

# Et skoleprosjekt om tilpasset opplæring

En mulighet til forbedring eller bortkastet tid?

**Siri Anette Nordby**

**Veileder**

Sidsel Werner

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.*

Universitetet i Agder, 2014

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

## Sammendrag

Utgangspunktet for studiens problemstilling er hvordan et kollegium arbeider med et skoleprosjekt om tilpasset opplæring, der endring av praksis er målet. Problemstillingen retter seg mot kunnskapsutvikling om prosesser som forløper i et kollegium gjennom et utviklingsprosjekt, og hvilke holdninger og synspunkter som kommer til syne.

Studien er et etnografisk feltarbeid ved forskers egen arbeidsplass, hvor forsker har fulgt et skoleprosjekt gjennom et skoleår. Deltakere i studien er ledelse, lærere og fagarbeidere ved den aktuelle skolen. Observasjon, uformelle samtaler med, og skriftlige tilbakemeldinger fra deltakerne, danner grunnlaget for innsamling av data. Forskningsmaterialet, som er grunnlaget for analyse og fortolkning, er skriftlige tilbakemeldinger fra deltakerne i gruppearbeid og individuelt arbeid, samt forskers dagboksnotater fra observasjon og samtaler med deltakerne.

Studiens konklusjoner viser at kollegiet var delt i sine synspunkter på skoleprosjektet. Noen deltakere ga uttrykk for at de opplevde arbeidet med prosjektet som lite nyttig og bortkastet tid. Dette grunngir de i at prosjektet var for dårlig planlagt, at det opplevdes som påtvunget og at det var for mange ting å ha fokus på om gangen. Andre ga uttrykk for at de opplevde arbeidet med prosjektet som en mulighet til forbedring, ved at det hadde bidratt til bevisstgjøring rundt temaet tilpasset opplæring. Kun én deltaker ga direkte uttrykk for at prosjektet hadde bidratt til forbedring av praksis. Ut fra teori om skoleutvikling og skolekultur antydes det ulike forklaringer på deltakernes holdninger til prosjektet, og forskjellige måter å møte arbeidet med det på. Deltakernes holdninger til og synspunkter på tilpasset opplæring, kan tyde på at deltakerne kan ha et individperspektiv på spesialpedagogikk, og en smal forståelse av tilpasset opplæring. Betydningen av å se spesialundervisning som en del av en inkluderende spesialpedagogikk, med en forståelse av spesialundervisning som del av den tilpassede opplæringen, blir drøftet. I rapporten blir det argumentert for at det har betydning at ledelsen legger til rette for drøfting og refleksjon om hvordan prinsippet kan omsettes i praksis, for å realisere prinsippet om tilpasset opplæring. Til slutt blir deltakernes vilje til kollegialt samarbeid, gode lærer-elev-relasjoner og bevissthet rundt klasseledelse tolket som et mulig utgangspunkt for videre utviklingsarbeid.

## Innhold

Sammendrag .....	2
DEL 1: FORSKNINGTEMA OG PROBLEMSTILLING.....	5
1.1. Bakgrunn for studien .....	5
1.2. Tema for studien .....	5
1.3. Problemstilling.....	6
1.3.1. Begrepsavklaringer .....	6
1.3.2. Avgrensninger .....	7
1.4. Oppgavens oppbygning .....	7
DEL 2: TEORETISKE PERSPEKTIVER .....	9
2.1. Et skoleprosjekt om tilpasset opplæring.....	9
2.2. Prinsippet om tilpasset opplæring .....	11
2.3. Tilpasset opplæring og spesialundervisning .....	18
2.4. Klasseledelse .....	21
2.5. Skoleutvikling .....	23
DEL 3: METODE .....	27
3.1. Valg av metode, avveininger og hensyn .....	27
3.2. Metodisk tilnærming .....	28
3.3. Feltarbeid kontra aksjonsforskning .....	31
3.4. Forskers rolle.....	31
3.5. Forskningsdesign.....	33
3.5.1. Tid .....	33
3.5.2. Utvalg .....	34
3.6. Datamaterialet .....	36
3.6.1. Dagboknotater .....	37
3.6.2. Uformelle samtaler .....	38
3.6.3. Skriftlige tilbakemeldinger .....	38

3.7. Analyse av datamaterialet .....	38
3.8. Validitet og reliabilitet .....	39
3.8.1. Validitet og reliabilitet i kvalitative studier.....	39
3.8.2. Validitet og reliabilitet i min undersøkelse .....	41
3.8.3. Etske utfordringer.....	42
<b>DEL 4: RESULTATER OG DRØFTINGER .....</b>	<b>44</b>
4.1. Oversikt over resultater .....	44
4.2. Drøfting av resultater .....	46
4.3. Sammenfatning av resultatene .....	59
<b>Del 5: Konklusjon og avsluttende betraktninger .....</b>	<b>63</b>
5.1. Hvordan arbeider et kollegium med et skoleprosjekt om tilpasset opplæring, og hvilke holdninger og synspunkter kommer til syne? .....	63
5.2. Veien videre .....	64
Litteratur.....	66
Vedlegg 1 .....	69
Vedlegg 2 .....	76
Vedlegg 3 .....	77
Vedlegg 4 .....	78

## **DEL 1: FORSKNINGTEMA OG PROBLEMSTILLING**

### **1.1. Bakgrunn for studien**

Jeg har jobbet som lærer i skolen i mange år og de siste årene har jeg vært spesialpedagogisk koordinator ved en videregående skole. Denne stillingen innebærer blant annet at jeg, i samråd med rektor, koordinerer ressurser til spesialundervisning, og har hvert år opplevd etterspørsel fra lærerne om stadig mer ressurser til spesialundervisning. I tillegg har jeg også erfart at mange lærere strever med å finne innholdet i begrepet tilpasset opplæring, og hvordan de skal omsette dette i praksis. Lærerne uttrykker frustrasjon ved å bli pålagt å realisere prinsippet om tilpasset opplæring uten å ha et klart bilde av hva som egentlig menes med dette. Som Jenssen og Lillejord påpeker; «Om skolene er usikre på hva tilpasset opplæring innebærer, vil et utfall kunne være at de lar være å gjøre noe. En slik handlingslammelse er problematisk i en tid da det forventes at skolen skal hjelpe den enkelte elev til optimal ytelse» (2009:13).

Ledelsen ved skolen så et behov for å arbeide med temaet tilpasset opplæring for å skape en felles forståelse for prinsippet, og bidra til økt kunnskap blant lærerne. I tråd med lov (Opplæringslova, 1998) og læreplan (Kunnskapsløftet, 2006), om å gi alle elever tilpasset opplæring innenfor fellesskapet, ble det ved den aktuelle skolen satt i gang et skoleprosjekt om tilpasset opplæring høsten 2013. Prosjektet besto i å drive informasjonsarbeid og sette i gang bevisstgjørende prosesser hos deltakerne, slik at de bedre kunne realisere prinsippet om tilpasset opplæring. Detaljene rundt prosjektet blir nærmere beskrevet i kapittel 2.1. Jeg ønsket å studere dette prosjektet med tanke på hvordan kollegiet arbeidet, og hva slags holdninger og synspunkter jeg kunne registrere.

### **1.2. Tema for studien**

Tema for studien er hvordan et lærerkollegium arbeider med et skoleprosjekt og hvilke holdninger og synspunkter som kommer til syne. Skoleprosjektets tema er tilpasset opplæring, som er beskrevet i Opplæringslova § 1-3, som at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten». I følge Kunnskapsløftet skal «tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering og intensitet i opplæringen». I tilknytning til tilpasset opplæring behandler jeg også klasseledelse. Hvordan en lærer fremstår

som klasseleder kan ha stor betydning i arbeidet med å tilpasse opplæringen til alle elever (Hattie, 2013), og er et av punktene i skolens plan over satsingsområder for det aktuelle skoleåret. I og med at arbeidet med satsingsområdene det aktuelle skoleåret ble lagt opp som et skoleprosjekt, behandler jeg også skoleutvikling som et tema i studien.

### **1.3. Problemstilling**

Studiens problemstilling har endret seg underveis i prosessen. I starten dreide det seg mest om temaet tilpasset opplæring, men jeg ble tidlig klar over at det som var interessant å se på var prosessene i arbeidet med skoleprosjektet som pågikk ved den aktuelle skolen. Senere ble problemstillingen spisset ytterligere og konkretisert i forhold til hva det egentlig var jeg ønsket å oppnå gjennom studien. Den endelige problemstillingen ble formulert som:

Hvordan arbeider et kollegium med et skoleprosjekt om tilpasset opplæring, og hvilke holdninger og synspunkter kommer til syne?

#### **1.3.1. Begrepsavklaringer**

I det følgende vil jeg beskrive hva jeg legger i de ulike begrepene i problemstillingen.

- Arbeider: de situasjoner der deltakerne bearbeider prosjektets innhold og tilegner seg kunnskap, som eksempelvis forelesninger, møter og gruppearbeid.
- Et kollegium: ledelsen, lærerne og fagarbeiderne ved skolen jeg har undersøkt.
- Et skoleprosjekt om tilpasset opplæring: et utviklingsarbeid som ble satt i gang høsten 2013 på bakgrunn av kontrakten mellom skolen og fylkeskommunen (Prosjektet blir nærmere beskrevet i kapittel 2.1.).
- Holdninger: det jeg kan legge merke til i datamaterialet som rommer noen underliggende meninger og verdsett om gjennomføringen av prosjektet og om ulike sider ved begrepet tilpasset opplæring som er relevante for undersøkelsen.

- Synspunkter: deltakernes uttalte meninger om gjennomføringen av prosjektet, og om ulike sider ved begrepet tilpasset opplæring som er relevante for undersøkelsen.

### **1.3.2. Avgrensninger**

Rammene for arbeidet med studien er i stor grad bestemt av tiden jeg hadde til rådighet. Det er mange aspekter ved et utviklingsprosjekt det kunne vært interessant å studere, som for eksempel sammenheng mellom læreres alder og utdanningsnivå satt opp mot deres holdning til tilpasset opplæring og kravet om varierte undervisningsmetoder. Jeg har valgt å la deltakernes synspunkter komme frem uten å ta hensyn til variable som alder, kjønn, utdanningsnivå eller ansiennitet, da jeg mener resultatene kan sees uavhengig av dette. Jeg ivaretar dessuten deltakernes anonymitet på en bedre måte ved ikke å beskrive dette nærmere. Det betyr at når jeg har sett på datamaterialet er det med tanke på å forsøke å få fram en felles stemme til kollegiet.

Innholdet i skolens prosjekt det aktuelle skoleåret, omhandlet tilpasset opplæring, klasseledelse og yrkesretting. Tilpasset opplæring er hovedtema i prosjektet, med klasseledelse og yrkesretting som midler til bedre tilpasset opplæring. Jeg har valgt å konsentrere studien mest rundt tilpasset opplæring, men behandler også klasseledelse som en del av målet. Klasseledelse blir ofte omtalt som et middel til tilpasset opplæring og ble arbeidet mye med i prosjektet. Punktet om yrkesretting viste seg å ikke få så stor oppmerksomhet i arbeidet med prosjektet, som tilpasset opplæring og klasseledelse, og blir derfor ikke behandlet i denne studien.

Min studie beskjeftiger seg ikke med om målsettingen for skolens prosjekt, slik det er beskrevet i kontrakten med fylkeskommunen, er nådd. Målet med undersøkelsen er å utvinne kunnskap om hvordan kollegiet ved den aktuelle skolen, arbeider med et skoleprosjekt og, hvilke holdninger og synspunkter som kommer til syne gjennom denne prosessen.

### **1.4. Oppgavens oppbygning**

Rapporten er delt i tre hoveddeler som består av teori, metode og resultater/drøfting. I teoridelen tar jeg først for meg en beskrivelse av skoleprosjektet som en nødvendig bakgrunn for studien. Deretter belyser jeg ulike forståelser av tilpasset opplæring, med fokus på Nordahl

(2007; 2009; 2012b; 2014) og Håstein og Werners (2004; 2008; 2014) syn, og presenterer relevant forskning på området med hovedvekt på Hattie (2009; 2013), Bachmann og Haug (2006), Dale og Wærness (2003) og Dale, Lindvig og Wærness (2005). Videre skriver jeg om forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning, og belyser noen sider ved klasseledelse, basert på Ogdens (2012) forståelse. Til slutt i teoridelen tar jeg med ulike perspektiver på skoleutvikling, som kan være relevant for studien.

I metoddelen beskriver jeg selve metoden i studien, og argumenterer for den bakenforliggende valgprosessen som ligger til grunn. Her tar jeg også for meg spørsmål som eksempelvis forskningsdesign, kunnskapssyn, analyse, validitet og reliabilitet som vedrører undersøkelsen.

Presentasjon av resultater, og drøfting av disse, bearbeides i tredje hoveddel av rapporten. Her vil alle relevante data systematiseres, og diskuteres med tanke på teoretisk bakgrunn for studien. Disse vil til sist bli sammenfattet i et avsluttende avsnitt.

Som en avslutning på rapporten ser resultatene i forhold til problemstillingen, og hvilke erfaringer som kan trekkes ut av dette. I tillegg antyder jeg noen veier videre i arbeidet med å fremme tilpasset opplæring.



## **DEL 2: TEORETISKE PERSPEKTIVER**

I dette kapitlet vil jeg belyse teori som har betydning for studien min. Jeg vil først redegjøre for skoleprosjektet jeg har fulgt gjennom skoleåret. Deretter vil jeg gi en oversikt over hvordan begrepet «tilpasset opplæring» har blitt brukt, ut fra et politisk og historisk perspektiv, og belyse ulike sider ved tilpasset opplæring og differensiering. Videre beskriver jeg noen sider ved sammenhengen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Jeg behandler også temaet klasseledelse, da dette er tett knyttet til tilpasset opplæring. Til slutt redegjør jeg for noen perspektiver for skoleutvikling.

### **2.1. Et skoleprosjekt om tilpasset opplæring**

Hvert år inngår skolen jeg arbeider ved en kontrakt med fylkeskommunen (se vedlegg 1), hvor det fastsettes noen satsingsområder skolen forplikter seg til å arbeide med.

Satsingsområdene blir hvert år utarbeidet på vårparten året før. Det skjer ved at skolens ledelse kommer med et forslag, som blir lagt frem for hele kollegiet på et fellesmøte. Deretter bearbeider kollegiet dette i grupper og kommer med innspill og forslag, før det enes om noen punkter som utgjør skolens satsingsområder for det kommende skoleåret. Tanken bak denne måten å fastsette punktene i kontrakten på, er fra ledelsens side, at hele kollegiet skal føle et eierforhold til temaene det skal arbeides med gjennom skoleåret.

For skoleåret 2013/14 kom kollegiet fram til tre punkter:

1. Klasseledelse
2. Tilpasset opplæring
3. Yrkesretting

I kontrakten ble det for hvert punkt formulert mål for, hensikt med og en progresjon for arbeidet med temaene gjennom skoleåret. Som det fremgår av prosjektets tittel, handler det særlig om tilpasset opplæring, og det er dette jeg i studien har konsentrert meg mest om. I prosjektet blir klasseledelse også behandlet, da dette i mange sammenhenger blir relatert til tilpasset opplæring (Hattie, 2009).

## *Kontrakten og gjennomføringen*

Utgangspunktet for å arbeide med tilpasset opplæring fra ledelsens side, var elevundersøkelsen fra skoleåret 11-12, som viste mørk gult<sup>1</sup> på Tilpasset opplæring. Hensikten, slik den var formulert i kontrakten, var «å bedre dette resultatet for å ivareta retten til tilpasset opplæring som er forankret i lov- og læreplanverket». Progresjonen beskrives i fire punkter; definert, igangsatt, underveis og gjennomført. Under hver av disse er det formulert målsetting og tiltak.

Målsettingen, slik den var formulert i kontrakten, var at læreren skal kjenne elevens kompetanse og kartlegge denne. Elever og foresatte skal oppleve at skolen tilrettelegger for tilpasset opplæring. Elevene skal aktivt delta i egen læringsprosess og til fellesskapet, og de skal oppleve mestring, være motivert for oppgaven, utvikle seg og sette realistiske mål.

Tiltakene, i følge kontrakten, skal være å tolke kartleggingsresultater for å se behov for tilpasning av undervisningsopplegg (følges opp med underveisvurderinger av elevenes progresjon). Videre skal det være samarbeid mellom lærerne i planlegging av undervisning, for å komme frem til metoder som øker elevens mestring og læring, samt oppøving av elevene til å kunne sette egne læringsmål og holde oppe læringstrykket.

Etter endt skoleår skal det, i følge kontrakten, være gjennomført at det vurderes hva som passer den enkelte i henhold til ulike arbeidsformer/måter, arbeidstempo og progresjon. Det skal være gjennomført at elevene får være med på å bestemme egen målsetting og grad av måloppnåelse, at det gis alternative oppgaver, og at elevene lærer ved å arbeide med praktiske situasjoner og ser konkrete resultater av det de gjør.

Denne kontrakten utgjorde grunnlaget for skoleprosjektet som ble satt i gang for skoleåret 2013/14. Prosjektledelsen satt opp en plan for fellesmøtene gjennom året, hvor det ble bestemt hvilke punkter som skulle vektlegges. Den ene av avdelingslederene ble gitt ansvar for klasseledelse, spesialpedagogisk koordinator for tilpasset opplæring, og rådgiver for yrkesretting. De ble gitt ansvar for å gjennomføre små forelesninger, og lede gruppearbeid

---

<sup>1</sup> Resultatene på elevundersøkelsen presenteres med fargekodene grønn for tilfredsstillende, gult for middels og rød for dårlig score. Mørk gult indikerer en relativt lav score.

hvor kollegiet skulle arbeide med tema. Målet for prosjektet var å skape en felles forståelse av begrepet tilpasset opplæring og hvordan dette kan omsettes i praksis, skape en bedre delingskultur for undervisningsopplegg og metoder, og på den måten være med på å øke læringsutbytte for elevene.

## 2.2. Prinsippet om tilpasset opplæring

Prinsippet om tilpasset opplæring er lovfestet i Opplæringsloven § 1-3, hvor det står «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.» Målet er at alle elever skal ha tilfredsstillende utbytte av undervisningen. De som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen har, i følge Opplæringsloven § 5-1, rett til spesialundervisning (1998).

### *Historisk blikk på tilpasset opplæring*

Forpliktelsen til å gi tilpasset opplæring for alle elever, har vært lovfestet i grunnskolen siden 1975, og i videregående skole siden 1998. Dermed har begrepet en lang historie i norsk skole. Det har likevel vist seg å være et uklart og problematisk begrep for skoler å praktisere, fordi det først og fremst er et politisk skapt begrep (Bachmann & Haug, 2006). Dermed har begrepet hatt skiftende innhold med skiftende politiske regimer. Jenssen og Lillejord (2009) uttrykker en forståelse for læreres forvirring i forhold til bruken av begrepet, ut fra hva som har blitt vektlagt i tråd med politiske føringer siden 1975. De har gjort en historisk analyse av begrepet som jeg velger å støtte meg til.

Når man ser historisk og skoleutdanningspolitisk på begrepet, finner Jenssen og Lillejord (2009), at man kan identifisere fire ulike epoker i forhold til bruken av begrepet tilpasset opplæring. Den første epoken definerer de fra 1975 til 1990. Denne epoken kjennetegnes av at tilpasset opplæring ble oppfattet som *integrering*, noe som kommer frem i blant annet Stortingsmelding nr. 98 (1976-1977). Tilpasset opplæring ble begrunnet i at spesielle grupper skulle innpasses i fellesskapet. Tanken den gangen, sier de, var å legge til rette for et likeverdig samfunn gjennom å ha heterogene grupper i skolen, hvor elevene skulle lære å godta hverandres ulikheter. En nødvendig forutsetning for denne nye enhetsskolen, hvor alle elever skulle fungere sammen, var å lovfeste retten til tilpasset opplæring.

Den andre epoken kjennetegnes, i følge Jenssen og Lillejord (2009), av en oppfatning av tilpasset opplæring som *inkludering*, og varer fra 1990 til 1996. Begreper som går igjen i utdanningspolitiske dokumenter i denne perioden, er fellesskap og inkludering. Dette kommer frem i Stortingsmelding nr. 40 (1992-1993), og i Stortingsmelding nr. 29 (1994-1995) som var et forarbeid til L97. Her kobles tilpasset opplæring til ordinær undervisning, og som noe som gjelder for alle og på alle områder. Smith-utvalget gjorde, i forarbeidet til ny lov om opplæring, en presisering av at lovtekstens rett til opplæring, i samsvar med evner og forutsetninger, nettopp ikke må forstås som at alle skal få et individuelt tilrettelagt tilbud (NOU, 1995:18). Intensjonene i lovteksten må forstås som et generelt prinsipp, som bør realiseres ”innenfor rammen av klasse- undervisningen” og ”i den utstrekning det er mulig” (NOU, 1995:18:103). Jenssen og Lillejord (2009) påpeker at de politiske dokumentene i denne perioden ikke gir noen tydelig beskrivelse av innholdet i begrepet tilpasset opplæring, og at det kan være vanskelig å tyde hva som skiller tilpasset opplæring fra spesialundervisning.

Den tredje epoken, fra 1997 til 2005, kjennetegnes av *individualisering*. Under tre ulike regjeringer hadde utdanningsministrene ulike politiske profiler, men de mener at alle hadde individualisering som tilnærming til tilpasset opplæring (Jenssen & Lillejord, 2009). De skriver at begreper som frihet, fleksibilitet, lokalt handlingsrom og individualisme går igjen i de politiske dokumentene (St.meld. nr. 23 (1997-1998), og at det legges vekt på å skulle differensiere undervisningen på et individuelt plan. Videre mener de at det stadig ble lagt mer vekt på det individuelle perspektivet ved tilpasset opplæring. Det kommer til syne ved at begrepet ”individuelt tilpasset opplæring” stadig oftere omtales som et allment prinsipp (St.meld. nr. 28 (1998-1999). De mener forskjellen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning igjen blir uklar. Denne epoken startet ved at videregående opplæring ble en rettighet for alle og tilpasset opplæring ble en lovfestet rett også her.

