altså at den norske skoles fortolkning og bruk av begrepet ”inkludering” må forstås som en videreføring av den praksisen skolen hadde opparbeidet seg m.h.t målsettingen om ”integrering”.

Haug (2003), referert i Nordahl og Haustätter (2009) hevder at fra et hovedfokus på grupper av funksjonshemmede elevers sosiale rett til integrasjon i det sosiale skolemiljøet, har inkluderingsarbeidet i dag dreid i retning av å sikre enkeltelevers integritet i det sosiale fellesskapet i skolen gjennom å påpeke elever rett til; ”samhold, deltakelse, demokrati og til en opplæring som gjør dem i stand til å lære og å delta i skolefellesskapet.”

2.3 En vid forståelse av begrepet ”inkludering”

Den norske satsingen på inkludering baserer seg dermed på et tydelig fokus på den individuelle eleven, dens rettigheter og muligheter for utvikling. Nordahl og Haustätter (2009) problematiserer det at forståelsen for begrepet inkludering ikke bygger på eller springer ut fra pedagogiske prinsipper, men ser ut til å stamme fra sosiale og juridiske rettighetskamper som har foregått i samfunnet generelt. Hegarty (2001) hevder at skolen står i fare for å produsere en generasjon med dårlig utdannede unge mennesker, uten nødvendige forutsetninger for voksenlivet dersom inkluderingsbegrepet i tillegg til å inneholde en sosial målsetning om integrering også relateres til enkeltindividets rettigheter m.h.t integritet. Videre hevder han at fokuset på inkludering og fokuset på læring kan være vanskelig, om enn umulig å kombinere:

To the extent that an undue focus on inclusion shifts the spotlight from learning, inclusive education has a case to answer. Children have an inalienable right to high-quality, appropriate education. This should be provided in as inclusive a manner as possible, but there are times when inclusion is difficult or even impossible and must be set a side. The right to high-quality, appropriate education can never be set a side. (s. 248)

Det kan altså se ut som om den vide forståelsen av integrering, med et fokus på både integrasjon i fellesskapet og enkeltindividets rett til integritet, har ført til svakere vektlegging av det som historisk sett har blitt oppfattet som skolens viktigste oppgave; nemlig det å legge til rette for å lære, til å bli utdannet og til å bli et produktivt medlem av samfunnet. Dette synliggjør at skolens plikt til å drive opplæring kan være vanskelig å forene med en overordnet målsetning om inkludering.

Nordahl og Haustätter (2009) refererer til St. meld nr.16 (Sosial- og helsedepartementet 2006-2007) og til Norges Offentlige Utredninger (NOU), nr.16, om ”forsterket kvalitet i grunnopplæring for alle” (Sosial- og helsedepartementet 2003-2004) og hevder at fokuset på tilpasset opplæring i disse utredningene kan forstås som et forsøk på å tilføre målsetningen om en inkluderende skole et pedagogisk element.

Det ble blant annet foreslått at kravet om tilpasset opplæring for alle etter opplæringslovens bestemmelser skulle forsterkes (§ 1-2) og at daværende og eksisterende bestemmelser om spesialundervisning skulle utgå. Det ble også foreslått at skoleeiere skulle ha et kvalitetssikringssystem som kunne dokumentere hvordan skolene iverksetter et inkluderende læringsmiljø og hvordan de gir tilpasset opplæring til alle (Sosial- og helsedepartementet 2003-2004, NOU nr. 16).

2.4 En smal og individrettet forståelse av begrepet "tilpasset opplæring"

I opplæringsloven § 1-3, hevdes altså barnets rett til tilpasset opplæring: "Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten" (kapittel 1; formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m).

Dale (2008) beskriver i sin bok; "Felleskolen, reproduksjon av sosial ulikhet", det han kaller "bortvalg" og "organisk tilstand". En "organisk" tilstand oppstår der elevene er tilpasset skolens krav m.h.t språklig kompetanse og kulturell orientering. Han beskriver videre at elever som ikke "matcher" disse språklige og kulturelle systemkravene utelukkes i opplæringen, de velges bort. I barneskoleløpet kan konsekvensene av systemets "bortvalg" gi seg uttrykk i fysisk fravær, men et mer vanlig uttrykk for systemets "bortvalg" er kanskje elevers emosjonelle og atferdsmessige reaksjoner på å "ikke å bli sett" og på å "bli valgt bort". Dale sier videre at: "Den organiske tilstanden blir opprettholdt selv om skolen i sin opplæring ikke metodisk formidler den språklige kompetansen og den kulturelle bakgrunnen skolen selv forutsetter at elevene har." (s. 283).

Den organiske tilstanden i skolen består derfor i at lærerne henvender seg til de elevene som evner å motta skolens tradisjonsformidling uten at skolen selv bidrar til å utvikle elevenes evner til å motta tradisjonsformidlingen. Det er mulig å hevde at en smal og individrettet forståelse av tilpasset opplæring bygger på underliggende tanker om "organisk tilstand" og "bortvalg". Den smale forståelsen av tilpasset opplæring tar

utgangspunkt i elevens begrensninger og løser dette ved at systemet yter kompensasjon gjennom å gi eleven rettigheter. I tråd med de underliggende tankene om ”organisk tilstand” og ”bortvalg” realiseres rettighetene gjennom organisatorisk segregert spesialundervisning i skolevirksomheten. ”Det spesialpedagogiske arbeidet” defineres i denne sammenhengen som ”arbeidet med enkeltelever som har fått spesielle rettigheter ut fra en individuell vurdering av hjelpebehov”. Denne form for ”hjelp” blir ofte definert som ”spesialundervisning”. Dale hevder imidlertid at denne smale forståelsen av tilpasset opplæring kan føre til både manglende faglig utvikling og til reproduksjon av ulikhet i skolen.

2.5 En bred kollektiv forståelse av begrepet ”tilpasset opplæring”

Bachmann og Haug (2006) påpeker at et snevert og individualistisk synt på tilpasset opplæring møter store problemer i forhold til det å sikre den faglige utviklingen for elevene i skolen. Nordahl og Overland (1998), referert i Solli (2005) har gjennomgått spesialundervisningen i Oslo og konkluderer med at en bedring i kvaliteten ikke først og fremst er knyttet til økt ressursinnsats:

Evalueringen gir inntrykk av at en del av spesialundervisningen i grunnskolen er kompensatorisk, det vil si at undervisningen iverksettes for å kompensere for individers vansker og mangler. Dette bidrar til en individfokusert praksis, der oppmerksomheten rettes mot elevens feil og mangler, og ikke mot elevens ressurser slik opplæringsloven forutsetter. Videre kan det hevdes at spesialundervisningen har en avlastningsfunksjon i forhold til ordinær opplæring. Samlet sett innebærer dette at spesialundervisningen ikke kan analyseres og eventuelt forbedres uten at en samtidig ser på sammenhengen med den ordinære opplæringen (s. 78-79).

I den foreløpig utgaven av Norges Offentlige Utredninger (NOU) nr. 18, om ”rett til læring” (Sosial- og helsedepartementet 2009-2010), foreslår ”midtlyngutvalget” å

erstatte begrepet ”rett til spesialundervisning” i opplæringsloven § 5-1 med begrepet ”rett til ekstra tilrettelegging” i opplæringen. Rapporten fremhever at det ikke er et motsetnings-forhold mellom grunnleggende faglige ferdigheter og sosial, kulturell og demokratisk kompetanse og at grunnleggende ferdigheter innen lesing, skriving, regning og IKT må ses som forutsetninger for ”nesten all læring”. Rapporten peker på en stor gruppe som ikke deltar i gode faglige læringsprosesser og som har et lavt læringsresultat. Dette sterke fokuset på ”rett til læring” og på faglig læring som forutsetning for ”nesten all læring”, kan tolkes som et uttrykk for en ”vid forståelse av inkluderingsbegrepet”, der det pedagogiske elementet styrkes, og for ”en bred kollektiv forståelse av tilpasset opplæring”, der summen av faglige, sosiale og kulturelle tilrettelegginger bidrar til høyere læringsresultat for gruppen som kvalifiserer til ”rett til ekstra tilrettelegging” i opplæringen (Statens forvaltningstjeneste 2009-20010, NOU nr. 18).

Solli (2005) referert i Bachmann og Haug (2006) viser til sin sammenfatning av nyere norsk spesialpedagogisk forskning der det presenteres en rekke prosjekter som har vist eller refererer til positive resultater for grupper av elever som får spesialundervisning. I flere av disse prosjektene er det elementer som går igjen. Det første elementet er viktigheten av en helhetlig tilnærming, at hele skolefellesskapet står sammen om de tiltak som settes i verk. Det andre er at mange av tiltakene gjelder hele skolens virksomhet og alle deltakere. Bachmann og Haug (2006) hevder at iverksettelse av tiltak som bedrer forholdene for alle elevene, også virker positivt inn på elever med spesielle behov. Skaalvik (1999) referert i Bachmann og Haug (2006) viser også til forskning som har pekt på at en ved å øke kvaliteten på den vanlige undervisningen bedrer forholdene for alle. Nes, Strømstad og Skogen (2004) kan vise til lignende konklusjoner i deres nærstudium av fem skoler, knyttet til praktiseringen av inkludering. Her går det for det første frem at det er svært stor forskjell mellom skoler i hvordan det arbeides. Dernest finner studien en nær sammenheng mellom det faglige og det sosiale, som var kriteriegrunnlaget for vurdering av omfanget av inkludering. Nivået på den ene variabelen, deltakelse i det faglige fellesskapet korrelerte høyt med nivået for den andre variabelen, deltakelse i det sosiale og

kulturelle fellesskapet. I analyser av resultatene konkluderer forskerne med at forskjellene mellom skolene kan forklares ut fra den interne kommunikasjonen mellom skolens personale. Det kan tolkes som om noen skoler har lyktes i å utvikle kollektive kulturer i en mer inkluderende retning enn andre gjennom en lokalt basert skoleutvikling.

2.6 Forståelsen av begrepet ”inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet”

Jeg velger altså å definere ”inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet i skolevirksomheten” ut fra en ”vid” forståelse av begrepet ”inkludering” (2.2), der skolen ser viktigheten av ”helheten” i skoletilbudet ved å tilpasse seg elevens faglige, sosiale og kulturelle behov. Dette forutsetter en ”bred kollektiv forståelse av begrepet tilpasset opplæring” (2.5), der fokuset på den interne kommunikasjonen mellom skolens personale og en kollektivt inkluderende kultur er avgjørende for å lykkes. ”Inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet” kan i denne sammenhengen defineres som ”samarbeid mellom spesialpedagogisk og øvrig pedagogisk personale om faglige, sosiale og kulturelle tilrettelegginger for enkeltelever innenfor det ordinære skoletilbudet.”

Jeg har i denne første teoretiske delen gjort rede for min forståelse av begrepene ”inkludering” og ”det spesialpedagogiske arbeidet i skolevirksomheten”. Denne forståelsen ligger til grunn for videre undersøkelser av ”skolelederrollens betydning for inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet” i den andre teoretiske delen av oppgaven, del 3.

3. Teoretisk undersøkelse

Ut fra definisjonene i forrige kapittel ser vi at begrepet ”tilpasset opplæring” blir et nøkkelbegrep i forståelsen av ”inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet”. Skogen og Holmberg (2002) hevder følgende: ”Våre skolepolitiske intensjoner om en tilpasset opplæring for alle i en inkluderende skole kan bare realiseres gjennom et kontinuerlig forbedringsarbeid, altså innovasjon” (s. 86). Kunnskapen om sammenhengen mellom realisering av inkluderingstanken gjennom tilpasset opplæring og innovasjonstanken får naturlig nok store konsekvenser for skolelederrollen. Dette danner utgangspunktet for videre undersøkelser av skolelederrollens betydning for inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet i skolevirksomheten.

3.1 “Lederrollen”, en definisjon

Rollebegrepet står sentralt i forskjellige samfunnsvitenskaper. Innen sosiologi og sosialantropologi kan ”rolle” defineres som ”summen av de normer og forventninger som knytter seg til en bestemt oppgave eller stilling i samfunnet” (Store norske leksikon, 2009). I Dictionary of Psychology (1985) defineres ”rolle” som ”et individs funksjon i gruppe eller som et individs forventet funksjon”.

I stortingsmelding nr. 16 (2006-2007), under overskriften ”skoleledelse” hevdes det:

Rektor har det overordnede ansvaret for opplæringen ved sin egen skole og for arbeidet med å utvikle og forbedre skolens læringsmiljø og elevenes læringsutbytte. Det er skoleledelsens ansvar å organisere og tilrettelegge innhold og arbeidsmåter slik at den enkelte elevs behov for tilpasset opplæring blir ivaretatt (”styringssystem, ledelse og ressurser”, del 6.3.2).

3.2 Fra "rektor" til "virksomhetsleder"

På bakgrunn av de opplevde problemene i skolevirksomheten, beskrevet innledningsvis i del 1.1, ble kommunens krav til omstilling og innsparinger naturlig nok mottatt med skepsis. I ettertid viste det seg at denne omstillingsprosessen skulle gi skoleleder muligheter for mer makt og myndighet til å drive skoleutviklingsprosesser. Skolelederrollen blir endret fra den gamle "rektorrollen" til "virksomhetslederrollen". Kommunens omstilling og implementering av "New Public Management" (NPM), som innebar utflating av den administrative styringsstrukturen og etablering av resultatenheter, fikk altså konsekvenser for lederrollen i skolevirksomheten og ga skoleleder endrede rammebetingelser (appendiks 1).

3.3 Muligheter for "reell ledelse"

Ledelse står helt sentralt i NPM. Et viktig prinsipp er at ledelse skal være en mer aktiv handling enn det å administrere. I en hierarkisk oppbygd organisasjon med mange nivåer vil ofte mellomledernivåets lederoppgaver begrense seg til å administrere vedtak og beslutninger som fattes sentralt. Et viktig prinsipp i NPM er å myndiggjøre ledere på alle nivåer ved at de får faktiske lederoppgaver (Dalby, 2005). Dette viser at en utflating av maktstrukturene og delegasjon av ledelsesoppgaver er en forutsetning for gjennomføring av NPM. Med utgangspunkt i fokuset for denne oppgaven som er "skolelederrollens betydning for inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet", velger jeg å sette fokus på det Klausen (2001) definerer som andre søyle NPM og som vektlegger leders muligheter til reell ledelse og organisasjonsutvikling i skolevirksomheten. Et konsept som tar for seg lederutfordringer innen NPM er "Total Quality Management" (TQM), som Skogen og Holmberg (2002) på norsk refererer til som "total kvalitetsledelse".

3.4 "Total Quality Management" (TQM)

I boka "Four practical revolutions in management, system for creating unique organizational capability" hevder Shoji Shiba og David Walden (2001) følgende:

These days, there is increasing pressure for government, the military, health care organizations, schools and collages, charities, and even churches to operate in a more bussines-like fashion. There is loud complaint when the government of a state or a health care organization "does not operate like a business" or "is not accountable". (preface, xvi)

I boka beskrives metoder som møter dette behovet:

We describe methods to address the needs of organizations (a) to have dynamic (not static) implementation strategy, (b) to plan ongoing exploration and discovery and not just for execution, and (c) to diffuse improved capability not just within teams or within organizations but reinforcing way among individuals, teams, organizations and across society. Addressing this combination of needs is a unique aspect of our book. (preface, xvi og xvii).

Shiba (1993) referert i Skogen og Holmberg (2002) retter oppmerksomheten mot fire vesentlige fenomener innenfor feltet kvalitetssikring av ledelse; fokus på brukeren, total deltagelse, kontinuerlig forbedring og sosiale nettverk. Skogen og Holmberg (2002) lanserer det jeg oppfatter som en elevsentrert skoleledermodell. Modellen definerer kvalitet i skolelederrollen gjennom skolevirksomhetens samlede evne til inkludering gjennom en kontinuerlig forbedringsprosess i arbeidet med tilpasset opplæring. Forfatterne legger vekt på at arbeidet med å legge til rette for en lærings situasjon som gir alle muligheter for optimal utnyttelse av eget læringspotensial bør rette hovedfokuset på han eller hun som skal lære, og som vi i skolen kaller "eleven". Dette elevsentrerte synet må ses i kontrast til det lærersenterte synet som ble beskrevet innledningsvis i "bakgrunn for valg av tema", del 1.1, der kommunikasjon med fokus på det voksne miljøet går på bekostning av pedagogisk

refleksjon og endring av praksis i klasserommet. Videre fokuserer forfatterne på at alle aktører på arenaen må delta i systemrettede tiltak dersom de skal fungere etter sin hensikt. De systemrettede tiltakene må være rettet mot elevens behov og innsatsen må koordineres. I denne sammenhengen legger Skogen og Holmberg (2002) vekt på prosjektorganisering og teamarbeid som verktøy. Som middel til å nærme oss målsetningene om inkludering gjennom tilpasset opplæring, legger forfatterne vekt på kontinuerlige forbedringer i skolevirksomheten. Inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet er en uoppnåelig visjon, men gjennom å tilnærme seg målet gjennom små trinn og hele tiden, vil det være mulig å forbedre spesialpedagogisk praksis (Skogen og Holmberg, 2002).

Elevfokuset, total deltagelse og kontinuerlig forbedring forutsetter etablering av sosiale nettverk. Kontinuerlig endringsarbeid forutsetter at erfaringer tas vare på og at læring skjer i skolevirksomheten. Læring generelt og spredning av utviklet kunnskap skjer best når aktører kommuniserer både innenfor sine primærteam, på tvers av teamene og på tvers av flere organisasjoner (Skogen og Holmberg, 2002). Dette må ses i kontrast til det skolelederen i den utvalgte skolevirksomheten innledningsvis (1.1) beskriver som ”privatisering av praksis” og ”motstand mot nytenkning”.

3.4.1 Total kvalitetsledelse og konsekvenser for skolelederrollen

I den nye ”virksomhetslederrollen” fikk leder tillagt økonomiske og administrative oppgaver som for eksempel resultatorientert ledelse, mål og resultatstyring og økonomistyring. I den utvalgte skolevirksomheten ble for eksempel lederoppgaver som kontrollen med eget budsjett, kontroll med egne ansettelse og frihet til å definere egne stillinger sett på som faktorer som bidro til fleksibilitet i systemet.

Skolevirksomheten kunne i større grad enn før ”plukke” det man anså som egnede og gode lærere, bruke individuelle avlønningssystemer og ”lage” nye stillingstyper som for eksempel ”inkluderingskoordinator”. Av hensyn til problemstillingen og formatet på denne oppgaven velger jeg imidlertid å snevre inn fokuset til det jeg opplever som skoleleders ”rene” pedagogiske oppgaver i skolevirksomheten. Jeg er altså klar over

at ”virksomhetslederrollen”, eller ”resultatsenhetslederrollen” består av ulike oppgaver og at andre lederoppgaver enn de rent pedagogiske kan få betydning for inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet.

Ett av hovedkvalitetskriteriene i ”total kvalitetsledelse” er ledelse av innovasjonsprosesser. Med referanse til Bachmann og Haug (2006) og Skogen og Holmberg (2002), er innovasjonsperspektivet, eller ”forbedring av spesialpedagogisk praksis gjennom et kontinuerlig arbeid med tilpasset opplæring”, en forutsetning for ”en bred kollektiv forståelse av tilpasset opplæring” (2.5) og for ”en vid forståelse av inkluderingsbegrepet” (2.3) i skolevirksomheten. En lederpraksis med fokus på brukeren, på total deltagelse, på kontinuerlig forbedring og på etablering av sosiale nettverk får konsekvenser for skolelederrollen; for den verdimeslige forankringen, for teoritilfanget og for pedagogisk lederpraksis.

3.5 Tre nivåer i skoleleders spesialpedagogiske lederpraksis

”De tre viktigste lederegenskapene i dag er åndskraft, handlekraft og evne til kontakt utad” (Jessen 1992, s. 61).

Med dette sitatet som utgangspunkt, vil jeg i den videre fremstillingen behandle skolelederrollen som en funksjon av tre nivåer i spesialpedagogisk lederpraksis; normative premisser (verdinivå), deskriptiv kunnskap (teorinivå) og handling (praksisnivå).

Definisjonen av ”rolle” (”lederrollen, en definisjon” del 3.1) tar utgangspunkt i et normativt nivå, ”normer og forventninger som knytter seg til skolelederrollen” og til det jeg oppfatter som et produkt av både et verdinivå og et teorinivå, ”individets (skoleleders) funksjon i skolevirksomheten (et praksisnivå). Rørvik (1998) kaller disse tre nivåene i pedagogisk teori for tre nivåer i pedagogisk praksis:

Figur 1: Tre nivåer i spesialpedagogisk lederpraksis (fritt etter Rørvik, 1998)

<ul style="list-style-type: none"> • Normative premisser (verdinivå) 	<p><u>”Inkluderingsstanken”:</u> Verdimessig forankring av lederrollen; definisjoner av ”inkludering” og ”det spesialpedagogiske arbeidet i skolevirksomheten” blir retningsgivende for valg av teoritilfang og for pedagogisk praksis.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Deskriptiv kunnskap (teorinivå) 	<p><u>Et teoritilfang:</u> Teori, forskning og erfaring med inkluderingsstanken som verdibasis og som foreskriver en bestemt pedagogisk praksis.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Handling (praksisnivå) 	<p><u>En pedagogisk lederpraksis:</u> En konsekvens av mer eller mindre bevisste verdimessige og teoretiske ”føringer”. En foreskrevet kvalitetsledelse (TQM);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kontinuerlig forbedring • Fokus på brukeren • Total deltagelse • Sosiale nettverk

Normative premisser som kunnskapssyn, menneskesyn, samfunnssyn og moral ligger til grunn for en skoleleders forståelse for- og erkjennelse av begrepene ”inkludering” og ”det spesialpedagogiske arbeidet i skolevirksomheten” (se figur 1). Den verdimessige forankringen, benevnt som ”inkluderingsstanken”, ligger til grunn for skoleleders teoritilfang, d.v.s saklig kunnskap om et emne basert på forskning og erfaringer om årsaker og virkninger (Rørvik, 1998). Denne forskningsbaserte kunnskapen må ses på som en motsetning til den såkalte ”tause” erfaringsbaserte kunnskapen som ikke blir satt ord på. Det er et eksplisitt mål for denne oppgaven å sette ord på erfaringsbasert kunnskap i den utvalgte skolevirksomheten. De teoretiske undersøkelsene om sammenhenger mellom skolelederrollen og inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet i del 3, blir en viktig referanse til den erfaringsbaserte kunnskapen som beskrives og drøftes i resultatdelen, del 5. Den deskriptive kunnskapen bidrar forhåpentligvis til å øke bevisstheten og kunnskapen om skolelederrollens betydning for inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet.

Så langt i den teoretiske undersøkelsen sitter jeg inne med kunnskap om en foreskrevet praksis innen ”total kvalitetsledelse” (et praksisnivå) og med definisjoner av begrepene ”inkludering” og ”det spesialpedagogiske arbeidet i skolevirksomheten” (del 2) som verdimessig forankring (et verdinivå). Videre i oppgavens del 3, vil jeg gjøre rede for teori, erfaringer og kunnskap (et teorinivå) som kan knyttes opp til både en foreskrevet praksis innen TQM (et praksisnivå) og til ”inkluderingsstanken” som verdimessig forankring (et verdinivå).

3.6 Total kvalitetsledelse; ”kontinuerlig forbedring”

Som middel til å nærme oss målsetningene om inkludering gjennom tilpasset opplæring, legger forfatterne Shiba og Walden (2001) vekt på kontinuerlige forbedringer i skolevirksomheten.

3.6.1 Skoleleder som innovatør

Skogen (2004) gir følgende definisjon av innovasjon: ”En innovasjon er en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis” (s. 49). Skogen og Holmberg (2002) hevder at valget av begrepet ”innovasjon” ikke er tilfeldig valgt, at vi kan bruke ord som ”utviklingsarbeid”, ”skoleutvikling”, ”pedagogisk endring eller reformarbeid”, men at ordet ”innovasjon” er et internasjonalt ord som allerede er etablert i det norske språket innen ulike fag- og organisasjonsmiljøer. Videre hevder forfatterne at nøkkelordet i innovasjonsarbeid er ordet ”endring” og for at ”endringer” skal kalles ”innovasjoner” er det nødvendig med et sterkt element av bevissthet og refleksjon. Her kommer ordet ”planlagt” inn. Dette innebærer at en skal vite hva en vil endre, hvorfor og hvordan. En skal vite hvor en vil hen i fremtiden og hva målet er. Innovasjonsarbeid defineres imidlertid mer presist enn ”en planlagt endring”. For at endringen skal ha en hensikt er det nødvendig å relatere den til at noe skal bli bedre enn det var, å ”forbedre”. Et siste element som legges inn i definisjonen er ”praksis”. Endring av praksis er lagt inn i definisjonen, da overgangen fra ide til praksis er det

mest kritiske og avgjørende ledd i en forandringsprosess (Skogen og Holmberg 2002). En forbedring av det spesialpedagogiske arbeidet i skolevirksomheten, mot høyere grad av inkludering, er altså avhengig av et kontinuerlig arbeid med tilpasset opplæring. Dette betinger at leder tar initiativ til- og leder innovasjonsprosesser, at leder ser behovet for- og har kunnskap om planlegging og organisering av innovasjonsprosesser. Skoleleder ved den utvalgte skolen tok initiativ til en innovasjonsprosess, b.l.a ”en nyorganisering av det spesialpedagogiske arbeidet i skolevirksomheten” (1.2). Utgangspunktet for dette innovasjonsarbeidet var egne og ansattes opplevde vansker i skolevirksomheten.

3.6.2 Skoleleders valg av innovasjonsstrategi

Lederen som innovatør må ta stilling til valg av innovasjonsstrategi: ”Med innovasjonsstrategi mener vi fremgangsmåter eller metoder som benyttes med tanke på å gjennomføre en innovasjon” (Johannessen, Kokkersvold og Vedeler 2002, s. 212). Med utgangspunkt i fokuset for denne oppgaven, vil jeg kort beskrive to innovasjonsstrategier som det er nærliggende at skoleleder har kjennskap til og som skoleleder kan velge å bruke i arbeidet med inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet i skolevirksomheten; P-S modellen vil jeg umiddelbart beskrive, mens S-I modellen blir beskrevet i forbindelse med kvalitetsledelseskriteriet ”etablering av sosiale nettverk” (3.9). I det følgende vil jeg, i tillegg til P-S modellen, kort beskrive skoleleders rolle i møtet med kjente motstandsfaktorer innen innovasjonsarbeid og betydningen av modellering i lederskapet.

P-S modellen

Denne strategien vil i norsk oversettelse bli kalt problemløsningsstrategien. I motsetning til R-D-D strategien, en tredje innovasjonsstrategi som blir beskrevet b.l.a av Skogen og Holmberg (2002) og Johannessen, Kokkersvold og Vedeler (2002), tar P-S strategien utgangspunkt i brukersystemets opplevde behov for endringer. Dette betyr at brukeren av produktet kommer tidligst mulig inn i utviklingen av innovasjonen (produktet). Brukeren blir også kalt deltaker i utviklingsprosessen. P-S

strategien baserer seg på at utgangspunktet for innovasjonsvirksomheten skal være et følt behov (fase 1). Det følte behovet er ofte upresist, uspesifisert og lite konkret. Skal det være mulig å gjøre noe med dette, må det presiseres. Neste fase blir derfor en problemdiagnose (fase 2). Med utgangspunkt i det noe diffuse følte behovet for endring forsøker en her å konkretisere, avgrense og beskrive hva problemet består i, slik at det blir mulig å gripe fatt i noe konkret for å starte forbedringsprosessen.

Det neste steget i endringsprosessen blir å lete etter erfaringer, ideer, informasjoner og kunnskaper som er relevante for problemet (fase 3). Neste trinn vil være utviklingen av løsningsforslag (fase 4) som skal springe ut av kunnskapene fra fase 3 og være et svar på problemet fra fase 2. I siste trinn (fase 5), som her kalles anvendelse, settes løsningsforslaget ut i livet, og det vil vise seg i praksis hvor relevant og godt det er. Det legges vekt på bruken av ekstern konsulent eller prosesskonsulent som kan bidra med erfaringer fra tidligere endringsarbeid, som kan være behjelpelig med å fremskaffe relevant litteratur og kontakt med relevante instanser, med konkretisering og avgrensning av diffuse behov og med bidrag til løsningsforslag. Det er imidlertid avgjørende at makten søkes tillagt brukergruppen. Modellen kan med fordel utvides til å inneholde en fase 6, med fokus på evaluering av så vel prosess som resultat (Skogen og Holmberg 2002). En innovasjonsprosess med utgangspunkt i P-S strategien kan benyttes av den enkelte lærer, det enkelte lærerteam og den enkelte skole i det daglige kontinuerlige arbeidet med forbedring av tilpasset opplæring i skolevirksomheten.

3.6.3 Skoleleders rolle i møtet med motstand mot endring

Skogen (2004) skriver i sin bok "Innovasjon i skolen, kvalitetsutvikling og kompetanse", at en av de viktigste innfallsporene til innovasjonsarbeid kan være kunnskapen om motstand og barrierer. Forfatteren deler motstanden inn i psykologiske-, praktiske-, verdimessige-, og maktorienterte barrierer. Skogen og Holmberg (2002) hevder at skolelederen må ta et spesielt ansvar for de barrierer og den motstand mot forandring som ligger i skolevirksomheten. De psykologiske og de

maktforankrede barrierene vil svært ofte komme til uttrykk i form av ”personalproblemer”, noe som vil representere en formidabel utfordring for skoleleder. Dersom samarbeidet, og dermed fremdriften i et prosjekt skjærer seg, må skoleleder gripe inn og bidra til at konflikten løses og til at utviklingsarbeidet fortsetter.

