

Kamilla Margit Furnes Hauge

Ledelse av det spesialpedagogiske arbeidet i en inkluderende skole

Forståelser og erfaringer med inkludering og spesialundervisning

Masteroppgave i pedagogikk med vekt på pedagogisk ledelse

NLA Høgskolen Bergen

Våren 2020

Veileder: Marit Mjøs

© 2020 Kamilla Margit Furnes Hauge

«Ledelse av det spesialpedagogiske arbeidet i en inkluderende skole»

kamillafurnes@hotmail.com

Tlf: 47909574

NLA Høgskolen Bergen

www.nla.no

Sammendrag

Temaet for denne masterstudien er ledelse av det spesialpedagogiske arbeidet i en inkluderende skole. Studien tar sikte på å få innsikt i hvordan rektor og spesialpedagogiske koordinator ved ulike skoler forstår inkludering og spesialundervisning, og hvorvidt skolens praksis reflekterer dette. Forskningsspørsmålet som har dannet grunnlaget for studien har vært: *Hvordan vurderes og ledes det spesialpedagogiske arbeidet i en inkluderende skole?* Masteravhandlingens bidrag er slik knyttet til diskusjonen om hvordan ledelse utøves i skolen, men den er også et bidrag inn i den pågående debatten rundt inkludering og spesialundervisning.

Opplæringen i skolen er kompleks og sammensatt. I klasserommet møter vi elever med ulike erfaringer, forutsetninger og evner, og spørsmålet om inkludering gjør seg således gjeldende. Den ordinære opplæringen og spesialundervisningen skal være preget av idealene om inkludering (Haug, 2014d). Gjennom kvalitative forskningsintervju fremkommer det flere interessante funn. En diskrepans mellom informantenes forståelse av inkludering og deres beskrivelse av den spesialpedagogiske praksisen. For det første fremkommer det stor variasjon i informantenes forståelse av hva inkludering betyr med ulike dimensjoner. For det andre virker det ikke å være samsvar mellom informantenes ideal knyttet til organiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet, og den faktiske praksisen i skolen. En av utfordringene for skolen er om det som skjer i praksisen generelt gir hele elevmangfoldet muligheter for fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte, og i hvilken grad skolen fungerer i samsvar med de inkluderende ideene (Bachmann & Haug, 2006, s. 92).

Der det var manglende samsvar mellom ideal og praksis, synes det heller ikke å være et enhetlig syn på spørsmål om organisering, inkludering og forventninger. Forståelsen av behovet for spesialundervisning tyder i flere sammenhenger på et relasjonelt perspektiv hvor kvaliteter ved den ordinære opplæringen forsterker behovet for tilrettelegging. Samtidig preges praksisen av et kategorisk perspektiv hvor egenskaper ved eleven blir avgjørende for organiseringen. Diskrepansen som viser seg mellom ideal og praksis er ikke overraskende ettersom det finnes tidligere forskning som antyder det samme (Haug, 2017a; Nordahl & Hausstätter, 2009). Funnene indikerer imidlertid at felles forståelser, holdninger og verdier er en forutsetning for å muliggjøre inkludering for hele elevmangfoldet. I utviklingen av skolekulturer med vilje og evne til å inkludere hele elevmangfoldet med de evner og forutsetninger de har, synes ledelse å spille en avgjørende rolle (Ainscow & Sandill, 2010). Med andre ord ser det ut som at forholdet

mellom ideal og praksis kan styrkes gjennom hvordan skolen ledes. Lederne må slik vektlegge en inkluderende pedagogikk, ikke bare som en formell formulering i en visjon, men som en praktisk konsekvens for den daglige pedagogiske virksomheten (Egelund, 2009, s. 330).

På bakgrunn av studien argumenteres det for et behov for å styrke samarbeidet mellom det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske, slik at opplæringstilbudet i sin helhet blir mer inkluderende for elevene. Det synes å være grunnleggende med en felles innsats for å lykkes med inkludering for alle, hvor sentrale aktører i arbeidet har en felles forståelse av mål og innhold i arbeidet (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 163). Videre argumenteres det derfor for at inkludering og spesialundervisning må være en større del av diskusjonen i skolens profesjonsfaglige fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 18). Dette fellesskapet gir skolen mulighet til å diskutere hvordan de kan *organisere* det samlede opplæringstilbudet annerledes, fremfor hvordan de kan arbeide med de som *er* annerledes, og slik også utvikle en mer inkluderende praksis.

Abstract

The topic of this master's thesis is management of special education in an inclusive school. The study aims to gain insight into how the headmaster and special education coordinator at different schools understand inclusion and special education, as well as whether the practice of the school reflects this. The research question that has formed the basis of this study has been: *How is the work with special education assessed and managed in an inclusive school?* The contribution of this master's thesis is thereby tied to the discussion of how management is executed in schools, but it is also a contribution to the ongoing debate of inclusion and special education.

Education in schools is complex. In the classroom we meet pupils with different experiences, prerequisites and skills, and the question of inclusion is thereby valid. The ordinary education and special education should be influenced by the ideals of inclusion (Haug, 2014d). Several interesting findings emerged through qualitative research interviews. A discrepancy between the understanding of the informants in regard to inclusion, and their descriptions of the practices of special education. Firstly, interviews showed a great variation within the understanding of the informants of what inclusion means with different dimensions. Secondly, the ideals of the informants regarding the organization of special education does not correspond with the actual practices in schools. One of the challenges in schools is whether what happens in the classrooms provides the diversity of pupils equal opportunities for community, participation, collaboration and profit, and to which degree the school functions in accordance with the ideals of inclusion (Bachmann & Haug, 2006, p. 92).

Where there were missing correlation between ideal and practice, there also appeared to not be a uniform view on the questions of organization, inclusion and expectations. In several cases, the understanding of the need for special education indicates a relational perspective where qualities of the ordinary education reinforce the need for facilitation. At the same time, the practice is characterized by a categorical perspective where qualities of the individual pupil are crucial to the ways of organization. The discrepancy seen between ideal and practice is not surprising since previous research implies the same (Haug, 2017a; Nordahl & Hausstätter, 2009). However, findings indicate that mutual understanding, attitudes and values is a necessity to make possible inclusion for the diversity of pupils. In the development of school environments with will and ability to include the entire diversity of pupils, with the skills and

prerequisites they possess, management appears to play a crucial role (Ainscow & Sandill, 2010). In other words, the relationship between ideals and practice can be strengthened by how the school is managed. The leaders must therefore emphasise pedagogy of inclusion, not just as a formal phrase in their vision, but as a practical consequence to the daily educational work.

On the basis of this study, a need to strengthen the collaboration between ordinary education and special education is argued for, so that the educational offer is more inclusive to the pupils in its entirety. A common effort to succeed with inclusion for all is found to be fundamental, where central participants in the work share a mutual understanding of goals and the content of the work (Buli-Holmberg et al., 2015, p. 163). Furthermore, this study argues in favour of inclusion and special education playing a bigger role in the professional community (Kunnskapsdepartementet, 2017b, p. 18). This community provides the school with the opportunity to discuss how they can *organize* the overall educational offer differently, rather than how they can work with those who *are* different, and thus also develop a more inclusive practice.

Forord

Dette er et resultat av et prosjekt som startet høsten 2019. Emnet er ledelse av det spesialpedagogiske arbeidet i en inkluderende skole og den faglige tilknytningen har vært ved NLA Høgskolen, Sandviken. I løpet av denne tiden har jeg fått hjelp av mange mennesker som fortjener en takk.

Aller først vil jeg takke informantene ved de fire skolene i studien. Deres positive innstilling til å delta, og engasjement i tilknytning til spørsmålene rundt inkludering og spesialundervisning gjorde prosjektet mulig.

Min veileder fra NLA Høgskolen, førsteamanuensis Marit Mjøs har vært en ærlig, støttende og positiv veileder som hele tiden har vist tro på meg og prosjektet mitt. Takk for ris og ros, og for at du har vært raus med både tid, dine rike erfaringer og gode kunnskaper. Takk for det gode samarbeidet. Jeg må også få rette en takk til førsteamanuensis Gunn Vedøy som også har bidratt med tid og kunnskap inn i prosjektet.

Mine støttende foreldre, Anne og Erik, og svigerforeldre, Håkon og Kari, som har bidratt med barnepass, oppmuntrende ord og ikke minst gode måltider. En stor takk til mine to søstre, Lydia og Sara, som i tillegg til barnepass har bidratt med både ekte og påtatt interesse, samtaler og som har delt både latter og tårer. Takk til min svoger, Ole Kristian, som med genuin interesse har lest og kommentert prosjektet. Takk til mine gode venner som har heiet på meg hele veien. En spesiell takk til Sven og Emelie, dere har sørget for at livet også har handlet om andre ting i disse årene.

Mest av alt vil jeg takke min mann Ruben og mine to døtre, Nora Helen og Hanna Sofie. Dere har måtte leve med en kone og mor som har vært dratt mellom jobb, studier, frivillig arbeid og til slutt en god dose graviditetshormoner. Jeg er heldig som har hatt dere til å lene meg på i løpet av denne prosessen. Dere har motivert meg til å bli ferdig, har hatt tro på meg og har vist en tålmodighet uten like.

Uten dere, ingen master. Takk!

Arbeidet med å fullføre en mastergrad midt i en internasjonal krise som korona, høygravid og med stengte barnehager, har bydd på utfordringer jeg ikke hadde sett for meg da jeg startet på prosjektet. Jeg har møtt på mange utfordringer, og står derfor lettet, takknemlig og glad når jeg nå ved veis ende kan si meg ferdig med et lærerikt arbeid.

Bergen, mai 2020

Kamilla Margit Furnes Hauge

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	3
ABSTRACT	5
FORORD	7
INNHOLDSFORTEGNELSE	9
1. INNLEDNING	11
1.1 BAKGRUNN OG FORMÅL	11
1.2 FORSKNINGSSPØRSMÅL OG UNDERSPØRSMÅL.....	14
1.3 PRESENTASJON AV AVHANDLINGEN	14
2. TEORETISKE PERSPEKTIVER	16
2.1 LEDELSE	16
2.1.1 <i>Ledelse i skolen</i>	17
2.1.2 <i>Ledelse av skolens profesjonsfelleskap</i>	18
2.1.3 <i>Distribuert ledelse</i>	20
2.1.4 <i>Oppsummering</i>	22
2.2 EN INKLUDERENDE SKOLE.....	22
2.2.1 <i>Politisk fremstilling</i>	23
2.2.2 <i>Inkludering i praksis</i>	24
2.2.3 <i>Inkluderingens tre dimensjoner</i>	26
2.2.4 <i>Oppsummering</i>	28
2.3 SPESIALPEDAGOGIKK OG ALLMENN PEDAGOGIKK	29
2.3.1 <i>Forholdet mellom to fagfelt</i>	29
2.3.2 <i>Retten til spesialundervisning</i>	31
2.3.3 <i>Spesialundervisning og ordinære opplæring</i>	33
2.3.4 <i>Tilnærminger til spesialundervisning</i>	34
2.3.5 <i>Oppsummering</i>	35
3. METODE	37
3.1 VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING	38
3.2 FORSKNINGSDESIGN	39
3.3 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET	40
3.2.1 <i>«Felles intervju». Mellom Individuelle intervju og gruppeintervju</i>	41
3.4 FORARBEID.....	42
3.4.1 <i>Prøveintervju</i>	42
3.4.2 <i>Utvalg av skoler</i>	43
3.4.3 <i>Utarbeidelse av intervjuguide</i>	44
3.5 DATAPRODUKSJON	45
3.5.1 <i>Transkribering</i>	46
3.5.2 <i>Analyse og tolkning</i>	46
3.6 KVALITET	48
3.6.1 <i>Forskerrollen</i>	48
3.6.2 <i>Etiske refleksjoner</i>	49
3.6.3 <i>Reliabilitet og validitet som kriterier for kvalitet</i>	50
3.6.4 <i>Generalisering?</i>	51
4. ANALYSE	53
4.1 INFORMANTENES FORSTÅELSE AV INKLUDERING OG SPESIALUNDERVISNING	53
4.1.1 <i>En kategoriell forståelse av behovet for spesialundervisning</i>	54
4.1.2 <i>En relasjonell forståelse av behovet for spesialundervisning</i>	57

4.1.3	«Inkludering er å ha en tilhørighet både sosialt, faglig og psykisk».....	58
4.2	LEDERNES ARBEID MED INKLUDERING OG SPESIALUNDERVISNING.....	61
4.2.1	Organiseringen av spesialundervisning og ledernes rolle.....	61
4.2.2	Spesialpedagogisk kompetanse.....	63
4.3	SKOLEKULTURENS BETYDNING FOR INKLUDERING OG SPESIALUNDERVISNING.....	65
4.3.1	Den kollektive forståelsen av inkludering og spesialundervisning.....	65
4.3.2	Betydningen av tradisjon og skolekultur.....	66
5.	DRØFTING.....	69
5.1	FORSTÅELSER AV UTFORDRINGENE KNYTTET TIL INKLUDERING OG SPESIALUNDERVISNING.....	69
5.1.1	Hvilken betydning har dette for ledelsen av det spesialpedagogiske arbeidet?.....	70
5.2	IDEALER VERSUS PRAKSIS KNYTTET TIL INKLUDERING OG SPESIALUNDERVISNING.....	72
5.2.1	Hvordan forstå manglende samsvar mellom idealer og praksis i skolen?.....	74
5.2.2	Kompetanse, erfaring og personlig engasjement som gjelder?.....	75
5.2.3	Behov for en felles forståelse i arbeidet med inkludering og spesialundervisning?.....	77
5.3	BETYDNINGEN AV LEDELSE.....	79
5.3.1	Behovet for en felles forståelse.....	80
5.3.2	Verdien av distribuert ledelse.....	81
6.	AVSLUTNING.....	83
6.1	IMPLIKASJONER FOR VIDERE FORSKNING.....	84
7.	REFERANSELISTE.....	87
8.	VEDLEGG.....	96
	VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV TIL SKOLER.....	96
	VEDLEGG 2: SAMTYKKEERKLÆRING.....	98
	VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE, INDIVIDUELLE INTERVJU.....	99
	VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE, FELLES INTERVJU.....	101
	VEDLEGG 5: TILBAKEMELDING FRA NSD.....	103

1. Innledning

1.1 Bakgrunn og formål

Den norske utdanningspolitikken har de siste årene endret retning fra segregering til integrering og inkludering. Endringen i lov om grunnskolen i 1975 markerer et tidsskille hvor lov om spesialskoler fra 1951 ble opphevet, og grunnskoleloven skulle gjelde alle barn. Nye lovregler for spesialundervisning ble skrevet inn i loven, og skolen skulle være «en inkluderende fellesskole» med tilpasset opplæring som et av de bærende prinsippene. Ambisjonene var å utvikle en skole som kan bidra til sosial utjevning og som kan legge til rette for gode læringsbetingelser for alle barn, både fattige og rike, funksjonsdyktige og funksjonsnedsatte (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 14).

I en analyse stortingsmeldingen *kultur for læring* (Kunnskapsdepartementet, 2004) etterlyser Vislie (2004) politikken «rammer og rom for en inkluderende opplæring» når hun hevder at:

«Den nye skolen hviler på et individualistisk perspektiv, den prioriterer kompetanse og konkurranse fremfor kunnskap, kultur og danning. Den satser på kvalitet, men har et smalt kvalitetsbegrep, den prioriterer fleksibilitet, men overser betydningen av stabilitet, og – ikke minst viktig – den fokuserer på forskjellighet og ulikhet, men overser betydningen av det sosiale fellesskap, felles læringsarenaer og samarbeid i grunnopplæringen. Først under slike betingelser blir 'forskjellighet og mangfold' en styrke og kvalitet ved opplæringssystemet» (Vislie, 2004, s. 17).

Inkludering handler da ikke om *hvem* som kan delta i den ordinære opplæringen og i klassefelleskapet, men *hvordan* vi sammen kan skape en inkluderende skole for alle. Det handler ikke om spesifikke grupper eller elever som antas å ha *særlige behov*, men det handler om en skole som gir alle barn og unge en kvalitativ god opplæring i nærskollemiljøet, og å redusere alle former for ekskludering (Nevøy & Ohna, 2014, s. 16).

Spørsmålet om inkludering knyttes da ikke bare til spørsmålet om organisering, men også enkeltelevens opplevelse av sosial tilhørighet, sosialt fellesskap, samt en opplæring tilpasset elevenes evner og forutsetninger (UNESCO, 1994). Dette krever en skole som aktivt arbeider innovativt med kvalitet og utvikling i skolen som et virkemiddel for å oppnå visjonen om en skole for alle (Skogen, 2007).

Arbeidet med å skape en god skole og en god pedagogisk praksis med inkludering og tilrettelegging av både læringsmiljø og opplæringen, omfatter oppgaver som berører alle aktørene i skolen og skolens samarbeidspartnere. Dette er utfordringer som må arbeides med kontinuerlig (Fasting & Sundar, 2018a, s. 16). Den nye overordnede delen av læreplanverket fremhever inkludering flere ganger:

«... bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 6).

«Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 21).

Forskning viser at det spesialpedagogiske systemet slik det er i dag kan virke ekskluderende fordi organiseringen og innholdet fører til en manglende tilhørighet i fellesskapet med andre barn og unge (Persson & Persson, 2012). Til tross for at inkludering er et overordnet prinsipp i skolen viser forskningen at skolen ikke klarer å ivareta mangfoldet i klasserommet (Haug, 2014a). Flere elever får ulike alternative opplæringstilbud utenfor det ordinære klassefellesskapet, og mye tyder på at den norske skolen ikke lykkes i å inkludere alle elever i skolen (Hausstätter & Nordahl, 2013, s. 206). Alle elever er ulike, men det avgjørende er at elevene opplever et inkluderende fellesskap og får like muligheter til utvikling ut fra sine forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 11). Skolene må i så måte arbeide for å utvikle et inkluderende og likeverdig opplæringstilbud for alle barn og unge (Nordahl, 2018, s. 15).

Inkludering og spesialundervisning har fått plass i flere offentlige dokumenter og blir diskutert fra ulike hold. En sammensatt skole gir lederne utfordringer i å sortere og prioritere de mange politiske føringene for skolens faglige arbeid, og omskape lover og regler til god pedagogisk praksis (Lillejord, 2011, s. 284). Teorier om ledelse er bredt orientert (Vedøy, 2008, s. 25). Forståelsen og perspektivene knyttet til begrepet «ledelse» har endret seg over tid og det kommer stadig nye betegnelser som et forsøk på å fange inn de ulike dimensjonene ved ledelse. Hva som dominerer til enhver tid kan skifte (Møller, 2015, s. 150). Eksempler på slike betegnelser kan være pedagogisk ledelse, endringsledelse, strategisk ledelse, verdibasert ledelse, transformasjonsledelse og distribuert ledelse. Hvilke begrep og perspektiv som er

gjeldende på gitte tidspunkt kan derfor sees i lys av både historiske og kulturelle faktorer (Møller, 2015, s. 150). En abstrakt definisjon på ledelse er *grenseregulering*. Ledelse handler da om å kontrollere forholdet mellom innsiden og utsiden av en organisatorisk enhet, og ledelse befinner seg slik både innenfor og utenfor sin egen organisasjon (Sørhaug, 1996, s. 24).

I sitt forsøk på å redegjøre for begrepet ledelse knytter Sørhaug (1996) det til skillet mellom det gode, det vakre og det sanne, også forstått som politikk og etikk, kunst og estetikk og vitenskap og effektivitet. Instrumentelle beslutninger utfolder seg innenfor en livsverden bestående av meningsdannelse, verdier, vaner, holdninger og tenkemåter (Sørhaug, 1996, s. 14). Det vitenskapelige og administrative er styrt av det instrumentelle og er preget av mål-middel-relasjoner, også kalt systemet, ifølge Habermas (Sørhaug, 1996, s. 15). Instrumentell rasjonalitet handler med andre ord om hvilke midler som mest effektivt kan realisere målet. Etikk og estetikk står i motsetning til systemet og handler om menneskenes livsverden. Livsverden må forstås, mens systemet kan forklares (Vedøy, 2008, s. 26). Ledelse eksisterer i spenningsfeltet mellom de tre dimensjonene, og de innvirker på hverandre. Sørhaug (1996) definerer ledelse slik: «*Ledelse er først og sist en relasjon som baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen både blir gitt og må ta*» (Sørhaug, 1996, s. 45).

Møller (2004) hevder at det finnes et mangfold av forsøk på å definere begrepet ledelse. Blant annet viser hun til Leithwood og Riehl sin definisjon på ledelse som argumenterer for at det er en felles kjerne i alle ledelsesdefinisjoner: «*Ledelse handler om å gi retning og å utøve innflytelse*» (Leithwood og Riehl 2003, i Møller 2004: 49). I denne sammenhengen eksisterer ledelse innenfor sosiale relasjoner og det har en hensikt og en retning. Ledelse handler om å påvirke, og utøves ikke nødvendigvis bare av den formelle lederen. Til sist knyttes ledelse til konteksten, noe som betyr at type organisasjon, mål, aktører og ressurser er avgjørende for ledelse. Videre understreker Møller at det er vanskelig å bevise at lederen er den viktigste nøkkelen til at en organisasjon lykkes, men at det er rimelig å beskrive ledelse som en viktig forutsetning blant flere (Møller, 2004, s. 49).

Skolen har en stor oppgave i å mestre mangfoldet blant elevene, samtidig som den skal sikre at den enkelte får et tilfredsstillende læringsutbytte ut fra sine forutsetninger. Min egen opplevelse av at det råder store forskjeller ute i skolene både i omfanget av spesialundervisning men også i organiseringen, sammen med forståelsen av inkluderingsbegrepet, har vært med å påvirke min

personlige begrunnelse for valg av tema i denne masteravhandlingen. Studien har fokus på flere forhold som kan ha betydning for arbeidet med en inkluderende spesialundervisning og vil se på ulike faktorer for hvordan skoler kan arbeide for at alle elever skal få lik mulighet til læring og utvikling. Masteravhandlingens bidrag er således knyttet til diskusjonen om hvordan ledelse utøves i skolen, men den er også et bidrag inn i den pågående debatten rundt inkludering og spesialundervisning.

1.2 Forskningsspørsmål og underspørsmål

Formålet med studien er å studere nærmere hvordan skoleledere vurderer og leder det spesialpedagogiske arbeidet i spenningsfeltet mellom det spesialpedagogiske- og det allmennpedagogiske, mellom hensynet til den enkelte eleven og til eleven som en del av et fellesskap. Med bakgrunn i dette formålet er det overordnede forskningsspørsmålet for studien:

Hvordan vurderes og ledes det spesialpedagogiske arbeidet i en inkluderende skole?

Forskningsspørsmålet er operasjonalisert med følgende underspørsmål:

- 1. Hva legger skolelederne i begrepet inkludering i skolen, og hvordan tolker de sin rolle i forbindelse med dette?*
- 2. Hvordan arbeider skolelederne med inkludering i hele skoleorganisasjonen?*
- 3. Hvilke tilnæringsmåter har skolen for å fremme inkludering for elever som får spesialundervisning?*

1.3 Presentasjon av avhandlingen

Denne avhandlingen er delt inn i 6 kapitler. Kapitlene har blitt til gjennom en prosess hvor empiri og teori har påvirket hverandre gjensidig, og er derfor ikke skrevet kronologisk. Tema for avhandlingen og de metodiske tilnærmingene har derimot vært de samme hele tiden.

I det første kapitlet er det redegjort for bakgrunn, formål og forskningsspørsmål. I presentasjon av bakgrunnen for studien argumenterer jeg for valg av forskningstema ut fra tidligere forskning på inkludering og spesialundervisning. Forskningsspørsmålene danner rammen for hvordan resten av avhandlingen er disponert.

Kapittel 2 er en gjennomgang av de teoretiske perspektivene avhandlingen bygger på, i tillegg til å plassere studien i forhold til tidligere forskning. Jeg har sett på ledelse i et distribuert perspektiv og har anvendt dette perspektivet når jeg har analysert hvordan ledelse utfolder seg i skolene i det empiriske materialet. Inkludering er belyst med utgangspunkt i de tre dimensjonene *sosialt*, *faglig* og *fysisk*, samt de fire utfordringene om *fellesskap*, *deltakelse*, *medvirkning* og *utbytte*. For å beskrive utfordringer knyttet til inkludering og spesialundervisning presenteres to forståelser av vansker, henholdsvis en *kategorisk* forståelse og en *relasjonell* forståelse.

Tema for kapittel 3 er argumenter for valg av metode, forskningsdesign og gjennomføring av studien. Kvalitativ metode er valgt, hvor det er gjennomført intervjustudier ved fire skoler. Informantene på den ene skolen er rektor og avdelingsleder mens ved de tre andre skolene er det rektor og spesialpedagogisk koordinator. Videre drøftes prosessen med analysering av data, forskerrollen, validitet og reliabilitet samt etiske spørsmål.

Kapittel 4 presenterer analysen av intervjustudien. Analysen er strukturert i tre hoveddeler som har til hensikt å belyse studiens forskningsspørsmål og underspørsmål ut fra studiens empiri. Del en beskriver informantenes forståelse av studiens sentrale begreper. Videre beskriver del to hvordan skolelederne arbeider med inkludering og spesialundervisning ved sin skole. Del tre beskriver hvordan skolekulturen preger arbeidet. Analysekapittelet er et empirinært kapittel hvor studiens materiale og de analytiske funnene står sentralt.

I kapittel 5 blir studiens funn drøftet i sammenheng med studiens forskningsspørsmål. De ulike tilnærmingene til inkludering og spesialundervisning blir problematisert med ledelsesperspektivet som bakteppe, og i lys av teoretiske perspektiver.

Kapittel 6 er et oppsummerende kapittel knyttet til hvordan man kan forstå ledelse av det spesialpedagogiske arbeidet i en inkluderende skole. På bakgrunn av studiens hovedfunn trekkes det frem sentrale implikasjoner for videre forskning, og hvordan funnene kan danne utgangspunkt for videre utvikling vil bli belyst.

2. Teoretiske perspektiver

Dette kapittelet har som formål å beskrive de teoretiske perspektivene som masteravhandlingen bygger på. Forskningsspørsmålet i avhandlingen fokuserer på utøvelse av ledelse i en inkluderende skole. Jeg har sett på ledelse i en inkluderende skole i et distribuert ledelsesperspektiv, og *hvem* og *hva* ledelse er til for blir da viktig.

Jeg deler teorikapittelet inn i tre hoveddeler. I delkapittel 2.1 presenteres teori om ledelse. I delkapittel 2.2. presenteres begrepet *en inkluderende skole* og delkapittel 2.3 tar for seg forholdet mellom de to fagfeltene spesialpedagogikk og allmennpedagogikk.

2.1 Ledelse

Det finnes ulike oppfatninger av hva ledelse er, og en vanlig måte å forstå ledelse på er å finne enkeltpersoner i gitte formelle posisjoner som skiller seg fra de som jobber under dem (Vedøy, 2017, s. 15). En slik forståelse av ledelse hevder at ledere kan påvirke de som blir ledet slik at organisasjonen kan forandres. Det er dermed en sammenheng mellom det som skjer i organisasjonen og hva lederen gjør. Den største forskjellen innenfor ledelsesteori de senere årene er at fokuset har gått fra å se på lederegenskaper til ledelsesmåter. I stedet for å se på ledere som individer med passende egenskaper, ser en på ledelse som en arbeidsmåte. Dette gjør at selv om behovet for formelle ledere i organisasjonen fremdeles er tilstede, blir samarbeid om oppgaver viktigere i de fleste organisasjoner.

I denne avhandlingen blir ledelse forstått som en kollektiv praksis som er distribuert (Spillane, 2006). Når dette er utgangspunktet spiller alle en rolle når det gjelder å skape en inkluderende skole, også rektor og andre skoleledere. Ledelse blir sett på som et relasjonelt fenomen. Sørhaug (1996) retter i sin definisjon på ledelse fokus mot konkrete og personlige sider ved relasjonen mennesker imellom. Han vektlegger spenningsfeltet mellom makt og tillit hvor utvikling av tillit forutsetter en ledelse som har makt, men som ikke bruker makt slik at tillitsforholdet blir umulig. Organisering baserer seg derfor på makt og tillit, og dette er faktorer som både truer og forutsetter hverandre (Sørhaug, 1996, s. 23).