Fra 2005 og frem til Jenssen og Lillejords artikkel i 2009, hevder de tilpasset opplæring har vært sett på som *læringsfellesskap og undervisningskvalitet*, og definerer dette som den fjerde epoken. Utdanning har vært sett på som verktøy for sosial utjevning, og ved å realisere bedre tilrettelagt opplæring skal man hjelpe flere til å lykkes (Jenssen & Lillejord, 2009). De politiske dokumenter bruker begreper som likhet, solidaritet og fellesskap, og vektlegger at tilpasset opplæring skal foregå innenfor fellesskapets rammer (St.meld. nr. 16, 2006-2007;

St.meld. nr. 31, 2007-2008). Tilpasset opplæring innenfor fellesskapets rammer skal igjen være fundamentet for fellesskolen. De mener, i Stortingsmelding nr. 31, å finne en politisk erkjennelse av at tilpasset opplæring er vanskelig å praktisere, og at det har vært tolket på en måte som har ført til sterk individualisering.

### *Differensieringsprosjektet*

Med Reform 94 ble elevenes rett til videregående opplæring endret. Med denne reformen fikk fylkeskommunen plikt til å skaffe den enkelte søker opplæringsplass, og elevene fikk lovfestet rett til å gjennomføre videregående opplæringsløp. Stortingsmelding nr. 32 «Videregående opplæring» (1998-1999), avdekket at målet om å realisere tilpasset opplæring i videregående skole, ikke var nådd i tilfredsstillende grad. Ut fra behovet om å fornye og forbedre praksis, når det gjaldt å tilpasse opplæringen i videregående skole, ut fra opplæringslovens § 1-2, satt Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartements (KUF) i gang prosjektet «Differensiering og tilrettelegging i grunnopplæringen» (Dale & Wærness, 2003).

Bachmann og Haug (2006:23) skriver at Dale og Wærness bruker begrepet differensiert tilpasning som et begrep «...som representerer den etablerte forståelsen av differensiering i videregående opplæring, det vil si tilpasning som tilrettelegging av opplæringen ut fra elevenes ulike forutsetninger og evner». Gjennom forskningen som ble gjort i tilknytning til prosjektet, kom det fram at det er i forhold til organisering at skolene har størst potensial. I resultatene av prosjektet synliggjøres det syv grunnleggende kategorier som må inngå i et differensiert opplæringsforløp (Dale & Wærness, 2003:79). Hver skole bør arbeide med tiltak som bidrar til

- å skaffe kunnskap om elevenes læreforutsetninger og evner.
- å tilrettelegge for at opplæringsmål kan knyttes til arbeidsplaner.
- muligheter for ulike nivåer i oppgavene og tempoet.
- en gjennomtenkt organisering av skoledagen.
- tilgang til varierte læringsarenaer og læremidler.
- bruk av ulike arbeidsmåter og arbeidsmetoder.
- hvordan sammenheng mellom eksamen, karaktersetning og forskjellige former for vurdering inngår i elevenes læring.

I rapporten beskrives disse syv kategoriene som praktiske faser i et differensiert opplæringsløp, hvor det overordnede målet i opplæringen er differensiert tilpasning. Hver skole bør arbeide med de syv kategoriene samtidig, og de kan fungere som måleinstrument på hvor god en skole er til å differensiere for hver enkelt elev. Kategoriene bør, i følge Dale og Wærness (2003), brukes ved målrettet arbeid for kvalitetsforbedring i skolen i henhold til tilpasning og differensiering.

I 5. underveisrapport til evaluering av Differensieringsprosjektet (Dale, Wærness, & Lindvig, 2003) beskrives utviklingen i de videregående skolene i prosjektperioden som positive. De har funnet at elever på yrkesfaglige studieretninger opplever, i større grad enn elever på allmennfaglige studieretninger, at undervisningen er tilpasset deres evner og forutsetninger. Dette er blant annet fordi det er større variasjon i arbeidsmåtene, og fordi lærerne i større grad snakker med elevene sine om faglige og sosiale temaer (Dale et al., 2003). I tillegg antydes det at lærerne ikke stiller klare nok krav til elevene, og at arbeidsinnsatsen til elevene dermed er lav. Rapporten konkluderer med at å se på kun den enkelte elevs læring ikke er tilstrekkelig for å utøve tilpasset differensiering. utfordringene ved differensiering kan oppleves som uoverkommelige for den enkelte lærer «dersom differensiering reduseres til den enkelte lærers møte med 30 elever, der læreren lurer på hvordan en skal gi tilpasset opplæring til hver enkelt elev» (Dale et al., 2003:189). I tillegg til å være oppmerksom på hver elevs læringsutbytte må skolen også rette oppmerksomheten mot seg selv, skriver de.

### ***Tilpasset opplæring gjennom elevmedvirkning, tilbakemeldinger og inkludering***

Det har, etter min erfaring, vært snakket mye de senere årene om at bedre tilpasset opplæring i skolen, vil bidra til å minke behovet for spesialundervisning. Det har de siste årene vært et økende statlig engasjement i Norge for tilpasset opplæring (Jenssen, 2011). Modellprosjektet (Fylling & Rønning, 2007) hadde til hensikt å redusere utstrekningen av bruk av spesialundervisning ved å utvikle nye ressursmodeller, som skal sikre elever et tilpasset opplæringstilbud innenfor den ordinære opplæringen<sup>2</sup>. Nordahl sier i sin forelesning «Ulike perspektiver på tilpasset opplæring» (2013), at når lærere er gode til å tilpasse opplæringen, vil elevene kunne oppleve tilfredsstillende utbytte av undervisningen, slik at behovet for spesialundervisning vil minke.

---

<sup>2</sup> Resultater fra modellprosjektet beskrives nærmere i kapittel 2.3.

Nordahl (2012b, 2014) refererer til John Hattie sin metastudie, «Visible Learning» (Hattie, 2009), som på bredt empirisk grunnlag fremhever effekten av tilpasset opplæring på alle trinn i skolen, basert på forskning på læringsutbytte. Hattie har gjennom å samle 800 studier og analysere disse, kommet frem til en rekke skalaer eller parametere, som har til hensikt å måle hva som har innvirkning på læring. Hans viktigste funn er at det er læreren som er den viktigste faktoren i elevens læring. Det som skjer der lærer og elev er sammen, har den største påvirkningen på elevens læring (Hattie, 2009). Hattie påpeker at lærere må være bevisst hvilken påvirkning de har i klasserommet, og hvor stor betydning deres påvirkning har for elevenes læringsutbytte. Nordahls påstand, i forordet til den norske utgaven av metastudien (Hattie, 2013), er at den norske skolen i mange år har satt søkelys på faktorer som, i følge Hattie, ikke har særlig stor innvirkning på elevens læring. Han lister opp reduksjon i klassestørrelsen, individuell undervisning, evnegrupper eller nivåinndeling, kjønn osv. «Pedagogikk handler dypst sett om å påvirke», skriver Nordahl i forordet til den norske oversettelsen av Hattie (2013:18), og hevder vi må ha fokus på det som virker.

Det som faktisk virker er, i følge Hattie (2009), at hver enkelt lærer er engasjert, både faglig og mellommenneskelig, godt forberedt og til stede sammen med elevene. Han lister opp de parameterne som ga høyest effekt på elevenes læringsutbytte. Dette var blant annet begrepskartlegging, lærer-elev-relasjoner, gjensidig undervisning, tilbakemeldinger, lærernes troverdighet i elevenes øyne og elevenes forventninger. Han sier læreren selv må være lærende, og la elevene delta og ta medansvar i egen læring og vurdering. Også Håstein og Werner (2014) legger vekt på elevdeltakelse, og kaller dette for «tilpasset deltakelse». De beskriver det som at «tilpasset deltakelse skjer når en elev er aktiv i sin egen dannelses- og læringsprosess på en slik måte at eleven har utbytte av den på kort og lang sikt» (Håstein & Werner, 2014:34).

Tilbakemeldinger er en av de mest effektive påvirkningene på læring, i henhold til Hattie (2013), og elever lærer bedre når de vet hva som forventes av dem. I følge Hattie (2013) må vi endre fokus i skolen, når vi analyserer problemet for å finne hensiktsmessige løsninger. I stedet for å ha et individperspektiv hvor vi plasserer problemet hos eleven, må vi ha et organisasjonsperspektiv (Nordahl, 2012b). Å ha et organisasjonsperspektiv innebærer, i følge Nordahl (2013), å erkjenne at behov for spesialundervisning kan skyldes svakheter i skolen,

og at spesialundervisning kan være et irrasjonelt system som tjener skolen som organisasjon. Bachmann og Haug (2006) beskriver at spesialundervisning kan ha vikarierende motiver, som for eksempel å sikre spesialpedagoger arbeid eller å avlaste dårlig fungerende lærere. I henhold til lov og læreplan skal alle elever være inkludert i et fellesskap i skolen, og dette gjelder både det sosiale og det faglige aspektet.

Begrepet inkludering ligger tett opp til tilpasset opplæring, både i innhold og tilnærming (Bachmann & Haug, 2006). For å bli en mer inkluderende virksomhet beskriver Bachmann og Haug (2006) fire arbeidsoppgaver som skolen må gå inn på. For det første må skolen tilstrebe å øke fellesskapet, slik at alle elever får være en del av det sosiale livet på skolen. For det andre må skolen arbeide for å øke deltakingen, slik at elever blir i stand til å bidra på en måte som kommer fellesskapet til gode. Elever skal ut fra sine forutsetninger både kunne gi og få fra det samme fellesskapet. En tredje arbeidsoppgave for skolen er å sørge for at alle stemmer blir hørt, ved å øke demokratiseringen. Alle elever og deres foresatte skal ha anledning til å uttale seg om det som angår dem i skolen. Det fjerde aspektet skolen må tilstrebe, er økt utbytte av undervisningen for alle elevene, i den forstand at de skal ha en opplæring som kommer dem til gode både sosialt og faglig.

### *En smal eller bred forståelse av tilpasset opplæring*

Det finnes ingen bestemte regler for hvordan kvaliteten i den enkelte undervisningssituasjon kan bli bedre gjennom tilpasset opplæring, dette må avgjøres i hver situasjon. En vid tilnærming til tilpasset opplæring innebærer, i følge Bachmann og Haug (2006), å erkjenne at det ikke finnes enkle løsninger på operasjonalisering av prinsippet tilpasset opplæring i praksis, og at det må omfatte mer enn opplæring ut i fra de enkelte elevers forutsetninger og behov. Nordahl (2014) bruker begrepet bred forståelse av tilpasset opplæring, og beskriver forskjellen på en smal og en bred forståelse. Han hevder et smalt perspektiv på tilpasset opplæring innebærer å tenke individualisering og individualisert undervisning, ved bruk av individuelle utviklings- og arbeidsplaner, læringsstiler og ansvar for egen læring. Det innebærer en organisert nivå-differensiering, stor bruk av spesialundervisning og segregering. Ved et smalt perspektiv på tilpasset opplæring mener han at man har fokus på indre motivasjon, og legger vekt på individet framfor fellesskapet. Implisitt ligger det i forståelsen at desto mer individualisert undervisning er, desto bedre tilpasset opplæring.



Han skisserer videre et bredt perspektiv på tilpasset opplæring, som innebærer å tenke kollektivisering. Det forutsetter en samarbeidskultur ved den enkelte skole, og inkluderende sosial og faglig deltagelse for alle elever. Han hevder at en skole som har et bredt perspektiv på tilpasset opplæring, har fokus på kollektive tilnærminger i undervisningen, i tillegg til individuell tilpasning. Her har man fokus på både indre og ytre motivasjon, og vektlegger struktur og tydelighet i undervisningen.

### *Verdimessig grunnlag for tilpasset opplæring*

Prinsippet om tilpasset opplæring innebærer at alle elever skal ha nytte av å gå på skolen. For at alle skal kunne ha nytte av skolen, må det som foregår der være variert og fleksibelt nok til at det gir utvikling og læring (Håstein & Werner, 2014). Prinsippet om tilpasset opplæring kan, i følge Håstein og Werner (2014), kjennetegnes ved et sett av verdier. De lister disse opp som inkludering, variasjon, erfaringer, relevans, verdsetting, sammenheng og medvirkning og legger i disse:

«Inkludering: alle elever skal lære i et inkluderende fellesskap og ha nytte av opplæringen som gis.

Variasjon: elevenes opplæringstilbud skal være preget av både variasjon og stabilitet.

Erfaringer: elevenes erfaringer, kompetanse og potensial skal bli tatt i bruk og utfordret i klasserommet, og de skal gis muligheter til å lykkes.

Relevans: det elevene møter i skolen, skal ha relevans for deres nåtid og framtid.

Verdsetting: det som foregår, skal skje på en måte som gjør at alle møtes med positive forventninger, slik at de kan oppleve at de blir verdsatt både av skolen og av medelever.

Sammenheng: elevene skal erfare at de ulike delene av opplæringen har sammenheng med hverandre.

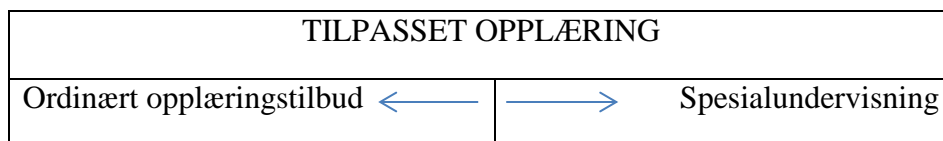
Medvirkning: elevene skal medvirke i planlegging, gjennomføring og vurdering av skolearbeidet.» (Håstein & Werner, 2014:29)

Når det gjelder det siste har begrepet «tilpasset deltakelse» blitt tatt i bruk, som en forutsetning for tilpasset opplæring. Når en elev selv er aktiv i sin egen dannelses- og læringsprosess skjer det tilpasset deltakelse i følge Håstein og Werner (2004). Ved å se på

tilpasset opplæring som et prinsipp, og når disse verdiene uttrykkes utfra elevenes perspektiv, understrekes forståelsen av tilpasset opplæring som hvilke måter elevene blir møtt og selv deltar i tilpasningen av undervisningen, og ikke bare hvordan lærerne underviser (Håstein & Werner, 2014).

### 2.3. Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Lov (Opplæringslova, 1998) og læreplan (Kunnskapsløftet, 2006) inneholder forpliktende formuleringer for skoleledere og lærere, om å tilpasse opplæringen for hele spekteret av elever. Som Håstein og Werner (2008) påpeker, blir begrepet opplæring brukt i stedet for undervisning, for å understreke en bredde i både innhold og arbeidsmåter. Prinsippet om tilpasset opplæring skal gjelde for hele opplæringstilbudet, og omfatter både den ordinære opplæringen og spesialundervisningen. Håstein og Werner (2008:479) har satt opp en figur for å illustrere dette:



Figur 2.1. Tilpasset opplæring i ordinær opplæring og spesialundervisning

Min erfaring er at det blant lærere er uklare oppfatninger av innholdet i begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning. For å se dette i sammenheng, velger jeg å belyse noen sider ved bruken av spesialundervisning i skolen.

#### *Bruken av spesialundervisning*

Nordahl (2012) setter søkelys på måten den norske skolen har løst problemet på, for elever som ikke finner seg til rette i skolen. I henhold til opplæringslova § 5-1 har elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, rett til spesialundervisning. Spesialundervisning som tilrettelegging, for elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning, er dermed en del av den tilpassede opplæringen (Bachmann & Haug, 2006). Målsettingen om en inkluderende skole, er fra politisk hold at alle skal få delta i sosiale og faglige fellesskap i den norske skolen. Nordahl (2009) hevder at det kan se ut som ideen om den inkluderende skolen ikke blir gjennomført. I stedet blir elevene som ikke finner seg til

rette segreget i ulike tiltak. Bachmann og Haug (2006) drøfter om spesialundervisning kan handle om en del andre ting enn det som har med eleven å gjøre. De hevder at «spesialundervisning kan være ren avlastning, dårlig fungerende lærere får hjelp ved å gi dem (spesialpedagogene, min tilføyelse) ansvaret for noen få elever, eller krevende elever blir tatt ut av lærerens varetekt og ansvarsområde» (Bachmann & Haug, 2006:65). Eller som det står i rapporten fra Modellprosjektet; «Rekruttering til spesialundervisning er ikke ensidig pedagogisk begrunnet, den har også ressursmessige og rettighetsmessige sider» (Fylling & Rønning, 2007:113).

### *Modellprosjektet*

Modellprosjektet ble initiert av Utdanningsdirektoratet i 2004, og Nordlandsforskning fikk i oppdrag å kartlegge resultatene fra forskningsprosjektet (Fylling & Rønning, 2007). Prosjektets hovedmålsetting var å utvikle nye modeller for ressursbruk og opplæring i den hensikt «å gi flere elever et kvalitativt godt opplæringstilbud innenfor skolens ordinære opplæringstilbud» (Fylling & Rønning, 2007:5). Resultatene viser at det har blitt utviklet systematiske opplegg, med sikte på å bedre kvaliteten på den ordinære opplæringen og spesialundervisningen. Det ble også konkludert med at prosjektet genererte stor aktivitet i skolene som var med, og at dette medførte endringer i skolenes virksomhet. Det kunne imidlertid ikke trekkes entydige konklusjoner i henhold til effektivitet i prosjektet, og om utviklingen av nye modeller faktisk førte til reduksjon i bruk av spesialundervisning, noe som var hovedhensikten med prosjektet. Til tross for at spesialundervisningen ikke ble redusert i overbevisende grad, konkluderte rapporten med at mange skoler lykkes med å skape aktivitet og entusiasme rundt arbeidet med å utvikle en mer tilpasset opplæring.

### *Tilrettelagte avdelinger*

Ved flere videregående skoler i fylket er det i dag tilrettelagte avdelinger for elever som trenger et alternativt tilbud til videregående skole. Disse kalles arbeidslivstrening, og for å få plass her kreves en sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten, som beskriver at elevens behov for spesialundervisning er så omfattende, at han/hun ikke vil ha utbytte av ordinær skolegang. Ved disse avdelingene undervises det etter individuelle opplæringsplaner (IOP) for hver enkelt elev. I utformingen av disse kan lærere utvise pedagogisk skjønn i henhold til den

enkelte elev, og velge ut de læreplanmål som er realistiske og hensiktsmessige å jobbe mot for den enkelte.

Ved min skole utgjør denne avdelingen om lag 10 % av den totale elevmassen, og her får alle elevene spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1. I de ordinære klassene er det hvert år flere elever som også har rett til spesialundervisning. For skoleåret 2013/14 var det ca. 10 % av elevene i ordinære klasser, som mottok spesialundervisning. Dette er et høyt tall, og man kan stille seg det samme spørsmålet som Nordahl (2012:13) gjør for skolen på landsbasis:

«Det ligger noen premisser eller antakelser til grunn for denne tankemåten... Disse antakelsene kan reformuleres som følgende spørsmål...: Hvem skal definere eller finne fram til de elevene som har behov for, eller rett til denne formen for undervisning? Hvordan skal spesialundervisningen organiseres, og hvilket innhold bør den ha? Får alle elever som mottar spesialundervisning, et tilfredsstillende læringsutbytte? Bidrar spesialundervisningen til en sosial inkludering, eller opplever elevene seg som sosialt ekskludert og stigmatisert?».

### *Læringsutbytte i en inkluderende skole*

Mange lærere har, etter min erfaring, lett for å tenke at det er mer ressurser som skal til for å møte utfordringene med elever, som ikke så lett tilpasser seg klassesituasjonen. Det individperspektiv som legges til grunn for spesialpedagogikken har, i følge Nordahl (2012), en forståelsesmodell som knytter problemer, skader og vansker til den enkelte elev, som ikke drar nytte av den ordinære opplæringen i skolen. Oppmerksomheten har vært rettet mot den enkelte elev, og ikke mot den pedagogiske praksisen i skolen. Han skriver at innenfor en relasjonell tilnærming til elevenes problemer, kan det ikke problemene alltid forklares med vansker hos eleven, men ved at det kan være noe galt med undervisningen. Det viktigste funnet Hattie (2013) presenterer er at det er lærerne som er hovedaktørene i utdanningsprosessen. Han mener noe av forklaringen på elevers manglende læringsutbytte, selvsagt ligger i bakgrunnsvariabler som læringsstilen deres, mangel på motivasjon og oppmerksomhet, foreldres støtte hjemmefra, om de gjør lekser og så videre. Men den påvirkningen på elevenes prestasjoner vi faktisk kan ha noen kontroll over, i følge Hattie (2013), er læreres oppfatninger av elevenes læringsutbytte, og forpliktelser til å sørge for at

elevene har nettopp tilfredsstillende læringsutbytte. Han mener derfor at lærerne må gå i seg selv og analysere sine holdninger og undervisningsmåter, når de skal forsøke å skape en inkluderende skole, hvor alle elever skal få komme og lære ut i fra sine egne forutsetninger.

I følge resultater fra Differensieringsprosjektet, er det i skoler som lykkes med å differensiere opplæringen «...enkeltlærere eller grupper av lærere som gjennomfører tiltak som fungerer» (Dale et al., 2003:7). Nordahl (2009) hevder at de største ulikhetene i realisering av tilpasset opplæring finner vi mellom lærere, og at dette i særlig grad er relatert til klasseledelse, der ikke alle lærere framstår som autoriteter. Han fremhever videre viktigheten av lærerens relasjoner til de enkelte elevene, og hvordan de kan dra nytte av disse relasjonene i undervisningen. Derfor ser tilpasset opplæring, forstått som sterkt individualisert undervisning, i følge Nordahl (2009), ikke ut til å gi det beste læringsutbytte. Tilpasset opplæring som et virkemiddel bør ikke være det viktigste, men forskningsbasert kunnskap om hvilken undervisning som gir de beste resultatene. I følge kunnskapsløftet skal alle elever inkluderes i det sosiale og faglige fellesskapet i skolen. Dette kan i følge Nordahl (2009) se ut til å bli problematisk, når individualiseringen i undervisningen blir for sterk.