De praktiske barrierene vil ofte komme til uttrykk som manglende eller for små økonomiske ressurser. Det vil hele tiden være behov for reallokering av ressurser og/eller nye ressurser. Dette behovet kan være reelt, men det kan også være et uttrykk for andre barrierer. Det kan være et uttrykk for manglende faglige ressurser eller for underliggende makt- eller verdiorientert motstand mot endring. Skolelederen trenger all sin kulturkompetanse og personalkunnskap for å balansere disse utfordringene (Skogen og Holmberg 2002, s. 191).

Forfatterne legger også vekt på struktur-, system-, og rutinebarrierer. Fra egen praksis i den utvalgte skolevirksomheten, ble det for eksempel vist formidabel motstand mot å legge om strukturen på timeplanen, noe skolevirksomheten trengte for å få til den fleksibiliteten som er nødvendig for å utvikle en innovativ skole. Kotter (1994) og Choen (1996) referert i Skogen (2004) retter fokuset på manglende endring i skolevirksomheten mot et sett av dårlige lederegenskaper. Disse lederfokuserede egenskapene kan ses som et supplement til de nevnte barrierer som kan gi seg utslag i skolekulturen.

Figur 2: Manglende endring som et produkt av dårlig kvalitet i ledelse (Kotter, 1994)

- Tillater for mye selvtilfredshet
- Lykkes ikke med å bygge en sterk ledergruppe
- Undervurderer betydningen av visjon
- Underkommuniserer visjonen
- Lykkes ikke med å rydde unna hindringer i forhold til visjonen
- Lykkes ikke med å realisere konkrete mål

- Erklærer seieren for tidlig
- Lykkes ikke med å forankre endringen i bedriftskulturen

3.6.4 Modellering i skolelederrollen

Et avgjørende moment i ledelse av endringsprosesser kan være skoleleders evne til å ”modellere” selve budskapet i endringsvisjonen. Kotter (1996) hevder følgende:

”Often the most powerful way to communicate a new direction is through behavior.

When they see top management acting out the vision, a whole set of troublesome questions about credibility and game playing tends to evaporate” (s. 95).

Tilrettelegging for mangfold i lærerkollegiet, gjennom tilrettelegginger i arbeidssituasjonen og en bevissthet m.h.t de ansattes mer eller mindre spesielle behov kan være viktige momenter i leders kommunisering av inkluderingsstanken.

Skolelederrollen som innovatør krever altså bevissthet om forskjellige typer av barrierer i et endringsarbeid. Skolelederen bør inneha kulturkompetanse, personalkunnskap og innsikt i hvordan egen lederpraksis kan bidra til endring og eventuelt manglende endring i skolevirksomheten for å sikre en kontinuerlig endringsprosess. I tillegg bør skolelederen være bevisst på virkningen av egen atferd og modellering i endringsprosesser.

3.7 Total kvalitetsledelse; ”fokus på brukeren”

Shiba og Walden (2001) legger altså vekt på at arbeidet med å legge til rette for en læringsituasjon som gir alle muligheter for optimal utnyttelse av eget læringspotensial bør rette hovedfokus på han eller hun som skal lære, og som vi i skolen kaller ”eleven”. Som jeg har satt ord på ovenfor indikerer ”fokus på brukeren” eller det å sette elevens behov i sentrum en helt sentral verdiforankring innen ”total kvalitetsledelse”. Fokus på brukeren er ikke helt uproblematisk i forbindelse med forbedring av det spesialpedagogiske arbeidet i skolevirksomheten. I forbindelse med ”kravet” om reell innflytelse for å oppnå eierforhold til innovasjoner,

sier Skogen og Holmberg (2002) at dette kan være svært vanskelig, om ikke umulig å oppnå: ”Vi kan enes om at eleven er brukeren, men i spesialpedagogisk sammenheng vil mange av ”brukerne” være funksjonshemmede som selv ofte ikke er i stand til å formulere eller klart formidle egne behov og ønsker” (s. 119). Dette betyr at en i et spesialpedagogisk tilknyttet innovasjonsarbeid gjerne må ta utgangspunkt i andrehåndsoppfatninger og på dette grunnlaget forsøke å forbedre praksis.

Ut fra egne erfaringer med innovasjonsprosesser i den utvalgte skolevirksomheten, oppfatter jeg det som svært viktig at skoleleder som innovatør ”holder oppe” elevfokuset når disse andrehåndserfaringene formuleres i ”problemdiagnosen” (3.6.2) og når forskjellige tolkninger av ”hva som er problemet” ut fra et ”følt problem” kommer frem i ansattegruppen i skolevirksomheten. Innledningsvis (1.1) har jeg gjort rede for de ansatte i den utvalgte skolevirksomhetens ”følte problemer”. En del frustrerte og toneangivende lærere definerte problemene i skolevirksomheten utelukkende ved å sette ”problemdiagnosen” på elevene og løsninger dreide seg da i all hovedsak om hva vi skulle gjøre med dem. Innledningsvis (1.1) gjør jeg også rede for skoleleders oppfatning av en stigmatiserende og lite inkluderende skolekultur. Skoleleders tolkning av problemet gir seg utslag i en annen ”problemdiagnose” som fokuserer utelukkende på lærernes praksis. I det beskrevne skoleutviklingsarbeidet, setter skoleleder rammer for skoleutviklingsarbeidet ved å introdusere temaet; ”møtet med det vi oppfatter som annerledes!”. Videre gir skoleleder retning til skoleutviklingen ved å utfordre de ansatte med spørsmålsstillingen; ”er det noe med meg og min måte å være voksen på som bør forandres i møtet med barn og voksne i skolevirksomheten”? og med påstanden; ”det er vi voksne som må forandre oss, dersom vi skal kunne ha en forventning om at barna skal kunne endre seg”! I det kontinuerlige arbeidet med tilpasset opplæring, er det helt sentralt å få laget ”problemdiagnoser” med fokus på elevenes behov. Inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet er helt avhengig av at leder for skolevirksomheten tar ansvar for å holde fokuset på elevenes behov oppe, når andrehåndserfaringer formuleres i ”problemdiagnoser”.

3.7.1 Innovasjon som rådgivningsstrategi

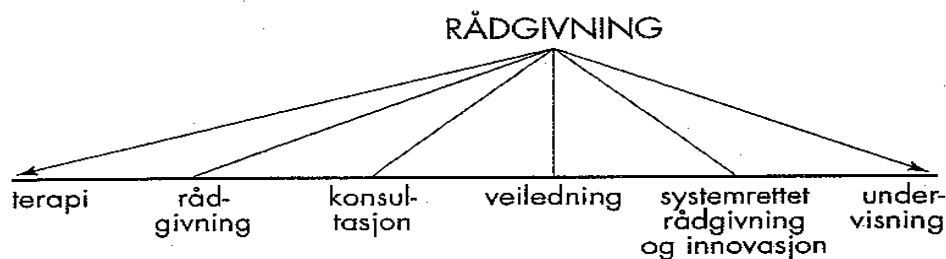
Skogen og Holmberg (2002) problematiserer brukerfokuset i ”total kvalitetsledelse” og sier at dersom vi ikke har noen definert bruker, vil kompetansen vi utvikler neppe kunne bli særlig fokusert. Med referanse til ”andrehåndserfaringer” og behovet for å stille ”problemdiagnoser” ut fra elevenes behov er det etter min erfaring stort behov for å sette fokus på læreres behov for etisk refleksjon i egen praksis m.h.t inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet. En verdiforankring som følger av begrepsdefinisjonene i den første delen av denne teoretiske delen av oppgaven forplikter skolen til ”en bred kollektiv forståelse av begrepet tilpasset opplæring” (Bachmann og Haug, 2006).

Ut fra denne erkjennelsen, er det mulig å hevde at lærerfokuset er en forutsetning for elevfokuset m.h.t inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet. Lærerfokuset innebærer et kontinuerlig fokus på lærernes behov for etisk refleksjon og korleksjon m.h.t elevers behov for tilpasninger og m.h.t problemformuleringer i skolens endringsarbeid. Vi ser her hvordan et fokus på læreren kan brukes til å ”holde oppe” fokuset på elevens behov i en rådgivningsprosess med innovasjonstanken som rådgivningsstrategi. Når det er enighet om hva som skal endres (problemdiagnosen) og hvorfor (inkluderingstanken), så starter arbeidet med å dele ideer, erfaringer og informasjon om hvordan. Skoleleder har et hovedansvar for at en slik innovativ rådgivningspraksis etableres og vedlikeholdes i skolevirksomheten.

3.7.2 Rådgivning som ”paraplybegrep”

Jeg velger å anvende begrepet ”rådgivning” som felles betegnelse på alle områdene vist nedenfor:

Figur 3: Illustrasjon av rådgivningsbegrepet, (etter Johannessen et al. (2001))



Forfatterne hevder at "rådgiving" blir brukt upresist om ulike former for hjelp i hverdagspråket og at begrepet ofte mer presist knyttes opp mot en type rådgiving assosiert med en rådgivers arbeid med enkeltpersoner (pedagogisk-psykologisk rådgiving). Den følgende definisjonen av "lærer støtte" opp mot begrepet "rådgiving" slik jeg velger å gjøre det i denne oppgaven kan by på problemer, men det hadde vært tilfellet uansett hvilket begrep jeg hadde valgt som fellesbetegnelse. "Rådgiving" er derfor plassert både som paraplybetegnelse og som et begrep sideordnet med "terapi", "konsultasjon", "veiledning", "systemrettet rådgiving og innovasjon" og "undervisning" (figur 3). Motpolene "terapi" og "undervisning" antyder i hvilken grad aktivitetene er rettet mot personlige forhold i individet eller saklige forhold i systemet (etter Johannessen et al., 2001).

3.7.3 Skoleleder som rådgiver og innovatør

Skolelederen bekler en helt spesiell rolle i skolevirksomheten. Betydningen av innovatørens status, troverdighet og kulturkompetanse bør understrekes (Skogen og Holmberg 2002). Når skolelederen ikler seg både "rådgiverrollen" og "innovatørens rolle" er det helt nødvendig å være bevisst på den innflytelse og makt en kan ha. Skogen og Holmberg (2002) legger videre vekt på at en helt sentral del av innovasjonskvalifiseringen er at innovatørrollen vurderes ut fra etiske, verdimeslige og medmenneskelige faktorer og ikke bare ut fra muligheter for gjennomslag og spredning. En skoleleder som ytrer tydelige krav til sine ansatte, for eksempel m.h.t. det å møte elevenes behov for tilpasset opplæring, må balansere mellom de fleste av

”rådgiverrollene”, vist i figur 3. Skolelederen må tre inn i mange forskjellige roller og utføre alt fra ”personlig rådgivning” til ren ”undervisning” av ansatte. Rollen som rådgiver og innovatør utfordrer skoleleder på å balansere muligheter for gjennomslag og spredning av den innovative ideen opp mot etiske, verdimessige og medmenneskelige faktorer knyttet til den ansattes behov.

3.7.4 Skoleleder som personlig rådgiver

Ikke så rent sjelden så trenger de ansatte å bruke skoleleder som ”rådgiver” (figur 3). Det kan dreie seg om forhold som kun angår forholdet mellom skoleleder og arbeidstaker. I denne situasjonen besitter skoleleder en helt spesiell rolle. Det er en glidende overgang mellom rollen som ”rådgiver” og rollen som ”terapeut”, men rollen som ”rådgiver” utelukker den behandlingsprosess som en psykiater eller klinisk psykolog har ansvaret for innen den psykiatriske helsetjenesten. Skoleleder havner også ofte i ”konsultasjonsrollen”, der ansatte tar opp vansker og utfordringer i jobben. Denne rollen utelukker temaer som berører personlige, psykiske problemer. I spesialpedagogisk sammenheng innebærer denne rollen som regel to ting; det handler om å styrke personalet i deres yrkesrolle og derigjennom å bidra til at elever får den hjelp de har behov for. ”Rådgiverrollen” og ”konsultasjonsrollen” er preget av et ”frivillig forhold” mellom rådsøker og rådgiver (Johannesen et al., 2001). Fokuset på den ansattes hjelpebehov i rådgivningssekvensene får følger for skoleleders ”rådgiverrolle” og fokuset på gjennomslag og spredning av den innovative ideen bør i denne sammenheng veies opp mot den ansattes personlige behov.

Personlig rådgivning basert på ”klientsentrert terapi”

Den viktigste eksponenten for humanistisk tradisjon er Carl Rogers, med sin klientsentrerte terapi (Johannessen et al., 2001). Mange av Rogers grunnleggende ideer og mange av hans teknikker, har fått anvendelse i de fleste rådgivningssammenhenger og retninger innenfor det humanistiske perspektivet. Den klientsentrerte rådgiver oppfatter individet som grunnleggende godt fra naturens side. Individet har en medfødt, innebygd evne til å realisere sine muligheter og til å leve på

en fredelig, produktiv og kreativ måte (Lassen, 2004). Sosiale og psykologiske krefter kan imidlertid komme til å motvirke en slik naturlig og god utvikling. Jeg vil senere gjøre rede for hvordan den økologiske teorien forklarer sammenhengen mellom disse ”indre” psykologiske- og de ”ytre” sosiale kreftene som påvirker individet og dets utvikling. Etersom mennesket selv har muligheten til å regulere sin atferd, skal rådgivningen bare være en måte å hente frem menneskelige ressurser og utvikle muligheter på. Metoden for rådgivning henger nøye sammen med dette menneskesynet. Rådgiver skal hjelpe radsøker til å velge selv, og være sin egen arkitekt (Johannessen et al., 2001).

Skoleleders ”grunnleggende terapeutisk holdning”

Carl Rogers (1965) referert i Lassen (2004) beskriver en grunnleggende terapeutisk holdning som er nært knyttet til hans menneskesyn: ”If the therapist can provide definable conditions in his relationship with the client, and if the client can perceive to some degree the presence of these conditions, the therapeutic movement will ensure” (s. 71). Rogers (1965) referert i Lassen (2004) fokuserer altså på forholdet mellom terapeut og klient og fremhever tre grunnleggende kvaliteter som karakteriserer en grunnleggende terapeutisk holdning hos rådgiver: ”These three conditions are the therapist`s congruence or genuineness; unconditional regard, a complete acceptance; and a sensitively accurate empathic understanding” (Lassen, 2004. s 71). Rekkefølgen på de tre holdningene er nevnt i, er avgjørende fordi de tre holdningene er logisk sammenbundet, sies det videre i boka til Lassen. Sterk nok empati kan ikke eksistere uten ubetinget positiv akseptering, ingen av disse holdningene kan eksistere dersom det ikke er ekte, og dermed er det avgjørende at rådgiver er genuin.

Skoleleders kongruens, empati og ubetinget positiv aktelse

Kongruens handler om at rådgiver må være seg selv på en genuin måte. Dette innebærer at rådgiver kontinuerlig må jobbe med seg selv og egen utvikling for å bli en mest mulig fullstendig, integrert og hel person. Empati handler om å ha evnen til å

”følge rådsøker på veien”, ”gå der rådsøker går” og ”utforske det rådsøker ønsker å utforske”. Rådgiver skal være varm, åpen, vennlig interessert og omsorgsfull. På denne måten utvikles det tillitt mellom rådgiver og rådsøker. Rådgiver skal prøve å tenke og føle på samme måte som rådsøker, slik at rådgiver kan dele med rådsøker det denne oppdager om seg selv. Videre må rådgiver vise ubetinget positiv aktelse for rådsøker. Dette innebærer å akseptere rådsøker på en ikke-dømmende måte som den personen han eller hun er, med alle sine svakheter (Johannessen et al., 2001 og Lassen, 2004).

3.7.5 Tilrettelegging for rådgivning på flere nivåer

Figur 4: Tre nivåer (fire områder) i ”rådgivning”, etter Johannessen et al. (2001)

- Nivå 1; direkte rådgivning; direkte arbeid med individet (personlig rådgivning)
- Nivå 2a; indirekte rådgivning; arbeid med individet via rådsøker (lærerkonsultasjon)
- Nivå 2b; indirekte rådgivning; arbeid med hjelpesøkende lærer for å utvikle yrkeskompetansen (veiledning)
- Nivå 3; indirekte rådgivning; arbeid med en hel organisasjon (systemrettet rådgivning og innovasjon)

I den utvalgte skolevirksomheten praktiserte skoleleder ”personlig rådgivning”. Dette ble en viktig innfallspurt m.h.t det å avdekke læreres behov i arbeidet med tilpasset opplæring og spesialundervisning. I arbeidet med å avdekke elevers behov hadde leder for spesialpedagogisk enhet (jfr. del 1.2), i tillegg til skoleleder, kompetanse på- og delegert myndighet til å praktisere ”lærerkonsulterende” og ”veiledende” rådgivning i skolevirksomheten. Videre var skoleleder også svært bevisst på å bruke rådgivningskompetanse i pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) i arbeidet med ”systemrettet rådgivning og innovasjon”. Skoleleder i den utvalgte skolevirksomheten initierte og fulgte opp rådgivningsprosesser mellom lærere som opplevde såkalte ”vanskelige klasser” og skolens faste kontaktperson i PPT. Johannesen et al. (2001) hevder at systemrettet rådgivning og innovasjon er en type rådgivning som legger

vekt på økologiske og systemrettede perspektiver. Videre hevder forfatterne at dette er i tråd med seinere års stortingsmeldinger, som peker på at rådgivere (PPT), bør prioritere oppgaver med systemrettet arbeid, og ikke bare fokusere på individrettet rådgivning. I denne sammenhengen vil jeg videre i kvalitetsledelseskriteriet ”total deltagelse” fokusere på skoleleders rolle i bruken av systemrettet rådgivnings- og innovasjonsarbeid i skolevirksomheten.

3.8 Total kvalitetsledelse; ”total deltagelse”

Shiba og Walden (2001) hevder at alle aktører på arenaen må delta i systemrettede tiltak dersom de skal fungere etter sin hensikt. De systemrettede tiltakene må være rettet mot elevens behov og innsatsen må koordineres. I det foregående har jeg redegjort for viktigheten av at ”problemdiagnoser” i det innovative arbeidet retter seg mot elevers behov og for hvordan leder kan bidra til en grunnleggende forståelse for dette gjennom å legge til rette for innovasjonsarbeid (3.6) og rådgivningsprosesser på forskjellige nivåer i skolevirksomheten (3.7).

Hvilke behov eleven synes å ha og hvilke aktører som bør involveres i arbeidet med tilpasset opplæring, m.h.t kvalitetsledelseskriteriet ”total deltagelse”, henger sammen med en systemteoretisk forståelse av ”dysfunksjonell utvikling” og ”utvikling til kompetanse” som det uttrykkes innen det økosystemiske perspektivet. Ut fra egne erfaringer i den utvalgte skolevirksomheten, er det en forutsetning at skoleleder har gode kunnskaper om- og forståelse for økologiske og systemrettede perspektiver for at ”systemrettet rådgivning” (3.7.5) skal prioriteres og bli en del av ”tiltaksapparatet” i skolevirksomheten. Når det gjelder koordinering av innsatsen, er det avgjørende at leder har kunnskap om- og forståelse for hva ”systemrettet rådgivning” innebærer og hvordan en slik rådgivningsprosess kan kobles opp mot ”innovasjonstanken” i det spesialpedagogiske arbeidet i skolevirksomheten.

Med dette utgangspunktet, vil jeg gjøre rede for essensen av åpen systemteori og det økologiske perspektivet, for så videre å presentere en spesialpedagogisk

rådgivningsmodell som er laget ut fra et økologisk perspektiv og som baserer seg på P– S modellen i innovasjonsstrategi.

3.8.1 Åpen systemteori

”Et system er en helhet som fungerer gjennom den gjensidige avhengigheten mellom delene” (Klefbeck og Ogden, 2003, s. 90). Sosiale systemer kan være store eller små; det de uansett har felles, er at delene i systemet hører sammen og påvirker hverandre. Den mest omfattende tilnærmingen til systemforståelse, ”åpen systemteori”, inneholder antakelser om hvordan alle slags systemer opprettholdes og utvikles i dynamisk samspill med omgivelsene. Åpne systemer inngår som subsystemer i et system av høyere orden, for eksempel individet som medlem av familien, familien som en del av nærmiljøet osv. (Johannessen et al., 2001).

Vi bruker begrepet ”åpne systemer” for å markere at det er mulig å trenge gjennom grensene mellom system og omverdenen. Informasjon og påvirkninger kan strømme fritt inn og ut av åpne systemer. Hendelsene i et sosialt system påvirkes av både indre og ytre forhold. I en skole påvirkes hendelser av ytre rammebetingelser og av indre prosesser. Når grensene i sosiale systemer blir for rigide, oppstår lukkede systemer. Disse påvirkes lite av omgivelsene og har heller ingen særlig påvirkningskraft utad. I denne sammenheng snakker vi om isolerte institusjoner eller skoler (Klefbeck og Ogden, 2003). Klasserommet kan ikke sees på som en isolert faktor der prosesser og læring kun foregår innen et avgrenset felt. ”Klasserommet” står i stadig samhandling med omgivelsene. Prosesser innen klasserommet påvirker og påvirkes av det som skjer ellers i skolen, i andre klasserom og i nærmiljø og familie. Et system i krise, som for eksempel en ”vanskelig klasse” og deres lærer, kan ha en tendens til å stenge av for informasjon og kritikk. Denne relasjonelle utfordringen i kommunikasjonen mellom rådgiver og rådsøker (lærer) har jeg gjort rede for tidligere. En skoleklasse eller en hel skole kan analyseres som et system. Forandringer i ett ledd har ringvirkninger til andre deler i systemet. ”Makrosystemet” omfatter overbyggende ideologier og den organiseringen som er rådende i en kultur. ”Mikrosystemet” er

strukturer og prosesser som foregår i de nære omgivelser til en person; hjem, skole, lekeplassen osv. "Eksosystemet" refererer til kontakter og prosesser mellom to eller flere arenaer der individet (eleven) vanligvis ikke er tilstede på minst én av dem, men der hendelser har innvirkning på mikrosystemet eleven er en del av. "Mesosystemet" omfatter konteksten og prosessene mellom to eller flere mikrosystemer som personen er en del av (Klefbeck og Ogden, 2003). Foruten arbeid i mikrosystemet "klasse", ligger det altså et endringspotensial i å være bevisst på hvordan kontakt med elevens nærmeste personer i mikrosystemet "familie" fremmer elevens utvikling i elevens mikrosystem "klasse". Dette er arbeid på mesonivå.

Rådgivning handler altså også om å hjelpe den rådsøkende lærer til å "se" sammenhengen mellom systemene eleven lever i og hvordan dette kan påvirke arbeidet med såkalte "vanskelige klasser". Det er grunn til å tro at den "grunnleggende terapeutiske holdningen", som beskrives som en viktig faktor i rådgivningsprosessen mellom skoleleder og lærere (se del 3.7.4), også er en svært viktig endringsfaktor i forholdet mellom lærer og hver enkelt elev i den "vanskelige klassen". Rådgivningsarbeidet vil derfor også dreie seg om å hjelpe rådsøker til å "se" dynamikken i disse elev-lærer relasjonene. I tillegg til å sette dette relasjonelle forholdet i perspektiv, må rådgiver kunne gi læreren kunnskap om- og et perspektiv på relasjonelle forhold som utspiller seg i elevgruppen, mellom elevene.

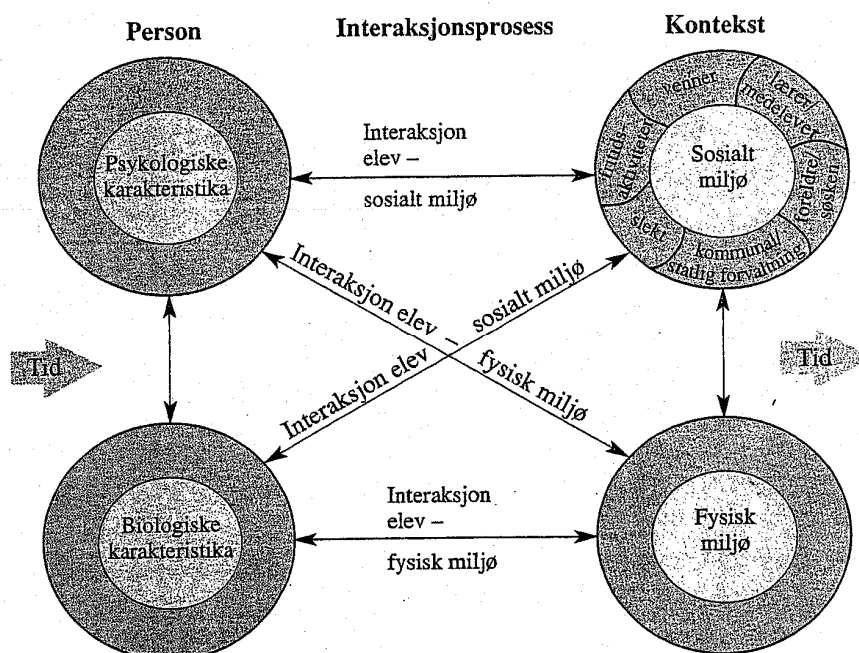
Mest kjent er kanskje "åpen systemteori" sitt bidrag til utviklingen av systemisk familieterapi. Gregory Bateson (1972, 1979) referert i Klefbeck og Ogden (2003), brukte systemteori for å forklare sammenhenger mellom familiefungering og mental helse. Familieterapeuten Minuchin (1974), også referert i Klefbeck og Ogden (2003), ble inspirert av Bateson og utviklet perspektivet i arbeid med familier. Hans strukturelle familieterapi forklarer hvordan forstyrrelser i familiehierarkiet fører til dysfunksjonelle familier. En variant innenfor dette er den økosystemiske tilnærmingen.

3.8.2 Det økologiske perspektivet

Utviklingsøkologien har et optimistisk syn på utviklingsmulighetene for det enkelte mennesket (Johannessen et al., 2001). Perspektivet bygger på et menneskesyn som ”tror” at forbedring av praksis gjennom endringsprosesser faktisk er mulig.

Bronfenbrenner (1979), referert i Aasen, Nortug, Ertesvåg og Leirvik (2004), presenterte en modell for menneskelig utvikling gjennom gjensidig interaksjon med andre mennesker og omgivelsene; ”Ecology of human development”. De tidligere presentasjonene brukte altså begrepet ”Ecology of human development”. På norsk er dette blitt oversatt til utviklingsøkologi eller sosialøkologi. Bronfenbrenner omtaler i dag perspektivet som et bioøkologisk paradigme (Aasen et al., 2004). Bruken av begrepet ”bioøkologisk perspektiv” reflekterer noe av de mest gjennomgripende endringene i modellen. Begrepsendringen understreker at biopsykologiske faktorer i mennesket og omgivelsene er like viktige for menneskets utvikling. Aasen et al. (2004) forklarer at den bioøkologiske modellen gir ramme for å forstå atferd hos enkeltelever og/eller forutsetninger for læring faglig og sosialt. Videre hevder han at når vansker oppstår i utvikling og læring er dette, etter det bioøkologiske paradigme, et resultat av at utvikling kan ha to forløp; til kompetanse eller til dysfunksjon.

Figur 5: En bioøkologisk modell (Aasen et al., 2004)



Den bioøkologiske modellen har fire hovedelementer; person, prosess kontekst og tid. Elementene er grunnleggende, noe også interaksjonsprosessene mellom dem er. Sentralt i modellen er det Bronfenbrenner kaller ”proksimale prosesser”. Med dette mener han vedvarende interaksjonsprosesser mellom personen og omgivelsene, eller konteksten som han kaller det i modellen. Eksempler på vedvarende interaksjon som kan fremme utvikling, er relasjoner mellom foreldre og barn, aktiviteter mellom barn, to og to, i grupper eller i barnets rollelek alene. Det kan skje når man leser, når man lærer nye ferdigheter, eller i idrettsaktiviteter. Aasen et al. (2004) hevder videre:

Utvikling kan skje i all interaksjon mellom mennesker eller mellom mennesket og objekt og symbol, som bøker, leker og lignende. En viktig forutsetning er at aktiviteten er regelmessig og varer over lengre tid. Det er altså de proksimale prosessene som er selve maskineriet i menneskelig utvikling, ettersom de er avgjørende for hvor effektiv eller vellykket utviklingen blir. Det som er avgjørende for effekten av proksimale prosesser er på den ene siden psykologiske og biologiske karakteristika ved personen, og på den andre siden karakteristika ved konteksten, altså det sosiale og fysiske miljøet (s.131).

Rådgivningsarbeidet går i denne sammenheng ut på å hjelpe rådsøker til å ”se” hva som må til for at læringsaktivitetene i gruppen blir slik at det relasjonelle forholdet til omgivelsene, både sosialt og fysisk, styrkes. Dersom skolen for eksempel har et utemiljø med klatrestativer og hinderløyper kan dette ha positiv innvirkning på klassemiljøet. Har klassen en elev med fysisk handikap som hindrer han i å delta i leken, kan interaksjonen mellom sosialt og fysisk miljø hindre eleven i samspill med de øvrige elevene i klassen, eleven blir ekskludert. Dette er et eksempel på hvordan det fysiske miljøet/-forutsetninger kan hemme sosial deltakelse som igjen virker psykologisk inn på en elev, som igjen vil kunne virke hemmende på denne elevens relasjon til de andre i klassen. Plassering av elever, utforming av differensierte arbeidsplaner, jevnlige og godt strukturerte klassemøter der elevene selv kommer til orde og kan være med på å utforme skoledagen, er eksempler på tiltak som kan være med på å styrke relasjoner mellom elever og mellom lærer og elever og føre til økt

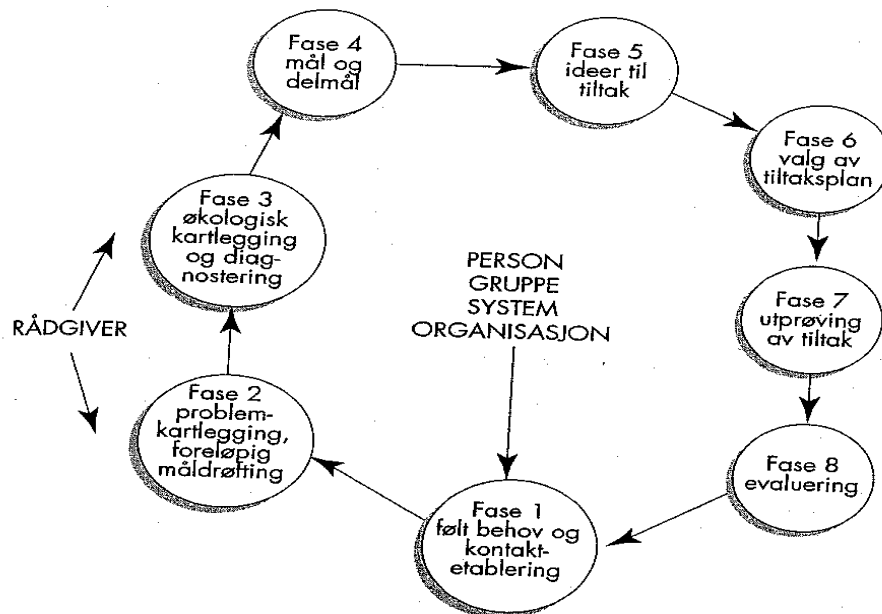
faglig og sosial kompetanse. Når det gjelder elevers personkarakteristika, er det mulig å gjøre undersøkelser av både psykologiske og biologiske karakteristika ved personer for å finne ut om eleven kan ha biopsykologiske disposisjoner som hemmer vedvarende interaksjonsprosesser mellom personen og omgivelsene. Dette vil i så fall kunne ha stor innvirkning på elevens utvikling. Rådgivningen kan da dreie seg om å finne måter å kompensere for de aktuelle disposisjonene ved å kartlegge elevens ressurskarakteristika, d.v.s biologiske forhold som forstyrrer eller avgrenser funksjoner i organismen.