2.1.1 Ledelse i skolen

En rapport fra OECD viser at desentralisering, ansvarliggjøring av elevresultat, nye reformer og tilnærminger til læring gjør at jobben som skoleleder er mer omfattende og krevende enn den har vært tidligere (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 44). Forventningene til norske skoleledere er høye og de må balansere mellom ulike roller. De formelle kravene til skolelederne blir fremhevet i opplæringsloven § 9-1 som sier at enhver skole skal ha en faglig, pedagogisk og administrativ ledelse representert ved rektor. Det stilles krav til pedagogisk kompetanse og nødvendige lederegenskaper, og det fremheves at rektor skal *«...halde seg fortruleg med den daglege verksemda i skolane og arbeide for å vidareutvikle verksemda»* (Opplæringslova, 1998, s. § 9-1).

Forskning på skoleledelse er et mangfoldig forskningsfelt og skoleledelsesbegrepet har endret karakter over tid (Møller, 2006, s. 29). Møller (1996) sier det slik: *«Som organisasjon er skolen preget av kompleksitet, uklare og vage mål, interessemotsetninger, uklar autoritetsstruktur og en spenning mellom det å være forvalter av tradisjoner og samtidig nyskaper»* (Møller, 1996, s. 101). Skolen er på den ene siden et forvaltningssystem og på den andre siden et profesjonelt system. Robinson et al. (2009) sier følgende om skoleledelse: *«the closer educational leaders get to the core business of teaching and learning, the more likely they are to have a positive impact on students' outcome»* (Robinson et al., 2009, s. 664). Dette viser oss at fokus på teori og kunnskap er viktig, men erkjennelsen av at praksisfeltet er vesentlig for å forstå hvordan ledelse konkret blir utøvd i skolen blir også sentralt.

St. Meld. Nr. 30 (2003-2004) understreker at en lærende organisasjon stiller krav til et tydelig og kraftfullt lederskap (Kunnskapsdepartementet, 2004). Synet på skoleledelse har vært gjennom et paradigmeskifte de siste årene (Aas & Paulsen, 2017) fra «heroisk» ledelse til distribuert lederskap, noe som gjenspeiles i flere norske stortingsmeldinger på 2000-tallet (Kunnskapsdepartementet, 2004, 2017a). Den distribuerte formen for lederskap innebærer blant annet at rektor lytter og tar hensyn til lærernes meninger gjennom demokratiske beslutningsprosesser, og slik utvikler et involverende lederskap i samspill (Kunnskapsdepartementet, 2011b, s. 97). I den nye overordnede delen av læreplanverket fremheves god skoleledelse gjennom flere sentrale poeng:

«God skoleledelse forutsetter igjen ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærerne og andre ansatte står ovenfor. God ledelse

prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. Skolens ledelse skal gi retning for og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 18)

Videre poengteres det at skolens ledere skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet, og utvikle et stabilt og positivt miljø hvor alle får yte sitt beste slik at alle får bruke sine sterke sider, oppleve mestring og utvikle seg (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 19). I en mangfoldig skole kreves det derfor skoleledere som kan sørge for pedagogisk kompetanseutvikling og fremme inkludering. Dette innebærer å arbeide målrettet slik at undervisningen ivaretar alle elevenes læring ved å ha inkluderende strategier, samtidig som det også må arbeides for å utvikle felles holdninger i skolen (Andersen & Ottesen, 2011, s. 254).

2.1.2 Ledelse av skolens profesjonsfellesskap

«Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 18).

Skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og gi dem utfordringer som fremmer danning og lærelyst (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 16). I det daglige arbeidet i skolen er det lærerne som skaper praksisen i klasserommet, mens rektor er leder og har det pedagogiske ansvaret. Et fokus på skolens profesjonsfellesskap blir i denne sammenhengen sentralt, og det krever at alle skolens aktører samhandler (NOU 2003:16, s. 9). Kunnskap må deles slik at virksomheten samlet sett øker sin kapasitet til å mestre de daglige utfordringene en møter, og samtidig utvikle ny kompetanse og praksis hvor det er behov for det (Fasting & Sundar, 2018b, s. 39).

Argyris og Schön (1996) hevder at organisasjoner styres ut fra handlingsteorier. De opererer med to ulike teorier for å beskrive hva som styrer organisasjoners handlinger og valg. Den uttalte teorien er den organisasjonen bruker til å forklare sine handlinger med, og kan slik karakteriseres som bevisst. Bruksteorien er på den andre siden ubevisst, og det som styrer den faktiske praksisen. Videre ser de organisasjonslæring som en prosess og bruker begrepene enkeltkretslæring og dobbelkretslæring for å beskrive læring i organisasjoner. Enkeltkretslæring er når handlinger og strategier blir endret innenfor gitte normer og verdier som allerede eksisterer i organisasjonen. Dobbeltkretslæring er når eksisterende verdier og

holdninger utfordres (Argyris & Schön, 1996). De argumenterer også for at organisasjoner ikke er statiske, og derfor må sees i lys av de prosessene som organisasjonens medlemmer er en del av (Argyris & Schön, 1996). En endring av praksis krever en bevegelse fra enkeltkretslæring til dobbeltkretslæring, hvor ikke bare små justeringer på eksisterende praksis skjer, men hvor organisasjonens verdier og holdninger også utfordres.

I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle (NOU 2003:16, s. 9) fremhever også betydningen av skolen som en lærende organisasjon. Wahlstrom et al. (2010) argumenterer for at kjernen i et profesjonelt lærende fellesskap inneholder mer enn bare støtte og team-diskusjon: «*It is based on shared instructional values, a common focus on student learning (including assessment), collaboration in the development of curriculum and instruction, and the purposeful sharing of practices*» (Wahlstrom et al., 2010, s. 10). Profesjonelle lærende fellesskap forutsetter ut fra dette en organisasjonskultur på tvers av ulike grupper og avdelinger. Utviklingen av skoler handler slik ikke om strukturelle virkemidler, men om et langsiktig kollektivt perspektivskifte (Paulsen, 2019, s. 90). Paulsen (2019, s. 90) hevder videre at kjernen i ideen om profesjonelle fellesskap som lærende kulturer er å forene to ulike perspektiver, hvor det ene er lærerens profesjonalitet, og det andre er fellesskap. Lærerens profesjonalitet handler om spesialisert kunnskap og rettes mot undervisningen og elevenes læring. Her oppstår det daglige møtet mellom elev og lærer som utgjør praksisen hvor skolens formål blir realisert. Ny overordnet del av læreplanen peker i denne sammenheng på spenningene som kan oppstå i dette møtet, mellom ulike formål og verdier, hvor lærere må ta avveininger mellom hensynet til den enkelte elev og hensynet til fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 19). Profesjonell dømmekraft og skjønn blir sentralt i utøvelse av lærerjobben i møte med kompleksiteten i klasserommet (Paulsen, 2019, s. 90). Fellesskap er avgjørende for å utvikle skolens kollektive kapasitet, noe som krever mer enn individuell ferdighetstrening. Fellesskap utvikles derimot gjennom gjensidig omsorg og støtte, forpliktelse og tillit (Paulsen, 2019, s. 90).

Videre baserer Paulsen (2019, s. 91) kulturendring på to grunnleggende antakelser. Den ene er at å skape felles mening og forståelse er sentralt for å utvikle en mer integrert praksis, og den andre er at for å skape endring må den eksisterende praksisen og tankesettet i organisasjonen utvikles av nye ideer. Dette kan sees i sammenheng med det Argyris og Schön (1996) sier om dobbeltkretslæring, hvor eksisterende verdier og holdninger utfordres for å endre den faktiske praksisen, bruksteorien. Den kulturen som råder i skolen har betydning for hvordan skolen som

fellesskap møter de pedagogiske utfordringene som dukker opp, og hvordan skolens kompetanse og ressurser forvaltes samlet sett. Kultur for endring og utvikling innebærer dermed å forbedre den pedagogiske praksisen, og betydningen av å utvikle en samhandlende skolekultur blir da sentralt (Fasting, 2018, s. 45). I et slikt lærende fellesskap samarbeider ledelsen med lærerne for å skaffe seg mer kunnskap om hvordan undervisningen virker, og ny kunnskap og nye ideer kan diskuteres med sikte på å forbedre skolens praksis. En leder som er engasjert i lærernes læringsprosesser gjør at lærerne opplever faglig støtte i det de arbeider med. Når lederen setter dagligdagse gjøremål inn i en større sammenheng oppleves arbeidet betydningsfullt for lærerne (SINTEF, 2014, s. 37). Poenget videre blir da at å oppnå en felles forståelse som gir mening for praksis vil skape felles mentale modeller som rettleider den praktiske handlingen i klasserommet (Paulsen, 2019, s. 91).

2.1.3 Distribuert ledelse

Lenge var ledelsesforskningen preget av et heroisk perspektiv på ledelse (Møller, 2015, s. 149). I dette perspektivet er relasjonen asymmetrisk og det er en som bestemmer, mens den andre utfører oppgaver som vedkommende blir satt til å gjøre (Irgens, 2016, s. 209). En slik instrumentell tilnærming fremhever den enkelte leders mulighet og ansvar for utvikling (Møller, 2015), og gir ikke rom for at andre skal kunne delta i beslutningsprosesser. Etterhvert har flere stilt spørsmål ved denne typen heroisk ledelse og distribuert ledelse som ledelsesperspektiv har fått en økende dominans. Med distribuert ledelse forstås ledelse som *aktivitet og samhandling*, og ledelse er slik ikke bare til for personer i formelle lederposisjoner (Møller, 2015, s. 150). Ledelse sett på denne måten gir rom for tillit og gjensidighet i relasjonene (Irgens, 2016). Et distribuert perspektiv på ledelse fremhever at medlemmene i organisasjonen er gjensidig avhengig av hverandre, og at makt, handling og initiativ gjerne er fordelt mellom alle, mange eller noen av organisasjonens medlemmer (Vedøy, 2008, s. 106).

Innen utøvelsen av distribuert ledelse er det sentralt at lederen kjenner organisasjonen. Dersom distribuering blir sett på som delegering av ledelsesoppgaver er det sentralt at lederen kjenner sine ansatte og vet hvilken kompetanse de som skal utføre oppgavene har. Distribuert ledelse krever i så måte både kunnskap om de ansatte, faglig kompetanse og ledelseskompetanse. I teori om distribuert ledelse er fokuset på samhandling og prosessen mellom leder og medarbeider. Det handler om det ansvaret alle medlemmene i organisasjonen har for å ta beslutninger og gjennomføre de i praksis (Lysø et al., 2011). Distribuert ledelse knyttes sterkt

til den kritiske og post-moderne ledelsestenkningen hvor demokratiske og kollegiale idealer er rådende. Spillane (2006) definerer ledelse slik:

«Leadership refers to activities tied to the core work of the organization that are designed by organizational members to influence the motivation, knowledge, affect or practices of other organizational members that are understood by organizational members as intended to influence their motivation, knowledge, affect or practices»
(Spillane, 2006, s. 11)

Her beskrives ledelse som ledelse skapt innenfra og ut, heller enn utenfra og inn (Spillane, 2006, s. 22). Det er situasjonen, altså samhandlingen, som er fokuset i distribuert lederskap. Harris et al. (2007) hevder at distribuert ledelse blir brukt som en samlebetegnelse på ulike former for organisering og delegering. Spillane (2006) sier noe om hvordan ledelse utøves i praksis, innenfor rammen av både «ledere», «følgere» og situasjon. Dette skiller den distribuerte ledelsesteorien fra den tidligere rådende tanken om en «heroisk» leder, som er hovedpersonen i all endring og utvikling, til å være en kollektiv tankegang hvor organisasjonens kompleksitet og medlemmenes profesjonalitet blir tatt på alvor. Innenfor tenkningen om distribuert ledelse er dermed ikke ledelse nødvendigvis noe som er knyttet til en formell lederposisjon (Robinson et al., 2009, s. 67), men fokuset retter seg i større grad mot skolen som organisasjon.

Distribuert ledelse i skolen krever at ledelse blir et kollektivt ansvar. Dette innebærer blant annet at de ansatte ansvarliggjøres, men også at de får medvirke. En slik distribuering av ledelse fører også til at lærerne får utnyttet sin fagkompetanse inn i sitt eget utviklingsarbeid. Forskning på distribuert ledelse innenfor skoleutvikling generelt har vist å ha flere positive utslag. For det første bidrar distribuert ledelse til økt fokus på organisasjonsutvikling og endring i skolen. For det andre har mer autonome lærere positiv betydning for effektivitet og motivasjon hos elevene, og til sist bidrar distribuert ledelse til et sterkere fokus på faglighet og ekspertise, noe som videre har positiv betydning for kompetanseutvikling generelt (Harris et al., 2007, s. 340).

Louis et al. (2010) viser gjennom forskning at distribuert ledelse sammen med pedagogisk ledelsespraksis underbygger profesjonelle fellesskap, noe som videre skaper undervisningspraksiser som er positive for elevenes læringsresultat (Louis et al., 2010, referert i Paulsen, 2019, s. 97). Det er likevel sentralt å påpeke at distribuert ledelse ikke nødvendigvis

betyr avlastning av de formelle lederne. I følge Leithwood et al. (2006) stiller en slik type ledelsespraksis «sterkere krav til å koordinere de som utfører ledelsesfunksjoner, til å bygge ledelseskapasitet gjennom andre, til å følge opp ledelsesarbeidet til andre og gi dem konstruktiv feedback på deres innsats (Leithwood et al., 2006, s. 40, referert i Paulsen, 2019, s. 98).

2.1.4 Oppsummering

Teorier om ledelse er bredt orientert, og kompleksiteten i skolen som organisasjon gir utfordringer som omfatter både forvaltning, administrasjon, faglighet og pedagogikk. Når ledelse blir forstått som en kollektiv praksis som er distribuert blir ledelse sett på som et relasjonelt fenomen (Spillane, 2006). Dette fremhever at lederne og lærerne er gjensidig avhengig av hverandre, og at makt, handling og initiativ er fordelt mellom noen av organisasjonens medlemmer (Vedøy, 2008, s. 106). Forskning har vist at distribuert lederskap sammen med pedagogisk ledelsespraksis underbygger profesjonelle lærende fellesskap (Louis et al., 2010, i Paulsen, 2019, s. 97). Utviklingen av profesjonelle lærende fellesskap handler om grunnleggende kulturendringer i skolens organisasjon hvor fokuset går fra «ditt og mitt» til «vårt» (Paulsen, 2019, s. 167). Dette innebærer at lærernes individuelle ekspertise og samarbeid og gjensidig tilpasning forenes til å utgjøre dette profesjonelle fellesskapet. Ledelse innebærer på den måten å legge til rette for slike fellesskap, samt å håndtere de eventuelle spenningene som kan oppstå når vaner, rutiner og preferanser utfordres (Paulsen, 2019, s. 167). Et sentralt poeng i distribuert ledelse blir rektors evne til å se potensiale i sitt eget kollegium som en arena for å utvikle felles forståelse og felles normer for god skoleutvikling.

2.2 En inkluderende skole

Kunnskapsdepartementet har fastsatt tre sektormål for grunnsopplæringen som oppsummerer sentrale element i formålsparagrafen og læreplanverket, hvor inkluderende læringsmiljø er ett av de tre: «*Elevene skal ha et godt og inkluderende læringsmiljø*» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 16).

Målet om inkludering er imidlertid vanskelig å realisere. Det er ikke vanskelig å finne faglitteratur hvor begrepet inkludering er sentralt, men det finnes ingen entydig definisjon av hva inkludering er og hva det handler om (Nordahl, 2018, s. 25). Flere internasjonale organisasjoner har forsøkt å belyse inkludering og forståelsen av begrepet. Felles for disse er at inkludering handler om mer enn å bare bringe mennesker inn i fellesskapet. Det handler om

retten til å være forskjellig, og mestring og deltakelse er sentralt i forståelsen (OECD, 1994; 1999, UNESCO, 1994; 2003). Tidligere forskning på inkludering viser at realiseringen av en inkluderende skole kommer an på en rekke forhold på ulike nivå. Dette knytter seg blant annet til opplæringstilbudet til elever med spesielle behov, finansiering, utdanning, støttesystem, foreldre, skolens organisering og læreplanutvikling (OECD, 1999).

2.2.1 Politisk fremstilling

De siste årene har det blitt lagt frem flere politiske meldinger som fremhever målet om inkludering. St. Meld. nr 18 (2010-2011) «*læring og fellesskap*» viser til at inkludering handler om å ta hensyn til barn og unges ulike forutsetninger og evner, både pedagogisk og organisatorisk (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 8). Stortingsmeldingen peker på tidlig innsats og kompetanseheving som en viktig forutsetning for å gjøre utdanningssystemet i bedre stand til å kompensere for sosiale ulikheter slik at muligheten for å lykkes blir likere fordelt (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 8). Flere stortingsmeldinger peker på dette:

St. Meld. nr 16 (2006-2007) «... og ingen stod igjen» (Kunnskapsdepartementet, 2007) fremhever viktigheten av at tiltak settes i gang tidlig i livet, og tidlig når utfordringer og problemer oppstår. St. Meld. nr 31 (2007-2008) «*kvalitet i skolen*» peker på mål for kvaliteten i grunnopplæringen og tiltak for å øke utbytte av opplæringen. Kompetanse fremheves ved at alle rektorer som ikke har lederutdanning får tilbud om skolelederutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2008). I Meld. St. 21 (2016-2017) «*Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*» blir det vektlagt at skolen skal gi muligheter for alle, og en styrking av lærernes kompetanse er et av tiltakene for å sikre en bedre opplæring for alle elever. Stortingsmeldingen viser til tidlig innsats når det fremheves at alle barn skal få den hjelpen de trenger så tidlig som mulig, uavhengig av bakgrunn og bosted (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 6).

I mandatet til *Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging* (Nordahl, 2018) blir inkludering understreket som et grunnleggende prinsipp, og viktigheten av at alle barn og unge skal ha et inkluderende og likeverdig opplæringstilbud blir fremhevet (Nordahl, 2018, s. 15). Rapporten peker på at mange barn og unge med behov for særskilt hjelp og tilrettelegging ikke får den hjelpen de trenger, og de blir ofte tatt ut av klassefellesskapet for å få egne tilbud, enten alene med en voksen eller i mindre grupper (Nordahl, 2018, s. 98). Rapporten viser også til at PP-tjenesten bruker for liten tid med elevene, og de foreslår store

endringer i utdanningssystemet for å oppnå at kompetansen kommer nærmere barna og elevene (Nordahl, 2018, s. 246).

Den siste stortingsmeldingen for skole, barnehage og SFO, Meld. St. 6 ((2019-2020) «*Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*») peker på ulike tiltak for å bedre utdanningssystemet. Det presiseres derimot at de tiltakene som blir presentert ikke i seg selv er nok for å realisere målet om tidlig innsats og inkluderende praksis, men at det stilles krav til kommunenes og fylkeskommunenes målbevisste arbeid slik at praksisen er i tråd med regelverket (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 10). Stortingsmeldingen fremhever fire grunnleggende faktorer for bedre kvalitet i skolen, hvor den første er en kultur for inkludering og tidlig innsats. God ledelse på alle nivå presenteres som en viktig forutsetning for å nå dette, og inkludering skal være et grunnleggende premiss. Den andre faktoren er kunnskap om hva som skal til for å gi et godt tilbud til alle barn og elever. Det tredje er kompetanse. Kompetanse for å sikre et bedre tilpasset og mer inkluderende tilbud til alle elever. Den siste faktoren som vektlegges er å øke kapasiteten i utdanningssystemet ved bedre organisering, slik at kompetansen brukes hvor den trengs mest. Dette krever et tettere samarbeid på tvers av faggrupper og sektorer, slik at det helhetlige tilbudet for elevene totalt sett blir bedre (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 11).

De ulike stortingsmeldingene presenterer ulike tiltak for hvordan en kan arbeide for å realisere målet om en inkluderende opplæring for alle. Både tidlig innsats, tilpasset opplæring og kompetanseheving blir vektlagt som sentrale virkemiddel. I Meld. St. 6 (2019-2020) blir inkludering forstått som alle barn og unges opplevelse av å ha en naturlig plass i fellesskapet, hvor de føler seg trygge, betydningsfulle og opplever medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 11). Stortingsmeldingen presiserer også at et inkluderende fellesskap ikke bare omfatter enkelte elevgrupper, men at det omfatter *alle* barn og elever.

2.2.2 Inkludering i praksis

Inkludering er et krevende begrep som inneholder betydninger på ulike nivå og det har blant annet blitt betraktet til å være «*the way of the future*» (Kiuppis, 2011). Ofte blir inkluderende opplæring knyttet til forståelsen av å få opplæring i samme rom eller bygning, altså fysisk plassering. Dette til tross for at elever med behov for særskilt tilrettelagte tilbud tradisjonelt sett har fått opplæring skilt fra resten av elevgruppen (Florian & Spratt, 2013, s. 133). Vi har sett at inkludering har en sentral plass i flere politiske dokument og vi er opptatt av det fordi vi

opplever motsatsen, nemlig ekskludering. En felles oppfatning av inkludering er at det gjelder oss og ikke *dem*. Samtidig blir det aktualisert nettopp fordi det til enhver tid er en gruppe som står utenfor fellesskapet.

Når Haug (2003) tar tak i inkluderingsbegrepet er hans utgangspunkt at inkludering er et ideologisk, abstrakt og vagt begrep, noe som videre gjør det vanskelig å forstå, diskutere og praktisere. Han konkretiserer inkludering til å handle om en horisontal og en vertikal akse. I den vertikale aksene er de ulike nivåene i forvaltningen fra stat, kommune, skole, og elev sentralt. I den horisontale aksene presenterer han fire forutsetninger for inkludering, og knytter de politiske idealene til skolens arbeid med å styrke elevenes *fellesskap, deltagelse, medvirkning og utbytte* (Haug, 2003, s. 87; 2014b). Vislie (2004) påpeker i denne sammenheng at inkludering ikke må løsrives fra den dynamiske dimensjonen det er en del av, nemlig eksklusjon. I praksis handler inkludering like mye om å motarbeide ekskludering som å skape betingelser for likeverdige læringsmuligheter innenfor fellesskapet (Vislie, 2004, s. 20). I lys av dette løftes «en inkluderende skole» ut av «integreringsfellen» ved at inkluderende og ekskluderende prosesser sees i sammenheng. På denne måten kan en unngå at inkluderingsbegrepet oppfattes som misforstått og uhåndterbart:

«Da blir den misforstått og uhåndterbar. Det får blant annet mange lærere til å tro at for å stå for inkludering så må du både være feilfri og totalt ideologisk. I møte med virkeligheten opplever engasjerte lærere ofte skuffelse, og skuffelsen over at egen kompetanse ikke strekker til. Det er i slike situasjoner mange velger eksklusjon fremfor å analysere og søke andre mulige utveier i den daglige praksisen for å fastholde bevegelsen i retning mot inklusjon» (Vislie, 2004, s. 20).

De fire forutsetningene Haug (2014b) presenterer knytter seg til at eleven skal være medlem av en klasse, ta del i fellesskapet der og ha mulighet til faktisk engasjement. Eleven skal kunne medvirke og opplæringen skal gi dem utbytte både sosialt og faglig (Haug, 2014b). Hvilke tradisjoner og kulturer som råder i en skole vil da også få betydning for arbeidet med inkludering i skolen. Både kognitive og sosiale ulikheter er en naturlig del av et fellesskap (Florian & Spratt, 2013) og de vanskene en elev har må derfor sees som et dilemma for lærerne og skolen, og ikke som et problem hos eleven. For å lykkes med inkludering må stigmatisering og ekskludering av enkeltelever bort, og det må dannes gode systemer som skaper rom for alle (Florian & Spratt, 2013). Skolens ledere må derfor legge til rette slik at inkludering kan bli

diskutert i skolens arbeidsfellesskap. Fokuset på å utvikle en inkluderende kultur vil være en viktig faktor i skolens arbeid med å utvikle en inkluderende praksis hvor skolen tilpasser seg eleven, og ikke omvendt (Haug, 2014b). Kiuppis (2011) hevder at inkluderende opplæring er ”*fundamental to achieving human, social and economic development*”, og for å lykkes med dette må en se på inkludering som å verdsette de naturlige ulikhetene som ligger i elevmangfoldet (UNESCO, 1994).

2.2.3 Inkluderingens tre dimensjoner

Nilsen (2017b) argumenterer for at det kan være formålstjenlig å skille mellom ulike dimensjoner av inkludering for å utvikle en mer samlet forståelse (Nilsen, 2017b, s. 24). En slik inndeling av inkluderingsbegrepet har vært omtalt i både L97, og av Strømstad et al. (2004) hvor det vektlegges en inkluderende grunnskole med deltakelse i et sosialt, faglig og kulturelt fellesskap (KUF, 1996, s. 58; Strømstad et al., 2004). Til tross for at inndelingen er noe annerledes enn den Haug (2003, s. 87; 2014b) presenterer behøver det ikke å være en motsetning. Dimensjonene påpeker på lik linje med Haug (2003, s. 87; 2014b) deltakelse i det sosiale livet og tilhørighet i fellesskapet. Et faglig tilbud ut fra elevens evner gir mulighet for aktiv deltakelse. Elevenes stemmer skal bli hørt, og de skal ha en opplæring som de kan dra nytte av både faglig og sosialt.

Nilsen (2017b) tydeliggjør også den organisatoriske og fysiske dimensjonen, foruten den sosiale og faglig-kulturelle dimensjonen ved inkludering. Han påpeker i den sammenheng at det er analytisk sett mulig å skille mellom dimensjonene, men at det i praksis er et dynamisk samspill mellom dem (Nilsen, 2017b, s. 24). Videre poengterer han at innenfor de tre dimensjonene kan en peke på «objektive» og «subjektive» aspekter ved dimensjonene. Dette viser seg på den ene siden ved synlige kjennetegn ved opplærings situasjonen, og på den andre siden elevens personlige opplevelse av det (Nilsen, 2017b, s. 24).

Den *fysiske* dimensjonen ved inkludering handler om plassering og organiseringsform. Innenfor denne dimensjonen finner vi alt fra om eleven får sin opplæring i nærskolen eller i andre spesialtiltak, til om organiseringen innenfor den ordinære skolen er i klassefellesskapet eller i egne grupper eller enetimer. Objektivt sett kan dette registreres og beskrives, men subjektivt sett er det elevens opplevelse og erfaring som avgjør hvorvidt den fysiske organiseringen av opplæringstilbudet virker inkluderende (Nilsen, 2017b, s. 24). Til tross for det økende fokuset på en inkluderende skole for alle har det vokst frem flere kommunale former for spesialskoler

og alternative tiltak etter at spesialskolene ble nedlagt (Nilsen, 2017b, s. 25). Selv om mangfoldet skal møtes i den ordinære skolen viser dette at noen ser behov for å møte deler av mangfoldet utenfor den ordinære skolen. Dette viser hvor utfordrende arbeidet med inkludering er for de ordinære skolene. Til tross for et ønske og ideal om en inkluderende skole for alle, så er det ikke gitt at dette er ivare tatt i praksis (Nilsen, 2017b, s. 26).

Den *sosiale* dimensjonen ved inkludering innebærer at alle elever er sosialt aktive og er i positivt samspill med sine jevnaldrende (Overland, 2015, s. 3). Mennesker med mangfold i bakgrunn og forutsetninger lærer å omgås hverandre og leve sammen i gjensidig forståelse og respekt (Nilsen, 2017b, s. 26). Dette kan sees i sammenheng med opplæringsloven § 8-2 som fremhever at elevene skal deles i klasser eller basisgrupper, med en sosial dimensjon: «... som skal vareta deira behov for sosialt tilhør» (Opplæringslova, 1998, s. § 8-2). Det kan også sees i sammenheng med opplæringsloven § 9-A som pålegger skolene å arbeide for at elevene har «... eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998, s. § 9A-2). Hvorvidt elevene får delta og medvirke i klassens fellesskap har betydning for elevens opplevelse av trivsel, samhold og tilhørighet (Nilsen, 2017b, s. 27).. Den sosiale dimensjonen handler altså ikke bare om hvordan en fysisk hører til, men også om hvordan en sosialt opplever å høre til.