## 2.4. Klasseledelse

Ut fra Nordahls (2009) tolkning, kan det sies å være en sammenheng mellom «tilpasset opplæring» og «klasseledelse». Jeg mener man skal være forsiktig med å lage en automatisk kobling mellom disse to, slik at forståelsen blir at god klasseledelse automatisk gir god tilpasset opplæring. En lærer som framstår som en god leder i klasserommet vil likevel kunne ha gode forutsetninger for også å utføre god tilpasset undervisning.

### *Hva er klasseledelse?*

Målsettingen med klasseledelse er å skape og opprettholde arbeidsro, for å frigjøre tid til læringsaktiviteter (Ogden, 2012). Klasseledelse har som mål å fremme elevenes oppmerksomhet og engasjement, samt fremme sosial kompetanse og prososial adferd. Gjennom god klasseledelse kan læreren bidra til å skape samhold og trivsel i klassen, og stimulere elevenes motivasjon og skolefaglige innsats. Klasseledelse er et sammensatt fenomen som vil ha elementer av forforståelse for sosialt samspill, refleksjon, erkjennelse og læring (Wilson, 2009).

Et av kriteriene som scorer høyt på barometeret i metaanalysen til Hattie (2009), er nettopp klasseledelse. Klasseledelse blir her beskrevet som lærere, som har evnen til raskt å kunne identifisere og reagere på potensielle adferds problemer i klasserommet, samt opprettholde en følelsesmessig objektivitet eller oppmerksomhet. Dette inkluderte tydelige og direkte konsekvenser på uønsket adferd. En sterk relasjon mellom lærer og elev blir også her nevnt som en viktig basis. Videre beskriver han reduksjon av uønsket adferd som et virkemiddel som har høy effekt på læringsutbytte. Det å redusere uønsket adferd innebærer ikke å ekskludere elevene fra fellesskapet, men forutsetter at læreren har ferdigheter til å sørge for at ingen elever ødelegger unødige sin egen eller andres arbeidsro i klassen.

### *To modeller for klasseledelse*

Ogden (2012) skisserer to modeller for klasseledelse, den pedagogiske verkstedmodellen og den strukturerte modellen. Den pedagogiske verkstedmodellen er elevorientert og aktivitetsstyrt med stor grad av elevmedvirkning. Denne bygger på et konstruktivistisk læringsperspektiv, hvor læring foregår i sosiale fellesskap, og øker elevenes forståelse av virkeligheten gjennom ideutveksling og diskusjoner. Denne formen for undervisning fungerer best for elever med høy indre motivasjon for, og lyst til læring. Når læreren er godt forberedt og har god struktur på denne typen undervisning, kan den legge til rette for god tilpasset opplæring for elever som tåler friheten denne arbeidsformen gir.

Den andre modellen som Ogden (2012) kaller for den strukturerte modellen, kan passe bedre for elever som har mindre læringsmotivasjon, og som lett kan gi opp i motgang. Denne legger vekt på undervisning som direkte formidling, med tydelig struktur i form av tydelige forventninger, rutiner og regler. Her benyttes både indre og ytre motivasjonsfaktorer for å engasjere elevene. Elever som viser liten læringsmotivasjon kan motiveres ved ytre insentiver, som belønninger og ros. Det legges stor vekt på mestring som en motivasjonsfaktor, og tilstrebes å finne læringsaktiviteter som møter elevenes nivå og forutsetninger. I en skoleklasse vil elevmassen være sammensatt av elever både med høy og med lavere læringsmotivasjon, og det er viktig at læreren kjenner til begge modeller og kan veksle mellom dem i sin undervisning, slik at alle elever kan kjenne mestring innenfor fellesskapet. En veksling mellom lærerorienterte og elevorienterte læringsaktiviteter argumenteres også for

av Haug (2011). Han hevder det i lang tid har vært argumentert for en demping av de lærerstyrte aktivitetene i skolen, og en strykning av elevmedvirkningen. Veksling og variasjon er stikkord for å imøtekomme alle elevers evner og forutsetninger.

## **2.5. Skoleutvikling**

I følge Ekholm, Lund, Roald og Tislevoll (2010), er det noen kriterier som må oppfylles, for å lykkes i å gjennomføre et utviklingsarbeid. Det første kriteriet er at skoleledelsen må ha ledelse-for-læring-kompetanse. Med dette menes at skolelederen må være aktivt deltakende, gjennom å innta den lærende posisjon, for å skulle lykkes. Lederen av prosjektet må være både systemutvikler, støttespiller og inspirator gjennom utviklingsprosessen, og må evne å tenke helhetlig og langsiktig. Den andre betingelsen er at det må brukes tid på å skape gode prosesser i personalet, som fører til at alle føler et eierskap til prosjektet. At et kollektiv har en felles visjon, er en viktig forutsetning å lykkes. Ved å utvikle felles bilder av framtiden, gjennom synliggjøring av de prinsippene og den praksisen som skal lede dem dit, skapes en tilslutning i personalet. Det tredje kriteriet vil være å skape rom for handling, gjennom å være bevisst hvordan tiden utnyttes. Dette krever god strategiplanlegging og oppfølging underveis, med milepælsplaner som fungerer strukturerende og prosessdrivende. Det er viktig å få alle impliserte med på en følelse av en felles prosess mot et felles mål, slik at ingen blir «stående igjen på perrongen». Også i politiske dokumenter har det vært presisert at det må jobbes systematisk over tid med implementering av endringer, når målet er å forbedre læringsresultatene i skolen (St.meld. nr. 31, 2007-2008). Den fjerde betingelsen, i følge Ekholm et al. (2010), for å lykkes med et skoleutviklingsprosjekt, er knyttet til enkeltmenneskene som er del av utviklingen av organisasjonen. Hver enkelt må oppleve personlig mestring for å endre praksis. Dette tilsier at kompetanseheving hos den enkelte er sentralt, og denne må være praksisnær og tilpasset hver enkelt.

### ***Utdanningsreformer i skolen***

Skolen i Norge har vært preget av hyppige og omfattende utdanningsreformer (Karlsen, 2006). Omtrent hvert tiende år har det kommet en reform, som har gitt skolen en ny læreplan å forholde seg til, og å sette seg inn i (Bachmann & Haug, 2006). I tillegg har det kommet nye modeller og arbeidsmetoder, som lærere har blitt pålagt å bli kjent med og undervise etter. Det kan virke som det kan være en viss endringstretthet å spore hos mange lærere. I forbindelse

med innføring av nye skolereformer i Norge, diskuterer Karlsen (2006) lærernes reaksjoner på stadig endring. Han skriver:

«Lærerne må i praksis forholde seg til disse evinnelige utspill, som alltid kalles 'utvikling'. I praksis dreier reformene seg ofte om kortsiktige tiltak ut fra overflatisk politisk synsing som angivelig skal kunne løse langsiktige problemer. For skolens folk medfører strømmen av reformer nye møter, ny planlegging, mer kursing av bedrevitere, økt arbeidspress...» (Karlsen, 2006:251).

Han mener dette for lærerne kan oppleves som en avsporing og et tidsspille fra det de egentlig skal drive med, nemlig oppdragelse og undervisning. I lys av dette er det viktig for ledelsen å være bevisst når det skal igangsettes et skoleprosjekt, slik at de får med seg lærerne på å skape en utvikling. Ellers er det fare for at de etter endt prosjekt-periode fortsetter som før, hvis de ikke har følt et eierskap til utviklingsprosjektet og har fått det «under huden».

### *Ulike forståelser av kollegiet som fellesskap*

De kulturer som rår i et kollegium kan, i følge Jenssen og Roald (2014), legge premisser for arbeidet med et skoleprosjekt. De hevder skolekulturen, som omfatter verdier, normer og maktforhold, på ulike måter styrer det sosiale fellesskapet i skolen. Det finnes, i følge Hargreaves (1996), fire former for lærerkulturer som har betydning for lærerarbeidet og endringer i skolen. Disse fire kulturene er individualisme, samarbeid, påtvungen kollegialitet og balkanisering.

I individualisme ligger det lærerens opplevelse av sitt private territorium, bak lukkede dører i sitt klasserom. For noen lærere er dette kjærkomment og et hvert forsøk på samarbeid, som for eksempel kollegaveiledning, vil møtes av skepsis og motstand. For å motvirke individualismen mener Hargreaves (1996) det er sentralt at det legges til rette for trygghet og anerkjennelse av den enkeltes kunnskap i kollegiet, slik at samarbeid blir mulig. Samarbeid og kollegialitet blir ofte fremstilt som positivt på mange måter, og er en viktig forbindelse mellom skoleutvikling og lærerutvikling. Spesielt ved gjennomføring av endringer der initiativet kommer utenfra, som ved læreplanreformer, er verdien av samarbeid og kollegialitet stor. Hargreaves (1996) skiller mellom samarbeidskulturer og påtvungen kollegialitet. En samarbeidskultur preges av spontanitet, frivillighet, utviklingsorientering,



uformelle møter og uforutsigbarhet i forhold til utfallet av samarbeidet. Påtvungen kollegialitet kjennetegnes av en administrativ regulering, obligatorisk deltakelse, implementeringsorientering, binding til fast tid og sted og forutsigbarhet i forhold til resultater. De argumenterer for at samarbeid, kjennetegnet av frivillighet og medvirkning, vil gi et bedre resultat enn et som kjennetegnes ved tvungenhet. Når det eksisterer undergrupper av ansatte som holder sammen, og utvikler motstridende holdninger eller interesser, omtaler Hargreaves (1996) det som balkanisering av de ansatte. I forhold til lærerkulturer i skolen benytter Hargreaves betegnelsen balkanisering for å vise at det finnes lærere som gjerne har organisert seg i undergrupper, hvor de identifiserer seg med bestemte lærergrupper i fagseksjoner, på klassetrinn eller liknende.

Ved et skoleutviklingsarbeid er det viktig å kjenne til disse ulike typene, for å legge til rette for samarbeid som fungerer og gir et fruktbart resultat. For leder vil det, i følge Hargreaves (1996), være essensielt å tilrettelegge for samarbeid, ikke styre det, samt ha klare forventninger til selve arbeidet, ikke til tidsbruken. For at lærere skal få til å endre egen praksis, må de ønske dette (Ekholm et al., 2010). Dette forutsetter at de føler et eierskap til prosjektet. Utfordringen for skolens ledelse vil være hvordan et slikt eierskap blir skapt hos den enkelte deltaker i utviklingsprosjektet.

### *Hierarki og kollegium*

For å bidra til at alle de impliserte føler et eierskap til prosjektet, kan måten det styres på være avgjørende for hvordan deltakerne velger å gå inn i prosjektet. I følge Ottesen og Møller (2011) kan ulike teoretiske perspektiver på skoleleders og læreres praksis brukes, for å forstå utfordringene leder står ovenfor ved initiering av endringer i skolen. De refererer til Sørhaug (2004) som beskriver to ulike kunnskapsregimer som rammer for ledelsesutfordringene i skolen; hierarki og kollegium. Hierarkiet kan bidra til effektivitet i beslutningsprosessen, men kan virke hemmede på fri kommunikasjon. Personalet som kollegium har fungert som et viktig fellesskap og «i skolen har vi lange tradisjoner for at lærerne har styrt seg selv» (Ottesen & Møller, 2011:17). De skriver videre at kollegiet kan være et sted hvor det skapes nye initiativer, og fungerer som et faglig og verdimesig fellesskap. Hierarki bidrar til å opprettholde struktur og retning, og har som oppgave å bringe nettverkets energi i en retning som kan realisere skolens mål. Kunnskapsregimene hierarki og kollegium representerer ulike styringsformer som begge vil måtte være til stede, men som vil både berike og true hverandre.

Som Ottesen og Møller skriver; «Hierarki versus kollegium kan også forstås som et skille mellom å forstå styring som ovenfra-og-ned eller nedenfra-og-opp» (Ottesen & Møller, 2011:18).

Et utviklingsprosjekt hvor hensikten er å dyktiggjøre lærerne til å drive tilpasset opplæring, har til hovedhensikt å sikre at alle elever har et læringsutbytte, som er maksimalt i forhold til forutsetningene. I følge Ekholm et al. (2010), må leder sørge for at det etableres en resultatorientert kultur, for å ha kunnskap om elevene faktisk har et tilfredsstillende utbytte av den pedagogiske praksisen. Et skoleprosjekt har vanligvis til hensikt å forbedre praksis. Dette betyr i følge Nordahl (2013) at skoleutvikling er utvikling av de menneskene som arbeider i skolen.

## **DEL 3: METODE**

I dette kapitlet vil jeg først gjøre rede for mitt valg av metodisk tilnærming, og diskutere det opp mot andre mulige metoder. Videre vil jeg gjøre rede for forskningsdesign i henhold til tid og utvalg. Deretter gir jeg en oversikt over datamaterialet som har fremkommet i studien, og gjør rede for hvordan jeg har gått frem for å analysere data. Til slutt diskuterer jeg validitet og reliabilitet i studien.

### **3.1. Valg av metode, avveininger og hensyn**

Mitt mål med studien var å utvinne kunnskap om hvordan et kollegium arbeider med et skoleprosjekt, og hvilke holdninger og synspunkter som kommer til syne. For å undersøke dette valgte jeg å bruke en kvalitativ tilnærming. Jeg fulgte en prosess hvor utvinning av kunnskap var hensikten og data kommer frem i form av tekst, slik Kvale og Brinkmann (2009) beskriver det. Hvordan et kollegium arbeider, og hvilke holdninger og synspunkter som kommer til syne er vanskelig å måle, og det krever at jeg går i det Repstad (2007) kaller kvalitativ nærkontakt med aktørene. Jeg ville beskrive det som finnes, ikke hvor ofte det finnes. Problemstillingen min var knyttet til et begrenset geografisk område, og gjennom observasjon ville jeg kunne fremskaffe de kvalitative data som, i følge Repstad (2007), beskriver fenomenet. Som Repstad (2007:24) skriver; «Kvalitative studier gir ofte godt grunnlag for å forstå konkrete, lokale utviklingsforløp». Jeg valgte å studere en liten skole og følge et konkret skoleprosjekt. Jeg har valgt en pragmatisk tilnærming, slik Repstad (2007) beskriver, til min studie, for å kunne kombinere full jobb som lærer og spesialpedagogisk koordinator ved en videregående skole, og det å skulle utføre et forskningsarbeid. Dermed har jeg valgt å forske på egen arbeidsplass, og kombinere rollene mine som arbeidstaker og forsker ved samme skole. Studien strakk seg over et skoleår hvor jeg samlet inn data, samtidig som jeg utførte mitt daglige virke. På bakgrunn av studiens tema og utvalg, vurderte jeg et etnografisk feltstudium som en hensiktsmessig metode.

Ved å velge en kvantitativ tilnærming til studien, ville jeg kunne ha spurt etter informantenes meninger og holdninger gjennom å sende ut et spørreskjema. På denne måten kunne jeg ha innhentet data fra et stort antall lærere, og fått et bredt datagrunnlag å analysere ut fra. Jeg ville derimot ikke kunnet følge hvordan kollegiet arbeidet med prosjektet over tid, og heller ikke observert deltakernes holdninger og synspunkter, slik jeg nå har gjort. Det kan være

forskjell i hva deltakere sier og hva de gjør. Ved observasjon vil jeg få mulighet til å fange både hva de sier og hva de faktisk gjør.

I det følgende vil jeg beskrive et etnografisk feltarbeid som forskningsmetode og utdype hvorfor jeg har valgt dette.

### **3.2. Metodisk tilnærming**

Etnografi kan defineres som teorier og metoder, som beskriver hvordan mennesker lever, og skaper betydning og mening, i sin sosiale og kulturelle kontekst (Madsen, 2003). Etnografer fokuserer på studier av autentiske hendelser og sammenhenger, hvor menneskers kultur kommer til syne (Gall, Gall, & Borg, 2007). Som etnografisk forsker driver man med kunnskapskonstruksjon, og fungerer som en reisende som vandrer gjennom feltet og deltar i samtaler og samhandling med folk man treffer på veien (Kvale et al., 2009). Kunnskapen konstrueres underveis i samhandling mellom forsker og felt, samtidig som både feltet, og forsker endrer seg. Derfor kan det sies at den kunnskapen som skapes her, hører hjemme i en konstruktivistisk forskningstradisjon (Denzin & Lincoln, 1994).

Det å bygge opp et datamateriale gjennom et feltarbeid er induktivt i sin form, og tar opp i seg endringer underveis, for eksempel ved at forsker endrer sitt fokus i tråd med oppdagelser hun gjør underveis i feltet (Madsen, 2003). Det er uenighet om hvorvidt en forsker kan nærme seg feltet uten å være påvirket av sin forforståelse (Alvesson & Sköldbberg, 2009). Idealet i et slikt arbeid er å være mest mulig åpen for hva som kommer frem underveis, og ikke være styrt av egen kunnskap og egne erfaringer. Som forsker forsøkte jeg å gå mest mulig åpent ut, bruke tid og samle inn relativt store mengder data, som jeg tolket og kategoriserte for å skape det Madsen (2003) kaller sammenheng og konsistens. Jeg har også tatt i bruk en viss form for triangulering av data ved både å observere, føre dagbok, analysere skriftlige tilbakemeldinger fra lærerne og ha uformelle samtaler med dem underveis, noe som kan være en fordel for å få frem mest mulig data rundt temaet (Kardorff, Steinke, Flick, & Jenner, 2004). Jeg tenker ikke her på triangulering som middel til å bekrefte data, slik det er brukt i en kvantitativ tradisjon, men for å belyse temaet fra ulike ståsteder og perspektiver.

Jeg har valgt å gjøre feltarbeidet ved den skolen hvor jeg selv arbeider. Som forsker i eget felt fulgte jeg det daglige virket ved skolen hvor jeg jobber, gjennom et skoleår. Jeg startet ut med en problemstilling jeg ønsket å forske på, og gikk åpent ut og noterte i feltdagboken alt som kunne være av interesse rundt temaet. Underveis kom det fram temaer og vinklinger jeg som forsker ikke hadde kunnet forutse, men som ble fulgt opp ved å samtale ytterligere med lærere. Dette er ikke intervju, men uformelle samtaler hvor jeg fulgte opp og undersøkte ytterligere innspill som kom opp, for å få utdypet meningen som lå bak. Deltakerne arbeidet to ganger i grupper, og leverte skriftlige besvarelser som jeg har analysert. I tillegg leverte lærerne en individuell skriftlig besvarelse av noen spørsmål om prosjektet, som også var en del av datamaterialet. Ved å benytte flere ulike metoder for innsamling av data, for så å systematisk bringe dem sammen, mente jeg å kunne produsere en «tykkere» beskrivelse av fenomenet (Kardorff et al., 2004). Begrepet «tykkere» beskrivelse er brukt i feltarbeid som en betegnelse på beskrivelser av fenomener via datamateriale, som er innhentet gjennom ulike metoder, og dermed beskriver fenomenet på en utfyllende måte. Det var arbeidet og det som foregikk i feltet som var styrende for utviklingen av forskningsarbeidet, og for den teori som ble aktuell for meg. Målet med dette forskningsarbeidet var å få frem en forståelse og en kunnskap, som vil kunne brukes i utviklingsarbeid ved vår skole, og kanskje som et sammenlikningsgrunnlag ved andre skoler.

### *Muligheter og begrensninger ved etnografisk metode*

Ved å velge en etnografisk feltstudie ved egen arbeidsplass, så jeg flere fordeler i forhold til målet med undersøkelsen. For det første fikk jeg mulighet til å følge lærere i deres daglige virke. Situasjonene jeg fikk observere og samtale med lærerne om, var ikke oppkonstruerte eller iscenesatt, men autentiske daglige situasjoner som oppstår i en lærerhverdag. Ved å være tilstede i skolehverdagen fikk jeg lærernes umiddelbare reaksjoner og tanker rundt temaet, slik Repstad (2007) beskriver det, samt deres opplevelser i etterkant ved samtaler. I tråd med det Kvale (2009) beskriver i forbindelse med det fenomenologiske intervju, vil intervjusituasjonen gjenspeile opplevelser fra fortiden. I en intervjusituasjon hvor personer snakker om hendelser i fortiden vil opplevelsen alltid ha blitt bearbeidet i ettertid, og det som kommer fram er det som sitter i en persons minne. Han skriver at alle nye erfaringer setter gamle erfaringer i et nytt perspektiv, og vil prege en persons gjengivelse av fortiden. Ved å observere det autentiske sosiale samspillet der det skjer, når det skjer, får man et direkte inntrykk av de sosiale prosessene. Når folk snakker om det som har skjedd, vil detaljer ha blitt

glemt eller stilisert (Repstad, 2007). For det andre fikk jeg mulighet til å følge lærerne i deres daglige virke over tid. En utviklingsprosess, hvor endring av innarbeidede vaner og rutiner er målet, vil ta tid. Ved å følge prosessen gjennom et helt skoleår, fikk jeg både bredere og dypere innsikt, slik Van Maanen (2011) beskriver, enn om jeg hadde besøkt en skole i noen få uker. For det tredje fikk jeg mulighet til å kombinere mitt eget daglige virke med forskningsarbeidet. Denne pragmatiske tilnærmingen til metode gjør at jeg fikk tilbrakt adskillig mer tid i feltet, og kunne være tilstede i situasjonene, samtidig som jeg utførte mitt eget arbeid. For det fjerde fikk jeg innpass i feltet uten å måtte benytte det Madsen (2003) kaller en «døråpner». Jeg hadde allerede en innsiderolle i feltet, og fikk tillatelse til å drive mitt forskningsarbeid ved å forespørre rektor ved skolen, og ved å få samtykke fra mine kollegier, som var mine informanter. Jeg behøvde ikke bruke tid på å komme i posisjon til deltakerne i feltet, da dette hadde vært min arbeidsplass i flere år, og mine kolleger visste hva jeg sto for faglig. Jeg hadde forhåndskunnskap om feltet, slik at jeg kunne forstå det bedre og unngå pinlige feilslutninger og misforståelser, slik Repstad (2007) beskriver.