Rådgivningen kan også dreie seg om å gjøre rådsøker oppmerksom på elevers kravkarakteristika. Dette er personkarakteristika som kjennetegnes ved elevens evne til å fremme- eller hemme reaksjoner fra omgivelsene. I forhold til en elev med for eksempel hyperaktivitet er det viktig å være bevisst på hvilke krav det settes til for eksempel konsentrasjon og utholdenhet i klassen. Den bioøkologiske modellen omfatter altså person, prosess, kontekst og tid og de dynamiske kreftene mellom dem. Menneskelig utvikling er altså dels avhengig av medfødte biologiske egenskaper og dels utviklingsfremmende og hemmende faktorer i omgivelsene. Eleven kan ha biologiske karakteristika som kan medvirke til atferdsproblemer, eller eleven kan oppholde seg i systemer som medvirker til utviklingen av atferdsproblemer. Atferdsproblemer kan altså være både biologisk- og relasjonelt betinget. Uavhengig av type atferdsproblem så vil kvaliteten i de proksimale prosessene stå sentralt i forhold til utvikling og opprettholdelse av atferdsproblemer (Aasen et al., 2004).

3.8.3 En spesialpedagogisk rådgivningsmodell

Det er utviklet en spesialpedagogisk rådgivningsmodell som baserer seg på det økologiske perspektivets forståelse av ”utvikling til kompetanse”.

Figur 6: En spesialpedagogisk rådgivningsmodell (Johannessen et al., 2001)



Johannessen m.fl. (2001) presenterer en modell som baserer seg på P-S modellen i innovasjonsstrategi (3.6.2). Den er laget med tanke på pedagogiskpsykologisk rådgivning og har fokus på sammenhenger og interaksjoner mellom individ og miljøvariabler, ikke minst sammenhenger mellom sentrale mikromiljøer i mesosystemet, for eksempel hjem, skole og fritidsmiljø. Den spesialpedagogiske rådgivningsmodellen skal være tiltaksrettet, og bør ivareta tverrfaglig og tverretattlig samarbeid. Rådgivningsmodellen forutsetter at sentrale personer deltar aktivt i de faser av rådgivningsprosessen hvor deres deltakelse er relevant og at de bidrar med sin del av arbeidet. Det vil også gjelde foreldrene. Rådgivers oppgave er å sørge for informasjonsflyt og koordinering av observasjoner, kartlegging og tiltak. Rådgiver må også sørge for oversikt over hvem som har ansvaret for hva. De åtte fasene i rådgivningsmodellen er ikke nødvendigvis klart avgrenset, de kan flyte over i hverandre og det kan arbeides parallelt med flere faser. Det viktige er imidlertid at alle fasene behandles i løpet av prosessen. Den spesialpedagogiske rådgivningsmodellen skiller seg både fra den "personlig rådgivningsmodellen" og fra P-S modellen i innovasjon, selv om den bygger på begge. Modellen atskiller seg først og fremst ved at den baserer seg på et økologisk perspektiv, ved at den legger stor

vekt på økologisk kartlegging og at den er direkte tiltaksrettet ut fra de mål man setter. ”Rådgivermodellen er ment å møte noen av de utfordringene reformarbeidet i utdanningssystemet stiller den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten overfor, ved å presentere en systematisk arbeidsmodell som kan ivareta ulike rådgivningsbehov. Rådgivningsprosessen i denne modellen har form av en innovasjonsprosess” (Johannessen et al., 2001, s. 230). Modellen er knyttet opp til arbeidet med kasus, hvor kasus kan være så vel en person som en gruppe, et system eller en organisasjon som føler behov for hjelp, og hvor deltakerne i modellens ulike faser er relevante personer fra familie, nærmiljø, barnehage eller skole og fra ulike relevante hjelpeinstanser (Johannessen et al. 2001).

3.9 Total kvalitetsledelse; etablering av ”sosiale nettverk”

Kvalitetsledelseskriteriene ”kontinuerlig forbedring”, ”fokus på brukeren” og ”total deltagelse” stiller store krav til organisering, systemutvikling, ledelse og læring. Shiba og Walden (2001) hevder at dette forutsetter etablering og bruk av ”sosiale nettverk”. Forfatterne hevder at et kontinuerlig forbedringsarbeid forutsetter at erfaringer tas vare på og at læring skjer i skolevirksomheten. I det følgende vil jeg først presentere en modell som gir forklaring på spredning av innovasjoner. Deretter vil jeg fokusere på skolelederens rolle i arbeidet med å utvikle ”lærende skolekulturer”. Videre setter jeg fokus på ”teamarbeid”, ”målstyrt prosjektledelse” og ”fagnettverk” som noen viktige samarbeidsformer (”sosiale nettverk”) som på hver sin måte kan bidra til ”en lærende skolekultur”.

3.9.1 Modell for sosial interaksjon

S-I modellen (sosial interaksjonsmodell) gir en forklaring på spredning av innovasjoner og er derfor ikke fullt ut en innovasjonsstrategi. S-I modellen baserer seg på en rekke antakelser. En av antakelsene er at mennesker tilhører ett eller flere sosiale nettverk og at plassen i nettverket er av stor betydning. I enhver gruppe finnes

det formelle og uformelle ledere eller personer som følger lederne. Det er de personene som har størst prestisje som påvirker atferd og som er normgivende og det er ikke alltid den formelle lederen. Plassen i nettverket vil likevel kunne være en god indikator på om en person vil adoptere nye ideer og medvirke til spredning også i andre nettverk man tilhører. Jo mer sentral plass vedkommende har, jo større vil påvirkningsmulighetene være (Johannessen et al., 2001). Videre hevdes det at dersom ledere og nøkkelpersoner kan påvirkes, anses sjansene for spredning innenfor systemet å være størst. En annen antakelse er at uformelle kontakter er viktige for at innovative ideer skal føre til endringer i rådende praksis. Informasjon og kommunikasjon, hvem som gir informasjon og hvordan dette best gjøres, vurderes nøye i denne modellen. En tredje antakelse er betydningen av gruppeidentifikasjon og gruppepress. Begge deler anses som viktig for at innovasjonen skal lykkes (Johannessen et al., 2001).

3.9.2 Forskende partnerskap i skolen

Tiller (2006) hevder at utvikling av "lærende kulturer" med vekt på "forskende partnerskap" representerer et brudd med tradisjonene og at vi må være forberedt på å møte åpen og skjult motstand, som alltid når innovasjonen bryter med tradisjonen. Forfatteren poengterer videre at skolelederen står sentralt i disse brytningene og at dette krever en skolelederrolle som er "på læringens toppnivå", som han sier. Forfatteren hevder at skolelederne må være i front når det gjelder å lære i sin egen hverdag, at de må tilrettelegge egne "forskende partnerskap"; få utprøve nye modeller for kompetanseutvikling under kyndig veiledning i tilrettelagt videreutdanning så vel som i utviklingsprosjekter ved egen skole. Tiller (2006) legger vekt på begrepene "aksjonsforskning" og "aksjonslæring".

Eli Moskenes Furu (2007) hevder i sin doktorgradsavhandling, "Rak lærerrygg. Aksjonslæring i skolen", at aksjonsforskning skjer i et nært samarbeid mellom forsker og praktikere og betegner videre denne relasjonen som et forskende partnerskap. I doktorgradsavhandlingen skiller hun mellom "aksjonsforskning" som det forskerne

foretar seg når de forsker sammen med lærere og skoleledere i skolen og ”aksjonslæring” som et planlagt, systematisk endringsarbeid som lærerne og skolelederne gjør i sin skolehverdag. Egen forskerrolle (1.4) og det forskningsprosjektet som denne masteroppgaven representerer, kan på mange måter defineres som et aksjonsforskningsprosjekt.

Skoleleders etablering av forskjellige typer ”sosiale nettverk” må ses som en forutsetning for forskende partnerskap i skolevirksomheten og for at aksjonslæring skal skje. Det hverdagslige, kontinuerlige og systematiske endringsarbeidet i skolevirksomheten gjennom etablering av forskende partnerskap på forskjellige nivåer i skolevirksomheten, på tvers av nivå- og på tvers av skolevirksomheter ses som en viktig forutsetning for ”en lærende skolekultur” der læring tas vare på og der læring skjer.

3.9.3 Teamarbeid, målstyrt prosjektledelse og fagnettverk

Jeg vil kort beskrive noen samarbeidsformer eller ”sosiale nettverk” som kan bidra til spredning av innovasjoner og til ”læring” i organisasjonen.

Teamarbeid

I skolen vil arbeid med elever med store behov for tilrettelegginger trenge forskjellige typer av kompetanse for at eleven skal oppleve en helhet i skoletilbudet. Teamarbeid vil være en nødvendig organiseringsform i dette arbeidet. Skal man lykkes, er det viktig med felles innsats for å finne frem til en felles forståelse og formulere felles mål som det er mulig å nå i praksis (jfr. ”en bred kollektivt forståelse av begrepet tilpasset opplæring”, del 2.5).

Skolelederrollen innebærer ansvar for teambygging. Teambygging har sitt teoretiske utgangspunkt i at medarbeiderne har behov for et innhold i jobben som er mer enn ren utholdenhet, for å lære og fortsatt lære, for å treffe egne beslutninger. En god teamstruktur gjør det mulig for skoleleder å lede en målrettet endringsprosess i samarbeid- og kommunikasjon med en gruppe mennesker. I alle former for

teamarbeid har kommunikasjon betydning for hvordan samarbeidet utvikler seg. Watzlavik (1967) referert i Skogen og Holmberg (2002) hevder at når det dannes gode relasjoner, fungerer ofte kommunikasjonen på en slik måte at man klarer å holde arbeidet som må gjøres i fokus. Videre poengteres det at dårlige relasjoner fører til at kommunikasjonen fungerer dårlig og det blir vanskelig å fokusere på oppgaven. Bateson (1972 og 1979) referert i Skogen og Holmberg (2002) hevder at enhver person har sin egen unike virkelighetsoppfatning og at det sentrale i et samarbeid er å spille på hverandres ulikheter. Skogen og Holmberg (2002) hevder at vi med dette utgangspunktet kan gå ut i fra at: ”Mennesker som arbeider sammen i team kan klare å løse oppgaver det ville vært vanskelig å løse alene. Å se forskjeller kan dermed være fruktbart i en samarbeidsprosess, der produktet skal være et resultat av ulike deltageres bidrag” (Skogen og Holmberg, 2002, s. 81).

Målstyrt prosjektledelse

Prosjektledelse er en arbeidsform som vektlegger både teamarbeid og en ”lærende organisasjon”. Kolltveit og Reve (1998) referert i Skogen og Holmberg (2002) hevder følgende, ”Målstyrt prosjektledelse dreier seg om å gjennomføre en avgrenset utviklingsoppgave og forutsetter en organisasjonsstruktur som er fleksibel, midlertidig og oppløslig. Arbeidsformen er målrettet og det legges opp til delegering av oppgaver, planlegging og kontroll” (s.76). Prosjektledelse kan også defineres som ”å oppnå et prosjektmål gjennom andre” (Kolltveit og Reve 2002). Delegering presenteres som et sentralt punkt i prosjektledelse og defineres som ”å gi ansvar og myndighet til å utføre en oppgave uten å delegere ansvaret for oppgaven”. Videre poengteres det at den som har fått delegert ansvar står til ansvar overfor den som har delegert oppgaven og at den som delegerer en oppgave må kunne forvente at oppgaven løses på en annen måte en leder selv ville gjort. Leder bærer altså det fulle ansvar for det som skjer eller ikke skjer innenfor et tildelt ansvarsområde og leder må kunne takle både positive og negative konsekvenser i kjølvannet av delegerte oppgaver. En leder må være lojal mot overordnede, fordi denne personen representerer organisasjonen. Lojalitet innebærer plikt til å korrigere for å bidra til

riktige beslutninger, samtidig som det innebærer å støtte beslutninger som tas etter at ens stemme er blitt hørt. Lojalitet til sideordnede og underordnede innebærer omtanke for disse og at kritikk gis på tomannhånd. I konfliktsituasjoner bør hensynet til organisasjonen veie tyngre enn lojaliteten til kolleger eller underordnede. I målstyrt prosjektledelse er utvikling av medarbeidere et sentralt punkt. Skolelederen står ansvarlig for å skaffe nøkkelpersonell til prosjektorganiserte oppgaver i skolevirksomheten. Dersom en skole mangler kvalifisert personell, kan dette tyde på sviktende ledelse (Kolltveit og Reve 2002).

Målstyrt prosjektledelse var et viktig element i ”nyorganiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet”, beskrevet innledningsvis (1.2), og er et helt nødvendig ”verktøy” for en skoleleder som ønsker å implementere for eksempel LP-modellen (Læringsmiljø og Pedagogisk analyse), PALS (Positiv Atferd, støttende Læringsmiljø og Samhandling i skolen) eller modeller for arbeid med inkludering i skolevirksomheten (”Index for Inclusion”: ”Developing learning and participation in schools”).

Fagnettverk

Personer i forskjellige ”sosiale nettverk” kan møtes i faglige nettverk. Faglige nettverk kan dannes innenfor skolevirksomheten eller mellom skolevirksomheter. Skolelederes etablering og bruk av faglige nettverk kan bidra til ”læring” i skolevirksomheten og mellom skolevirksomheter. Grupper av mennesker med samme faglige utfordringer møtes og utveksler erfaringer på en strukturert måte i ”fagnettverk”, for så å bringe kunnskapen tilbake til andre sosiale nettverk i skolevirksomheten.

Forskerne Torstein Nesheim fra Stiftelsen for samfunns- og næringslivsforskning ved Norges Handelshøyskole (NHH) og Karen Olsen fra NHH har sammen med Marit Velvin i StatoilHydro gjennomført en undersøkelse blant 2517 StatoilHydro-ansatte som deltar i fagnettverk. Resultatene viser at formelle fagnettverk bidrar til kunnskapsdeling, profesjonsutvikling og anvendelse av kunnskap. Noen fagnettverk

viser seg imidlertid å være mer vellykkede enn andre. Hvor godt nettverkslederen behersker lederrollen sin har betydning for hvor godt fagnettverk fungerer, sier Nesheim. Jo flinkere lederen er til å stimulere til møter og diskusjon, bidra til erfaringsutveksling og legge ut informasjon på nett, jo bedre er utbyttet av fagnettverkene.

Faglige nettverk krever altså kyndig og profesjonell ledelse, slik at ”reell utveksling av erfaringer” skjer. Elementer fra for eksempel LP-modellen kan brukes for å systematisere et slikt arbeid. Faglige nettverk kan også inneholde elementer av ”kursing” og ren undervisning.

3.10 Oppsummering av teoretiske funn

Ut fra begrepsanalysen i del 2, har jeg konkludert med at inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet i skolevirksomheten forutsetter ”en vid forståelse av begrepet inkludering” (2.3) som igjen forutsetter ”en bred kollektiv forståelse av begrepet tilpasset opplæring” (2.5). Begrepene defineres ut fra en verdiforankring, med utgangspunkt i et kunnskapssyn, menneskesyn, samfunnssyn og en moral og definerer det vi kan kalle ”inkluderingstanken” i skolelederrollens bidrag til det spesialpedagogiske arbeidet.

Videre har jeg beskrevet en ”skolelederrolle” i den utvalgte skolevirksomheten som endret seg fra en ”rektorrolle” til ”en virksomhetslederrolle” som konsekvens av en kommunal omstillingsprosess (appendiks 1) med fokus på ”New Public Management”. Med dette utgangspunktet og med disse mulighetene for ”reell ledelse”, har jeg valgt å snevre inn den teoretiske undersøkelsen av ”skolelederrollen” til å gjelde det jeg har definert som skoleleders spesialpedagogiske lederpraksis.

Jeg har valgt å definere ”skolelederrollen” som en funksjon av tre nivåer i pedagogisk praksis; et verdinivå (normative premisser), et teorinivå (deskriptiv kunnskap) og et praksisnivå (handling). De normative premissene er forankret i begrepsdefinisjonene i

del 2 og utgjør ”inkluderingsstanken”. Handlingene foreskrives innenfor modellen ”total kvalitetsledelse” (TQM). Målet med de teoretiske undersøkelsene har vært å gjøre rede for deskriptiv kunnskap som kan knyttes opp mot både den foreskrevne praksisen i TQM og til den verdimessige forankringen i ”inkluderingsstanken” (3.5).

Resultatene av denne analytiske prosessen viser at ”kontinuerlig forbedring” krever skoleleders initiering av- og deltakelse i etablering, planlegging og gjennomføring av innovasjonsprosesser i skolen. Skoleleder må kunne koble kunnskap om innovasjon og innovasjonsstrategier opp mot kunnskap om rådgivning og rådgivningsprosesser. Et ”fokus på brukeren” innebærer at skolelederen kan formidle rådgivning på flere nivåer til lærerne i skolevirksomheten. ”Total deltakelse” m.h.t spesialpedagogiske tiltak krever at skoleleder har kunnskap om-, forståelse for- og innsikt i det økologiske perspektivets forståelse av at utvikling kan ha to forløp; til kompetanse eller til dysfunksjon, og videre hvordan dette kan omsettes i spesialpedagogisk praksis, for eksempel i ”en spesialpedagogisk rådgivningsmodell”.

Skoleleders bevissthet om spredning av innovasjoner gjennom ”sosiale nettverk” er en forutsetning for samarbeidsformer som teamarbeid, målstyrt prosjektledelse og fagnettverk og for at etablering av ”forskende partnerskap” kan etableres på alle nivåer- og på tvers av nivåer i skolevirksomheten og mellom skolevirksomheter.

Disse teoretiske funnene danner referansegrunlaget m.h.t den sammenfattende drøftingen av empiriske funn i det undersøkende arbeidet (5.4).

4. Forskningsmetodisk tilnærming

Dette kapittelet gir beskrivelser av de forhold som angår selve forskningsprosessen. Etter å ha redegjort for den forskningsmessige tilnærmingen den vitenskapsteoretiske forankringen, vil jeg gjøre rede for valg av metoden jeg har brukt for å finne svar på problemformuleringene og forskningsspørsmålene. Videre vil jeg gjøre rede for datainnsamlingen, analysearbeidet og forhold som sikrer kvaliteten i forskningsprosjektet.

4.1 En kvalitativ tilnærming

Jeg har valgt en kvalitativ metodisk tilnærming for å kunne svare på det de to empiriske forskningsspørsmålene:

- I hvilken grad og på hvilke områder har nyorganiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet i skolevirksomheten bidratt til inkludering?
- Hvordan har skolelederrollen bidratt til inkludering i nyorganiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet?

Dette gir forhåpentligvis grunnlag for å svare på hovedproblemstillingen:

- **Skolelederrollens betydning for inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet**

Metoden representerer en intensiv tilnærming der man legger til rette for et empirisk studium med innsamling av store mengder data om et tema, en person, en bestemt gruppe eller en avgrenset institusjon eller kultur. Dette dreier seg om såkalt ideografisk forskning, som handler om ”å komme bakom de generelle sammenhengene og konklusjonene”. Målsetningen er å få innsyn i kvalitative særpreg, i enkeltstående fenomener og egenskaper (Befring, 1998). Dette er en induktiv tilnærming, der analyse av fenomenene kan føre til nye problemstillinger og

eventuell ny teori. Utgangspunktet mitt er et opplevd problem og et ønske om å se nærmere på et saksområde (1.5).

For å få kunnskap om dette har jeg gjennomført kvalitative dybdeintervjuer med en skoleleder, skolevirksomhetens kontaktperson i pedagogisk psykologisk rådgivningstjeneste (PPT) og to ansatte i skoles eget spesialpedagogiske team (SPPE). Personlige og faglige erfaringer på et område der praksisen er svært ulik og der den "tause kunnskapen" spiller en vesentlig rolle, utgjør selve utgangspunktet for dette forskningsarbeidet. Den kvalitative forskningen retter søkelyset mot typologiske inndelinger og helhetlige kategoriseringer, ut fra observasjon og verbale uttrykk.

4.2 Et kvantitativt supplement

I tillegg til å få innsyn i kvalitative særpreg i en bestemt spesialpedagogisk praksis, har jeg vært interessert i å finne ut i hvilken grad lærergruppen i den utvalgte skolevirksomheten vurderer at det spesialpedagogiske arbeidet ved skolen bidrar til inkludering og videre hvordan de vurderer inkludering i skolevirksomheten som helhet (4.5.2). Den kvantitative metoden, i motsetning til den kvalitative, bærer på en positivistisk ambisjon med rot i naturvitenskapen; nemlig å avdekke og klargjøre allmenne sammenhenger, "lovene" i tilværelsen, såkalt nomotetisk forskning. Den kvantitative metoden tar sikte på å kartlegge, analysere og forklare ved å uttrykke forskningsområdet i kvantitative størrelser. Den kvantitative metoden er preget av sterk metodisk formalisering og den er ekstensiv, d.v.s at den innhenter få data om mange fenomen (Befring, 1998). Man vil da kunne få oversikt og generell innsikt på de problemområdene som inngår. En oversikt over- og generell innsikt i lærergruppens vurderinger kan bli et viktig supplement til vurderingene som blir gjort i de kvalitative intervjuene.

4.3 Et hermeneutisk utgangspunkt

Ordet ”tolkning” peker på noe typisk ved denne vitenskapsteoretiske forankringen, og enkelte kaller den for det tolkende vitenskapssynet. Innen hermeneutisk teori har praksis forrang, teorien skal vokse ut av praktisk erfaring. Forskningsmodellen går under navnet ”hermeneutisk sirkel” (Rørvik, 1998). I denne sirkelen pendler forskeren mellom helheten (teorien) og delen (objektet). Når forskeren møter objektet, i dette tilfellet spesialpedagogisk arbeid på en bestemt skole, - en prosess, studerer han det, men det er ikke ren observasjon. Forskeren har en forutoppfatning fra en tidligere teori og fornyer innholdet. Ut fra denne vitenskapsteoretiske forankringen ønsker jeg å studere temaet for oppgaven, ”skolelederrollens betydning for inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet”. Med en bestemt spesialpedagogisk praksis som utgangspunkt, med forutoppfatninger som er dannet gjennom ti år med arbeide i det spesialpedagogiske feltet og gjennom eksplisitte teoretiske undersøkelser i denne masteroppgaven, vil jeg prøve å forstå hva som har vært virkningsfullt i prosessen.

4.4 Det kvalitative forskningsintervjuet

Som metodisk tilnærming har jeg valgt det Fog (1994) kaller ”det kvalitative forskningsintervju”. Forfatteren gjør rede for en type intervju som ikke er strukturert på forhånd, verken i forhold til de enkelte spørsmål eller spørsmålenes rekkefølge. Intervjuet er tematisert, noe som innebærer at det foreligger en rekke emner eller emnekretser som forskeren har gode grunner til å ville belyse. Videre sier forfatteren at denne type intervju til tider behandler materiale som er personlig og fortrolig og at selve intervjuet har karakter av ”en personlig samtale”. Intervjupersonen forteller intervjueren noe som er av personlig betydning, og forteller dette fordi intervjueren er interessert i det intervjupersonen har å fortelle (Fog 1994).

Forfatteren legger vekt på at kvaliteter som utfolder seg mellom to mennesker i den konkrete konteksten, som intervjusituasjonen er, er helt avgjørende for hvordan intervjuet blir som empirisk materiale. Disse kvalitetene som forfatteren viser til her,

kan altså sees på som betingelser for hvordan intervjuet og dermed empirien blir. Fog stiller kritiske spørsmål til forholdet mellom intervjuperson og intervjuer; Hvilken kontakt de to har til hverandre, om de liker hverandre, hva de ser hos hverandre, hvordan de påvirker hverandre, hvilket forhold de to har til temaet som tas opp, hva skjuler de, hva avslører de, hva er de redde for å høre og si, hvilke forfengeligheter har de, hvor går grensen for de to personenes åpenhjertighet - den åpenhjertighet de kan gi og den åpenhjertighet de kan motta? (Fog, 1994).

Forfatteren setter også ord på kvaliteter hos forskeren som må kunne defineres som betingelser for hvordan intervjuet og empirien blir: Hvordan forholder forskeren seg til sitt emne, hvilke bevisste eller ubevisste lidenskaper er involvert, hvordan forholder forskeren seg i tett kontakt med et annet menneske – lukker intervjueren av, eller kan intervjueren forholde seg åpent og oppmerksomt lyttende? Alle disse kvalitetene mellom intervjuer og intervjuperson kan altså påvirke intervjuets spontane forløp og betraktes som betingelser for hvordan intervjuet og dermed også empirien blir til i det kvalitative forskningsintervjuet. Ved å velge denne måten å samle inn informasjon på, kan man betrakte samtalen som forskningsinstrument sier Fog (1994). Forfatteren legger vekt på at samtalen ikke er et instrument som foreligger på forhånd som et redskap, men at samtalen utvikles underveis i og med at intervjuer og intervjuperson deltar i den og fengsles av den. Hvordan samtalen utvikler seg, avhenger i høy grad av hvordan intervjueren kan føre den, av intervjuerens evne til å komme i kontakt med andre mennesker. Forfatteren hevder videre at hvordan samtalen utvikler seg, i stor grad avhenger av hvordan forskeren er som menneske.

På grunnlag av Fog sin beskrivelse av ”det kvalitative forskningsinterview” er kvaliteten i relasjonen mellom to mennesker i den konkrete intervjukonteksten og de personlige kvaliteter i forskeren selv betingelser for hvordan intervjuet og dermed også empirien blir. Dette er erkjennelser jeg vil ta med meg i forberedelsene til – og i gjennomføringen av de kvalitative forskningsintervjuene med h.h.v skoleleder, kontaktperson i pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) og de to ansatte i skolevirksomhetens spesialpedagogiske enhet (SPPE). Det har vært en stor utfordring

å klare å styre intervjuet i en retning der jeg får svar på det jeg virkelig ønsker kunnskap om, samtidig som jeg skal forholde meg åpent og oppmerksomt lyttende til det den intervjuede sier.

4.5 Datainnsamlingen

Jeg har samlet inn data gjennom en lærerundersøkelse og gjennom dybdeintervju av en skoleleder, skolens kontaktperson i pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) og to ansatte i skolens spesialpedagogiske enhet (SPPE).

4.5.1 Forarbeid før datainnsamlingen

Forarbeidet med den kvantitative lærerundersøkelsen besto i å lage undersøkelsesmaterieell for lærergruppen (appendiks 2), presentere undersøkelsen for kollegiet og motivere flest mulig til å delta. Forarbeidet med de kvalitative forskningsintervjuene besto også i å lage brev om intervjuforespørsel (appendiks 3) og undersøkelsesmaterieell som respondentene fikk med seg hjem (appendiks 4). Respondentene arbeidet med problemstillingene på forhånd før intervjusekvensene og noterte ned stikkord på undersøkelsesmateriellet. På denne måten fikk vi et skriftlig utgangspunkt for den kvalitative og ustrukturerte intervjusekvensen. Forarbeidet besto også i å trene seg på å bruke digitalt opptaksutstyr sammen med datatekniske hjelpemidler.

4.5.2 Datainnsamling, intervjustrategi og instrumentbeskrivelse

Datainnsamlingen tok altså utgangspunkt i data fra til sammen 18 lærere, 1 skoleleder, 1 kontaktperson i PPT og 2 ansatte i SPPE.

Den kvantitative undersøkelsen

I lærerundersøkelsen blir lærerne bedt om krysse av for ”enig”, ”delvis enig”, ”uenig” eller ”vet ikke” i forhold til et sett av påstander under hver av de tre

hovedindikatorerne, til sammen 30 påstander, som beskriver skolens praksis m.h.t inkludering (appendiks 2). Videre blir lærerne bedt om å krysse av for ”enig”, ”delvis enig”, ”uenig” eller ”vet ikke” i forhold til ”i hvilken grad spesialpedagogisk enhet (SPPE) har bidratt ” til inkluderingsindikatorerne (4.6.1 ”tematiske avgrensninger”).

Lærerundersøkelsen inneholder også en kvalitativ del, der lærerne skal svare (skriftlig) på 3 oppfølgningsspørsmål om ”eventuelt på hvilke områder” spesialpedagogisk enhet (SPPE) bidrar til å nå målsetningene (indikatorerne).