Den tredje dimensjonen handler om den *faglige* siden ved inkludering. Det handler om at alle elevene aktivt deltar i et faglig fellesskap (Overland, 2015, s. 3). Dette knytter seg til flere faktorer, som blant annet i hvilken grad elevene arbeider sammen om noe, om de deler faglig innhold, og om de tar del i felles arbeidsmåter som en del av det faglige innholdet (Nilsen, 2017b, s. 27). Dette kan sees i sammenheng med den nye overordnede delen for læreplanverket som fremhever en felles referanseramme på bakgrunn av et visst felles kultur- og verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 4). Dette handler videre om å skape samhold og gi rom for mangfold i et samfunn tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 5). Et sentralt poeng ved den faglige dimensjonen av inkludering er hvorvidt det helhetlige opplæringstilbudet til elever med behov for særskilt tilrettelegging er ivare tatt. Dette innebærer sammenhengen mellom det faglige innholdet i elevens individuelle opplæringsplan og det som klassen arbeider med. Her finnes det en balansegang mellom det eleven opplever som faglig «utenforskap» eller faglig fellesskap, hvor elevens egen opplevelse av å ta del i det faglige arbeidet blir sentralt (Nilsen, 2017b, s. 28). Opplevelsen av om det faglige fellesskapet er utenfor elevens forutsetninger, eller om mangel

på faglig fellesskap gjør at eleven er faglig utenfor kan få betydning både for opplevelsen av mestring, mening og utbytte av opplæringen (Nilsen, 2017b, s. 28).

I alle de tre dimensjonene kan elevens egen subjektive opplevelse av å være inkludert variere. Samtidig vil alle dimensjonene være avhengig av avveininger mellom hensynet til fellesskap og tilpasning. Til tross for at vi analytisk sett kan skille mellom dimensjonene, er det et dynamisk samspill mellom de tre. Elevenes identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Sosial læring skjer i mange aktiviteter, blant annet i undervisningen. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring, og i det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige læring og utvikling sammen (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 10). For den enkelte elev kan opplevelsen av å være inkludert variere mellom de tre dimensjonene, og dette vil videre være avhengig av hva slags fellesskap skolen utgjør. Et fellesskap preget av romslighet, variasjon og tilpasning vil totalt sett virke mer inkluderende enn et fellesskap preget av likhet og standardisering (Nilsen, 2017b, s. 30).

2.2.4 Oppsummering

Inkludering er et grunnleggende prinsipp i den norske skolen, og prinsippet får stor plass i flere politiske styringsdokument. Det fremheves som en sentral del av opplæringen, og det er bred enighet om at alle elever skal inkluderes i fellesskapet. Mangel på en entydig og felles definisjon av begrepet kan imidlertid gjøre det vanskelig å håndtere og forståelsen av det kan dermed variere. Ambisjonene gir utfordringer både innenfor den ordinære opplæringen, og spesialundervisningen.

Haug (2014b) peker på *fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte* som sentrale faktorer for å oppnå inkludering. Den spesialpedagogiske kompetansen kan bidra inn i disse utfordringene, men det må løses i sammenheng med det allmenne (Mjøs, 2016, s. 91). Skolen må evne å se deler og helhet i sammenheng, hvor delene er ordinær opplæring og spesialundervisning, og helheten er opplæringen i skolen (Haug, 2017b, s. 17). Spesialundervisningen må være en del av det totale opplæringstilbudet (Skogen, 2015, s. 45). Det handler altså om å redusere skillet mellom det allmenne og det spesielle slik at opplæringen totalt sett blir mer inkluderende. En inkluderende opplæring handler da ikke nødvendigvis om hvor spesialundervisningen foregår, men om kvaliteten på den opplæringen som blir gitt, og hvordan det ordinære og det spesielle utfyller hverandre for å sikre inkludering og læringsutbytte til elevmangfoldet.

Det blir i dette perspektivet sentralt at skolen ser på elevmangfoldets ulikheter som en berikelse og ikke som hinder for effektivitet og måloppnåelse. Et inkluderende fellesskap omfatter *alle* barn og elever (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 11), med alle de variasjoner og ulikheter det måtte innebære. Det handler altså ikke om å gjøre det spesielle mer vanlig, men om å anerkjenne at det normale varierer fra elev til elev (Uthus, 2017a, s. 140). De tre dimensjonene ved inkludering; *faglig, sosialt og fysisk* vil variere avhengig av hvilket fellesskap skolen utgjør. I en inkluderende skole er ikke elevenes opplevelse av inkludering bare avhengig av deres individuelle forutsetninger for å delta, men av hvordan opplæringen skaper forutsetninger for at de kan delta. Dette er grunnleggende i idealet om inkludering, og videre avgjørende for om vi utvikler inkluderende praksiser (Nilsen, 2017b, s. 30).

2.3 Spesialpedagogikk og allmennpedagogikk

De økte inkluderingsambisjonene forskyver det tradisjonelle forholdet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk, og gjør at allmennpedagoger i mye større grad enn før må forholde seg til spesialpedagogiske utfordringer. Et tett samarbeid mellom allmennpedagoger og spesialpedagoger synes derfor å være en forutsetning for inkludering. Utfordringene knyttet til inkludering må derfor håndteres både innenfor ordinære undervisning og spesialundervisning, og ikke minst i sammenheng mellom de to (Mjøs, 2016, s. 91).

2.3.1 Forholdet mellom to fagfelt

Historisk er spesialpedagogikk som fag forankret i segregerte opplæringstiltak, først for enkelte funksjonshemninger og vansker, til senere å gjelde hele spekteret. Det spesialpedagogiske arbeidet utgjør et omfattende og komplisert fagfelt, hvor variasjoner i kategorier av ulike behov er stort. Tangen (2012) sin definisjon av spesialpedagogikkens overordnede mål er mye brukt, og den favner både individ-perspektivet og system-perspektivet, samtidig som den holder det åpent *hvem* det handler om: «å fremme gode lærings-, og utviklings-, og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter – eller er i betydelig fare for å møte funksjonshemmede vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse» (Tangen, 2012, s. 17). Videre handler det om å forebygge, hjelpe og redusere vansker og barrierer.

Utdanningen i spesialpedagogikk har tradisjonelt sett vært en videreutdanning for lærere (SPESPED, 2014, s. 4). Opprinnelig var de to fagfeltene langt på vei to adskilte områder (Hausstätter & Reindal, 2016, s. 13). Dagens opplæringslov forutsetter at spesialundervisning

er noe annet enn ordinær undervisning, og at spesialundervisningen kan bidra der den ordinære undervisningen ikke strekker til (Opplæringslova, 1998). Dette var uproblematisk når de to fagfeltene var adskilt, men når dette skal løses innenfor samme territorium oppstår det konflikter (Hausstätter & Reindal, 2016, s. 14). Idealet om en skole for alle uansett utviklingstrinn, sosial bakgrunn eller etnisk opprinnelse representerer en utfordring som ikke er lett å gjennomføre i praksis. Målet har både økonomiske og organisatoriske sider, men det krever også en pedagogisk kompetanse som sikrer at alle elever i skolen uansett funksjonsnivå blir ivaretatt (Thygesen et al., 2011, s. 103). Forholdet mellom allmennpedagogikken og spesialpedagogikken handler om forholdet mellom noe allment og noe spesielt. For å forstå noe som er spesielt må en se det i forhold til noe mer generelt (Thygesen et al., 2011, s. 107). Prinsippet om en tilpasset opplæring i en inkluderende skole øker behovet for spesialpedagogisk kompetanse hos allmennlæreren og forholdet mellom de to fagfeltene er i stadig endring. Kompetanse blir fremhevet som sentralt av flere forskere: Hattie (2009) hevder i sin studie at lærerens kompetanse er den enkeltfaktoren som har størst innvirkning på elevenes læringsutbytte. Likeså er potensialet for læring bedre når elever får spesialundervisning av lærere med spesialpedagogisk kompetanse enn når de får støtte fra lærer eller assistent uten slik kompetanse (Haug, 2014d). Midtlyng-utvalget presiserer viktigheten av kompetanse i NOU 2009:18 *rett til læring* når de hevder at en av hovedutfordringene i utdanning og opplæring er å sikre tilgang på relevant kompetanse (NOU 2009:18, s. 26). Hvilken kompetanse som finnes i skolen avhenger både av innholdet i allmennlærerutdanningen, og om det finnes personale med relevant utdanning og erfaring. St. Meld. nr 11 (2008-2009) *Læreren. Rollen og utdanningen* peker på lærerens generelle faglige, fagdidaktiske og pedagogiske kompetanse som sentral i grunntutdanningen for lærere (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 43). I tillegg til dette vektlegger stortingsmeldingen lærerens evne til å oppdage når barn og unge har behov for særskilte tiltak, og hvordan en kan møte disse på en pedagogisk måte (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 14). Evnen til å vite når ens egen pedagogiske kompetanse ikke strekker til og når det er behov for spesialisert kompetanse blir også fremhevet som sentralt. Ekspertgruppen i spesialpedagogikk anbefaler en sterkere vektlegging av spesialpedagogiske emner i grunnskolelærerutdanningen både med tanke på forebygging, men også med tanke på tilpasset opplæring og inkludering (SPESPED, 2014, s. 13).

For at alle barn og unge skal få et godt tilbud i skolen er det viktig at opplæringstilbudet er kunnskapsbasert og blir gitt av fagfolk med god kompetanse. Meld. St. 6 (2019-2020) presiserer viktigheten av et godt samarbeid hvor ansatte med høy kompetanse arbeider tett på barna slik

at de kan fange opp behov og tilrettelegge opplæringen på en god måte (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 15). Lærerutdanningen og videreutdanningene må inneholde det som trengs av grunnleggende kompetanse, samtidig som skolene må ha tilgang på fagpersoner med ulik kompetanse slik at de sammen kan danne et lag rundt elevene. Kunnskap om hvordan mangfoldet kan utnyttes som en ressurs, og hvordan de kan støtte, styrke og følge opp barn og unge ut fra deres evner og forutsetninger blir dermed en oppgave som gjør at det spesialpedagogiske også må angå det allmennpedagogiske. Hausstätter (2012) understreker at god opplæring blant annet innebærer at allmennpedagogiske og spesialpedagogiske innsatser utfyller hverandre ved at de sammen bidrar til økt mulighet for læring og deltakelse. Når de to fagfeltene er gjensidig utfyllende kan de bidra til å oppfylle skolens samfunnsmandat, og slik gi en opplæring som gjør alle elever i stand til å mestre eget liv, og å kunne delta i arbeids- og samfunnslivet (Fasting, 2016, s. 80).

2.3.2 Retten til spesialundervisning

Retten til spesialundervisning blir diskutert i flere offentlige styringsdokument. I NOU 2003:16, *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* foreslo utvalget at tilpasset opplæring burde erstatte retten til spesialundervisning (NOU 2003:16). Argumentet var at blant annet tilpasset opplæring skulle ivareta elevene. Dette ble ikke videreført med stortingsmelding nr. 30 *kultur for læring* (Kunnskapsdepartementet, 2004), men målet om å forsterke tilpasset opplæring for å redusere omfanget av spesialundervisning ble fremhevet. Rapporten *inkluderende fellesskap for barn og unge* (Nordahl, 2018) peker på store variasjoner i innhold og kvalitet i spesialundervisningen som noe av grunnlaget for å foreslå at retten til spesialundervisning bør bortfalle. Utvalget foreslår også å legge ned dagens PP-tjeneste og erstatte denne med en ny kommunal pedagogisk veiledningstjeneste (Nordahl, 2018). Det nye helhetlige systemet utvalget presenterer skal bygge på prinsipper om nærhet, inkludering og kompetanse. Rapporten har skapt mye diskusjon og til tross for bred enighet om at det må arbeides både med kompetanse og styrket samarbeid innenfor det spesialpedagogiske arbeidet, er svært mange negative til å ta bort retten til spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 45).

I Meld. St. 6 *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Kunnskapsdepartementet, 2020) blir Nordahl-rapporten omtalt flere ganger. Den fastholder likevel at dagens regelverk sikrer alle barn og unge et godt pedagogisk og tilrettelagt tilbud i skolen, ved at den har et system på tre nivå. Dette innebærer det ordinære pedagogiske tilbudet

for alle, ekstra tiltak i det ordinære pedagogiske tilbudet og særskilte tiltak (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 48). Meldingen viser imidlertid også til at selv om systemet er godt tilrettelagt blir det ikke alltid praktisert etter intensjonen og presenterer en rekke tiltak som skal bidra til at barn med særskilte behov blant annet møter fagpersoner med relevant kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 49).

Retten til spesialundervisning er en sentral rettighet i opplæringsloven og skal fungere som en sikkerhet for elever som ikke får et tilfredsstillende utbytte av den tilpassede opplæringen (NOU 2019:23, s. 362). NOU 2019:23 *Ny opplæringslov* foreslår å endre betegnelsene *tilpasset opplæring* til *universell opplæring* og *spesialundervisning* til *individuell tilrettelagt opplæring*. Utvalget argumenterer med at en slik terminologi vil ha en sterkere parallell til reglene i likestillings- og diskrimineringsloven om universell utforming og individuell tilrettelegging av fysiske forhold til tjenestetilbud (NOU 2019:23, s. 367). Spesialundervisning kan gi unødvendige assosiasjoner om at noen ikke er «normale» og trenger noe spesielt. Utvalget peker på at spesialundervisning er en upresis og utdatert betegnelse som gir inntrykk av at det kun omfatter undervisning, og at den undervisningen som blir gitt er spesiell (NOU 2019:23, s. 370). Undervisningen handler imidlertid om mer enn det. Det omfatter alt fra tilrettelegging av undervisning til å gi omfattende pedagogisk støtte. Dagens opplæringslov gir eleven rett til spesialundervisning dersom eleven ikke har et *tilfredsstillende utbytte* av opplæringen. Utvalget foreslår å dele opp de rettighetene som opplæringsloven § 5-1 gir i dag i tre deler; rett til individuelt tilrettelagt opplæring, rett til personlig assistanse, og rett til fysisk tilrettelegging. Argumentet er at rett til individuell opplæring, altså dagens spesialundervisning, ikke skal favne like bredt som før. Det som ikke er opplæring og som ikke må utføres av lærer skal falle utenfor slik at en unngår en sammenblanding av personlig assistanse, fysisk tilrettelegging og tilrettelegging av selve opplæringen (NOU 2019:23, s. 371).

Flere offentlige utredninger belyser både rettigheten til spesialundervisning og forholdet mellom spesialundervisning og ordinær opplæring. De siste offentlige meldingene (Kunnskapsdepartementet, 2020; NOU 2019:23) presiserer likevel viktigheten av å opprettholde spesialundervisning som rettighet for å ivareta alle elevene i skolen. Fokuset på kvalitet og kompetanse forsterkes og viktigheten av at det allmenne og det spesielle sees i sammenheng er sentralt. Det er et politisk mål at omfanget av spesialundervisning skal ned, men det må ikke gå på bekostning av elevens behov for tilrettelegging og tilpasning.

2.3.3 Spesialundervisning og ordinære opplæring

I møte med den inkluderende fellesskolen endres spesialundervisningens roller og rammer, og den tidligere ansvarfordelingen mellom spesialundervisning og ordinær undervisning utfordres. Hausstätter og Nordahl viser til internasjonal forskning av Hattie (2009) når de hevder at segregerte opplæringstilbud ikke har ønsket positiv effekt på sosialt og faglig læringsutbytte (Hausstätter & Nordahl, 2013, s. 197), og de hevder at det er vanskelig å finne forskning som viser at alle elever får bedre læringsutbytte av spesialundervisning. Forskningen det vises til bygger imidlertid på en antagelse om at læring og kunnskap kan måles og tallfestes, og det er fare for at den ikke gjenspeiler kompleksiteten i skolen (Imsen, 2011).

Opplæringsloven § 5-1 regulerer retten til spesialundervisning ved at *«elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning»* (Opplæringslova, 1998). Forskning viser imidlertid at skillet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning er diffust og vanskelig å definere (Bele, 2010). Skolens planverk utdyper hverken hva spesialundervisningen skal være eller hvilken form den skal ha (Fasting, 2016, s. 73). Spesialundervisningens roller og rammer har endret seg i takt med fokuset om en inkluderende og tilpasset opplæring, og spørsmålet om det er plass for spesialundervisning i en inkluderende skole blir sentralt; Dersom spesialundervisning blir et middel for å ekskludere grupper eller elever fra den ordinære opplæringen kan den komme i konflikt med inkludering (Hausstätter, 2012, s. 22). Samtidig hevder Haug (2014b) at det er forståelsen av hva spesialundervisningen er og skal være, og hvordan den organiseres som er avgjørende for om den virker mot inkludering eller ikke.

Videre presiserer opplæringsloven § 8-1 at opplæringen skal organiseres slik at den ivaretar elevenes behov for sosial tilhørighet (Opplæringslova, 1998, s. § 8-1). Dette krever at organiseringsformene er gjennomtenkt og tilrettelagt ut fra den enkeltes forutsetninger og evner, og hvordan spesialundervisningen organiseres må derfor sees opp mot dette (Bogsti, 2012). Organisering av spesialundervisning utenfor det ordinære klassefellesskapet blir ofte sett på som en utfordring i forhold til utenforskap og det å skille seg ut. Begrepene stigmatisering og ekskludering dukker ofte opp. Likevel blir spesialundervisning et «nødvendig onde» på grunn av den ordinære opplæringen sin manglende evne til å imøtekomme og inkludere det mangfoldet som skolens elevgruppe innehar (Reindal, 2010, s. 2). Til tross for at en slik organisering av spesialundervisning kan føre til både stigmatisering og ekskludering, kan det på en annen side være en arena til å ruste eleven til å delta i fellesskapet, og slik være en ressurs

for elevens sosiale inkludering. Om deltakelse i fellesskapet er til det beste for eleven kommer da an på kvaliteten på tiden i fellesskapet, og ikke bare retten til å være til stede i det (Festøy & Haug, 2017).

2.3.4 Tilnærminger til spesialundervisning

Elever med rett til spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1 (Opplæringslova, 1998) har en sakkyndige vurdering som inneholder beskrivelser av de vanskene et barn har, og de konsekvensene dette eventuelt får for læring og opplæring. Den skal også si noe om hvilken kompetanse som er nødvendig for å gjennomføre de tiltakene barnet trenger.

Fokuset på spesialundervisning i offentlige dokumenter og forholdet mellom spesialundervisning og ordinær opplæring viser at vurderingen av hva som er den beste veien til en inkluderende opplæring kan variere. Noen oppfatter inkludering som både mål og middel, og stiller dermed krav om å være i det ordinære klassefellesskapet hele tiden. Andre oppfatter at opplæringen kan være inkluderende med spesialundervisning innenfor skolens rammer, men ikke nødvendigvis i en klasse sammen med andre. Spesialundervisningen kan da foregå i mindre grupper eller enkeltvis utenfor klassefellesskapet, hele tiden ut fra en vurdering av hva som tjener den enkelte eleven best (Bachmann & Haug, 2006, s. 72).

De to måtene å forstå inkluderende opplæring på representerer ikke bare ulike praksis. Det representerer også ulike forståelser av hva som forklarer behovet for spesialundervisning, og ulike forståelse av hvordan utfordringene i det spesialpedagogiske arbeidet kan løses. Innenfor den spesialpedagogiske forskningen skilles det ofte mellom to forståelsesmodeller knyttet til begrunnelsen for spesielle behov (Nordahl et al., 2014, s. 14). Her legges det til grunn et skille mellom en kategoriell og en relasjonell forståelse (Bachmann & Haug, 2006, s. 72).

Det kategoriske perspektivet blir også omtalt som individperspektivet (Nordahl et al., 2014, s. 14; Overland, 2015, s. 1), og har individpatologiske begrunnelser for spesielle behov. Det betyr at fokuset rettes mot de vanskene det enkelte barn har og det benyttes i stor grad diagnostikk for å definere problemer og finne frem til de gode metodiske løsningene (Nordahl et al., 2014, s. 15). Tiltakene som blir iverksatt er individrettet og perspektivet retter seg mot at barn har utfordringer eller vansker som hindrer dem i å dra nytte av den ordinære opplæringen (Nordahl et al., 2014, s. 14). Spesialundervisning blir i denne sammenheng sett på som et hensiktsmessig virkemiddel hvor identifisering av barnets vansker gir grunnlag for å planlegge og gjennomføre

pedagogisk tilrettelagte tiltak for å møte det enkelte barns utfordringer (Nordahl et al., 2014, s. 15).

Det relasjonelle perspektivet omtales også som systemperspektivet (Overland, 2015, s. 2) og ser spesielle behov som konsekvensen av skolens struktur, mellommenneskelige relasjoner og innholdet i den ordinære opplæringen (Nordahl et al., 2014, s. 16). Det betyr at de utfordringene barnet har sees som en konsekvens av individet i samspill med omgivelsene. Tiltakene som blir iverksatt tar utgangspunkt i å stille spørsmål ved hvordan skolen kan endres slik at den passer bedre for den enkelte, frem for kompenserende tiltak i forhold til individet (Bachmann & Haug, 2006, s. 73). Et argument for det relasjonelle perspektivet er at elever må forholde seg til en rekke organisatoriske rammer og faglige forventninger som kan skape utfordringer. Spesialpedagogikkens rolle i denne sammenheng er blant annet å finne løsninger som bidrar til at de organisatoriske rammene skaper mindre utfordringer for elevene (Nordahl et al., 2014, s. 17).

Disse to paradigmatisk forståelsene viser at organiseringen av spesialundervisning kan forstås både ideelt og praktisk på to ulike måter. Det er likevel ikke automatikk i at en ut i fra organiseringen av spesialundervisningen kan redegjøre for hvilken forståelse som ligger til grunn (Bachmann & Haug, 2006, s. 73). En kan derfor si at perspektivene kan sees på som analytiske modeller, og samtidig som uttrykk for pedagogisk og spesialpedagogisk praksis (Nordahl et al., 2014, s. 18). Perspektivene utgjør dermed to motsetningsfylte perspektiver som også kan nærme seg hverandre.

2.3.5 Oppsummering

Spesialundervisning skal virke som en garanti for de som ikke har et tilfredsstillende læringsutbytte av den ordinære opplæringen (Haug, 2014b, s. 33). Faglig mestring er en viktig faktor for å oppleve tilhørighet i skolen, og med opplevelsen av tilhørighet øker motivasjon og dermed muligheten for mestring (Uthus, 2017b, s. 162). En del av de elevene som får tilrettelagte tilbud utenfor det ordinære klasserommet opplever å komme bedre ut både faglig og sosialt sammenlignet med sine medelever (Uthus, 2017a). Samtidig kan spesialundervisning utenfor den ordinære opplæringen virke som et hinder for inkludering. Skolen har en utfordrende oppgave i å utvikle fellesskap mellom elevene uavhengig av kjønn, bakgrunn, evner og forutsetninger, hvor elevene er aktive deltakere (Nordahl & Overland, 2015).

Dette perspektivet på inkludering retter fokuset ikke bare mot den fysiske plasseringen, men også mot kvaliteten i den opplæringen som blir gitt. Dersom kvaliteten på den ordinære opplæringen er dårlig øker behovet for særskilte tiltak (Bachmann & Haug, 2006). I denne sammenhengen er det et poeng at det må være en komplementaritet mellom spesialundervisningen og den ordinære opplæringen. Ulike organiseringsformer kan ha ulike begrunnelser og holdninger til hvorfor spesialpedagogiske tiltak iverksettes. Spesialundervisning som organiseres innenfor rammen av den ordinære opplæringen krever på sin side lærere med kompetanse i arbeid med barn med særskilte vansker. På den andre siden krever spesialundervisning som gjennomføres utenfor den ordinære opplæringen godt samarbeid mellom de sentrale lærerne i det ordinære opplæringstilbudet og den som gjennomfører spesialundervisning, slik at organiseringen ikke blir til hinder for elevens inkludering. Begge organiseringsformene krever at skolen har en overordnet og positiv holdning til inkludering, og at skolen i sin helhet legger til rette for et trygt læringsmiljø for alle elever.

3. Metode

I de forutgående kapitlene er konteksten for ledelse i en inkluderende skole diskutert og de teoretiske perspektivene masteravhandlingen bygger på er presentert. Dette kapitlet er viet til metodiske valg, strategier og design i studien. Studiens forskningsspørsmål om hvordan det spesialpedagogiske arbeidet vurderes og ledes i en inkluderende skole ligger til grunn for de metodiske valgene som er tatt. Som utgangspunkt for å svare på dette er kvalitative tilnærminger valgt. I delkapittel 3.1 presenteres studiens vitenskapelige forankring, og studiens design diskuteres i delkapittel 3.2. Forskningsintervju som metode for dataproduksjon presenteres i delkapittel 3.3. Videre beskrives de ulike fasene i arbeidet som forarbeid i 3.4, og dataproduksjon, typer data og analyse i delkapittel 3.5. Avslutningsvis vil jeg betrakte studiens kvalitet i delkapittel 3.6 hvor jeg ser på forskerrollen og reflekterer over etiske tema og valg i forbindelse med gjennomføring av arbeidet.

Metode kan beskrives som «det å følge en viss vei mot et mål» (Dalland, 2017, s. 52), og et forskningsspørsmål kan angripes med ulike metoder. I forsøket på å forklare hva metode er blir ofte sosiologen Vilhelm Aubert sitert: «*En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder*» (Aubert, 1985, s. 196).

I *The Handbook of Qualitative Research* presenterer Denzin og Lincoln (2011) en kort historie bak kvalitativ forskning hvor de retter fokus mot paradigmer som dominerer de ulike periodene. Paradigme defineres som et «basic set of beliefs that guides action» eller «an interpretive framework» og inneholder forskerens epistemologiske, ontologiske og metodiske forutsetninger (Denzin & Lincoln, 2011, s. 13). Epistemologien handler om hva som kan erkjennes og derfor også kriterier for sannhet, mens ontologi er antakelser om verden. Metodologi er læren om metodene som brukes i vitenskapen. Den vitenskapsteoretiske delen av metodologi handler om de grunnleggende måtene å tilegne seg kunnskap på. Metoden forteller oss noe om hvordan vi bør gå frem for å skaffe eller etterprøve kunnskap (Dalland, 2017, s. 52).

Denzin og Lincoln (2011) fremhever altså at forskeren plasserer seg selv i et forskningsparadigme hvor metode, virkelighet og kunnskap er begrunnet (Ryen, 2002):

«All research is interpretative, guided by a set of beliefs and feelings about the world and how it should be understood and studied. Some beliefs may be taken for granted, invisible, or only assumed, whereas others are highly problematic and controversial. Each interpretive paradigm makes particular demands on the researcher, including the questions that are asked and the interpretations that are brought to them» (Denzin & Lincoln, 2011, s. 13)

Vi skiller tradisjonelt mellom kvalitativ og kvantitativ metode i forskning (Ryen, 2002, s. 28). Der de kvantitative metodene gir data i form av målbare enheter tar de kvalitative metodene sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle (Dalland, 2017, s. 52). Slik bidrar de begge på ulike måter til å gi økt forståelse av det samfunnet vi lever i og hvordan mennesker handler og samhandler.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Målet i vitenskapelige forståelsesmodeller er beskrivelse av innhold og mening (Malterud, 2017). Ved samfunnsvitenskapelig forskning bestreber forskeren å oppheve subjekt-objekt relasjonen. Ønsket er å forstå informantenes fremstilling av sin virkelighet gjennom å sette seg inn i den konteksten vedkommende var i da virkeligheten ble tolket (Malterud, 2017). Mennesker opplever verden forskjellig, og forstår sammenhenger ulikt. Vi tolker fordi vi søker mening i den tilværelsen vi lever i. Denne studien søker en hermeneutisk tilnærming ved at den forsøker å forstå deler av virkeligheten gjennom intervju. Informantenes tanker og refleksjoner blir forstått gjennom mine tolkninger og jeg må fokusere på et meningsinnhold som ikke umiddelbart oppfattes, men som gjennom analysearbeid settes inn i en sammenheng. Den hermeneutiske sirkel handler om tolkning, forståelse, ny tolkning og ny forståelse som deler av en helhet. I denne prosessen utvikles en større forståelse (Dalland, 2017). Slik søker jeg å forstå informantenes livsverden. Fenomenologien og hermeneutikken plasseres under forstående teorier (Grønmo, 2004), og handling og samhandling fortolkes i den konteksten informanten har, og ut fra den mening den har for personen. Hermeneutikken fortolker meningsfulle fenomener (Kvale & Brinkmann, 2015) mens fenomenologien vektlegger beskrivelser av hvordan mennesker opplever fenomener.

