

Rammefaktorer og tilpasset opplæring

Et kvalitativt studie fra to offentlige skoler og to friskoler.

Kaja Braathen



Masteroppgave i Pedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

2007

SAMMENDRAG

TITTEL:

RAMMEFAKTORER OG TILPASSET OPPLÆRING

- et kvalitativt studie fra to friskoler og to offentlige skoler

AV:

BRAATHEN, Kaja

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk

Studieretning for pedagogisk- psykologisk rådgivning

SEMESTER:

Våren 2007

STIKKORD:

Pedagogisk psykologi

Didaktikk

Rammefaktorteori

Tilpasset opplæring

Problemområde

Intensjonen med oppgaven har vært å belyse hvordan rammefaktorer kan påvirke opplæringen. I tråd med dette er oppgavens problemstilling som følger;

”Hvordan påvirkes læreres yrkesutøvelse av de rammefaktorer som omkretser opplæringssituasjonen? - En studie hvor læreres opplevelse av ’tilpasset opplæring’ brukes til å synliggjøre sammenhenger mellom yrkesutøvelse og rammebetingelser i friskoler og i offentlige skoler.”

For å belyse forskningsspørsmålet har rammefaktorteori blitt brukt som teoretisk rammeverk. De begreper, og antakelser om sammenhenger mellom disse, som har vært med på å styre intervjuenes innhold og hvilke deler av virkeligheten som er forsøkt avdekket, er valgt ut med utgangspunkt i rammefaktorteori. ’Tilpasset opplæring’ har blitt brukt som et medierende begrep for å belyse lærernes opplevelse av de rammer som omkretser opplæringssituasjonen.

Læreres opplevelse av rammer både på friskoler og offentlige skoler har blitt undersøkt. Dette ble både gjort for å få øke sannsynligheten for at lærere med ulike oppfatninger er med i respondentgruppen, og for å tilføre ytterligere en dimensjon til undersøkelsen.

Metode

Empirien er skaffet til veie for å fange opp hvilke oppfatninger lærere har av muligheter og begrensninger for å ’tilpasse opplæringen’, og hvordan disse henger sammen med rammer som påvirker opplæringen på friskoler og i offentlige skoler. Kvalitative metoder generelt, og fokusgrupper spesielt, har vært godt egnet til å få fram nødvendige nyanser i lærernes tanker og opplevelser. Datamaterialet i denne oppgaven er derfor hentet inn gjennom fire fokusgruppeintervjuer. To av disse ble avholdt på friskoler, og to på offentlige skoler. Utfallet av disse intervjuene er analysert ut fra kategorier som ble laget med bakgrunn i rammefaktorteori.

Analysene kan synliggjøre sammenhenger som gjelder for akkurat disse lærerne på disse skolene. Å generalisere utover dette er ikke mulig. Tendensene som er funnet i undersøkelsen kan imidlertid undersøkes nærmere, og muligens verifiseres, i senere

forskningsprosjekter. På denne måten kan resultater fra flere undersøkelser til sammen bidra til å øke sannsynligheten for at funn kan ha gyldighet for lærerpopulasjonen generelt.

Resultater

Gjennom analyser av utsagnene som lærerne brukte for å beskrive deres opplevelse av hvorledes 'tilpasset opplæring' fungerer på deres skole, er det mulig å si noe om rammers påvirkning på opplæringssituasjonen til lærerne i materialet.

Noen av hovedfunnene kan sammenfattes i følgende punkter:

- Formelle rammebetingelser ser ut til både å ha innvirkning på skolesituasjonen generelt, og for mulighetene lærere har for å tilpasse opplæringen til den enkelte, spesielt. Friskolene ser i større grad enn de offentlige skolene ut til å ha "lokal frihet", både økonomisk og ideologisk.
- Det synes å være et noe større foreldreengasjement og deltakelse i skolen blant friskoleforeldrene, enn blant foreldrene i den offentlige skolen. Gjennom de krav foreldre stiller, ser det derved ut til at nærsamfunnets rammer påvirker lærernes yrkesutøvelse mer på de to friskolene, enn på de offentlige skolene.
- De indre rammene utforming varierer fra skole til skole. Det påtagende er imidlertid at det kan se ut til at lærere på skoler med nokså like betingelser, kan oppfatte og utnytte rammene på svært forskjellige måter. Det ser dermed ut til at en skoles indre rammer får betydning for opplæringssituasjonen både gjennom de faktiske begrensningene disse setter, og gjennom hvordan lærerne tolker disse rammene og dermed hvordan de lar dem påvirke sin yrkesutøvelse.

Rammers påvirkning, i dette tilfellet på opplæringssituasjonen, ser i stor grad ut til å avhenge av, og variere med, lærernes opplevelse av rammene. Dette gjelder for alle de tre nivåene over.

'Tilpasset opplæring' er et sentralt begrep i den norske skolen. Det ser allikevel ikke ut til at de lærerne jeg har intervjuet er komfortable med hvordan dette skal iverksettes i praksis. Det

er grunn til å tro at lærere ville hatt god nytte av flere utdypende diskusjoner omkring hvorledes dette bedre kan la seg gjennomføre i opplærings situasjonen.

Forord

Å skrive masteroppgave har vist seg å være en møysommelig prosess, bestående av mange oppturer og enkelte mer strevsomme stunder. Mest av alt har det allikevel vært en utrolig interessant erfaring.

På pauserommet på Helga Engs hus, henger følgende dikt:

Verdens minste hund

Verdens minste hund

søv i ei fyrstikkøskje.

Likevel har han

sitt eige skrivebord

og fekk namnet sitt i avisa

då han løyste mysteriet

med den usynlege svinekoteletten,

og dette kan nok vere

til oppmuntring for somme.

-Ragnar Hovland-

Jeg håper at jeg med denne oppgaven har bidratt til at en ørliten brikke i det store puslespillet har kommet på plass. Det som i hvert fall er sikkert er at mitt personlige læringsutbytte har vært fantastisk stort.

Denne oppgaven hadde imidlertid aldri blitt til uten den gode hjelpen jeg har fått. Aller først vil jeg takke lærerne som stilte opp til fokusgruppeintervjuene. Uten dere hadde aldri denne oppgaven blitt slik som den er nå. Tusen takk! Jeg vil også takke Andreas for et godt samarbeid med innsamlingen av datamaterialet.

Deretter vil jeg takke snille venninner - ved "faglig råd" - for gode diskusjoner, oppmuntring og støtte. En særlig takk går til Margrete for verdifull gjennomlesning.

Min kjære Mamma fortjener også å bli nevnt. Takk for all tid du har lagt i de viktige, røde strekene i manuskriptet.

Helt til slutt vil jeg takke min hyggelige veileder, Jon Lauglo, for god støtte og verdifulle kommentarer.

Innhold

SAMMENDRAG	III
FORORD	VII
INNHold	IX
1. INNLEDNING	1
2. TEORETISK UTGANGSPUNKT	3
2.1. RAMMEFAKTORER	3
2.2. RAMMEFAKTORTEORI.....	4
2.3. FORMELLE RAMMER, NÆRSAMFUNNETS RAMMER OG INDRE RAMMER.....	5
2.4. FORMELLE RAMMER	6
2.4.1. Juridiske rammer.....	6
2.4.2. Økonomiske rammer.....	7
2.4.3. Ideologiske rammer.....	7
2.5. NÆRSAMFUNNETS RAMMER	9
2.6. INDRE RAMMER OG SKOLEKODE	10
2.7. RAMMER OG LÆREREN SOM AKTØR	12
2.8. 'TILPASSET OPPLÆRING'	13
2.8.1. Hvorfor tilpasse opplæringen til den enkelte?	14
2.8.2. Hvordan tilpasse opplæringen til den enkelte?	16
2.8.3. Sammenhenger mellom rammebetingelser og 'tilpasset opplæring'	18
3. METODISKE BETRAKTNINGER	20
3.1. HVA ER VITENSKAPELIG KUNNSKAP FOR MEG?.....	20
3.2. VALG AV METODE	22

3.3. FOKUSGRUPPER	22
3.4. ETIKK	23
3.5. RELIABILITET.....	25
3.5.1. <i>Hvordan sikrer jeg reliabiliteten i min datainnsamling?</i>	26
3.6. VALIDITET	26
3.6.1. <i>Hvordan sikres validiteten i denne oppgaven?</i>	28
3.7. GENERALISERBARHET.....	31
3.7.1. <i>Funnenes generaliserbarhet</i>	33
4. PRESENTASJON AV SKOLENE.....	35
5. PRESENTASJON OG TOLKNING AV DATAMATERIALET.....	36
5.1. HVA TROR LÆRERNE OM DE ANDRE SKOLENE?	36
5.1.1. <i>Offentlig skole om friskole</i>	37
5.1.2. <i>Friskole om offentlig skole</i>	39
5.2. HVORDAN TILPASSES OPPLÆRINGEN TIL DEN ENKELTE?	41
5.3. FORMELLE RAMMER	44
5.3.1. <i>Juridiske/ideologiske rammer</i>	44
5.3.2. <i>Økonomiske rammer</i>	46
5.4. NÆRSAMFUNNETS RAMMER.....	49
5.4.1. <i>Elevgrunnlaget</i>	50
5.4.2. <i>Foreldrepåvirkning</i>	52
5.5. INDRE RAMMER.....	55
5.5.1. <i>Bygningsmassen</i>	55
5.5.2. <i>Lærertetthet</i>	56
5.5.3. <i>Tid</i>	58

5.5.4. Timeplanlegging.....	59
5.5.5. Skoleledelse	60
5.5.6. Samarbeid og kommunikasjon.....	62
5.6. MILJØET PÅ SKOLENE	66
5.6.1. Skole 1	66
5.6.2. Skole 2	67
5.6.3. Friskole 2.....	68
5.6.4. Friskole 1.....	68
6. OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	71
6.1. BETYDNINGEN AV FORMELLE RAMMER	71
6.2. BETYDNINGEN AV NÆRSAMFUNNETS RAMMER.....	73
6.3. BETYDNINGEN AV INDRE RAMMER	74
7. ETTERORD.....	78
KILDELISTE.....	79

1. Innledning

Bakgrunn: Hvordan opplever lærere sin egen arbeidshverdag? Og i hvilken grad blir opplæringen påvirket av de rammer som lærere utøver sitt arbeid i forhold til? Disse og liknende spørsmål lurte i bakhodet mitt da jeg gikk i gang med denne oppgaven, og ble etter hvert til følgende problemstilling:

Hvordan påvirkes læreres yrkesutøvelse av de rammefaktorer som omkretser opplæringssituasjonen? - *En studie hvor læreres opplevelse av 'tilpasset opplæring' brukes til å synliggjøre sammenhenger mellom yrkesutøvelse og rammebetingelser i friskoler og i offentlige skoler.*

For å belyse dette forskningsspørsmålet fikk behov for en teori som kunne brukes til å undersøke forholdet mellom læreres opplevelse av arbeidshverdagen, og rammene som påvirker opplæringen. I tillegg trengte jeg et begrep som kunne synliggjøre dette forholdet. Det er her rammefaktorteori og 'tilpasset opplæring' kommer inn i bildet.

Rammefaktorteori er det teoretiske rammeverket denne oppgaven bygger på.

"Tilpasset opplæring er et mangehodet troll", sa en av rektorene til meg da jeg var ute for å skaffe informanter til intervjuene mine. Etter hans oppfatning er svært mange lærere skeptiske til 'tilpasset opplæring'. En av lærerne jeg har intervjuet omtalte 'tilpasset opplæring' som en utopi. I hans øyne er tilpasset opplæring til den enkelte et mål å strekke seg mot, men like fullt en utopisk idé. Med bakgrunn i slike utsagn, som viser hvor vanskelig enkelte lærere synes at det å tilpasse opplæringen til den enkelte er, syntes jeg at 'tilpasset opplæring' kunne være et interessant begrep å undersøke opplæringssituasjonen ut i fra.

'Tilpasset opplæring' er derfor min inngangsport for å belyse hvordan skolens rammebetingelser påvirker opplæringen. Jeg vil anta at hvor godt lærere klarer å tilpasse opplæringen til den enkelte, blant annet vil variere med hva slags rammebetingelser de utfører opplæringen innenfor. Ved å belyse ulike læreres holdninger til, og opplevelser av, hvordan de tilpasser opplæringen til den enkelte, håper jeg på å kunne framskaffe kunnskap om hvorledes noen av de rammebetingelsene som lærere utvirker sitt arbeid innenfor påvirker yrkessituasjonen.

For å tilføre ytterligere en dimensjon til undersøkelsen, vil jeg benytte meg av informasjon både fra lærere som jobber på offentlige skoler, og på friskoler.

Spesifiseringer: Da denne oppgaven ble skrevet gjaldt Friskolelova. Våren 2007 ble det klart at Friskolelova skulle erstattes med en Privatskolelov. Empirien i denne oppgaven ble imidlertid samlet inn før denne endringen ble foreslått. Jeg har derfor valgt å fortsette å basere meg på Friskolelovas retningslinjer, og å benytte begrepet 'friskole', og ikke 'privatskole'.

Rammer og rammefaktorer er heller ikke entydige begreper. Som jeg kommer inn på i teorikapittelet, regnes Urban Dahllöf for å være rammefaktorteoriens opphavsmann. Imidlertid har dette teoretiske rammeverket senere blitt videreutviklet i ulike retninger. Den rammefaktorteoretiske begrepsbruken varierer i stor grad etter hvordan teorien brukes. I denne oppgaven kommer jeg til å ta utgangspunkt i Lundgren og Arfwedsons rammefaktorteoretiske begreper. Jeg har valgt ut de av deres begreper som er mest hensiktsmessige for å belyse forskningsspørsmålet i denne oppgaven. De rammefaktorteoretiske nivåene og begrepene som benyttes i denne oppgaven er konstruert med bakgrunn i dette.