Lærerundersøkelsen kan for det første gi data om i hvilken grad lærerne vurderer at skolen er preget av inkluderende strategier eller ikke. For det andre kan undersøkelsen bidra med data om i hvilken grad lærerne vurderer at det spesialpedagogiske arbeidet (SPPE) bidrar til å nå hovedmålsetningene (indikatorerne). For det tredje gir den kvalitative (skriftlige) delen av undersøkelsen de ansatte mulighet til å sette egne ord på ”eventuelt på hvilke områder” det spesialpedagogiske arbeidet (SPPE) bidrar til å nå hovedmålsetningene (indikatorerne).

Den kvalitative undersøkelsen

Skoleleder, kontaktperson i PPT og ansatte i SPPE blir først bedt om å krysse av for ”enig”, ”delvis enig”, ”uenig” eller ”vet ikke” i forhold til ”i hvilken grad” spesialpedagogisk enhet (SPPE) har bidratt til inkluderingsindikatorerne (4.6.1 ”tematiske avgrensninger”).

Videre blir leder, kontaktperson i PPT og ansatte i SPPE bedt om å gi en kvalitativ (skriftlig) vurdering av ”eventuelt på hvilke områder” det spesialpedagogiske arbeidet bidrar til å nå målsetningene (indikatorerne) ovenfor. Utgangspunktet for den første hoveddelen av intervjuet er intervjupersonene sine rapporteringer av ”i hvilken grad” det spesialpedagogiske arbeidet bidrar til målsetningene (indikatorerne) ovenfor. På de områdene intervjupersonene svarer ”noen grad” eller ”stor grad”, vil jeg følge opp de kvalitative (skriftlige) svarene, ved å gjennomføre et intervju.

Målet med det kvalitative og ustrukturerte intervjuet er å ”få i gang” en reflektert samtale, der mine oppfølgingsspørsmål bidrar til mest mulig kvalitativ kunnskap om ”på hvilke områder” intervjupersonene vurderer at det spesialpedagogiske arbeidet bidrar til å nå målsetningene (indikatorene) ovenfor. Intervjupersonene sine rapporter, danner forhåpentligvis grunnlaget for å svare på spørsmålet: ”I hvilken grad og på hvilke områder har nyorganiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet bidratt til inkludering i skolevirksomheten?” Målet med denne andre delen av dette kvalitative og ustrukturerte intervjuet er også her å ”få i gang” en reflektert samtale, der mine oppfølgingsspørsmål bidrar til mest mulig kvalitativ kunnskap om hvordan skolelederrollen kan knyttes opp til den rapporterte inkluderende spesialpedagogiske praksisen. Kunnskap om i hvilken grad og på hvilke områder nyorganiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet bidrar til inkludering og om hvordan intervjupersonene kopler opp lederrollen til denne spesialpedagogiske praksisen, danner grunnlaget for å kunne svare på hovedproblemstillingen: ”Hvordan har skolelederrollen bidratt til inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet?”

4.5.3 Utvalg av respondenter

Målet med utvalg av respondenter har vært å få til et strategisk utvalg. Holter (2002) sier at det ofte er aktuelt med et såkalt strategisk utvalg, d.v.s bredt, men ikke nødvendigvis stort, utvalg av respondenter eller informanter. Forfatteren sier videre at det kvalitative utvalget skal sikre at ulike typer respondenter, situasjoner, prosesser og sammenhenger er med i utvalget. Holter legger videre vekt på at forskeren leter etter spesielle typer begivenheter, ikke etter deres hyppighet (Holter, 2002). I min søken etter begivenheten eller fenomenet ”skolelederrollens betydning for inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet” har jeg, i den kvalitative forskningstilnærmingen, valgt ut fire ulike respondenter i tre ulike arbeidssituasjoner, som besitter tre forskjellige roller og som har tre ulike mandat i skolevirksomheten;

Skolelederen besitter ”lederrollen” og skal selv vurdere betydning skolelederrollen kan ha hatt for inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet. Skolens kontaktperson i

pedagogisk psykologisk tjeneste (KPPT) har fulgt utviklingsprosessen gjennom et nært samarbeid med skolen, skolelederen, spesialpedagogisk enhet (SPPE), trinnlærere og foreldre i forbindelse med tilpasning av skoletilbud for enkeltelever, grupper av elever og hele skoletrinn. Kontaktperson i PPT besitter ”observatørrollen” og skal med dette utgangspunktet vurdere hvordan skolelederrollen kan ha bidratt til inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet i skolevirksomheten. De to ansatte i skolens spesialpedagogisk enhet (SPPE) står i den daglige kontakten med elevene, med deres foresatte og med trinnlærerne og besitter ”den spesialpedagogiske utførerrollen”. Skolelederrollen kan virke direkte inn på deres arbeidssituasjon og på mulighetene de har for å tilrettelegge for elevers behov i det spesialpedagogiske arbeidet. Lærerne har også den daglige kontakten med elevene og representerer ”den ordinære pedagogiske utførerrollen”.

I tillegg til skolelederen, har jeg altså valgt ut personer som har jobbet tett sammen med skolelederen. Jeg har valgt å benevne datakilden som ”respondenter”. Disse kan utspørres om holdninger, handlinger, samhandlingsprosesser eller andre forhold som de har kjennskap til og som de kan reflektere tilbake på (Grønmo, 2002). Alle respondentene har vært ansatt i den perioden utviklingsarbeidet har pågått og alle informantene har pedagogisk utdanning. Jeg vurderer det altså slik at respondentene har de nødvendige teoretiske og erfaringsmessige forutsetninger for å kunne sette seg inn i de sammensatte målsetningene og problemstillingene som er utgangspunktet for både den kvalitative undersøkelsen og for det kvalitative intervjuet. Respondentene har fått kjennskap til skolelederrollen gjennom samvær, samarbeid og samhandling i form av uttallige fagmøter, spesialpedagogiske møter, samarbeidsmøter, møter med foresatte, møter med elever og møter med lærere og lignende.

4.5.4 Lagring av data

Kravet om forsvarlig lagring av data er tilstrebet og det har skjedd i tråd med retningslinjer fra NESH (2006). Rådataene, d.v.s opptakene av de kvalitative

intervjuene, ble lagret elektronisk på ”sikker sone” og videre transkribert. Det transkriberte materialet er anonymisert og lagret elektronisk på ”sikker sone”.

4.6 Analysearbeidet

Den kvalitative analysen arbeider med ord og frie uttrykksformer (Befring, 1998) og analyseprosessen omfatter en ordning av dataene som gjør det mulig å få frem mønstre slik at dataene blir lettere tilgjengelige for fortolkning. Prosessen omfatter også en fortolkning der en gjør et begrunnet utvalg og vurdering av datamaterialet sett opp mot selve problemstillingen. I tolkningsprosessen blir det som er gjenstand for forskning satt inn i en større sammenheng (Repstad, 2007). Analyse og tolkning er aktiviteter som er til stede gjennom hele forskningsprosessen, analyse og tolkningsarbeidet er tett vevd sammen og kan ikke skilles fra hverandre (Thagaard, 2003).

4.6.1 Avgrensninger, operasjonell definisjon og kriterier for ”funn”

”Skolelederrollens” betydning for ”inkludering” i ”det spesialpedagogiske arbeidet” representerer tematisk sett et stort forskningsfelt og det er store variasjoner i begrepsdefinisjonene. Forskning på dette området krever derfor tematiske og begrepsmessige avgrensninger som grunnlag for en operasjonell definisjon av ”skolelederrollens betydning for inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet”. I det følgende vil jeg vise hvordan de valgte avgrensningene legger grunnlaget for en oppstilling av kriterier for ”funn”. Disse kriteriene utgjør selve utgangspunktet for analysen av det transkriberte materialet.

Tematiske avgrensninger

Den tematiske avgrensningen er gjort ved å uttrykke variablene som påstander som kan forstås som målsetninger og som i denne oppgaven benevnes som et sett av ”inkluderingsindikatorer”:

- 1) ”All undervisning er tilpasset opplæring der støtte og særskilte tiltak er integrert”.
- 2) ”Skolen har utviklet arbeidsmåter som øker de tilsattes kompetanse når det gjelder å tilrettelegge for mangfold i elevgruppen”.
- 3) ”Tiltak for elever som får spesialundervisning bygger på inkluderingstanken”

Det undersøkende arbeidet tar altså stilling til noen bestemte underliggende variabler. Hovedvariabelen uttrykker en ”idealtilstand” og representerer selve hovedmålsetningen for det spesialpedagogiske arbeidet. Den fokuserer på at all undervisning, også spesialundervisning, er tilpasset opplæring der støtte og særskilte tiltak er integrert. De andre variablene setter søkelyset på hvordan inkluderingstanken preger det spesialpedagogiske arbeidet m.h.t gjennomføring av spesialundervisning og m.h.t arbeidsmåter og kompetanse blant de tilsatte.

Begrepsmessige avgrensninger

Begrepene i det empiriske forskningsspørsmålet og i de utvalgte inkluderingsindikatorne er ikke entydige (del 2). Jeg velger å definere begrepene på samme måte som i det teoretiske forskningsarbeidet (1.6). Begrepene i det empiriske forskningsspørsmålet (se del 4.1) og begrepet ”spesialundervisning” bygger på en ”vid forståelse av inkluderingsbegrepet” (2.3) som forutsetter ”en bred kollektiv forståelse av begrepet tilpasset opplæring” (2.5).

En operasjonell definisjon

Begrepet ”det spesialpedagogiske arbeidet” må forstås som en konsekvens av definisjonene ovenfor og kan gis en operasjonell definisjon; ”Samarbeid med øvrig personale om faglige, sosiale og kulturelle tilrettelegginger for enkeltelever innenfor det ordinære skoletilbudet” (2.6). Definisjonen av ”rolle” (se ”lederrollen, en definisjon”, del 3.1) tar utgangspunkt i et normativt nivå, ”normer og forventninger som knytter seg til skolelederrollen”, til det jeg oppfatter som et produkt av både et verdinivå og et teorinivå, ”individets (skoleleders) funksjon i skolevirksomheten (et praksisnivå). Jeg velger å benevne skolelederrollen som ”skoleleders funksjon i

skolevirksomheten” i den operasjonelle definisjonen i denne oppgaven. En funksjon defineres i Store norske leksikon som ”utføring av det arbeid som følger med en stilling, et embete; embetsmessig virksomhet”. Jeg velger å tolke skoleleders funksjon som en funksjon av tre nivåer i pedagogisk ledelse, en verdiforankring, et teoritilfang og en lederpraksis (se ”tre nivåer i skoleleders lederpraksis”, del 3.5).

Kriterier for ”funn”

Ut fra denne operasjonaliseringen av begrepene ”inkludering”, ”det spesialpedagogiske arbeidet” og ”skolelederrolle”, defineres et ”funn” ut fra en beskrivelse som fyller følgende kriterier:

Et ”funn” er en beskrivelse av: 1) En lederfunksjon som bidrar til 2) et samarbeid mellom spesialpedagoger (ansatte i SPPE) og det øvrige pedagogiske personalet (lærerne) om faglige, sosiale og kulturelle tilpasninger for enkeltelever innenfor det ordinære skoletilbudet og som bidrar til måloppnåelse m.h.t de underliggende variablene (inkluderingsindikatorne).

Disse kriteriene for ”funn” danner selve utgangspunktet for analysen av det transkriberte materialet.

4.6.2 Analyse av data fra den kvantitative lærerundersøkelsen

Hver av de 3 hovedindikatorne består av et antall ”items” som i denne undersøkelsen er uttrykt som et sett av påstander som den enkelte lærer skal krysse av for ”enig”, ”delvis enig”, ”uenig” eller ”vet ikke” (appendiks 2). I kodingen er hver påstand gitt en verdi, der ”enig” har fått verdien 3, delvis enig” verdien 2, ”uenig” verdien 1 og ”vet ikke” verdien 0. Ved bruk av statistikkprogrammet SPSS, er verdiene ”plottet inn”. Indekser er laget for hver av de 3 indikatorene, items er summert (skåreverdi for hver påstand) og delt på antall items i hver indikator og kompensert for uopplyste (”vet ikke”). På denne måten har det vært mulig å få et gjennomsnittlig mål på ”grad av enighet” i lærergruppen innenfor hver av de tre indikatorene. Histogrammet som presenteres i ”presentasjon av funn og drøfting av resultater”, del 5, gir altså

opplysninger om et antall læreres gjennomsnittlige sumskåre (aritmetisk gjennomsnitt) innenfor hver av de tre indikatorene. Dette danner grunnlaget for en beregning av alle læreres sumskåre (aritmetisk gjennomsnittet) innen hver av de tre indikatorene, uttrykt i histogrammet som "mean".

Dette måleopplegget omfatter flere ledd i form av påstander (items). Det er derfor relevant å se hvordan de enkelte items korresponderer med hverandre. Dette kalles leddanalyse eller itemanalyse. Cronbach`s Alpha er brukt som reliabilitetsmål i denne lærerundersøkelsen. Cronbach`s Alpha refererer til et korrelasjonsmål som utgjør en middelværdi av alle delingskorrelasjoner som kan utregnes, når skalaen blir todelt på alle mulige måter. Den gir uttrykk for den gjennomsnittlige korrelasjonen, når en test blir delt og innbyrdes korrelert på alle mulige måter (Befring, 1998).

4.6.3 Analyse av kvalitative data i det transkriberte materialet

Som en av flere tilnærminger til analyse av datamaterialet, har jeg valgt en kategoribasert analyse. En kategoribasert analyse innebærer at forskeren finner frem i den transkriberte intervjueteksten til kategorier av prosesser, begivenheter eller atferdsmåter som enten er betydningsfulle ved at de går igjen i materialet og står i sammenheng med hverandre, eller ved at de er viktige i forhold til de teoretiske interesser forskeren har. Forskeren konstruerer de kategoriene materialet kan ordnes etter. Kategoriene blir dels brakt inn fra den teoretiske forståelsen og dels ved at de melder seg i den samtaleteksten som er produsert. Analysen er ellers et fremtredende trekk i den kvalitative forskningen gjennom hele forskningsprosessen også under materialoppbyggingen (Holter, 2002). I denne oppgaven er analysen formet under arbeidet før datainnsamling i materialoppbyggingen, under selve intervjuingen og ved materialbehandlingen.

Jeg vil lete etter- og kode prosesser, begivenheter eller atferdsmåter som går igjen i det transkriberte materialet. Kategoriseringene uttrykkes i overskrifter under hver inkluderingsindikator og inneholder beskrivelser fra "skolelederperspektivet", "KPPT perspektivet" og "SPPE perspektivet" som står i sammenheng til hverandre og som

synes viktige m.h.t skolelederrollens betydning for inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet, d.v.s som oppfyller de satte kriterier for ”funn” (4.6.1 ”kriterier for funn”).

4.7 Verifisering

Både datainnsamling, bearbeiding, analyse og fortolkning bør gjennomgå selvkritisk i en verifisering eller en kvalitetsvurdering (Kvale, 2006 og Repstad, 2007). Det vil i denne delen bli redegjort for ulike forhold som omfattes av verifiseringen: Egen forskerrolle, gyldighet, troverdighet og intersubjektivitet og forskningsetiske vurderinger.

4.7.1 Egen forskerrolle og validitet

Jeg har selv hatt en aktiv rolle i nyorganiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet ved skolen. Denne forskerrollen innebærer både styrker og svakheter for meg m.h.t validitet i forskningsarbeidet. Jeg kjenner respondentene og skolesystemet godt og jeg sitter derfor med en solid forforståelse. Forforståelsen bygger på egne erfaringer i forbindelse med nyorganiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet ved skolen og på egne teoretiske tankeganger om inkludering. Som forsker gir min bakgrunn som intervjuobjektens kollega en unik mulighet for felles konstruksjon av mening gjennom å forhandle frem felles meningsrammer eller diskurser. Samtidig er jeg klar over at egen rolle i forskningsprosjektet stiller høye krav til validitet i forskningsprosjektet.

4.7.2 Gyldighet, troverdighet og intersubjektivitet

Holter (2002) hevder at spørsmål om den kvalitative forskningens gyldighet og troverdighet i dag ofte behandles ut fra dennes egne begreper om validitet, ikke på bakgrunn av definisjoner utviklet ved kvantitative undersøkelser. Det er blitt klarere hvordan kvalitativ og kvantitativ metode forskning er forskjellige i sin forståelse av

kunnskapsproduksjonen, og kanskje derfor også hvordan de supplerer hverandre. Mens den kvantitative analysen b.l.a går ut på å ”strippe” data for kontekst, så er det omvendt med den kvalitative analysen. Her gjelder det å fastholde meningsrammene, og påliteligheten hviler b.l.a på forståelsen av mening som tolkningsrepertoar. Den mest direkte pålitelighetsprøven får man når intervjuutskriftene forelegges respondenten eller informanten til godkjenning. Når forskerens fortolkninger fremgår av utskriftene, kan validitetsproblemet settes i fokus. Drøfting av gyldighet for den kvalitative forskningen er altså i dag langt mer uavhengig av den kvantitative forskningens begrep om validitet.

Validiteten avhenger altså helt og holdent av at jeg er i stand til å rekonstruere skrittene frem til den innsikten og kunnskapen som presenteres. M.h.t validitet hevder Fog (2002) at kvalitetssikring består av en stadig avveining og argumentering frem til innsikt som er slående og logisk. Derfor må skrittene til den slående innsikt kunne rekonstrueres. Hvert skritt i argumentasjonen må klart følge av det foregående og følges av det neste. I siste instans er det et spørsmål om forskeren kan vise til logikken i sine resultater, og vise at de er interessante. En leser av forskningsrapporten må kunne følge alle fasene i forsakningsprosessen og det skal være mulig å granske både forutsetningene og slutningene. Forskningsprosessen skal i prinsippet kunne rekonstrueres og intersubjektivitet er et viktig kvalitetskriterium ved at resultatene skal kunne etterprøves av andre (Fog 2002). Validiteten avhenger også av at jeg får tilgang til valide svar. Kvale (1987), referert i Holter (2002) definerer validitet innen kvalitativ forskning slik; ”Valide svar (i et intervju) er et spørsmål om å spørre riktig” (Holter, 2002, s. 23).

4.7.3 Forskningsetiske vurderinger

Når det forskes på mennesker, må tre etiske regler ivaretas: informert samtykke, konfidensialitet og vurdering av konsekvenser (Befring, 1998). Lov om personregister m.m av juni 1978, angir normer og regler med sikte på å verne om forsøkspersoners personlige integritet. I tillegg til krav om informert samtykke og om anonymisering,

stilles det krav om oppbevaring av innhentede opplysninger, om innsynsrett fra deltakere og om taushetsplikt for de som medvirker i forskningen.

I dette forskningsprosjektet har det vært nødvendig å ivareta personvernet til enkeltpersoner som ble intervjuet og til lærergruppen som brukte tid og krefter på å svare skriftlig på mine spørsmål. Foruten å sikre anonymitet, har jeg fått informert samtykke for bruk av det transkriberte materiale i dette forskningsarbeidet. Dataene er blitt oppbevart og behandlet på forsvarlig måte og de vil bli makulert når de ikke lenger har noen funksjon (NESH, 2006).

5. Presentasjon av funn og drøfting av resultater

I det følgende vil jeg presentere kategorier av prosesser, begivenheter eller atferdsmåter (4.6.3) som kvalifiserer til ”funn” i den kvalitative undersøkelsen (”kriterier for funn”, del 4.6.1).

De kvalitative funnene presenteres under tre hovedoverskrifter, inkluderingsindikator 1: ”Idealtilstanden” (5.1), inkluderingsindikator 2: ”Arbeidsmåter og kompetanse” (5.2) og inkluderingsindikator 3: ”Inkluderende spesialundervisning” (5.3). Under hver hovedoverskrift presenteres et varierende antall samlende underoverskrifter som inneholder respondentenes beskrivelser av prosesser, begivenheter eller atferdsmåter som ser ut til å stå i sammenheng med hverandre (4.6.3) og som har spesiell teoretisk interesse. Jeg vil også presentere lærernes vurderinger av skolens inkluderende skolekultur innenfor hver av de tre hovedoverskriftene (inkluderingsindikatorne).

Den kvantitative lærerundersøkelsen presenteres i underoverskriftene; ”lærernes vurdering av inkludering i skolekulturen”. Resultatene presenteres i et histogram og uttrykker et gjennomsnittlig mål på ”grad av enighet” i lærergruppen innenfor hver av de tre inkluderingsindikatorne uttrykt i histogrammet som ”mean” (4.6.2).

Gjennomføringen av en såkalt ”paired samples t- test”, der forskjellene i lærerrapporteringen innenfor de tre utvalgte områdene vurderes m.h.t statistisk signifikans, viser at forskjellene er statistisk signifikante. Dette betyr at den samlede lærergruppens rapporteringer av forskjeller mellom inkluderingsindikatorne kan tillegges en betydning i det videre undersøkende arbeidet. Reliabilitetstesting med Cronbach`s Alpha viser imidlertid forskjeller i reliabilitet mellom de tre hovedindikatorne. Dette legger føringer for hvilke resultater som videre vektlegges og defineres som funn i lærerundersøkelsen.

I en sammenfattende drøfting av resultatene (del 5.4) vil jeg først sammenstille resultater fra den kvalitative undersøkelsen med resultater fra den kvantitative undersøkelsen og vurdere i hvilken grad hovedfunn fra den kvalitative undersøkelsen

gjenspeiles i funn fra den kvantitative lærerundersøkelsen. Dette gir et mål på i hvilken grad skolekulturen har latt seg prege av skoleleders implementering av inkluderende prosesser, begivenheter og arbeidsmåter innen de tre utvalgte områdene. I denne sammenheng vil jeg også vurdere i hvilken grad lærerne opplever SPPE som aktuell samarbeidsinstans ut i fra lærernes rapporteringer av i hvilken grad de opplever at SPPE bidrar til inkludering (for ”deres elever”) i det spesialpedagogiske arbeidet. Dette gir et mål på i hvilken grad SPPE oppleves som en aktuell samarbeidsinstans. Videre vil jeg drøfte empirisk funn (del 5) opp mot teoretiske funn (del 3). Jeg vil drøfte skolelederrollens bidrag til inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet ut fra definisjoner av ”inklusionsfaktorer” og ”eksklusionsfaktorer”.

Inklusjonsfaktorer defineres her som empiriske funn, etter den operasjonelle definisjonen av funn (4.6.1), som gjenspeiles i teoretiske funn. Disse faktorene benevnes i konklusjonen (del 6) som ”teorikonserverende” faktorer. Jeg vil i denne sammenheng vise til referanser i oppgavens teoretiske undersøkelsesdel (del 3). Eksklusjonsfaktorer defineres som empiriske funn som ikke gjenspeiles i teoretiske funn. Disse faktorene benevnes i konklusjonen som ”empiriske unike” faktorer, og kan danne grunnlag for nye ”friske” hypoteser, som igjen kan være ”kimen” til nye teoridannelser. I drøftingen av empiriske og teoretiske funn vil jeg avslutningsvis peke på faktorer i det teoretiske materialet som ikke gjenspeiles i det empiriske materialet og som kan tenkes å begrense skoleleders bidrag til inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet. Dette gir et mål på det jeg velger å kalle ”begrensende faktorer i skolelederrollen”.

5.1 Inkluderingsindikator 1: “Idealtilstanden”

Resultatene fra den empiriske undersøkelsen viser at skolelederrollen bidrar til at ”all undervisning er tilpasset opplæring der støtte og særskilte tiltak er integrert”, på følgende områder:

5.1.1 Prioritert pedagogisk ledelse med elevens behov i sentrum

Skoleleder opplever at organisering av tilpasset opplæring gjennom å integrere støtte og særskilte tiltak, gir elevene en følelse av faglig, sosial og kulturell inkludering i skolefelleskapet. Skoleleder gir uttrykk for en overbevisning om at denne måten å tenke tilpasset opplæring på virker samfunnsøkonomiserende i det lange perspektivet. Skoleleder hevder at dette verdisynet har ligget til grunn for organiseringen av skolevirksomheten og at hun har brukt systemet slik at det tjener det verdisystemet hun har. Skoleleder sier at hun har vært i en posisjon der hun har hatt makt til å gjennomføre ideer og at hun har hatt et sterkt ønske om å bruke makten i systemet til å skape en skole med elevenes behov i sentrum. Rettesnoren og et gjentagende ”mantra” i ledelse av skolen har vært kommunisering av tanken om ”eleven i sentrum”. Dette har vært selve utgangspunktet for all planlegging, for sammensetning av team, valg av lærere o.s.v. SPPE gir uttrykk for at skoleleder har hatt en bestemt filosofi og et sterkt ønske om å forbedre arbeidet med tilpasset opplæring ved å inkludere de barna som falt utenfor. KPPT fremhever sin opplevelse av den verdimessige forankringen som ligger i lederrollen. Skoleleder fremhever sin prioritering av pedagogisk skoleledelse med elevens behov i sentrum for all planlegging og organisering.

5.1.2 Målrettet og dynamisk ledelse med ”eleven i sentrum”

Ansatte i SPPE har opplevd skoleleder som en viktig medspiller i det spesialpedagogiske arbeidet. Skoleleder har vært en viktig drivkraft og bidratt fra starten av, med igangsetting av spesialpedagogisk arbeid og med sitt ”elevsentrerte” syn i spesialpedagogiske diskusjoner og refleksjoner. Ansatte i SPPE hevder videre at skoleleder har gitt enheten stor frihet, samtidig som leder har tatt det overordnede ansvaret og holdt ”styringa”. Skoleleder har overprøvd avgjørelser tatt i SPPE, men uten å ”overkjøre”, da det alltid har ligget grundige drøftinger til grunn for avgjørelsene. Ansatte i SPPE legger vekt på det de opplever som en systematisk og

åpen dialog med skoleleder som har bestått av utveksling av tanker, ideer og erfaringer.

KPPT gir uttrykk for en opplevelse av en skoleleder som viser ærbødighet for det å samvirke og hun benevner dette som en dynamisk lederrolle som "tar inn", som står i konstante veiledningsforhold og som tar avgjørelser. Ansatte i SPPE legger vekt på at skoleleder har vist vilje og styrke til å ta noen tøffe beslutninger m.h.t ressursbruk og kommunisert til alle ansatte i skolevirksomheten at "sånn skal det være på vår skole". KPPT ser fra sin posisjon at de ansatte blir "tent" på ideene og at fremgang oppleves som et produkt av felles innsats. KPPT legger vekt på konsekvensene av skoleleders relasjonsbygging i personalet, på de ansattes opplevelse av leders tillit og anerkjennelse. Skoleleder poengterer det etiske dilemma som oppstår og det etiske skjønnet som må utvises når hensynet til elevenes behov kommer i konflikt med de ansattes behov. Skoleleder er likevel klar på at elevenes behov skal styre organiseringen av skolevirksomheten og at en skoleleder må være forberedt på å "takle" eventuelle personalkonflikter som oppstår i samband med dette.

5.1.3 Personlige egenskaper

KPPT fremhever en skoleleder som hun opplever som raus, omsorgsfull og som gir personer rundt seg muligheter for å feile og til å være i en konstant øveprosess. Videre legger KPPT vekt på at hun opplever en skoleleder som har brukt egen personlighet, seg selv, i modelleringsarbeidet overfor lærerne. KPPT fremhever betydningen av en skoleleder som viser tillit og som lytter til sine ansatte. Ansatte i SPPE opplever at denne lederformen fører til høy grad av forpliktelse, til en følelse av å få mye tilbake og til selvrespekt i jobben som spesialpedagog:

"Denne måten å arbeide på gir mye på alle plan, tillit og selvrespekt i forholdet til leder, i forholdet til kolleger i SPPE og i forholdet til lærerne og elevene. Det er utrolig hva det gjør med oss å få tillitt! Det skal mye til for å bryte den dersom du opplever å ha fått den. Det har skoleleder gitt mulighet for i det

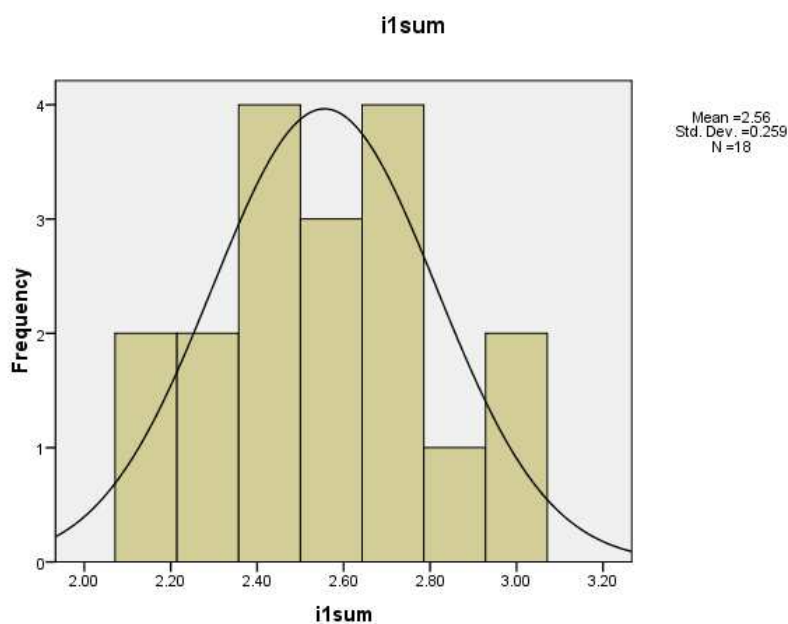
systemet vi har jobbet i. Jeg gidder ikke å bruke krefter og meg selv på folk jeg ikke stoler på, eller har tillitt til”.

(Fra intervju med ansatte i SPPE juni 2008).

5.1.4 Lærernes vurdering av inkludering i skolekulturen

Det gjennomsnittlige resultatet for den første indikatoren viser at de 18 lærerne vurderer skolens praksis m.h.t inkludering på dette området som god (mean = 2,56 på en skala fra 1-3). Lærerne vurderer skolens evne til inkludering innenfor dette området som det beste av de tre undersøkte områdene.