Fenomenologi er både en filosofisk retning og et kvalitativt forskningsdesign. Innen filosofien handler det om hvordan fenomener fremstår for oss slik de oppfattes gjennom sansene våre.

Fenomenologi tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og den er godt egnet i tilnærminger som ønsker å studere fenomener som inkluderer mennesker og erfaringer med ulike fenomen (Thagaard, 2018). Forståelse og beskrivelse av fenomenet handler om å undersøke et fenomen gjennom menneskers erfaringer. Målet er å utvikle en forståelse slik de erfarer dem (Thagaard, 2018, s. 40).

Siden datamaterialet blir konstruert i samspill mellom forsker og deltaker er relasjon og kontekst betydningsfullt (Thagaard, 2018, s. 40). Inkludering og spesialundervisning er komplekse fenomen, og opplevelsene knyttet til ledelse av dette vil være unike ut fra den enkeltes perspektiv. Den hermeneutiske tilnærmingen legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på ulike nivåer (Thagaard, 2018, s. 37). Min tolkning av datamaterialet vil derfor ikke være den eneste som finnes. Arbeidet med å skrive en masteravhandling kan by på mange utfordringer, og behovet for et faglig ståsted å støtte seg til blir sentralt for å etterstrebe høy faglig standard i forskningsprosessen. Et vitenskapsteoretisk holdepunkt kan bidra til å forebygge feil og ha påvirkning på avhandlingens kvalitet. Ved å innta en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming blir informantens subjektive opplevelse sammen med min forståelse av hva som blir sagt og observert, utgangspunkt for studien. Jeg vil etterstrebe å sette min egen forforståelse til side slik at beskrivelsene så langt det er mulig speiler informantene (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.2 Forskningsdesign

Formålet med avhandlingen og forskningsspørsmålet studien bygger på må være styrende for valg av forskningstilnærming (Krogtoft & Sjøvoll, 2018). Begrunnelsen for å velge én metode er at akkurat den metoden egner seg best til å belyse de spørsmålene vi har stilt på best mulig måte (Dalland, 2017, s. 51). Formålet med studien er å få innsikt i hvordan det spesialpedagogiske arbeidet vurderes og ledes i en inkluderende skole. Jeg søker innsikt i skoleledernes egne vurderinger og meninger om inkludering og spesialundervisning for å få en dypere forståelse av hvordan de opplever og reflekterer rundt dette.

For å finne den metoden som egner seg best til å belyse mitt forskningsspørsmål blir det da et sentralt aspekt å sikre en mest mulig riktig fremstilling av den enkeltes erfaring, noe som er et sentralt kjennetegn ved kvalitative metoder (Thagaard, 2018, s. 11). Hensikten er å få tilgang til kvalitative data som kan være et bidrag til å forstå hvordan man kan kvalitetssikre

spesialpedagogisk praksis i skolen. Følgende overordnede forskningsspørsmål har dannet utgangspunkt for studien:

«Hvordan vurderes og ledes det spesialpedagogiske arbeidet i en inkluderende skole?»

For å svare på studiens forskningsspørsmål var det derfor hensiktsmessig å velge et kvalitativt forskningsdesign, og intervju er vurdert som den beste måten å produsere data på. Grunnen er at det er ledernes forståelse av egen praksis og hvor de plasserer arbeidet med spesialundervisning i forhold til inkludering, som drøftes. Kunnskap om dette søkes gjennom intervju med rektor og den som har ansvar for det spesialpedagogiske arbeidet ved fire skoler. Hvem som hadde ansvar for det spesialpedagogiske arbeidet ved de ulike skolene varierte fra spesialpedagogisk koordinator til avdelingsleder. Jeg har valgt å kalle alle *spesialpedagogisk koordinator* for bedre flyt i avhandlingen.

3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

I arbeidet med produksjon av data er intervju det sentrale metodiske grepet. Dette omfatter to individuelle intervju og tre felles intervju med rektor og spesialpedagogisk koordinator. Informantene er gjort oppmerksom på formaliteter knyttet til intervjusituasjonen samt at det ble brukt lydopptaker. Videre vil den metodiske tilnærmingen som er gjort ved intervju drøftes.

De kvalitative metodene søker forståelse av sosiale fenomen (Thagaard, 2018, s. 15). Dette innebærer å fremheve prosesser og mening som ikke kan måles i kvantitet eller frekvens (Denzin & Lincoln, 2011). De kvalitative metodene studerer livet på innsiden og baserer seg på nærhet og sensitivitet i relasjon til kildene (Thagaard, 2018, s. 16). Hensikten med kvalitative forskningsintervju er å forstå sider ved deltakernes dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Creswell (2013) definerer det slik: *«A qualitative interview occurs when the researchers ask one or more participants general, open-ended questions and record their answers. The researcher then transcribes and types the data into a computer file for analysis»* (Creswell, 2013, s. 239).

Kvale og Brinkmann (2015, s. 26) definerer intervjuet som en aktiv kunnskapsproduksjonsprosess hvor intervjueren og den intervjuede sammen produserer kunnskapen. Samtalerelasjonen er kontekstuell, språklig, narrativ og pragmatisk. I det

kvalitative forskningsintervjuet søker forsker å få en dypere og mer nyansert forståelse. Forskningsintervjuet er en profesjonell samtale og den bygger på dagliglivets samtaler (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). I denne studien opplevdes de gjennomførte intervjuene som en faglig konversasjon, samtidig som de hadde et hverdagslig preg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 21).

Interaksjonen mellom forsker og informant fremheves som sentralt i det kvalitative forskningsintervjuet, men man bør likevel ikke betrakte det som en fullstendig åpen og fri dialog mellom likestilte parter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Forskningsintervjuet er en spesifikk profesjonell samtale hvor det er et asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som intervjues, Det forskeren vet om emnet fra før kan være med å påvirke hva hun eller han ser etter, eller ikke ser etter. Forskers evne til fleksibilitet, sensitivitet og det å være lyttende ovenfor det intervjupersonen sier er viktige elementer som bidrar til å kvalitetssikre intervjuet (Dalland, 2017).

3.2.1 «Felles intervju». Mellom Individuelle intervju og gruppeintervju

Det finnes mange ulike intervjuformer som er hensiktsmessige til ulike formål innen kvalitativt forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 176). I studien ble det av praktiske grunner gjennomført både individuelle intervju og «felles» intervju. Utgangspunktet var å intervju rektor og spesialpedagogisk koordinator samlet. Dette lot seg ikke gjøre ved den ene skolen og individuelle intervju ble derfor benyttet. På de tre andre skolene ble det gjennomført et felles intervju hvor rektor og spesialpedagogisk koordinator var tilstede. Et felles intervju har likhetstrekk både med det individuelle intervjuet og gruppeintervjuet.

I lys av studiens fokus på distribuert ledelse var det hensiktsmessig å velge felles intervju med rektor og den ansvarlige for det spesialpedagogiske arbeidet på skolen. Dette fordi det viste seg at på de fleste skolene var det rektor som hadde det overordnede ansvaret for det spesialpedagogiske arbeidet, men at det var ansatt en spesialpedagogisk koordinator som tok seg av det daglige arbeidet. Det felles intervjuet gav slik et bilde av relasjonene i ledelsen av det spesialpedagogiske arbeidet i skolen.

Hovedprinsippene for innsamling av data og bearbeiding av disse ligner hverandre i individuelle intervju og gruppeintervju (Holme & Solvang, 1996, s. 103). De kan sies å være likestilte former for empirisk dataproduksjon, da de er kilder til ulike perspektiv på det samme

forskningsspørsmålet. I det individuelle intervjuet er forholdet mellom intervjuer og informant særlig viktig. I gruppeintervjuet spiller også samhandlingen mellom informantene inn. Gruppeintervjuets styrke blir at den felles kunnskapen, og antagelig hva som er legitimt å si og mene i skolen, er det som kommer frem i gruppeintervjuet (Vedøy, 2008, s. 126). Gruppeintervjuet kjennetegnes av at det er de ulike synspunktene om et emne som er i fokus, og den kollektive ordvekslingen kan bringe frem mer spontane synspunkter enn hva som ofte kommer frem i individuelle intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 180). Dette viste seg i studiens intervju ved at informantene ofte underbygget hverandres påstander og synspunkt, og anerkjente ulike oppfatninger og uttalelser som kom frem. Muligheten for at informantene kan utdype hverandres uttalelser kan være med på å produsere viktig kunnskap. Samtidig preges forholdet mellom rektor og spesialpedagogisk koordinator av en viss asymmetri, ved at rektor er skolens øverste leder og den spesialpedagogiske koordinatoren er rektors underordnede. Hvordan dette preger intervjusituasjonen er vanskelig å utdype, men det er sannsynlig å tenke at ikke all informasjon kom frem på lik linje som det ville gjort i et individuelt intervju. Det er derfor vanskelig å vite om eventuelle motsetninger kom frem. En annen problemstilling ved gruppeintervju er at interaksjonen i gruppen kan være med på å redusere forskerens kontroll over intervjusituasjonen, noe som kan gi intervjuet et noe kaotisk preg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 180). Dette viste seg ved at noen av informantene virket mer dominerende enn andre, og at det ikke til enhver tid var like enkelt å få frem synspunktene til alle informantene. I transkriberingen av de gjennomførte intervjuene i studien kom dette til syne ved at det til tider ble vanskelig å systematisk transkribere overlappende stemmer.

3.4 Forarbeid

3.4.1 Prøveintervju

Det ble gjennomført et prøveintervju i forkant av selve intervjuundersøkelsen. Dette var med rektor på en skole. Det ble laget en semistrukturert intervjuguide i forkant av prøveintervjuet, noe som gav meg mulighet til å prøve ut denne, samt at jeg fikk erfaring i å intervju. Det viste seg å være krevende å få til prøveintervju med både rektor og den ansvarlige for det spesialpedagogiske arbeidet på skolen, så et individuelt intervju ble derfor valgt i denne omgang. Den viktigste erfaringen fra prøveintervjuet var utprøvingen av intervjuguiden som viste seg å trenge noen justeringer. Enkelte spørsmål måtte presiseres, og gjentakende spørsmål måtte utelukkes. Den informasjonen som kom frem i prøveintervjuet underbygget tanken om at det var fornuftig å gjennomføre et felles intervju med både rektor og den ansvarlige for det

spesialpedagogiske arbeidet, da det i dette tilfellet viste seg at rektor var usikker på noen av spørsmålene knyttet til den daglige ledelsen av arbeidet.

3.4.2 Utvalg av skoler

I studien var ønsket å produsere data som kunne analyseres for å få innsikt i hvordan de formelle lederne i skolen forhold seg til ledelse av spesialundervisning, og hvilke perspektiver de hadde på inkludering i forbindelse med dette. Med bakgrunn i teori om distribuert ledelse hvor ledelse ikke er fokusert som *en* leder med makt, men ledelse som samhandling, ble det derimot ikke naturlig å bare ta utgangspunkt i skolens formelle lederskap, men å presisere det til å inkludere den eller de personene ved skolen som hadde ansvar for det spesialpedagogiske arbeidet.

Å avgrense utvalget er viktig for å få kunnskap som er relevant for studien. Kriteriene i utvelgelsen vil ha innvirkning på studiens gyldighet (Thagaard, 2018). Utvalget representerer studiens empiriske materiale som igjen representerer utgangspunktet for studiens overføringsverdi, og hvorvidt forskningsspørsmålet er besvart (Thagaard, 2018). Det ble valgt å fokusere på rektorer og den eller de som er ansvarlig for det spesialpedagogiske arbeidet ved ulike skoler for å ha mulighet til å se på forskjeller og likheter i materialet knyttet til hvordan det spesialpedagogiske arbeidet ble ledet ved den enkelte skole. Ettersom studien ønsket å se på det helhetlige perspektivet og de organisatoriske tilnærmingene i hele skoleorganisasjonen, syntes det ikke relevant i denne sammenheng å skille mellom hvilken type skole det var, da forstått som om det var barneskole eller ungdomsskole. Det er mulig at størrelse på skole og skoletrinn hadde hatt noe å si for utfallet i analyse av dataene, men det virket ikke til å være noe poeng for meg i denne sammenheng. Ettersom hensikten var å få innsikt i enkeltpersoners erfaring og opplevelse i arbeidet med inkludering og spesialundervisning syntes derfor hverken skolestørrelse, omfang, klassetrinn ol. å være avgjørende kriterier for utvalget i studien. Det eneste utvalgskriteriet ble derfor at det ikke skulle være skoler med forsterket avdeling eller spesialavdeling, da det er sannsynlig at ledelse av det spesialpedagogiske arbeidet i en slik skole vil være annerledes enn i en ordinær skole uten slike tiltak.

Hvor mange deltakere som er med i studien bør ikke være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser (Thagaard, 2018, s. 59). Studien ønsket fem skoler som deltakere. Etter at jeg hadde fått tilbakemelding fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), (vedlegg 5), kontaktet jeg skolesjefen ved en kommune og sjef for oppvekst i en annen kommune med spørsmål om å få kontakte skolene i kommunen med henvendelse om deltakelse

i masteravhandlingens studie. Jeg fikk positiv tilbakemelding fra begge kommunene og sende henvendelse til skolene hvor informasjonsskriv (vedlegg 1) ble sendt per mail. Det ble sendt henvendelser til både barneskoler og ungdomsskoler. Det tok litt tid, men etter et par uker hadde fremgangsmåten resultert i informanter ved fem ulike skoler, fordelt på to kommuner. På grunn av logistikk ble det vanskelig å gjennomføre intervjuet i den ene kommunen. Thagaard (2018, s. 59) hevder at i arbeidet med å rekruttere deltakere til en kvalitativ forskningsstudie kan man vurdere ut fra et «metningspunkt». Det vil si at utvalget vurderes ut fra hvor godt det er egnet til å utforske forskningsspørsmålet. Når det vurderes til at studier av flere personer ikke synes å gi ytterligere forståelse av de fenomenene som studeres, kan utvalget betraktes som tilstrekkelig stort. Til tross for at denne studien ønsket fem skoler i utvalget vurderte jeg det likevel som tilstrekkelig med de fire skolene det var opprettet kontakt med. Utvalget i studien ble derfor redusert til å inneholde informanter ved fire skoler, i en kommune. Som nevnt ble det sendt henvendelser til både ungdomsskoler og barneskoler, men tilfeldigvis ble alle informantene i studien informanter fra barneskoler.

3.4.3 Utarbeidelse av intervjuguide

Intervjuguiden ble utarbeidet med studiens forskningsspørsmål og underspørsmål som utgangspunkt. Spørsmålene og tilnærmingene var forsøkt å være åpne. Guiden ble organisert med hovedtema og underspørsmål, men var først og fremst tenkt som en støtte til intervjuene. I forhold til intervjuets struktur skiller vi gjerne mellom strukturerte, semistrukturerte og ustrukturerte intervju. Det semistrukturerte intervjuet gir mulighet for å skaffe mer utdypende svar og slik få dypere innsikt i informantenes opplevelser og erfaringer. Målet med samtalen blir å få beskrivelser om informantens livsverden slik at forskeren kan fortolke betydningen av de kvalitative dataene.

Den kvalitative forskningen denne studien bygger på tok utgangspunkt i semistrukturert intervju. Flexibilitet er viktig i det semistrukturerte intervjuet hvor det er rom for umiddelbare innspill, men der intervjuguiden likevel legger føringer for hva samtalen skal inneholde (Krogtoft & Sjøvoll, 2018). For de fire intervjuene var følgende hovedtema skissert opp i intervjuguiden:

1. Spesialundervisning
2. Ledelse
3. Samarbeid og kompetanse

4. Inkludering
5. Skolekultur

Etter at de første intervjuene var gjennomført gjorde jeg noen redigeringer i intervjuguiden. Dette innebar å endre hovedtema til å være *spesialundervisning* og *inkludering*, samt å legge til og ta bort noen spørsmål. Dette ble gjort for at intervjuguiden skulle være lettere for meg som forsker å forholde meg til, samt at overflødige spørsmål ble tatt bort. Jeg var hele tiden bevisst på å stille oppfølgingsspørsmål slik at eventuelle «hull» i intervjuguiden ble dekket. Betydningen av å bruke to ulike intervjuguider kan vise seg ved at de første intervjuene gav til tider for mye unødvendig informasjon, mens de andre intervjuene opplevdes mer effektive og informasjonen som kom frem virket mer presis i forhold til studien. De to intervjuguidene som ble brukt i studien utgjør vedlegg 3 og 4.

3.5 Dataproduksjon

Intervjuene ble gjennomført i januar og februar 2020. Dette var en spennende og lærerik fase i forskningsprosjektet. Samspillet med informantene kan karakteriseres som intens og utfordrende, og den førte til nye erfaringer. Alle intervjuene ble tatt opp med lydopptaker og de ble transkribert umiddelbart etterpå. Informantene ble bedt om å sette av rundt en time. Det lengste intervjuet varte 1 time og fem minutter. De andre var rett i underkant av 1 time. Alle intervjuene ble foretatt på rektors kontor, uten om ett som ble foretatt på et grupperom.

I intervjuet fikk informantene uttale seg fritt. Dette gjorde blant annet at min evne til å balansere mellom å lytte og spørre ble utfordret (Thagaard, 2018), samtidig som det bidrog til viktige refleksjoner i samtalen og forsterket bildet av deltakernes livsverden. Det var varierende fra intervju til intervju hvor mye spørsmålene styrte samtalen, men alle informantene viste samarbeidsvilje og var engasjert. Noen intervju var mer krevende enn andre ved at enkelte snakket seg gjennom hele intervjuet med bare noen få spørsmål. Andre trengte tettere oppfølging for å gi utfyllende svar. Som en avslutning av hvert intervju fikk informantene anledning til å tilføye informasjon som de selv hadde tenkt på underveis, eller som studien ikke hadde tatt hensyn til (Kvale & Brinkmann, 2015). Informantene ble informert om den videre forskningsprosessen og anledningen ble benyttet til å takke for samarbeidet. Alle informantene viste stor interesse for studien, og uttrykte ønske om å få tilsendt det ferdige resultatet når

studien var avsluttet. Ingen ønsket å trekke tilbake samtykket til deltakelse etter de gjennomførte intervjuene.

3.5.1 Transkribering

«Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Intervjusamtalene skal struktureres og gjøres tilgjengelig for analyse. Dette innebærer at lydopptakene ble transkribert fra muntlig til skriftlig språk. Intervjuene er transkribert ordrett, men dialekter er oversatt til bokmål for å bevare anonymisering. I intervjuet er det et direkte sosialt samspill som utfolder seg og stemmeleie og kroppsspråk fremtrer umiddelbart. Dette gjelder imidlertid ikke for den som leser det transkriberte materialet av samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Den muntlige formen er mer kontekstavhengig enn den skriftlige, og det kommer mye informasjon gjennom digresjoner, pauser og latter. Prosessen med å transkribere intervjuene var tidskrevende samtidig som den var lærerik. Det var nyttig for den videre analyseringen å få lytte grundig gjennom det empiriske materialet.

3.5.2 Analyse og tolkning

«Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Analysearbeidet skal bidra til å finne ut *hva* de kvalitative forskningsintervjuene i avhandlingen har å fortelle, og i tolkningen forsøker vi å finne *meningen* i det vi har fått vite (Dalland, 2017, s. 87).

Etter at materialet var transkribert startet prosessen med å kode og kategorisere. I kategoriserings-og kodingsprosessen benyttet jeg meg av ATLAS.ti¹ som gav meg mulighet til å sortere koder, og se sammenhenger mellom koder og kategorier. Å kode er en teknikk for å systematisere et stort materiale (Anker, 2020, s. 75). Det innebærer en oppdeling av teksten hvor utsnitt av teksten blir betegnet med kodeord. Slik kan vi enkelt finne igjen utsnitt av materialet som beskriver de temaene kodene gir uttrykk for (Thagaard, 2018, s. 153). Starten av denne prosessen opplevdes uoverkommelig og det var utfordrende å organisere materialet.

Jeg startet med å jobbe nært opp til materialet, og identifisere relevante begrep i materialet som kunne benyttes som koder (Tjora, 2010, s. 159). Jeg gikk så gjennom materialet for å finne ord,

¹ ATLAS.ti er en programvare for kvalitativ analyse av blant annet store mengder tekstdata. Det inneholder verktøy for å ordne, sette sammen og administrere materialet på systematiske måter (ATLAS.ti 8 Mac, 2020).

setninger og sitater som passet under kodene. Slik brukte jeg de samme kodene gjennom hele kodingsprosessen, og opprettet nye der det trengtes. Jeg satt til slutt igjen med et kodesett, i tillegg til transkripsjonene (Tjora, 2010, s. 160). Kodene ble utviklet på bakgrunn av det empiriske materialet og hadde således en empirinær og induktiv tilnærming (Anker, 2020, s. 77), samtidig som de er teoretiske begreper.

Omfanget av alle kodene blir for store til at de gir en mulig hovedstruktur for analysen. Et stort antall av kodene ble utelatt fordi det i denne prosessen var studiens forskningsspørsmål som bestemte hva som er relevant, og ikke omfanget av empirien. Kategoriseringen blir derfor en systematisk måte å samle relevante koder under større kategorier (Tjora, 2010, s. 160). En slik kategorisering av kodene bidrar til å fremheve sentrale mønster i datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 154). Kodene og kategoriene ble i hovedsak utviklet på bakgrunn av det empiriske materialet og hadde en induktiv tilnærming, samtidig som enkelte kategorier pekte tilbake til teori og tidligere forskning, og dermed en deduktiv tilnærming. Slik arbeidet jeg abduktivt gjennom kategoriserings- og kodingsprosessen (Anker, 2020, s. 79).

Etter kodingen og kategoriseringen satt jeg igjen med mange ulike kategorier. Det ble derfor sentralt å gjøre en avgrensning basert på hvilke kategorier som var viktige for å besvare studiens forskningsspørsmål. De kategoriene jeg satt igjen med til slutt var «inkludering», «spesialundervisning», «skolekultur» og «skoleledelse». Kategoriene dannet utgangspunkt for det som ble hovedtema i analysen. Etersom studien er farget av min forståelsesramme er det sannsynlig at andre ville kodet og kategorisert materialet annerledes.

I fremstillingen av analysen ble det viktig at jeg bestrebet meg på å fremstille funnene så autentisk som mulig. Etersom analyseringen er preget av min forforståelse og min forståelsesramme vil dette videre prege mine beskrivelse og begreper tilknyttet studien. Analysen er strukturert i tre deler og funnene blir presentert på tvers av de ulike intervjuene. Etersom skriftlig tekst fremkommer annerledes enn muntlig tale er sitatene omskrevet slik det er sannsynlig at informantene selv ville formulert seg dersom de skulle skrevet det. I transkriberingen av intervjuene fremkommer det tilfeller hvor informantene ler av sine egne utsagn eller hverandre. Dette er ikke tatt med i sitatene med den hensikt å bevare flyten i teksten. For å ivareta anonymiteten til informantene blir det ikke henvist til konkrete informanter i forbindelse med utsagn eller sitat. Slik er det ikke mulig å koble informantene direkte til det

som blir sagt. Det er også konsekvent brukt «hun» når det refereres til informantene, uavhengig av informantenes kjønn.

Studiens forskningsspørsmål tar utgangspunkt i ledelse av det spesialpedagogiske arbeidet i en inkluderende skole. Studien har imidlertid ikke bare sett på hvordan organiseringen av spesialundervisning foregår i de ulike skolene, men også hvilken forståelse de sentrale aktørene i skolen har av begrepene. En grundig studie og analysing av forståelsen av begrepene kan dermed belyse hvilke perspektiver som ligger til grunn for organiseringen. Det er likevel viktig å presisere at informantene selv er eiere av sine subjektive tanker og holdninger, og de perspektivene som fremkommer er tolkninger på bakgrunn av analysen av materialet.

3.6 Kvalitet

Vurderingen av studiens kvalitet avhenger av intervjuets spesifikke form, tema og formål. Forskerens evne til å mestre spørreteknikker er sentralt for kvaliteten på forskningsarbeidet, sammen med kunnskap om tema, sensitivitet til relasjonen og bevisstheten om epistemologiske og etiske aspekt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 203).

3.6.1 Forskerrollen

All vitenskapelig forskning krever at forsker forholder seg til de etiske prinsippene som gjelder, både internt i forskningsmiljøer og i relasjon til omgivelsene. Dette krever blant annet redelighet og nøyaktighet i presentasjon av forskningsresultat, samt hvordan en vurderer andre forskeres arbeid (Thagaard, 2018, s. 21). Forskerrollen er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen og de etiske beslutningene som blir tatt i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). I intervjusituasjonen er forskerens integritet særlig viktig ved at intervjueren selv er det viktigste redskapet for innhenting av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108).

Når jeg i denne studien har brukt intervju som datainnsamlingsmetode har det vært sentralt å være bevisst min rolle som forsker med tanke på den asymmetriske maktrelasjon som kan oppstå mellom intervjuer og informant (Kvale & Brinkmann, 2015). Et etisk dilemma som oppstod var forholdet mellom profesjonell distanse og personlig vennskap i relasjon til informantene (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg forsøkte hele tiden å etterstrebe at informantene skulle føle seg komfortable og fri til å uttale seg, samtidig som jeg ønsket å styre samtalen i

forhold til intervjuets formål. Jeg var likevel bevisst på at mine holdninger, verdier og min forforståelse kunne påvirke informantene (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.6.2 Ethiske refleksjoner

Det må hele tiden tas etiske avveininger gjennom forskningsprosessen, til tross for de etiske retningslinjene. Valg i forskningen gjelder ikke bare fremgangsmåter i prosessen, men også det ansvaret forskeren har ovenfor deltakerne (Thagaard, 2018, s. 27). Som samfunnsforsker må jeg hele tiden vurdere i hvilken grad mine undersøkelser kan føre til at personer blir direkte eller indirekte berørt. All virksomhet, både forskning og annen, som involverer andre mennesker må vurderes ut fra etiske standarder (Johannessen et al., 2016, s. 83). NESH har utviklet noen forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2016) som enhver forsker må forholde seg til. Tre sentrale og overordnede etiske retningslinjer er informantenes frie og informerte samtykke, konfidensialitet/fortrolighet og hvilke konsekvenser deltakelse kan få (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018).

Før jeg opprettet kontakt med informantene ble studien meldt til NSD. Her ble prosjektbeskrivelse, samtykkeskjema, informasjonsskriv og en foreløpig intervjuguide lagt ved. Jeg fikk tilbakemelding fra NSD 3.12.2019 (vedlegg 5).