### *Forsker i eget felt*

Jeg måtte gjennom forskningsarbeidet være oppmerksom på problemene ved å skulle forske på egen arbeidsplass. Ved å kjenne informanter og miljø godt fra før måtte jeg være nøye med å ikke velge side, noe Repstad (2007) påpeker, vil prege de data som ble samlet inn på en uheldig måte. Han mener videre at det kan være en utfordring å opprettholde den korrekte distanse og upartiskhet, og at man må passe seg som forsker for å drive stor grad av selvsensur, for ikke å fornærme eller legge seg ut med noen. Han nevner i tillegg at det å være forsker i eget felt kan være problematisk, fordi «man da lett vil ha en tendens til å dele ut karakterer i stedet for å gi presise beskrivelser av det som skjer sett fra aktørens synspunkt» (Repstad, 2007:39). Jeg kan, som del av miljøet, stå i fare for å unngå å legge merke til opplagte ting ved kulturen, som har betydning for resultatene i studien. Ved at jeg selv er en del av denne kulturen, kan den oppleves som selvsagt for meg. I tillegg til dette krevde mitt forskningsarbeid noe av min arbeidstid, men dette ble innvilget da ledelsen ved skolen så nytten av mitt arbeid for skolen. Min studie vil kunne benyttes av skolens ledelse ved videre utviklingsarbeid ved skolen.

### 3.3. Feltarbeid kontra aksjonsforskning

Jeg har valgt en etnografisk feltstudie som metode i min studie, og har beskrevet hvorfor jeg mener en etnografisk feltstudie er hensiktsmessig for å utvinne kunnskap om mitt tema. Jeg kunne ha valgt aksjonsforskning som mulig metode. Aksjonsforskning har flere fellestrekk med feltarbeidet jeg har valgt, og tangerer dette på flere vis. I følge Høie (2010) blir aksjonsforskning brukt til å fremskaffe «lokal teori», hvor forståelsen av den enkelte organisasjon blir variert og lokal. Hun sier videre at data ikke ligger der klare til bruk, men er resultat av en aktiv konstruksjon av mening. For min studie er dette en god beskrivelse. Jeg følger en prosess på en bestemt skole, og kunnskapen som konstrueres underveis skal brukes videre lokalt på skolen. Aksjonsforskning benytter, i likhet med feltarbeid, deltakende arbeidsmetoder som gir tykke og utfyllende beskrivelser av fenomenet som studeres. Spenningen mellom forskerens nærhet og distanse til feltet er sentral i begge metoder. Jeg må som forsker være bevisst min rolle i kollegiet jeg er en del av, og har en innsiderrolle i, samtidig som jeg som forsker skal holde en profesjonell distanse til feltet, for å objektivt kunne vurdere og analysere de data som kommer frem (Kvale et al., 2009).

Jeg mener likevel feltarbeid er best egnet i min studie, da aksjonsforskning oftest gjennomføres i team, som består av profesjonelle forskere og medlemmer av et lokalsamfunn eller organisasjon, i den hensikt å forbedre deres situasjon. Aksjonsforskning er også kalt handlingsrettet forskning, eller forskning for handling. Deltakerne definerer sammen de problemene som skal løses, utfører forskningsoppgaver og tolker resultater i fellesskap (Høie, 2010). Jeg mener min studie skiller seg særlig fra aksjonsforskning, da den har kunnskapsutvikling som primær målsetting. Skoleprosjektet har endring av holdninger og arbeidsmetoder som mål, mens studien har som mål å utvikle kunnskap om og beskrive hvordan kollegiet arbeider med dette prosjektet.

### 3.4. Forskers rolle

Studier gjort i en konstruktivistisk tradisjon er ofte induktive og empiristyrte, men jeg forstår det slik at jeg som forsker likevel aldri vil være helt fri fra teori. I følge Fuglseth (2006), kommer ordet «teori» opprinnelig fra gresk, og betyr «blikk» eller «syn». Ut fra dette vil jeg som forsker aldri kunne gå inn i et forskningsarbeid med helt blanke ark, men ha et syn på, og en forforståelse av, temaet jeg vil forske på, og en subjektiv forståelse av virkeligheten jeg tar

med meg inn i forskerrollen. Mitt forskerperspektiv kommer til uttrykk gjennom hvilket emne jeg har valgt, og hvilke metoder og forklaringsmodeller jeg legger til grunn. Mitt «forskerblikk» vil legge premisser for min studie, til tross for at jeg forsøker å gå åpent ut og la det som skjer i feltet, være styrende for mitt arbeid. Ved å samtale fortløpende med deltakerne i feltet, har de kunnet bekrefte eller avkrefte de observasjoner jeg har gjort.

Som etnografisk forsker har jeg en observatør- så vel som en deltakerrolle. Når jeg skal forske på egen arbeidsplass må jeg være klar over min dobbeltrolle, og være oppmerksom på utfordringen ved å opprettholde distanse og upartiskhet (Repstad, 2007). Som del av det kollegium jeg skal forske på, er jeg i utgangspunktet en insider, og har rolle som fullstendig deltaker. Tradisjonelt vil jeg innta denne rollen i et forskningsarbeid der jeg tar arbeid eller melder meg inn i en organisasjon, og utgir meg for å være et vanlig medlem, og dermed har en skjult rolle (Ringdal, 2007). I mitt tilfelle kan jeg innta en helt åpen rolle, men likevel være fullstendig deltaker. Jeg må likevel være klar over mulige feilkilder, i forhold til at feltet med sine deltakere kan agere annerledes, når de vet de blir studert. Som deltakende observatør må jeg også balansere mellom den distanserte observatør og den nære deltaker. I følge Ringdal (2007) må den profesjonelle forsker ha en viss distanse og utsideperspektiv på sitt felt, for å kunne betrakte feltet på en objektiv måte. Madsen (2003) skriver om å kunne se sitt «lille etnografiarbeid» i sammenheng med den «store etnografi», som handler om de vitenskapsteoretiske problemstillinger som oppstår i forbindelse med forskning på kulturer, sosiale sammenhenger og felt. I min studie er dette aktuelt når jeg studerer et enkelt utviklingsarbeid ved en liten skole, og ønsker å se det i en større sammenheng. Kravet om å realisere prinsippet om tilpasset opplæring for alle elever, gjelder alle skoler på landsbasis i Norge, og er et fenomen som går langt utover min studie på min arbeidsplass.

På den annen side er det nødvendig å ha et innsideperspektiv, «å kjenne en gruppe innenfra for å kunne forstå den» (Ringdal, 2007:230). Ved å forske på egen arbeidsplass vil det være en fare for å få for stor nærhet til feltet, og miste den profesjonelle distanse. Jeg har til enhver tid hatt et oppmerksomt fokus på dette, og balansert mellom en innside- og en utsiderolle. Jeg har for eksempel vært bevisst min rolle i ulike gruppearbeid som har foregått i kollegiet. I noen sammenhenger har det vært hensiktsmessig å være deltaker i en gruppe, som har diskutert oppgaver i forbindelse med temaet. Jeg har da kunnet observere gruppedynamikk og reaksjoner på tema. I andre sammenhenger har jeg sørget for å trekke meg tilbake, slik at



deltakerne har kunnet snakke fritt, uten å måtte forholde seg til meg som både deltaker, igangsetter og forsker. Jeg har gjennom hele prosessen hatt full åpenhet om min pågående studie, hvor mine kollegaer har vært sentrale informanter.

## 3.5. Forskningsdesign

### 3.5.1. Tid

Hvert skoleår inngår skolen en kontrakt med fylkeskommunen, hvor satsingsområder for skoleåret blir beskrevet (se vedlegg 1). Gjennom kontrakten formaliseres målene, og forpliktes skolens ledelse til å gjennomføre tiltak, for å nå de oppsatte mål. For skoleåret 2013/14 ble det i kontrakten beskrevet tre satsingsområder; klasseledelse, tilpasset opplæring og yrkesretting. Tilpasset opplæring er formulert som eget punkt, samtidig som de tre områdene sees tett i sammenheng med hverandre, og alle er midler til samlet å skulle lede til en større grad av realisering av tilpasset opplæring.

Studien ble utført i tidsrommet januar 2014 til oktober 2014. Det vil si at innsamling av data foregikk siste halvdel av skoleåret, etter at prosjektet hadde pågått et halvår. Jeg så data i lys av det som ble gjort i høsthalvåret, men startet ikke systematisk innsamling av data før i januar. Jeg lot i tillegg perioden for innsamling av data strekke seg til og med oppstart av skoleåret 2014/15, det vil si frem til høstferien. Prosessen for skolens del vil fortsette også i tiden etter at min studie er avsluttet, men oppstarten av skoleåret ville være interessant å følge. Da ville jeg kunne observere lærenes innstilling til planlegging av undervisning, og etterspørsel av ressursbruk i henhold til spesialundervisning ved skolen, for å se om deres holdninger til dette hadde endret seg noe.

Jeg refererer i studien til *fellesmøter* som en arena hvor gruppearbeid, observasjoner og uformelle samtaler har foregått. Med fellesmøter mener jeg møter hvor hele kollegiet er samlet. Disse foregikk hver torsdag ettermiddag etter undervisningsslutt, hadde en varighet på et par timer, og er en del av lærernes bundne arbeidstid. Fellesmøtetiden på torsdager rommer også faglærerråd, som en arena hvor det blir snakket om elever, og det foregår pedagogiske diskusjoner mellom lærere. Faglærerråd holdes omtrent en gang i måneden for hver enkelt klasse ved skolen, og her deltar avdelingsleder, alle lærere som underviser i klassen, fagarbeidere, rådgiver og spesialpedagogisk koordinator. I tillegg rommer fellesmøtetiden

kontaktlærersamlinger og andre møter hvor hele eller deler av personalet er til stede. Da alle disse møtene har pedagogisk innhold av ulike slag, og hele kollegiet i prinsippet er til stede, velger jeg i rapporten å referere samlet til disse møtene som «fellesmøter».

### **3.5.2. Utvalg**

Utvalget mitt er de ansatte ved en yrkesfaglig videregående skole i Sør-Norge. Skolen er en relativt liten skole, med i underkant av 200 elever og 60 ansatte. Av de ansatte er det 25 lærere og 6 fagarbeidere. De øvrige er rengjøringspersonale og driftsansatte. Det at skolen er såpass liten, med få ansatte og elever, medfører et skolemiljø der «alle kjenner hverandre» i den forstand at lærerne kjenner ansiktene på alle elever, også dem de ikke selv underviser. Det er en kultur på skolen for at alle lærere og elever hilser på hverandre. Dette uttrykker elevene at de opplever som å bli sett, og at dette skaper trivsel. I og med at det er få ansatte, har mange flere enn en funksjon i sine stillinger. For eksempel har avdelingslederne ansvaret for flere avdelinger, og de har undervisning i tillegg til lederansvar. Spesialpedagogisk koordinator ved skolen har i tillegg til koordinatorfunksjonen, rolle som to-lærer inn i fellesfagtimer i de ordinære klassene, undervisning på tilrettelagt avdeling og kontaktlæreransvar for en gruppe elever der. På denne måten blir koblingen mellom de ordinære klassene og tilrettelagt avdeling sterk. Jeg har derfor valgt å ta med en beskrivelse av tilrettelagte avdeling i kapittel 2.3.

### ***Skolens ledelse, lærere og fagarbeidere***

Deltakerne i prosjektet har vært skolens ledelse, lærere og fagarbeidere. Ledelsen består av rektor og to avdelingsledere. Lærerne består av fellesfaglærere og lærere innenfor programfagene naturbruk og teknisk og industriell produksjon, som er studieretningene ved skolen. I tillegg har skolen ansatt fem spesialpedagoger som jobber med elever på tilrettelagt avdeling. En av spesialpedagogene har også rolle som to-lærer i fellesfag i de ordinære klassene. Fagarbeiderne har utdanning som barne- og ungdomsarbeidere, og har en viktig rolle i arbeidet med elevene. De kjenner godt til skolens miljø og kultur, sett med elevenes øyne. De følger elevene tett gjennom skoleuka i alle fag og kjenner dem godt. Det har vært viktig også å få deres stemme inn i undersøkelsen, noe som kommer til syne i gruppearbeidet.

Da deltakerne jobbet med gruppearbeid, både i mai og i august 2014, ble gruppene dannet med en blanding av både lærere og fagarbeidere. Det var cirka 20 av 25 lærere og alle 6 fagarbeiderne til stede ved disse samlingene. Når det gjelder besvarelse av individuelt arbeid, er deltakelsen noe lavere. Av 25 lærere fikk jeg svar fra 12 på spørsmålene jeg stilte i oktober. Tabellen nedenfor viser en oversikt over deltakerne i studien.

Tabell 3.1. Oversikt over deltakere i studien

Deltakere	Antall ansatt
Ledelsen	3
Lærere	25
Fagarbeidere	6

Min rolle i dette arbeidet har vært to-delt. I kraft av min stilling som spesialpedagogisk rådgiver har jeg vært en av pådriverne i utviklingsprosjektet, og har hatt en rolle i prosjektledelsen. I tillegg har jeg utført min studie på skoleutviklingsprosjektet, og har hatt rolle som forsker på prosessen som har pågått. Som forsker har jeg gjort observasjoner, og dokumentert disse gjennom dagboknotater. Som Madsen (2003) peker på, hviler observasjoner på forskers valg av fokus, og dagboknotatene gjenspeiler hva jeg som forsker har valgt å forholde meg til og ikke. For det meste dreier dette seg om situasjoner, hvor det aktuelle tema blir bearbeidet. For å underbygge mine observasjoner, har jeg lagt stor vekt på deltakernes tilbakemeldinger gjennom gruppearbeid, individuelt arbeid og gjennom uformelle samtaler.

En yrkesfaglig videregående skole består av et sammensatt lærerkollegium, hvor mange profesjoner og fag er representert. Fellesfagene i den yrkesfaglige videregående utdanningen ivaretas av lærere med utdanning innen norsk, engelsk, matematikk, naturfag, samfunnsfag og økonomi. Yrkesfagene ivaretas av lærere med et mangfold av ulike bakgrunner. Noen av lærerne har utdanning fra lærerskoler innen sitt fag, hvor fag og pedagogikk-opplæring har ligget parallelt i et tre- til femårig utdanningsløp. Andre har bakgrunn fra ulike håndverk og yrker, og har tatt etterutdanning i pedagogikk for å kvalifisere seg til læreryrket. Mange av disse har hovedfag innenfor sin yrkesprofesjon med praktisk, pedagogisk utdanning i tillegg.

På en skole med full drift innenfor programområdet<sup>3</sup>, vil det i tillegg være ansatt en rekke fagpersoner som ivaretar den daglige driften. Dette mangfoldet skaper en spenning i kollegiet, som er positiv i det daglige. I Stortingsmelding 31, Kvalitet i skolen, henvises det til en undersøkelse (Turmo & Aamodt, 2007), hvor det kommer fram at lærere som underviser i fellesfag på yrkesfaglige utdanningsprogrammer, har gjennomgående lavere utdanning enn lærere som underviser på de studieforbereende utdanningsprogrammene. For min studie betyr dette at noen av informantene mine er akademisk skolert med kjennskap til akademiske arbeidsmetoder og tillit til empiriske resultater, mens andre kommer fra en mer yrkesfaglig tradisjon med fokus på praktiske løsninger og yrkesretting som mål.

Skoleprosjektet har vært ledet av rektor ved skolen. Rektor har hatt hovedansvar for planlegging og gjennomføring av prosjektet. Spesialpedagogisk koordinator er identisk med forsker i denne studien. Jeg har hatt ansvar for å holde presentasjoner med teori om tilpasset opplæring på fellesmøter, i form av ca. 15 minutters forelesninger. I etterkant av presentasjonene, har lærere og fagarbeidere fått noen spørsmål å reflektere rundt i grupper. Jeg har også hatt ansvar for gjennomgang og oppsummering av resultater av gruppearbeid og individuelt arbeid, samt presentasjon av disse i plenum.

### **3.6. Datamaterialet**

For å gi en oversikt over datamaterialet, har jeg stilt dette opp i en tabell (3.1.). Tabellen viser vannrett de ulike typene data jeg har samlet inn via observasjon, uformelle samtaler, skriftlige gruppebesvarelser og skriftlige individuelle besvarelser. Loddrett viser tabellen hvor og når de ulike data ble samlet inn, hvem som ble observert/svarte, hvordan jeg har loggført og hvor ofte dette forekom, eller hvor mange som svarte.

---

<sup>3</sup> Programområde er en betegnelse på studieretninger i yrkesfaglig videregående opplæring.

Tabell 3.1. Oversikt over datamaterialet

	OBSERVASJON	UFORMELLE SAMTALER	SKRIFTLIGE GRUPPE BESVARELSER	SKRIFTLIGE INDIVIDUELLE BESVARELSER
STED FOR DATAINN-SAMLING	-på pauserommet -på kontorene -på fellesmøter	-på pauserommet -på kontorene -på fellesmøter	-gruppearbeid på fellesmøter	-individuellt i egen tid
TIDSPUNKT	-fra januar til oktober	-fra januar til oktober	-gruppearbeid mai 2014 (vedlegg 4) -gruppearbeid august 2014 (vedlegg 5)	-individuellt arbeid oktober 2014 (vedlegg 6)
DELTAKERE	-lærere -ledelsen -fagarbeidere	-lærere -ledelsen -fagarbeidere	- lærere og fagarbeidere	- lærere
DOKUMENT-ASJON	-førte dagbok	-førte dagbok	-skriftlig svar på oppgaver i grupper.	-skriftlig svar på spørsmål individuelt
FOREKOMST	-ukentlig	-ukentlig	-gruppearbeid mai 2014: 5 gruppebesvarelser -gruppearbeid august 2014: 5 gruppebesvarelser	-individuelle besvarelser oktober 2014: 12 stk

### 3.6.1. Dagboknotater

Jeg har fra januar til juni, og videre ved skolestart i august frem til oktober, fulgt prosessen i henhold til kontrakten, hvor skolen forplikter seg til å arbeide med tilpasset opplæring, klasseledelse og yrkesretting. Underveis har jeg gjort notater i en dagbok, slik Madsen (2003) anbefaler. Jeg har ganske ukritisk notert alt jeg har observert, det være seg uttalelser fra enkeltlærere, respons fra gruppearbeid etter fremlegg av ulike temaer innenfor satsingsområdene, og samtaler på kontorer i hverdagen. Denne måten å arbeide på, har gitt meg et godt innblikk i hva som rører seg i kollegiet, underveis i en prosess med et utviklingsarbeid. Jeg har kunnet observere og samtale med lærerne, og notere fortløpende i dagboken. Jeg har ukentlig gjort meg noen notater i dagboken rundt arbeid kollegiet har gjort, og samtaler jeg har hatt med deltakerne. Noen uker har jeg gjort notater en gang, andre uker flere ganger, avhengig av hvor mye fokus det var på prosjektet.

### **3.6.2. Uformelle samtaler**

Underveis i prosessen har det oppstått uventede situasjoner og reaksjoner fra lærerne, i forbindelse med innlegg jeg har hatt angående tilpasset opplæring. Det har da vært interessant å forfølge disse innspillene med samtaler i etterkant, hvor jeg har bedt om avklaringer og ytterligere utdyping av temaer som har oppstått, slik Repstad (2007) beskriver. Disse er også notert i dagboken og utgjør en del av datamaterialet. I tillegg har jeg daglige samtaler med mine kolleger, om elever som utfordrer den ordinære undervisningen. Som spesialpedagogiske koordinator har jeg en veilederrolle ovenfor lærerne, rundt problemstillinger de står ovenfor i sitt arbeid med elevene. Dette gjelder både spesialpedagogiske tema og spørsmål om tilpasset opplæring. Jeg har også gjennom skoleåret notert ned momenter fra noen av disse samtalene. Jeg har notert fra samtaler med noen av lærerne i etterkant av gruppearbeid, og at de har svart skriftlig på spørsmål.

### **3.6.3. Skriftlige tilbakemeldinger**

Lærere og fagarbeidere har gjennom året blitt satt til å reflektere i grupper, rundt noen problemstillinger i forbindelse med tema. De har levert skriftlige tilbakemeldinger fra gruppearbeidet, et i mai 2014 og et i oppstart av skoleåret i august 2014. Oppgavene til de to gruppearbeidene (se vedlegg 2 og 3) ble utformet av rektor. De individuelle skriftlige tilbakemeldingene besto av svar på tre spørsmål rundt arbeidet med prosjektet, som jeg stilte lærerne mot slutten av datainnsamlingsperioden. Jeg ønsket å få en kort evaluering av prosjektet fra lærerne. Spørsmål 1. ble formulert for å få en forståelse av hva lærerne mente om organiseringen av selve prosjektet. Spørsmål 2. ble formulert med tanke på å få en forståelse av om lærerne bevisst hadde endret syn på/holdning til tilpasset opplæring, som er prosjektets hovedtema. Det tredje spørsmålet ble formulert for å få en tilbakemelding på om lærerne selv mente hensikten med prosjektet, å påvirke deres praksis i klasserommet, i noen grad var nådd.