Figur 7: Lærerundersøkelse, ”idealtilstanden”



På tross av lærernes relativt sett gode vurdering av skolens inkluderende praksis på dette område, viser måling med Cronbach`s Alpha lav reliabilitet for indikator 1 (.299). Det er spesielt påstandene 3 og 7 som trekker reliabiliteten ned for indikatoren: ”Tilpasset opplæring har til hensikt å hindre at elever får vansker med å lære” og ”timeplanen er lagt fleksibelt, slik at gruppesammensetningen kan varieres” (for eksempel aldersblandede grupper). Den svake reliabiliteten kan b.l.a avspeile lite entydige påstander og for ”vide” problemstillinger som gir grunnlag for svært

forskjellige tolkninger. Ut fra den svake reliabiliteten må vi gå ut fra at resultatene gjenspeiler andre forhold enn det vi ønsker å måle i denne undersøkelsen. På tross av lærernes positive vurdering av skolens inkluderende praksis innenfor dette området, er det altså grunn til å være varsom med å trekke konklusjoner på dette grunnlaget, da reliabiliteten viser seg å være generelt lav innenfor indikator 1. 88,9 % av lærerne (38,9 % ”i stor grad” og 50 % ”i noen grad”) svarer imidlertid at SPPE bidrar til indikator 1.

5.2 Inkluderingsindikator 2: “Arbeidsmåter og kompetanse”

Resultatene fra de empiriske undersøkelsen viser at skolelederrollen bidrar til at ”skolen har utviklet arbeidsmåter som øker de tilsattes kompetanse når det gjelder å tilrettelegge for mangfold i elevgruppa” på følgende områder:

5.2.1 Samarbeid og spredning av spesialpedagogisk kompetanse

For å forhindre privatpraktiserende lærere og lukkede klasseromsdører og for å fremme samarbeid på trinn og mellom trinn legger skoleleder stor vekt på spredning av spesialpedagogisk kompetanse i skolevirksomheten. Skoleleder hevder noen forutsetning for spredning av spesialpedagogisk kompetanse: Baseorganisering, fleksibel organisering av skoledagen, utvalg av ”mellomledere”, sammensetning av team, etablering av spesialpedagogiske kommunikasjonskanaler og magasinering av spesialpedagogisk kompetanse.

5.2.2 Baseorganisering og fleksibel organisering av skoledagen

Skoleleder forteller at baseorganisering, med muligheter for aldersblanding og samarbeid om undervisningsopplegg for grupper på tvers av klassetrinn, var det første ”grepet” som ble gjort i omorganiseringen av skolevirksomheten. Videre forteller skoleleder at et annet ”grep” var å gi teamene og de enkelte trinnene frihet til å organisere skoledagen ut fra elevenes behov for pauser og undervisningsøkter. KPPT

sier at aldersblanding, samarbeid om undervisningsøkter og trinnenenes forskjellige pauser og undervisningsøkter bidrar til en opplevelse av at det spesielle blir det ordinære. Elevers lovpålagte ”rett til spesialundervisning” blir usynliggjort, og ”spesialelevens” behov blir integrert med andre elevers behov.

5.2.3 Utvalg av “mellomledere” og sammensetning av team

I tillegg til etablering av et spesialpedagogisk lederteam, bestående av skoleleder selv og leder for SPPE (figur 8, s. 80), legger skoleleder vekt på å velge ut personer som kan arbeide med delegerte lederoppgaver i ”mellomlederposisjoner”. Skoleleder hevder at leder for SPPE får en spesielt viktig rolle i spredning av kompetanse i skolevirksomheten. Skoleleder legger vekt på at leder for SPPE, i tillegg til å kunne leve i stadige endringsprosesser, må ha høy faglig kompetanse (hovedfag eller mastergrad i pedagogikk eller spesialpedagogikk), for å kunne initiere og lede det kontinuerlige og prosjektbasert arbeidet med å avdekke elevers faglige, sosiale og kulturelle behov i skolevirksomheten. Ansatte i SPPE hevder at leder for SPPE bidrar med å ”åpne opp” istedenfor å ”lukke igjen” m.h.t det å se konkrete muligheter gjennom veiledning og i kraft av kompetanse på hvordan støtte og særskilte tiltak bør integreres inn i ordinær undervisning. I tillegg til å velge ut leder for SPPE, som i tillegg til å være en del av spesialpedagogisk lederteam også er teamleder for SPPE, fremhever skoleleder valget av teamledere for småskoletrinnet (1. – 4. trinn) og mellomtrinnet (5. – 7. trinn) som svært viktige faktorer i spredningen av spesialpedagogisk kompetanse ut til hvert klassetrinn og hver enkelt klasseleder (figur 8, s. 80). Like viktig som utvalg av ”mellomledere” skoleleders sammensetning av personer som skal jobbe sammen i spesialpedagogisk enhet (team), team og hvert enkelt trinnteam. Skoleleder hevder at sammensetningen av teamene er viktige fordi det er en påvirkning mellom dem. Skoleleder betrakter SPPE som kraftsentrum og kanal for nytenkning. Den kontinuerlige påvirkningen fra SPPE representerer en motkultur til den rådende skolekulturen som skoleleder opplever som verdikonserverende (figur 8, s. 80).

5.2.4 Etablering av spesialpedagogiske kommunikasjonskanaler

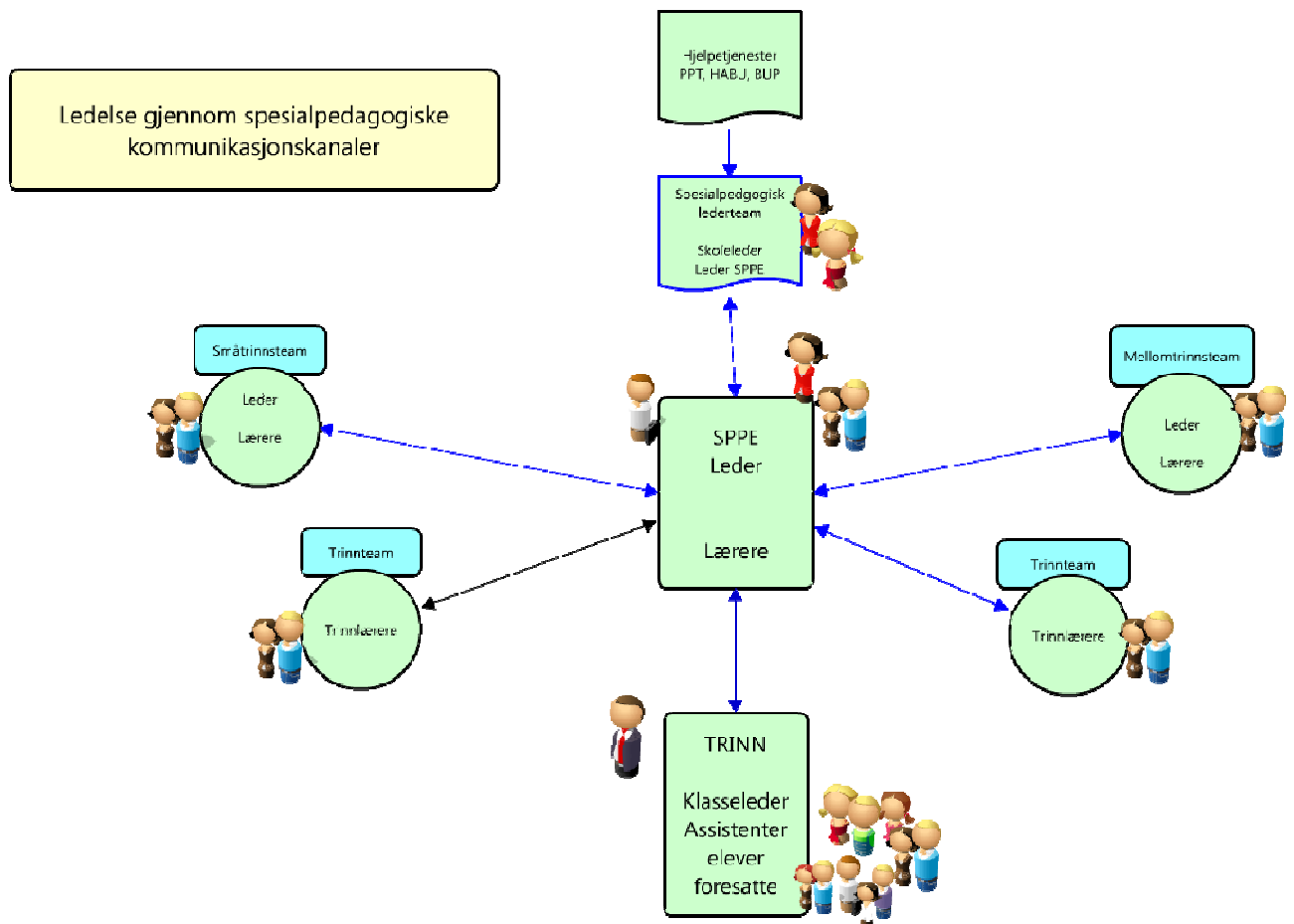
KPPT opplever en målrettet, pragmatisk leder som er løsningsorientert og som bruker SPPE til å gjennomføre sine målsetninger. Skoleleder på sin side gir uttrykk for at hun ønsker å organisere skolen på en slik måte at den er mottakelig for SPPE sin måte å jobbe på.

”Ansatte i SPPE er ikke bundet av noen tradisjonell timeplan eller timeundervisning, de kan bevege seg både horisontalt og vertikalt i systemet og bidra til tilpasset opplæring der elevene har størst behov for det, i lengre eller kortere perioder, i små grupper med mye skjerming eller i storgrupper”.

(Fra intervju med skoleleder i juni 2008)

Ansatte i SPPE og skoleleder beskriver hvordan skoleleder har lagt opp til ledelse av det spesialpedagogiske arbeidet gjennom tett kommunikasjon med leder for SPPE i ”spesialpedagogisk lederteam” og gjennom delegering av spesialpedagogiske arbeidsoppgaver til leder for SPPE (figur 8, s. 80). Leder for SPPE kommuniserer med eget team og delegerer videre arbeidsoppgaver til lærere i SPPE som samarbeider med trinnlærere om tilpasset opplæring og integrering av støtte og særskilte tiltak. I tillegg til interne teammøter i SPPE, deltar lærere i SPPE i teammøter på h.h.v småtrinnteamet og mellomtrinnteamet. Leder for SPPE har også en kommunikasjonskanal til ledere for småtrinnteamet og mellomtrinnteamet. De to trinnteamene og hver enkelt klasseleder har tilgang til kommunikasjon med leder for SPPE gjennom ”lavterskeltilbudet” og forumet ”tenkesammenmøter” (”analyse av spesialpedagogiske behov”, del 5.3.4). Tilslutt har skoleleder, gjennom å gi ansatte i SPPE kontaktlæreransvar, sørget for at kommunikasjon og kontakt med hjelpetjenestene og foresatte for elever med de største behovene går via SPPE, som kommuniserer tilbake til skoleleder og videre til elevens trinnlærer som vurderer videre kommunikasjon til eget trinnteam og h.h.v småtrinnteam eller mellomtrinnteam. Jeg har synliggjort skolelederens ledelse av det spesialpedagogiske arbeidet gjennom SPPE i fremstillingen nedenfor:

Figur 8: Ledelse gjennom spesialpedagogiske kommunikasjonskanaler



5.2.5 Magasinering av kompetanse

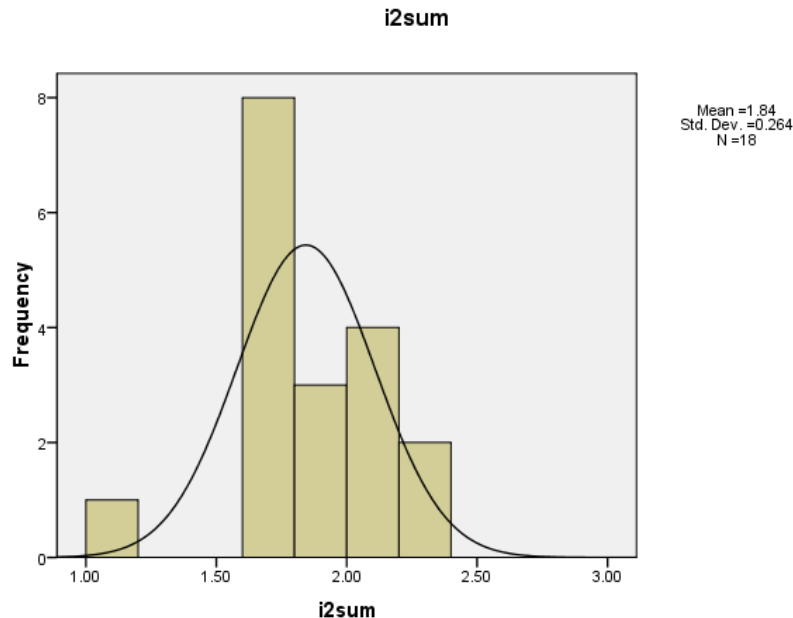
Skoleleder hevder at hun har valgt å legge alle ekstra ressurser inn i SPPE, slik at kompetansen som bygges opp i dette spesialiserte teamet i samarbeid med trinnlærere kan brukes om igjen i samarbeid med andre trinnlærere. Ansatte i SPPE gjør seg erfaringer i arbeidet med trinnlærere, foresatte og eksterne instanser og kommuniserer erfaringer tilbake til teamet i faste teammøter. SPPE blir et spesialistteam som magasinerer kompetanse som kan brukes om, og om igjen. Alle vet hvor kompetansen er og tilgjengeligheten er god. Skoleleder hevder at dette fører til bruk av SPPE, som igjen fører til at SPPE får tilgang til ytterligere kompetanse gjennom samarbeid med "allmennspesialistene"; klasselederne på det enkelte klassetrinn. Skoleleder poengterer at SPPE representerer en kvalitetssikring i det spesialpedagogiske arbeidet,

ved at enheten fungerer som bindeledd mellom eksterne hjelpetjenester og lærerne (figur 8, s. 80). SPPE besitter mye spesialpedagogisk kompetanse og kunnskap om mange og lignende saker i tillegg til å kjenne både lærere i skolevirksomheten og skolens samarbeidspartnere i hjelpetjenestene. Skoleleder legger vekt på at denne kvalitetssikringen av kommunikasjonen mellom hjelpetjenester og klasseledere er et svært viktig element i arbeidet med å integrere støtte og særskilte tiltak inn i det ordinære skoletilbudet for elever med store hjelpebehov.

5.2.6 Lærernes vurdering av inkludering i skolekulturen

Det gjennomsnittlige resultatet for den andre indikatoren viser at de 18 lærerne vurderer skolens praksis m.h.t inkludering innenfor dette område som svakest blant de tre utvalgte områdene (mean = 1.84 på en skala fra 1-3).

Figur 9: Lærerundersøkelse "arbeidsmåter og kompetanse"



På tross av lærergruppens relativt sett dårlige vurdering av skolens inkluderende praksis på dette området, viser reliabilitetsmålingen med Cronbach`s Alpha høy validitet (.776). Det betyr at lærernes vurderinger i stor grad representerer et mål på

det vi ønsker å måle innenfor indikator 2 og videre at det kan være grunn til å vektlegge disse lærervurderingene i det undersøkende arbeidet:

100 % av lærerne (50 % enige og 50 % delvis enige) rapporterer at de prøver å møte elevenes manglende motivasjon eller misnøye gjennom å gjøre undervisningen mer engasjerende. 88,9 % av lærerne (33,3 % enige og 55 % delvis enige) rapporterer at de vet hvordan de skal reagere på mobbing på grunnlag av etnisitet, kjønn, seksuell legning eller annet. 77,8 % av lærerne (11,1 % enige og 66,7 % delvis enige) rapporterer at de får trening i å planlegge og å gjennomføre undervisning i fellesskap. 72,3 % av lærerne (16,7 % enige og 55,6 % delvis enige) rapporterer at det er satt i gang tiltak med sikte på at de tilsatte skal kunne arbeide effektivt og godt sammen i klasserommene, at de tilsatte reflekterer systematisk over de erfaringene de gjør ved teamundervisning, tolærersystem eller lignende og at de tilsatte og skoleadministrasjonen vurderer hvilken opplæring de selv har behov for. 72 % av lærerne (22,2 % ”i stor grad” og 50 % ”i noen grad”) svarer at SPPE bidrar til indikator 2.

Flest lærere sier seg ”delvis enig” i påstander som handler om at skolevirksomheten er lagt til rette for samarbeid gjennom planlegging og gjennomføring av undervisning i fellesskap, i påstander som handler om at det er satt i verk tiltak med sikte på at de tilsatte skal kunne arbeide effektivt og godt sammen i klasserommene og i påstander som handler om muligheter for systematisk refleksjon over de erfaringene de gjør med andre.

5.3 Inkluderingsindikator 3: “Inkluderende spesialundervisning”

Resultatene fra den empiriske undersøkelsen viser at skolelederrollen bidrar til at ”tiltak for elever som får spesialundervisning bygger på inkluderingstanken” på følgende områder:

5.3.1 Restriktiv og fleksibel bruk av enkeltvedtaksressurs

Skoleleder hevder at hun har vært restriktiv overfor press fra lærere m.h.t å gå inn for enkeltvedtak. Et enkeltvedtak bør fattes på grunnlag av elevens behov og sammen med tanken om at en spesiell rett innebærer et standpunkt om et avvik fra det ordinære, i motsetning til å realisere elevens rett til tilpasset opplæring innenfor det ordinære. Skoleleder velger å definere opplæringslovens paragraf om rett til spesialundervisning strengt og poengterer at ”de (elever) som ikke har eller som kommer til å få utbytte av det ordinære skoletilbudet”, er meget få elever med svært spesielle behov. Skoleleder hevder videre at de elevene som skal ha spesialundervisning får et vedtak i årstimer. På den måten står skolen fri til å bruke ressursen over for eksempel to måneder eller over et helt år, alt etter hva som synes fornuftig. Bruken av spesialpedagogisk ressurs i form av intensive undervisningsbolker og ujevn bruk av timeressurs etter elevens behov og administrert av SPPE i samarbeid med trinnlærer, gir muligheter for ulike typer av gruppesammensetninger der spesialundervisningen er en del av helheten. Målsetningen for opplæringen, d.v.s hvordan du bruker ressursen er viktigere enn ressursen i seg selv. Skoleleder hevder videre at timetallet bør betraktes som et redskap for å nå et læringsmål.

5.3.2 Etablering av spesialpedagogisk enhet (SPPE)

Skoleleder hevder at etableringen av SPPE er ett ledd i en mye bredere omstrukturering av skolen, der sammensetning av team, basetenkning og nyorganisering av skoledagen er viktige og nødvendige forutsetninger. Skoleleder hevder likevel at etablering av SPPE er en forutsetning for omstruktureringene. Skoleleder hevder følgende:

”Organiseringen av SPPE bidrar til å snu det gamle synet på spesialundervisning på hodet. Planlegging av spesialundervisning som tilpasset opplæring i dialog med trinnlærere, team og foresatte motvirker konservering av den gamle praksisen og det gamle synet på spesialundervisning”.

(Fra intervju med skoleleder, juni 2008).

Skoleleder har valgt å ikke binde ansatte i SPPE til tradisjonelle timeplaner eller timeundervisning. De ansatte i SPPE skal kunne bevege seg horisontalt og vertikalt i systemet og bidra til tilpasset opplæring der elevene har størst behov, i lengre eller kortere perioder, i små grupper med mye skjerming i perioder eller i store grupper (figur 8, s. 80). Utvelgelse av ansatte som kan jobbe ”prosjektbasert” og under disse forutsetningene i SPPE er viktig (jfr. ”utvalg av mellomledere og sammensetning av team”, del 5.2.3). Skoleleder sier at etablering av SPPE innebar en endring i måten å organisere støtteressursen på og sier videre at det kan være mulig å nærme seg en inkluderende spesialundervisning ved en fleksibel bruk av spesialpedagogisk ressurs der analyse av spesialpedagogiske behov gjøres på grunnlag av systematisk kartlegging og dokumentasjon.

5.3.3 Fleksibel bruk av spesialpedagogisk ressurs

Skoleleder har valgt å ikke låse ressursen til støtte og særskilte tiltak opp mot enkeltlæreres timeplan og arbeidstidsordning. Ressursen organiseres fleksibelt, ved at den legges i et ”pool” som disponeres av leder for spesialpedagogisk enhet (SPPE) gjennom delegert myndighet fra skoleleder. Teamorganisering, basetenkning og omorganiseringen av skoledagen muliggjør skjevdelinger av grupper etter elevs behov og det kan frigjøre lærerressurser. Ut fra denne organiseringen, med denne fleksible bruken av skolens pedagogiske og spesialpedagogisk ressurs, skal hvert trinnteam i samarbeid med SPPE i teorien kunne dekke hele behovet for alle elever. Dette vil også kunne gi gode muligheter for samarbeid mellom trinnlærere og SPPE i arbeidet med den lille gruppen av elever som har helt spesielle og komplekse behov, innenfor rammene av det ordinære. Skoleleder hevder at det er denne fleksibiliteten som bidrar til at all undervisning er tilpasset opplæring, der støtte og særskilte tiltak er integrert. For å optimalisere mulighetene for tilpasninger, har skoleleder gitt ansatte i SPPE kontaktlæreransvar for elever med svært komplekse behov, noe som resulterer i at en spesialpedagogisk ressurs (kontaktlærer fra SPPE) og en pedagogisk ressurs

(elevens trinnlærer) i praksis deler ansvaret for elevens opplæring. Denne ansvarsdelingen krever et tett samarbeid mellom SPPE og trinn. Skoleleder hevder videre at integrering av støtte og særskilte tiltak er avhengig av både den måten skolen organiserer seg på m.h.t fleksible løsninger på ”trinnivå” og SPPE sine muligheter for samarbeid med trinnlærere om tiltak for elever med spesielle behov.

5.3.4 Analyse av spesialpedagogiske behov

Skoleleder hevder videre at en fleksibel bruk av spesialpedagogisk ressurs henger tett sammen med analyse av elevers spesialpedagogiske behov. Skoleleder sier at hun har timeplanlagt en klokke time i uken til ”tenkesammenmøte”, der leder for SPPE, ansatt i SPPE som arbeider mot trinnet og trinnlærer(e) kan avtale å starte eller fortsette et arbeid med å integrere støtte og særskilte tiltak for enkelte elever med store faglige, sosiale eller kulturelle behov inn i det ordinære skoletilbudet. Ansatte i SPPE gir uttrykk for at såkalte ”tenkesammenmøter” er det viktigste forumet for refleksjon, veiledning og planlegging sammen med trinnlærere m.h.t hvordan nødvendig støtte og særskilte tiltak kan settes i verk innenfor skolens ordinære rammer. Skoleleder gjør rede for at hun har lagt til rette for deltakelse i ”tenkesammenmøter”, som kan være refleksjonssamtaler eller avtalte veiledningssekvenser, gjennom praktiske tilrettelegginger, timeplanlegging og direktiv fra skoleleder om å bruke SPPE ved bekymringer vedrørende enkelte elever eller grupper av elevers behov. Skoleleder poengterer at det skal ikke være mulig å ikke møte opp i ”tenkesammenmøte”. I ”tenkesammenmøte” koples ofte PPT inn i ”førtilmeldingsarbeid” vedrørende arbeidet med enkelte elever eller grupper av elever. Lærer, SPPE og PPT møtes og deler kompetanse.

”SPPE er ”brua” mellom ledernivået og trinnlærerne som gjør ”tidlig inngripen” og ”innsats på lavest mulig nivå” mulig gjennom analyse av læringssituasjonen, samarbeid, lav terskel for hjelp ved frustrasjon i arbeid med elever, en kommunikasjonsform preget av løsningsfokus, systematikk, kartlegging, utprøving av tiltak og evalueringer.”

(Fra intervju med KPPT i juni 2008)

KPPT hevder videre hun opplever at denne måten å arbeide med tilpasset opplæring på bidrar til elevers opplevelse av helhet i skoledagen. Det motsatte er ”poppopp” av strakstiltak som ofte bunner i lærersentrerte behov.

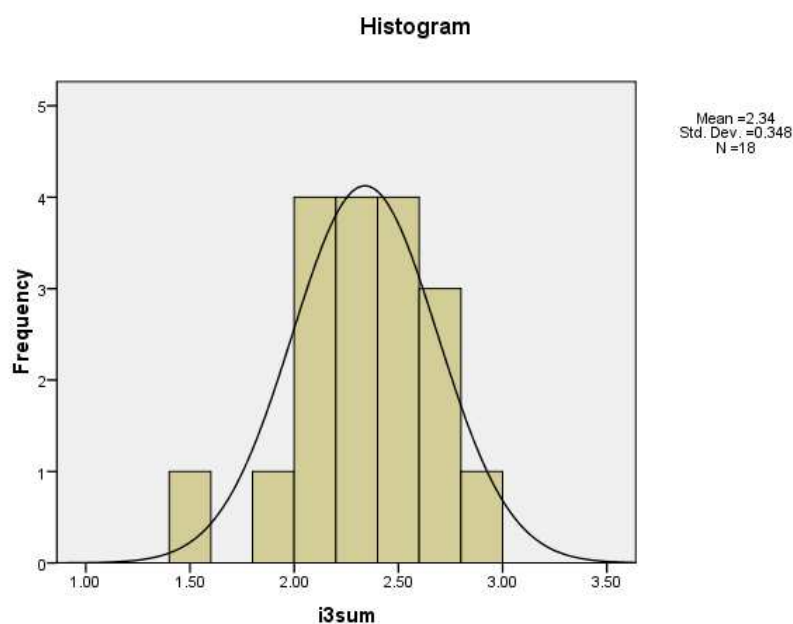
5.3.5 Kartlegging, dokumentasjon og tilpassede opplæringsplaner

Skoleleder legger vekt på at analyse av spesialpedagogiske behov henger sammen med skolene evne til å ”fange opp” behovene. KPPT hevder at SPPE bidrar til inkluderende spesialundervisning ved å gå fra ”synse” til ”fakta” ved bruk av kartlegging og observasjon som verktøy, ved å bidra med systematikk og analyse i måten å tenke om læreres opplevde vansker i systemet og ved systematisk dokumentasjon av progresjon eller stagnasjon som utgangspunkt for evaluering og eventuelt nye retninger i det spesialpedagogiske arbeidet. Skoleleder hevder i denne forbindelse at dokumentasjon og evaluering av læringsmål er en avgjørende faktor, da læring og opplæring bør være sentrum i det elevsentrerte arbeidet i skolevirksomheten. Skoleleder hevder videre at hun selv, SPPE og lærerne i fellesskap har utarbeidet en plan for faglig kartlegging av alle elever på skolen, der gjennomføring av faglig kartlegging og bearbeiding av resultater fordeles mellom ansatte i SPPE og trinnlærere. Skoleleder har delegert oppfølgingen av dette arbeidet til leder for SPPE. Resultatene danner grunnlag for tilpasset opplæring og eventuelt videre interne eller eksterne kartlegginger. KPPT hevder at SPPE og skoleleder sammen sitter med et mangfold knyttet opp mot ”oppgaveløsning” og at vurderingene som gjøres representerer en pragmatisk innstilling til tiltak, der kun det som synes å virke etter målsetningene beholdes. Ansatte i SPPE gir uttrykk for at bruken av ”tilpassede opplæringsplaner” (TOP) er en måte å møte skoleleders krav om dokumentasjon på tilpasset opplæring og evaluering av læringsmål for elever med store behov men uten individuell opplæringsplan etter opplæringsloven (IOP).

5.3.6 Lærernes vurdering av inkludering i skolekulturen

Det gjennomsnittlige resultatet for den tredje indikatoren viser at de 18 lærerne vurderer skolens praksis m.h.t inkludering innenfor dette område som god (mean = 2,34 på en skala fra 1-3). Lærerne vurderer skolens evne til inkludering innenfor dette området som det nest beste av de tre undersøkte områdene.

Figur 10: Lærerundersøkelse, "inkluderende spesialundervisning"



I tillegg til lærergruppens gode vurdering av skolens inkluderende praksis på dette området, viser reliabilitetsmålingen med Cronbach`s Alpha relativt sett høy reliabilitet (.603). Det betyr at lærernes vurderinger i stor grad representerer et mål på det vi ønsker å måle innenfor indikator 3 og videre at det kan være grunn til å vektlegge også disse lærervurderingene i det undersøkende arbeidet:

100 % av lærerne (61,1 % "enige" og 38,9 % "delvis enige") rapporterer at ekstra hjelp betraktes som en selvfølgelig rett for dem som trenger det og at tiltak for elever som vurderes å ha behov for spesialundervisning har til hensikt å øke deltakelse og læring og redusere ekskludering (88,9 % "enige" og 11,1 % "delvis enige"). 88,9 % av lærerne (50 % "enige" og 38,9 % "delvis enige") hevder at tiltak for å fjerne det som

hindrer enkeltelevers læring og deltakelse betraktes som en mulighet for bedre undervisning for hele klassen. 83,4 % av lærerne (77,8 ”enige” og 5,6 % ”delvis enige”) rapporterer at koordinator for spesialundervisning er opptatt av å legge til rette for inkludering. 77,8 % av lærerne (27,8 % ”enige” og 50 % ”delvis enige”) rapporterer at skolen aktivt prøver å redusere bruken av segregerte opplæringstiltak. 66,7 % av lærerne (55,5 ”enige” og 11,1 % ”delvis enige”) hevder at skolen aktivt prøver å redusere antallet elever kategorisert som ”elever med spesielle behov”. 61,1 % av lærerne (44,4 ”enige” og 16,7 ”delvis enige”) rapporterer at skolen så langt det er mulig gir støtte uten bruk av ”§5 midler”. 72,2 % av lærerne (61,1 ”i stor grad” og 11,1 ”i noen grad”) svarer at SPPE bidrar til indikator 3.