For å sikre at informantene i studien skulle bestemme over sin egen deltakelse ble det sendt ut et informasjonsskriv med informasjon om forskningens formål, datainnsamlingsmetode, bruken av lydopptak, samt taushetsplikt og konfidensiell behandling av opplysningene. Det ble opplyst om at deltakerne når som helst kunne trekke seg. De etiske retningslinjene som NESH (2016) gir definerer rettighetene til deltakerne i et forskningsprosjekt, og forskerens ansvar ovenfor disse (Thagaard, 2018, s. 27). Informert samtykke sikrer deltakerens kontroll over sin egen deltakelse, mens konfidensialitet stiller krav til forskerens håndtering av den informasjonen som deltakerne har gitt. Prinsippet om konsekvenser ved deltakelse innebærer at forskeren ivaretar deltakerens integritet gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 27). Informasjonen og det informerte samtykket sikrer at informantene fikk den informasjonen de trengte for å kunne delta frivillig. Alle informantene skrev under på samtykkeerklæringen (vedlegg 2) før intervjuene. Alle personopplysninger har blitt behandlet konfidensielt, og i det transkriberte materialet har personopplysninger blitt anonymisert ved at

faktiske navn har blitt byttet ut med fiktive navn. Dette for å sikre at ikke deltakerne i studien kan identifiseres (NESH, 2016; Thagaard, 2018).

Et grunnleggende prinsipp for vitenskapelig redelighet er også at vi unngår å plagiere andre forskeres tekster. Dette er forsøkt overholdt ved å utvise god henvisningsskikk (NESH, 2016, s. 27; Thagaard, 2018, s. 21). NESH (2016, s. 27) beskriver god henvisningsskikk slik: «Forskere og studenter er forpliktet til å gi nøyaktige henvisninger til den litteraturen som brukes, enten det er primær- eller sekundærlitteratur». I avhandlingen er det forsøkt å referere til bestemte kapitler eller sider slik at andre kan kontrollere henvisningene. Ved å bestrebe nøyaktige henvisninger øker muligheten for at andre kan kontrollere og etterprøve referanser (Thagaard, 2018, s. 21).

3.6.3 Reliabilitet og validitet som kriterier for kvalitet

Møtet mellom forsker og informant vil alltid være en unik situasjon, preget av relasjoner, oppfatninger, omgivelser og tid som gjennom interaksjon har ført til ny kunnskap. Reliabilitet viser til i hvilken grad noe er pålitelig, gjennom blant annet i hvilken grad en studie kan gjøres to ganger og føre til de samme funnene. Postholm (2010) viser til at dette ikke er forenelig med metoden kvalitativt intervju, og det er derfor ikke pålitelig etter de vanlige kriteriene for reliabilitet (Postholm, 2010, s. 169). I studiens materiale fremkommer det noen funn som kan ha betydning for studiens reliabilitet. Det ene knytter seg til at rektor er tilsynelatende godt informert om hvordan organiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet foregår i skolen. Om dette er det faktiske tilfellet, eller om det er et resultat av studien er vanskelig å gjøre rede for. Ettersom det i forkant av intervjuene ble sendt ut informasjonsskriv om hva studien innebar er det en viss sannsynlighet for at de har «forberedt» seg i forkant av intervjuene, og at de resultatene som har kommet frem er påvirket av dette. Det andre knytter seg til at informantene i studien har høy grad av både kompetanse og erfaring innen spesialpedagogikk, noe som sannsynligvis gjør de til en spesiell undergruppe av rektorer.

Samtidig kan studien derimot tilføres pålitelighet gjennom å gi leseren en detaljert beskrivelse av konteksten studien baseres på, samtidig som en detaljert oversikt over fremgangsmåten som er benyttet under hele forskningsprosessen blir lagt frem (Johannessen et al., 2016, s. 232). «Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I denne studien handlet det om å spille med «åpne kort» slik at materialet oppleves troverdig for leseren (Thagaard, 2018). Ved å gjøre en grundig

fremleggelse av metode og beslutninger som har blitt tatt i forskningsprosessen, kan påliteligheten styrkes. Dette innebærer også at intervjuguide og informasjonsskriv legges ved. En transparent forskningsprosess er sentralt for å oppnå god reliabilitet (Thagaard, 2018, s. 188).

Validitet handler om hvorvidt en metode egner seg til å undersøke det den har til hensikt å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Validiteten i en kvalitativ undersøkelse avhenger av i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn kan reflektere studiens formål og representere virkeligheten (Johannessen et al., 2016). En mulighet for å styrke validiteten til studien er å tilby informantene å validere transkriberingen. Det ble åpnet opp for dette i forkant av hvert intervju, men det var hverken da eller i ettertid et uttrykt ønske om dette. Validering av transkriberingen ble derfor ikke gjennomført. En annen ting som er viktig å være bevisst på er at det alltid finnes en mulighet for at informantene ikke svarer oppriktig. Som forsker vet jeg bare det informantene har valgt å si, og ettersom de har valgt å ikke validere transkriberingen er det resultatet som har kommet frem, resultat på bakgrunn av intervjuene, den transkriberingen som er gjort og analysen av funnene.

3.6.4 Generalisering?

Innenfor det meste av samfunnsforskningen er generalisering i en eller annen form et eksplisitt eller implisitt mål (Tjora, 2010, s. 180). Ytre validitet er knyttet til begrepet generalisering, eller overførbarhet, og brukes ofte i sammenheng med statistisk generalisering i kvantitativ forskning (Krumsvik, 2015, s. 159). I kvalitativ forskning og i forskningsintervju som metode, argumenteres det ofte for at utvalget er for lite til at resultatene kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Kvale og Brinkmann (2015, s. 290) stiller i denne sammenheng to sentrale spørsmål: «*hvorfor generalisere?*», og «*hvordan kan man generalisere?*». På spørsmålet om *hvorfor* hevder de at målet med kvalitativ forskning ikke nødvendigvis er å produsere kunnskap som er universell og gyldig for alle mennesker til alle tider. Det er snarere å produsere sosial kunnskap som kontekstualiserte måter å forstå og handle i verden på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290). Spørsmålet blir derfor primært ikke om vi kan generalisere i full bredde, men om den kunnskapen som produseres kan ha overføringsverdi. Dette leder videre til spørsmålet om *hvordan* generalisere. I kvalitativ forskning skisseres ofte tre former for generalisering: *naturalistisk*, *statistisk* og *analytisk*. Der den statistiske generaliseringen kan tenkes i en mer kvantitativ forstand, tar den naturalistiske generaliseringen utgangspunkt i leserens egne vurderinger av hvorvidt funnene er gyldige i egen situasjon (Tjora, 2010, s. 181).

Den analytiske generaliseringen er en begrunnet vurdering av hvorvidt studiens funn kan brukes i en annen situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291). Denne type generalisering krever fylldige kontekstuelle beskrivelser som inkluderer forskerens argumentasjon for hvorfor og hvordan resultatene kan overføres til andre personer eller situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 293).

Denne studiens funn baserer seg på data som fremkommer etter intervju med fire skoleledere og fire spesialpedagogiske koordinatore, og kan slik ikke benyttes til å generaliseres i full bredde. Likevel er det sannsynlig at resultatene kan være holdbare for andre enn informantene det er forsket på. Generaliseringens gyldighet er avhengig av i hvilken grad de trekkene som sammenlignes er relevante, noe som videre krever innholdsrike beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291). Det er forsøkt å gi grundige teoretiske og metodiske beskrivelser, og argumenter for hvordan studiens funn kan ha verdi i nye situasjoner eller for videre forskning har blitt drøftet. Gjennom studien vises det at det er manglende samsvar mellom ideologi og praksis i skolene når det kommer til inkludering og spesialundervisning. Dette betyr ikke at alle skoleledere og spesialpedagogiske koordinatore ville sagt det samme, men heller at forståelsene spriker, noe som kan være et tegn på et spenningsfelt i skolen. Dette er et funn som andre aktører i skolen også potensielt kjenne seg igjen i. Slik kan funnene ha overføringsverdi, og problemstillinger som reises kan være gjenkjennelige.

4. Analyse

Analysen er som nevnt i metodekapittelet strukturert i tre hoveddeler: Hvordan informantene forstår inkludering og spesialundervisning, hvordan lederne arbeider med inkludering og spesialundervisning, og hvordan skolekultur preger arbeidet med inkludering og spesialundervisning. Dette kapittelet kan forstås som et empirinært kapittel hvor datamaterialet og de analytiske funnene vil stå sentralt med et påfølgende drøftingskapittel. For å gjøre analysen mest mulig transparent er sitater fra intervjuene inkludert i selve teksten.

4.1 Informantenes forståelse av inkludering og spesialundervisning

Sentralt for studien er hvordan informantene i utvalget forstår inkludering og spesialundervisning. Deltakerne fikk spørsmål om hva de legger i begrepet inkludering, hva de mente skulle til for å organisere spesialundervisningen på en god måte og hvordan inkludering preger dette. Overordnet knytter alle deltakerne inkludering til elevens egen opplevelse av å være inkludert. Slik knytter de inkludering til den subjektive siden av en sosial dimensjon, hvor inkludering handler om elevens opplevelse av trygghet, det å bli sett og det å føle tilhørighet til klassefelleskapet (Nilsen, 2017b). Et gjennomgående funn i materialet er at alle legger vekt på at inkludering ikke er utlukkende fysisk. Dette kommer eksplisitt til uttrykk, men også implisitt gjennom refleksjoner knyttet til opplæring utenfor det ordinære klassefelleskapet. Informantene retter i denne sammenheng særlig fokus på utagering og problematferd. Flere av deltakerne tar også til orde for at opplæringen må ta utgangspunkt i elevens potensiale og at den må være på et nivå som er oppnåelig og slik bygge på elevens mestring.

På spørsmålet om hva som skal til for å organisere spesialundervisning på en god måte er det en overordnet forståelse av at spesialundervisningen så langt det lar seg gjøre skal organiseres innenfor det ordinære klassefelleskapet. Om dette lar seg gjøre er elevens behov, da forstått som vanske, av avgjørende betydning for organiseringen. Dersom spesialundervisningen skal organiseres utenfor det ordinære klassefelleskapet er det bred enighet om at den bør organiseres i grupper og mindre en-til-en. På denne måten kan en identifisere tre gjennomgående forståelser av inkludering og spesialundervisning, med tre dimensjoner; en faglig dimensjon, en sosial dimensjon og en fysisk dimensjon (Nilsen, 2017b). Det fremkommer også en differanse i informantenes forståelse av inkludering og spesialundervisning når det er snakk om begrepet versus praksis. Dette fremkommer som et sentralt funn i studien hvilket vil bli problematisert i drøftingsdelen. Det ser ut til at uavhengig

av informantenes forståelse av inkluderingens ulike dimensjoner som bygger på en relasjonell forståelse, er praksisen generelt knyttet opp til en kategoriell forståelse av vansker, med noen unntak. Tilgangen på ressurser og faktiske muligheter for tilpasning i det ordinære klassefellesskapet blir også trukket frem som sentrale faktorer når det blir satt lys på inkludering i praksis. De to paradigmatisk forståelsene ser derfor ut til å kunne forstås både ideelt og praktisk på to ulike måter, og de to synspunktene eksisterer side om side hos flere av informantene i utvalget (Bachmann & Haug, 2006, s. 73).

4.1.1 En kategoriell forståelse av behovet for spesialundervisning

Et kategorisk perspektiv er sterkt individsentrert og retter søkelyset mot de vanskene og utfordringene som det enkelte barn har i skolen (Nordahl et al., 2014, s. 14). Informantene som tar utgangspunkt i en slik forståelse knytter dette til elevenes behov, og dermed forstått vanske, når de forklarer hvordan spesialundervisningen ideelt sett skal organiseres. Informantenes forståelse preges av at problematikken til eleven må være styrende for organiseringen av undervisningen, noe disse sitatene fra tre ulike informanter viser:

«Det er noen som har gruppeundervisning og noen som fortsatt har eneundervisning. Det kommer litt an på problematikken deres og om vi har andre elever innenfor samme spekter».

«Det er veldig forskjellig fra elev til elev. Det kommer veldig an på behovene».

«.. Vi har jo alt fra psykisk utviklingshemming til lette lese-og skrivevansker. Det er jo veldig forskjellig på disse barna, så det sier jo seg selv at tilbudet må være forskjellig».

Her knytter informantene sin forståelse av hvordan spesialundervisningen skal organiseres til spesifikke vansker og behov tilknyttet eleven. Informantenes forståelse av inkludering er også sentralt for forståelsen av organiseringen, en forståelse som setter de sosiale dimensjonene i fokus. Formålet med å kategorisere slik er ikke å påpeke at dette er en reduksjonistisk tilnærming til organiseringen av spesialundervisning, snarere uttrykker dette en forståelse av spesialundervisning som preger den spesialpedagogiske forskningen (Nordahl et al., 2014, s. 14). Dette er et sentralt funn fordi det foreligger en antakelse om at en kategorisk forståelse av vansker kan være av betydning for hvordan spesialundervisning organiseres, og dermed også for inkluderingsperspektivet. Denne forståelsen er godt representert i datamaterialet og som

nevnt knytter det seg ofte til individperspektivet og elevens utfordringer slik det kommer frem i intervjuene:

«For om du hele tiden utsetter et barn for å bli sett ned på, for eksempel på grunn av utagering og atferd, så er ikke det inkludering. Da er det faktisk mer inkludering at de får finne en arena der de føler seg godtatt og ivaretatt, så kan vi jobbe utenfra og inn»

«For eksempel så har vi tradisjonelt i norsk skole tenkt at det er greit å ta ut en elev som sliter faglig, men sosialt skal de være i klassen uansett. Da tenker jeg at det egentlig skulle være omvendt. Faglig kan de være inne i klassen med litt støtte og hjelp av spesialpedagog, mens utagering og store vansker med oppførsel, da eksponerer du egentlig eleven [...] jeg er ikke sånn at ingen skal ut av klasserommet, men vi må ha en mye dypere begrunnelse for hvorfor noen skal ut av klasserommet og ikke»

Utdrag fra intervjuene er eksempler på at forholdet mellom inkludering og et kategorisk perspektiv på vansker er flytende. Informantene legger elevens vansker og behov til grunn for organiseringen av undervisningen og ser ut til å være enige i det. Samtidig presiserer de at det er den sosiale dimensjonen av inkluderingen som er avgjørende for at eleven blir tatt ut av det ordinære klassefellesskapet, og begrunner det med at en kontinuerlig tilstedeværelse i fellesskapet kan være til hinder for inkludering dersom eleven eksponerer seg selv på en måte som kan virke stigmatiserende.

Informantene trekker i dette perspektivet frem at spesialundervisning utenfor det ordinære klassefellesskapet kan ha en positiv effekt på inkludering. Dette kan knyttes til «segregering for inkludering» og fremmer tanken om at midlertidige ordninger med alternativ opplæring ikke nødvendigvis må bety at eleven mister tilhørighet til klassen. Det kan tvert i mot hjelpe til bedre inkludering og samspill med jevnaldrende (Ogden, 2012, s. 25).

Informantene trekker også frem hensynet til fellesskapet og igjen det vi kan forstå som en individfokusert begrunnelse for å ta eleven ut av det ordinære klassefellesskapet. Dette kommer frem i blant annet følgende sitat fra en informant:

«Vi prøver å tilpasse litt ut fra hva som er muligheten. Sånn som med denne eleven var det ikke mulig å ha i klasserommet i starten når hun begynte, på grunn av atferd og hvilket nivå hun var på, og diagnose osv. Det ble alt for forstyrrende for klassen»

Denne forståelsen preges av at begrunnelsen for organiseringen blir gjort på bakgrunn av fellesskapets beste og ikke ut ifra enkeltindividets behov for tilrettelegging. Her settes hverken kvaliteter ved opplæringen eller elevens behov i fokus, men hensynet til fellesskapet får betydningen for den spesialpedagogiske organiseringen. Der informanten i dette tilfellet viser til fellesskapet har en annen informant et litt annet perspektiv på dette:

«... Da gjelder det spesielt det med utagering. Og rasering, og munnbruk, høye lyder, som er veldig slitsomt, for klasser [...] Det er at du skal se det før det skjer. Og om du ser det før det skjer så kan du tilby eleven å hjelpe henne og slippe å tape ansikt...»

En slik forståelse retter også fokus mot fellesskapet, men bakgrunnen for organiseringen er enkeltelevens behov for tilrettelegging. Om organiseringen av opplæringen i dette tilfellet blir tilpasning innenfor det ordinære klassefellesskapet eller utenfor blir da en vurdering sett ut ifra et kategorisk perspektiv, men med inkludering tatt i betraktning.

En kategoriell forståelse av vansker er på mange måter en forutsetning for at spesialundervisning skal kunne realiseres (Nordahl et al., 2014, s. 14). Dette begrunnes ofte med at individperspektivet er en grunnleggende tilnærming i både sakkyndig vurdering, henvisning, vedtak om og gjennomføring av spesialundervisningen (Nordahl et al., 2014, s. 14). Samtidig betyr det at man ser læring og utvikling basert på at elevens vanske hindrer dem i å dra nytte av den ordinære opplæringen, heller enn å se på den undervisningen som foreligger og faktorer knyttet til det. Informantene som tar til orde for dette perspektivet knytter det derimot opp mot inkludering og hevder at av og til må nettopp elevens vanske være grunnlaget for organiseringen for å ivareta den sosiale dimensjonen ved inkludering:

«... Jeg har opplevd det mange ganger, hvor en elev skal være inne i klassen hele veien, og eleven blir bare mer og mer ekskludert fra de andre på grunn av vanskene eleven har. Det er ikke inkludering å alltid tvinge folk inn i klasserommet».

4.1.2 En relasjonell forståelse av behovet for spesialundervisning

Persson (1997) referert i Nordahl et al. (2014, s. 16) hevder at et relasjonelt perspektiv til en viss grad er en motsetning til det kategoriske perspektivet. I et slikt perspektiv kan ikke elevenes utfordringer forstås som en konsekvens av vansker alene, men også som et resultat av den pedagogiske praksisen. Informantene som tar utgangspunkt i en slik forståelse er opptatt av å finne løsninger som bidrar til at de organisatoriske rammene skaper mindre utfordringer for elevene. En informant påpekte dette ved å si at «... vi må tenke mer på hvordan vi kan organisere undervisningen i klasserommet». En annen informant trakk også inn at den opplæringen som gis må være for eleven: «.. det skal foregå for eleven, og det skal foregå i klasserommet. [...] ut fra den enkelte sitt behov, og det skal være læring i det». Fokuset her rettes ikke bare mot eleven, men også på undervisningen og miljøet.

Utdrag fra intervjuene er eksempel på at det er et ønske om at spesialundervisningen skal foregå inne i det ordinære klassefellesskapet, og at det er den pedagogiske praksisen som må vurderes mer enn forhold ved enkelteleven. Et gjennomgående funn i studien er at på spørsmål om hvordan spesialundervisningen kan organiseres på en god måte etter deres syn, blir pedagogisk differensiering innenfor fellesskapet trukket frem, og det kan løses ved hjelp av støtte til lærer i form av en ekstra ressurs. En informant beskriver det som «en flytende ressurs» som kan være med å hjelpe elevene der de er inne i klassene. En annen av informantene som selv har spesialundervisning ved skolen sier at «... det beste er jo om vi klarer å være inne med tilpasning». Dette stiller imidlertid krav til samarbeidet mellom spesialpedagog og lærer.

Informantenes forståelse av organiseringen er også sentral for informantenes forståelse av inkludering, en forståelse som setter den faglige dimensjonen i fokus. Faglig inkludering innebærer blant annet at det er en god sammenheng mellom det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske tilbudet (Overland, 2015). Det forutsetter at eleven har mulighet til å aktivt delta i et faglig fellesskap. Dette krever igjen at opplæringen tar utgangspunkt i elevens forutsetninger og evner, noe flere av informantene påpeker som sentralt:

«Og så må du tenke på hva som er det beste for eleven. Altså en må jo tenke på ut ifra hvilket nivå og hvilke mål en skal ha, og hva en skal legge vekt på».

«Jeg tenker at for at de skal føle seg inkludert så handler det mye om at når de kommer hit så skal det de gjør være oppnåelig. De skal gå hjem og ha en mestringsfølelse av at det de gjør her, det klarer de».

Fokuset knytter seg her til at opplæringen må være organisert på en slik måte at den gir alle elever tilgang til faglig læring. En informant trekker frem arbeidet med individuelle opplæringsplaner (IOP) som et sentralt hjelpemiddel for å sikre at elevene får en opplæring som samsvarer pedagogisk med den sakkyndige vurderingen, og som fungerer som en veiledning for lærerne i arbeidet. En annen informant trekker frem det samme, og sier at det må handle om det helhetlige opplæringstilbudet til eleven: *«... en overordnet plan for elevene som gjelder både spesialundervisningen og resten av skoledagen. Og få innlemmet hele årsplanen til elevene i IOP 'en og omvendt, slik at det blir en helhet».*

Et gjennomgående funn i studien er at den største utfordringen ved det relasjonelle perspektivet er at det ser ut til å stå sterkere som ideologi enn som praktisk pedagogikk (Haug, 2017a). Det finnes flere eksempler i datamaterialet hvor informantene tar til orde for at det ideelle er en inkluderende opplæring innenfor klassens fellesskap, men når det reflekteres rundt den pedagogiske praksisen ser en at ideal og praksis ikke alltid stemmer overens. Dette kan tyde på at det er en manglende sammenheng mellom den uttalte teorien og bruksteorien i skolene (Argyris & Schön, 1996). Fokuset i et relasjonelt perspektiv bør være på samspillet mellom elevene og omgivelsene og ikke bare på de vanskene eleven har. Eleven må sees på som aktør i eget liv og ikke som en passiv elev som er offer for sine egne vansker.

4.1.3 «Inkludering er å ha en tilhørighet både sosialt, faglig og psykisk»

Inkluderingsperspektivet fremkommer både eksplisitt og implisitt flere ganger i intervjuene. En tendens i materialet er at informantene er opptatt av både den objektive og den subjektive siden ved inkluderingsbegrepet. Den objektive siden handler om hvordan læringsmiljøet er tilrettelagt med tanke på fysisk, sosial og faglig inkludering, altså konstaterbare kjennetegn ved opplæringen (Nilsen, 2017b, s. 24). Den subjektive siden handler om elevens egen opplevelse av læringsmiljøet, da også med tanke på den fysiske, sosiale og faglige dimensjonen.

Den objektive siden ved den fysiske dimensjonen viser seg ved at informantene uttrykker et ønske om at hver enkelt elev skal bli tatt med i klassefellesskapet, være inkludert, og at mest mulig at den spesialpedagogiske tilretteleggingen skal tilpasses i klassens fellesskap. Den

fysiske inkluderingen kan i dette tilfellet registreres og beskrives (Nilsen, 2017b, s. 24). Den subjektive siden ved denne dimensjonen tar imidlertid utgangspunkt i elevens opplevelse av å være inkludert. Det er ikke sikkert at tilstedeværelse i klassens fellesskap alltid bidrar til dette. En informant forteller om problematikk tilknyttet skolevegring, hvor målet bare er å få eleven til å være tilstede på skolen. Hun beskriver det som at «... målet er bare å komme på skolen og være her noen timer i uken. Da er det jo mer fastsatte mål som gjelder for inkludering. Som å klare å komme inn igjen i en klasse». Det å presse eleven til å være i klassens fellesskap til enhver tid kan i dette tilfelle virke mot sin hensikt, og bidrar sannsynligvis ikke til elevens opplevelse av å være inkludert.

Den sosiale dimensjonen ved inkludering handler om muligheten for å være en del av det sosiale fellesskapet og utvikle relasjoner med jevnaldrende. Den subjektive siden ved denne dimensjonen blir uttrykt i studiens materiale ved at informantene tar til orde for elevens opplevelse, ofte betegnet som «følelse», av å være en del av fellesskapet. Informantene beskriver dette ved å fremheve viktigheten av «at de selv føler en tilhørighet», og at «alle skal føle seg trygge». En informant beskriver det som at elevene skal «... føle seg anerkjent. De skal føle at de er en del av noe».

Et gjennomgående funn knyttet til den objektive siden ved den sosiale dimensjonen er at flere av informantene er opptatt av at elevene skal bli sett. En informant nevner at de har gjort konkrete tiltak for at dette skal realiseres på deres skole ved at «vi har hatt noen kampanjer, sånn som dette med at alle skulle si god morgen, og sånne ting». En annen informant har gjort konkrete tiltak i sin egen arbeidsdag for å realisere dette:

«Jeg er ute og har inspeksjon hver morgen. Og når de kommer gående så sier jeg navnet deres og «god morgen». Og nå svarer alle tilbake. Det å bli møtt om morgenen og bli sett, det tenker vi er kjempe viktig».

Andre ord som blir nevnt i forbindelse med den objektive siden ved den sosiale dimensjonen er uttrykk som «å være medregnet», «anerkjennelse» og «respekt». Disse perspektivene legger til rette for at eleven kan oppleve sosial inkludering. Den faglige dimensjonen av inkludering knytter seg til hvorvidt elevene gis tilgang til faglig læring på en måte som gir mening for den enkelte (Nilsen, 2017b, s. 28). Det er bred enighet blant informantene om at den subjektive siden må bli ivarettatt ved at opplæringen må ta utgangspunkt i elevens potensiale, og at

tilrettelegging ut fra elevens nivå er sentralt for elevens opplevelse av å være inkludert. «*De skal gå hjem og ha en mestringsfølelse av at det de gjør her, det klarer de*». Den objektive siden handler så om hvordan skolen kan tilrettelegge slik at eleven opplever at det faglige er på et nivå som er oppnåelig. Flere trekker frem digitalisering som en viktig del av den daglige tilretteleggingen:

«... For tilretteleggingen, så er det mye lettere på en chromebook enn når du sitter med en bok fordi det er ingen medelever som ser hva du jobber med på chromebooken».

«Det er deilig at vi har blitt mer digitale. Noen synes det er mye lettere å tilpasse da, når de kan legge ting inn der, for da blir det ikke like synlig».

Den faglige dimensjonen knytter informantene altså både til mestring og potensiale. En informant sier at opplæringen må organiseres slik at «*ingen detter helt utenfor, at alle skal bli best mulig ivaretatt*». Faglig inkludering handler da gjennomgående i materialet om å bygge på mestring, muligheten for å lære noe nytt og motivasjon til å lære slik at målet kan realiseres: «*målet er at alle skal, på sitt nivå, være inkludert*».

Ut ifra de perspektivene vi finner i materialet ligger det en opplevelse av at inkludering er komplekst. For hver av de tre dimensjonene faglig, sosial og fysisk inkludering, peker informantene på det vi kan karakterisere som «objektive» aspekter (Nilsen, 2017b, s. 24). Elevens personlige opplevelse av å være inkludert er imidlertid subjektiv (Nilsen, 2017b, s. 24). En informant tar til orde for dette i følgende sitat:

«Inkludering er jo forskjellig fra barn til barn. For noen er jo det å bli inkludert å få komme på skolen og ha venner. Andre kan være ganske tilfreds med å bare komme, uten å være en del av det. Jeg tenker at inkludering til syvende og sist handler om at de er her sammen med oss, at de føler det og at de trives her».

4.2 Ledernes arbeid med inkludering og spesialundervisning

Sentralt i studien er hvordan det spesialpedagogiske arbeidet blir organisert i skolen. Både rektor og spesialpedagogisk koordinator sin rolle i dette arbeidet er sentralt for å få en forståelse av ledelse knyttet til det spesialpedagogiske arbeidet. Et gjennomgående funn i materialet er at alle rektorene har delegert den daglige koordineringen og ansvaret for det spesialpedagogiske arbeidet til en spesialpedagogisk koordinator eller avdelingsleder. Rektor sitter likevel, som pedagogisk, faglig og administrativ leder med det overordnede ansvaret (Opplæringslova, 1998, s. § 9-1). Det er også rektor i alle skolene som fordeler ressursene som skolen får tildelt. Den daglige koordineringen er det imidlertid spesialpedagogisk koordinator som har ansvar for.

4.2.1 Organiseringen av spesialundervisning og ledernes rolle

Da informantene fikk spørsmål om hvordan spesialundervisningen ble organisert på skolen ble det trukket frem mange ulike metoder og strategier for arbeidet. Informantene ved alle skolene uttrykte et ønske om å gå vekk fra den tradisjonelle en-til-en-undervisningen. Det meste av spesialundervisningen ble organisert i grupper, hvor elever med likelydende vansker ble satt sammen. Av og til kunne gruppene også inneholde elever som ikke hadde vedtak om spesialundervisning, men også såkalte «gråsoner-elever» eller elever uten vansker og særlige utfordringer.