Oppgavens struktur: Oppgaven er bygget opp slik at jeg først presenterer den teorien som ligger til grunn for analysen. I teorikapittelet vil jeg derfor komme inn på hva rammer og rammefaktorteori er, og hvordan en slik teoretisk modell kan brukes. Deretter følger en presentasjon av 'tilpasset opplæring', og noen eksempler på hvordan dette kan gjøres i en opplæringssituasjon. Videre følger metodekapittelet. I dette presenteres fokusgrupper, metoden som er brukt til å samle inn dataene etter, og en vurdering av denne opp mot forskningsmessige standarder. Så følger en presentasjon av skolene som har deltatt i undersøkelsen. Etter dette kommer det en presentasjon av data og tolkninger av disse. Deretter inneholder det påfølgende kapittelet en oppsummering av hovedfunn og konklusjoner. Helt til slutt følger et etterord der jeg presenterer noen tanker jeg har gjort meg om prosessen, og om utfallet av denne.

2. Teoretisk utgangspunkt

Den overordnede målsetningen med denne oppgaven er å undersøke læreres opplevelse av muligheter og begrensninger i deres yrkesutøvelse, som henger sammen med rammer for opplæring, på friskoler og offentlige skoler. Dette gjøres ved hjelp av 'tilpasset opplæring'. Teorikapittelet er bygget opp med disse to momentene for øye. Den følgende teoripresentasjonen er derfor delt inn to deler. I den første delen presenterer jeg rammer og rammefaktorteori. Deretter følger en beskrivelse av 'tilpasset opplæring', og ulike aspekt ved 'tilpasset opplæring' som kan være av betydning i forbindelse med rammene for opplæringen.

2.1. Rammefaktorer

Én definisjon på rammefaktorer er som følger; *"Med rammefaktorer forstås vi forhold og størrelser som – i positiv eller negativ forstand - virker som determinanter på undervisningen og skolelivet i det hele"* (Myhre 2001:161).

Denne definisjonen belyser hvordan rammefaktorer er med på å skape det handlingsrommet lærerne har i forhold til opplærings situasjonen. Samtidig er det ikke slik at man kan definere rammer som fastsatte størrelser. Noen omtaler rammefaktorer som kun de faktorene som berører opplæringen direkte, mens andre tenker at det omfatter alle faktorer som berører opplæringen - også de som er utenfor skolens domene (Myhre 2001). Det er også slik at rammer kan være løse eller faste, og hindre eller fremme opplæringen. I tillegg vil holdningene til, og opplevelsen av, de ulike rammene variere sterkt fra lærerkollegium til lærerkollegium (Engelsen 2006). Dette gjør at de samme rammene kan få ulikt utslag på forskjellige skoler og til forskjellige tider.

Ved å studere rammefaktorer kan man derfor synliggjøre forhold som er sentrale for en skoles fungering. Utnytter for eksempel skolen de ressursene den har til rådighet, eller er det store ubrukte ressurser innad i skolen? Studier av rammefaktorer gjør at man både kan peke på forskjeller i hvilke rammer en lærer/skole befinner seg innenfor, men også hvordan de muligheter som rammene gir, utnyttes. Viten om rammers fleksibilitet og endrbarhet, gjør en

teoretisk modell der man studerer rammer, rammefaktorteori, velegnet til å undersøke, evaluere og forbedre en skoles ytre eller indre forhold.

2.2. Rammefaktorteori

Rammefaktorteori blir dedikert til den svenske forskeren Urban Dahllöf. På 1960-tallet begynte han å beskrive forholdet mellom rammer, prosess og resultat i skolen. Gjennom å se på sammenhenger mellom disse begrepene åpner han for empirisk analyse av blant annet sammenhenger mellom fysiske og organisatoriske rammevilkår, og stivnede sosiale former, tradisjoner, pedagogiske tankemønstre og rutiner (materielle, sosiale og kulturelle kontekstfaktorer) (Dahllöf 1998). Rammefaktortenkning gir dermed forskeren tilgang på en teoretisk modell der begreper, og sammenhenger mellom dem, blir tydeliggjort. Modellen kan så danne bakgrunn for datainnsamling og analysearbeid. En slik tankemåte vil vise at rammer setter grenser for hva som er mulige handlingsmåter i en konkret situasjon. Dahllöf (1998) presiserer imidlertid at rammene alltid virker inn gjennom generative prosesser. De påvirker ikke direkte. Han poengterer også at et rammefaktorteoretisk perspektiv ikke behøver å brukes nøyaktig slik som det i utgangspunktet ble formulert. Rammefaktorteori har blant annet blitt videreutviklet av Lundgren og Arfwedson, to teoretikere som jeg vil støtte meg til i det forestående.

Westlund (2003:22) gir følgende oversiktsbeskrivelse av rammefaktorteori:

”Rammefaktorteorien blir dermed et idésystem som forsøker å klargjøre skolens handlingsrom i bestemte sammenhenger, hvordan rammene har oppstått og hvordan undervisningen påvirkes av disse rammene”.

Ved hjelp av en slik teoretisk tilnærming skal man altså kunne finne frem til rammer som har sentral betydning for skolens fungering. Hvilke rammer dette er, vil imidlertid variere ettersom hva man er ute etter å vurdere. Ifølge Lundgren (1986:10) *”(…) kan rammefaktorteori beskrivas som en teori vilken förklarar hur ekonomiska ramar och juridiska regler begränsar och påverkar utbildningsprocesser”.* Dette har han senere videreutviklet til også å omfatte et læreplanteoretisk perspektiv. Ettersom et obligatorisk skolesystem må forholde seg til stat og samfunn, vil statens regulering av skolen komme til uttrykk gjennom økonomiske, juridiske og ideologiske forhold. Disse overordnede rammene vil så påvirke mer lokale forhold ved skolene (Lundgren 1986).

Arfwedson (1984) utvider Lundgrens rammenivåer ved også å fokusere på lokale rammers betydning for skolen. I sin tenkning rundt hvilke rammefaktorer som er med på å påvirke den enkelte skole, inkluderer han forhold som omhandler nærmiljøpåvirkning og skolens indre miljø. Han tenker seg heller ikke at det nødvendigvis er slik at Lundgrens ovennevnte rammene er de overordnede.

2.3. Formelle rammer, nærsamfunnets rammer og indre rammer

Alle offentlige norske skoler forholder seg til de samme ytre rammene gjennom opplæringsloven, læreplanverk, økonomiske tildelinger etc. Allikevel er hver og én skole unik. Arfwedson (1984) har lurt på hva det er som gjør det slik. Hvorfor er det slik at noen skoler fungerer veldig godt, mens andre ikke fungerer bra? Han har kommet frem til at foruten de felles formelle rammene, blir hver enkelt skole påvirket av det samfunnet og nærmiljøet den ligger i, og hvordan arbeidsforholdene er på den enkelte skole. Ettersom nærmiljøet, gjennom elevene, påvirker skolen i stor grad vil *”Lærerne ved forskjellige skoler danne (r) ulike individuelle og kollektive handlingsmønstre, samt en for hver skole spesifikk arbeidsberedskap (kode) for å møte nærsamfunnets krav”* (Arfwedson 1984:16).

Arbeidet i skolen og personalets arbeidssituasjon (skolepersonalets arbeidsoppgaver, arbeidsmåte, arbeidsforhold) vil dermed kunne undersøkes og forstås ved hjelp av følgende tre kontekster (Arfwedson 1984: 21);

- *Systemkontekst: Statlige og kommunale rammer, regler og mål, arbeidsdeling og lønninger, samt inngrep (reformer/rammeendringer osv.)*
- *Ytre kontekst: Nærsamfunnets forhold (sosiale, økonomiske, kulturelle) og problemer, formidlet av elever og elevers foreldre.*
- *Indre kontekst: Skoleenhetens/skolekretsens tradisjon og materielle situasjon (for eksempel bygningers beliggenhet, form og funksjoner, personalomsetning m.m.).*

Dette impliserer at systemkonteksten har prinsipielt samme innhold for alle offentlige skoleenheter i vårt skolesystem. Den ytre konteksten vil variere fra skole til skole i pakt med opptaksområdets kjennetegn og egenskaper, og den indre konteksten vil ha varierende utforming for hver enkelt skole. Alle skoler inngår i samme systemkontekst, men ved hver

enkelt skole kommer lokale særtrekk til syne. I praksis eksisterer derfor ikke ”den norske skole” utover disse lokale variantene (Arfwedson 1984).

Arfwedson (1984) betoner at selv om hver enkelt skole dermed fremstår som unik, er det svært vanskelig å påvise hva det er som utgjør forskjellene mellom skolene. Ifølge ham fremstår ”skolens problemer”, selv for pedagogiske forskere, som hovedsakelig generelle. Det vil være enklere å fokusere på formelle trekk ved skolen, enn å få øye på lokale særegenheter, ettersom sistnevnte ofte er mer subtile og endres kontinuerlig. Det gjør at man behøver et teoretisk rammeverk som man kan undersøke skolene i lys av.

Tredelingen over synes for meg å se ut til å være et godt analytisk hjelpemiddel for å kunne si noe om forskjeller mellom skoler. Nedenfor følger derfor en nøyere beskrivelse av de tre kontekstene som er med på å påvirke lærernes arbeidssituasjon. Hver og én av Arfwedsons tre kontekster består, i tråd med Lundgrens beskrivelse, av ulike rammefaktorer. Utover i denne oppgaven kommer derfor de tre kontekstene til å benevnes ved følgende tre begrep; ’formelle rammer’, ’nærsamfunnets rammer’ og ’indre rammer’. Disse begrepene kommer til å bli tatt opp igjen i analysekapittelet der de blir brukt som overordnede analysekategorier.

2.4. Formelle rammer

De formelle rammene kan deles inn i følgende kategorier; juridiske, økonomiske og ideologiske rammer (Lundgren 1986). Jeg kommer til å avgrense de formelle rammene etter Lundgrens inndeling, men også til å begrense dem til å omfatte de momentene som er av betydning for hvordan man kan tilpasse opplæringen til den enkelte.

2.4.1. Juridiske rammer

De juridiske rammene påvirker skolen gjennom å vise til konkrete påbud, forskrifter, og retningslinjer som definerer skolens ansvar og oppgaver. I Norge har vi en lov for friskoler og en for offentlige skoler. Samlet utgjør disse lovene en del av de juridiske rammene som skoler i Norge må plassere sitt virke innenfor.

For offentlige skoler i Norge gjelder Opplæringslova. Denne viser blant annet at alle elever i den norske grunnskolen har krav på tilpasset opplæring. I Opplæringslova (§ 1-2) står det at ”*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten*”.

Friskoler er nødt til å forholde seg til Friskolelova. I Friskolelovas § 3-4 om tilpassa opplæring presiseres det at ”*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven*”.

Disse to paragrafene inneholder omtrent det samme, og skaper de formelle rammene opplæringen må tilpasses i forhold til. Både i den offentlige skolen og på friskoler har elevene krav på å få opplæringen tilrettelagt etter individuelle forhold.

2.4.2. Økonomiske rammer

Skolenes økonomiske rammer er blant annet med på å bestemme deres fysiske rammer, organisatoriske rammer og personalrammer. Dette får igjen følger for skolenes fysiske utforming, lærernes lønninger, opplæringsgruppenes størrelse, hva slags læremidler som er tilgjengelige etc. Disse rammene er med på å definere utdanningens begrensninger og innramming (Lundgren 1986).

I Norge er de økonomiske rammebetingelsene for frittstående grunnskoler slik at staten dekker 85 % av de estimerte kostnadene til drift av skolen. Disse satsene beregnes ut ifra en normalsats per elev om hva det gjennomsnittlig koster å drive en offentlig skole med tilsvarende størrelse, i samme kommune. Det statlige tilskuddet dekker imidlertid ikke bygg- og vedlikeholdskostnader. Per 2007 er det ikke tillatt for friskoler å ta ut utbytte fra driften av skolen. Skolene får heller ikke lov til å ta mer enn en viss sum i foreldreinnbetaling i året (maksimalt tilsvarende de 15 % av estimerte driftsomkostninger som ikke dekkes av offentlige tilskudd). Disse forholdene gjør at offentlige skoler og friskoler i samme kommune er ment å ha sammenlignbar økonomi (§ 6-1 Friskolelova).

2.4.3. Ideologiske rammer

Med ideologiske rammer mener Lundgren (1986) de rammer som læreplanverkene skaper. Hvordan læreplanverkene er utformet vil være retningsgivende for arbeidet i skolen. Han

tenker at staten er med på å styre skolen gjennom læreplanverkens mål, innhold, fag og tildeling.

Alle offentlige skoler i Norge må forholde seg til det gjeldende læreplanverket. For tiden læreplanverket Kunnskapsløftet 06.

Friskoler må enten følge det gjeldende læreplanverket, eller velge å søke om fritak fra hele eller deler av læreplanverket. De må da få godkjent en alternativ læreplan, som de er forpliktet til å følge.

”De frittstående grunnskolene, som er godkjent etter friskoleloven, ”skal drive verksemda si etter læreplanar godkjende av departementet”, jf. friskoleloven § 2–3. Dette innebærer at frittstående grunnskoler fra 1. august 2006 skal følge læreplan for Kunnskapsløftet eller annen godkjent plan som sikrer jevngod opplæring” (E:\Udir_no - Retningslinjer for vurdering av læreplaner etter friskoleloven § 2-3.htm).