Flest lærere sier seg altså ”enige” i påstander som handler om at ekstra hjelp betraktes som en selvfølgelig rett for elever som trenger det, i påstander om at spesialundervisning har til hensikt å øke deltakelse og læring og redusere ekskludering, i påstander som handler om at tiltak for å fjerne det som hindrer enkeltelevers læring og deltakelse betraktes som en mulighet for bedre undervisning for hele klassen, i påstander om at skolen aktivt prøver å redusere antallet elever kategorisert som ”elever med spesielle behov” og i påstander om at skolen så langt det er mulig gir støtte uten bruk av § 5 midler.

5.4 Sammenfattende drøfting

I en sammenfattende drøfting av resultatene vil jeg først sammenstille resultater fra den kvalitative undersøkelsen med resultater fra den kvantitative undersøkelsen og vurdere i hvilken grad faktorer i skolelederrollen (tilrettelegging for inkluderende prosesser, begivenheter og atferdsmåter) gjenspeiles i lærernes vurderinger av inkludering i skolekulturen. Videre vil jeg drøfte empirisk funn (del 5) opp mot teoretiske funn (del 3).

5.4.1 Indikator 1; ”Idealtilstanden”

En sammenstilling av de kvalitative resultatene med resultatene fra den kvantitative lærerundersøkelsen gir ikke mening innenfor dette området, da reliabiliteten for de kvantitative resultatene er svært lav. To av tre respondenter vurderer at SPPE bidrar i stor grad til indikatoren, skolelederen selv vurderer at SPPE bidrar i noen grad til indikatoren og litt under 90 prosent av lærerne regner i større eller mindre grad med ansatte i SPPE som aktuelle samarbeidspartnere i arbeidet med tilrettelegginger for mangfold blant enkeltelever i skolevirksomheten. Med dette utgangspunktet vil jeg i det følgende drøfte empiriske hovedfunn (5.1) opp mot teoretiske hovedfunn (3.10).

5.4.2 Teorikonserverende faktorer

De empiriske hovedfunnene innenfor området ”idealtilstanden” er ”prioritert pedagogisk ledelse med elevens behov i sentrum”, ”målrettet og dynamisk ledelse med eleven i sentrum” og ”personlige egenskaper”. Disse faktorene defineres i denne drøftingen som ”inklusionsfaktorer” og benevnes i konklusjonen som ”teorikonserverende faktorer” (6.1). Teoretisk hovedfunn som gjenspeiler disse empiriske hovedfunnene er skoleleders kommunisering av ”idealtilstanden” eller ”inkluderingsstanken” (3.5) gjennom modellering i skolelederrollen (3.6.4) og gjennom tilrettelegginger for rådgivning på flere nivåer i skolevirksomheten (3.7.2, 3.7.4 og 3.7.5).

Kotter (1996) hevder at ”modellering” av budskap i endringsvisjonen kan være et avgjørende moment i ledelse. Skoleleders tilrettelegginger for mangfold i lærerkollegiet, gjennom tilrettelegginger i arbeidssituasjonen og en bevissthet m.h.t de ansattes mer eller mindre spesielle behov kan være viktige momenter i skoleleders kommunisering av ”idealtilstanden”. Den kanskje viktigste måten å kommunisere ”idealtilstanden” på er skoleleders tilrettelegginger for rådgivning på flere nivåer i skolevirksomheten. Johannessen et.al (2001) definerer ”rådgivning” både som paraplybetegnelse og som et sideordnet begrep med ”terapi”, ”konsultasjon” og ”veiledning”. Johannessen et.al (2001) hevder videre at fokuset for de ansattes

hjelpebehov i rådgivningssekvensene danner grunnlaget for hvilket nivå rådgivningsarbeidet skal skje på. Johannessen et.al (2001) går ut fra at samlebetegnelsen ”rådgivning” dekker tre nivåer (fire områder). Rogers (1965), referert i Lassen (2004) refererer til en ”klientsentrert terapi”, der ”en grunnleggende terapeutisk holdning” ligger til grunn for skoleleders personlig rådgivning. Dette kan være en viktig innfallspori til å avdekke læreres personlige behov i det spesialpedagogiske arbeidet også m.h.t kommunikasjon vedrørende ”idealtilstanden”. Johannessen et.al (2001) legger videre vekt på ”veiledende og konsulterende rådgivningssekvenser” og systemrettet rådgivning koplet opp mot innovasjonsarbeid som måter å kommunisere ”idealtilstanden” på i skolevirksomheten.

5.4.3 Indikator 2; “ Arbeidsmåter og kompetanse”

I sammenstillingen av de kvalitative og kvantitative resultatene, er det mulig å hevde at respondentenes beskrivelser av arbeidsmåter som øker de tilsattes kompetanse (5.2) gjenspeiles i ”noen grad” (”delvis enige”) i om lag 75 prosent av lærergruppen (figur 9, s.81 og siste avsnitt 5.2.6). De tre respondentene vurderer at SPPE bidrar ”i stor grad” til indikatoren og om lag 70 prosent av lærerne regner i større eller mindre grad ansatte i SPPE som aktuelle samarbeidspartnere i arbeidet tilrettelegging for mangfold i skolevirksomheten (”lærernes vurdering av skolekulturen”, del 5.2.6). Med dette utgangspunktet, vil jeg i det følgende drøfte empiriske hovedfunn (5.2) opp mot de teoretiske funn (3.10).

5.4.4 Teorikonserverende- og empirisk unike faktorer

De empiriske hovedfunnene innen for området ”arbeidsmåter og kompetanse”; ”baseorganisering og fleksibel organisering av skoledagen”, ”utvalg av mellomledere og sammensetning av team” og ”magasinering av kompetanse i skolevirksomheten”, defineres i denne drøftingen som ”inklusionsfaktorer” og benevnes i konklusjonen som ”teorikonserverende faktorer”.

Teoretiske hovedfunn som gjenspeiler disse empiriske funnene omhandler skoleleders tilrettelegginger for ”sosiale nettverk” som utgangspunkt for ”aksjonslæring” gjennom etablering av ”forskende partnerskap” i skolevirksomheten (3.9.2). Videre så gjenspeiles de empiriske hovedfunnene i teoretiske funn vedrørende skoleleders initiering og implementering av samarbeid, målstyrt prosjektledelse og fagnettverk. (3.9.3).

Shiba og Walden (2001) og kvalitetsledelseskriteriet ”etablering av sosiale nettverk” kan ses på som en organisatorisk forutsetning for det Tiller (2006) benevner som ”aksjonslæring” i skolevirksomheten og det Furu (2007) definerer som ”et planlagt, systematisk endringsarbeid som lærerne og skoleledere gjør i sin skolehverdag”. Tiller (2006) legger vekt på ”aksjonslæring” som utgangspunkt for ”en lærende skolekultur”, der et kontinuerlig ”forskende partnerskap” på alle nivåer i skolevirksomheten, på tvers av nivå- og mellom skolevirksomheter bidrar til ”læring i skolekulturen” og at kunnskapen tas vare på. Skogen og Holmberg (2002) og Johannessen et al. (2001) legger vekt på samarbeid og målstyrt prosjektledelse som noen ”sosiale nettverk” som kan bidra til spredning av innovasjoner og til ”læring” i skolevirksomheten. Nesheim, Olsen og Velvin (2009) har gjennom sin forskning vist at formelle fagnettverk med kyndig ledelse bidrar til kunnskapsdeling, profesjonsutvikling og anvendelse av kunnskap.

Det empiriske hovedfunnet innen området ”arbeidsmåter og kompetanse”; ”etablering av spesialpedagogiske kommunikasjonskanaler” gjenspeiles ikke i det undersøkte teoretiske materialet og defineres i denne drøftingen som ”eksklusjonsfaktorer” og benevnes i konklusjonen som en ”empirisk unik” faktor.

5.4.5 Indikator 3; “Inkluderende spesialundervisning”

I sammenstillingen av de kvalitative og kvantitative resultatene, er det mulig å hevde at respondentenes beskrivelser av ”inkluderende spesialundervisning” (5.3) gjenspeiles ” i stor grad” (”enige”) i om lag 80 prosent av lærergruppen (figur 10, s.87 og siste avsnitt 5.3.6). Resultatene viser videre at de tre respondentene vurderer at

SPPE bidrar ”i stor grad” til indikatoren og at litt over 70 prosent av lærerne i større eller mindre grad ”regner med” ansatte i SPPE som aktuelle samarbeidspartnere i arbeidet med tilrettelegginger for mangfold blant enkeltelever i skolevirksomheten (”lærernes vurdering av skolekulturen”, del 5.3.6). Med dette utgangspunktet, vil jeg i det følgende drøfte hovedfunn (5.3) opp mot teoretiske funn (3.10).

5.4.6 Teorikonserverende- og empirisk unike faktorer

De empiriske hovedfunnene innen området ”inkluderende spesialundervisning”; ”skoleleders restriktive og fleksible bruk av enkeltvedtaksressurs”, tilrettelegginger for analyse av spesialpedagogiske behov” og ”bruk av kartlegging, dokumentasjon og tilpassede opplæringsplaner som utgangspunkt for planlegging, gjennomføring og evaluering av tilpasset opplæring defineres i denne oppsummerende drøftingen som et sett av ”inklusionsfaktorer” og benevnes i konklusjonen som ”teorikonserverende faktorer”. Teoretiske hovedfunn innen dette området som gjenspeiler disse empiriske funnene omhandler skoleleders kunnskap om-, forståelse for- og innsikt i det økologiske perspektivets forståelse av barnets utvikling til kompetanse eller dysfunksjon og hvordan dette kan omsettes i spesialpedagogisk praksis (3.8.1, 3.8.2 og 3.8.3).

Shiba og Walden (2001) hevder at alle aktører på arenaen må delta i systemrettede tiltak dersom de skal fungere, at tiltakene må være rettet mot elevens behov og at de må koordineres. Klefbeck og Ogden (2003) og Johannesen et al. (2001) definerer åpen systemteori og Aasen et al. (2004) definerer det bioøkologiske paradigme. Johannesen et al. (2001) beskriver en ”spesialpedagogisk rådgivningsmodell” som baserer seg på det økologiske perspektivets forståelse av ”utvikling til kompetanse”. M.h.t skolelederrollens betydning for inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet, er det en forutsetning at skoleleder har kunnskap om- og forståelse for økologiske og systemrettede perspektiver for at ”systemrettet rådgivning” skal prioriteres og bli en del av ”tiltaksapparatet” i skolevirksomheten.

De empiriske hovedfunnene innen området ”inkluderende spesialundervisning”; ”etablering av en spesialpedagogisk enhet (SPPE)” og ”fleksibel bruk av spesialpedagogisk ressurs” gjenspeiles ikke klart i teoretiske funn og defineres da i denne drøftingen som eksklusjonsfaktorer og benevnes i konklusjonen som ”empiriske unike” faktorer.

5.4.7 Begrensende faktorer i skolelederrollen

Et hovedfunn i den teoretiske undersøkelsen som i liten grad gjenspeiles i empiriske funn, er skoleleders rolle som innovatør og skoleleders systematiske bruk av innovasjonsstrategier (3.7.1, 3.7.3, 3.6.1, 3.6.2 og 3.9.1). Manglende bevissthet om innovatørrollen og om systematisk bruk av innovasjonsstrategier kan begrense skolelederrollens betydning for inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet. Dette defineres i denne oppsummerende drøftingen som et sett av ”begrensende faktorer i skolelederrollen” og benevnes som implikasjoner m.h.t skolelederrollens betydning for inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet (6.5).

Med referanse til forfatterne Shiba og Walden (2001) og kvalitetsledelseskriteriet ”kontinuerlig forbedring” (TQM) hevder forfatterne Skogen og Holmberg (2002) viktigheten av skoleleders bevissthet om hva en vil endre, hvorfor og hvordan. Dette forutsetter en definisjon av innovasjon som ”en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis”. En forbedring av det spesialpedagogiske arbeidet mot høyere grad av inkludering krever et kontinuerlig arbeid med tilpasset opplæring, der skoleleder har kunnskap om- og ser behov for planlegging og organisering av innovasjonsprosesser og der skoleleder tar initiativ til- og leder innovasjonsprosesser. Forfatterne Johannessen et al. (2001), poengterer i denne sammenhengen viktigheten av at skoleleder velger innovasjonsstrategi, definert som ”fremgangsmåter eller metoder som benyttes med tanke på å gjennomføre en innovasjon”. Skogen og Holmberg (2002) beskriver to aktuelle innovasjonsstrategier som det er nærliggende at skoleleder har kjennskap til og kan bruke i arbeidet med inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet; P-S modellen og S-I modellen.

Med referanse til forfatterne Shiba og Walden (2001) og kvalitetsledelseskriteriet ”fokus på brukeren”, hevder Skogen og Holmberg (2002) at dersom vi ikke har fokuset på brukeren så vil kompetansen vi utvikler neppe kunne bli særlig fokusert. Bachmann og Haug (2006) hevder ”en bred kollektiv forståelse av tilpasset opplæring”. Et fokus på brukeren (eleven) og en ”bred kollektiv forståelse av tilpasset opplæring”, setter krav til at skolelederrollen opprettholder et ”lærerfokus” som en forutsetning for et ”elevfokus” og at skolelederrollen sikrer seg at hele skolefelleskapet står sammen om de tiltak som settes i verk. En tilnærming til dette arbeidet er ledelse av rådgivningsprosesser i lærergruppen med innovasjonstanken som rådgivningsstrategi. Johannessen et al. (2001) presenterer en modell som baserer seg på P-S modellen i innovasjonsstrategi. ”Den spesialpedagogiske rådgivningsmodellen” (3.8.3) er ett eksempel på en tiltaksrettet modell som krever høy bevissthet om innovatørrollen og om systematisk bruk av innovasjonsstrategier i skolevirksomheten.

6. Konklusjoner og implikasjoner

I det følgende vil jeg konkludere med den undersøkte skolelederrollens betydning for inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet innenfor områdene, ”inkluderende spesialundervisning” (6.1), ”arbeidsmåter og kompetanse” (6.2) og ”idealtilstanden” (6.3). Jeg vil starte med det området som ser ut til å ha bidratt mest til gjeldende problemstilling. I en sammenfattende konklusjon (6.4) vil jeg konkludere med faktorer i skolelederrollen og med faktorer ved skolekulturen som synes avgjørende m.h.t skolelederrollens betydning for inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet. Videre vil jeg gjøre rede for implikasjoner for den undersøkte skolelederrollen m.h.t inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet (6.5). Videre vil jeg vurdere forskningsmessig validitet (6.6) og til slutt vil jeg komme med en appell til skoleeierne som skal velge ut- og ansette fremtidens skoleledere (6.7).

6.1 Konklusjon; “Inkluderende spesialundervisning”

Inkluderingsindikator 3: “Tiltak for elever som får spesialundervisning bygger på inkluderingstanken”.

Det er mulig å konkludere med en skolekultur der betingelsene for samarbeid virker gode både m.h.t vilje til samarbeid mellom pedagoger (lærere) og spesialpedagoger (ansatte i SPPE) og ved stor grad av felles bevissthet om- og forståelse for hvordan tiltak for elever som får spesialundervisning kan bygges på inkluderingstanken (5.4.5). Det er altså mulig å konkludere med at de teorikonserverende faktorene ”restriktiv og fleksibel bruk av enkeltvedtaksressurs”, ”analyse av spesialpedagogiske behov” og ”kartlegging og dokumentasjon og bruk av tilpassede opplæringsplaner” (5.3) ser ut til å ha bidratt i stor grad til en felles bevissthet om- og forståelse for hvordan tiltak for elever som får spesialundervisning kan bygge på inkluderingstanken. Videre er det mulig å konkludere med at de ”empiriske unike” funnene (5.4.6) også kan ha bidratt til en felles bevissthet om- og forståelse i

skolekulturen for hvordan tiltak for elever som får spesialundervisning kan bygges på inkluderingstanken. Den undersøkte skolelederrollens bidrag til inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet gjennom ”etablering av en spesialpedagogisk enhet” (SPPE) i skolevirksomheten er ett slikt funn (5.3.2). Skolelederrollens bidrag til inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet gjennom ”fleksibel bruk av spesialpedagogisk ressurs” (5.3.3) er et annet ”empirisk unikt” funn.

6.2 Konklusjon; “Arbeidsmåter og kompetanse”

Inkluderingsindikator 2: “Skolen har utviklet arbeidsmåter som øker de tilsattes kompetanse når det gjelder å tilrettelegge for mangfold”.

Det er mulig å konkludere med en skolekultur som viser gode betingelser for samarbeid på den måten at pedagoger (lærere) og spesialpedagoger (ansatte i SPPE) i stor grad viser vilje til å samarbeide. Forståelsen for- og bevisstheten om arbeidsmåter som øker kompetansen m.h.t tilrettelegging for mangfold ser imidlertid ikke ut til å ha festet seg i skolekulturen på samme måte som i det foregående området, ”inkluderende spesialundervisning” (5.4.3). Det er altså mulig å konkludere med at de teorikonserverende faktorene ”baseorganisering og fleksibel organisering av skoledagen”, ”utvalg av mellomledere”, ”sammensetning av team” (5.2) og ”magasinering av kompetanse”(5.2.5) har bidratt i noen grad til en felles bevissthet om- og forståelse for arbeidsmåter som kan øke kompetansen om tilrettelegging for mangfold i elevgruppen i skolekulturen. Videre er det mulig å konkludere med at ”empiriske unike” funn (5.4.4) også kan ha bidratt til noen grad av bevissthet om- og forståelse for arbeidsmåter som kan øke kompetansen om tilrettelegging for mangfold i elevgruppen i skolekulturen. Skolelederrollens bidrag til inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet gjennom ”etablering av spesialpedagogiske kommunikasjonskanaler” er ett slikt funn (5.2.4 og figur 8, s. 80).

6.3 Konklusjon; "Idealtilstanden"

Inkluderingsindikator 1: "All undervisning er tilpasset opplæring der støtte og særskilte tiltak er integrert".

P.g.a undersøkelsens lave validitet er det altså ikke mulig å konkludere med i hvilken grad det eksisterer en felles forståelse for- og bevissthet om at all undervisning skal være tilpasset opplæring der støtte og særskilte tiltak er integrert i skolekulturen. Undersøkelsen kan imidlertid konkludere med at betingelsene for samarbeid virker gode ved at pedagogene (lærerne) viser størst grad av vilje til å samarbeide med spesialpedagogene (ansatte i SPPE) innen dette området (5.4.1). Det er altså ikke mulig å konkludere med at hverken de teorikonserverende faktorene "prioritert pedagogisk ledelse med elevens behov i sentrum", "målrettet og dynamisk ledelse med eleven i sentrum" eller "skoleleders personlige egenskaper" (5.1) har bidratt til økt forståelse for- eller bevissthet i skolekulturen om at all undervisning skal være tilpasset opplæring der støtte og særskilte tiltak er integrert.

6.4 Sammenfattende konklusjon

En hovedkonklusjon er at den undersøkte skolelederrollen viser et "repertoar" av inkluderende prosesser, begivenheter og atferdsmåter som i stor grad gjenspeiles i de teoretiske undersøkelsene, og jeg konkluderer da også med at disse "teorikonserverende" faktorene i skolelederrollen ser ut til å bidra til inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet; "prioritert pedagogisk ledelse med elevens behov i sentrum" (5.1.1), "målrettet og dynamisk ledelse med elevens behov i sentrum" (5.1.2), "personlige egenskaper" (5.1.3), "baseorganisering og fleksibel organisering av skoledagen" (5.2.2), "utvalg av mellomledere og sammensetning av team" (5.2.3), "magasinering av kompetanse" (5.2.5), "restriktiv og fleksibel bruk av enkeltvedtaksressurs" (5.3.1), "analyse av spesialpedagogiske behov" (5.3.4) og "kartlegging, dokumentasjon og bruk av tilpassede opplæringsplaner" (5.3.5).

Samtidig er det interessant å konkludere med faktorer i skolelederrollen som ser ut til å ha bidratt til inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet, men som ikke gjenspeiles i teoretiske undersøkelsene. Disse ”empirisk unike” faktorene er; ”etablering av spesialpedagogisk enhet (SPPE)” (5.3.2), ”fleksibel bruk av spesialpedagogisk ressurs” (5.3.3) og ”etablering av spesialpedagogiske kommunikasjonskanaler” (5.2.4). De ”empiriske unike” faktorene kan danne grunnlag for nye ”friske” hypoteser, som igjen kan være ”kimen” til nye teoridannelser om skoleleders betydning for inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet.

En annen hovedkonklusjon er at skolelederrollen i varierende grad bidrar til inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet innen de undersøkte områdene. Resultatene avdekker en skolekultur innenfor området ”inkluderende spesialundervisning” som viser både ”vilje til samarbeid” og ”bevissthet om- og forståelse for skolelederrollens implementering av inkluderende prosesser, begivenheter og atferdsmåter”. Jeg konkluderer da også med at skolelederrollen, gjennom implementering av inkluderende prosesser, begivenheter og atferdsmåter (5.3), har hatt stor betydning innenfor dette området. Resultatene avdekker også en skolekultur innenfor ”arbeidsmåter og kompetanse” som viser like stor grad av ”vilje til samarbeid”, men mindre grad av ”bevissthet om- og forståelse for skolelederrollens implementering av inkluderende prosesser, begivenheter og atferdsmåter”. Jeg konkluderer da også med at skolelederrollen har hatt mindre betydning innenfor dette området. Innenfor området ”idealtilstanden” får jeg ikke et mål på skolekulturen, da validiteten i lærergruppens rapporteringer er for lav. Faktoren ”vilje til samarbeid” i skolekulturen viser seg derimot å være stor. Jeg har imidlertid ikke belegg for noen endelig konklusjon innen dette området m.h.t skoleleders betydning for inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet.

To forhold eller ”faktorer” ved skolekulturen synes altså å være avgjørende m.h.t skolelederrollens betydning for inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet. Det første forholdet gjelder faktoren ”vilje til samarbeid” i skolekulturen (6.1, 6.2, 6.3). En samarbeidskultur mellom pedagoger med spesialpedagogisk- og pedagogisk

kompetanse virker avgjørende for at skolelederrollen skal bidra til inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet gjennom implementering av inkluderende prosesser, begivenheter eller atferdsmåter i skolevirksomheten. Resultatene fra det undersøkende arbeidet gir indikasjoner på god vilje til samarbeid i skolekulturen innen de tre undersøkte områdene. På dette grunnlaget konkluderer jeg med at ”viljen til samarbeid” er til stede i den undersøkte skolekulturen og at denne faktoren ikke ser ut til å hemme skolelederrollens betydning for inkludering i spesielt stor grad. Det andre forholdet dreier seg om faktoren ”bevisstheten om- og forståelse for inkluderende prosesser, begivenheter eller atferdsmåter i skolekulturen” (5). Her skiller de tre områdene seg klart fra hverandre. Manglende bevissthet om- og forståelse for inkluderende prosesser, begivenheter og atferdsmåter i den undersøkte skolekulturen innen området ”arbeidsmåter og kompetanse” ser ut til å hemme skoleleders implementering av inkluderende prosesser, begivenheter og atferdsmåter innen det samme området. Den lave validiteten i lærerrapporteringene vedrørende inkludering i skolekulturen innen området ”idealtilstanden” gir altså ikke grunnlag for videre tolkninger.

Undersøkelsen av skolelederrollens betydning for inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet gjennom sammenstillingen av resultatene fra den kvalitative undersøkelsen med resultatene fra den kvantitative lærerundersøkelsen har gitt meg innsikt i sammenhenger mellom faktorer i skolekulturen og faktorer i skolelederrollen. Innsikten kan uttrykkes ved en generalisert hypotese om at ”viljen til samarbeid” og ”felles bevissthet om- og forståelse for inkluderende prosesser, begivenheter og atferdsmåter” i skolekulturen representerer to like viktige forutsetninger for en skoleleders implementering av de samme inkluderende prosesser, begivenheter og atferdsmåter i skolevirksomheten.

6.5 Implikasjoner

Implikasjonene av dette og føringer for videre skoleutvikling handler om å styrke bevisstheten om- og forståelsen for de konkrete inkluderende prosesser, begivenheter og atferdsmåter som det konkluderes med innenfor områdene ”arbeidsmåter og kompetanse” (6.2) og ”idealtilstanden” (6.3). Videre vil jeg hevde en kvalifisert hypotese om at den manglende bevisstheten om- og forståelsen for inkluderende prosesser, begivenheter og atferdsmåter i skolekulturen innenfor disse to områdene henger sammen med de identifiserte ”begrensende faktorer i skolelederrollen” (5.4.7). En implikasjon av dette og følger for videre skoleutviklingsarbeid er at skolelederen bør tilegne seg kunnskap om ”innovatørrollen” (3.6.1 og 3.6.2) og om ”systematisk bruk av innovasjonsstrategier” (3.7.1, 3.7.3 og 3.9.1) i ledelsen av det spesialpedagogiske arbeidet i skolevirksomheten. Økt bevissthet om innovasjonsstrategier kan for eksempel fremme kvaliteten i arbeidet med den spesialpedagogiske rådgivningsmodellen (3.8.3) og i skoleleders målstyrte prosjektledelse (se del 3.9.3).

En mulig implikasjon av dette er at lærernes følelse av involvering og delaktighet i et systematisk arbeid med klare roller og med en felles målsetning rettet inn mot optimale læringsbetingelser for barn med store behov, vil ”tvinge frem” en bevissthet om- og forståelse for faktorer som for eksempel ”prioritert pedagogisk ledelse med elevens behov i sentrum”, ”fleksibel organisering av skoledagen” eller nytten av ”spesialpedagogiske kommunikasjonskanaler”. En implikasjon ved styrking av skolelederrollen på dette området er at deltakerne i innovasjonsprosessene (b.l.a lærerne) tilegner seg økt bevissthet om- og forståelse for de inkluderende prosesser, begivenheter og atferdsmåter som er beskrevet under områdene ”arbeidsmåter og kompetanse” og ”idealtilstanden” og at den undersøkte skolelederrollens betydning for inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet øker.

6.6 Vurdering av forskningsmessig validitet

Kunnskapen er blitt til gjennom felles konstruksjon av mening i det kvalitative forskningsintervjuet (4.4) og utskriftene av det transkriberte materialet er godkjent av respondentene (appendiks 5). Med utgangspunkt i de empiriske forskningsspørsmålene (1.6) har jeg avgrenset forskningsarbeidet tematisk og begrepsmessig. Disse avgrensningene danner rammene for noen bestemte kriterier, uttrykt i en operasjonell definisjon av ”funn” (4.6.1). Jeg har gjort dette for at det skal være mulig å rekonstruere skrittene i forskningsprosessen og for å kunne vise til logikken i mine resultater. Denne måten å spørre på danner forhåpentligvis grunnlag for valide svar. Kunnskapen er også blitt til gjennom måling av inkludering i skolekulturen i den kvantitative lærerundersøkelsen. Forskjellene i lærerrapporteringene ble vurdert m.h.t statistisk signifikans ved hjelp av en såkalt ”paired samples t- test” og reliabiliteten ble vurdert med Cronbach`s Alpha. Dette har lagt føringer for hvilke resultater som ble vektlagt og definert som funn i lærerundersøkelsen.

Tiller (2006) hevder at kjennetegn på ”aksjonsforskning” er helhetlige forskningsopplegg av konstruktiv karakter, der forskeren aktivt deltar i forandrende grep i det studerte feltet. Snarere enn forskningsidealet ”flue på veggen”, impliserer aksjonsforskning idealet om å være en ”sokratisk klegg”. I den forskningsmetodiske delen av oppgaven (4.7.1) har jeg gitt uttrykk for muligheter og begrensninger ved valg av dette forskningsidealet. Som deltager i ”forskende partnerskap” på flere nivå, mellom nivåer i skolevirksomheten og mellom skolevirksomheter, har jeg tatt initiativ til- og bidratt med en felles konstruksjon av mening m.h.t skolelederrollens betydning for inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet. Tiller (2006) hevder at ”aksjonsforskning” og ”organisasjonsutvikling” ikke er synonyme. Forfatteren poengterer at produktet av aksjonsforskning bør foreligge i det offentlige rom som dokumenterende og argumenterende tekster. Denne masteroppgaven, som foreligger i det offentlige rom, kan defineres som en slik dokumenterende og argumenterende tekst.

6.7 Skolelederrollen; Fremst blant likemenn?

Skolelederen i dette undersøkende arbeidet hevder at lederrollen i den gamle ”rektorrollen” manglet ”handlingsrom”. Hun beskriver det manglende handlingsrommet slik:

”Den gamle ”rektorrollen” handlet om ”å sette plasterlapper på indre blødninger”, der mulighetene for å endre et statisk og selvkonserverende skolesystem var begrensede”.

(Fra intervju med skoleleder juni 2009).

Resultatene fra denne undersøkelsen viser at en skoleleder som får ”handlingsrom”, makt og myndighet til ”reell” ledelse kan være en viktig ”endringsagent” i arbeidet med inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet gjennom implementering av inkluderende prosesser, begivenheter og atferdsmåter dersom det er vilje til samarbeid i skolekulturen og dersom skolekulturen har bevisstheten om- eller forståelse for de samme inkluderende prosesser, begivenheter eller atferdsmåter. Jeg har i denne oppgaven avgrenset meg til å undersøke skoleleders ”rene” pedagogiske oppgaver. I tillegg til dette har skoleledere i dag store økonomiske og administrative forpliktelser. Den svenske psykologen Lars Joelsson (1997), referert i Tiller (2006) konstaterer at svenske skolelederes arbeidsmiljø er en direkte helsefare. Det er en altfor stor mengde arbeidsoppgaver, som man ikke har mulighet for å løse på en tilfredsstillende måte. Joelsson bruker krokodillen som bilde på den type rektorer som holder ut i denne situasjonen; tykkhudet, storkjeftet og med små ører. Tiller (2006) hevder at denne type overlevelseshedelse ikke er noe godt utgangspunkt for å bygge tenkende eller lærende skoler, der forskere og praktikere inngår i nye partnerskap.

Til alle de skoleledere som kjenner seg igjen i krokodillemetaforen: De avgjørende faktorene i skolekulturen taler for at skolelederen ikke kan eller bør stå alene i det kontinuerlige endringsarbeidet som inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet krever. Skolelederen må knytte til seg både interne- og eksterne ”endringsagenter”.