Alle informantene tar til orde for en dynamisk skole slik at ikke bare de som har spesialundervisning blir tatt ut av klasserommet. Ved hjelp av ulike typer prosjektarbeid, gruppearbeid og lignende blir det å være utenfor klasserommet noe alle elever opplever til tider. Flere av informantene beskriver at noe av spesialundervisningen blir gitt inne i klassefelleskapet, men at dette kommer an på muligheter for tilpasning, da forstått som tilgjengelige ressurser, elevens vanske og samarbeidet med læreren. Alle knytter derimot organiseringen til hva som er «det beste for eleven».

En av skolene har gjennomgått et utviklingsarbeid som blant annet gikk konkret på organiseringen av spesialundervisningen. Bakgrunnen var et ønske om å gå mer vekk fra den tradisjonelle en-til-en-undervisningen. En informant påpeker i denne sammenheng at selv om målet er at mest mulig av spesialundervisningen skal bli gitt inne i klasserommet er det likevel rom for at noe av undervisningen skjer på grupperom:

«Det er klart at noe av spesialundervisningen foregår på et grupperom. Men mengdetreningen, når man skal lære noe nytt, så gjør man det ute. Så kommer man inn igjen og jobber med det man har lært».

En annen skole har også gjort omfattende endringer i organiseringen av det spesialpedagogiske tilbudet. Her har de utviklet team rundt klassene, og så er det opp til de i teamene å organisere ut ifra dette. Om de organiserer seg slik at de arbeider med enkeltelever, om det er flere voksne inne i klassen eller om de arbeider i grupper blir opp til teamet å vurdere. Skolen er opptatt av at organiseringen skal flyte lett og være forutsigbar for elevene. Alle som er involvert i opplæringstilbudet til den enkelte elev får derfor et hefte som inneholder elevens sterke og svake sider, med fokus på hva som fremmer læring, og hva som trigger. Rektoren ved denne skolen presiserer at *«det er ingen elever som får enkeltvedtak på enetimer»*. Den overordnede visjonen for spesialundervisningen er at det skal *«... foregå for eleven, det skal foregå i klasserommet»*. En annen ting som utmerker seg ved denne skolen er at de har utviklet en dagsplan for eleven som en hjelp til å styre egen dag ved at den inneholder hva som skal skje hele dagen.

Flere av informantene presiserer at de også har andre alternative tiltak med blant annet uteskole, skogstur, sløyd og kantine. Dette tilbudet gjelder dog ikke bare de elevene som har behov for særskilt tilrettelegging, men for alle elevene ved skolen.

Som nevnt var ledelsen av det daglige spesialpedagogiske arbeidet delegert til spesialpedagogisk koordinator ved alle skolene. Det viste seg imidlertid gjennom intervjuene at alle rektorene hadde godt innsyn i hvordan det spesialpedagogiske arbeidet ble drevet, og inntrykket var at samspillet mellom de to var godt. Om dette er de faktiske realitetene eller om informantene hadde koordinert seg på forhånd av intervjuet, og på bakgrunn av informasjonsskrivet de fikk tilsendt i forkant, er forhold som kan ha vært av betydning for hva som ble sagt, og i sin tur ha implikasjoner for analyseresultatene. En av informantene beskriver at til tross for at hun i stor grad var hovedansvarlig for den daglige ledelsen av det spesialpedagogiske arbeidet, hadde hun en rektor som *«er veldig åpen for at vi kommer og banker på når som helst»*. Dette er i tråd med den distribuerte formen for ledelse, hvor den spesialpedagogiske koordinatoren i stor grad er en autonom leder, samtidig som spørsmål og utfordringer diskuteres og løses i samarbeid.

På noen av skolene fungerte spesialpedagogisk koordinator mer som en veileder som hadde den totale oversikten over arbeidet som ble drevet. De hadde kontakt med lærerne og fulgte opp det sakkyndige arbeidet. En svakhet ved dette er at de ikke selv får «kjenne» på hvordan spesialundervisningen fungerer i praksis. En slik praksis krever da god og tillitsfull kommunikasjon med de som gjennomfører spesialundervisningen slik at de sammen kan utvikle gode strategier for tilretteleggingen. En annen organiseringsmåte var de skolene hvor spesialpedagogisk koordinator også fungerte som spesialpedagog ved at de selv var inne og hadde spesialundervisning. Dette gir en nærhet til arbeidet, samtidig som de ikke fullt ut kan se på om organiseringen er tilfredsstillende med objektive øyne. Dette kan bety at det krever en sterkere involvering av rektor som pedagogisk veileder i arbeidet for å kvalitetssikre det.

En tendens i materialet er at de skolene som hadde gjennomgått utviklingsarbeid med fokus på det spesialpedagogisk arbeidet hadde skoleledere med et særlig engasjement for det spesialpedagogiske arbeidet. En informant beskriver selv at *«jeg er veldig engasjert i det»*, og utdyper at *«jeg er veldig positiv fordi jeg har jobbet med disse ungene før selv, og har alltid likt arbeidet. Jeg synes det er veldig givende og kjekt. Når en ser at enkeltelever lykkes med å lære å lese, er det lønn for strevet på alle måter»*.

En annen informant presiserer at den største interessen ikke nødvendigvis er de elevene som trenger ekstra tilpasning, men at inkludering og læringsfellesskap gjør at arbeidet blir viktig: *«Det som er min største interesse er at alle elever skal bli inkludert og være en del av et læringsfellesskap. Da tenker jeg at for å få det til, da må vi få med alle»*. Fokuset i dette tilfellet retter seg ikke nødvendigvis mot enkeltindivid, men mot fellesskapet som helhet når hun beskriver at *«og for at elevene som ikke strever så mye skal få det bra, så må elevene som strever få det bra»*.

4.2.2 Spesialpedagogisk kompetanse

Forskning på spesialundervisning viser at et flertall av elever som får spesialundervisning får det av personer som ikke har formell spesialpedagogisk kompetanse (Haug, 2014c). På tvers av materialet fremkommer det minst tre ulike tilnæringer til spesialpedagogisk kompetanse. Kompetanse knyttet til gjennomføringen av spesialundervisning, styrking av skolens spesialpedagogiske kompetanse, og kompetanse tilknyttet spesifikke problematikker og vansker.

Alle skolene har personale med spesialpedagogisk kompetanse, men det er ulikt hvordan kompetansen er utnyttet. På noen av skolene er det de med spesialpedagogisk kompetanse som organiserer arbeidet, mens det er lærere uten formell spesialpedagogisk kompetanse som gjennomfører spesialundervisningen. Gjennomgående svarer imidlertid alle informantene at når det kommer til spesialundervisning så etterstreber de at det alltid skal være pedagogisk personell som har ansvar for den, og at ingen assistenter derfor blir satt til det. Det kan imidlertid likevel gjennom materialet virke tilfeldig hvem som gir opplæringen og hvilken kompetanse de har, ved at «*dersom det ikke går opp timeplanmessig, så får lærerne et par timer der*». En av skolene har strategisk jobbet med kompetanse og spesialundervisning og har tatt et bevisst valg om at spesialundervisningen så langt det lar seg gjøre skal gis av lærere med spesialpedagogisk kompetanse.

På spørsmål om spesialpedagogisk kompetanse er en viktig prioritering i skolen, og i hvilken grad dette har betydning i organiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet, svarer informantene at selv om de kunne tenke seg å heve den spesialpedagogiske kompetansen på skolen er det vanskelig. Dette fordi norsk, engelsk og matte er i fokus. Det er likevel interessant at flere av skolene har ansatte som tar videreutdanning i spesialpedagogikk, og at det kan virke som et resultat av at rektor synes det er viktig, og derfor har presset det igjennom.

I arbeidet med organiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet og den kollektive forståelsen av inkludering og spesialundervisning, nevner flere av informantene at de har tatt initiativ til at eksterne ressurser kurser de ansatte i kompetanse tilknyttet spesifikke problemområder eller vansker. Dette synes imidlertid til å knytte seg til et kategorisk perspektiv på vansker, da det handler mer om «hvordan håndtere de utfordrende elevene» fremfor «hvordan skal vi tilpasse fellesskapet/opplæringen for at denne eleven med utfordringer skal kunne være en del av fellesskapet», slik det fremkommer i følgende sitater:

«Vi hadde inne eksterne folk, spesielt i forhold til det med atferd. Hvilken hjelp trenger vi for å håndtere den utagerende atferden».

«Vi har hatt folk inne som har snakket om reaksjonsmønsteret til barn med autisme, og hvordan er reaksjonsmønsteret til barn med ADHD».

Utdragene viser hvordan en kan forstå behovet for spesialpedagogisk kompetanse ut fra et kategorisk perspektiv. Dette i betydning av at når det er forhold ved eleven og elevens problematikk som må forstås, blir den spesialpedagogiske kompetansen etterspurt. Når en imidlertid ser på den spesialpedagogiske kompetansen i et relasjonelt perspektiv, altså når en ser på forhold rundt eleven som tilrettelegging og kvalitet på opplæringen, blir behovet for spesialpedagogisk kompetanse mindre vektlagt.

Et sentralt funn i studien tilknyttet den spesialpedagogiske kompetansen er den brede kompetansen og erfaringen blant utvalgets informanter. Alle utenom en har videreutdanning eller holder på med videreutdanning innen spesialpedagogikk, og flere av de har praktisk erfaring med å gi spesialundervisning til elever. Dette fremkommer som et sentralt funn som vil bli diskutert i drøftingsdelen.

4.3 Skolekulturens betydning for inkludering og spesialundervisning

Skolekultur og tradisjoner vil ha betydning for den kollektive forståelsen av inkludering og spesialundervisning. Flere av informantene i studien gir uttrykk for at de ikke har noe uttalt visjon og mål for inkludering og spesialundervisning i skolen. I gjennomgangen av datamaterialet viser det seg imidlertid at de har mange uuttalte visjoner og mål. Dette knytter seg til at alle elever skal bli sett og hørt, å skape læring for alle elever og at ingen skal være utenfor. Flere trekker frem den overordnede visjonen for skolen og viser til at det er visjoner som favner både det spesialpedagogiske perspektivet og inkluderingsperspektivet. Uttrykk som går igjen her er blant annet *trivsel, glede, læring, motivasjon og lærelyst*. Hvordan inkludering og spesialundervisning forstås i skolen er et resultat av de rådende tradisjonene og kulturene som foreligger, men det preges også av hvilke føringer som blir gitt på det enkelte område.

4.3.1 Den kollektive forståelsen av inkludering og spesialundervisning

På spørsmål om det blir lagt til rette for kollektive diskusjoner om inkludering og spesialundervisning i skolen svarer alle informantene at de har avsatte tider hvor de har anledning til å snakke om slike ting, men at det ikke ofte blir tatt opp i det store fellesskapet. Foruten spesifikke utviklingsarbeid er det gjennomgående spesifikke tema knyttet til vansker eller pedagogisk tilrettelegging som i tilfelle blir prioritert tatt opp i fellesskapet, da gjerne i form av fagdager eller lignende. Alle informantene sier at de har avsatte tider i løpet av en uke til mer spesifikke samtaler om spesialundervisning, da gjerne tilknyttet enkeltelever. Dette er i

form av utviklingstid, personalmøter, planleggingstid eller egne spesialpedagogiske teammøter.

Til tross for at alle skolene hadde samtaler om spesialundervisning og organisering er det tilsynelatende et skille mellom de tankene informantene har om hvordan arbeidet skal/bør gjennomføres, og hvordan det skjer i praksis. Flere av informantene påpeker at skolen er en kompleks organisasjon og at det kan være vanskelig å få til endring. Dette gjelder både fordi at det er mye som skal endres på en gang, og fordi at lærere i sitt arbeid er avhengig av å være autonome. En av skolene skiller seg imidlertid ut. Her er det ikke «samtaler om spesialundervisning» og spesifikke utviklingsarbeid som virker til å være det sentrale for å få til endring. Her er felles holdninger og regler sentralt for å lykkes med endring, i tillegg til ledernes evne til å modellere for de andre, slik følgende sitat påpeker:

«Det er holdningen. Jeg tenker at vi som ledere har en kjempeviktig rolle med å modellere. Den måten vi modellerer på, og tar imot elevene på. Når vi har gjort det en del ganger så tar elevene etter, og så tar de voksne etter, så blir vi en enhet ut av det. Og sånn har vi det her hos oss. Det går på holdningene deres uten av vi sier at vi skal ha holdninger om å ha et inkluderende syn på elevene. Det er det som ligger til grunn».

I forhold til inkludering og spesialundervisning ligger ikke fokuset nødvendigvis på å tilrettelegge for det enkelte individ, men å tilrettelegge fellesskapet slik at *alle* får det bra. Den kollektive forståelsen må slik knytte seg til det relasjonelle perspektivet ved at det er det helhetlige tilbudet til elevene som må vurderes. *«Vi vil ikke ha endring for endringens skyld, men vi vil ha en bedre hverdag».*

4.3.2 Betydningen av tradisjon og skolekultur

Når kultur skal beskrives brukes ofte begreper som normer, verdier og virkelighetsoppfatninger (Sagberg, 2018). Kjerneelementene i kulturen er ikke synlige, men de kommer til uttrykk gjennom blant annet språk, atferd og handling. En informant beskriver skolekulturen slik: *«Skolekulturen er jo veldig vesentlig. Da er vi litt der om du tenker på isfjellet, så er jo det meste av kulturen skjult».* Informantene fikk spørsmål om hvordan de opplevde at skolekultur og tradisjon preget arbeidet med inkludering og spesialundervisning. Et gjennomgående funn i studien er at alle skolene mer eller mindre har vært preget av en tradisjonell en-til-en organisering av spesialundervisningen, og at den har vært vanskeorientert. Det kategoriske

perspektivet kommer til uttrykk ved at det er faktorer ved eleven som utløser behovet for særskilte tiltak, og til tross for at studiens informanter danner et bilde av en ideell organisering av spesialundervisning basert på relasjonelle perspektiver, ser det ut til at det kategoriske perspektivet i stor grad får styre praksisen. Til tross informantenes uttrykte ønske om at spesialundervisningen skal organiseres mest mulig innenfor klassens fellesskap ser det ut til at dette ikke er et perspektiv som er like gjeldende i praksis. Dette kommer til uttrykk flere ganger i intervjuene: *«Jeg ser en tradisjon her som tilsier at lærerne bare er kjempefornøyd når elevene blir henta, for da er det ikke deres utfordring lenger»*. En annen informant sier følgende: *«Det er veldig sånn at sånn har vi alltid gjort det, sånn skal det være. Det kan være veldig tungt å snu erfarne lærere»*.

I utdragene ser vi ulike perspektiv hvor skolekultur og tradisjon viser seg. I tillegg til hensynet til læreren trekkes hensynet til fellesskapet også frem som en faktor: *«Vi har lærere som spør om elever kan bli tatt ut på grunn av hensynet til de andre elevene, og seg selv»*. Disse to hensynene ser ut til å være to gjenkjennelige utfordringer når det kommer til endring. Det kategoriske perspektivet viser seg gjennomgående i materialet ved at informantene beskriver lærernes ønske om å ta ut elever med vansker på bakgrunn av hensynet til de andre elevene eller seg selv. Samtidig beskriver informantene et positivt elevsyn ved sin skole når de hevder at *«det er et godt elevsyn i bunn»*, og *«det har blitt større toleranse for at alle faktisk ikke kan gjøre det samme, og at alle faktisk ikke klarer det samme»*.

En informant hevder at skillet mellom idealene og praksisen kommer av at *«en del av det vi gjør, gjør vi på gammel vane og rutine, mer enn at vi har en god faglig begrunnelse»*. En annen informant peker på endringer i lærernes daglige arbeid som en utfordrende faktor: *«når vi har blitt digitale er det ikke den samme type klasseromsundervisning som forventes lenger. Det forventes at du er en veileder, en rettleder istedenfor en klasseromsformidler»*. Utdraget viser en skole i endring, hvor lærerne må forholde seg til nye måter å arbeide på. Dette, sammen med et økt fokus på samarbeid, gir nye utfordringer for lederne: *«det er tungt å forholde seg til alle andre, og ikke skulle få sette seg ned å planlegge sin egen undervisning»*. I arbeidet med kulturendring trekker informanten derfor frem at *«å jobbe med å få felles holdninger og regler, så tenker jeg at du endrer på kulturen»*.

En av informantene fremhever ulike tilnærminger til å jobbe med endring som fokuserer på den enkeltes plikt til å være lojal ovenfor de kollektive bestemmelsene, i tillegg til å rette fokus mot

ledelsesperspektivet og viktigheten av å være tydelige rollemodeller i det å synlig modellere de holdningene og endringene som en ønsker skal prege skolekulturen. Dette kommer frem i følgende sitat:

«Og så er det sånn at det er ikke alt vi er enig i, men du må være lojal. Da er det å jobbe med de voksne. Har vi bestemt det, så har vi bestemt det, og da står vi på. Vil du ikke, så må du, fordi dette er et fellesskap, og det har vi bestemt».

«... det er en tanke med det vi gjør. Men å fortelle dem utad at: nå gjør vi dette fordi vi skal få et godt syn på hvordan vi skal inkludere. Det tenker jeg er bortkastet. Vi må vite det, og så må vi modellere det. Så skal vi ha en grunnholdning, og den skal speile seg igjen, og den er det vi som må gå ut med først».

To av informantene beskriver særlig betydningen av rektor som leder i det å være en drivkraft som styrer samarbeidet i skolen, og som prioriterer hva som skal arbeides med: *«jeg tror at, i spesialundervisning som i det meste annet som krever litt mer enn kun det vanlige, så tenker jeg at ledelsen er nødt å være en drivkraft og en positiv pådriver – en støtte».*

Gjennomgangen av datamaterialet viser funn knyttet til skolekultur, endring og ledelse som er presentert i det foregående kapitlet. Det synes å være en forskjell mellom refleksjoner knyttet til spørsmål om inkludering generelt og hvordan dette arbeides med i klasserommet. Det er også et poeng at det trekkes frem egenskaper som mangfold, toleranse, respekt og aksept når det reflekteres rundt elevsyn og skoletradisjon. Det viser seg en diskrepans mellom begrepsbruk, forståelse og praksis når det gjelder informantenes forståelse av skolekulturen, lærernes ønsker om hvordan spesialundervisningen skal organiseres og hvordan de beskriver elevsynet.

5. Drøfting

I det følgende kapittelet vil sentrale funn i studien bli drøftet. Først informantenes forståelse av inkludering og spesialundervisning. Deretter organiseringen av spesialundervisning som vil ta sikte på å drøfte hvordan vi kan forstå den manglende sammenhengen mellom de skisserte idealene og den faktiske praksisen. Til slutt skolekulturens betydning for organiseringen av arbeidet. I lys av teoretiske perspektiver vil de ulike tilnærmingene til inkludering og spesialundervisning blir drøftet med ledelsesperspektivet som bakteppe.

5.1 Forståelser av utfordringene knyttet til inkludering og spesialundervisning

Inkludering er et grunnleggende prinsipp i norsk skole. Til tross for dette finnes det ingen entydig og felles definisjon av begrepet (Nordahl, 2018, s. 25). De ulike tilnærmingene og definisjonene av inkludering gjør det vanskelig å håndtere, og forståelsen av det vil dermed variere. Haug (2017a) viser til at det i de fleste europeiske land er en viss manglende sammenheng mellom intensjonene om en inkluderende opplæring og implementeringen i praksis. Han hevder at for å bryte med etablerte tradisjoner og systemer, forutsetter det en fullstendig endring i både skolekultur og praksis, noe som både er utfordrende og tidskrevende: «*Without doubt, such a complete change in schools is both challenging and time-consuming, when the intention is to implement a coherent reform from top to bottom of the system*» (Haug, 2017a, s. 212). Dette viser at mangel på felles forståelse gjør at inkludering i mange sammenhenger står sterkere som ideologi enn som praksis. De ulike perspektivene som kommer frem i studien inneholder ulike forståelser av hva inkludering innebærer, og kan fortelle oss noe om hva informantene mener er viktig for deres elever ved deres skole. Det relasjonelle og det kategoriske perspektivet leder opp til en diskusjon om informantenes syn på utfordringene knyttet til inkludering og spesialundervisning. Av den grunn er det viktig å løfte frem hva de ulike forståelsene av inkludering kan bety i en bredere kontekst.

På bakgrunn av analysen er det identifisert tre dimensjoner av inkludering og spesialundervisning. En faglig dimensjon, en sosial dimensjon og en fysisk dimensjon (Nilsen, 2017b, s. 24). De forstås i et relasjonelt perspektiv fordi de ser på spesielle behov som konsekvensen av ulike sosiale konstruksjoner. Det kategoriske perspektivet innebærer på sin side individpatologiske begrunnelser for spesielle behov (Bachmann & Haug, 2006, s. 72) og baserer seg på en forståelse av at ulike avvikskategorier danner grunnlaget for organisatorisk differensiering.

5.1.1 Hvilken betydning har dette for ledelsen av det spesialpedagogiske arbeidet?

Den kategoriske forståelsen av inkludering og spesialundervisning som fremkommer i denne studien viser at forholdet mellom inkludering og det kategoriske perspektiver på vansker er uklart. Elevens vansker og behov blir lagt til grunn for organiseringen av opplæringen, samtidig som det presiseres at det er den sosiale dimensjonen som er avgjørende for at eleven i enkelte tilfeller blir tatt ut av klasserommet. Dette begrunnes ofte med at en kontinuerlig tilstedeværelse i fellesskapet kan være til hinder for inkludering dersom eleven eksponeres på en måte som kan virke stigmatiserende. Innenfor en slik individorientert spesialpedagogisk praksis står identifisering av det enkelte barns problemer og vansker sentralt for å kunne gi best mulig individuelt tilpasset hjelp (Nordahl et al., 2014, s. 15). Et slikt perspektiv skaper forestillinger om hvilke problemkategorier som trenger tilrettelegging i form av spesialpedagogisk tiltak, og det får også konsekvenser for organiseringen både i form av når tiltak skal iverksettes, hvilke metoder som skal brukes og hvor tiltakene skal foregå (Solli, 2010, s. 37). Informantene trekker særlig frem problematferd og utagering når de tar til orde for organisering av spesialundervisning utenfor det ordinære klassefellesskapet. Dette med hensyn til den enkelte elev, men også med hensyn til fellesskapet. Flere informanter påpeker også hensynet til lærernes ønsker om organisering utenfor klassefellesskapet som en utfordring knyttet til denne typen vansker. Studier viser at holdninger til inkludering kan være knyttet til ulike kategorier av funksjonsnedsettelse ved at det er lettere å inkludere elever med lette funksjonsnedsettelse enn elever med mer sammensatte behov (Boer et al., 2011, s. 349). Med et slikt utgangspunkt er det ikke systemet og strukturene som trenger å forandres. Det er snarere elevenes vansker som gjør at tilpasning innenfor fellesskapets rammer blir en utfordring. I så måte blir elevens forutsetninger brukt som årsaksforklaring for elevens læringsutbytte (Nordahl, 2012). I møte med inkludering kan dette bety at det ikke blir tilrettelagt for et inkluderende fellesskap for eleven, og at inkluderingsdimensjonen dermed ikke blir ivaretatt.

Samtidig er det viktig å understreke at et kategorisk perspektiv på vansker ikke er ensbetydende med en ikke-inkluderende pedagogisk praksis. Poenget er snarere at en slik tilnærming ikke nødvendigvis inviterer til inkludering og at når organiseringen av de spesialpedagogiske tiltakene skal vurderes ut fra elevens forutsetninger, må dimensjonene knyttet til både faglig, sosial og fysisk inkludering ligge til grunn. Individperspektivet er en grunnleggende tilnærming i den sakkyndige vurderingen som utløser elevens rett til spesialundervisning, og det hevdes at et slikt fokus på mange måter er en forutsetning for at spesialundervisning skal kunne realiseres (Nordahl et al., 2014, s. 14). Samtidig kan et slikt sterkt fokus på den enkeltes vansker bidra til

at man ser mindre på elevens sterke sider, og ikke minst på den konteksten som eleven er en del av i skolen. Dette kan bety at organiseringen ikke legger til rette for eller åpner opp for inkludering, i kraft av å føre eleven ut av det inkluderende fellesskapet den naturlig skal være en del av. For inkluderingsperspektivet kan et slikt syn virke stigmatiserende og dermed forsterke de ofte negative assosiasjonene til begrepet «funksjonshemmet» som et avvik fra en forestilling om en normalitet (Tøssebro, 2010, s. 13).

Det relasjonelle perspektivet viser på sin side de individuelle særtrekkene til eleven i sammenheng med tilstander i forhold til normer, krav og forventninger på ulike opplæringsarenaer og i livsmiljøet generelt (Tangen, 2012, s. 20). En relasjonell forståelse innebærer med andre ord at en elev kan være funksjonshemmet i noen miljøer og sammenhenger, men ikke i andre. Det dreier seg om et gap mellom de individuelle forutsetningene som foreligger og de kravene skolen stiller til funksjon både faglig, sosialt og fysisk. Skolens utfordring blir da å motarbeide hindringer for læring i læringsmiljøet med virkemiddel innenfor den ordinære opplæringen, men også ved hjelp av organisatoriske løsninger.

Det overordnede perspektivet i materialet er at samspillet mellom de faglige, sosiale og fysiske dimensjonene må ha både en objektiv og en subjektiv side for å fremme en inkluderende praksis og et inkluderende læringsmiljø. Informantenes beskrivelser av faglig inkludering blir ivare tatt gjennom tilpasninger i opplæringen, både innenfor det ordinære klassefellesskapet og utenfor. Den sosiale inkluderingen ivaretas gjennom å fremme et godt miljø, og en bevissthet om at hver enkelt elev er viktig og må bli sett. Den fysiske dimensjonen handler om hvor opplæringen finner sted, noe informantene uttrykker må baseres på elevens behov for tilrettelegging og ikke bare et ideal om at det skal skje innenfor det ordinære klassefellesskapet. På bakgrunn av analysen argumenteres det for at skillet mellom det relasjonelle og det kategoriske perspektivet leder opp til spørsmål om inkluderingens betydning for organiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet.

Til dels kan disse perspektivene stå i et spenningsforhold til hverandre. Samtidig viser analysen at informantene beveger seg mellom en kategorisk og en relasjonell forståelse av utfordringene knyttet til inkludering og spesialundervisning. Den kategoriske og relasjonelle tilnærmingen kan altså ikke sees på som to adskilte og motstridende perspektiv. De må heller sees på som et uttrykk for en pedagogisk og spesialpedagogisk praksis som til tross for motsetninger også kan

nærme seg hverandre (Nordahl et al., 2014, s. 18). Ut ifra studiens data er det altså mulig å ha både en relasjonell tilnærming og samtidig ha blick for individets vansker, og omvendt.

Videre er det et poeng at dette alene ikke fører til en spesialpedagogisk praksis som virker inkluderende. Overføringen fra ideal til praksis er en av hovedutfordringene for inkludering i skolen (Bachmann & Haug, 2006, s. 91), og det komplekse bildet av ideal versus praksis som fremkommer i studiens materialet viser at arbeidet med inkludering og spesialundervisning ikke kan reduseres til enkle metoder for pedagogisk handling, men krever helhetlige tilnærminger til arbeidet i skolen (Bachmann & Haug, 2006, s. 89).