Et eksempel på hvordan læreplanverket kan danne en ramme for opplæringsinnhold er: *”Skoleeier (kommune, fylkeskommune eller annen skoleeier) er ansvarlig for at opplæringen er i samsvar med lov og forskrift, herunder læreplaner. Læreplanene i fagene forutsetter at det konkrete innholdet i opplæringen, hvordan opplæringen skal organiseres og hvilke arbeidsmåter som skal brukes i opplæringen, bestemmes på lokalt nivå” (Kunnskapsløftet 06:39).* Skoleeier har altså ansvaret for at opplæringen er i samsvar med de formelle lovene, mens det er opp til hver enkelt skole å sørge for at målene for opplæringen nås. Dette må de imidlertid gjøre i samsvar med de retningslinjene som læreplanverket gir.

I Kunnskapsløftet (2006:39) gis det videre følgende retningslinjer for skolens mandat til å utforme opplæringen: *”Generell del, læringsplakaten og læreplanene for fag er grunnlaget for skolens planlegging av opplæringen. Skoleeier kan fastsette lokale læreplaner i fagene som ramme for den enkelte skoles videre arbeid med planer for opplæringen. Skoler og bedrifter må selv vurdere hvilken organisering og hvilke arbeidsmåter og metoder som er best egnet til å realisere innholdet i læreplanen for den enkelte elev, lærling og lærekandidat”.* Det blir dermed den enkeltes skoles ansvar å sørge for at opplæringen tilpasses etter den enkeltes forutsetninger.

For å legge til rette for elevenes læring har, i henhold til LK06, i praksis lærerne selv ansvar for å finne passende arbeidsmåter. Skolene står ansvarlige for at elevene når de målene som

presenteres i læreplanverket. Statens oppgave blir å legge rammebetingelsene til rette for at skolene og lærerne på en best mulig måte skal kunne ha gode betingelser for tilrettelegging av elevenes læring (Engelsen 2006).

Gjennom læreplanverket legges det altså formelle føringer for forhold som ansvarsfordeling og lokal frihet når det gjelder momenter som opplæringens organisering og innhold.

2.5. Nærsamfunnets rammer

Det er grunn til å tro at nærsamfunnet rundt den enkelte skole påvirker skolehverdagen i stor grad. I følge Arfwedson (1984:16) har svensk forskning påvist at: ” (...) lærernes arbeidssituasjon ikke på noen ensartet måte var avhengig av skolesystemets konstruksjon(...), men at den lot til å variere fra skole til skole på en måte som hang sammen med situasjonen i nærmiljøet utenfor skolen”.

Nærsamfunnets særtrekk påvirker lærernes yrkesutøvelse, og dermed også skolen som helhet. Særtrekkene kommer blant annet til uttrykk gjennom foreldrenes engasjement, press eller foreldrenes direkte kontakt med lærerne. Foreldrenes holdninger og reaksjoner kommer også frem gjennom elevene. Ifølge Arfwedson & Lundman (1980) kommer nærmiljøets kjennetegn sterkest til uttrykk gjennom elevenes språklige kjennetegn, hjemmenes/foreldrenes vilje og mulighet til å stille opp økonomisk og på aktiviteter, og hjemmenes muligheter til å stille opp med kunnskap.

I hvilken grad foreldrene har innflytelse på skolen henger igjen sammen med sosial status. Visse grupper i nærsamfunnet vil ha større påvirkningskraft enn andre. Det er derfor grunn til å tro at ulike nærmiljø vil ha ulik påvirkning på skolen, og også at innad i nærmiljøet vil ulike foreldre og elevgrupper påvirke skolen i varierende grad (Arfwedson & Lundman 1980). En slik forskjell i påvirkning vil blant annet kunne merkes ved at lærerne opplever ulikt press fra foreldrene. Presset kan videre enten være direkte formulert eller komme indirekte til uttrykk gjennom barna. I hvor stor grad foreldrene stiller krav til lærerne vil også variere etter hva slags nærmiljø det dreier seg om (Arfwedson 1984). I enkelte miljøer vil foreldre, elever og lærere ha tett kontakt, mens det på andre skoler kan være vanskelig for lærerne å få kontakt med foreldrene. Slike forhold vil kunne utgjøre stor forskjell i forhold til læreres opplevelse av i hvilken grad de får oppbakking fra hjemmene.

Nærsamfunnet kan dermed antas å påvirke skolen gjennom sosiokulturelle forhold. En slik påvirkning vil, i motsetning til ”en mer samfunnsmessig påvirkning”, måtte antas å være konkret og direkte og vil påvirke det daglige arbeidet i skolen (Arfwedson & Lundman 1980). Imidlertid vil lærernes tilpasning til kravene fra nærsamfunnet stort sett foregå på en måte som er umerkelig for lærerne selv. Tilpasningen kommer heller som en nødvendig reaksjon på omgivelsenes forventninger til skolen og lærerne (Arfwedson 1984).

2.6. Indre rammer og skolekode

En skoles indre rammer kommer både til uttrykk gjennom fysiske rammer, organisatoriske rammer, rammer i forhold til personalet etc., og også gjennom en skoles kollektive opplevelse av forholdene på skolen (Arfwedson 1984). Ved å studere en skoles indre rammer vil man dermed kunne få øye på trekk ved skolen som særpreger den skolens opplærings situasjon. Det vil også være mulig å få øye på særtrekk ved miljøet på en skole.

Indre rammer kjennetegnes blant annet av at de er kontekststahengige, endres over tid og fremhever skolekretsens tradisjon og materielle situasjon (Arfwedson 1984). Slike rammer vil derfor i stor grad påvirke hva som utgjør den enkelte lærers handlingsrom for undervisningen. Dersom en skole for eksempel er utformet med mange åpne rom vil det legge til rette for tilpasset opplæring til den enkelte i en helt annen grad enn dersom det er solide vegger mellom alle klasserommene. Det samme gjelder med hensyn til lærertetthet. Dersom det er god lærerdekning vil det skape andre muligheter i opplæringen enn i tilfeller der det er mange elever per lærer.

De indre rammene kommer også til uttrykk gjennom mer subtile forhold som gjennom kjennetegn ved miljøet innad i lærerkollegiet eller den generelle kulturen på skolen. Ifølge Berg (1999) kan det være vanskelig å analysere en skolekulturs innhold, fordi begrepet er så komplekst. Arfwedson (1984) betoner allikevel at slike forhold kan forsøkes å fanges opp ved hjelp av ’skolekode’ som et analytisk begrep. Dette kan belyses ved følgende ”(...) *begrepet skolekode er en begrepsmessig konstruksjon innført av praktiske grunner, et instrument som kan gjøre det lettere å forstå en kompleks virkelighet som det er vanskelig å analysere*” (Arfwedson 1984:24).

'Skolekode' kan defineres som følgende; *"En skoles "skolekode" består av en samling styrende prinsipper for handling og tolkning; disse omfatter det som er viktig når det gjelder arbeid, arbeidsmiljø og generelle skoleproblemer"* (Engelsen 2006:48). Det bør imidlertid presiseres at slik jeg tolker det er en 'skolekode' ikke fast eller låst, men hele tiden i endring.

Den følgende utgreiingen av skolekodebegrepet kommer i hovedsak til å være basert på Arfwedsons teorier. Han har hentet impulser og tankemodeller fra Bernstein, men ikke overtatt begrepet 'skolekode' direkte fra ham. Uttrykkets betydningsinnhold tilsvarer ikke innholdet i Bernsteins kodebegrep. Likhetstrekket ligger heller i at begge begrepene er med på å vise hvordan individer "organiserer sin omverden".

Lundgren (1986) anfører at Arfwedsons forskning viser at de ansatte på hver skole utvikler en felles måte å forholde seg til hverandre på. Denne fellesforståelsen vil komme til uttrykk gjennom en dominerende kode (skolekoden), som er en tolkningsmal der problemer løses ut fra. Enhver ansatt ved en arbeidsplass vil ha en egen oppfatning av hvordan den arbeidsplassen kan karakteriseres. Slike helhetsoppfatninger vil så påvirke tenke- og handlemåten hos sine bærere. Oppfatningene vil innebære forskjellige ting for forskjellige medlemmer, men *"(...)det har en tendens til å oppstå mer eller mindre allmenngyldige, kollektive oppfatninger og standpunkter når det gjelder arbeidsplassen med sine generelle forhold og problemer"* (Arfwedson 1984:24). Slike kollektive oppfatninger vil deretter påvirke skolens styring på flere nivåer. Både læreres valg og holdninger, og rektors syn på skolens ledelse vil farges av en skoles kode. Valg av mål og arbeidsoppgaver for skolens ledelse vil avhenge av de tradisjoner, de dominerende lærerne og det regelsystemet som utvikles hos personalet (Lundgren 1986).

På den annen side er det ikke slik at skolens indre virke foregår i et vakuum. Skolekoden på hver enkelt skole påvirkes av mer enn kun forholdene på den skolen. De formelle rammene kommer til uttrykk gjennom påbud fra stat og kommune. Den enkelte skole vil forholde seg til disse på en måte som passer for den skolen. Nærmiljøet vil prege skolens skolekode ved at det settes noen grenser som skolen og dermed også skolekoden, utfoldes innenfor. Arfwedson og Lundman (1980:24) påpeker at: *"Den skolkod som kommer att utmärka en skola, speglar alltså närmiljöns ekonomiska, utbildningsmässiga, allmänt sociala och ideologiska struktur"*.

Oppgavens problemstilling omhandler læreres *opplevelse* av de rammefaktorer som påvirker skolehverdagen. Med utgangspunkt i de ovennevnte beskrivelsene av skolekodebegrepet kan man tenke seg at skolens særegenheter, gjennom skolekodene, implisitt ligger til grunn for lærernes oppfatninger av hvordan de opplever skolehverdagen. Ut i fra dette er det nærliggende å tro at lærernes beskrivelser av skolehverdagen som presenteres i analysekapittelet, til dels er farget av skolekodene.

2.7. Rammer og læreren som aktør

Med utgangspunkt i et sosiokonstruktivistisk perspektiv kan man betone at lærere er aktører, og at de dermed kan definere hva som oppleves som rammer. Det er ikke nødvendigvis slik at de definerte og rådende rammene er deterministiske hindre for hva som kan foregå på skolen. Lærere kan aktivt søke å utvide de oppfattede rammene, og har et stort handlingsrom som han eller hun kan tilrettelegge opplæringen innenfor (Westlund 2003). Lærere skal skape læringssituasjoner innenfor de betingelser og rammer som råder, men ”*Silverman vil betone at mennesket hovedsakelig begrenses av sine egne (sosialt) konstruerte strukturelle hindre*”(Westlund 2003:26). Ut i fra en slik tankegang kan alle lærere ha et større handlingsrom enn det de nødvendigvis definerer det til å være.

Alle mennesker ønsker imidlertid ikke å forsøke å endre de omkringliggende betingelsene. Hvordan mennesker konstruerer seg selv i forhold til sine omgivelser, vil variere. Noen vil definere seg selv som aktive, selvbestemmende individer, mens andre vil oppfatte seg mer som passive redskaper for noe ytre de ikke har kontroll over (Nygård 1993). Jeg tror at avhengig av hva slags syn man har på seg selv, vil også forestillingen om i hvilken grad man har mulighet til å endre betingelsene rundt seg variere. I dette ligger det at lærere som har tro på at de kan påvirke skolehverdagen vil ”kunne få mer ut av”, og ”skreddersy rammene” i større grad, enn lærere som ikke tror det. Rammenes betydning vil dermed også avhenge av lærernes syn på seg selv og sin profesjon.

I tråd med dette påpeker Carlgren og Marton (2002) at hvorvidt lærere opplever at de er ofre for, eller selv konstruerer, arbeidets rammer, varierer veldig. De beskriver tre ulike grupperinger som lærere kan deles inn i, etter hvordan de forholder seg til rammene. Gruppe én planlegger skolehverdagen som om rammene ikke fantes. På den måten *underordner* de seg rammene og blir ofre for dem. Gruppe to benytter rammene som utgangspunkt for

planleggingen, og som middel for sitt formål. Dermed *braker* de betingelsene som rammene gir, til sitt formål. Den tredje gruppen av lærere *konstruerer* rammene etter sitt formål. De reflekterer over rammene i en slik grad at det blir mulighet for å skape nye. Den sistnevnte gruppen "(...) *nøjes ikke med blot at forvalte en virksomhet, men er også med til at skape den*" (Carlgren og Marton 2002:101). Dette viser at lærere har mulighet til å være aktører, men at ikke alle velger å være det.

I nåtidens skolehverdag stilles det ifølge Westlund (2003:24) andre krav til lærere enn tidligere: "*Läraren förväntas således båda utforma och realisera arbetet i skolan. Läraren ska inte längre vara en förvaltare, handhavare och genomförare - hon ska skapa den också inom de betingelser och ramar som råder.*" I henhold til Kunnskapsløftet 06 har lærere stor frihet når det gjelder valg av opplæringsmetoder. Mye kan bestemmes på den enkelte skole, og av den enkelte lærer. Implisitt legger det til rette for at lærere i større grad enn tidligere kan velge å være aktører.