### **3.7. Analyse av datamaterialet**

Materialet fra dagboknotatene og de skriftlige tilbakemeldingene fra gruppearbeid og individuelt arbeid, er basis for studiens kunnskapsutvikling. Da datainnsamlingen startet var jeg åpen for alle innspill som kom fra deltakerne i feltet, og noterte alt jeg fant av interesse rundt skoleutviklingsprosjektet i dagboken. Jeg hadde likevel en klar tanke om hva jeg ønsket

å utvinne kunnskap om. I problemstillingen formuleres to spørsmål, som jeg underveis i prosessen har hatt som bakteppe for observasjonene og samtalene med deltakerne. Mitt forskerblikk (Fuglseth, 2006) har vært preget av dette. Analyse og drøfting av resultater i en kvalitativ undersøkelse henger nøye sammen, og kan i noen sammenhenger nærmest ikke holdes fra hverandre (Repstad, 2007). Jeg behandler derfor presentasjon av resultater og drøfting av disse i samme kapittel (del 4).

I følge Repstad (2007) vil det ved gjennomlesing av datamaterialet, vise seg at noen momenter er gjentakende. Dette viste seg også i mine notater fra observasjoner. I dagboken har jeg notert stikkord i marginen og talt opp hvor mange ganger visse temaer går igjen i fellesmøter og i uformelle samtaler. De samme temaene har jeg funnet i svarene fra gruppearbeidene og de individuelle svarene fra lærerne. Disse utgjør resultatene i studien, og er listet opp i tabell 4.1. og 4.2. Tabell 4.1. viser de resultater der flere enn halvparten av deltakerne har gitt uttrykk for noe, og tabell 4.2. de resultatene som uttrykkes av færre enn halvparten.

For å skape orden og struktur i dataene (Madsen, 2003), dannet jeg kategorier som jeg sorterte resultatene inn under. I likhet med Werner (2008) har jeg nærmet meg forskningsmaterialet uten å ha klare kategorier på forhånd, men så da jeg startet systematiseringen av datamaterialet, at en del av resultatene kunne samles i kategorier.

## **3.8. Validitet og reliabilitet**

### **3.8.1. Validitet og reliabilitet i kvalitative studier**

Når det gjelder validitet og reliabilitet, er dette begreper som opprinnelig var brukt i forhold til kvantitative forskningsmetoder. Disse har opphav i et positivistisk paradigme, som måleinstrumenter for hvor gyldig, pålitelig og generaliserbart forskerens funn var (Denzin & Lincoln, 1994). Østerud (1998) argumenterer i sin artikkel «Relevansen av begrepene ‘validitet’ og ‘reliabilitet’ i kvalitativ forskning», for å rekonstruere begrepene når forskere skal overta, og gjøre bruk av dem i en kvalitativ forskningstradisjon. Forskere innenfor en konstruktivistisk tradisjon, har i sitt arbeid med å vurdere studiers gyldighet forsøkt å flytte fokus fra forsker til data. I stedet for å bruke betegnelsen «validitet» snakker de om at dataene må være bekreftbare. Videre beskriver Østerud (1998) at det finnes kvalitative forskere som

har valgt å overse betegnelsen «reliabilitet» helt, mens andre har byttet det ut med betegnelsen «pålitelighet». For å sikre reliabilitet, må det være et instrument som muliggjør gjentatt observasjon under tilnærmet like omstendigheter. I kvalitativ forskning er det ofte forsker som er instrumentet. I selve forskningsarbeidet betyr dette at forsker utfører flere observasjoner, eller benytter seg av en annen forsker som observerer den samme prosessen. Man kan også benytte foto og videoopptak som bekrefter observasjonene, selv om dette heller ikke gir helt objektive data, siden man fortsatt gjør utvalg og fortolkninger. I kvalitative studier stilles det andre krav til validitet og reliabilitet, da dataene og måten man har skaffet dem til veie på har en helt annen karakter. For å sikre påliteligheten i et kvalitativt arbeid er forskers oppgave å gjøre prosessen så transparent som mulig, slik at leseren kan bedømme om forskningen er til å stole på (Madsen, 2003). Som det går frem av denne gjennomgangen kan valg av begreper løses på flere måter. Jeg velger å bruke betegnelsene «validitet» og «reliabilitet» i min studie da dette, i følge Kvale et al. (2009), er innarbeidede betegnelser som lar seg overføre til bruk i kvalitative studier. Ved å bruke andre betegnelser kan, i følge Ringdal (2007), referansen til innarbeidede begreper, for å vurdere dataenes kvalitet, gå tapt.

### *Kritikk av feltstudier*

I følge Madsen (2003) har det blitt fremmet kritikk av feltstudier i forhold til manglende validitet og reliabilitet. Det kan virke som at resultatene umulig lar seg isolere fra den innflytelse forskerens ulike valg har, på dataene som samles inn. Kunnskapen er kulturelt og sosialt konstruert, og lar seg vanskelig rekonstruere i en annen sammenheng. Det snakkes om en legitimeringskrise hvor krav om reliabilitet, validitet og objektivitet er undergravet, og hele prosjektet mangler et grunnlag for legitimitet og gyldighet. Madsen (2003) stiller spørsmål ved om det i det hele gir tatt mening for andre enn forskeren selv, å beskjeftige seg med etnografiske studier. I følge Madsen (2003) er svaret på dette en klar avvisning av etnografiske prosjekter, som hevder å representere et objektivt eller sant bilde av virkeligheten. Hun mener en etnografisk studie står som en konstruksjon, gjort av forskeren i samhandling med feltet i den sosiale og kulturelle kontekst hun befinner seg i, og kan ikke eksistere uavhengig av forskeren. Gyldighetsprinsippet kan sikres ved å gjøre prosessen transparent. Dermed er det i møte med leseren at generaliserbarheten avgjøres, ved at leseren bringer teksten inn i en ny virkelighet. Etnografi omtales hos Østerud (1998) som en «konstruert» eller «skapt fortelling», som er opptatt av å formidle de «små historier» for å beskrive virkeligheten. I dette vil objektivitet, reliabilitet og ytre validitet falle gjennom og



erstattes av et pragmatisk validitetsbegrep, som fremhever sannsynlighet og troverdighet (Østerud, 1998). Resultatene av min etnografiske studie ved egen arbeidsplass, vil kunne være nyttig for skolens ledelse i forbindelse med videre skoleprosjekter. Det vil også være mulig at studien kan vise seg å være nyttig for andre skoler, der tilsvarende prosjekter skal gjennomføres. Dette er opp til andre å vurdere om de kan bruke kunnskap fra min studie, om hvordan prosjektet forløp, og hvilke virkemidler og metoder som hadde ønsket effekt på utviklingsarbeidet.

### **3.8.2. Validitet og reliabilitet i min undersøkelse**

Min studie er gjort ved en liten skole med få ansatte, og tar for seg en lokal prosess ved et enkelt skoleprosjekt, som strekker seg over et skoleår. Ut i fra et så lite utvalg vil generaliseringsverdien være begrenset, og jeg kan ikke trekke noen konklusjoner om at dette skoleprosjektet er representativt for skoleprosjekter generelt. Ved å vise til tidligere forskning, har jeg funnet noen likhetspunkter mellom resultater i min undersøkelse, og større forskningsprosjekter (Bachmann & Haug, 2006; Dale & Wærness, 2003), som er gjort på liknende temaer. For å sikre gyldighetsprinsippet slik Madsen (2003) anbefaler, har jeg forsøkt å gjøre prosessen så transparent som mulig ved å beskrive arbeidet, og gi innblikk i datamaterialet i tabell 3.1.

Min studie beskjeftiger seg med noen sider ved skoleprosjektet som ble gjennomført. Jeg har som forsker i samhandling med feltet, slik Madsen (2003) beskriver det, utvunnet kunnskap om hvordan dette prosjektet har forløpt, og hvilke resultater det har gitt. Resultatene vil vanskelig kunne rekonstrueres i en annen sammenheng. For å bekrefte mine observasjoner har jeg hatt uformelle samtaler med deltakerne, og bygger også på resultatene av deres skriftlige tilbakemeldinger for å sikre reliabiliteten i studien.

Resultatene i undersøkelsen er basert på mine observasjoner, som ukentlig er notert og datert i dagboken. I tillegg baserer jeg resultatene på deltakernes skriftlige tilbakemeldinger, fra gruppearbeid og individuelt arbeid. I gruppearbeidet var det ca. 20 av 25 lærere, og samtlige 6 fagarbeidere som deltok. Dette gir godt grunnlag for å anta at svarene er representative for utvalget. I et gruppearbeid representerer svarene fra gruppa en samlet mening fra flere deltakere. Jeg kan likevel ikke være sikker på at alle deltakeres mening er representert. I en

gruppe vil det være en mulighet for at det er den sterkeste stemmen som kommer frem, og blir gjeldende på vegne av hele gruppa. Enkelt deltakere kan, av ulike grunner, la være å ytre sin mening, eller la seg overtale til endre mening, ut fra hvordan gruppedynamikken fungerer. Videre kan validiteten i forhold til de individuelle svarene diskuteres. Jeg formulerte spørsmål hvor jeg ønsket svar på hvordan lærerne hadde opplevd prosjektet, og hvilken nytte de mente de hadde hatt av det. Jeg må ta høyde for at deltakerne kan ha oppfattet spørsmålene ulikt, og for usikkerheten om de har svart på det jeg ønsket informasjon om. Det var 12 av 25 lærere som svarte på de individuelle spørsmålene. Det vil si at halvparten av lærerne har ikke kommet frem med sin mening. De lærerne som har svart, kan ha vært de som hadde sterkeste meninger enten positivt eller negativt, og som ønsket å bli hørt i evaluering av prosjektet. Det kan også være en mulighet for at de lærerne som har den sterkeste relasjonen til meg, følte seg mest forpliktet til å svare. Jeg mener likevel svarene samlet, fra gruppearbeid og individuelt arbeid, kan sees som representative, og har valgt å bruke disse som del av resultatene.

Ettersom jeg selv ikke utformet oppgavene til gruppearbeidet, hadde jeg ingen påvirkning på ordlyden i disse. Følgelig blir validiteten i forhold til begrepsbruk mindre kontrollerbar, og jeg må vurdere de svar som kom fram deretter. I oppgavene til gruppearbeid som ble gitt i mai 2014 (vedlegg 2), ble det stilt spørsmål til deltakerne om å vurdere *tilpasset undervisning* ved skolen. Det ville vært mer presist å bruke begrepet *tilpasset opplæring* i oppgaveteksten, og det er derfor uvisst hvordan deltakerne har tolket oppgaven. Når det gjelder begrepsbruk i de individuelle spørsmålene (vedlegg 4), har jeg vært påpasselig med å bruke *tilpasset opplæring*.

### 3.8.3. Etiske utfordringer

Deltakerne i studien er voksne personer, som har gitt sitt informerte samtykke til å være med i undersøkelsen. Dette foregikk ved at jeg på et fellesmøte informerte om mitt forskningsarbeid. Kollegiet ble gitt mulighet til å reservere seg fra å være med i etterkant. Videre har jeg innhentet muntlig samtykke fra enkeltpersoner i forhold til å gjengi skriftlig materiale de har gitt meg, i rapporten.

Når det gjelder anonymitet vil dette i en slik undersøkelse utgjøre en etisk utfordring. Jeg beskriver her min rolle som spesialpedagogisk koordinator ved skolen det forskes på, noe som

gjør skolen mulig å identifisere som min arbeidsplass. Jeg har valgt og ikke la opplysninger om kjønn, alder og utdanningsnivå knyttet til den enkelte komme frem, for å ivareta anonymiteten til deltakerne. Noen av disse opplysningene kunne ha hatt direkte betydning for forståelsen av problemstillingen, men utelates for å unngå at enkeldeltakere kan identifiseres på individnivå. Jeg har forsøkt å beskrive observasjoner jeg har gjort på en slik måte, at det ikke skal være et problem for noen av de impliserte.

## DEL 4: RESULTATER OG DRØFTINGER

I dette kapitlet gjør jeg rede for resultater som har kommet frem i undersøkelsen, og drøfter disse i lys av problemstillingen. Først presenterer jeg resultatene satt opp i to tabeller. Videre drøfter jeg resultatene i forhold til teori om tilpasset opplæring og skoleutvikling. Resultatene blir til sist sammenfattet i et avsluttende avsnitt.

### 4.1. Oversikt over resultater

For å gi en oversikt over resultatet har jeg valgt å stille de opp i to tabeller, der jeg også viser hva slags kilde jeg har hentet det fra. I tillegg angir jeg fra hvor mange besvarelser resultatet har kommet frem. I tabellene henviser jeg til vedlegg. Vedlegg 2 er oppgaveteksten til gruppearbeidet i mai 2014, og er i tabellen kalt *gruppebesvarelser*. Vedlegg 3 er oppgaveteksten til gruppearbeidet i august 2014, og er i tabellen kalt *gruppebesvarelser*. Vedlegg 4 er spørsmålene jeg stilte lærerne i oktober 2014, og er i teksten kalt *individuelle besvarelser*.

I tabell 4.1. presenterer jeg de resultatene som har kommet frem hos flere enn halvparten av deltakerne, og i tabell 4.2. de som har fremkommet hos færre enn halvparten av deltakerne. Da jeg mener rekkefølgen ikke har betydning for resultatene, blir de presentert i kronologisk rekkefølge. Noen av resultatene som har fremkommet hos færre enn halvparten av deltakerne utgjør ulike synspunkter på et tema, som sett samlet representerer flere enn halvparten. Et resultat som har kommet frem hos kun en deltaker er interessant å ta med, da dette direkte representerer det utkomme ledelsen ønsket av prosjektet. Ved å diskutere både resultater som har kommet frem hos mange og hos få av deltakerne, mener jeg at å få frem en større bredde i resultater som har kommet frem i feltet, enn om jeg kun hadde diskutert det som har kommet frem som resultater fra flertallet.

På fellesmøter skal i prinsippet hele kollegiet være til stede. I realiteten er det cirka 25-30 til stede på fellesmøter for pedagogisk ansatte (lærere og fagarbeidere) hvor mine observasjoner ble gjort. De uformelle samtalen har vært mellom forsker og én deltaker. Ved gruppebesvarelsene var tilnærmet alle lærere og fagarbeidere representert. Ved de individuelle besvarelsene var det 12 av 25 lærer som svarte. Dermed representerer observasjoner og

gruppebesvarelser flest deltakere, og vil være overlappende med deltakerne som svarte på individuelle spørsmål.

Tabell 4.1. Oversikt over resultater i studien der resultat har kommet frem hos flere enn halvparten

	RESULTAT	FRAMKOMMET I OBSERVASJON	FOREKOMST I SKRIFTLIG BESVARELSE
A	Deltakerne mente de hadde lite utbytte av prosjektet		6 individuelle besvarelser (se vedlegg 4)
B	Deltakerne mente det var nyttig med et slikt prosjekt for å rette oppmerksomhet mot tema		7 individuelle besvarelser (se vedlegg 4)
C	Deltakerne mente de ikke har endret sin undervisningspraksis etter prosjektet		9 individuelle besvarelser (se vedlegg 4)
D	Deltakerne mente de hadde drevet med tilpasset opplæring i sin undervisning bestandig	Notater fra 2 fellesmøter, 2 uformelle samtaler (dagboknotater)	8 individuelle besvarelser (se vedlegg 4)
E	Deltakerne oppfattet begrepet «tilpasset opplæring» som individualisert undervisning	Notater fra 1 fellesmøte (dagboknotater)	4 gruppebesvarelser (se vedlegg 3)
F	Deltakerne mente det var vanskelig å tilpasse undervisning i store elevgrupper	Notater fra 1 fellesmøte, 1 uformell samtale (dagboknotater)	3 gruppebesvarelser (se vedlegg 2)
G	Deltakerne etterlyste ressurser til spesialundervisning	Notater fra 2 fellesmøter, 3 uformelle samtaler (dagboknotater)	3 gruppebesvarelser (se vedlegg 2 og 3)
H	Deltakerne hadde klare oppfatninger av hva som kjennetegner en god lærer-elev-relasjon		5 gruppebesvarelser (se vedlegg 3)
I	Deltakerne mente god klasseledelse er med på å gi god tilpasset opplæring	Notater fra 2 fellesmøter (dagboknotater)	5 gruppebesvarelser (se vedlegg 3)

Tabell 4.2. Oversikt over resultater i studien der resultat har kommet frem hos færre enn halvparten

	RESULTAT	FRAMKOMMET I OBSERVASJON	FOREKOMST I SKRIFTLIG BESVARELSE
J	Deltakerne ga uttrykk for at prosjektet ikke var godt nok planlagt	Notater fra 1 fellesmøte (dagboknotater)	5 individuelle besvarelser (se vedlegg 4)
K	Deltakerne opplevde prosjektet som påtvunget	Notater fra 1 uformell samtale (dagboknotater)	3 individuelle besvarelser (se vedlegg 4)
L	Deltakerne opplevde at det var for mange ting å ha fokus på om gangen		2 individuelle besvarelser (se vedlegg 4)
M	Deltakerne mente de var blitt mer bevisste på tilpasset opplæring gjennom arbeidet med prosjektet		5 individuelle besvarelser (se vedlegg 4)
N	En deltaker mente vedkommende la mer vekt på varierte undervisningsmetoder etter prosjektet		1 individuell besvarelse (se vedlegg 4)

## 4.2. Drøfting av resultater

I det følgende vil jeg diskutere resultatene av undersøkelsen, i lys av teorien presentert i kapittel 2. Noen av resultatene ser jeg i sammenheng, og disse vil bli diskutert under samme punkt. I det følgende bruker jeg betegnelsen «lærere» i de tilfeller der det kun er lærere som har svart (i individuelle besvarelser og i noen av de uformelle samtale). Jeg bruker betegnelsen «deltakerne» i de tilfeller der resultatene kommer fra både lærere, fagarbeidere og ledelsen (i gruppebesvarelser og noen av de uformelle samtale).

### Resultat A

I de individuelle besvarelsene fra lærerne (se vedlegg 4), kom det frem at halvparten av de som svarte, på en eller annen måte uttrykte, at de ikke hadde særlig utbytte av prosjektet. Utsagn som «har vanskelig for å sitte igjen med noe spesielt», «husker ikke så mye av det» og «hadde lite utbytte av dette», peker i den retning. Disse kom som svar på spørsmålet; «Hva synes du om måten det ble arbeidet på med skolens fokusområder i løpet av forrige skoleår». Dette kan tolkes som relativt generelle svar, som uttrykk for at deltakerne mente de ikke hadde hatt særlig utbytte av prosjektet. Når jeg ser det i sammenheng med resultat J og K, kommer det kanskje frem en nærmere utdypning av hvorfor deltakerne ikke opplevde å få utbytte. Noen av deltakerne ga uttrykk for at prosjektet ikke var godt nok planlagt, og at de opplevde det som påtvunget. Om ikke prosjektledelsen har evnet å kommunisere en langsiktig

plan for prosjektet, og tydeliggjort for deltakerne den helhetlige hensikten ved det, kan dette i tråd med det Ekholm et al. (2010) beskriver, være med på å gjøre utviklingsprosjektet mindre vellykket. I følge Ekholm et al. (2010) er det også viktig å skape gode prosesser i kollegiet, slik at deltakerne føler et eierskap til prosjektet. Kollegiet kan ellers, i følge Hargreaves (1996), oppleve samarbeidet som påtvunget. I de tilfeller hvor en sterk administrativ regulering og implementeringsorientering råder, kan dette bidra til motstand i kollegiet, og dermed gi et mindre fruktbart resultat. Kollegiet ved min skole var med å fastsette satsingsområdene for det aktuelle skoleåret, nettopp fordi ledelsen ønsket å skape en følelse av eierskap til prosjektet i kollegiet. Ut i fra hvilke synspunkter som kommer frem hos lærerne, kan det kan se ut til at ledelsen likevel ikke har lyktes med dette.

### **Resultat B og M**

Deltakerne ga på ulike måter uttrykk for at de mente det var nyttig med et slikt prosjekt for å rette oppmerksomhet mot tema. Syv av tolv som svarte på de individuelle spørsmålene (se vedlegg 4), nevnte på en eller annen måte at prosjektet hadde bidratt til å rette oppmerksomhet mot tilpasset opplæring, og at de opplevde dette som inspirerende og interessant (resultat B). På spørsmål om hva de mente om måten det ble arbeidet med prosjektet på, svarte en «Nyttig med felles forståelse og dele kunnskap om temaene», en annen «Interessant, ga grunnlag for refleksjon» og en tredje «Det var inspirerende å ha dette som tema over såpass lang tid». Til tross for at noen av deltakerne mente de hadde lite utbytte av prosjektet, at de følte det som påtvunget og at det ikke var godt nok planlagt, uttrykker de likevel at noe ved det var nyttig og interessant. Når jeg ser dette i sammenheng med resultat M, kommer det frem at fem av deltakerne mente de var blitt mer bevisste på tilpasset opplæring gjennom prosjektperioden. En lærer svarte; «en god ting kan ikke sies for ofte». En annen skrev at vedkommende hadde hatt stort utbytte av utviklingsprosjektet, og hadde fått større forståelse for, og bevissthet rundt, hvordan tilpasset opplæring kan utføres. Dette kan ha sammenheng med den opplevde kontinuiteten, gjennom arbeidet med prosjektet i fellesmøter gjennom et helt skoleår. I den forstand kommuniserte prosjektledelsen det Ekholm et al. (2010) betegner som et helhetlig og langsiktig perspektiv, og la opp til et systematisk arbeid over tid, slik det anbefales i St.meld. nr. 31 (2007-2008).

Noen av deltakerne mente altså på ene siden at de ikke hadde hatt utbytte av prosjektet, men på den andre siden at det hadde vært nyttig i forhold til å rette oppmerksomhet mot tilpasset

opplæring, og at de hadde blitt mer bevisste på det gjennom prosessen. Dette vil jeg komme tilbake til ved drøfting av resultat J, K og L og resultat N.