5.2 Idealer versus praksis knyttet til inkludering og spesialundervisning

På bakgrunn av informantenes beskrivelser av deres organisering ved skolen fremkommer det ulike måter å arbeide med inkludering og spesialundervisning. Det interessante i denne sammenheng er hvordan informantenes beskrivelse av inkludering og spesialundervisning ikke nødvendigvis sammenfaller med praksisen ved skolen. Dette betyr at det informantene skisserer som inkluderende spesialundervisning ikke kommer til uttrykk når de beskriver hvordan de arbeider med det spesialpedagogiske arbeidet. Slik Argyris og Schön (1996) beskriver handlingsteorier som skillet mellom uttalt teori og bruksteori, viser tendensene i materialet at det eksisterer et gap mellom teori og praksis. Informantenes forståelse av inkludering og spesialundervisning ser ut til å være like, men deres skildringer av praksisen ser ut til å variere.

En av utfordringene for skolen er om det som skjer i praksisen generelt gir hele elevmangfoldet muligheter for fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte, og i hvilken grad skolen fungerer i samsvar med de inkluderende ideene (Bachmann & Haug, 2006, s. 92). På den ene siden skal skolen tilrettelegge for at den enkelte elev får utvikle sine evner og forutsetninger under best mulig vilkår, samtidig som den på den andre siden skal lære elevene å omgås andre og fungere i et sosialt fellesskap. Samtidig må ikke fokuset på den individuelle tilretteleggingen føre til at eleven blir segregert fra fellesskapet og slik fratras det ansvar og de godene det å fungere i et fellesskap innebærer (Nilsen, 2017a, s. 42).

Funnene i studien viser til at informantene er opptatt av den subjektive siden ved inkluderingsperspektivet når de fremhever elevens opplevelse av både den sosiale dimensjonen, men også den faglige dimensjonen. Det er sentralt for informantene at den opplæringen som

blir gitt må gi mening for elevene, og bygge på elevens mestring. De perspektivene som fremkommer i materialet kan på mange måter plasseres under de fire utfordringene for inkludering; fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte (Haug, 2014c). De idealene informantene skisserer fremhever å øke fellesskapet slik at alle elevene får mulighet til å være en del av en klasse og ta del i det sosiale livet. De ønsker å øke deltakelsen ved at eleven skal gis reelle muligheter for deltakelse og slik kunne bidra inn i fellesskapet, ikke bare være en passiv tilskuer. At eleven skal ha mulighet til å være med å påvirke sin egen opplæring kommer frem når informantene fremhever viktigheten av å hjelpe elevene til å styre sin egen hverdag. Fokuset på at opplæringen skal gagne elevene både faglig og sosialt understreker ønsket om å øke utbytte (Bachmann & Haug, 2006, s. 88). Det problematiske med disse fire utfordringene er derimot at de i enkelte tilfeller kan stå som en motsetning til hverandre. Noe som tjerner ett område kan være en hindring for et annet. Medvirkning kan være til hinder for økt utbytte dersom det eleven har behov for/ønsker ikke sammenfaller med det som kan bidra til å øke faglig og/eller sosial inkludering.

Ut fra perspektivene som fremkommer kan en trekke slutninger som tilsier at det ikke foreligger noen automatikk i at organiseringen av opplæringstilbudet er ensbetydende med de perspektivene som ligger til grunn. Informantene beskriver systemrettet tiltak med fokus på individet, og samtidig individrettet tiltak med fokus på systemene. Organisering av spesialundervisning innenfor klassens fellesskap kan derfor bero på et kategorisk perspektiv, samtidig som spesialundervisning utenfor klassens fellesskap kan baseres på et relasjonelt perspektiv. Forståelsen av om de organisatoriske rammene virker inkluderende eller segregerende er varierende mellom informantene. Flere av informantene uttrykker at tilbudene bidrar til inkludering ved at elevene blir skjermet. Nordahl og Hausstätter (2009) hevder imidlertid at det er vanskelig å forstå at å ta elever ut av det ordinære klassefellesskapet skal bidra til sosial, faglig og kulturell inkludering av elevene (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 181).

Det er også et poeng i denne sammenheng at arbeidet med inkludering ikke er et mål en kan si at er nådd eller ikke, men at det er en prosess som inngår i den daglige pedagogiske virksomheten. Inkludering gjelder alle barn og unge i skolen (Solli, 2010, s. 39). Arnesen (2004) hevder det slik:

«Det er med andre ord spenninger som er foranderlige både i forhold til tid og situasjon. Inkludering innebærer deltakelse i det vi kan kalle «en felleskultur» som kontinuerlig

utvikles av aktørene ved skolen, ved det de har av erfaringer og gjennom dialog og forhandling om hvilke regler og normer som skal gjelde. Inkludering kan derfor stå som retningsgivende ideal, som ikke kan realiseres en gang for alle, men som noe som må arbeides med i skolens miljø og i forhold til enkeltelever» (Arnesen, 2004, s. 272).

5.2.1 Hvordan forstå manglende samsvar mellom idealer og praksis i skolen?

Arbeidet med å skape «en skole for alle og enhver» er en utfordring for skolen, og noe skolen kontinuerlig må arbeide for. Elever er ulike, mangfoldet er stort, og de lærer på ulike måter. Det sterke fokuset på læringsutbytte i skolen kan føre til at fokuset blir på hva som skal læres og hvordan det skal læres, fremfor *hvem* som skal lære det (Florian & Spratt, 2013). Til tross for at det ligger tydelige politiske målsetninger relatert til utviklingen av en inkluderende skole, er det flere ting som peker på at dette står sterkere politisk og ideologisk enn at det er uttrykte realiteter i den pedagogiske praksisen (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 173). Argyris og Schön (1996) knytter handlingsteori til en uttalt teori og en bruksteori. De uttalte teoriene refererer i denne sammenhengen til det informantene *sier* om skolen sin praksis, mens bruksteoriene leses ut fra *beskrivelsene* av den faktiske praksisen. Dobbelkretslæring kan først finne sted når skolens ansatte stiller spørsmål ved de eksisterende verdiene og holdningene på en bestemt måte for å skape endringer (Argyris & Schön, 1996). Studien indikerer at informantenes forståelser ikke virker til å være av stor betydning for praksisen i skolen. De har gode intensjoner og målsettinger, men det realiseres ikke nødvendigvis for elevene. Dette kan tyde på at det ikke i tilstrekkelig grad blir tatt hensyn til at det er den praksisen som realiseres som er avgjørende for om barn og unge får et tilfredsstillende læringsutbytte (Hattie, 2012). Det er gjennom dobbelkretslæring at organisasjoner kan ta tak i verdier og normer som påvirker bruksteorien, og dermed skolens praksis (Argyris & Schön, 1996).

I denne sammenheng er det et poeng at bruddet mellom ideologi og praksis ikke nødvendigvis er relatert til at skolelederne og de spesialpedagogiske koordinatorene ikke tilslutter seg ideologien. Det kan også være et uttrykk for at i den intensive hverdagen som skolehverdagen er, er det en rekke behov, rammer og krav som bryter med ideologien. Nordahl og Hausstätter (2009) peker på flere faktorer som kan ha betydning i forbindelse med dette blant annet at ressurser lettes utløses gjennom fokus på individets vansker, at lærere har behov for avlastning i den ordinære undervisningen og at lærere har lite tid til å reflektere over egen praksis (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 174). Funnene i denne studien peker imidlertid på to mulige forklaringer hvorav den ene indikerer noen av de samme faktorene som Nordahl og Hausstätter (2009) peker

på. Informantene uttrykker at en sterk skolekultur gir utfordringer i at lærerne ved skolen ikke deler samme forståelse av idealene som lederne. Disse tolkningene er i noen grad generaliserte og vil ikke fange variasjonene mellom lærerne og mellom skolene. Dermed vil det også trolig være en rekke lærere som deler den forståelsen som informantene i studien gjør. Likevel kan dette uttrykke en manglende felles forståelse for inkluderingsbegrepet og dermed de utfordringene de organisatoriske rammene for spesialundervisning kan ha for elevenes subjektive opplevelse av det å være inkludert. Videre kan en ane at det er forskjell i praksisen blant skolene. Dette kan bety at hvor tett lederne er på praksisen er av betydning for hvordan arbeidet ledes, og dermed i hvilken grad idealene utgjør praksisen.

5.2.2 Kompetanse, erfaring og personlig engasjement som gjelder?

Egelund (2009) hevder at spesialpedagogisk kompetanse er avgjørende for resultatene i spesialundervisningen (Egelund, 2009, s. 329), noe som samsvarer med internasjonal forskning av Hattie (2009) som viser at lærere har mest innflytelse på læringen til elevene. Til tross for at det er en økende grad av studenter i den spesialpedagogiske utdanningen er behovet for spesialpedagogisk kompetanse i skolene langt i fra dekket (Haug, 2014c). Ekspertgruppa for spesialpedagogikk (SPESPED, 2014) konkluderer med at det er et stort behov for spesialpedagogisk kompetanse på flere områder som både knytter seg til breddekompetanse og spisskompetanse (SPESPED, 2014, s. 39). I denne sammenheng er det interessant å påpeke at alle informanter i studien hadde spesialpedagogisk kompetanse i sin utdanning, og at flere av dem også hadde personlig erfaring i gjennomføring av spesialundervisning. Denne brede spesialpedagogiske kompetansen og erfaringen til informantene i utvalget gjør at de sannsynligvis tilhører en litt spesiell underpopulasjon av skoleledere.

I intervjuene var det imidlertid likevel ikke den spesialpedagogiske kompetansen som virket utslagsgivende for hvordan arbeidet var organisert i praksis. En tendens som viste seg i materialet var derimot at de skolene som hadde en tydelig strategi og gjennomført praksis i det spesialpedagogiske arbeidet hadde skoleledere som i tillegg til den spesialpedagogiske kompetansen var personlig engasjert i tilretteleggingen for elever med særskilte behov. Ut fra dette kan det tenkes at sjansene for å lykkes med en inkluderende praksis i skolen er mindre dersom sentrale aktører for implementeringen av prinsippet i praksis ikke har et tydelig engasjement for saken. Det kan ut fra dette likevel se ut som at den pedagogiske og spesialpedagogiske kompetansen ikke alltid er tilstrekkelig for å kunne realisere målene på en tilfredsstillende måte (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 183).

En viktig del av skoleledernes arbeid er å prioritere de politiske føringene for skolens arbeid, og å omskape lover og regler til god pedagogisk praksis (Lillejord, 2011, s. 117). Skoleleder blir slik sentral i å fremme et positivt inkluderingsklima i skolen. Behovet for spesialpedagogisk kompetanse betyr ikke nødvendigvis at rektor må ha ekspertkompetanse i spesialpedagogikk for å utvikle en inkluderende skole, men det kan se ut til å være sentralt at rektor har grunnleggende kunnskaper om funksjonsnedsettelse og inkluderende praksiser. Vi kan trekke paralleller til dette gjennom studiens materiale ved at de skolene som hadde en gjennomarbeidet, tydelig strategi for det spesialpedagogiske arbeidet, hvor både kompetanse og inkludering stod sterkt, hadde skoleledere med både kompetanse, engasjement og bred personlig erfaring innen feltet. Ut fra studiens materialet kan en derfor anta at personlige kvalifikasjoner ved skoleleder er av betydning for en reell inkludering av hele elevmangfoldet og implementeringen av inkluderende opplærings situasjoner på sin skole (Ugwu & Onukwufor, 2018, s. 2).

Et sentralt poeng i denne sammenheng er videre hvorvidt den spesialpedagogiske kompetansen blir utnyttet i spesialundervisningen. Alle informantene påpekte at skolen hadde spesialpedagogisk kompetanse tilgjengelig, men det viste seg at denne kompetansen ikke alltid ble utnyttet i spesialundervisningen. I *kompetanse for spesialundervisning* viser Haug (2014b) til en undersøkelse av til sammen 964 elever med rett til spesialundervisning. I undersøkelsen ble det stilt spørsmål om hvem som hadde hovedansvaret for spesialundervisningen til hver og en av elevene som hadde rett til slik undervisning. Resultatet viste at spesialpedagog hadde hovedansvaret for 41 % av elevene, lærer uten spesialpedagogisk utdanning hadde hovedansvar for 54 % av elevene og assistenter for 5 % av elevene (Haug, 2014b, s. 82). Resultatene fra denne studien og det som fremkommer i avhandlingens materiale kan indikere bortimot like tall ved at et flertall av elevene som får spesialundervisning ved skolene får det av personer som ikke har formell spesialpedagogisk kompetanse og utdanning. Studier viser også at erfaring med opplæring viser seg å være en variabel relatert til læreres holdninger, noe som videre kan få implikasjoner for det spesialpedagogiske arbeidet. Lærere med færre års erfaring har mer positive holdninger til inkludering av elever med særskilte behov enn lærere som har flere års erfaring (Boer et al., 2011, s. 348). Samtidig vises en tydelig forskjell i at lærere med spesialpedagogisk kompetanse synes å ha mer positive holdninger enn lærere uten (Boer et al., 2011, s. 349).

Prioriteringen av kompetanse i spesialundervisningen vil i så måte kunne ha betydning for elevenes læringsutbytte, noe flere av informantene i studien fremhevet. Samtidig begrunnet de manglende spesialpedagogisk kompetanse i spesialundervisningen med to ting. Den ene var at den spesialpedagogiske kompetansen i skolen var knyttet opp til skoleledelsen, og at det ikke var noen andre på skolen som hadde slik kompetanse. Det andre var at til tross for at skolelederne hadde ønske om å heve den spesialpedagogiske kompetansen uttrykte de at det var vanskelig. Dette fordi en slik type videreutdanning av lærere ikke fikk prioritet fremfor fagene norsk, engelsk og matematikk som har stått sentralt i kunnskapsdepartementets strategi, «kompetanse for kvalitet – felles satsing på videreutdanning» (Kunnskapsdepartementet, 2015). I denne sammenheng er det likevel interessant å nevne at to av skolene hadde lærere som holdt på med videreutdanning i spesialpedagogikk hvorav de begge begrunner det med at de fikk «*presset det gjennom*», noe som igjen kan tyde på et særlig engasjement for det spesialpedagogiske arbeidet.

5.2.3 Behov for en felles forståelse i arbeidet med inkludering og spesialundervisning?

Læring handler om det som foregår i den daglige opplæringen og i den pedagogiske praksisen hvor læreren er sammen med hele elevmangfoldet (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 18). Når skolen oppdager elever som ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen er det enklest å endre på strukturelle og organisatoriske forhold. Slike strukturelle endringer kan imidlertid betraktes som strategier for å unngå å se på vår egen pedagogiske praksis og på den opplæringen som blir gitt i det ordinære fellesskapet. Det kan være lettere å endre det som er rundt oss, enn å kritisk analysere sin egen praksis (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 18). De motforestillingene som ofte oppstår i møte med mennesker med særskilte behov kan virke til å knytte seg til en manglende forståelse av behovene til elevmangfoldet, og vil slik få implikasjoner for om opplæringen organiseres slik at den fremmer eller hemmer inkludering. Flere av rektorene i utvalget presiserer at de forsøker å hente inn eksterne ressurser for å sette søkelys på spesifikke vansker som en hjelp til hvordan lærerne kan arbeide med tilrettelegging for disse elevene. Dette kan være en styrke i arbeidet med inkludering dersom det knytter seg til hvordan en kan forstå elevene og dermed bedre tilrettelegge for elevene som en del av det ordinære klassefellesskapet. En slik tilnærming har et kategorisk perspektiv med relasjonelle konsekvenser for opplæringen. Dersom det derimot knytter seg til hvordan «takle» de utfordrende elevene får det et kategorisk perspektiv uten relasjonelle konsekvenser, som igjen kan forsterke de stigmatiserende holdningene som kanskje allerede ligger til grunn.

Som pekt på tidligere er det ulikt hvordan skolene organiserer det spesialpedagogiske arbeidet, og til tross for at alle informantene uttrykker en ideologi knyttet til inkludering og spesialundervisning varierer det hvordan dette får sitt uttrykk i praksis. Et sentralt funn i tilknytning til dette er det faktum at i de skolene hvor det ikke er tydelig samsvar mellom ideal og praksis, synes det heller ikke å være et enhetlig syn på spørsmål om organisering, inkludering og forventninger. Gjennomgående tar informantene til orde for et positivt elevsyn ved sin skole, og det relasjonelle perspektivet står sterkt ideologisk. Likevel kan de utsagn som fremkommer i intervjuene tyde på at det ligger et kategorisk perspektiv i bunn, hvor mye av organiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet knyttes til elevens vansker fremfor kvaliteter ved opplæringen. En undersøkelse gjort av Skaalvik og Fossen (1995) viser at lærere har ulikt syn på spørsmål om differensiering. Dette knytter seg både til ønsket om å differensiere den ordinære opplæringen, men også hva det innebærer og hvordan det kan gjennomføres (Skaalvik & Fossen, 1995). De ulike synene som fremkommer i undersøkelsen til Skaalvik og Fossen (1995) inneholder sentrale element som vi finner igjen i denne studiens materiale. De ulike forståelsene og synene på inkludering og spesialundervisning viser seg ikke bare i skillet mellom ideologi og praksis, men det viser også at arbeidet ikke kan reduseres til enkle metoder for pedagogisk handling, og at de krever helhetlige tilnærminger til arbeidet i skolen (Bachmann & Haug, 2006, s. 89). I arbeidet med ledelse av det spesialpedagogiske arbeidet er det derfor ikke tilstrekkelig at lederne og andre sentrale aktører har idealer om hvordan det skal arbeides med inkludering og spesialundervisning. Dette underbygges av tidligere litteratur om inkludering som hevder at for å skape inkluderende læringsmiljø må en felles forståelse blant skolens personale ligge til grunn. Dette innebærer ikke bare hvordan det skal arbeides i praksis, men også en felles forståelse bak selve praksisen (Ainscow & Sandill, 2010).

Alle informanter fremholder som nevnt et positivt elevsyn ved sin skole, og knytter dette til en forståelse av at alle elever er ulike, lærer ulikt og har ulike forutsetninger. Samtidig preges den daglige praksisen av spesialundervisning organisert utenfor det ordinære klassefellesskapet, og flere lærere uttrykker ønske om at organiseringen skal foregå på denne måten. De perspektivene som fremkommer tyder på en manglende felles forståelse, og en skolekultur som ikke sammenfaller med de idealene som ligger blant skolens ledere. Realisering av intensjonene av inkludering krever imidlertid kontinuerlig skoleutvikling og er avhengig av skolekulturen (Buli-Holmberg et al., 2015). Ainscow (2019) betegner dette som en «*whole-school approach*» hvor lærere blir støttet i å utvikle inkluderende praksiser (Ainscow, 2019, s. 12).

Disse perspektivene leder opp til en forståelse av at en inkluderende opplæring krever utvikling av en inkluderende skolekultur. Dette innebærer felles grunnleggende verdier og en felles forståelse av utfordringer (Nilsen, 2017b, s. 32). En slik skolekultur krever at hele skolefelleskapet står sammen om tiltak som iverksettes, helt fra lederne til spesialpedagogisk ansvarlig, til lærer, elev, foreldre og eventuelle andre instanser slik at de får en helhetlig tilnærming til elevens opplæring (Solli, 2005). Med en slik tilnærming evner en å se deler og helhet i sammenheng, hvor delene er ordinær opplæring og spesialundervisning, og helheten er opplæringen i skolen (Haug, 2017b, s. 17).

5.3 Betydningen av ledelse

Den nye overordnede delen av læreplanverket poengterer at skolens ledere skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet, og utvikle et stabilt og positivt miljø hvor alle får yte sitt beste slik at alle får bruke sine sterke sider, oppleve mestring og utvikle seg (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 19). Videre skal skolen være et profesjonsfaglig fellesskap hvor det reflekteres over felles verdier, men også hvor skolens praksis blir vurdert og videreutviklet (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 18).

I utviklingen av skolekulturer med vilje og evne til å inkludere hele elevmangfoldet med de evner og forutsetninger de har, synes ledelse å spille en avgjørende rolle (Ainscow & Sandill, 2010). I distribuert ledelse er fokuset på samhandling og prosessen mellom leder og medarbeider. Ledelse skapes innenfra og ut, heller enn utenfra og inn (Spillane, 2006, s. 22). Et slikt perspektiv krever ledere som er engasjert i lærernes læringsprosesser slik at de opplever faglig støtte i det de arbeider med. Når dagligdagse gjøremål settes inn i en større sammenheng oppleves arbeidet mer betydningsfullt for lærerne (SINTEF, 2014, s. 37). En mangfoldig skole krever med andre ord ledere som arbeider målrettet for at opplæringen ivaretar alle elevenes læring ved å ha inkluderende strategier og arbeide for å utvikle felleholdninger i skolen (Andersen & Ottesen, 2011, s. 254). Lederne må slik vektlegge en inkluderende pedagogikk, ikke bare som en formell formulering i en visjon, men som en praktisk konsekvens for den daglige pedagogiske virksomheten (Egelund, 2009, s. 330).

5.3.1 Behovet for en felles forståelse

I arbeidet med kulturendring er felles forståelse og grunnholdning sentralt for å utvikle en mer integrert praksis. Videre må den praksisen som eksisterer utfordres av nye ideer slik at skolen som fellesskap kan møte de pedagogiske utfordringene som dukker opp (Paulsen, 2019, s. 91). På spørsmål om det ble lagt til rette for diskusjoner om inkludering og spesialundervisning kom det frem ulike tilnærminger i intervjuene. Noen informanter sa at dette stort sett ble diskutert i mindre fellesskap i skolen, som i spesialpedagogiske team eller mellom de ansvarlige for det spesialpedagogiske arbeidet. Andre sa at det ble lagt opp til å snakke om i hele kollegafellesskapet, men at det var sjelden det ble tatt opp som tema da det ofte måtte vike for andre, mer faglige diskusjoner. Det synes imidlertid sentralt i arbeidet med å utvikle en inkluderende praksis at det blir lagt til rette for lærermedvirkning og planlegging i fellesskap (Ainscow & Sandill, 2010). Dette peker igjen mot viktigheten av å skape en felles forståelse, holdninger og verdier blant skolens personale.

En informant vektlegger at i arbeidet med endring og skoleutvikling er det sentralt at lederne «modellerer» de ønskede holdningene og verdiene ovenfor lærerne, og ikke bare forteller hvilke holdninger og verdier som det er forventet at de skal ha. Mittler (2000, s. viii) hevder at den største utfordringen for endring ligger i menneskers holdninger og tendenser til å undervurdere andre, og overdrive de vanskelighetene og skuffelsene som oppstår dersom noen «feiler». I dette perspektivet blir det sentralt at lederne arbeider mot de negative holdningene til inkludering for å slik gjøre fremskritt i skolens arbeid med inkludering for alle elever. Arbeidet med inkluderende praksiser og helhetlige tilnærminger til elevenes opplæringstilbud får dermed store konsekvenser for ledelsespraksisen i skolen. Ainscow (2019, s. 14) retter også fokuset mot holdninger og hevder at målet om et inkluderende fellesskap for de sårbare gruppene ikke er realiserbart med mindre det er endringer i de voksnes holdninger. Det innebærer også å bryte ned antakelser som ofte er tatt for gitt knyttet til elever med særskilte behov, og deres evner, forutsetninger og væremåter.

Her møtes de to perspektivene som Paulsen (2019, s. 90) betegner som *lærerens profesjonalitet* og *fellesskap*, hvor lærerens profesjonalitet handler om det daglige møtet mellom elev og lærer. Dette møtet utgjør praksisen hvor skolens formål blir realisert og hvor læreren må ta avveininger mellom hensynet til den enkelte elev og hensynet til fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 19). Fellesskapet blir da sentralt ved at det utgjør skolens kollektive kapasitet, som blant annet inneholder grunnleggende verdier, et felles fokus på

elevenes læring og erfaringsdeling. Dette krever da at lærerne stoler på det faktum at de er i stand til å undervise hele elevmangfoldet, samtidig som de hele tiden utvikler sin egen undervisningspraksis. Haug (2017a, s. 214) hevder i dette tilfelle at *«to be able to improve general teacher competence, there is also a need to further develop the approaches to teaching in inclusive schools»*. Altså må det i tillegg til å arbeide med en felles forståelse av begrepene, arbeides for å utvikle opplæringskvalitet i klasserommene, slik at alle elever kan dra fordel av en inkluderende opplæring, med fokus på pedagogisk kvalitet (Haug, 2017a, s. 215)

5.3.2 Verdien av distribuert ledelse

Et distribuert lederskap krever en praksis hvor skoleleder både kjenner sin organisasjon og kontekst, men også sine ansatte (SINTEF, 2014, s. 37). Leithwood et al. (2006, s. 58) sier det på følgende måte: *«on the other hand, assigning a group of teachers without the knowledge and skills to make appropriate decisions would seem unlikely to generate leadership capacity and would more likely result in potential chaos for the school, as a whole»*.

De økte kravene til skolelederne gjør det nødvendig å omstrukturere skolens ledelse, og slik fordele ansvar på flere. Forskning viser at distribuert ledelse har positiv effekt på skoleutvikling og elevenes læring (Postholm, 2012). Ved alle skolene i studiens utvalg er den daglige ledelsen av det spesialpedagogiske arbeidet delegert til en spesialpedagogisk koordinator. Alle som har ansvaret for det spesialpedagogiske arbeidet har spesialpedagogisk kompetanse eller erfaring og det er også et tilsynelatende godt samarbeid mellom dem og rektor. Noen ganger fordeler formelle ledere i skolen ledelsesansvar på denne måten, gjennom bevisste valg hvor eksisterende posisjoner omdefineres, som for eksempel å gjøre en lærer om til en leder (Spillane, 2006). Distribuert ledelse trenger derimot ikke alltid skje gjennom bevisste valg. Det skjer også gjennom at kollegiet som fellesskap utgjør svakheter og styrker, som videre utvikles og gjør at uformelle lederposisjoner kan oppstå (Postholm, 2012). I denne studien oppstår distribuering av ledelse i et slikt perspektiv gjennom blant annet team-arbeid, utviklingstid og personalmøter. Her får hele skolens kollegium både medvirke, og de ansvarliggjøres. Distribuert ledelse blir da noe som skjer i interaksjon mellom mennesker og situasjoner, og knyttes slik ikke nødvendigvis til formelle posisjoner. En slik distribuering stiller imidlertid sterke krav til rektors evne til å koordinere hele skolens profesjonsfellesskap og følge opp det arbeidet som drives.

Forskning viser at et distribuert perspektiv på ledelse sammen med en pedagogisk ledelsespraksis underbygger profesjonelle fellesskap (Louis et al., 2010, i Paulsen, 2019: 97). Funnene i studien viser at det er manglende samsvar mellom idealene knyttet til inkludering og spesialundervisning, og den faktiske praksisen i skolen. De viser også at noe av grunnen til dette kan være en manglende felles forståelse for både begrepene, og praksisen. Ut ifra dette kan det virke som at endring i skolen forutsetter en distribuert ledelsespraksis, hvor endring må initieres ovenfra, men ledes nedenfra. Dette da i betydning av at lærerne får påvirke, men også at de ansvarliggjøres i prosessene.

6. Avslutning

Formålet med studien var å undersøke ledelse av det spesialpedagogiske arbeidet i en inkluderende skole. Forskning viser at det er store variasjoner mellom kommuner og lokalt i skolene, både i omfang og i organisering av spesialundervisningen (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl, 2018; Nordahl et al., 2014). Det har vært uttrykt et behov for å utvikle mer kunnskap om hvorfor det foreligger slike forskjeller (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 185). I forkant av studien forelå det en antakelse om at skolens ledere hadde sentral betydning for hvordan det spesialpedagogiske arbeidet ble organisert i skolen.