2.8. 'Tilpasset opplæring'

Bern og Blom- Bakke (2005:9) fremhever at: "*Det ser ut til at det ikke er en enhetlig opplevelse av hva tilpasset opplæring i en inkluderende skole innebærer. Denne usikkerheten kan være årsak til en praksis som spriker i forhold til intensjonen om tilpasset opplæring i en skole som skal være bærer av fellesskapets verdier og kultur og en skole som skal fremme individets vekst og utvikling.*" Meningsinnholdet i 'tilpasset opplæring' er med andre ord ikke entydig. Allikevel har det blant annet gjennom ulike læreplanverk og opplæringsloven blitt et velkjent begrep i dagens norske skole. For skolene innebærer 'tilpasset opplæring' at man skal ha et opplæringstilbud som er tilpasset samtlige elevers læreforutsetninger (Sjøvoll 2006). Den beskrivelsen er forholdsvis enkel, og følger på en presis måte opplæringslovens anmerkning om at "*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven og lærlingen*" (Opplæringslova § 2-1). På den annen side sier den svært lite om hvordan slik tilpasning skal foregå. Jeg synes derfor at følgende presisering av hva 'tilpasset opplæring' er, gjør begrepet mer håndgripelig: "*Vi definerer tilpasset opplæring som vanlig undervisning eller spesialundervisning der en gjennom iakttagelse, planlegging, gjennomføring og løpende evaluering aktivt ser til at alle elever -*

med sine forskjelligartede ulikheter – får utfordringer og muligheter som bidrar til mestring og tilhørighet, faglig og sosialt, individuelt og i gruppe” (Håstein og Werner 2003:53).

Sjøvoll (2006) påpeker at man er nødt til å ha innsikt i to overordnede forhold for å kunne 'tilpasse opplæringen'; elevens læreforutsetninger og utviklingen av en tilpasset lærekontekst. Håstein og Werners definisjon viser hvordan skoler kan legge til rette for at opplæringen blir tilpasset etter hver enkelt elevs individuelle forutsetninger. Den viser også til hva elevene skal oppnå gjennom opplæringen.

Med utgangspunkt i en slik definisjon av 'tilpasset opplæring', mener jeg at 'tilpasset opplæring' kan være et egnet begrep for å undersøke de rammer lærere utøver sitt arbeid innenfor. Gjennom å belyse hvordan lærere tenker rundt 'tilpasset opplæring' vil man kunne få øye på ulike forhold som er sentrale i deres skolehverdag.

2.8.1. Hvorfor tilpasse opplæringen til den enkelte?

Argumenter for hvorfor lærere må tilpasse opplæringen til den enkelte elev kan, for enkelthets skyld, deles inn i to grupper; ut ifra formelle forhold og med bakgrunn i individuelle forutsetninger.

Formelt sett: Alle norske skoler må forholde seg til de lover og regler som omhandler skole drift. Læreplanverk i Norge har fått status som forskrift. Det medfører at skoleeier må passe på at læreplanverkens innhold overholdes. I henhold til de to siste læreplanverkene som har vært innført i Norge, har alle skoleelever krav på å få tilpasset opplæringen etter sine evner og forutsetninger. Dette vises blant annet i LK06 hvor det står: *”Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i fellesskolen. Opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet og også kunne oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål”* (Kunnskapsløftet 06:33). Opplæring som er tilpasset til den enkelte elev er dermed en juridisk regulert ramme for opplæring, som både skoleledelse og lærere er nødt til å forholde seg til. For skolene innebærer det at alle elever i utgangspunktet skal få tilpasset opplæring etter egne evner, i en vanlig klasseromssituasjon. Dette er ingen lett oppgave: *”Kravet om tilpasset opplæring blir både urealistisk og illegitimt om en tenker seg at den enkelte lærer er eneansvarlig for fra 15 til 30 individuelle og ulike opplæringsforløp”* (Dale og Wærness 2003:33). Etersom alle barn og unge har rett på tilpasset opplæring etter egne evner, krever det i enkelte tilfeller en særskilt

tilrettelegging. Slik kan man tenke seg at spesialundervisning blir en forlengelse av ideen om 'tilpasset opplæring' (Briseid 2000). I min videre analyse kommer jeg allikevel ikke til å inkludere spesialundervisning i de tiltak jeg presenterer som måter lærere kan tilpasse opplæringen på. Jeg velger å avgrense meg til å undersøke de måter lærere tilpasser opplæringen på innenfor rammen av vanlig klasseromsopplæring.

Et annet formelt argument går ut på at dersom man tenker seg at alle elever skal nå *læreplanens mål* innenfor fellesskolens vegger, er det en nødvendighet at man tilpasser opplæringen til den enkelte. Betydningsinnholdet av 'tilpasset opplæring' har historisk sett endret seg fra å omhandle at flest mulig skal få plass i fellesskapsskolen, til nå å rette seg mer mot enkeltindividets kompetanse. Opplæringen skal i større grad enn tidligere tilpasses slik at elevene kan få hjelp til å tilegne seg ferdigheter i tråd med standardiserte mål (Bern og Blom-Bakke 2005). I tråd med dagens læreplanverk, LK06, skal elevene nå konkrete kompetansemål. Sett i lys av at 'tilpasset opplæring' ikke i seg selv er et overordnet fenomen i læreplanverket, men tvert i mot må underordnes og sees i forhold til det man skal oppnå, vil 'tilpasset opplæring' dermed bli et virkemiddel for å oppfylle de mål for opplæringen som er satt i læreplanverket (Dale og Wærness 2003). Videre påpeker de at "*en tilpasning av opplæringen som ikke har kompetansekrav som avgjørende siktemål mister sin begrunnelse*" (Dale og Wærness 2003: 32). Ut i fra en slik tankegang er en formell begrunnelse for å tilpasse opplæringen til den enkelte at opplæringen må tilpasses for at enkelteleven skal nå de målene som defineres i Kunnskapsløftet.

Individuelle hensyn: Læreplanverkets påbud om å tilpasse opplæringen til den enkelte, har rot både i sosiologisk og psykologisk forskning. Elever kommer til skolen med forskjellige utgangspunkt. Dette kommer ikke bare til uttrykk gjennom variasjoner i evnenivå, men også gjennom forskjeller i hjemmemiljø, interesser, kulturell bakgrunn etc. Det medfører at det ikke vil være hensiktsmessig for lærere å gå ut fra at elevgruppen er homogen og dermed at et og samme opplæringstilbud vil passe for alle. Riksaasen (2005:112) fremhever at: "*Bare ved å synliggjøre forskjeller og ta hensyn til at ulik bakgrunn skaper ulike behov, er det mulig å forbedre læringsbetingelsene for alle grupper elever*". For at alle barn skal få like utviklingsmuligheter, er det dermed skolens ansvar at alle elever blir møtt på deres egne premisser - både kulturelt og individuelt. Det fører videre til at en individuell tilpasning av opplæringen både må ta hensyn til elevens individuelle forutsetninger, og elevens kulturelle bakgrunn (Grøterud og Bolme Moen 2001).

Også ut ifra et psykologisk perspektiv finnes det gode grunner til at man bør tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Dale og Wærness (2003:31) poengterer at *”En kan ikke realisere en god opplæring uten at de krav og forventninger en stiller til eleven er realistiske i forhold til elevens læreforutsetninger og evner”*. Opplæringen må tilpasses det nivået eleven befinner seg på, både faglig og med hensyn til elevens sosiale fungering. Det er viktig at lærerne klarer å hjelpe elevene til å utnytte sitt læringspotensial, og at opplæringen tilpasses elevenes prestasjonsnivå for at de skal kunne yte maksimalt og føle at de mestrer skolesituasjonen (Engelsen 2006).

En hovedårsak til at lærere må tilpasse opplæringen til den enkelte er altså med utgangspunkt i overordnede, formelle argumenter. I praksis kan argumenter med rot i sosiologisk og psykologisk forskning være vel så viktige for læreres motivasjon til å forsøke å tilpasse opplæringen til hver enkelte elev.

Oppnådd tilpasset opplæring kan beskrives som at *”opplæringen har en slik kvalitet at den gir elevene et tilfredsstillende utbytte i forhold til egne forutsetninger”* (Håstein og Werner 2003:46). For å nærme seg dette bør altså opplæringen tilpasses etter elevenes sosiale miljø, biologiske og utviklingspsykologiske nivå, evnemessige forutsetninger, faglige nivå, atferd og deres sosiokulturelle bakgrunn (Engelsen 2006).

2.8.2. Hvordan tilpasse opplæringen til den enkelte?

Hvordan opplæringen skal tilpasses til den enkelte er det for tiden få føringer på. I LK06 står det at skoleeier er ansvarlig for at opplæringen er i samsvar med gjeldende lover og forskrifter, men at skolene lokalt kan bestemme hvordan de ønsker å organisere opplæringen slik at hver enkelts behov blir ivaretatt på best mulig måte. Videre står det at *”Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen”* (Kunnskapsløftet 06:34). Dale og Wærness (2003:22) viser til retningslinjer fra Kunnskapsdepartementet om hvordan tilpasning av opplæringen kan foregå *”(...) differensiering i forhold til både tempo, organisering, metodikk og læremidler, og markerer fleksibel bruk av læretimer, fleksible klasse- og gruppestørrelser og bruk av IKT i den individuelle tilpasningen, samt koblinger mellom teori og praksis”*. Hjelpemidler som kan benyttes for å tilpasse opplæringen til den

enkelte og som samtidig er i tråd med læreplanverket, kan være bruk av ulike typer læremidler, lærersamarbeid og et utvidet lokalt samarbeid (Engelsen 2006).

Dette gir dog svært løse retningslinjer for hvordan tilpasning av opplæringen til hver enkelt elev skal foregå, og det er dermed rimelig å tenke seg at dette utføres ulikt ved forskjellige skoler. Grøterud og Bolme Moen (2005: 41) påpeker at ”*Hvordan tilpasset opplæring blir gjennomført i praksis, endrer seg med lærerens pedagogiske grunnlagstenkning*”. Det er grunn til å tro at ulike lærere benytter seg av en rekke forskjellige strategier for å tilpasse opplæringen til hver elevs evner og forutsetninger.

Myhre (2001) tenker seg at differensiering av opplæringen er en overordnet måte å tilpasse opplæringen til den enkelte på. Han påpeker at de fire viktigste formene for differensiering er; organisatorisk differensiering, pedagogisk differensiering, kvalitativ differensiering og kvantitativ differensiering. Med *organisatorisk differensiering* menes en inndeling av et årstrinn i ulike grupper for å kunne skape et så homogent miljø som mulig innen hver gruppe, for så å kunne legge opplæringen til rette etter gruppens forutsetninger og behov. Dersom man igangsetter *pedagogisk differensiering* vil man forsøke å differensiere innenfor klassens ramme, for eksempel ved å la elevene få jobbe med ulikt lærestoff. Disse to formene for differensiering omhandler inndelingen av elevene. *Kvalitativ differensiering* handler om at elevene får velge fag og emner ut fra anlegg og interesser. *Kvantitative differensieringsmåter* omhandler lærestoffets vanskegrad, mengde og tempo. De ulike formene for differensiering kan kombineres på ulike måter (Myhre 2001).

I hovedsak kan man tenke seg at disse differensieringsmåtene sammenfatter hvordan mange lærere tradisjonelt sett tilpasser opplæringen til den enkelte. Imidlertid er det i dag strenge regler for hvordan organisatorisk og pedagogisk differensiering kan organiseres. Blant annet er det begrensninger omkring gruppenes størrelse. Eksempelvis står det i Opplæringslova (§ 8-2) som følger: ”(...)Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør”. Dette betyr ikke at de ovennevnte differensieringsformene ikke kan benyttes i skolen, men heller at de må brukes med varsomhet.

’Tilpasset opplæring’ er ikke nødvendigvis kun lærerens ansvar. Dersom eleven er moden for det, kan man gi en del av ansvaret for tilpasning av opplæringen til eleven selv. Dette kan for eksempel skje ved at eleven selv får velge innhold og arbeidsform, planlegge prosjekter,

utforme oppgaver, ta initiativ, og selv å vurdere hva det bør settes fokus på. Dette forutsetter allikevel tett oppfølging av læreren (Håstein og Werner 2003).

Disse eksemplene belyser at lærere har en rekke valgmuligheter når det gjelder hva slags metoder de benytter for å tilpasse opplæringen til den enkelte. Læreres oppfatninger av betingelsene for 'tilpasset opplæring' på sin skole, vil dermed kunne være en velegnet inngangsport til å undersøke hvorledes skolens rammebetingelser virker inn på deres yrkesutøvelse. Er det noen klare sammenhenger mellom hvilke metoder lærere velger å benytte seg av for å tilpasse opplæringen til den enkelte, og hvilke rammer som ligger til grunn for opplæringssituasjonen?

2.8.3. Sammenhenger mellom rammebetingelser og 'tilpasset opplæring'

Opplæring vil alltid være avhengig av de rammebetingelsene som omslutter lærernes handlingsrom. For å kunne bedrive god undervisning og å få til en best mulig individuell tilpasning av opplæringen, er det derfor viktig at læreren har mulighet til å planlegge, utføre og evaluere opplæringen på en slik måte at hensynet til den enkelte elev blir ivaretatt.

Ifølge Engelsen (2006) kan man peke på noen konkrete rammer som bør være til stede for at læreren lettere skal kunne tilpasse opplæringen. Å tilpasse opplæringen forutsetter blant annet "(...) *tid til planlegging, mange og varierte læremidler, mange lærertimer med mulighet for støtteundervisning, små elevgrupper og tilgang på grupperom. Ulike faktorer - som økonomiske ressurser, tid, mangel på egnede lokaler, innstillingen blant lærere, foreldre, lokalt næringsliv og elever - kan begrense de faktiske mulighetene for å gjennomføre slike ønsker.(...) De samme faktorene kan virke begrensende på prosessen i en situasjon, men i andre situasjoner være nødvendige forutsetninger for denne*" (Engelsen 2006:244).