### *Resultat C*

I spørsmålene jeg stilte lærerne i oktober 2014 (se vedlegg 6), var det ene formulert som «Gjør du noe annerledes nå enn før når det gjelder planlegging og utføring av din undervisning?». På dette svarte ni av tolv lærere, at de ikke hadde endret praksis etter at det hadde vært jobbet med tilpasset opplæring som utviklingsprosjekt gjennom skoleåret. Fire lærere svarte kort og konsist «nei» på spørsmålet, mens fem lærere skrev «nei, men...». Av disse var det en som skrev; «..., men jeg er mer bevisst på skolens fokusområder når jeg planlegger undervisningen», og en annen; «..., men blir stadig utfordret på dette med å tilpasse undervisning til hver enkelt elev». I denne studien har jeg ikke gått inn og undersøkt hvordan arbeidet i klasserommene faktisk har foregått, men har spurt lærerne om deres opplevelse av det. De mener selv de ikke har endret noe på måten å arbeide med elevene på, men sier likevel at de har blitt mer bevisste på tilpasset opplæring. Dette tolker jeg som at de faktisk kan ha endret noe likevel, men kanskje ikke selv er oppmerksomme på det. Nordahl (2013) sier at skoleutvikling er utvikling av de menneskene som arbeider i skolen. Når lærerne opplever at de har blitt mer bevisste i forhold til realisering av tilpasset opplæring, mener jeg det er sannsynlig at det vil vise seg i arbeidet deres med elevene på sikt. Som Nordahl (2007:67) skriver; «Det er dermed grunn til å tro at økt refleksjon hos lærerne kan bidra til at lærerne foretar mer hensiktsmessige valg i klasserommet og at opplæringen dermed blir kvalitativt bedre og mer tilpasset elevene.»

Endringer tar tid og må springe ut av et ønske hos de som skal endres, mener Ekholm et al. (2010). Det kan være for tidlig å skulle etterspørre endring etter kun et år. Ved å øke bevisstheten rundt tilpasset opplæring, kan endringen komme gradvis i tiden fremover, og gi seg utslag i endret undervisningspraksis på sikt. I lys av det at prosjektet ble oppfattet påtvunget, og at deltakerne hadde lite utbytte av det (resultat K og A), kan dette for dem overskygge det faktum at de faktisk er i gang med en endring av holdning til realisering av tilpasset opplæring.



## Resultat D

Åtte av tolv lærere svarte, at de alltid har tilpasset sin undervisning etter elevenes forutsetninger og behov (resultat D). De fremholder særlig de praktiske fagene som egnet til å gjøre tilpasninger i. En naturbrukslærer skriver; «for min del har det alltid vært en aktuell post i arbeidet mitt», og en annen; «som praksislærer er dette noe jeg jobber med hele tiden». Fra fellesmøte den 20. mars 2014, har jeg notert i dagboken at to lærere fortalte om to ulike skjema de brukte i praksis-undervisningen, hvor elevene skulle vurdere seg selv etter hver utførte oppgave. De fortalte at dette var med på å fremme tilpasset opplæring, ved at elevene ble bevisste sitt faglige ståsted, og fikk synliggjort hva som skulle til for å oppnå høyere måloppnåelse. Dette er i tråd med det Hattie (2013) skriver, om at elevene lærer bedre når de vet hva som forventes av dem. Det kan se ut til at det ved min skole, i likhet med resultatet i Differensieringsprosjektet (Dale & Wærness, 2003), er mange enkeltlærere som strekker seg langt for å tilpasse undervisningen til den enkelte elev. Jeg har observert at lærere, også i fellesfagtimer, jobber bevisst med å tilpasse undervisningen etter elevenes forutsetninger. Den 13. februar 2014, har jeg notert fra en samtale med en fellesfaglærer. Jeg beskriver i notatene hvordan vedkommende organiserer undervisningen, med bevisst gruppeinndeling av elevene. Jeg har skrevet; «Lærer driver så god tilpasset undervisning at alle elevene har utbytte av timen». Et annet eksempel har jeg notert i dagboken den 23. april 2014. En fellesfaglærer hadde fortalt meg om hva vedkommende opplevde seg god til og mindre god til. Læreren sa; «Jeg er god til å starte timene. Jeg skriver på tavla hva de skal gjøre denne økta så de vet hva jeg forventer av dem.» Denne læreren svarte også i det individuelle arbeidet, at vedkommende er bevisst på å tilpasse undervisningen. Resultatene fra Differensieringsprosjektet (Dale et al., 2003), viser at elever opplevde at undervisningen ble tilpasset deres evner og forutsetninger, særlig på yrkesfaglige studieretninger. Min studie har foregått på en skole med yrkesfaglige studieretninger, og lærernes opplevelse av egen undervisning kan sies å stemme overens med dette.

Jeg finner grunn til å problematisere hva lærerne legger i tilpasset opplæring, når de svarer at de «alltid har drevet med» dette. Flere av lærerne sier de at de tilpasser *undervisningen* etter elevenes forutsetninger og behov. For å kunne si at skolen realiserer prinsippet om tilpasset opplæring, er det noe mer som skal til enn at enkeltlærere tilpasser sin undervisning. Å realisere prinsippet om tilpasset opplæring i skolen er, i følge Håstein og Werner (2014), å sørge for at skolen er et sted der alle elever kan utvikle seg og lære. Det er lærerne som må

omforme det politisk skapte begrepet «tilpasset opplæring» til praksis, og gjøre dette gjennom forskningsbasert kunnskap, kommet frem gjennom blant annet metastudien til Hattie (2013). For å gjøre dette må de forstå hva prinsippet om tilpasset opplæring innebærer. For å realisere prinsippet har det betydning at ledelsen legger til rette for drøfting og refleksjon om hvordan prinsippet kan omsettes i praksis (Werner, 2008). Håstein og Werner (2004) lanserer begrepet tilpasset deltakelse, for å beskrive hvordan tilpasset opplæring foregår. Fra en diskusjon blant deltakerne på fellesmøte den 13. februar 2014, har jeg notert at de var opptatt av at vi må aktivisere elevene og utfordre dem på å undervise hverandre, noe jeg tolker som en vilje til å invitere elevene til å være aktive i sin egen læringsprosess. Det kan likevel se ut til at enkeltlæreres gode intensjoner står som enkelthendelser, uten å være satt i system på skolen som helhet. Til tross for at mange lærere mener de driver med tilpasset undervisning, kan det se ut til at resultatene fra skolen jeg har undersøkt, er sammenfallende med resultatene fra noen av skolene som var med i Differensieringsprosjektet (Dale & Wærness, 2003). Her viste resultatene at skolene hadde forbedringspotensial i forhold til organisering.

### ***Resultat E og F***

I gruppearbeidet som ble gjennomført i august 2014 (se vedlegg 5), ble deltakerne spurt om å definere «tilpasset opplæring». Av de fem gruppene som deltok, svarte fire av dem med ulik ordlyd at tilpasset opplæring er individualisert undervisning (resultat E). Svar som «Differensiert opplæring tilpasset den enkelte», og «Tilrettelagt for hver enkelts nivå» tyder på dette. Noe av målet med skoleutviklingsprosjektet, var å etablere en felles forståelse av innholdet i begrepet tilpasset opplæring. Prosjektledelsens hensikt var å formidle en bred forståelse av tilpasset opplæring, slik Bachmann og Haug (2006) definerer det, som basis for denne felles forståelsen. Jeg har notert i dagboken et innspill som kom fra en lærer på fellesmøtet den 13. februar 2014. Læreren spurte; «Hvor mye tid skal vi bruke på å lage undervisningsopplegg tilpasset hver enkelt?», og la for dagen en smal forståelse av tilpasset opplæring, slik Nordahl (2014) beskriver det. Dette kan identifiseres som en holdning til tilpasset opplæring som henger igjen fra epoken fra 1997 til 2005, hvor tilnærmingen til tilpasset opplæring kjennetegnes av individualisering (Jenssen & Lillejord, 2009). Det kan se ut til at vektleggingen på å skulle differensiere undervisningen på et individuelt plan, er det rådende fremdeles. Det må tas høyde for at dette resultatet er fremkommet gjennom et gruppearbeid. I gruppearbeid kan man risikere at ikke alle enkeltstemmer kommer frem, men at den sterkeste stemmen blir stående som bærer av det som presenteres som gruppas mening.

I gruppearbeidet i mai (se vedlegg 4), kom det frem at tre av fem grupper mente det var vanskelig å tilpasse undervisningen i store elevgrupper (resultat F). De skriver «jo større grupper, jo flere utfordringer», og uttrykker at selv i klasser som består av 15 elever, oppleves det som vanskelig å skulle tilpasse undervisningen for den enkelte. Gruppene svarer at lærerne er helt avhengig av å ha fagarbeiderne med i undervisningen for å kunne få dette til, og at det selv da er vanskelig. I fellesmøte den 22. mai 2014, har jeg notert at det ble en diskusjon i kollegiet om dette med gruppestørrelse. Det ble påpekt at store grupper med elever med stort faglig sprik, gjør det vanskelig å undervise. Dette stemmer overens med det Dale og Wærness (2003) rapporterer fra Differensieringsprosjektet, om hvordan lærere frustreres over å skulle gi tilpasset opplæring til hver enkelt elev i en stor gruppe. Ut fra en forståelse av at jo mer individualisert undervisningen er, jo bedre tilpasset opplæring (Nordahl, 2009), kan det skapes urealistiske forventninger og frustrasjon blant lærerne.

Det at deltakerne oppfatter tilpasset opplæring som individualisert undervisning, og at de mener det er vanskelig å realisere dette i store grupper, kan også ha årsak i at den norske skolen i mange år har satt søkelys på faktorer som ikke har hatt særlig stor innvirkning på elevers læring, slik Nordahl påpeker i forordet til den norske utgaven av Hattie (2013). Det er i følge Hattie (2009), ikke klassestørrelse som avgjør om elevene har utbytte av undervisningen, men hvordan læreren samspiller med de elevene som er der. Måten deltakerne definerer tilpasset opplæring på, kan tyde på at lærerne, i følge Nordahl (2012b), har et individperspektiv når de tilnærmer seg problematikken med tilpasset opplæring for alle elever. Det kan også se ut til at det råder usikkerhet i forhold til begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning, i likhet med det Jenssen og Lillejord (2009) påpeker var tilfellet i St.meld. nr. 28 (1998-1999), fra den epoken de mener var preget av individualisering. Når lærerne snakker om problemet med store grupper, snakker de samtidig om at de ønsker at spesialpedagogen skal ta ut elever i «små grupper».

Når det på fellesmøter har vært jobbet med tilpasset opplæring har jeg to ganger notert (22.05.14., 28.08.14.) at lærerne har etterspurt «liten gruppe» for elever, som av ulike grunner ikke tilpasser seg undervisningen i klasserommet. Den norske skolen skal, i henhold til lov og læreplan, være en inkluderende skole i forhold til både det sosiale og det faglige aspektet (Bachmann & Haug, 2006). Elevene skal ha en opplevelse av å være «innenfor» fellesskapet,

uansett hvilke evner og forutsetninger de måtte ha. Mye spesialundervisning har, i følge Bachmann og Haug (2006), foregått ved å ta elever ut av klassen, enten enkeltvis eller i små grupper, og har hatt en segregerende virkning ved at disse elevene har følt seg «utenfor» fellesskapet. Elevene kan ved å være «utenfor», i følge Håstein og Werner (2004), få en opplevelse av at de ikke er som andre, og gå glipp av anledninger til allsidig læring. Når lærerne etterspør ressurser til spesialundervisning, og sidestiller dette med at elevene skal tas ut i liten gruppe, kan det virke som det springer ut fra en oppfatning om det Håstein og Werner (2008) betegner som individrettet spesialpedagogikk. Det kan virke som det ved denne skolen bør arbeides med sikte på å skape en større forståelse for en inkluderingsorientert spesialpedagogikk (Håstein & Werner, 2008), som en del av arbeidet med tilpasset opplæring.

### **Resultat G**

I gruppearbeidet i mai 2014 (se vedlegg 2), skulle gruppene svare på hvordan de opplevde organiseringen av dagens spesialundervisning. Her kommer det frem at tre av fem grupper etterlyser mer ressurser til spesialundervisning (resultat G). De ble også spurt om hvordan de opplevde at tilpasset undervisning ble gjennomført. På dette svarer en gruppe; «Mer mindre grupper», og en annen; «Dele opp elevene i tilrettelegginga». I svarene fra gruppearbeidet i august 2014 (se vedlegg 3), svarer en gruppe; «Sette inn ekstra ressurser», på spørsmålet om hvordan de tenker å gjennomføre tilpasset opplæring i klassene, dette skoleåret. I fellesmøte den 22. mai 2014, har jeg notert at det ble sagt at lærerne mente det ble delt ut for få timer til spesialundervisning, og at det var for lite med kun en spesialpedagog som skulle gjennomføre disse timene. De mente også at spesialundervisningen kom i gang for sent i skoleåret. Fra et møte den 19. mai 2014, har jeg også notert at to lærere etterlyste mer ressurser når det ble snakket om håndtering av klassene det neste skoleåret. I oppstarten av skoleåret 2014/15 har jeg notert fra flere samtaler jeg har hatt med enkeltlærere (19.08.14., 24.08.14., 28.08.14.), at de ønsker at det skal tas ut «små grupper» av elever som er faglig svake. Dette kan skyldes at lærerne har vært vant til å tenke at det er mer ressurser som skal til for å møte utfordringer med elever, som ikke så lett tilpasser seg klassesituasjonen, i tråd med det Nordahl (2012b) beskriver. Jeg ønsket å la datainnsamlingsperioden strekke seg til og med skolestart, for nettopp å observere lærernes holdning til dette, etter at utviklingsprosjektet hadde pågått i et skoleår. Ut i fra de svarene som kom i gruppearbeidet og de samtalene jeg har hatt, ser det ikke ut som prosjektet har hatt særlig innvirkning på dette. En annen forklaring på dette kan

være det som kommer frem i resultat E. Hvis lærerne tenker om tilpasset opplæring at de må lage individuelle undervisningsopplegg til hver enkelt av elevene, kan dette føles overveldende (Dale & Wærness, 2003), og en naturlig tanke vil kunne være å overlate noe av dette til spesialpedagogen. Et perspektiv på spesialpedagogikk som individrettet (Håstein & Werner, 2008), som drøftet under resultat E og F, kan også ligge til grunn for lærernes etterspørsel etter mer ressurser.

Deltakernes respons på spørsmål nr. 2 i gruppearbeidet (se vedlegg 2), kan ha blitt ledet noe av ordlyden. Jeg ser i ettertid at spørsmålet med fordel kunne vært stilt på en annen måte. Spørsmålet var; «Hvordan opplever du at tilpasset undervisning blir gjennomført?». Om det hadde blitt brukt begrepet *tilpasset opplæring* og ikke *tilpasset undervisning* som ordlyd i spørsmålet, kunne dette muligens ha gitt andre svar. Noe av målet med prosjektet var nettopp å klargjøre innholdet i begreper, som tilpasset opplæring og spesialundervisning, og for å bidra til dette burde ordlyden i spørsmålet vært mer presis.

En mindre hyggelig beskrivelse av situasjonen, kan være det Bachmann og Haug (2006) beskriver som en av årsakene til bruken av spesialundervisning. De skriver at spesialundervisning kan fungere som avlastning for dårlig fungerende lærere, ved å la spesialpedagogen fjerne krevende elever fra lærerens ansvarsområde. Nyere forskning har vist at noen lærere har en ekskluderende atferd ovenfor elevene (Egelund, Tetler, Andersen, Dyssegaard, & Persson, 2009). De skriver; «De lite inkluderende lærerne, som anslås å utgjøre cirka 25 prosent, virker uengasjert i elevenes forskjellighet og kommer på den måten til å understøtte en ekskluderende atferd i klassen» (Egelund et al., 2009:107). Å tolke lærernes etterspørsel etter ressurser til spesialundervisning dithen, at dette gjelder ved denne skolen, har jeg ikke grunnlag for å gjøre, men det kan være betimelig stille spørsmålet.

### **Resultat H**

I gruppearbeidet i august (se vedlegg 3), ble det stilt spørsmålet; «Hva er de viktigste punktene for å få en god relasjon til elevene?». Alle gruppene noterte mange punkter, og flere av punktene gikk igjen. Samtlige grupper skrev noe om det å la elevene føle seg sett og hørt. Videre ble humor og engasjement nevnt av flere grupper. Dette gruppearbeidet ble gjort

samtidig med at det ble jobbet med felles ordensregler, og samtlige grupper skrev at det å sørge for at regler overholdes, er med på å skape en god relasjon til elevene.

Elevundersøkelsen fra skoleåret 2013/14, viste ved min skole grønt<sup>4</sup> på trivsel og på relasjon til lærere. Dette betyr at de aller fleste elevene har svart at de trives godt på skolen, og at de opplever at de har en god relasjon til lærerne sine. Dette mener jeg gir denne skolen et godt utgangspunkt for arbeid med tilpasset opplæring. En god relasjon til elevene er grunnleggende for å kunne utføre tilpasset undervisning (Nordahl, 2009), da differensieringen må bygges på kjennskap til den enkelte elevs evner og forutsetninger. Også i arbeidet med klasseledelse, ligger behovet for en god relasjon til grunn (Hattie, 2009). Dette betyr at lærerne kanskje ikke behøver å ha så stor motstand mot skoleutviklingsprosjektet om tilpasset opplæring, da det muligens ikke er så veldig store endringer som skal til. Ved å sette det gode arbeidet som allerede gjøres i system, og sørge for en kollektiv samarbeidskultur (Hargreaves, 1996), kan målet om realisering av tilpasset opplæring sannsynligvis nås. På den annen side er dette avhengig av at ikke troen på mer ressurser eller større bruk av «små grupper» (resultat G), er for dominerende i kollegiet. Om det er stor grad av balkanisering i kollegiet, slik Hargreaves (1996) beskriver, som ikke ønsker endring og som motarbeider dette, vil dette også kunne vanskeliggjøre arbeidet med å skape en kollektiv samarbeidskultur.

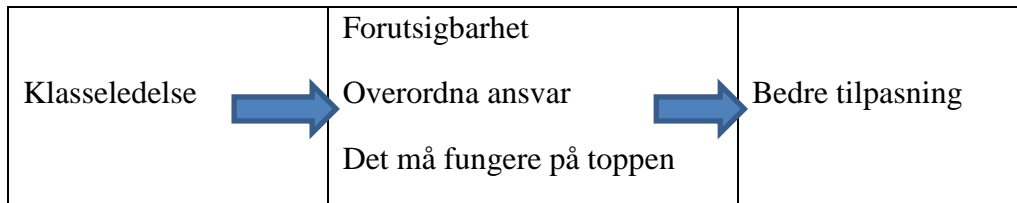
### **Resultat I**

I gruppearbeidet i august (se vedlegg 3), ble gruppene bedt om å diskutere hvordan de ville få til bedre arbeidsro i klassene. Alle fem gruppene koblet dette til klasseledelse, ved å påpeke at lærer må sørge for at klassereglene blir tydelig kommunisert og overholdt. De påpekte viktigheten av at alle lærere er lojale til reglementet, og gjennomfører en felles håndheving av dette. I prosjektet har det vært jobbet parallelt med tilpasset opplæring og klasseledelse, fordi dette i henhold til Hattie (2013) kan sies å henge nøye sammen. Jeg har notert fra fellesmøte den 20.02.14., hvor det ble snakket om tilpasset opplæring, at deltakerne synliggjorde denne sammenhengen for hverandre. Kollegiet var delt opp i ulike grupper, slik at det kun var fem deltakere som jobbet med tilpasset opplæring i dette fellesmøtet. Jeg har notert at deltakerne sa at fellesundervisning gir læreren en mulighet til å ha oversikt over klassen og hver enkelt, men at dette forutsetter en tydelig klasseleder som holder ro og struktur i undervisningen.

---

<sup>4</sup> Resultatene på elevundersøkelsen presenteres med fargekodene grønn for tilfredsstillende, gult for middels og rød for dårlig score.

Deltakerne tegnet opp en modell for sammenhengen mellom klasseledelse og tilpasset opplæring som jeg vil gjengi:



Figur 4.1. Sammenheng mellom klasseledelse og tilpasset opplæring

Deltakerne nevnte også at i tillegg til fellesundervisning, må læreren variere undervisningsmetode, differensiere oppgavene og ha individuelle dialoger med elevene. Diskusjonen imellom deltakerne i dette møtet viser, slik jeg forstår det, at det de tenker om tilpasset opplæring, og de sentrale verdiene prinsippet hviler på, er i tråd med det Håstein og Werner (2014) beskriver. Dette står i motsetning til å forstå tilpasset opplæring som individualisert undervisning, slik det kommer frem i resultat E. Resultater som er fremkommet av gruppearbeid kan representere en feilkilde, ved at alle enkeltstemmer ikke nødvendigvis kommer frem. Det kan likevel se ut til at deltakelsen ikke har vært overlappende i gruppearbeidet i august 2014 og i dette fellesmøte, da så motstridende resultater har kommet frem.

### **Resultat J, K og L**

Lærerne ble i de individuelle spørsmålene (se vedlegg 4), spurt om hva de mente om måten det ble arbeidet på med prosjektet. I svarene kommer det frem at noen av lærerne mente prosjektet ikke var godt nok planlagt (resultat J), at det var tvunget på dem fra ledelsen (resultat K), og at det var for mange ting å ha fokus på om gangen (resultat L). En lærer svarte at det kom fram lite nytt på disse møtene. En annen etterlyste mer konkrete tiltak, som kan prøves ut i praksis. En tredje skrev at det ble litt overflatisk med mange ord og formuleringer, en fjerde etterlyste en annen struktur på møtene, og en femte lærer uttrykte generell misnøye med prosjektet. Sammenfattet dreier dette seg om ulike ting, som kan gi prosjektledelsen noe veiledning om hva som bør gjøres annerledes. Disse tre resultatene kan være med på å forklare hvorfor noen av deltakerne svarte at de hadde lite utbytte av prosjektet, som jeg har drøftet under resultat A.