Den diskrepansen som viser seg mellom informantenes forståelse av inkludering og spesialundervisning, og praksisen i skolen kan handle om personlig engasjement og erfaring. I de skolene hvor det tilsynelatende er en gjennomtenkt strategi knyttet til organiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet er det også skoleledere som fremhever det spesialpedagogiske arbeidet som spesielt viktig. Dette indikerer at personlige kvalifikasjoner ved skoleleder er av betydning for en reell inkludering av hele elevmangfoldet, og implementeringen av en inkluderende praksis. I så måte vil det være avgjørende hvordan skolelederne forholder seg til de sentrale føringene som foreligger knyttet til inkludering og spesialundervisning, slik at det spesialpedagogiske arbeidet får tilstrekkelig oppmerksomhet i utviklingen av den pedagogiske praksisen i skolen. Der personlig engasjement og erfaring ikke er tydelig, vil det være viktig å også inkludere sentrale aktører med både kompetanse og erfaring, slik at organiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet kan tjene til sitt formål i både et individ-perspektiv og et system-perspektiv. Dette betyr imidlertid ikke at det er en umulighet å realisere inkluderende praksiser i det spesialpedagogiske arbeidet dersom skolelederne ikke har personlig engasjement og erfaring. Poenget er snarere at det ser ut til at disse faktorene kan ha betydning for ledelsen av det spesialpedagogiske arbeidet. Med andre ord ser det ut som at forholdet mellom ideal og praksis kan styrkes gjennom hvordan skolen ledes, og at dette kanskje må tydeliggjøres i sentrale føringer for det spesialpedagogiske arbeidet, slik at lokale forhold ikke utgjør en risiko for at elevene ikke får sine rettigheter oppfylt i form av et inkluderende fellesskap i en skole for alle og enhver.

Videre fremkommer det av denne studien ulike forståelse av hva inkluderende praksiser i spesialpedagogisk arbeid innebærer. Haug (2003) påpeker at inkludering er et ideologisk, abstrakt og vagt begrep som gjør det vanskelig å forstå, diskutere og praktisere. Dette kan være

en forklaring på hvorfor det også i denne studien fremkommer sprikende forståelser av inkluderende spesialundervisning. Videre argumenteres det for at det er behov for å utvikle felles forståelse, holdninger og verdier for å muliggjør inkludering for hele elevmangfoldet. En inkluderende skolekultur løftes frem som viktig for en inkluderende praksis. Av studien fremkommer det at informantene tar utgangspunkt i individet når de forteller om organiseringen av spesialundervisningen. Derfor argumenteres det for at det relasjonelle perspektivet må integreres i skolekulturen for å muliggjøre en inkluderende praksis som både ivaretar den sosiale, faglige og fysiske dimensjonen, både i objektiv forstand, men også subjektivt ut fra enkeltelevens ståsted.

Avslutningsvis er det viktig å påpeke at disse konklusjonene i noen grad er generaliserte og slik ikke vil fange variasjonene mellom informantene og skolene. Dermed vil det spesialpedagogiske arbeidet kunne vurderes som tilfredsstillende i de ulike skolene til tross for de tolkningene som er gjort i avhandlingen. Materialet viser bare hvordan informantene i denne studien ser det, men det er likevel store variasjoner i materialet som kan antyde at elever med særskilte behov får gode tilbud i de ulike skolene, til tross for ulike syn både på inkludering og på organiseringen av spesialundervisningen. Mitt argument er likevel at flere trolig kunne hatt et bedre læringsutbytte og en mer inkluderende skolehverdag om forutsetningene for organiseringen av spesialundervisningen hadde vært mer i samsvar med de ideologiske perspektivene informantene fremholder som sentrale.

6.1 Implikasjoner for videre forskning

Studien gjenspeiler inkluderingsbegrepets kompleksitet når informantene legger ulike forståelser til grunn, og til dels gir uttrykk for at det er vanskelig å praktisere. Diskusjonen rundt inkluderingsbegrepet har lenge vært knyttet opp mot spesialundervisning segregert fra den ordinære opplæringen. Ut fra denne studiens materialet kan det derimot virke nyttig å diskutere inkluderingsbegrepet i en mer utvidet form, hvor inkludering blir sett ut fra en balanse mellom individ og fellesskap for den enkelte elev, og hvor tiltak iverksettes på bakgrunn av dette. Om tiltakene da blir full deltakelse i ordinært fellesskap, mindre gruppefellesskap eller individuelle tiltak, må da sees både i lys av egenskaper ved eleven, men også ved kontekstuelle forhold i skolen.

De overordnede intensjonene for inkludering tar utgangspunkt i at den norske skolen tar sikte på å være en skole for alle. Dette krevet et kontinuerlig arbeid i å ivareta hensynet til både fellesskapet og enkeltindividet. Den lovfestede retten til spesialundervisning har vært diskutert ved flere anledninger uten at retten er fjernet, senest i forbindelse med den nyeste stortingsmeldingen for barnehage, skole og SFO (Kunnskapsdepartementet, 2020). Retten til spesialundervisning utløses når en elev ikke har et «tilfredsstillende utbytte» av den ordinære opplæringen. Dette er et paradoks i seg selv, når den ordinære opplæringen i praksis ikke klarer å møte de utfordringene som enkelte elever har. Dette kan blant annet forklares i faktorer som denne studien peker på, hvor blant annet mangel på både kompetanse, ressurser og tilrettelegging gjør det utfordrende å møte de behovene som oppstår. Samtidig viser forskningen at over 20 % av norske elever ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen (Hausstätter, 2013: 7), dette til tross for at andelen elever som mottar spesialundervisning ligger mellom 7-8 % (Nordahl, 2018, s. 96). Ut fra dette kan det virke nyttig å stille spørsmål om skolen er for lite fleksibel i opplæringstilbudet slik at den ikke klarer å møte det store elevmangfoldet. Den store andelen elever som ikke har et tilfredsstillende utbytte viser nemlig at skolen har utfordringer som ikke bare knytter seg til det spesialpedagogiske arbeidet. Oppmerksomheten rundt inkludering må derfor rettes både mot den ordinære opplæringen og mot spesialundervisningen. Situasjonen i skolen tyder på at det har vært for lite diskusjon mellom det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske, om kvaliteten i hele opplæringen (Haug, 2011). Fremtidige utfordringer for samarbeidet kan innebære at skolen tenker nytt om opplæringstilbudet sin helhet, knyttet til hvordan de kan *organisere* det samlede opplæringstilbudet annerledes, heller enn hvordan de skal arbeide med de som *er* annerledes. Dette krever videre forskning på samarbeid, organisering og kvalitet av det spesialpedagogiske arbeidet, så vel som det allmennpedagogiske arbeidet.

Videre vektlegger opplæringsloven § 1-3 elevens rett til tilpasning, og legger et individfokus til grunn når den snakker om tilpasning til *den enkelte eleven*. Samtidig presiseres det at det er *opplæringen* som skal tilpasses, noe som fremhever skolesystemets ansvar for å realisere dette (Opplæringslova, 1998, s. § 1-3). Dette viser viktigheten av at en skole som skal realisere målet om en inkluderende opplæring for alle er avhengig av å utvikle en skolekultur som ser både enkeltelevens læring, og som evner å utforme en opplæring som støtter dette. Dette innebærer videre at alle elever får ta del i det faglige, sosiale og fysiske fellesskapet. Skolen som profesjonsfaglig fellesskap blir blant annet læreplanfestet i den nye overordnede delen for grunnskolen. Sentrale moment som blir tatt frem i forbindelse med dette er refleksjon over

felles verdier, og vurdering og videreutvikling av praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Det synes å være grunnleggende med en felles innsats for å lykkes med inkludering for alle, hvor sentrale aktører i arbeidet har en felles forståelse av mål og innhold i arbeidet (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 163). Med disse perspektivene til grunn hadde det vært interessant om videre forskning kunne si noe om i hvor stor grad prinsippene knyttet til inkludering og spesialundervisning blir en del av diskusjonene i det profesjonsfaglige fellesskapet.

7. Referanseliste

- Ainscow, M. (2019). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies on Educational Policy*.
- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leaders. *International Journal of Inclusive Education*, 14(14), 104-111.
- Andersen, F. C. & Ottesen, E. (2011). Skoleledelse og språklig og etnisk mangfold. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef; Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 250-261). Oslo: Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, method and practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Arnesen, A.-L. (2004). *Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt forlag.
- ATLAS.ti 8 Mac. (2020). ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. Hentet fra <https://atlasti.com/>
- Aubert, V. (1985). *Det skjulte samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Bele, I. V. (2010). Læreres egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse - viktige kilder til kompetanseutvikling. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(6), 476-491.
- Boer, A. d., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- Bogsti, A. (2012). Tilpasset opplæring og spesialundervisning. I H. Jakhelln & T. Welstad (Red.), *Utdanningsrettslige emner* (s. 207-228). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Creswell, J. W. (2013). *Pearson New International Edition. Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4. utg.). Pearson Educational Limited: Great Britain.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (4. utg.). Thousand Oaks, Calif: Sage publications inc.
- Egelund, N. (2009). Perspektivering og samlet konklusjon. I N. Egelund & S. Tetler (Red.), *Effekter af specialundervisningen* (s. 323-331). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlaget.
- Fasting, R. B. (2016). Pedagogisk teoridanning i en inkluderende skole; spesialpedagogikkens bidrag. I R. S. Hausstätter & S. M. Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 69-79). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Fasting, R. B. (2018). Kultur for endring og organisasjonsutvikling. I R. B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid; Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 45-61). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fasting, R. B. & Sundar, P. R. (2018a). Introduksjon. I R. B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid; Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 15-25). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fasting, R. B. & Sundar, P. R. (2018b). PP-tjenesten og kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolen. I R. B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid; Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 27-44). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Festøy, A. R. F. & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon* (s. 52-73). Oslo: Samlaget.
- Florian, L. & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P. & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Haug, P. (2003). Har spesialundervisning ein plass i skulen for alle? *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 81(2).
- Haug, P. (2014a). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Haug, P. (2014b). Er inkludering i skulen gjennomførleg? I S. Germeten (Red.), *De utenfor. Forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning* (s. 15-38). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2014c). Kompetanse for spesialundervisning. *Bedre skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 3, 81-83. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%203%202014.pdf>
- Haug, P. (2014d). Spesialundervisning i praksis. *Paideia - tidsskrift for profesjonell pedagogisk praksis*, (8/2014).
- Haug, P. (2017a). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217.
- Haug, P. (2017b). Å møte mangfoldet i opplæringa. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon* (s. 9-30). Oslo: Samlaget.
- Hausstätter, R. S. (2012). Grenseoppgangen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. I R. S. Hausstätter (Red.), *Inkluderende spesialundervisning* (s. 21-45). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R. S. & Nordahl, T. (2013). Spesialundervisningens stabiliserende rolle i grunnskolen. I B. Karseth, J. Møller & P. Aasen (Red.), *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen* (s. 191-210). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hausstätter, R. S. & Reindal, S. M. (2016). Spesialpedagogisk teoridannelse. Betragtninger i lys av ulike spenningsfelt. I R. S. Hausstätter & S. M. Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk: Fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 9-20). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Imsen, G. (2011). Hattie-feberen i norsk skolepolitikk. *Bedre skole*, (4/2011), 18-25.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kiuppis, F. (2011). Mer enn en vei til framtiden: Om ulike tolkninger av inkluderende opplæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 91-102.
- Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga. Temavalg, forskningsplan, metoder*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Krumsvik, R. J. (2015). *Forskningsdesign og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

- KUF. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring* (St. Meld. nr 30 (2003-2004)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2007). ... *Og ingen stod igjen - tidlig innsats for livslang læring* (St. Meld. Nr. 16 (2006-2007)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen* (St.meld. nr. 31 (2007-2008)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren. Rollen og utdanningen* (St.meld. nr. 11 (2008-2009)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2011a). *Læring og fellesskap* (Meld. St. 18 (2010-2011)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2011b). *Motivasjon - Mestring - Muligheter* (Meld. St. 22 (2010-2011)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Kompetanse for kvalitet*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/731323c71aa34a51a6febdeb8d41f2e0/kd_kompetanse-for-kvalitet_web.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. 21 (2016-2017)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del: verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>

- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Nottingham: University of Nottingham.
- Lillejord, S. (2011). Kunsten å være rektor. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef; om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 284-299). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lysø, I. H., Stensaker, B., Aamodt, P. O. & Mjøen, K. (2011). *Ledet til ledelse. Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: NIFU.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mittler, P. (2000). Introduction. I P. Mittler (Red.), *Working Towards Inclusive Education: Social context*. London: David Fulton Publishers.
- Mjøs, M. (2016). Spesialpedagogikkens rolle i en skole for alle. I R. S. Hausstätter & S. M. Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 84-95). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Møller, J. (1996). *Lære å/og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen - posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Møller, J. (2006). Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse? I J. Møller & O. L. Fuglestad (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler* (s. 27-44). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2015). Ledelse som masteridé i norsk skole sett i et internasjonalt perspektiv. I K. A. Rørvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm As.

- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jusog-humaniora/>
- Nevøy, A. & Ohna, S. E. (2014). *Spesialundervisning - bilder fra skole-Norge*. (En studie av spesialundervisningens dynamikk i grunnopplæringen). Stavanger: Unitversitetet i Stavanger.
- Nilsen, S. (2017a). «Kom som du er, og bli som oss?». I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 38-62). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2017b). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-35). Universitetsforlaget: Oslo.
- Nordahl, T. (2012). *Bedre læring for alle elever. Om elever som har problemer med skolen og skolen som har problemer med elever*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge; Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (978-82-450-2373-2)*. Bergen. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet* (Rapport nr 2 fra prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet). Høgskolen i Hedmark. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/spesialundervisning_grskole.pdf
- Nordahl, T., Håland, K. S. & Mælan, E. N. (2014). *Prinsipper for spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning - Telemark fylke*. Senter for praksisrettet utdanningsforskning: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- NOU 2003:16. *I første rekke - Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf>

- NOU 2009:18. *Rett til læring* Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/4797c40751334fb2b06592a22925c487/nou_2009_18_rett_til_laering.pdf
- NOU 2019:23. *Ny opplæringslov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/no/pdfs/nou201920190023000dddpdfs.pdf>
- OECD. (1999). *Inclusive education at work. Students with disabilities in mainstream schools*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.
- Ogden, T. (2012). Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen. *Bedre skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 4, 23-27. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%204%202012.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Overland, T. (2015). Tilpasset opplæring - inkludering og fellesskap. *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse; att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Reindal, S. M. (2010). What is the purpose? Reflections on inclusion and special education from a capability perspective. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 1-10.
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why* Auckland: University of Auckland.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sagberg, I. (2018). Organisasjonskultur. I *Store Norske Leksikon*. Hentet 13. april 2020 fra <https://snl.no/organisasjonskultur>
- SINTEF. (2014). *Ledelse i barnehage og skole. En kunnskapsoversikt*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn avd. helse. Hentet fra <https://sintef.brage.unit.no/sintef->

xmlui/bitstream/handle/11250/2499893/A26525%2bLedelse%2bi%2bbarnhage%2b%2bskole.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Skogen, K. (2007). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2015). Skolelederrollen og tilpasset opplæring. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen & K. Skogen (Red.), *Kultur for tilpasset opplæring. Skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid* (s. 33-43). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Fossen, I. (1995). *Tilpasning og differensiering. Idealer og realiteter i norsk grunnskole*. Trondheim: Tapir forlag.
- Solli, K.-A. (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*. Utdanningsdirektoratet.
- Solli, K.-A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak - motsetninger eller to sider av samme sak? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4(1), 27-45.
- SPESPED. (2014). *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk - veien videre. Rapport fra Ekspertgruppen for spesialpedagogikk, 2014*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Brass.
- Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?* Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Sørhaug, T. (1996). *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 17-30). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thygesen, R., Briseid, L. G., Tveit, A. D., Cameron, D. L. & Bobo, V. K. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 103-114. Hentet fra <https://www.idunn.no/npt/2011/02/art02>
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tøssebro, J. (2010). *Hva er funksjonshemming?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Ugwu, C. J. & Onukwufor, J. N. (2018). Investigation of Principals' Attitude towards Inclusion of Special Needs Students in Public and Private Secondary Schools in Rivers State, Nigeria. *American Journal of Applied Psychology*, 6(1).

- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action of Special Needs Education*. Hentet fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Uthus, M. (2017a). Den inkluderende skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 174-191). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Uthus, M. (2017b). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 157-185). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vedøy, G. (2008). «En elev er en elev», «barn er barn», og «folk er folk» - Ledelse i flerkulturelle skoler (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Vedøy, G. (2017). *Ledelse i og av flerkulturelle skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vislie, L. (2004). Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring: Rammer og rom for en inkluderende opplæring. *Spesialpedagogikk*, 5, 16-21.
- Wahlstrom, K. L., Louis, K. S., Leithwood, K. & Anderson, S. E. (2010). *Investigating the Links to Improved Student Learning. Executive Summary of Research Findings*. Minnesota: University of Minnesota. Hentet fra <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning-Executive-Summary.pdf>
- Aas, M. & Paulsen, J. M. (2017). Å lede i fremtidens skole. *Bedre skole*, (Nr.4-2017), 51-55. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%204%202017.pdf>

8. Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til skoler

Invitasjon til deltakelse i forskningsprosjektet

«ledelse av det spesialpedagogiske arbeidet i en inkluderende skole»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å studere nærmere hvordan skoleledelsen vurderer og leder det spesialpedagogiske arbeidet i skolen, i spenningsfeltet mellom det spesialpedagogiske- og det allmennpedagogiske, mellom hensynet til den enkelte eleven og til eleven som en del av et fellesskap. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en masterstudie i pedagogisk ledelse ved NLA Høgskolen. Bakgrunn for valg av tema er et ønske om å undersøke hvordan ledelsen vurderer og forholder seg til det spesialpedagogiske arbeidet i skolen. Prosjektet har fokus på hvordan en ivaretar elever med særskilte opplæringsbehov i en inkluderende skole.

Med bakgrunn i dette formålet er det overordnede forskningsspørsmålet for studien:
Hvordan vurderes og ledes det spesialpedagogiske arbeidet i en inkluderende skole?

Forskningsspørsmålet er operasjonalisert med følgende underspørsmål:

1. Hva legger ledelsen i begrepet inkludering i skolen, og hvordan tolker de sin rolle i forbindelse med dette?
2. Hvordan arbeides det ved skoler for å utvikle nye tilnæringsmåter for å fremme tilpasset opplæring og inkludering for elever som får spesialundervisning?
3. Hvordan arbeider ledelsen med tilpasset opplæring og inkludering i hele skoleorganisasjonen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NLA Høgskolen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Det er ønskelig å gjennomføre et felles intervju med rektor og en avdelingsleder (eller den ved skolen som har ansvaret for det spesialpedagogiske arbeidet), ved fem ulike skoler. Dersom du ønsker å delta, er det fint om du raskt fyller ut og returnerer vedlagte samtykkeskjema.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet innebærer det at du stiller til et intervju. Det vil ta ca. en time. I intervjuet vil hovedmålsettingen være samtale rundt temaene inkludering, spesialundervisning, samarbeid og skolens utviklingsarbeid. Det vil bli tatt notater og lydopptak underveis. Intervjuene vil gjennomføres fortrinnsvis i løpet av Januar/Februar 2020 og konkret tidspunkt avtales med hver enkelt. Det er i hovedsak ønskelig å gjennomføre intervjuet ansikt til ansikt, men skype-intervju kan være aktuelt dersom det skulle være lettere å gjennomføre.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Kontaktopplysninger blir oppbevart separat i passordbeskyttet fil, adskilt fra det øvrige materialet. I tillegg til meg selv vil min veileder ved NLA Høgskolen, Marit Mjøs, ha tilgang til opplysningene. Du vil ikke kunne bli gjenkjent i en eventuell publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes til sommeren 2020. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når studien er ferdig.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *NLA Høgskolen ved Kamilla Margit Furnes Hauge* (student) på tlf. 47909574 eller mail: kamillafurnes@hotmail.com. Du kan også kontakte min veileder Marit Mjøs på mail: marit.mjøs@nla.no eller telefon 99037893.
- NLA sitt personvernombud *Marit Offerdal*, marit.offerdal@nla.no, telefon 92403376.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kamilla Margit Furnes Hauge

Masterstudent

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Fylles ut, skannes og returneres til kamillafurnes@hotmail.com.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *ledelse av det spesialpedagogiske arbeidet i en inkluderende skole* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at det foretas lydopptak av intervjuet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, sommeren 2020.

Sted, dato

Navn (blokkbokstaver)

Kontaktopplysninger (e-post og / eller telefon)

Signatur

Vedlegg 3: Intervjuguide, individuelle intervju

Intervjuguide

Formålet med studiet er som sagt å undersøke hvordan ledelsen vurderer og forholder seg til det spesialpedagogiske arbeidet i skolen. Prosjektet har ærlig fokus på hvordan en ivaretar elever med særskilte opplæringsbehov i en inkluderende skole.

Forskningsspørsmål: *Hvordan vurderes og ledes det spesialpedagogiske arbeidet i en inkluderende skole?*

Dere har fått tilsendt de tema vi skal gjennomgå, og jeg har utarbeidet noen spørsmål knyttet til hvert tema. Presiserer igjen, slik som informasjonsguiden viser til, at deltakelsen er frivillig og at dere når som helst kan trekke samtykke dersom det er ønskelig. Det blir brukt lydopptaker under intervjuet og alle opplysninger blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Opptakene slettes når studien er ferdig. Dersom dere ønsker det kan dere få adgang til det transkriberte materialet for gjennomgang.

Innledning til tema:

1. Fortell om hvilken bakgrunn dere har, med tanke på utdanning og yrkeserfaring
2. Hvor mange elever og lærere er det på skolen?
3. Kan dere si noe om omfanget av spesialundervisning på skolen?
4. Hvordan er ansvarsfordelingen i skoleledelsen knyttet til ledelsen av det spesialpedagogiske arbeidet?

Spesialundervisning

5. Hvordan organiseres spesialundervisning ved denne skolen?
6. Har spesialundervisningen vært organisert slik lenge? Hvorfor?
7. Hva fungerer bra i forhold til nåværende organisering?
8. Er det noen spesielle utfordringer med denne måten å organisere på?
9. Opplever skolen press for å få ned spesialundervisning utenfor klasserommet?
10. Hvordan er du involvert i forhold til spesialundervisningen?
11. Hva skal til for å organisere spesialundervisning på en god måte etter ditt syn?
12. Er det tilfredsstillende at elever får sin undervisning utenfor det ordinære klasserommet?
13. Hva er skolens mål og visjon i forhold til spesialundervisning?
 - a. Er kompetanse en del av dette?

Ledelse

14. Hvordan arbeider dere for å sikre at dere har den nødvendige kompetansen i forhold til spesialpedagogisk arbeid?
15. Er det en plan på deres skole som konkret retter seg mot å arbeide med inkludering i skolen?
16. Legges det til rette for diskusjoner om måloppnåelse på deres skole?
 - a. Inngår spørsmål om inkludering i disse diskusjonene?

Samarbeid og kompetanse

17. Hvilken kompetanse bruker dere i spesialundervisningen ved skolen?

18. I hvilken grad samarbeider spesialpedagogene med allmennlærerne i den ordinære klassen?
19. Hvordan er lærernes samarbeid i forhold til organisering av et godt spesialpedagogisk tilbud for elevene?
20. I hvilke fora diskuterer dere spesialundervisning?

Inkludering

21. Hva legger dere i begrepet inkludering?
22. Hvordan tolker du din rolle i forbindelse med inkludering?
23. Hvordan jobber du og din skole konkret med inkludering i skolen?
24. Hvilke utfordringer møter dere på i arbeidet med inkludering?
25. Hva er skolens mål og visjon i forhold til inkludering?

Skolekultur

26. Hvordan ser skolens personale på ulikheter blant elevene?
27. Stiller lærerne spørsmålstegn ved segregerte opplæringstilbud i skolen?
28. Hvordan påvirker tradisjoner og skolekultur arbeidet med inkludering i skolen?

Er det noe dere du vil tilføye som ikke har vært tatt opp i intervjuet?

Vedlegg 4: Intervjuguide, felles intervju

Intervjuguide

Formålet med studiet er som sagt å undersøke hvordan ledelsen vurderer og forholder seg til det spesialpedagogiske arbeidet i skolen. Prosjektet har ærlig fokus på hvordan en ivaretar elever med særskilte opplæringsbehov i en inkluderende skole.

Forskningsspørsmål: *Hvordan vurderes og ledes det spesialpedagogiske arbeidet i en inkluderende skole?*

Dere har fått tilsendt de tema vi skal gjennomgå, og jeg har utarbeidet noen spørsmål knyttet til hvert tema. Presiserer igjen, slik som informasjonsguiden viser til, at deltakelsen er frivillig og at dere når som helst kan trekke samtykke dersom det er ønskelig. Det blir brukt lydopptaker under intervjuet og alle opplysninger blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Opptakene slettes når studien er ferdig. Dersom dere ønsker det kan dere få adgang til det transkriberte materialet for gjennomgang.

Innledning til tema:

29. Fortell om hvilken bakgrunn dere har, med tanke på utdanning og yrkeserfaring
30. Hvor mange elever og lærere er det på skolen?
31. Kan dere si noe om omfanget av spesialundervisning på skolen?
32. Hvordan er ansvarsfordelingen i skoleledelsen knyttet til ledelsen av det spesialpedagogiske arbeidet?

Spesialundervisning

33. Hvordan organiseres spesialundervisning ved denne skolen?
34. Møter skolen noen spesielle utfordringer med denne måten å organisere på?
35. Hvordan fordeles ressursene?
 - a. Hva avgjør om elever får en til en oppfølging eller grupper? Sakkyndig vurdering?
36. Opplever skolen press for å få ned spesialundervisning utenfor klasserommet?
 - a. Hvor kommer presset fra?
 - b. Opplever dere det som problematisk?
37. Hvordan er dere involvert i forhold til spesialundervisningen?
38. Hva skal til for å organisere spesialundervisning på en god måte etter ditt syn?
39. Er det tilfredsstillende at elever får sin undervisning utenfor det ordinære klasserommet?
40. Snakker dere noe om kompetanse i forhold til spesialundervisning?
41. Arbeider dere for å sikre at dere har den nødvendige kompetansen?
 - a. Forskning viser jo at en del assistenter eller ufaglærte blir satt til å ha spesialundervisning. Hvordan er dette her hos dere?
42. I hvilken grad samarbeider spesialpedagogene med allmennlærerne i den ordinære klassen?
43. Opplever dere at lærerne samarbeider i forhold til organiseringen av et godt spesialpedagogisk arbeid?
44. Hvordan ser skolens personale på ulikheter blant elevene?
 - a. Er dette noe dere snakker om på skolen? Hvordan dere ser på elevene?
45. Stiller lærerne spørsmålstegn ved segregerte opplæringstilbud i skolen?

46. Opplever dere at lærerne ønsker at elever skal tas ut av hensyn til andre elever eller seg selv?
47. I hvilket fora diskuterer dere spesialundervisning på skolen?
48. Har skolen noe mål og visjon i forhold til spesialundervisning?
 - a. Er kompetanse en del av dette?

Inkludering

49. Hva legger dere i begrepet inkludering?
50. Hvordan tolker du din rolle i forbindelse med inkludering?
51. Blir det lagt til rette for diskusjoner om inkludering på skolen?
52. Møter dere noen særlige utfordringer i arbeidet med inkludering?
53. Kan det være inkludering å bli tatt ut av klasserommet?
54. Har skolen noe mål og visjon i forhold til inkludering?
55. Hvordan påvirker tradisjoner og skolekultur arbeidet med inkludering i skolen?
 - a. Er det noen forskjell på å lede erfarne kontra uerfarne lærere?

Er det noe dere du vil tilføye som ikke har vært tatt opp i intervjuet?

Vedlegg 5: Tilbakemelding fra NSD

5.12.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Ledelse av det spesialpedagogiske arbeidet i en inkluderende skole

Referansenummer

409111

Registrert

02.12.2019 av Kamilla Margit Furnes Hauge - kamillafurnes@hotmail.com

Behandlingsansvarlig institusjon

NLA Høgskolen AS

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Marit Mjøs, marit.mjøs@nla.no, tlf: 55540725

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kamilla Margit Furnes Hauge, kamillafurnes@hotmail.com, tlf: 47909574

Prosjektperiode

01.12.2019 - 01.07.2020

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5dd59acc-727b-4066-a59d-0621f6f5e9aa>

1/4

Status

03.12.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

03.12.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 03.12.19 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.20.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge

prinsippene i personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

OneDrive er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

Bruk av Skype må avklares med institusjonen.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av

5.12.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)