Dersom man ønsker å studere de konkrete metodene som benyttes for å tilpasse opplæringen til den enkelte blir det derfor viktig å undersøke hele opplæringssituasjonen. Dette kan belyses ved hjelp av Lundgren (1986:120, min oversettelse): "*Hva som skjer i et klasserom innrammes av de objektive vilkårene, undervisningsgruppens størrelse, tiden til forberedelse, læremidlenes struktur etc. Disse rammene setter grenser for hva som er mulig*

å gjøre”. Aktiviteten i klasserommet vil altså påvirkes av utenforliggende forhold som læreren ikke nødvendigvis har kontroll over.

Dersom lærere skal ha mulighet til å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev, må dermed rammebetingelsene ligge til rette for dette. Rammebetingelsene bør være av en slik art at de for eksempel gir mulighet til å legge til rette for ulike typer av differensiering, gruppearbeid, tolærersystem og lokal tilknytning av lærestoffet etc.

Det er heller ikke bare de konkrete rammene for opplæringen som har betydning for hvilke muligheter lærere har for å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Skolekultur og lokalsamfunn er eksempler på rammer som er med på å definere hvordan 'tilpasset opplæring' fortolkes. Lokale rammefaktorer både begrenser og muliggjør 'tilpasset opplæring'. Det er naturlig å tenke seg at økonomiske betingelser, utformingen av det fysiske skolemiljøet, samarbeidsklimaet innad på skolen, ledelsesstrategier, foreldresamarbeid og skolens kultur vil påvirke opplæringsforholdene i ulik retning fra skole til skole (Grøterud og Bolme Moen 2001).

3. Metodiske betraktninger

Innledningsvis i dette kapittelet gjør jeg rede for mitt vitenskapsteoretiske ståsted, da dette har påvirket valget av forskningsmetoden som jeg har benyttet meg av i denne oppgaven. Deretter følger en generell presentasjon av fokusgrupper som metode, og vurderinger av fokusgrupper og etikk, reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Til slutt knytter jeg dette opp mot de fokusgruppeintervjuene jeg utførte, og vurderer min forskningsprosess i forhold til de ovennevnte kriteriene.

3.1. Hva er vitenskapelig kunnskap for meg?

Det finnes mange oppfatninger av hva vitenskapelig kunnskap er, og hvordan den dannes. Enkelte mener at samfunnsforskning ikke kommer unna en refleksivitetstankegang, ettersom man må ta del i den sosiale verdenen man studerer. Dette betyr imidlertid ikke at resultater av en forskerprosess kun er oppkonstruerte. Forskere som Hammersley og Atkinsom (1996) argumenterer for at man vil kunne komme frem til testbare teoretiske modeller dersom forskeren benytter standardiserte forskningsprosedyrer.

Målet med samfunnsvitenskapelig forskning er ikke å finne fram til allmenngyldige sannheter. Malterud (1996:19) omtaler det relative aspektet ved vitenskaplig sannhet på følgende måte: *"Kriterier for vitenskapelighet er ikke absolutte og evigvarende sannheter, men normative forutsetninger som hører hjemme i en bestemt, sosial og kulturell ramme"* (Malterud 1996:19).

Dette er et moment ved vitenskap som jeg synes det er verdt å påpeke, og som kan utdypes ved hjelp av Alvesson og Sköldbberg (1994). De henviser til at forskning tradisjonelt sett har vært sentrert rundt å produsere sann kunnskap basert på den "objektive virkeligheten", men at en slik tenkemåte har blitt møtt med atskillig kritikk. For mange må data/ fakta heller forstås som konstruksjoner eller tolkningsresultater. Dette gjør at et klassisk, empiristisk syn på vitenskap blir vanskelig. Allikevel mener Alvesson og Sköldbberg (1994) at empiriske data i kombinasjon med vitenskapsteoretiske overveielser, kan gi et sentralt bidrag til forskning ved at forskeren bedriver 'reflekterende forskning'. I 'reflekterende forskning' legger de at man: *"..... tar på allvar hur olika slags språkliga, sociala, politiska och*

teoretiska element är sammanvävda i den kundkapsutvecklingsprocess i vilken empiriskt material konstrueras och tolkas” (Alvesson og Sköldberg 1994:12). Ved hjelp av gjennomtenkte utsnitt av virkeligheten, og ved å synliggjøre underliggende drivkrefter og prosesser, vil man kunne danne kunnskap. Ut ifra dette springer det en tro på at man ved hjelp av refleksjon rundt det empiriske kan danne kunnskap som kan gi ny forståelse, men ikke avdekke ”sannheter.” Følger av en slik måte å tenke på, blir at det ved referanser til empirien må fremgå at det er et ”tolkningsresultat”. Det betyr videre at forskeren må være bevisst sin rolle i materialet, og gi rom for en ”tolkning av tolkningen”. Man må ha en kritisk holdning til og selvprøving av egne tolkninger (inkludert konstruksjon) av eget materiale (Alvesson og Sköldberg 1994). I tillegg er det viktig at forskeren eksplisitt redegjør for sin forforståelse om fenomenet som skal utforskes, og sine tanker omkring vitenskap. Slike momenter kan ha betydning for både innsamling og analyser av data og tolkning av resultater. For at forskningen skal bli så redelig som mulig bør forskeren derfor reflektere over, og tydeliggjøre sitt eget teoretiske ståsted (Malterud 1996).

I likhet med forskerne jeg siterte ovenfor, mener jeg at vitenskap må forstås som et produkt av den konteksten den produseres innenfor, og ikke som noe universelt og evigvarende. Et sosiokonstruktivistisk vitenskapssyn dekker delvis de forestillinger jeg har om hvordan kunnskap dannes. Jeg mener at innen samfunnsvitenskapelige fag vil et korrespondansebegrep om sannhet være vanskelig å anvende på datainnsamling, og at det er riktigere å forholde seg til et sannhetsbegrep som handler om konsensus om hva som er sant innenfor et paradigme. For mitt vedkommende får det betydning ved at jeg må tydeliggjøre de valgene, refleksjonene og tolkningene jeg gjør i forbindelse med den empiriske datainnsamlingen, slik at andre skal kunne vurdere mitt arbeide i lys av det.

I følge Malterud (1996) er kritisk refleksjon, gyldighet, pålitelighet og originalitet, grunnlagsbetingelser for vitenskapelig kunnskap, og begreper som kan være til hjelp i arbeidet med å vurdere den kunnskapen man har produsert. Under arbeidet mitt med denne oppgaven har jeg forsøkt å ta utgangspunkt i disse.

3.2. Valg av metode

Empirien i denne oppgaven skaffet til veie som et forsøk på å fange opp tanker og oppfatninger som lærere, uavhengig av hvilke typer skoleslag de arbeider innenfor, har om forhold som er med på å styre opplæringen.

Oppgavens forskningsspørsmål ble derfor til med utgangspunkt i at jeg ønsket å undersøke hvorledes lærere *opplever* at deres yrkesutøvelse blir påvirket av ulike rammefaktorer.

Ettersom: *”Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonenes side, å få frem betydningen av folks erfaringer, og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer”* (Kvale 1997:17), vurderte jeg det dit hen at intervju ville være en formålstjenlig metode for å belyse forskningsspørsmålet.

Da det var bestemt, ble neste skritt å finne frem til hva slags type intervju som ville være mest hensiktsmessig i forhold til siktemålet med oppgaven. Fokusgruppeintervjuer kan være fordelaktige dersom man ønsker å få frem et bredt spekter av meninger. Blant annet kommer dette til syne ved at deltagerne kan forhandle seg frem til ”sannheter underveis” og man kan få frem dynamikk i gruppen når deltagerne er uenige. Ved at deltagerne samtaler med hverandre kan man få fram poenger moderatoren ikke visste noe om. Disse kan igjen utdypes ved at moderatoren stiller oppfølgingsspørsmål (Wibeck 2000). Malterud (1996:124) skriver at *”(...) fokusgrupper er særlig godt egnet dersom man ønsker å lære om erfaringer, holdninger eller synspunkter i et miljø der mange mennesker samhandler”*. Ettersom forskningsspørsmålet mitt var av eksplorerende art, og jeg var interessert i en intervjusituasjon der deltagerne snakket fritt, bestemte jeg at fokusgruppeintervjuer ville være en god metode for å belyse oppgavens forskningsspørsmål.

3.3. Fokusgrupper

Fokusgrupper kan defineres på følgende måte: *”En fokusgruppe er en særlig form for interview, hvor en gruppe mennesker er samlet af forskere eller studerende for at diskutere et bestemt emne”* (Halkier 2006:7). Hun viser videre til Morgans (1998:2) beskrivelse om at fokusgrupper *”(...) kan forstås som en forskningsmetode, hvor data produceres via gruppeinteraksjon omkring et emne, som forskeren har bestemt”*. Ifølge Wibeck (2000) viser denne definisjonen til fokusgruppers tre hovedkjennetegn; fokusgrupper som

forskningsmetode, innsamling av data gjennom gruppeinteraksjon og forskerbestemt emne. *Forskningsfokuset* kommer til syne ved at fokusgrupper skiller seg fra andre former for gruppeinteraksjon som ikke har datainnsamling som hovedformål. *Gruppeinteraksjon* betones ved at deltagerne møtes på en og samme tid og *forskerbestemt emne* må sees til forskjell fra gruppediskusjoner der forskeren plutselig kan befinne seg i deltakerinitierte diskusjoner, som for eksempel under deltagende observasjon eller lignende.

Fokusgruppeintervjuer utføres ved at man samler en gruppe mennesker som innenfor et gitt tidsrom får diskutere et på forhånd bestemt emne. Samtalen styres av en moderator, men vedkommende skal ikke være hovedfokus, han eller hun skal snarere sørge for at deltagerne diskuterer fritt med hverandre (Wibeck 2000). Fokusgruppeintervjuer er altså ikke en samling individuelle intervjuer som foregår samtidig. Det er snarere en gruppediskusjon som flyter ved hjelp av moderatoren (Krüeger 1998). Det finnes ulike modeller man utfører fokusgruppeintervjuer etter. Det handler i stor grad om hvor strukturert samtalen skal være, og hvordan man plukker ut deltagerne.

Det bør imidlertid allerede her poengteres at kvaliteten på utfallet av fokusgruppeintervjuene er avhengig av forskerens nøytralitet og systematiske rutiner. Eksempler på slike rutiner er bruk av båndopptaker, feltnotater, flere forskere, forespørsler om å utdype uklarheter etc. (Morgan 1998). Kvalitet i utførelsen sikres derved gjennom standardiserte prosedyrer og en gjennomtenkt prosess både før, under og i etterkant av fokusgruppeintervjuene.

3.4. Etikk

Som i forbindelse med all forskning, er man også ved fokusgruppeintervjuer nødt til å ta stilling til noen etiske problemstillinger før man begynner med datainnsamlingen. Dersom enkelte metodiske forhåndsregler blir tatt, argumenterer Wibeck (2000) for at fokusgrupper er en metode som kan være særlig etisk forsvarlig ved at det er enkelt for deltagerne å avstå fra å besvare spørsmål de ikke ønsker å si noe om. Det forutsetter dog at den som utfører fokusgruppeintervjuene har tenkt over mulige etiske dilemmaer i forbindelse med intervjuene.

I forkant av en slik undersøkelse bør man ta stilling til om fokusgruppedeltagerne vil bli påført noen ubehageligheter ved å delta i fokusgruppene. Vil de komme til å dele

informasjon med andre som de ikke kan stå inne for senere? Eller vil private opplysninger kunne bli distribuert til andre i ettertid? Det er viktig at ikke opplysninger skal kunne brukes mot deltagerne ved senere anledninger (Morgan 1998). Slike overveielser vil være særlig viktige å ta dersom man berører sensitive tema. I dette tilfellet skulle lærerne diskutere arbeidshverdagen sin, med sine kolleger. Jeg tror derfor ikke at denne undersøkelsen i utgangspunktet skulle medføre ubehageligheter for deltagerne.

En annen avveining man må ta i forkant av prosjektet fremheves av Malterud (1996). Hun mener at det ligger en forskningsetisk forpliktelse i å gjennomføre et forskningsprosjekt på en måte som fører til ny vitenskapelig kunnskap. Dersom man bare er ute etter informasjon som allerede finnes, holder man folk for narr. Det er derfor viktig at man setter seg inn i den kunnskap som finnes på feltet i forkant, for på den måten kunne bestemme seg for om prosjektet er verdt deltagernes tid og tillit.

Man må også sørge for at forskningens mål beskrives for deltagerne. ”*En sentral forskningsetisk forpliktelse er at forskeren må klargjøre sin egen rolle i prosjektet, både for seg selv og i forhold til informantene*” (Malterud 1996:189). Ettersom forskeren forsøker å skape en situasjon der stemningen er god og der informantene får lyst til å dele informasjon, må vedkommende tydeliggjøre hvordan informasjonen skal bli brukt. Det er viktig at moderatoren både beskriver hensikten med prosjektet, hva dataene skal brukes til, om man har tenkt til å levere noen rapport i ettertid og hvem som skal lytte til båndet etc. (Morgan 1998).