Leder for spesialpedagogisk enhet (SPPE) må ses på som en spesielt viktig intern ”endringsagent” med delegerede spesialpedagogiske arbeidsoppgaver fra skoleleder som retter seg både utad til hjelpetjenestene og innad til lærerne. Ansatte i spesialpedagogisk enhet (SPPE) har viktige roller som interne ”endringsagenter” ved at de, i samarbeid med lærere og foreldre, representerer en konstant motkultur i skolekulturen i det daglige spesialpedagogiske arbeidet (figur 8, s. 80). En skolekultur med en etablert ”motkultur”, drevet av en gruppe interne ”endringsagenter”, gjør påvirkning fra ”eksterne endringsagenter” for eksempel fra PPT mulig. Skoleleders etablering av et pedagogisk psykologisk kompetent ”mottaksapparat” i skolevirksomheten, synes avgjørende for hjelpetjenestenes effekt m.h.t inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet.

Undersøkelsene gir indikasjoner på at skoleleders betydning avhenger av en grunnleggende kunnskap om elevers behov, av evnen til å utvikle organisasjonen med utgangspunkt i elevens behov og ikke minst skoleleders evne til å kommunisere en skoleutvikling med utgangspunkt i elevers behov ut i skolevirksomheten. Disse komplekse arbeidsoppgavene krever etter min mening ledere som prioriterer det spesialpedagogisk lederskapet i sitt lederskap. Implikasjonene av dette er at skoleledere tar ansvar for- og styrer skolevirksomheter ut fra en definert ”inkluderingsstanke” og gjennom delegering av viktige arbeidsoppgaver som sekretærfunksjoner, økonomi- og budsjettfunksjoner og koordinering av tilpasset opplæring til nøkkelpersoner eller ”mellomledere” i skolevirksomheten.

Ved å ansette skoleledere som trer inn i skolelederrollen med disse definerte lederkvalifikasjonene, bidrar skoleeiere til å skape dynamiske og ”lærende skolekulturer”. Disse skyhøye kravene til lederskap i skolelederrollen står i sterk kontrast til de svært diffuse kravene i skolelederrollen ”fremst blant likemenn”!

Kildeliste

- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg S., og Leirvik, B. (2004). Atferdsproblemer, innføring i pedagogisk analyse. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Bachmann, K., og Haug, P. (2006). Forskning om tilpasset opplæring, forskningsrapport nr. 62. Volda: Gnist Møre
- Befring, E. (1998). Forskningsmetode og statistikk. 3. utgåva, Oslo: Samlaget
- Bush, T., Johnsen, E., Klausen, K. og Vanebo E. (2001). Modernisering av offentlig sektor. New Public Management i praksis. Oslo: Universitetsforlaget
- Chaplin, J.P. (1985). Dictionary of Psychology. New York: Dell Publishing
- Dalby, Kirsten (2005). Artikkel: "Omstilling i kommunen med fokus på New Public Management". Stiftelsen IMTEC
- Dale, E. (2008). Fellesskolen, en reproduksjon av sosial ulikhet. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Fog, J. (1994). Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinerviev. København: Akademisk Forlag
- Fog, J. (2002): Begrunnelsernes koreografi. Om kvalitativ ikke-statistisk representativitet. I: Holter, Harriet og Ragnvald Kalleberg (red.). Kvalitative metoder i samfunnsforskningen. Oslo: Universitetsforlaget
- Furu, Eli Moskenes (2007). Rak lærerrygg. Aksjonslæring i skolen. URL: <http://www.ub.uit.no/munin/>
- Fylkesmannen i Østfold. (2005). Modellkommuneprosjektet. URL: <http://www.fylkesmannen.no/>
- Grønmo, S. (2002). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen. I: Holter, H. og Kalleberg, R (red.). Kvalitative metoder i samfunnsforskningen. (s. 73-109). Oslo: Universitetsforlaget
- Haug, P. (2003). Qualifying teachers for the school for all. I: Nes, K. og Strømstad, M. og Booth, T.(red). Developing inclusive teacher education. N.Y: Routledge
- Holter, H. og Kalleberg, R. (2002). Kvalitative metoder i samfunnsforskningen. Oslo: Universitetsforlaget
- Holter, H. (2002). Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I: Holter, H. og Kalleberg, R (red.). Kvalitative metoder i samfunnsforskningen. (s. 9-26). Oslo: Universitetsforlaget

-
- Hegarty, S. (2001). Inclusive education, a case to answer. *Journal of Moral Education*. UK: Vol. 30 No. 3. (s. 243-249).
- Jessen, S. (1992). *Prosjektadministrative metoder*. Oslo: Universitetsforlaget
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. og Vedeler, L. (2004). *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal
- Klausen, K. (2001). *Modernisering av offentlig sektor. Bakgrunn og teoretisk ramme*.
- Klefbeck, J. og Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi, problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kolltveit, B. og Reve, T.(2002). *Prosjekt. Organisering, ledelse og gjennomføring*. Oslo: Tano Aschehoug
- Kotter, J. (1996). *Leading Change. An action plan from the world`s foremost expert on business leadership*. Boston: Harvard Business School Press
- Kunnskapsløftet (2006). *Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring. Innledning*. URL: <http://www.ils.uio.no/studier/naturfag/ppu/laereplaner/Kunnskapsloeftet.pdf>
- Lassen, L. (2004). *Rådgivning, kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget
- Leiulfsrud, H. og Hvinden, B. (2002). *Analyse av kvalitative data: Fikserbilde eller puslespill? I: Holter, H. og Kalleberg R. (red.): Kvalitative metoder i samfunnsforskningen (s. 220-240)*. Oslo: Universitetsforlaget
- Mortimore, P., Field, S., Pont, B. (2005). *OECD rapport: Equity in education, Thematic review*. URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/10/6/35892523.pdf>
- Nes, K., og Strømstad M. (2001). *"Inkluderingshåndboka"*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Oversatt og bearbeidet etter Booth., T og Ainscow., M. (2000), *"Index for Inclusion. Developing learning and partisipation in schools*. UK: CSIE Ltd
- NESH publikasjoner (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus, humaniora og teologi*. URL: www.etikkom.no Oslo: Forskningsetiske komiteer
- Nesheim, T., Olsen, K. og Velvin, M.(2009). *Er interne fagnettverk og nettverksmøter til nytte, eller er den slags bare bortkastet tid?* URL: <http://www.ukeavisenledelse.no/ledelse/>
- Nordahl, T. og Haustatter, R (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under kunnskapsløftet*. Rapport nr. 9 2009. Høgskolen i Hedmark: Elverum
- Norges Offentlige Utredninger (NOU) nr.16 (2003-2004). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste
- Norges Offentlige Utredninger (NOU) nr.18 (foreløpig utgave 2009-2010). *" Rett til læring"*. Oslo: Informasjonsforvaltning

- Opedal, S., Stigen., I og Laudal., T. (2002). Flat struktur og resultatenheter. NIBR-rapport 2002:2. Oslo: Norsk Institutt for by- og regionsforskning
- Opplæringslova (2005). Opplæringslova og forskrifter. Med forarbeid og kommentarer. Oslo: PEDLEX, Norsk Skoleinformasjon
- Repstad, P. (2007). Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag. Oslo: Universitetsforlaget
- Rørvik, H. (1998). Didaktisk refleksjon, frå normative premissar til pedagogisk praksis. Oslo: Universitetsforlaget
- Shiba, S. og Walden, D. (2001). Four Practical Revolutions in Management, Systems for Creating Unique Organizational Capability". Oregon, Portland: Productivity press
- Skogen, K. (2004). Innovasjon i skolen, kvalitetsutvikling og kompetanseheving. Oslo: Universitetsforlaget
- Skaalvik, E.(1999). Faglige og sosiale støttetiltak. Skolens vurdering av behov og tilbud. Spesialpedagogikk, Spesialutgave: Artikler fra forskningsprogrammet "Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling". (1993-1999).
- Skogen, K. og Holmberg, J. (2002). Elevtilpasset opplæring, en innovasjonstilnærming. Oslo: Universitetsforlaget
- Solli, K. (2005). Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Store norske leksikon (2009). <http://www.sn.no/>
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Oslo: Sosial- og helsedepartementet
- Strømstad, M., Nes, K. og Skogen, K. (2004). Hva er inkludering? Rapport 1. fra evalueringsprosjektet. "En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt". Oslo: Oplandske Bokforlag og Norges forskningsråd
- Thagaard, T. (2003). Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. Bergen: Fagbokforlaget
- Tiller, T. (2006). Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye kunnskapsløftet. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Appendiks 1

Beskrivelse av en kommunal omstillingsprosess

Som nevnt innledningsvis ble initiativet til nyorganiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet ved den utvalgte skolen tatt samtidig med at kommunen var inne i en omstillingsprosess. Hovedprosjektet som ble initiert av skoleleder ble en del av det såkalte ”modellkommuneforsøket” og nyorganiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet i skolevirksomheten er et produkt av dette. Modellkommuneforsøket ble initiert av Norsk kommuneforbund (NKF), og de sentrale målsetningene i prosjektet har vært økt ressurseffektivitet og bedre kvalitet på tjenesteytingen. Bakgrunnen for at NKF initierte forsøket var at det skulle være et alternativ til privatisering av kommunale tjenester. Kommunal- og regionaldepartementet støttet prosjektet, og står også som oppdragsgiver for evalueringen. Som den tredje og siste kommunen startet denne kommunen skolevirksomheten hører til forsøket i april 2000 og med avslutning våren 2003 (Fylkesmannen i Østfold, 2005).

Tilgang til både økonomisk støtte og faglig veiledning fra modellkommuneforsøket må betraktes som viktige betingelser for igangsetting og gjennomføring av skolens utviklingsarbeid. Skolen fikk tilgang til faglig veiledning fra stiftelsen IMTEC (International Movement Towards Educational Change), som ble engasjert av Fagforbundet, som faglige veiledere i forhold til modellkommuneprosjektene.

New Public Management (NPM)

Kirsten Dalby, engasjert av stiftelsen IMTEC, har med oppdrag fra Fagforbundet skrevet artikkelen ”Omstilling i kommunene med fokus på New Public Management” (Dalby 2005). Her beskriver hun om hovedtankene bak omstillingsprosessene i kommunene i det såkalte ”modellkommuneforsøket” og hvilke elementer som inngår i denne måten å tenke omstilling på:

Sentralt i ideen bak New Public Management (NPM) er en forståelse av en offentlig sektor som stivbent, ineffektiv, uøkonomisk og preget av særinteresser. NPM har sitt utspring i den anglosaksiske verdenen og land som

Australia, New Zealand og Storbritannia har vært sentrale i både definerings av hva NPM er og i implementeringen av modellen. Bakgrunnen for utviklingen av modellen er dels av økonomisk art og dels ideologisk art. Mange av de omtalte landene hadde akselererende vekst i offentlig sektor samtidig som statsfinansene ble mindre, behovet for å finne andre måter å drifte og finansiere offentlig sektor på ble derfor viktige. (s. 3).

Samtidig så har NPM en klar ideologisk forankring i et ønske om å nedbygging offentlig sektor, fristilling og privatisering og konkurranseutsetting. Klausen (2001) forklarer NPM i boken "Modernisering av offentlig sektor" ved å presentere to søyler. Den første søylen har å gjøre med en liberalistisk markedsorientering i og av det offentlige tilbudet begrunnet ut fra økonomiske resonnerer fra nyinstitusjonell økonomisk teori. Den andre søylen har å gjøre med organisasjon og ledelse. Her tenker en seg at en med fordel kan overføre prinsipper som er kjent og utprøvet fra det private over i offentlig sektor. Dette dreier seg om; entrepenøraktig ledelse, strategisk ledelse, teamledelse m.m og ulike konsepter som Service Management, Total Quality Management og Buisness Process Re-Engenering, samt mål og rammestyling, nye økonomiske styringssystemer, regnskaps- og budsjettssystemer.

Innføring av flatere struktur og resultatenheter

Et viktig utgangspunkt, som henger sammen med implementeringen av NPM var innføringen av flat struktur og resultatenheter i. Som utgangspunkt for omstillingsprosessen valgte kommunen å "flate ut" den administrative styringsstrukturen. En flat struktur er mest rendyrket der en kun har to administrative ledelsesnivåer. Når organisasjonen flates ut får en færre ledere og færre nivåer per ansatt. Samtidig ble det etablert resultatenheter eller virksomheter med omfattende delegert myndighet. Begrepene "resultatenheter" og "virksomheter" brukes om hverandre. I den aktuelle kommunen ble "virksomheter" mest brukt, men jeg vil bruke begrepene om hverandre. Virksomhetene rapporterer direkte til rådmannen og er den enheten som har fått delegert betydelige fullmakter innenfor et ansvars- eller resultatområde (Klausen, 2001). I rapport fra Norsk Institutt for by- og

regionforskning (NIBR), "Flate strukturer og resultatenheter", er det b.l.a forsket på virksomhetslederrollen. Opedal, Stigen og Laudal (2002) hevder i denne forskningsrapporten at hovedessensen i omleggingen fra den mer klassiske etatsmodellen til flat struktur har vært å fjerne mellomledersjiktet og desentralisere myndigheten fra dette sjiktet til virksomhetslederne:

Med oppdeling av virksomheter i mer eller mindre selvdrevne enheter forventes det at enhetslederne tar et fullt og helt ansvar for den enheten han eller hun leder. Når enheten i noen grad er både frikoplet fra andre resultatenheter og fra overordnet politisk nivå og rådmannsnivå kan det gi opphav til både ensomhetsfølelse og følelse av å være "herre i eget hus". (s. 74).

Videre hevder han at mange små og selvstyrte enheter på en og samme tid kan bli sett på som en mulighet eller som et problem, alt avhengig av hvem som befolker stillingen som virksomhetsleder. Opedal et al. (2002) legger vekt på at både personlige kvalifikasjoner og opplæring i hva rollen som virksomhetsleder innebærer, virker inn på opplevelsen av virksomhetslederrollen.

Appendiks 2

Undersøkelse:

”Tilrettelegging for mangfold i det spesialpedagogiske arbeidet i skolevirksomheten”

SPØRSMÅL TIL ANSATTE

INDIKATOR 1:

"ALL UNDERVISNING ER TILPASSET OPPLÆRING DER STØTTE OG SÆRSKILTE TILTAK ER INTEGRERT"

	ENIG	DELVIS ENIG	UENIG	VET IKKE
1. All ekstra hjelp (også spesialundervisning) blir betraktet som del av den helhetlige tilpassede opplæringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ekstra hjelp betraktes som en del av den helhetlige tilpassede opplæringen både internt og eksternt (for eksempel av PPT).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Tilpasset opplæring har til hensikt å hindre at elever får vansker med å lære.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ekstrahjelp til elever har som mål at elevene etter hvert skal bli mindre avhengige av hjelp.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Støtte blir tilrettelagt mer ut fra elevens behov enn fra tradisjonell profesjonstenkning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Hjelp og støtte til de elevene som opplever hindringer for læring og deltakelse er et felles ansvar for alle de tilsatte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Timeplanen er lagt fleksibelt, slik at gruppesammensetningen kan varieres (for eksempel aldersblandede grupper).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	INGEN GRAD	NOEN GRAD	STOR GRAD	VET IKKE
8. I hvilken grad bidrar spesialpedagogisk enhet ved skolen til at all undervisning er tilpasset opplæring der støtte og særskilte tiltak er integrert?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

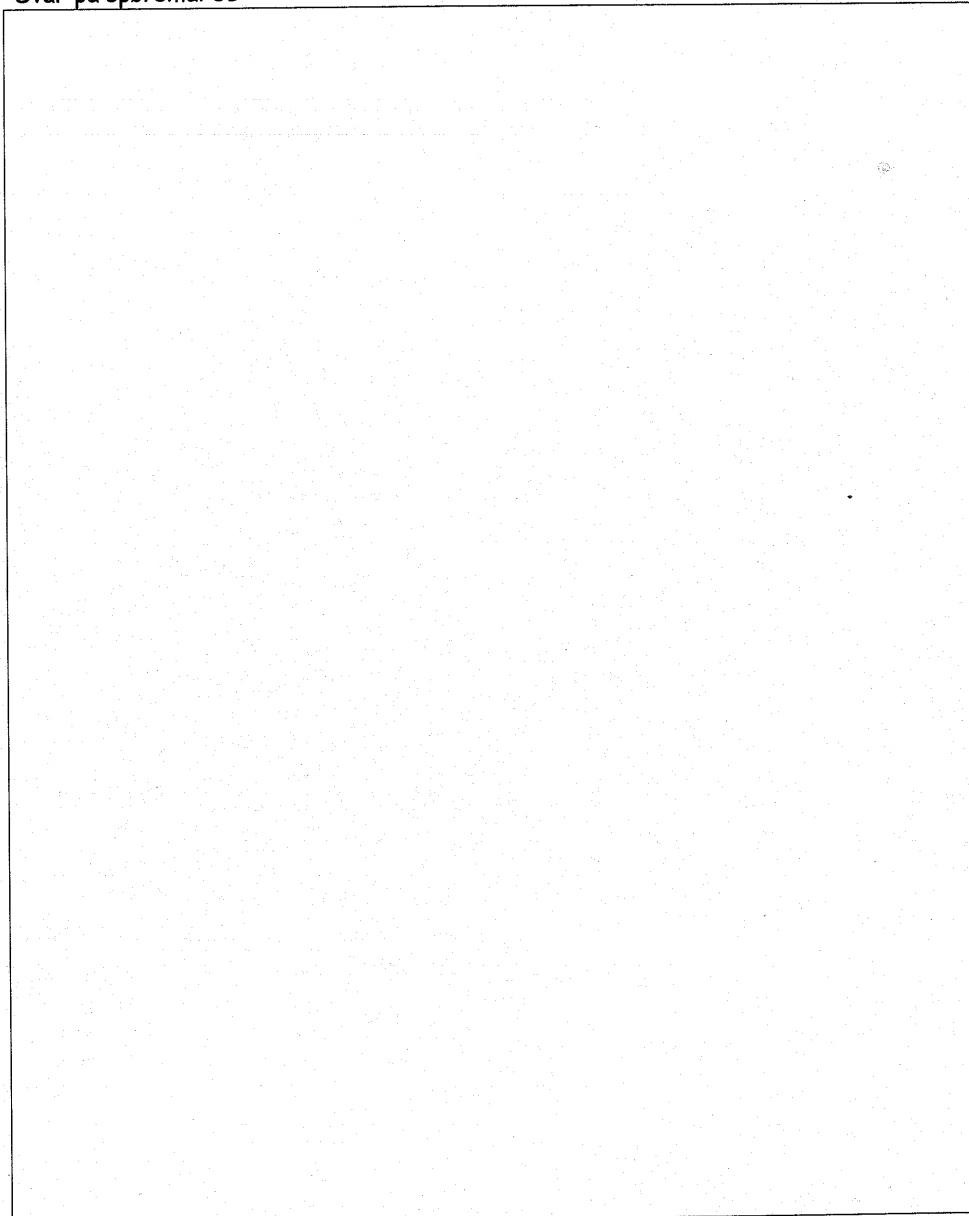
SPØRSMÅL TIL ANSATTE

INDIKATOR 1:

"ALL UNDERVISNING ER TILPASSET OPPLÆRING DER STØTTE OG SÆRSKILTE TILTAK ER INTEGRERT"

8B. Eventuelt på hvilken måte? (Skriv bak på arket)

Svar på spørsmål 8B:



SPØRSMÅL TIL ANSATTE

INDIKATOR 2:

"SKOLEN HAR UTVIKLET ARBEIDSMÅTER SOM ØKER DE TILSATTES KOMPETANSE NÅR DET GJELDER Å TILRETTELEGGJE FOR MANGFOLDET I ELEVGROPPA"

	ENIG	DELVIS ENIG	UENIG	VET IKKE
1. Det er satt i gang tiltak med sikte på at de tilsatte skal kunne arbeide effektivt og godt sammen i klasserommene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. De tilsatte prøver systematisk å reflektere over de erfaringene de gjør ved teamundervisning, to-lærersystem eller lignende.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Det hender at de tilsatte observerer undervisning for å prøve å forstå elevenes perspektiv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. De tilsatte får trening i å planlegge og gjennomføre undervisning i fellesskap.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Lærere og assistenter har like gode muligheter til å utvikle bedre samarbeid.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Elever og lærere har mulighet for å lære å veilede hverandre (kollegaveiledning).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. De tilsatte lærer å bruke tekniske hjelpemidler (videokamera, overhead, projektor, kassettpillere, videospiller PC og internett)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. De tilsatte prøver å møte elevenes manglende motivasjon eller misnøye gjennom å gjøre undervisningen mer engasjerende.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Alle de tilsatte får informasjon om rettigheter for funksjonshemmede.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SPØRSMÅL TIL ANSATTE

INDIKATOR 2:

"SKOLEN HAR UTVIKLET ARBEIDSMÅTER SOM ØKER DE TILSATTES KOMPETANSE NÅR DET GJELDER Å TILRETTELEGGE FOR MANGFOLDEN I ELEVGROUPPA"

10. Alle de tilsatte vet hvordan de skal reagere på mobbing på grunnlag av etnisitet, kjønn, seksuell legning eller annet.

11. De tilsatte og skoleadministrasjonen vurderer hvilken opplæring de selv har behov for.

12. I hvilken grad bidrar spesialpedagogisk enhet ved skolen til arbeidsmåter som øker de tilsattes kompetanse når det gjelder å tilrettelegge for mangfoldet i elevgruppa.

INGEN GRAD NOEN GRAD STOR GRAD VET IKKE

12B. Eventuelt på hvilken måte? (Skriv også gjerne bak på arket)

Svar på spørsmål 12B:

SPØRSMÅL TIL ANSATTE

INDIKATOR 3:

"TILTAK FOR ELEVER SOM FÅR SPESIALUNDERVISNING BYGGER PÅ INKLUDERINGSTANKEN"

	ENIG	DELVIS ENIG	UENIG	VET IKKE
1. Skolen prøver aktivt å redusere antallet elever kategorisert som "elever med særskilte behov".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Koordinator for spesialundervisning er opptatt av å legge til rette for inkludering.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Elever i kategorien "elever med særskilte behov" blir betraktet som en homogen gruppe, med rimelig like interesser, kunnskaper og ferdigheter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Tiltak for å fjerne det som hindrer enkeltelevers læring og deltakelse, betraktes som en mulighet for å bedre undervisningen for hele klassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ekstra hjelp betraktes som en selvfølgelig rettighet for dem som trenger det.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Saksgang rundt søknad om spesialundervisning er kjent for alle foresatte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Skolen gir så langt det er mulig hjelp og støtte uten bruk av "S5-midler" (enkeltvedttak).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Tiltak for elever som vurderes å ha behov for spesialundervisning har til hensikt å øke deltakelse og læring og redusere ekskludering.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Man prøver aktivt å redusere bruken av segregerte opplæringstiltak.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SPØRSMÅL TIL ANSATTE

INDIKATOR 3:

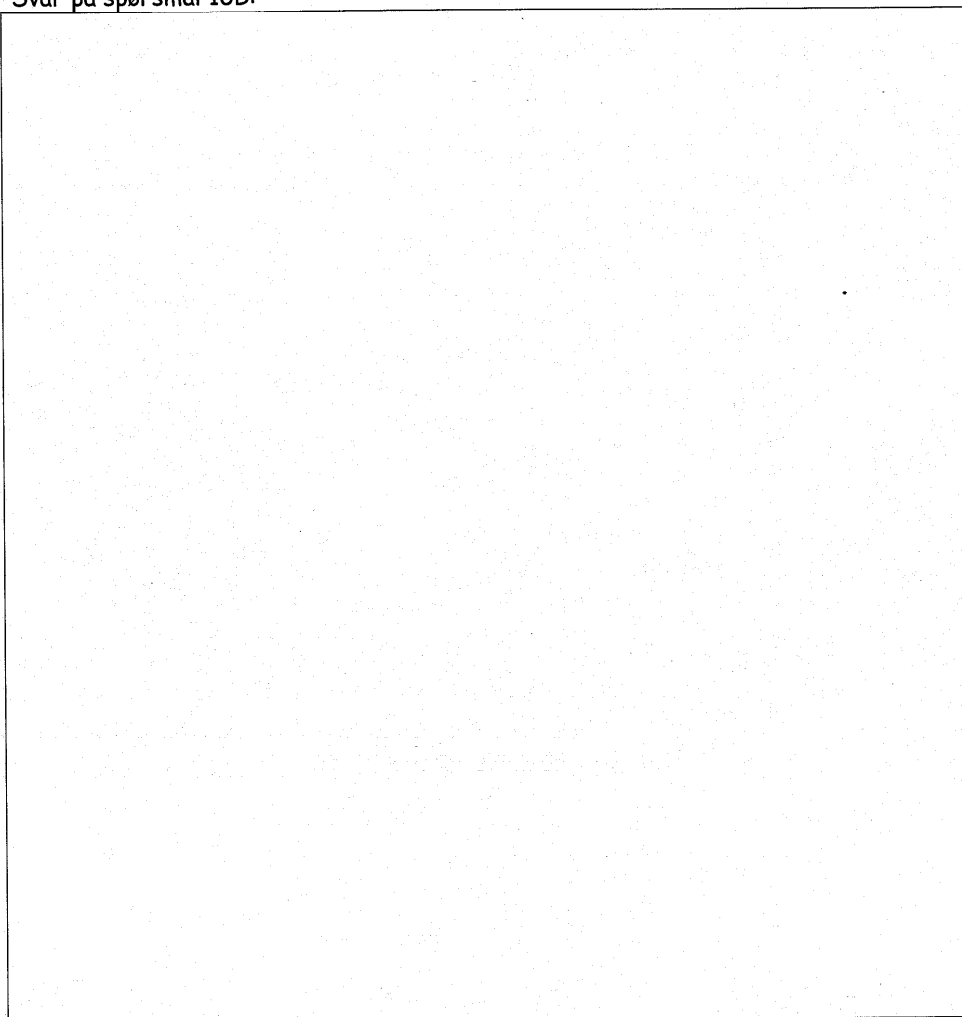
"TILTAK FOR ELEVER SOM FÅR SPESIALUNDERVISNING BYGGER PÅ INKLUDERINGSTANKEN"

INGEN GRAD NOEN GRAD STOR GRAD VET IKKE

10. I hvilken grad bidrar spesialpedagogisk enhet ved skolen til at tiltak for elever som får spesialundervisning, bygger på inkluderingstanken?

10B. Eventuelt på hvilken måte? (Skriv også gjerne bak på arket)

Svar på spørsmål 10B:



Appendiks 3

1

HEI [REDACTED]

Som du vet så arbeider jeg med en masteroppgave.

Opgaven tar utgangspunkt i det utviklingsarbeidet som er gjort ved skolen i forbindelse med organiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet.

Den rollen du hadde representerer "**lederperspektivet**" i denne utviklingsprosessen og jeg spør deg herved om du er villig til å delta i et kvalitativt intervju i forbindelse med beskrivelse av inkluderende strategier og tilrettelegginger for mangfold i det spesialpedagogiske arbeidet ved skolen.

(Det kan være lurt å lese vedlegget til e-posten nå, før du leser resten!)

Utgangspunktet for intervjuet er at du har initiert endringer som har hatt til hensikt å forbedre det spesialpedagogiske arbeidet i skolevirksomheten, det vil si legge til rette for at det spesialpedagogiske arbeidet skal bidra til tilrettelegginger for mangfold i elevgruppen (10%gruppen).

Det er disse inkluderende strategiene (se definisjon i vedlegget) jeg ønsker å identifisere (se problemstilling b i "rapport 2007").

- For det første er jeg interessert i å undersøke utviklingsprosessen med utgangspunkt i følgende spørsmål:

Hva var situasjonen før utviklingsarbeidet startet?

Hva var den innovative idéen?

Hvilke innovasjonsstrategi(er) lå til grunn for endringsarbeidet?

Hvordan ble utviklingsarbeidet planlagt?

Hvordan ble det gjennomført?

- For det andre er jeg interessert i å undersøke hvordan leder av denne prosessen, altså deg, vurderer det spesialpedagogiske arbeidet pr. i dag:

Jeg ønsker jeg at du tar stilling til de to spørsmålene i hefte "*undersøkelse; tilrettelegging for mangfold i det spesialpedagogiske arbeidet*". Videre ønsker jeg at du svarer skriftlig på de kvalitative spørsmålene under hver indikator og at du leverer dette tilbake til meg.

Dette er kun et utgangspunkt for det kvalitative intervjuet, der jeg i tillegg til å undersøke selve utviklingsprosessen, ønsker å gå dypere inn på de ni hovedindikatorene.

Den informasjonen du sitter inne med er unik og svært viktig for gjennomføringen av dette forskningsarbeidet og for at skolen kan bevege seg videre i en retning der det spesialpedagogiske arbeidet blir enda bedre tilrettelagt elevenes behov.

Dersom du har tid og lyst til å delta i dette kvalitative intervjuet, ønsker jeg at vi avtaler tid for intervju rett over nyåret.

MVH Joachim Kolnes

HEF [REDACTED]

Som du vet så arbeider jeg med en masteroppgave.

Opgaven tar utgangspunkt i det utviklingsarbeidet som er gjort ved skolen i forbindelse med organiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet.

Interessefeltet og fagfeltet ligger innenfor området; "spesialpedagogisk arbeid i skolevirksomheten". Tema utledes fra dette feltet og defineres som "inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet, med fokus på lederrollen". Videre velger jeg å uttrykke hovedproblemstillingen på følgende måte;

"I hvilken grad og på hvilke områder har skoleleders valg bidratt til inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet i skolevirksomheten?"

- Hvilke inkluderende lederstrategier har bidratt til dette?

Den rollen du har hatt i denne utviklingsprosessen kan defineres som "**observatør-rollen**" og "**pedagogisk psykologisk tjeneste perspektivet**".