Et moment som kan være med å forklare noen deltakeres opplevelse av at prosjektet var for dårlig planlagt (resultat J), kan være en noe mangelfull planlegging av prosjektet fra ledelsens side. Den 22. oktober 2014 har jeg notert fra en samtale mellom spesialpedagogisk koordinator og rektor. Begge uttrykte en opplevelse av at «veien ble til mens året gikk». Jeg har notert i dagboken at det ble sagt, at det var en utfordring angående kontinuitet i planleggingen av prosjektet. Det ble ikke lagt en fast, detaljert plan i starten av perioden for gjennomføring. Den teori som ble presentert for kollegiet var, etter prosjektledelsens mening relevant, men ikke på forhånd planlagt i detalj med hensyn til innhold og progresjon. Rektor og spesialpedagogisk koordinator sa også, at de så i etterkant at lederrollene var noe uavklart dem imellom, slik at prosessen ikke ble planlagt så godt på detaljnivå som den burde.

I tillegg uttrykker deltakerne at de var til stede i fellesmøter og gruppearbeid fordi de var pålagt å gjøre dette, men at det ikke ga dem særlig utbytte (resultat K og A). En lærer skrev i den individuelle tilbakemeldingen (se vedlegg 4), at «jeg synes det var bortkastet tid for min egen del. Jeg hadde lite utbytte av det». To andre skrev noe om at de var pålagt å være til stede, men at det ga dem lite utbytte. Det kan virke som temaer som ble jobbet med i fellestiden opplevdes som påtvungne fra lærernes side, i motsetning til det samarbeid som foregår mellom lærere på eget initiativ. Dette kan oppstå av en følelse av nødvendighet og nytte for dem selv, slik Hargreaves (1996) beskriver det. Når en lærer for eksempel skal planlegge en undervisnings økt, og vet at en kollega jobbet med dette i fjor, oppstår en naturlig årsak til samarbeid, som har direkte positiv konsekvens for læreren. Da det ble jobbet med de store, langsiktige målene for skolen som helhet, kunne dette oppleves mindre direkte nyttig og mer påtvunget, til tross for at kollegiet gjennom en felles prosess, var blitt enige om satsingsområdene på vårparten året før. Det kan se ut som det var en utfordring for prosjektledelsen å synliggjøre nytteverdien av prosjektet, når det skulle jobbes med de langsiktige målene, slik Ekholm et al. (2010) lister opp som en av forutsetningene for et vellykket prosjekt. Lærerne ga uttrykk for at de var mest opptatt av det som skjedde der og da i hverdagen. De mente hensikten med prosjektet ikke var godt nok planlagt og tydelig nok kommunisert, til at de fant motivasjon for å tenke de store tankene et slikt prosjekt krever.

Resultat L viser at noen deltakere opplevde at det var for mange ting å ha fokus på om gangen. I en samtale med en lærer den 24.09.14., har jeg notert at læreren, på vegne av flere



lærere, uttrykte at tiden var for knapp på torsdags ettermiddager til å kunne fordype seg i temaer som ble presentert. Ved å bruke 30 minutter i starten av møtetiden på torsdager, mente de ledelsen lyktes i å skape en viss kontinuitet i informasjonsflyten. Det ble imidlertid opplevd som de fikk for liten tid til refleksjon og gruppearbeid, slik at de alle fikk stoffet inn under huden. I de individuelle skriftlige tilbakemeldingene (vedlegg 6), var det en lærer som svarte; «Har vanskelig for å sitte igjen med noe spesielt. Det drukner lett i alt mulig annet». Organiseringen av tiden ble altså på den ene siden opplevd som god, ved å legge inn 30 minutter på torsdager til arbeid med prosjektet, noe som skapte kontinuitet og oppmerksomhet på tema over tid. På en annen side opplevdes organiseringen som mindre god, fordi 30 minutter var for lite tid til å kunne fordype seg og reflektere over tema. Organisering i forhold til tid er et av fire kriterier Ekholm et al. (2010) beskriver som essensielt for et vellykket skoleutviklingsarbeid. De mener ledelsen av et prosjekt må skape rom for handling og refleksjon hos deltakerne gjennom å være bevisst hvordan tiden utnyttes.

I resultat K kommer det frem, at tre lærere opplevde prosjektet som påtvunget. Den 20. mars 2014, rett før et fellesmøte, har jeg notert i dagboken at en lærer beskriver en opplevelse av at dette er noe «vi bare gjør for å gjøre det». Den samme læreren har svart; «husker ikke så mye av det», på spørsmålet om måten prosjektet ble gjennomført på. Det ligger en implisitt motstand mot pålagte prosjektet, hvor nytten for den enkelte ikke har blitt godt nok kommunisert, i følge Ekholm et al. (2010). Jeg la merke til at det var den samme læreren, som skrev at det har skjedd en endring i forhold til planlegging av undervisning, gjennom samarbeid med kolleger i løpet av prosjektperioden. Det kan se ut til at vedkommende har en egen motivasjon for selv å bli bedre, men en motstand mot arbeid som oppleves pålagt og påtvunget, som Hargreaves (1996) beskriver. Utfordringen for ledelsen, slik jeg ser det, vil være å legge til rette for utviklingsarbeid, der deltakernes egen motivasjon er utgangspunktet, og organiseringen av prosjektet gjøres på en slik måte, at det ikke oppleves som påtvunget.

Et av de fire kriteriene Ekholm et al. (2010) setter opp som forutsetninger for et vellykket utviklingsprosjekt, er kompetanseheving hos den enkelte i organisasjonen. Jeg har notert i dagboken den 29. september 2014, at alle lærere og fagarbeidere ved skolen ble tilbudt å delta på et kurs, som omhandlet en bestemt diagnose som noen av skolens elever har. Samtlige seks fagarbeidere ved skolen meldte seg på kurset, i tillegg til en noen av lærerne som jobber på tilrettelagt avdeling. Disse uttrykte et behov for kompetanseheving angående den aktuelle

diagnosen. Jeg har notert fra samtale med en lærer (29.09.14.), at vedkommende ikke var villig til å bruke av sin tid for å delta på et slikt kurs, til tross for at en elev i klassen hadde denne diagnosen. Læreren uttalte at; «et slikt kurs får de med spesiell interesserte for det ta seg av. Det kan spesialpedagogen og assistentene gå på. Jeg har så mye å konsentrere meg om». Denne reaksjonen kan tolkes som en motstand mot endring, i den forstand Karlsen (2006) peker på, når han skriver at lærere stadig må forholde seg til nye utspill som fører til mer møter, mer kursing av bedrevitere og økt arbeidspress. Denne læreren så enten ikke behov for kompetanseheving, eller hadde for mange ting å ha fokus på, slik det kommer frem i resultat L. Vedkommende mente det var spesialpedagogens jobb, og at det, som det fremkommer i resultat G, burde settes inn mer ressurser til spesialpedagogiske tiltak, for å tilpasse opplæringen for disse elevene. Det kan også legges en tolkning i lærerens reaksjon, som at dette ikke var en type kompetanseheving som denne læreren oppfattet som praksisnær og tilpasset for vedkommende, slik Ekholm et al. (2010) beskriver, og dermed ikke verdt å bruke tid på.

### **Resultat N**

På spørsmålet om deltakerne har endret sin undervisningspraksis etter prosjektet, var det tre lærere som *ikke* svarte nei. En av disse svarte at vedkommende nå la mer vekt på å variere undervisningsmetoder, og i større grad lagde fleksible rammer rundt undervisningopplegget. Læreren mente også prosjektet var praktisk godt lagt opp, og at vedkommende hadde fått en bedre forståelse for hvordan elevenes ulike forutsetninger og læringsstrategier kan ligge til grunn for planlegging av undervisning. En annen lærer svarer; «enda mere bevisst på dette» og den tredje skriver; «Ja, men...». I dette la læreren at det har vært en endring i måten å legge opp undervisningen på, men at dette ikke kan tilskrives arbeidet med prosjektet. Læreren mente det var samarbeid med, og tips fra andre lærere med samme fagkrets, som var årsaken til endringen, og legger til at prosjektet har vært med på å øke bevisstheten rundt tilpasset opplæring. Svaret til denne læreren avslører det Hargreaves (1996) betegner som en fruktbar samarbeidskultur mellom noen av lærerne på skolen. Læreren beskriver et samarbeid om undervisningsopplegg, og at det gis tips om hvordan å legge opp undervisningen for de faglig svake elevene på en god og tilpasset måte. Det kan virke som denne læreren ønsker å endre praksis slik Ekholm et al. (2010) beskriver, men søker andre veier enn gjennom det pålagte prosjektet. En slik samarbeidskultur preget av frivillighet og utviklingsorientering (Hargreaves, 1996), kan danne et grunnlag for videre utviklingsarbeid ved skolen.

Den ene læreren som svarte positivt på spørsmålet om endring, beskriver sin opplevelse av prosjektet som gjennomgående positiv. Det kan virke påfallende at det kun er én lærer som uttrykker at utviklingsprosjektet har hatt ønsket effekt, men legger jeg dette sammen med alle som har svart at de har blitt mer bevisste på tilpasset opplæring, er resultatet kanskje likevel ikke så nedslående i forhold til utvikling over tid.

### 4.3. Sammenfatning av resultatene

Kollegiet ved skolen jeg har undersøkt har arbeidet med et skoleprosjekt om tilpasset opplæring gjennom forelesninger, gruppearbeid og erfaringsutveksling på fellesmøter. I prosjektet ble det også arbeidet med klasseledelse, da prosjektledelsen mente dette er med på å fremme tilpasset opplæring. Denne måten å arbeide på, opplevde noen av deltakerne som dårlig planlagt, påtvunget og at det var for mange ting å ha fokus på om gangen, slik at de mente de ikke hadde hatt utbytte av prosjektet, men så på det som bortkastet tid. Andre mente arbeidet med prosjektet var interessant, nyttig og at det ga mulighet til forbedring. Mange mente arbeidet med prosjektet hadde vært nyttig i den forstand, at det var med på å rette oppmerksomhet mot, og bidro til større bevisstgjøring om tilpasset opplæring.

Over halvparten av de som svarte på de individuelle spørsmålene, mente altså at de hadde lite utbytte av prosjektet, og at de ikke hadde endret sin undervisningspraksis etter gjennomført prosjekt. Kan disse svarene være et utslag av motstand mot endring generelt? En lærer, fra en annen skole, som gikk av med pensjon den samme høsten som FLIK-prosjektet<sup>5</sup> startet opp, sa til meg med et lettelsens sukk; «jeg er glad jeg slipper å måtte forholde meg til dette også. Vi har akkurat begynt å få taket på LP-modellen<sup>6</sup>». Kan det være slik at de hyppige skolereformene i Norge som Karlsen (2006) beskriver, har skapt en så stor grad av endringstretthet blant lærere at de rett og slett ikke orker å forandre praksis enda en gang? Kan det skyldes det Illeris (2003) kaller «hverdagsbevissthet», som er et naturlig forsvar mot den store mengden informasjon og påvirkning mennesket i det moderne samfunn blir utsatt

---

<sup>5</sup> FLIK står for Forskningsbasert Læringsmiljøutvikling i Kristiansand. Prosjektet varer fra 2013 til 2016 og har intensjon om at barnehager og skoler i Kristiansand skal jobbe systematisk for å gi alle barnehagebarn og skoleelever et så godt læringsmiljø som mulig (Jacobsen, 2013-2016).

<sup>6</sup> LP-modellen er en forskningsbasert analyse- og tiltaksmodell som er utviklet for å forbedre praksis i klasserommet. LP er en forkortelse for «læringsmiljø og pedagogisk analyse» (T. r. Nordahl & Dobson, 2009).

for. Og som fører til at vi må foreta en sortering, og forsvare oss mot påvirkningens mengde og karakter, slik at vi ikke direkte lærer det som er innholdet i påvirkningen, uten å sortere ut om det har relevans og interesse for oss. Kan det også skyldes at det eksisterer en balkanisering i kollegiet, som Hargreaves (1996) beskriver, som består av lærere som ikke er progressive og på jakt etter nye løsninger, men som har en metode eller to som de er kjent med, og som de dermed holder fast ved? Kan balansen mellom hierarki og kollegium i styringen av prosjektet, ha hatt for stor overvekt mot hierarki, og virket hemmende på fri kommunikasjon, som Ottesen og Møller (2011) beskriver? Kan innholdet i det som ble presentert på fellesmøtene ha blitt opplevd som lite relevant for deltakerne, og dermed forkastet som unyttig, til tross for at prosjektledelsen mente det motsatte? Kan prosjektet ha utfordret enkelte læreres trang til autonomi, slik Lipsky (2010) beskriver det, slik at de ikke vil ha noen innblanding i måten de utfører sin lærergjerning på, men sier pent «nei, takk» til alt som kommer ovenfra og ned i organisasjonen? Eller kan uttrykk for misnøye komme av at resultatene av et slikt prosjekt ikke viser seg umiddelbart? Deltakerne mente selv de ikke hadde endret noe på måten å arbeide med elevene på, men at de hadde blitt mer bevisste på tilpasset opplæring. Økt refleksjon hos lærerne bidrar til kvalitativt bedre opplæring og bedre tilpasning, i følge Nordahl (2007), og kanskje det kan vise seg at prosjektet likevel vil føre til endringer over tid.

Resultatene viser, i likhet med resultater fra Differensieringsprosjektet (Dale & Wærness, 2003), at mange enkeltlærere er flinke til å differensiere undervisningen og tilpasse opplæringen for elevene. Det påpekes her at for at skolen skal kunne si å realisere prinsippet om tilpasset opplæring, er det mer som skal til enn at enkeltlærere tilpasser sin undervisning. Ledelsen må legge til rette for samarbeid og drøfting mellom lærerne rundt den praktiske realiseringen av tilpasset opplæring (Dale & Wærness, 2003), og sørge for at skolen blir en lærende organisasjon som utvikler sine kollektive kulturer i inkluderende retning, som beskrevet i Bachmann og Haug (2006). I Differensieringsprosjektet knyttes Kunnskapsløftets kompetanseutviklingsstrategi sine områder *skolen som lærende organisasjon* og *bedre tilpasset opplæring* sammen, og systematiserer dem gjennom de syv kategoriene jeg har beskrevet i kapittel 2.2. Skolen må, i følge Dale, Lindvig og Wærness (2005), utvikle programmer hvor disse kategoriene blir brukt bevisst og systematisk for å fornye de tiltak som ikke fungerer, og føre til at skolen blir en lærende organisasjon. I et slikt arbeid kan skolen ta

utgangspunkt i de styrker som ligger i kollegiet, sånn som vilje til kollegialt samarbeid, gode lærer-elev-relasjoner og bevissthet rundt klasseledelse, som basis for videre utviklingsarbeid.

Enkelte lærere gir uttrykk for, at arbeidet med prosjektet har vært bortkastet tid. Dette tolker jeg som en negativ holdning til prosjektet, som kan ha mange årsaker. Innholdet i prosjektet kan ha blitt oppfattet som lite relevant ut i fra deres erfaringer, eller som gjentakelser av selvfølgeligheter, som en lærer svarte; «det kom fram lite nytt i forelesningene». Andre har uttrykt en positiv holdning til prosjektet, ved å svare at det ble oppfattet som nyttig i henhold til å rette oppmerksomhet mot tilpasset opplæring, og hadde bidratt til større bevissthet. Dette kan tolkes som at det er grupper i kollegiet som motsetter seg endring, eller det Ottesen og Møller (2011) betegner som ovenfra-og-ned-styrt endring, og som vil gå inn i prosjekter initiert og styrt av ledelsen med en holdning om at dette er noe de må gjøre, men ikke ser poenget med. På den annen side kan det være enkeltpersoner som står som bærere av denne meningen, og som har sørget for å la sin stemme bli hørt i undersøkelsen. Det samme gjelder de positive holdningene som kommer fram. Mitt datamateriale er ikke omfattende nok til at jeg kan trekke noen konklusjon om dette.

Når det gjelder innholdet i prosjektet, mener jeg å finne ulike holdninger til og synspunkter på tilpasset undervisning. De fleste deltakerne i skoleprosjektet oppfattet tilpasset opplæring, som individualisert undervisning. Dette kan tyde på at skolen må jobbe videre med å skape en felles forståelse av begrepet tilpasset opplæring, og med å skape en kultur for en mer inkluderende holdning til tilpasset opplæring, i tråd med det Bachmann og Haug (2006) beskriver. Deltakerne mener at de alltid har drevet med tilpasset opplæring i sin undervisning, og resultatene i undersøkelsen viser, at mange enkeltlærere er flinke til å tilpasse undervisningen. Det kan imidlertid se ut som mange av deltakerne ikke skiller mellom tilpasset undervisning og tilpasset opplæring, men har, i følge Nordahl (2012b), et individperspektiv i sin holdning til tilpasning. Ut i fra det Bachmann og Haug (2006) kaller en smal forståelse av tilpasset opplæring, hvor det vektlegges individualisert undervisning med mest mulig tilpasning til den enkelte elevs behov, kan det også forklares at deltakerne mente det var vanskelig å tilpasse undervisningen i store elevgrupper, og at det etterlyses mer ressurser. De fleste deltakerne mente de ikke har endret sin undervisningspraksis gjennom prosjektet, noe jeg har drøftet opp mot at de også svarte de hadde blitt mer bevisste på tilpasset opplæring. Jeg synes å legge merke til en negativ holdning til prosjektet, som noen

av deltakerne svarte de opplevde som påtvunget og bortkastet tid, men en positiv holdning til å øke bevisstheten rundt tilpasset opplæring, særlig gjennom erfaringsdeling. Dette kan tyde på at en sterk hierarkisk ovenfra-og-ned styring, som Ottesen og Møller (2011) beskriver, sannsynligvis ikke vil være den beste ved denne skolen for å initiere skoleutvikling. En større vekt på en nedenfra-og-opp styring, kan virke å generere mer motivasjon og vilje til utvikling. Som en lærer skrev; «Det er ok å spørre ansatte om ‘oppdrag’. Fortsett å bruke kompetansen som er på huset her». Samtidig forventes det at ledere i skolen skal være «endringsagenter for overordnede myndighet», når det initieres reformer i skolen (Ottesen & Møller, 2011:18). En god balanse mellom en ovenfra-og-ned og en nedenfra-og-opp styring, vil kunne være essensielt ved videre utviklingsarbeid ved denne skolen, for å sørge for aktiv deltakelse fra alle.

## **Del 5: Konklusjon og avsluttende betraktninger**

Problemstillingen i denne oppgaven har blitt forsøkt belyst gjennom et etnografisk feltarbeid ved en videregående skole, hvor jeg har fulgt et skoleprosjekt om tilpasset opplæring.

Deltakerne har bestått av ledelse, lærere og fagarbeidere ved skolen og data har fremkommet gjennom observasjon, uformelle samtaler og resultater av skriftlig gruppearbeid og individuelt arbeid. Til sammen har dette bidratt til å gi et bilde av hvordan et kollegium arbeidet med et skoleprosjekt, og hvilke holdninger og synspunkter som kom til syne. Selv om dette var basert på et meget begrenset utvalg, kan det stå som et eksempel på hvordan et skoleprosjekt kan forløpe. Overføringsverdien er begrenset, men studien kan være med på beskrive de prosesser som foregår i et kollegium gjennom et prosjekt, der deltakerne blir utfordret til endring av holdninger og praksis.

### **5.1. Hvordan arbeider et kollegium med et skoleprosjekt om tilpasset opplæring, og hvilke holdninger og synspunkter kommer til syne?**

Som tittelen på oppgaven antyder, viste resultatene at kollegiet var delt i sine synspunkter, på hvordan de hadde arbeidet med skoleprosjektet. Noen mente prosjektet hadde vært en mulighet til forbedring, andre mente det hadde vært bortkastet tid. Halvparten av deltakerne som hadde svart, mente de hadde fått lite utbytte av arbeidet med prosjektet. De ga uttrykk for at måten prosjektet var organisert på, vanskeliggjorde bearbeidelsen av prosjektets innhold. Videre ga noen uttrykk for at prosjektets innhold var av en slik karakter, at de ikke hadde tilegnet seg særlig ny kunnskap. Over halvparten mente likevel det var hensiktsmessig med et slikt prosjekt for å rette oppmerksomhet mot tema, og at prosjektet hadde bidratt til større bevisstgjøring rundt tilpasset opplæring. Én deltaker mente arbeidet med prosjektet var direkte årsak til, at vedkommende hadde fått en bedre forståelse av hva tilpasset opplæring innebærer. Det har kommet fram at det foregår samarbeid i kollegiet, rundt undervisning og tilpasning. Jeg har tolket resultatene dithen, at mange av deltakerne hadde en negativ holdning til et prosjekt som er initiert og styrt av ledelsen, men var positive til utvikling gjennom kollegialt samarbeid. I første omgang kan det synes som måten kollegiet arbeidet med prosjektet på, ikke førte mot prosjektets hensikt. Men som jeg har drøftet, kan resultatene tolkes i retning av at prosesser som bidrar til økt bevissthet om, og refleksjon rundt, tema er satt i gang, og kan føre mot hensikten over tid.

Jeg har stilt spørsmål til om deler av kollegiets holdninger og synspunkter som kom til syne, representerer en motstand mot skoleprosjektet. Videre har jeg drøftet om motstand kan ha rot i endringstretthet på bakgrunn av hyppige og omfattende skolereformer, om det er et utslag av hverdagsbevissthet, om det kan forekomme en form for balkanisering i kollegiet, eller om det er prosjektets innhold og struktur som har virket for hierarkisk styrt. Med bevissthet om at jeg som forsker uunngåelig har gjort utvelgelses og tolkninger underveis i mine observasjoner, at ikke alle deltakere har svart på de individuelle spørsmålene, og at gruppearbeidet kan bære frem enkelte sterke stemmer som overdøver andre, har jeg vært forsiktig med å trekke for bastante konklusjoner. Jeg har i rapporten forsøkt å belyse ulike mulige forklaringer på de resultater som har kommet frem.