Slike momenter valgte jeg å ta opp i introduksjonen til gruppene, slik at ingen skulle føle seg lurt i etterkant. Ettersom undertegnede er forskningsleder /moderator/ transkribent/ sekretær var det lett å formidle intensjonene bak intervjuene, og å kunne forsikre deltagerne om hvordan bruken av dataene skulle være. Malterud (1996) påpeker også at moderatoren må sørge for at deltagerne føler seg trygge på at anonymiteten blir ivaretatt. I en innledning til intervjuene gjorde jeg deltagerne oppmerksomme på at jeg ønsket å ta samtalen opp på bånd, og spurte om noen hadde noe imot dette. Jeg gjorde det også klart at alle skulle forbli anonyme, og at det kun var ”medmoderatoren” og jeg som skulle høre på båndet.

Også i etterkant av intervjuene er det viktig at deltagernes anonymitet opprettholdes. Dette gjøres ved å kamuflere navn og andre opplysninger som kan identifisere deltagerne. Kun

forskeren bør få tilgang til datamaterialet, og opptak bør slettes etter bruk. I utskriftene bør også navn etc. være fjernet (Morgan 1998).

3.5. Reliabilitet

Reliabilitet kan forstås som ”*pålitelighed i gennemførelsen af produktionen og bearbejdningen af empiriske data*” (Halkier 2006:111).

Et sentralt aspekt ved reliabilitet, intersubjektivitet, er at andre som gjentar undersøkelsen skal kunne fremskaffe samme informasjon, gitt at de benytter den samme forskningsmetoden. Et kvalitativt forskningsresultat vil imidlertid alltid kunne tolkes på ulike måter, avhengig av den konkrete forskerens personlige forståelse. Dette gjør igjen at man ikke kan tolke reliabilitetsspørsmålet like rigid som innenfor kvantitativ forskning (Malterud 1996). For at resultatene som har fremkommet gjennom kvalitative forskningsmetoder skal kunne bli så pålitelige og reproduserbare som mulig, er det allikevel visse forhåndsregler man kan ta. Ved tolkning av materialet er det nødvendig at forskeren har en systematisk og ærlig tilnærming til arbeidet med datamaterialet. Forskeren bør prøve å vise hvilke resultater som er direkte gjengivelser av empiriske data/ sitater, og hvilke resultater som bygger på forskerens tolkninger basert på forskerens forforståelse. På den måten vil leseren selv kunne ta stilling til om vedkommende mener tolkningen er rimelig eller ikke (Malterud 1996). Særlig aktuelt er dette for informasjon som er samlet inn gjennom forskningsmetoder som fokusgruppeintervjuer, der mange menneskers meninger kommer frem. Resultatene bør tolkes med omhu, i en prosess der forskeren har lagt seg på minne å være objektiv (Wibeck 2000).

En måte å forsikre seg om at et slikt aspekt ved reliabilitet - at flere forskere skal kunne komme frem til samme resultat - er godt ivaretatt i fokusgruppeintervjuer, er å la flere forskere gå gjennom resultatene uavhengig av hverandre og deretter se om de tolker resultatene likt. En annen måte å standardisere undersøkelsesbetingelsene på og dermed å øke påliteligheten av funn på tvers av ulike informantgrupper, kan være ved at en lar den samme moderatoren utføre alle fokusgruppeintervjuene (Wibeck 2000:120). Malterud (1996) poengterer at sjansen for intersubjektivitet øker dersom forskeren benytter seg av standardiserte metoder for håndtering og analysing av data.

I denne sammenhengen kan kravet om å framskaffe reliabel kunnskap altså forstås som at en ny forsker skal kunne produsere og analysere samme data som ”utgangsforskeren”, og komme frem til samme resultat. Imidlertid argumenterer Halkier (2006) for at en slik måte å måle reliabilitet på innenfor kvalitativ forskning blir for snever. Hun mener at ettersom forskere som bruker kvalitative metoder bruker seg selv som subjekt i produksjonen av data, kan man ikke forvente at andre forskere skal komme frem til nøyaktig det samme resultatet. I stedet bør man strebe mot en prosess der man produserer og bearbeider data på en eksplisitt måte slik at andre kan vurdere det arbeidet man har gjort. Det sentrale for å sikre god reliabilitet blir da å hele tiden å reflektere over, og å argumentere analytisk, for de valgene man gjør.

3.5.1. Hvordan sikrer jeg reliabiliteten i min datainnsamling?

Som nevnt over er det nokså vage kriterier for reliabilitet innen kvalitativ forskning. I mine øyne henger reliabilitet både sammen med kriteriene for hva som er vitenskapelig kunnskap og forskningsetikk generelt. Ettersom samfunnsvitenskapelig forskning fordrer at man eksplisitt reflekterer over de tolkningene man gjør, vil man samtidig bidra til å vurdere påliteligheten av eget materiale. I det øyeblikket man uttrykker eksplisitt hva empirien viser og tolker dette, får leseren innsyn i tolkningsprosessen. Dermed blir dette et bidrag til å sikre reliabiliteten. I analysen i denne oppgaven forsøker jeg derfor å tydeliggjøre hva og hvordan tolkningen har blitt til.

I tillegg til å presentere og reflektere over dataene i denne oppgaven på en måte som gjør det tydelig for andre hva jeg har tenkt, har jeg benyttet meg av standardisert metodelitteratur i min tilnærming til fokusgruppeintervjuene. Morgan og Krüeger (1998) har laget en serie med håndbøker for hvordan man kan nærme seg fokusgrupper, fra planlegging og gjennomføring til analyse. Ved hjelp av retningslinjer fra denne litteraturen, håper jeg at mitt materiale vil være samlet inn og analysert på en måte som øker datamaterialets reliabilitet.

3.6. Validitet

Som en forlengelse av reliabilitetsspørsmålet over, kommer refleksjoner rundt et prosjekts validitet inn. Innen kvalitativ forskning er det en tynn skillelinje mellom reliabilitet og

validitet. Validitet omhandler hva kunnskapen er gyldig om, og under hvilke betingelser den er gyldig (Malterud 1996). Validitet er tett knyttet til den teoretiske forankringen og den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen. Gjennom å kontinuerlig sjekke, utspørre og tolke funnene teoretisk, vil validiteten øke. Dette kan gjøres gjennom å kontrollere egne tolkninger, stille spørsmål ved resultatene og ha en teoretisk oppfatning av det man skal undersøke (Kvale 2006). Halkier (2006) påpeker at validitetsspørsmålet må gjennomsyre prosjektet fra start til slutt og at man derfor må tenke på dette når det gjelder utvelgelse, spørreguide, utføring, analyse og fortolkning. I tråd med dette handler validitet innenfor kvalitativ forskning om å belyse hvorfor man tenker at det er fornuftig å bruke den metoden man har valgt ut til å framskaffe pålitelig kunnskap om de fenomener man er interessert i. Man bør også tenke på validiteten ved utvelgelse av grupper, under transkriberingsprosessen og ved å stille kritiske spørsmål til slutt.

Krüeger (1998) mener at den største utfordringen for å ha god validitet i en fokusgruppeundersøkelse ligger i relasjonen mellom moderatoren og deltagerne. En generell fare ved å bruke intervjuer kan være at deltagerne av en eller annen grunn ikke forteller sannheten, forsøker å villedde eller holder igjen relevant informasjon. For forskeren blir så utfordringen å avgjøre hvorvidt han kan stole på det deltagerne sier eller ikke, noe som forplanter seg til et spørsmål om hvorvidt forskerens resultater er gyldige. Selv om dette er potensielle faremomenter er det allikevel mulig å oppnå god validitet i fokusgruppeundersøkelser. Dersom man har spørsmål om validitet i bakhodet under planleggingen av fokusgruppene kan man ta en rekke forhåndsregler for å sikre seg at deltagerne i størst mulig grad føler for å fortelle sannheten. Dette handler blant annet om å velge en passende moderator, velge et privat rom, sørge for at alle deltagerne finner det trygt å ytre seg i gruppen etc. (Krüeger 1998). Wibeck (2000) påpeker at rom der gruppemedlemmene føler seg fremmede kan true validiteten. Hun tenker seg også at moderatorens alder og kjønn kan være av betydning. Dette knytter hun opp mot om deltagerne føler at deres konfidensialitet blir ivaretatt.

Med bakgrunn i de ovennevnte truslene vil jeg i det følgende tydeliggjøre hva jeg har gjort for å fremme validiteten i denne oppgaven. En del av de ovennevnte momentene har jeg imidlertid allerede vært inne på tidligere i kapittelet. Vurderingene rundt disse kommer jeg ikke til å gjenta her.

3.6.1. Hvordan sikres validiteten i denne oppgaven?

Utvalg: Etter at valg av metode for datainnsamlingen er foretatt og man har vurdert om den er gunstig i forhold til det utforskende spørsmålet, må man velge informantgruppe. Jeg har valgt å ha en analytisk selektiv innstilling ved valg av utvalg, der jeg har forsøkt å få ”viktige karakteristikk i forhold til problemstillingen representert i utvalget ” (Halkier 2006:30).

En tommelfingerregel innen fokusgruppelitteraturen sier at man bør ha minimum tre fokusgrupper for at man skal få stort nok materiale (Morgan 1998). Ettersom jeg ønsket å snakke med lærere både i offentlig skole og på to ulike typer friskoler, bestemte jeg meg for å foreta 4 fokusgruppeintervjuer, 2 med lærere i offentlig skole og 2 på friskoler. For å ha minst mulig variasjon i den delen av skolens ytre rammer som ligger utenfor oppgavens fokus, ønsket jeg å finne skoler der man kunne anta at foreldrene hadde noenlunde lik sosioøkonomisk bakgrunn. Alle mine fire skoler ligger derfor i tilnærmet samme type område. Utvelgelsen av de fire skolene må likevel sies å ha skjedd ”i pragmatikkens ånd”. Skole nummer en ble plukket ut fordi jeg hadde en kontakt der, skole to ble plukket ut fordi medmoderatoren min hadde en kontakt på den skolen, på skole tre har medmoderatoren min jobbet, mens den fjerde skolen ble funnet på skoleporten og vurdert til å være sammenlignbar med de tre andre.

Man må også vurdere om det er hensiktsmessig å benytte seg av allerede eksisterende grupper av informanter, eller ikke (Morgan 1998). Ettersom jeg var ute etter å belyse forskjeller mellom *lærergruppene* opplevelse av rammene på de ulike skolene - og ikke mellom lærere generelt - fant jeg det mest hensiktsmessig å benytte meg av de allerede eksisterende lærergruppene. Det viktige for meg var at lærerne skulle delta i kraft av å være lærere, så faktorer som alder og bakgrunn var ikke en del av utvalgsriteriene.

Med hensyn til hvor mange deltagere jeg ønsket å ha med i hver gruppe, valgte jeg å legge meg på samme linje som Wibeck (2000). Hun mener at en passende gruppestørrelse er på fire til seks personer. For å få mange ulike syn, men samtidig å kunne ha gruppen under kontroll, valgte jeg seks deltagere per gruppe. I praksis varierte gruppestørrelsene med mellom fem og syv deltagere ettersom det var litt frafall, og en ekstra person som meldte sin interesse på den ene skolen.

Allerede i utvalgsprosessen forsøkte jeg å tenke gjennom hvorvidt det var sannsynlig at lærerne som deltok i fokusgruppeintervjuene hadde tilstrekkelig kunnskap om det jeg ønsket å undersøke, om det var tilstrekkelig stor variasjon i synspunktene som deltakerne hadde, og i hvilken grad gruppesammensetningen la opp til at de vil gi ærlige synspunkter. På den måten forsøkte jeg å vurdere momenter som kunne ha innvirkning på undersøkelsens validitet fra starten av.

Det viste seg dog å være vanskeligere enn først antatt å få lærere til å stille opp. Lærerne viste seg å generelt sett være skeptiske til å delta på fokusgruppeintervjuer. Det er derfor grunn til å lure på om lærerne som deltok fra de ulike skolene er representative for den ”gjennomsnittlige lærer,” på de respektive skolene. Jeg heller mot å tro at det er en spesiell type lærere som velger å stille opp på et frivillig fokusgruppeintervju. Selv om dette har betydning for generaliserbarheten av kunnskapen fra undersøkelsen, mener jeg likevel at dette ikke en viktig trussel mot validiteten. Temaene som ble diskutert under fokusgruppeintervjuene var så vidt generelle at lærere flest nok er nødt til å ta stilling til disse i sitt daglige virke. Gruppene var også såpass store at lærerne som deltok sannsynligvis viser holdninger og meninger som både er noenlunde typiske for kulturen på de ulike skolene, og tilstrekkelig varierte til å få fram ulike synspunkter. Mye arbeid ble lagt ned i å skape trygge rammer for god meningsutveksling.

Utføring: Alle fokusgruppeintervjuene ble utført på grupperom på de respektive skolene. En fordel med å holde fokusgruppeintervjuene på deltagerens arbeidsplass, er at stedet legger opp til å snakke om emnet og at deltagerne er i den vante konteksten for det som det skal snakkes om (Halkier 2006). For min del ble valg av rom avgjort på bakgrunn av en kombinasjon av at det ville fungere greit metodisk, og av at det ville være helt klart mest hensiktsmessig for lærerne. Som tidligere nevnt mener Wibeck (2000) at rom der deltagerne føler seg fremmede kan true validiteten. Hun skriver også at det er viktig at atmosfæren innad i gruppene er god, og at moderatorene er til å stole på. Fokusgruppenes validitet i forhold til gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene vil jeg vurdere til å være god. Deltagerne virket overhodet ikke skremt, moderatorene stilte stort sett ikke ledende spørsmål, og stemningen var generelt sett god, med mye latter og høylytte diskusjoner. En potensiell fare kunne vært at lærerne ble skremt av at det kom to studenter fra Blindern for å ”vurdere” hva som skjer på skolen. Imidlertid har jeg inntrykk av at de lærerne som deltok stort sett virket trygge på egen kompetanse og derfor ikke ble urolige i forhold til

fokusgruppesituasjonen. Jeg vil derfor tro at også i forhold til dette ankepunktet ved fokusgrupper, er validiteten ivaretatt.