Utgangspunktet for intervjuet er at du har observert endringer som har hatt til hensikt å forbedre det spesialpedagogiske arbeidet i skolevirksomheten, det vil si legge til rette for at det spesialpedagogiske arbeidet skal bidra til tilrettelegginger for mangfold i elevgruppen.

- Jeg er interessert i å undersøke hvordan du, som observatør av denne prosessen, vurderer det spesialpedagogiske arbeidet pr. i dag:

Jeg ønsker jeg at du tar stilling til spørsmålene i hefte "Undersøkelse; tilrettelegging for mangfold i det spesialpedagogiske arbeidet". Videre ønsker jeg at du svarer skriftlig på de kvalitative spørsmålene under hver indikator og at du leverer dette tilbake til meg.

Dette er kun et utgangspunkt for det kvalitative intervjuet, der jeg ønsker å gå dypere inn på de ni hovedindikatorene.

Den informasjonen du sitter inne med er unik og svært viktig for gjennomføringen av dette forskningsarbeidet og for at skolen kan bevege seg videre i en retning der det spesialpedagogiske arbeidet blir enda bedre tilrettelagt elevenes behov.

MVH Joachim Kolnes

HEI [REDACTED]

Som du vet så arbeider jeg med en masteroppgave.

Oppgaven tar utgangspunkt i det utviklingsarbeidet som er gjort ved skolen i forbindelse med organiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet.

Interessefeltet og fagfeltet ligger innenfor området; "spesialpedagogisk arbeid i skolevirksomheten". Tema utledes fra dette feltet og defineres som "inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet, med fokus på lederrollen". Videre velger jeg å uttrykke hovedproblemstillingen på følgende måte;

"I hvilken grad og på hvilke områder har skoleleders valg bidratt til inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet i skolevirksomheten?

- Hvilke inkluderende lederstrategier har bidratt til dette?

● Den rollen du har hatt i denne utviklingsprosessen kan defineres som "**utførerrollen**".

Utgangspunktet for intervjuet er at du har observert endringer som har hatt til hensikt å forbedre det spesialpedagogiske arbeidet i skolevirksomheten, det vil si legge til rette for at det spesialpedagogiske arbeidet skal bidra til tilrettelegginger for mangfold i elevgruppen.

- Jeg er interessert i å undersøke hvordan du, som observatør av denne prosessen, vurderer det spesialpedagogiske arbeidet pr. i dag:

Jeg ønsker jeg at du tar stilling til spørsmålene i hefte "Undersøkelse; tilrettelegging for mangfold i det spesialpedagogiske arbeidet". Videre ønsker jeg at du svarer skriftlig på de kvalitative spørsmålene under hver indikator og at du leverer dette tilbake til meg.

Dette er kun et utgangspunkt for det kvalitative intervjuet, der jeg ønsker å gå dypere inn på de ni hovedindikatorene.

● Den informasjonen du sitter inne med er unik og svært viktig for gjennomføringen av dette forskningsarbeidet og for at skolen kan bevege seg videre i en retning der det spesialpedagogiske arbeidet blir enda bedre tilrettelagt elevenes behov.

MVH Joachim Kolnes

Appendiks 4

Undersøkelse SKOLELEDER:

”Tilrettelegging for mangfold i det spesialpedagogiske arbeidet i skolevirksomheten”

SPØRSMÅL TIL LEDER

INDIKATOR 1:

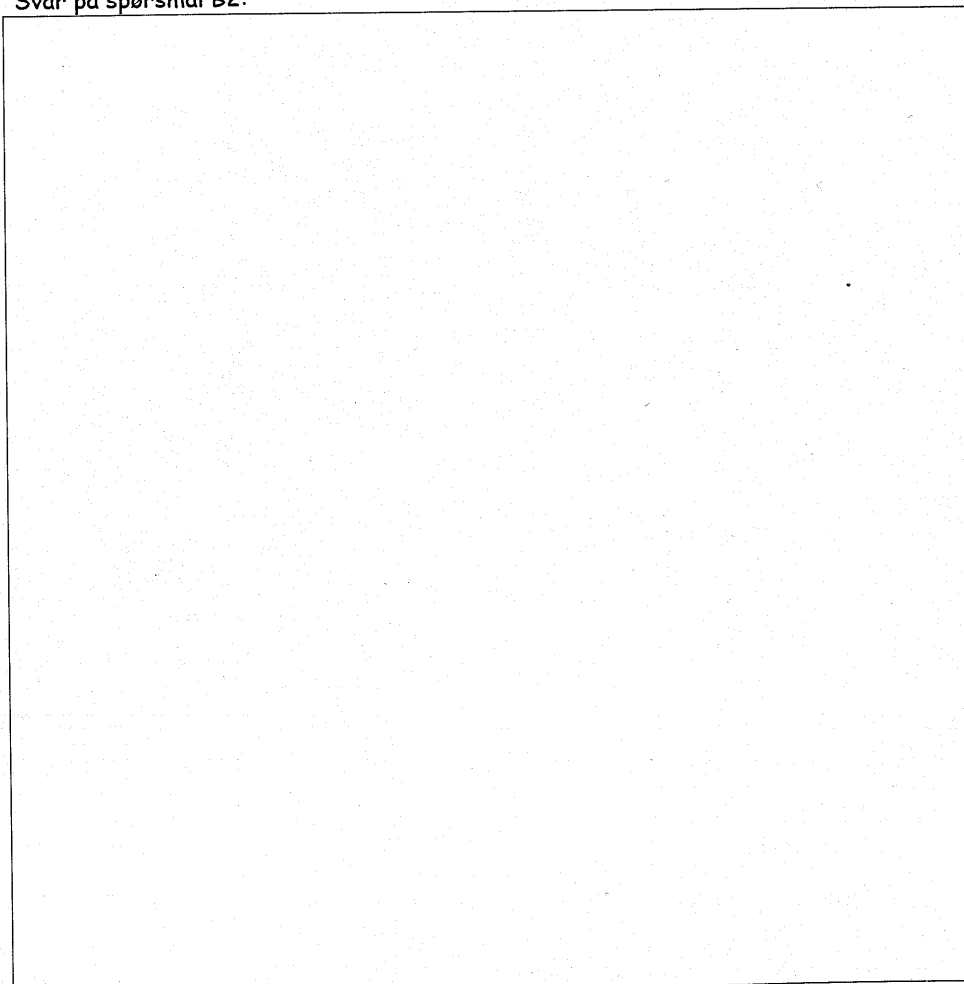
"ALL UNDERVISNING ER TILPASSET OPPLÆRING DER STØTTE OG SÆRSKILTE TILTAK ER INTEGRERT"

INGEN GRAD NOEN GRAD STOR GRAD VET IKKE

B1. I hvilken grad bidrar spesialpedagogisk enhet ved skolen til at all undervisning er tilpasset opplæring der støtte og særskilte tiltak er integrert?

B2. Eventuelt på hvilken måte?

Svar på spørsmål B2:



SPØRSMÅL TIL LEDER

INDIKATOR 2:

"SKOLEN HAR UTVIKLET ARBEIDSMÅTER SOM ØKER DE TILSATTES KOMPETANSE NÅR DET GJELDER Å
TILRETTELEGGJE FOR MANGFOLDET I ELEVGRUPPA"

INGEN GRAD NOEN GRAD STOR GRAD VET IKKE

B1. I hvilken grad bidrar spesialpedagogisk enhet ved skolen til arbeidsmåter som øker de tilsattes kompetanse når det gjelder å tilrettelegge for mangfoldet i elevgruppa.

- B2. Eventuelt på hvilken måte? (Skriv også gjerne bak på arket)

Svar på spørsmål B2:

SPØRSMÅL TIL LEDER

INDIKATOR 3:

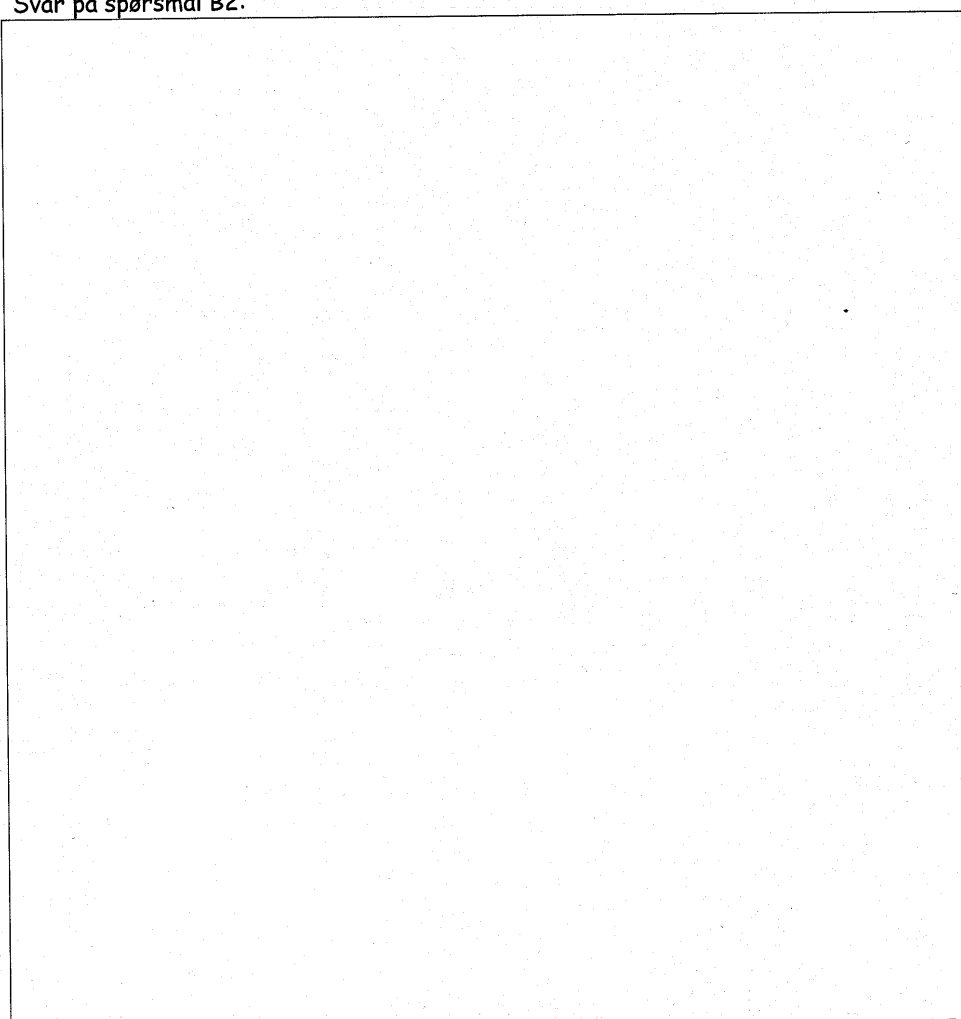
"TILTAK FOR ELEVER SOM FÅR SPESIALUNDERVISNING BYGGER PÅ INKLUDERINGSTANKEN"

INGEN GRAD NOEN GRAD STOR GRAD VET IKKE

B1. I hvilken grad bidrar spesialpedagogisk enhet ved skolen til at tiltak for elever som får spesialundervisning, bygger på inkluderingstanken?

B2. Eventuelt på hvilken måte? (Skriv også gjerne bak på arket)

Svar på spørsmål B2:



UNDERSØKELSE
KONTAKTPERSON PPT:

”Tilrettelegging for mangfold i det spesialpedagogiske arbeidet i skolevirksomheten”

SPØRSMÅL TIL KONTAKTPERSON PPT
INDIKATOR 1:

"ALL UNDERVISNING ER TILPASSET OPPLÆRING DER STØTTE OG SÆRSKILTE TILTAK ER INTEGRERT"

INGEN GRAD NOEN GRAD STOR GRAD VET IKKE

B1. I hvilken grad bidrar spesialpedagogisk enhet ved skolen til at all undervisning er tilpasset opplæring der støtte og særskilte tiltak er integrert?

B2. Eventuelt på hvilken måte?

Svar på spørsmål B2:

Empty response box for question B2.

SPØRSMÅL TIL KONTAKTPERSON PPT

INDIKATOR 2:

"SKOLEN HAR UTVIKLET ARBEIDSMÅTER SOM ØKER DE TILSATTES KOMPETANSE NÅR DET GJELDER Å
TILRETTELEGGJE FOR MANGFOLDET I ELEVRUPPA"

INGEN GRAD NOEN GRAD STOR GRAD VET IKKE

B1. I hvilken grad bidrar spesialpedagogisk enhet ved skolen til arbeidsmåter som øker de tilsattes kompetanse når det gjelder å tilrettelegge for mangfoldet i elevgruppa.

B2. Eventuelt på hvilken måte? (Skriv også gjerne bak på arket)

Svar på spørsmål B2:

SPØRSMÅL TIL KONTAKTPERSON PPT

INDIKATOR 3:

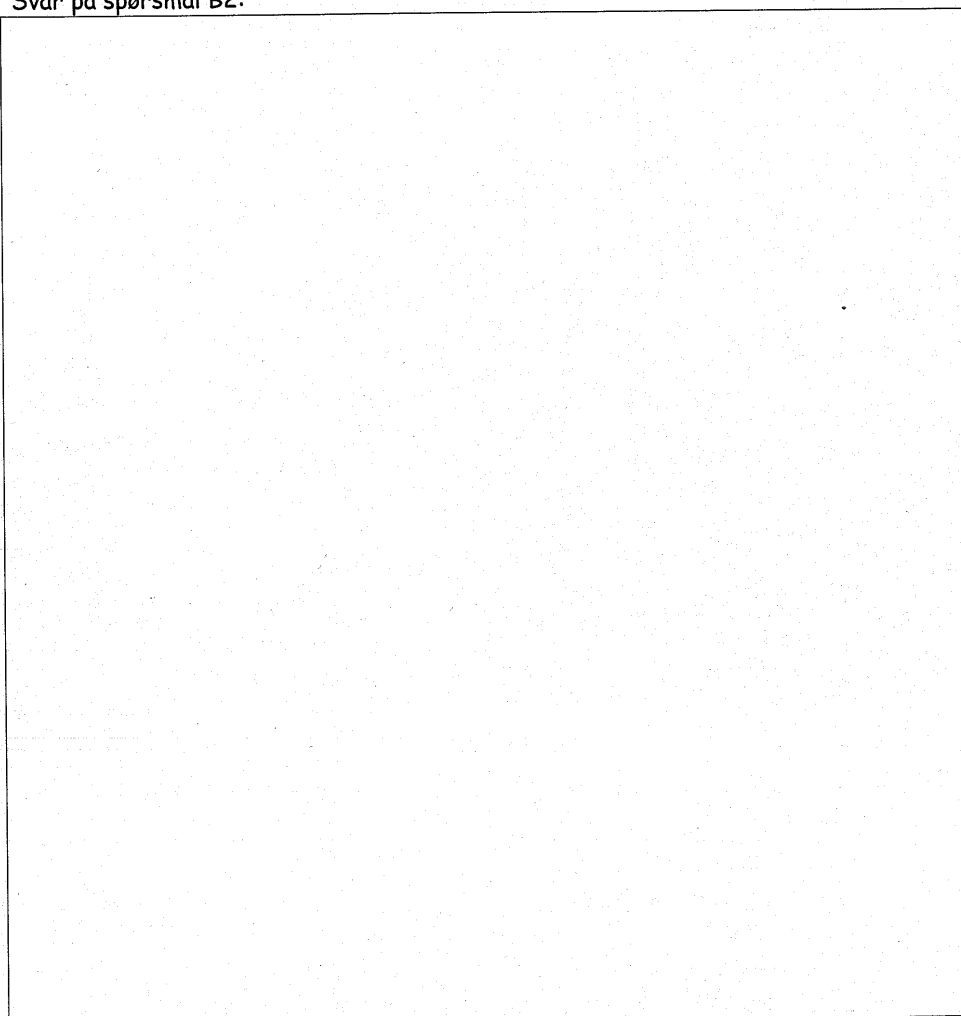
"TILTAK FOR ELEVER SOM FÅR SPESIALUNDERVISNING BYGGER PÅ INKLUDERINGSTANKEN"

INGEN GRAD NOEN GRAD STOR GRAD VET IKKE

B1. I hvilken grad bidrar spesialpedagogisk enhet ved skolen til at tiltak for elever som får spesialundervisning, bygger på inkluderingstanken?

B2. Eventuelt på hvilken måte? (Skriv også gjerne bak på arket)

Svar på spørsmål B2:



UNDERSØKELSE

ANSATTE SPPE:

”Tilrettelegging for mangfold i det spesialpedagogiske arbeidet i skolevirksomheten”

SPØRSMÅL ANSATT SPPE

INDIKATOR 1:

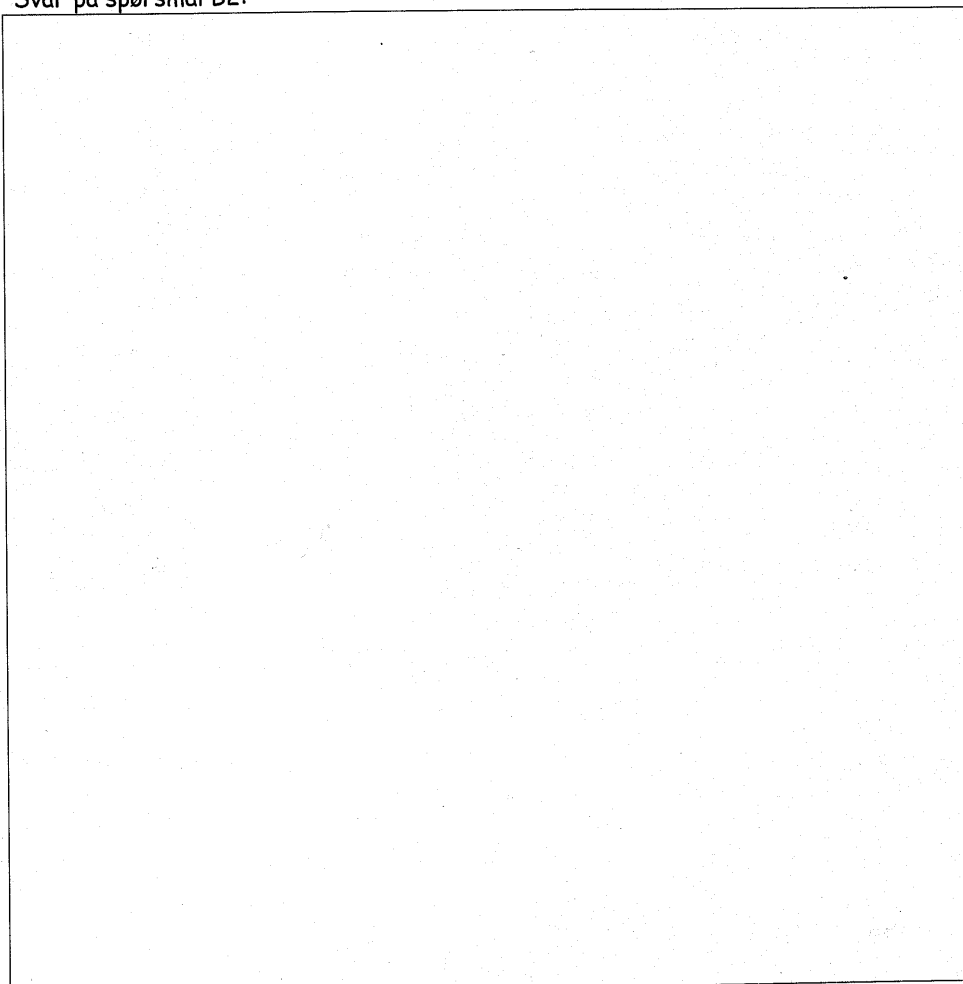
"ALL UNDERVISNING ER TILPASSET OPPLÆRING DER STØTTE OG SÆRSKILTE TILTAK ER INTEGRERT"

INGEN GRAD NOEN GRAD STOR GRAD VET IKKE

B1. I hvilken grad bidrar spesialpedagogisk enhet ved skolen til at all undervisning er tilpasset opplæring der støtte og særskilte tiltak er integrert?

B2. Eventuelt på hvilken måte?

Svar på spørsmål B2:



SPØRSMÅL ANSATT SPPE
INDIKATOR 2:

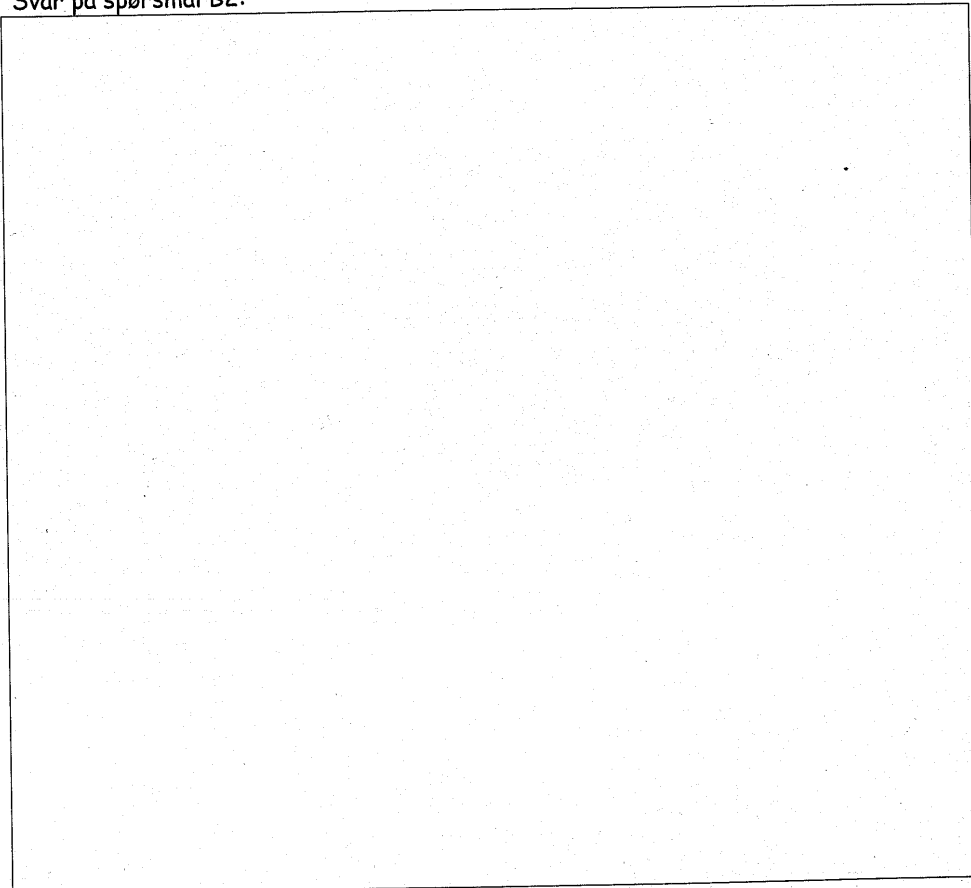
"SKOLEN HAR UTVIKLET ARBEIDSMÅTER SOM ØKER DE TILSATTES KOMPETANSE NÅR DET GJELDER Å
TILRETTELEGGE FOR MANGFOLDET I ELEVGRUPPA"

INGEN GRAD NOEN GRAD STOR GRAD VET IKKE

B1. I hvilken grad bidrar spesialpedagogisk enhet ved skolen til arbeidsmåter som øker de tilsattes kompetanse når det gjelder å tilrettelegge for mangfoldet i elevgruppa.

- B2. Eventuelt på hvilken måte? (Skriv også gjerne bak på arket)

Svar på spørsmål B2:



SPØRSMÅL TIL ANSATT SPPE

INDIKATOR 3:

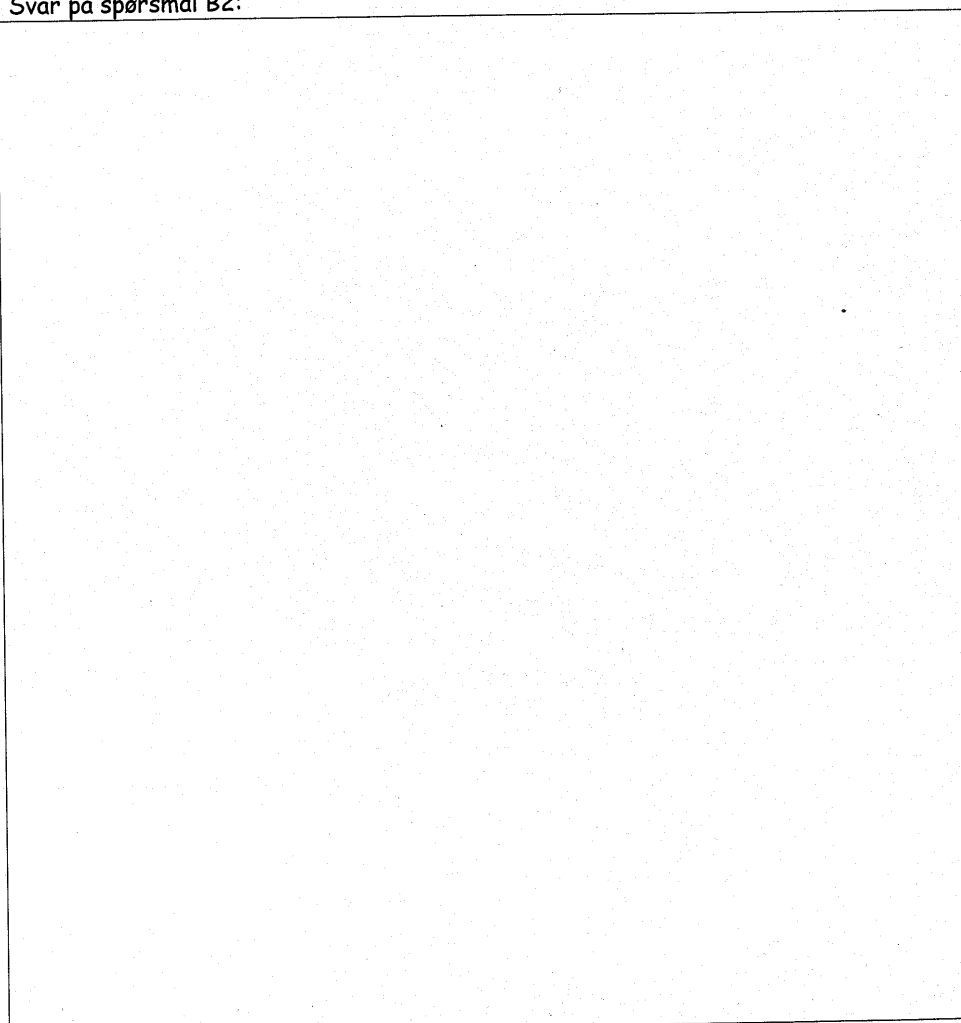
"TILTAK FOR ELEVER SOM FÅR SPESIALUNDERVISNING BYGGER PÅ INKLUDERINGSTANKEN"

INGEN GRAD NOEN GRAD STOR GRAD VET IKKE

B1. I hvilken grad bidrar spesialpedagogisk enhet ved skolen til at tiltak for elever som får spesialundervisning, bygger på inkluderingstanken?

B2. Eventuelt på hvilken måte? (Skriv også gjerne bak på arket)

Svar på spørsmål B2:



Appendiks 5

Hei!

Holder på med oppgave og trenger ditt samtykke på bruk av utskrifter fra intervjuet for ca. ett år siden. Jeg legger hovedvekten på de fire første og mest sentrale indikatorene. Fint dersom du sender samtykket tilbake til meg på følgende adresse:

Joachim Kolnes
Kragerø Kommune, PPT
PB 128, 3791
Kragerø

Joachim

.....

Samtykke:

Jeg gir herved samtykke til at avskrifter av intervju blir brukt som materiale i kvalitativ undersøkelse i masteroppgaven "ledervalg og inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet".

.....
.....

Dato 02.06.09

Hei!

Holder på med oppgave og trenger ditt samtykke på bruk av utskrifter fra intervjuet for ca. ett år siden. Jeg legger hovedvekten på de fire første og mest sentrale indikatorene. Fint dersom du sender samtykket tilbake til meg på følgende adresse:

Joachim Kolnes
Kragere Kommune, PPT
PB 128, 3791
Kragere

Joachim

.....
Samtykke:

Jeg gir herved samtykke til at avskrifter av intervju blir brukt som materiale i kvalitativ undersøkelse i masteroppgaven "ledervalg og inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet".

[Redacted]
.....
Dato 080609

Hallo Joachim -
Ok
Her er det
og jeg beholder
utkastet -
God sommer
Marianne 090609

Hei!


Holder på med oppgave og trenger ditt samtykke på bruk av utskrifter fra intervjuet for ca. ett år siden. Jeg legger hovedvekten på de fire første og mest sentrale indikatorene. Fint dersom du sender samtykket tilbake til meg på følgende adresse:

Joachim Kolnes
Kragerø Kommune, PPT
PB 128, 3791
Kragerø

Joachim

.....
Samtykke:

Jeg gir herved samtykke til at avskrifter av intervju blir brukt som materiale i kvalitativ undersøkelse i masteroppgaven "lederrollens betydning for inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet".


Dato 13.07.09

Hei!

Holder på med oppgave og trenger ditt samtykke på bruk av utskrifter fra intervjuet for ca. ett år siden. Jeg legger hovedvekten på de fire første og mest sentrale indikatorene. Fint dersom du sender samtykket tilbake til meg på følgende adresse:

Joachim Kolnes
Kragereø Kommune, PPT
PB 128, 3791
Kragereø

Joachim

.....
Samtykke:

Jeg gir herved samtykke til at avskrifter av intervju blir brukt som materiale i kvalitativ undersøkelse i masteroppgaven "lederrollens betydning for inkludering i det spesialpedagogiske arbeidet".

.....
.....
.....

Dato

Porsgrunn 4/8-09

Hei, hei!
P.g. a. ferie kommer
papirene litt sent...
Håper det går bra!
Har du det bra?
Tenker Lotte har
blitt stor! Full fart?!
Her går ting bra
begynner i jobb i
oktober! Vi snakkes.
slave