Når det gjelder resultater fra deltakernes arbeid med prosjektets innhold, kom det frem at mange av deltakerne oppfattet tilpasset opplæring som individualisert undervisning, at det er problematisk å tilpasse undervisningen i store elevgrupper, og at de etterlyser mer ressurser til spesialundervisning. Dette har jeg tolket som at mange av deltakerne kan ha et en oppfatning av spesialundervisning, som at eleven skal få individuell undervisning utenfor klassen. Dette kan sees på som en smal forståelse av tilpasset opplæring, hvor holdningen er at desto mer individualisert undervisning er, desto bedre tilpasset opplæring. Jeg har drøftet betydningen for elevenes læringsutbytte, ved å se gjennomføringen av spesialundervisning som en del av en inkluderende spesialpedagogikk, med tanke på oppfylle intensjonene med tilpasset opplæring.

## 5.2. Veien videre

I denne studien har jeg undersøkt hvordan et kollegium arbeidet med et skoleprosjekt. Deltakerne i studien er ledelsen, lærerne og fagarbeiderne ved denne skolen, og det er deres holdninger og synspunkter som kommer frem. Ved den aktuelle skolen vil arbeidet med prosjektet om tilpasset opplæring, fortsette videre i tiden etter at min studie er avsluttet. Det kunne være interessant å følge prosjektet videre, i forhold til å undersøke om arbeidet fører til større endringer hos deltakerne over tid. Det kunne også være interessant å observere nærmere hvordan undervisningen faktisk foregår i klasserommene, og om prosjektet på sikt vil føre til en større grad av realisering av tilpasset opplæring ved denne skolen. I den sammenheng kunne det også være interessant å studere hvordan elevene opplever dette.



I denne studien har jeg ikke analysert resultatene opp mot deltakernes alder, utdanningsnivå eller ansiennitet. Det er mulig dette kunne ha hatt betydning for resultater, i forhold til deres holdning til et skoleprosjekt. Vil en lærer som har jobbet mange år i skolen, og vært med på flere reformskifter, vise en større grad av endringstretthet, og dermed være mindre positivt innstilt til endring av egen praksis? Vil en nyutdannet lærer ha en annen forståelse av prinsippet om tilpasset opplæring ut fra sin utdanning, i forhold til en lærer som har utdannelsen sin fra flere år tilbake? Vil graden av etterutdanning den enkelte lærer måtte ha, kunne ha noen innvirkning på holdning til både prinsippet om tilpasset opplæring, og til skoleprosjektet som sådan? Dette er spørsmål det vil kunne være interessant å beskjeftige seg med i en eventuelt senere studie. En slik studie vil imidlertid vanskelig kunne foretas på egen arbeidsplass, da forskers nærhet til feltet vil kunne være for stor, og deltakernes anonymitet vil kunne være truet.

I rapporten har jeg antydnet hvordan skolen kan arbeide videre, mot å skape en kollektiv forståelse av tilpasset opplæring blant deltakerne i prosjektet, med en vid forståelse av begrepet. Dette vil si å nærme seg en vid forståelse av begrepet, som innebærer fokus på kollektive tilnærminger i undervisningen, i tillegg til individuell tilpasning. Jeg har pekt på verdiene inkludering, variasjon, erfaringer, relevans, verdsetting, sammenheng og medvirkning som kjennetegn på tilpasset opplæring, og trukket frem de syv kategoriene fra Differensieringsprosjektet, som et mulig utgangspunkt for et slikt videre arbeid. I diskusjonen har jeg argumentert for at det har betydning for kollegiet, at ledelsen legger til rette for drøfting og refleksjon om hvordan prinsippet kan omsettes i praksis, for å realisere prinsippet om tilpasset opplæring. Jeg har også tolket deltakernes vilje til kollegialt samarbeid, gode lærer-elev-relasjoner og bevissthet rundt klasseledelse som et mulig utgangspunkt for videre utviklingsarbeid ved den aktuelle skolen.

## Litteratur

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive methodology : new vistas for qualitative research*. London: Sage.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*
- Dale, E. L., Lindvig, Y., & Wærness, J. I. (2005). *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet* (Vol. 10/2005). Oslo: Læringslaben forskning og utvikling.
- Dale, E. L., & Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen: rom for alle - blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Dale, E. L., Wærness, J. I., & Lindvig, Y. (2003). *Kriterier for bærekraftig differensiering: 5. underveisrapport til evaluering av prosjekt: Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring* (Vol. 2/2003). Oslo: Læringslaben forskning og utvikling.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Egelund, N., Tetler, S., Andersen, G. L., Dyssegaard, C., & Persson, B. (2009). Effekter af specialundervisningen: pædagogiske vilkår i kompliserte læringsituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforl.
- Ekholm, M. r., Lund, T., Roald, K., & Tislevoll, B. (2010). *Skoleutvikling i praksis*. Oslo: Universitetsforl.
- Fuglseth, K. (2006). Vitskapsteori og hermeneutikk. *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*.
- Fylling, I., & Rønning, W. (2007). *Modellutvikling eller idédugnad?: en studie av modellprosjektet "Tilpasset opplæring og spesialundervisning"* (Vol. nr. 6/2007). Bodø: Nordlandsforskning.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid* (K. M. Torbjørnsen, Trans.). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere: maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Haug, P. (2011). God opplæring for alle - eit felles ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(02), 129-140.
- Høie, M. (2010). Aksjonsforskning. In I. Barikmo, E. Kokkersvold, E. Askerøi, J. Tolsby & E. Arntzen (Eds.), *Studenten som forsker i utdanning og yrke: vitenskapelig tenkning og metodebruk*Læremidler for profesjonsutdanning (pp. 155-167). Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Håstein, H., & Werner, S. (2004). *Men de er jo så forskjellige! : tilpasset opplæring i vanlig undervisning* (2. utg. ed.). Oslo: Abstrakt forl.
- Håstein, H., & Werner, S. (2008). Spesialpedagogikk i en inkluderende skole. In E. r. Befring & R. r. Tangen (Eds.), *Spesialpedagogikk* (4. utg. ed., pp. 477-508). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Håstein, H., & Werner, S. (2014). *Tilpasset opplæring i fellesskapets skole*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Illeris, K. (2003). *Voksenuddannelse og voksenlæring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Jacobsen, Ø. (2013-2016). Forskningsbasert Læringsmiljøutvikling i Kristiansand. from <http://www.kristiansand.kommune.no/flik>
- Jenssen, E. S. (2011). *Tilpasset opplæring i norsk skole: politikeres, skolelederes og læreres handlingsvalg*. Universitetet i Bergen, Det psykologiske fakultet, Bergen.
- Jenssen, E. S., & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge*, 3(1), 15.
- Jenssen, E. S., & Roald, K. (2014). Tilpasset opplæring i skolen som organisasjon. In M. Bunting (Ed.), *Tilpasset opplæring: forskning og praksis* (pp. 217-240). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kardorff, E. v., Steinke, I., Flick, U., & Jenner, B. (2004). *A Companion to qualitative research*. London: Sage.
- Karlsen, G. E. (2006). *Utdanning, styring og marked: norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsløftet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Midlertidig utg. juni 2006. ed.). Oslo: Kunnskapsdepartementet ; Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S., Brinkmann, S., & Anderssen, T. M. A. R. J. f. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy*. New York: Russell Sage Foundation.
- Madsen, U. A. (2003). *Pædagogisk etnografi - forskning i det pædagogiske praksisfelt* (Forlaget Klim ed.).
- Nordahl, T. (2007). Undervisningens kompleksitet og lærerens valgmuligheter. In G. D. Berg & K. Nes (Eds.), *Kompetanse for tilpasset opplæring: artikkelsamling* (pp. 55-68). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Nordahl, T. (2009). Realisering og resultater av tilpasset opplæring i grunnskolen. In T. r. Nordahl & S. r. Dobson (Eds.), *Skolen og elevenes forutsetninger: om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning* (pp. 193-211). Vallset: Oplandske bokforl.
- Nordahl, T. (2012). Elever som mislykkes i skolen. In T. r. Nordahl (Ed.), *Bedre læring for alle elever: om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen* (pp. 11-35). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T. (2013, 07.03.13.). [Ulike perspektiver på tilpasset opplæring. ].
- Nordahl, T. (2014). Eget barn som en del av fellesskapet. In M. Bunting (Ed.), *Tilpasset opplæring: forskning og praksis* (pp. 123-135). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nordahl, T. r., & Dobson, S. r. (2009). *Skolen og elevenes forutsetninger: om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. Vallset: Oplandske bokforl.
- NOU. (1995:18). *Ny lovgivning om opplæring «... og for øvrig kan man gjøre som man vil»*. Regjeringen, Norge: Retrieved from <http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/19951995/018/PDFA/NOU199519950018000DDDPDFA.pdf>.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova)*. Lovdata: Retrieved from <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>.
- Ottesen, E. r., & Møller, J. r. (2011). *Rektor som leder og sjef: om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- St.meld. nr. 16. (2006-2007). *Stortingsmelding nr. 16*. Oslo: Norge, Regjeringen.

- St.meld. nr. 23. (1997-1998). *Stortingsmelding nr. 23*. Oslo: Norge, Regjeringen.
- St.meld. nr. 28. (1998-1999). *Stortingsmelding nr. 28*. Oslo: Norge, Regjeringen.
- St.meld. nr. 29. (1994-1995). *Stortingsmelding nr. 29*. Oslo: Norge, Regjeringen.
- St.meld. nr. 31. (2007-2008). *Stortingsmelding nr. 31*. Oslo: Norge, Regjeringen.
- St.meld. nr. 32. (1998-1999). *Stortingsmelding nr. 32*. Oslo: Norge, Regjeringen.
- St.meld. nr. 40. (1992-1993). *Stortingsmelding nr. 40*. Oslo: Norge, Regjeringen.
- St.meld. nr. 98. (1976-1977). *Stortingsmelding nr. 98*. Oslo: Norge, Regjeringen.
- Sørhaug, H. C. (2004). *Managementalitet og autoritetens forvandling: ledelse i en kunnskapsøkonomi*. Bergen: Fagbokforl.
- Turmo, A., & Aamodt, P. O. (2007). *Pedagogisk og faglig kompetanse blant lærere i videregående skole: en kartlegging Rapport (NIFU STEP : online)*, Vol. 29/2007.
- Van Maanen, J. (2011). *Tales of the Field: On Writing Ethnography, Second Edition*: University of Chicago Press.
- Werner, S. (2008). *Tilpasset opplæring og læreres bilder av en mangfoldig skoleklasse: en undersøkende samtalesyklus med lærere fra tre skoler*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo Unipub, Oslo.
- Wilson, D. (2009). Undervisning gjør en forskjell... In T. r. Nordahl & S. r. Dobson (Eds.), *Skolen og elevenes forutsetninger: om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning* (pp. 21-38). Vallset: Oplandske bokforl.
- Østerud, S. (1998). Relevansen av begrepene "validitet" og "reliabilitet" i kvalitativ forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 8, 21.

## Vedlegg 1



VEST-AGDER FYLKESKOMMUNE  
*-en drivkraft for utvikling*

### Årskontrakten mellom videregående skole og Vest – Agder fylkeskommune 2013 – 2014

**Skolens mål:** fullført og bestått skoleår: 70 % pst

Begrunnelse for målsetning:

Gjennomføring for skoleåret 11-12 var 65,7 %. Vi ønsker gjennom våre satsingsområder klasseledelse, tilpasset opplæring, yrkesretting og vurdering for læring å øke gjennomføringen til 70 %. Vi har satset på klasseledelse og kollegabasert veiledning dette året, noe som vi mener bør gi resultater neste år. Vi vil videreføre måten å bruke ulike fagressurser til elever med behov for tilrettelegging på en effektiv og kvalitetsbevisst måte.

#### Klasseledelse

##### 1. Hensikt

*For å oppnå et optimalt læringsmiljø med økt læringsutbytte og økt gjennomføring av videregående utdanning, er klasseledelse det viktigste satsingsområdet for Søgne vgs. Resultater fra Elevundersøkelsen 11 – 12 viser i kapittel 3.6 at arbeidsro er forbedret i stor grad fra resultatene året før, men er fremdeles på gult og bør forbedres. Undersøkelsens punkt 3.7, felles regelhåndtering gir et mørkgult resultat. En god klasseledelse med positiv og støttende relasjoner elev/lærer og felles normer og rutiner er tiltak vi vil satse på.*

##### 2. Progresjon

###### a) Definert



Målsetting: Utvikle klare felles standarder for god undervisning. Tiltak: Bruke fellesmøter effektivt og gi bedre tid til faglærerrådene å arbeide med bedre kvalitet på pedagogisk utvikling på hele skolen, i avdeling og i klasseteam.

**b) Igangsatt**

Målsetting: Lærer er en tydelig leder med struktur i undervisningen. Tiltak: Øke fokus på felles rutiner og regler i alle klasseteam. Dette vil gi en felles plattform for å utvikle et godt læringsmiljø. Kollegabasert veiledning i kombinasjon med klassevandring vil øke kompetansen for hele kollegiet. Kontaktlærere får anledning til å delta på seminarer/kurs med tema klasseledelse.

**c) Underveis**

Målsetting: Foreta en formativ evaluering med vekt på læringsstrategier og læringsprosesser.

Tiltak: Evaluere prosesser i avdelingsmøter, dele erfaringer, gi hverandre tilbakemeldinger gjennom kollegaveiledning. Korrigering av metode, mål og prosess.

**d) Gjennomført**

Målsetting: Øke kvaliteten på læringsmiljøet ved at relasjonen mellom elev og lærer oppleves som positiv og støttende.

Tiltak: Elevene skal oppleve å bli ivaretatt. Alle har felles forståelse for hva som kreves for å få et godt læringsmiljø med gode rutiner, felles regler og gode relasjoner.



## Tilpasset opplæring

### 1. Hensikt

Resultater fra Elevundersøkelsen 11-12 viser mørk gult på Tilpasset opplæring. Hensikten med å satse på å bedre disse resultatene er å ivareta retten til tilpasset opplæring som er forankret i lovverk og læreplanverket: "Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven og lærlingen." Opplæringslova 1998 §1-2 I Stortingsmelding 16 ...og ingen sto igjen står det blant annet: "Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for læring. Alle elever skal i arbeidet med fagene møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Elevene har ulike utgangspunkt og ulike behov i arbeidet med de nasjonalt fastsatte kompetansemålene."

### 2. Progresjon

#### a) Definert

Målsetting: Læreren må derfor kjenne elevens kompetanse og bruke oppgaver og/eller prøver for å kartlegge denne  
Tiltak: Tolking av kartleggingsresultater gir mulighet for å se behov for tilpassing av undervisningsopplegg. Dette må følges opp med undervisningsvurderinger av elevens progresjon.

#### b) Igangsett

Målsetting: Elever og foresatte skal oppleve at skolen tilrettelegger for tilpasset opplæring.

Tiltak: I planlegging av undervisning skal lærere i samarbeid komme fram til metoder som gir eleven opplæring som gir mestring og læring

#### c) Underveis

Målsettinger:

- elevene deltar aktivt i sin egen læringsprosess
- elevene medvirker aktivt og tar medansvar
- elevene bidrar aktivt til fellesskapet



Tiltak: Elevene må øves i å sette sine egne læringsmål og i å vurdere seg selv. Eleven skal ha mulighet til å realisere forutsetningene sine så langt det er mulig. Den enkelte elev skal få læringsmål som han eller hun faktisk kan klare. Læringstrykket skal holdes oppe både i gruppa og for det enkelte individet.

d) **Gjennomført**

Målet med tilpasset opplæring er at eleven

- skal oppleve mestring
- er motivert for oppgaven
- utvikler seg og setter realistiske mål

Tiltak:

- valg av ulike arbeidsmåter/arbeidsformer som passer den enkelte •ulik tidsbruk/progresjon i forhold til kompetansemål og læringsmål (at elevene får arbeide etter eget tempo)
- at elevene får være med på å bestemme hva de skal arbeide med (sette seg egne mål og være med på å vurdere hvor godt de lykkes) både med ulik målsetting og ulik grad av måloppnåelse
- at det gis alternative oppgaver
- at elevene lærer ved å arbeide med "praktiske situasjoner" og at de skal skape et produkt, "lage" noe sånn at elevene ser konkrete resultater av det de gjør





## Yrkesretting

### 1. Hensikt

*For å øke motivasjon for læring og økt gjennomføring av videregående opplæring, har skolen fokus på yrkesretting. Bakgrunn er forskriften til Opplæringsloven kapittel 1, andre ledd § 1-3 Videregående opplæring: "Opplæringa i fellesfaga skal vere tilpassa dei ulike utdanningsprogramma", og i tillegg en formulering angående fellesfagene under fag- og timefordelingen: "Opplæringen skal derfor gjøres mest mulig relevant for elevene ved å tilpasses de ulike utdanningsprogrammene."*

### 2. Progresjon

#### a) Definert

Målsetting: Styrke elevenes grunnleggende ferdigheter

Tiltak: Ledelsen følger opp det kurset som ble gitt i desember 2012 med en samling om tema på en av de første planleggingsdagene i august 2013.

#### b) Igangsatt

Målsetting: Øke forståelse av hvordan kompetanser fra fellesfaget blir brukt og kommer til nytte i opplæringen i programfagene og i yrkesutøvelsen innenfor de relevante yrker.

Tiltak: Lærere analyserer læreplanmål, læremidler og halvårsplaner på tvers av fellesfag og programfag. Planlegging av et tverrfaglig prosjekt skoleåret 2013/14 vil gi mulighet for å jobbe på tvers av fag gjennom hele skoleåret.

#### c) Underveis

Målsetting: Samarbeide på tvers av fag om utvikling av de grunnleggende ferdighetene



Tiltak: Involvering av lærere og ledelse i form av kollegabasert veiledning og skolevandring målrettet mot økter hvor tverrfaglighet har fokus.

d) Gjennomført

Målsetting: Resultater i Elevundersøkelsen skal vise at fokuset på tverrfaglighet/yrkesretting er en motivasjonsfaktor i opplæringen. Økt bevissthet rundt at alt henger sammen med alt.

Tiltak: Alle fellesfag skal i løpet av året ha yrkesretting som metode i undervisningen

### Egenvurdering

#### 1. Hensikt

*Øke elevers bevissthet rundt egen læringsprosess. Bakgrunnen er resultater i elevundersøkelsen på punkt 3.5 Kunnskap om mål og krav og 4.2 Læringsmål og vurdering. Elevene og faglærere på skolen gir uttrykk for at elevene i praksisopplæringen vurderer eget arbeid gjennom innlevering av logger og rapporter. Noen faglærere bruker eget skjema hvor elevene vurderer egen innsats og resultater samtidig med en evaluering av undervisningen.*

#### 2. Progresjon

##### a) Definert

Målsetting: Elever og lærere har felles forståelse av hva egenvurdering innebærer.

Tiltak: Drøfte begrepet i fellesmøte med lærere. Vurderingskriterier utarbeides for alle fag. Plan for fremovermelding for elevene drøftes.

##### b) Igangsatt

Målsetting: Felles rutiner for egenvurdering er utarbeidet ut fra vurderingskriteriene.



Tiltak: Øke deling av erfaringer for bruk av egenvurdering i avdelingsmøte. Erfaringer må deles på It's learning i mappen Egenvurdering.

c) Underveis

Målsetting:-Skolen skal i løpet av 2013 ha innført kollegabasert veiledning kombinert med klassevandring som metode for at lærere og assistenter skal øke kompetansen på elevers vurdering av eget arbeid.

Tiltak: Evaluere prosessen i avdelingsmøte, dele erfaringer, gi hverandre tilbakemelding ved bruk av kollegaveiledning. Korrigering av metode, mål og prosess.

d) Gjennomført

Målsetting: Gjennom egenvurdering skal elevene sette egne mål og definere egne tiltak i vurdering av eget arbeid.

Tiltak: Elevene øker bevissthet rundt egen læringsprosess. Indikatorer er bedre resultater mht vurdering og medbestemmelse i elevundersøkelsen.

## Vedlegg 2

### **Gruppearbeid mai 2014**

1. Hvordan opplever du dagens organisering av spesialundervisning?
2. Hvordan opplever du at tilpasset undervisning blir gjennomført?
3. Hvordan kan vi på best mulig måte møte endringen i elevmassen etter ny inntaksforskrift?
4. Hvordan kan DU møte denne endringen?

## Vedlegg 3

### Gruppearbeid august 2014

1. Hvordan vil dere definere «Tilpasset opplæring»?
2. Hvilke tanker har dere om gjennomføring av tilpasset opplæring i de klassene vi skal jobbe med dette skoleåret? Sett ned noen punkter.

### **Arbeidsro**

Forslag til regler:

- Elever som kommer inn etter at lærer er ferdig med opprop får registrert for sent. For sent over 15 min blir registrert som fravær.
- Mobiltelefonen skal være i sekken – avslått. Lærer kan gi tillatelse til bruk.
- PC skal minimum være nedslått til lærer gir beskjed at den skal brukes.
- Du kan ha med vann inn i klasserommet – det er ikke lov å spise i klasserommet.
- Det er ikke lov å bruke rusmidler eller tobakk, heller ikke el-sigaretter.

Oppgave 1: Hvordan klarer vi alle å gjennomføre dette regelverket?

Oppgave 2: Er trivselsvakter et tiltak vi bør gjennomføre? Og skal alle ansatte som kan frigjøres i lunch bidra til trivselsvaktordningen?

Oppgave 3: Hva er de viktigste punktene for å få en god relasjon til elevene?