Malterud (1996) påpeker at når man benytter grupper der deltagerne kjenner hverandre kan det hende at ikke alle sier det de mener, fordi de er redde for å si gale ting. En skeptisk informant kan være uvillig til å dele informasjon fordi vedkommende er redd for at det skal vise seg å bli være ufordelaktig på et senere tidspunkt. Dette er et poeng som det er nødvendig å ha i bakhodet når man vurderer et materiales validitet. I dette tilfellet var det aktuelle temaet som ble diskutert lite sensitivt, og stemningen god. Jeg antar derfor at deltagerne opplevde at de kunne si det de følte for, og fikk heller ikke inntrykk av lærerne la bånd på seg.

Transkriberingsprosessen: For at det skal være tydelig for andre hva slags valg man har tatt, bør man også redegjøre for transkriberingsprosessen (Kvale 1997). Dette gjelder for de valg som blir tatt under selve transkriberingen, analysen av denne og ved presentasjonen av funnene og tolkningene av disse. Alle uttalelsene ble transkribert i sin helhet. Dette ble gjort for å være sikker på at alle utsagn som omhandlet temaet for oppgaven ble skrevet ned. Lydkvaliteten på båndet var så god at alt innholdet i intervjuene kunne skrives ned.

Analysen: Et datamateriale kan analyseres på ulike måter ettersom hva forskeren er ute etter. *”Den hyppigst brukte formen for intervjuanalyse er antageligvis en ad hoc bruk av ulike tilnæringsmåter og teknikker for meningsgenerering. I motsetning til ved fortettings- og kategoriseringsmetodene, blir det ikke her brukt noen standardmetode for å analysere intervjumaterialet som helhet. I stedet skjer et fritt samspill mellom ulike teknikker. Forskeren kan således lese gjennom intervjuene og danne seg et generelt inntrykk, og deretter gå tilbake til bestemte avsnitt”* (Kvale 1997:135). En slik eklektisk arbeidsmåte har vært utgangspunkt for min behandling av det materialet som har fremkommet. Prosessen med å bearbeide materialet har vært preget av en vekselvirkning mellom å se på enkeltutsagn, meningen utsagnet står innenfor, hele intervjuet og å sammenligne de ulike intervjuene. På den måten har jeg forsøkt å finne ut av hva som er de ulike lærergruppens felles forståelse av fenomenene som ble diskutert. En fordel med å benytte en slik modell kan være at *”Slike meningsgenererende metoder kan - særlig når intervjuene ved første øyekast mangler en overordnet struktur- få frem sammenhenger og strukturer som er av betydning for forskningsprosjektet”* (Kvale 1997: 135). I analysearbeidet har derfor sentrale utsagn blitt trukket ut, for så å bli plassert i kategorier som kjennetegner de rammefaktorene

jeg har valgt å benytte meg av. En slik strukturering har vært en hensiktsmessig innfallsvinkel for meg, ettersom jeg er ute etter å gi en generell presentasjon av deltageres synspunkter innenfor de områdene jeg har valgt å fokusere på, og i tillegg ønsker å belyse fellestrekk og ulikheter mellom utsagn. I tråd med dette verken analyserer eller presenterer jeg alle intervjuene i sin helhet, men analyserer de deler som er av betydning for det overordnede forskningsspørsmålet.

Presentasjon: Ved å redigere deltageres utsagn har jeg i presentasjonen av materialet valgt å overføre samtalen til en litterær stil. Et slik grep vil gjøre ”*det mulig å formidle meningen med intervjupersonenes historier i leserne*” (Kvale1997:105). Ufullstendige setninger, fyllord, repetisjoner etc. har derfor blitt fjernet i presentasjonen av sitater. Dette har jeg både gjort for at teksten skal bli mer leservennlig, og av hensyn til deltageres integritet. Muntlige utsagn presentert i skriftlig form kan virke ”fordummende” ovenfor den som har uttalt seg. Dette dreier seg for øvrig også om å ivareta etiske hensyn. ”(...) *publiseringen av usammenhengende og repetitive, ordrette intervjutranskripsjoner kan medføre en uetisk stigmatisering av bestemte personer eller grupper*” (Kvale 1997:106). Dette prøver jeg å forhindre ved å redigere intervjuene på en slik måte at de opprinnelige meningene kommer klart frem.

På grunnlag av de grepene som er tatt, og betraktningene ovenfor, vil jeg anta at validiteten av bearbeidingen av data er tilfredsstillende.

3.7. Generaliserbarhet

Validitet henger sammen med hvor pålitelig resultatene man er kommet frem til er, og i dette tilfellet, hva man kan uttale seg om på basis av den fokusgruppebaserte undersøkelsen. Allikevel er det sånn at selv om gyldigheten er tilfredsstillende, finnes det klare begrensninger for hva man kan uttale seg om på bakgrunn av resultater fra undersøkelsen (Halkier 2006).

For å kunne vurdere et materiales gyldighet må man derfor spørre seg hva det er sant om. Har man benyttet relevante begreper og metoder for å studere det man ønsker å få mer kunnskap om? Man må og vurdere hvilke situasjoner resultatene kan være gyldige for (Malterud 1996).

Hensikten med fokusgruppeintervjuer er å få en mer komplett forståelse av et emne, snarere enn å generalisere kunnskapen som kommer ut av intervjuene. I dette ligger det en forståelse av at man ønsker å få dypere kunnskap om et tema og en bredere forståelse av hvordan en gruppe mennesker opplever et fenomen (Krüeger 1998). Ettersom man gjennom fokusgrupper ikke samler kunnskap fra et representativt utvalg av en gitt populasjon, er det ikke mulig å foreta statistiske generaliseringer som skal ha gyldighet for hele denne populasjonen.. Imidlertid har man mulighet til å generalisere analytisk, dvs. at man kan ”(...) *generalisere fra fundne mønstre i sociokulturelle relationer i datamaterialet til idealtyper for disse relationer*” (Halkier 2006:113). Hun mener derved at man kan overføre resultater fra analyser av informasjon fra en gruppe til en liknende gruppe, dersom man tror at undersøkelsen er utført på en pålitelig måte, samt at gruppen man skal overføre resultatene til er sammenlignbar med den gruppen studiet omhandler. Men, å **generalisere** på bakgrunn av et slikt materiale vil ikke være hensiktsmessig (Krüeger 1998). I fokusgruppeintervjuer bør man vanligvis i stedet vurdere å lage ”løse” generaliseringer som innebærer at man poengterer at resultatene i noen grad også kan sies å være gyldige for visse/ lignende kategorier av mennesker (Wibeck 2000). For eksempel kan man tenke seg at lærere på friskoler har en tendens til å være mer positive til samarbeid enn lærere i den offentlige skolen. Om dette så gjelder for alle lærere på friskoler er det umulig å si noe om, men man kan påpeke at det er en tendens i dette konkrete materialet. Dette kan så undersøkes nærmere, og muligens verifiseres, i senere forskningsprosjekter. På denne måten kan resultater fra flere undersøkelser, som sees i sammenheng, til sammen bidra til å øke sannsynligheten for at funn kan ha gyldighet for lærerpopulasjonen generelt

En annen framgangsmåte for å undersøke om resultatene kan generaliseres, går på å finne ut om alle deltagerne legger samme premiss til grunn for argumentene sine (Wibeck 2000). Eksempelvis kan alle informantene ytre at de mener at man bør tilpasse opplæringen til den enkelte for at elevene skal kunne føle god mestring. Om de legger de samme premissene til grunn for mestring er på den annen side ikke sikkert, og noe man kan forsøke å finne ut av for at man skal kunne generalisere resultatene.

Wibeck (2000) skiller for øvrig mellom generalisering og overføring av data. I det sistnevnte tilfellet er det den som skal bruke dataene som må vurdere om de lar seg benytte i en annen situasjon, mens det ved generalisering blir opp til forskeren som utfører undersøkelsen å

diskutere i hvilken grad resultatene har gyldighet for andre grupper enn for de som deltok i studien.

3.7.1. Funneenes generaliserbarhet

I tråd med avsnittet over har ikke jeg tenkt til å bedømme hvorvidt resultater fra mitt materiale kan overføres til andre studier, kun ta med noen momenter som kan tillegges vekt i en slik vurdering. Krüeger (1998) fastslår at sensitive tema kan gjøre at deltagerne ikke forteller den hele og fulle sannheten. I denne undersøkelsen kan temaet gruppene har diskutert være betent for enkelte lærere/skoler, men jeg vil allikevel ikke tro at 'tilpasset opplæring' er et tema som lærerne er redde for å uttale seg om. Det er et emne som forhåpentligvis er oppe til debatt på lærerværelset en gang i blant. Det er også et emne som er en del av den offentlige debatten anno 2007. I lys av dette vil jeg anta at 'tilpasset opplæring' er et tema som lærere kan uttale seg nokså fritt om.

I og med at mine informanter kan deles inn i to ulike undergrupper, vil man kunne sammenligne svar på tvers av undergrupper. Det blir mulig å si noe om forskjeller mellom svarene lærerne på de offentlige skolene, og lærerne på friskolene, kommer med. Om svarene har gyldighet for lærere flest på tvers av skoleslag kan man allikevel ikke si noe om.

Begge undergruppene består av to skoler som har en del sammenfallende rammebetingelser. Det er derfor grunn til å tro at mange av forholdene som kom fram gjennom fokusgruppeintervjuene har en viss grad av gyldighet på tvers av skolene. En bør imidlertid merke seg at de to friskolene er dannet på ulikt grunnlag. Den ene er et religiøst alternativ, mens den andre er grunnlagt som et pedagogisk alternativ. Er det rimelig å tro at lærergruppene på disse to skolene er såpass like at det lar seg gjøre å danne en kategori friskolelærere, og en kategori lærere i offentlig skole? Og hva vil i så fall dette ha å si for generalisering? Med bakgrunn i slike problemstillinger vil jeg i analysen forsøke å tydeliggjøre hvordan og hvorfor jeg trekker de slutninger jeg gjør. Slik vil det være mulig for andre å vurdere de kategorier og sammenligninger jeg lager, og dermed å vurdere om det kan være hensiktsmessig å overføre data og slutninger til andre situasjoner.

Oppsummeringsvis mener jeg at kunnskapen jeg har kommet fram til på bakgrunn av lærenes uttalelser, kan antas å gi et pålitelig bilde av likheter og forskjeller mellom skolene jeg har undersøkt. Samtidig gir ikke denne ene undersøkelsen tilstrekkelige holdepunkter til

å vurdere om resultatene kan overføres til andre skoler, eller er gyldige i andre situasjoner.

Derimot kan undersøkelsen brukes til å peke på forhold som det kan være aktuelt å følge opp i andre undersøkelser, for å se om de er repliserbare.

4. Presentasjon av skolene

Som tabellen under viser, består datagrunnlaget mitt av fire skoler. To av disse er offentlige skoler og to er friskoler. Av friskolene er én grunnlagt som et pedagogisk alternativ mens den andre er et religiøst alternativ. Alle fire skolene er plukket ut i områder som kan tenkes å tilsvare hverandre med hensyn til bytilhørighet og sosioøkonomiske forhold. Tabellen gir en oversikt over skoleform, elevantall, lærertetthet og ressurstilgang i form av tilgang på datamaskiner. Av anonymitetshensyn har skolene fått fiktive navn. For enkelthets skyld kalles de offentlige skolene Skole 1 og 2, mens friskolene kalles Friskole 1 og 2.

Skolenavn	Skoletype	Antall elever	Lærertetthet (trinn 1-7)	Antall elever per pc	Pc'er med internett
"Skole 1"	Offentlig	Ca 375	16,2	11, 8	Ca 50 %
"Skole 2"	Offentlig	Ca 300	12, 6	24	100 %
"Friskole 1"	Friskole (pedagogisk alternativ)	Overkant av 200	10, 6	12, 6	Ca 25 %
"Friskole 2"	Friskole (religiøst alternativ)	Underkant av 200	11, 7	5,1	100 %

5. Presentasjon og tolkning av datamaterialet

Hvordan påvirkes læreres yrkesutøvelse av de rammefaktorene som omkretser opplærings situasjonen? - En studie hvor læreres opplevelse av tilpasset opplæring brukes til å synliggjøre sammenhenger mellom yrkesutøvelse og rammebetingelser i friskoler og i offentlige skoler

Det påfølgende kapittelet er en presentasjon av de funn som har kommet fram gjennom analyse av fokusgruppeintervjuene. Alle intervjuene ble transkribert i sin helhet. Utskriftene ble så studert for å finne frem til eventuelle forskjeller og likheter mellom lærernes beskrivelser.

Analysekategoriene som er benyttet for å sortere materialet er plukket ut med bakgrunn i hvilke momenter lærerne fremhevet under intervjuene, og ut i fra den utvalgte teorien. For å tydeliggjøre hvordan rammebetingelser påvirker læreres yrkespraksis, blir derfor utsagn omkring 'tilpasset opplæring' belyst i forhold til formelle rammer, nærsamfunnets rammer og indre rammer.

Med utgangspunkt i Kvale (jfr. 3.6.1.), er sitatene som blir brukt for å vise deltagerens standpunkter kuttet ned og skrevet om, slik at muntlige utsagn i større grad passer inn i en skriftlig tekst.

5.1. Hva tror lærerne om de andre skolene?

Under fokusgruppeintervjuene spurte jeg lærerne om hva de *trodde* de største forskjellene mellom offentlige skoler og friskoler var. Noen ganger viste antagelsene seg å harmonere med "virkeligheten", men vel så ofte samsvarte de ikke med det som lærerne på "den andre skoletypen" rapporterte om sin skolevirkelighet. Jeg har valgt å starte gjennomgangen av dataene med å presentere noen av disse antagelsene, for etterpå å tydeliggjøre hvordan lærerne *faktisk* opplever å ha det.

5.1.1. Offentlig skole om friskole

Lærerne på de offentlige skolene tror at ”skoleformen” vil påvirke mange sider ved skolers drift. De poengterer tre momenter som de tenker belyser hovedforskjellene mellom friskoler og offentlige skoler. Disse går i hovedsak ut på; (1)seleksjon av elever, (2)foreldredeltagelse og (3)lærernes yrkesutøvelse.

(1) *Seleksjon av elever*; Ifølge lærerne på de offentlige skolene kan friskolene selektere bort de elevene de ikke vil ha.

” (...)En av forskjellene er at vi ikke kan si ja eller nei til elever som kommer hit, men på Steinerskolen kan de faktisk si ja eller nei til elever som søker. De trenger ikke å ta inn de barna som har lyst til å komme inn. Så de får velge elever” (Lærer på Skole 1).

Videre tror de at det fører til at friskolene får en elevmasse som er mer homogen enn i offentlig skole.

”A: Jeg tror at på en offentlig skole så får du på en måte snittet av Norges befolkning, men på en friskole så får du litt forskjellig ut ifra hva slags type skole det er. Og av hva de fokuserer på. Jeg innbiller meg at vi i den offentlige skolen tenker mye mer helhetlig... at det er rom for alle her.

B: Ja, jeg søkte over en elev fra (skolenavn) for å se om det var et bedre tilbud å gå på en friskole for denne eleven. Og da vurderte de med en gang visse ting; ” hvis eleven har atferdsproblemer så avviser vi”, altså de avviste mer. Det kan ha vært spesielt i den saken, men på meg virka det som om de var mer bevisst på å sortere vekk ”(Lærere på Skole 2).

(2) *Foreldredeltakelse*; Disse lærerne tror også at foreldredeltagelsen blant friskoleforeldrene er annerledes enn den du generelt sett finner på offentlige skoler. Ikke bare tror de at foreldre på friskoler stiller mer opp enn den jevne ”offentligskoleforelder”. Lærerne mener også at friskolene har muligheter til å stille noen krav om deltagelse som du ikke finner på offentlige skoler. Forskjellen i foreldredeltagelse mellom de to skoleslagene begrunner de både med at de tror at friskolene kan true med å kaste ut elever dersom foreldrene ikke stiller opp, og at det er en spesiell type foreldre som velger friskoler.

”A; (...)de har noen muligheter til å stille krav til foreldremedvirkning og foreldreoppfølging som er umulig for den offentlige skolen” (Lærer Skole 1).

”A; Det er noe med det du har med deg da.

B; Noe med miljøet mellom de elevene. Friskoleelevene som jeg snakket med sa også at de var mer ensartet, en homogen gruppe, de ville noen ting, de hadde foreldre som..

A; ville noen ting på deres vegne tenker jeg..

B; ... som ville noen ting på deres vegne og de visste hvor veien lå, hvilken vei de skulle gå” (Lærere på Skole 2).

(3) *Lærernes yrkesutøvelse*; Den siste antagelsen som kommer til uttrykk handler om skolens fokus, og dermed også lærernes yrkesutøvelse.

Med hensyn til kreative aktiviteter poengterer lærerne på Skole 1 at de ikke tror det er så stor forskjell mellom skoletypene som friskolene etter deres syn skal ha det til. De mener at offentlige skoler kan være langt fremme når det gjelder å tilby aktiviteter på skolen.

”A; (...)de som jobber på Steinerskolen, og foreldre og barn der, har en oppfattelse av at den offentlige skolen ikke er så kreativ, så musisk, som det tilbudet de har. De har noen myter som er helt feil. Jeg mener at vi ligger ganske langt foran på akkurat det området der” (Lærer på Skole 1).

Derimot tror noen av lærerne på Skole 2 at lærenes faglige kvalifikasjoner kan være forskjellige på henholdsvis friskoler og offentlige skoler. Samtidig tror de ikke at det nødvendigvis fører til bedre opplæring på friskolene.

”A; Jeg tror nok at lærerkreftene på en del friskoler er litt høyere. Men det handler litt om bevisste lærere. De har gått inn i et system der de vet at det er viktig å ha gode resultater. Og dermed blir de veldig bevisste på resultatet.

B; I den offentlige skolen så sier man aldri opp en lærer, eller de blir sendt rundt fra skole til skole hvis de ikke duger. Men, det er ikke sikkert at lærerhodene er så mye bedre eller dyktigere på..

A; ...private skoler. De har kanskje en høyere utdanning fordi de har hovedfag i det de underviser i, men så har du kanskje ikke så god evne til å videreformidle faget..

B; det er det som er det spesielle med faget vårt.

C; Oss som går her er jo poteter nesten hele gjengen. Kan brukes til det meste” (Lærere på Skole 1).

Lærerne på de offentlige skolene har altså dannet seg et bilde av hvordan de tror hverdagen fortøner seg for sine kolleger på friskolene. Dette bildet er ikke nødvendigvis riktig, og det er interessant å undersøke om disse forestillingene samsvarer med friskolelærernes opplevelse av sin arbeidssituasjon. Er rammebetingelsene rundt foreldredeltagelse og elevgrunnlag virkelig mer fordelaktige for friskolene enn for de offentlige skolene?

5.1.2. Friskole om offentlig skole

Også lærerne på friskolene tror at det er forskjeller med hensyn til rammebetingelser for friskoler og offentlige skoler. På disse skolene ble betydningen av følgende momenter fremhevet; (1) det å ha et felles ståsted, (2) foreldrenes betydning og (3) offisielle rammer.

(1) Felles ståsted; Lærerne på friskolene antar at ettersom friskoler er grunnlagt med utgangspunkt i å være et alternativ til den offentlige skolen, vil de i større utstrekning enn offentlige skoler ha et felles fokus for opplæringen. Videre tenker de seg at det felles fokuset gir et fortrinn både i forhold til samholdet blant lærerne, og også for opplæringen.

*”A; Da jeg jobbet i det offentlige så jobbet jeg på en skole der lærerne ikke var helt sikre på hvor de stod, sånn pedagogisk sett. De søkte litt rundt og det var ikke bra for elevene. Ja, det var mange som led under det. Man må ha en retning. Så lenge man har noe som er felles og det er sånn at alle trekker i samme retning pedagogisk sett - da kan du flytte fjell. Da får du gjort noe”
(Lærer på Friskole 1).*

Dette kan utdypes ved hjelp av uttalelser fra lærerne på Friskole 2. De tror at hvis man har et felles fokus så gjør det noe spesielt med forholdet mellom lærere og elever, som man ikke vil ha i andre skoler.

”A; Og så har vi det fellesskapet at vi kan fortelle.. at om vi ikke sier navnene bestandig, så kan vi be for elevene våre. Og tenke på dem på andre måter enn de vil gjøre på andre skoler. Det er viktig på en sånn skole.

B; I tillegg. Ikke istedenfor, men i tillegg”(Lærere på Friskole 2).

Disse lærerne antar altså at de har et fortrinn gjennom sin skoletype som ikke offentlige skoler har.

(2)Foreldrenes betydning; I likhet med lærerne på de offentlige skolene tror disse lærerne at foreldrenes deltagelse vil arte seg forskjellig innenfor de to skoletypene. De tenker seg at fordi friskoleforeldre har valgt skolen barnet går på, så stiller de høyere krav til

læringsutbyttet enn det mange foreldre i offentlig skole gjør. Dette gjelder både med hensyn til de krav foreldrene stiller til lærerne og til barna.

”A; Når du plasserer barna dine på en offentlig skole så er det sånn..

B; ..take it or leave it.

A; Ja, mens her har du foreldre som kanskje stiller litt andre krav fordi de har valgt skolen på en annen måte. De betaler for skolen og da er det mye større åpning for å bli ringt ned selv på fredag kveld klokken 23. Det må du som lærer forholde deg til. I tillegg krever foreldrene en mye større tilstedeværelse hos barna. Det synes jeg er en kjempeutfordring. Det er veldig hyggelig, men det gjør kanskje også at det blir et tettere bånd mellom elevene og oss. Åpningen er der”(Lærer på Friskole 1).

Lærerne tror også at ettersom foreldrene har valgt skolen vil det føles mer forpliktende å undervise der enn på en offentlig skole.

*”A: De har tatt det valget, så de er i hvert fall bevisste på hva de har valgt. Fremfor andre skole der man bare måtte havne føles det kanskje mer forpliktende for oss lærere også, i og med at de har valgt å komme hit..”
(Lærer på Friskole 2).*

(3) *Offisielle rammer*; Det tredje hovedskillet som påpekes, handler om skolens formelle rammebetingelser. Også friskolelærerne tror at de formelle rammene vil variere ettersom hva slags skoletype det er snakk om.

”A; (...) jeg tror at den offentlige skolen har et strengere rammeverk/ lovverk/ regelverk enn det vi har i Steinerskolen. Det tror jeg kan gjøre undervisningen lettere for dem. De har bøker og rammeplaner, de har en masse ”skal gjøre”, mens vi har en læreplan der det står hva som er hovedtrekkene og så må du selv finne ut av hvordan du vil øse dette ut til elevene dine”(Lærer på Friskole 1).

Lærerne på Friskole 1 mener altså at rammebetingelsene påvirker opplæringen blant annet ved at de setter en standard for hvor ”frie” lærerne kan være i undervisningen. Disse lærerne tror at de i utgangspunktet er mer autonome i forhold til hva og hvordan det skal undervises (i), enn det en del lærere på offentlige skoler er. I en opplæringssammenheng tror de at det vil få betydning ved at det ved Friskole 1 til en viss grad blir opp til den enkelte lærer hvordan opplæringen skal foregå, mens det i den offentlige skolen er strengere rammer for lærernes yrkesutøvelse.

Lærerne på Friskole 2 tror at friskoler har litt bedre økonomiske betingelser enn det offentlige skoler har.

”A: Jeg føler at da jeg jobbet i den offentlige skolen så skulle vi så gjerne ha tilpasset bedre, vi skulle gjerne ha brukt dataen, men vi hadde ikke penger og vi hadde ikke muligheten ... vi hadde ikke ressursene til å gjøre det. Det kunne lærerne der dekke seg bak. Jeg føler at her så har vi ikke mulighet til å si at vi ikke har penger eller mulighet til det for, i hvert fall i forhold til det materielle så har vi nok ressurser til å tilpasse... vi har litt større muligheter enn noen skoler. I hvert fall skoler som har større klasser og mindre ressurser” (Lærer på Friskole 2).

Oppsummering: En felles antagelse alle skolene kommer med er at foreldrenes holdninger til skolen, og kravene som springer ut av disse, vil variere med skoletypene. De offentlige skolene tror at friskolene har en mer homogen elevmasse enn det offentlige skoler har. Dette tror ikke friskolelærerne. Friskolene på sin side tenker at det at de har en felles agenda er en bonus ved deres skoletyper. Et slikt fokus mener imidlertid også lærerne på Skole 1, som er offentlig, at de har.

Om disse antagelsene stemmer, og hvordan slike rammer påvirker de fire skolene i materialet, vil bli nærmere beskrevet under.

5.2. Hvordan tilpasses opplæringen til den enkelte?

Hva slags elevgruppe lærere har, vil ha betydning for hva slags metoder de benytter seg av for å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Lærerne på alle skolene oppfatter sine elever som heterogene grupper, bestående av elever med ulik bakgrunn, faglig nivå og modenhet. En gjennomgående tendens er også at lærerne opplever at det er en økning i antall elever som har ”spesielle behov”.

Lærerne på alle skolene i materialet har klare meninger om hvorfor man bør tilpasse opplæringen til den enkelte (se 5.3.1.), men deres opplevelse av hvordan det gjøres i praksis er ikke like klar. Flere av lærerne tenker at det er utopisk å tro at de skal få til å tilpasse hver time til hver enkelt elev. I løpet av diskusjonene kommer imidlertid alle lærerne frem til at de i praksis tilpasser opplæringen etter den enkeltes behov i større grad enn de var klar over.

Skolene Friskole 2, Skole 1 og Skole 2 har nokså like måter å tilpasse opplæringen til den enkelte på. Hovedsakelig går det ut på at de har graderte arbeidsplaner, nivådifferensierte

lærebøker og at de danner egne grupper/kurs for elever som trenger å øve på spesifikke områder. I tillegg har hver av skolene noen særegne metoder for hvordan å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev.

På Friskole 2 legges det vekt på å lære elevene læringsstrategier. Gjennom bruk av slike strategier håper lærerne at elevene vil kunne skape en læringssituasjon som er tilpasset egne behov og evner. De benytter også mye konkretiseringsmateriell, PC og forsøker å ”knytte teorien til livet.”

Skole 2 har et fint uteområde. Dette prøver de å utnytte ved blant annet å arrangere uteskole, og å benytte naturen flittig. På den måten håper de å få frem en følelse av mestring hos de av elevene som ikke er de mest teoristerke.

”A; Vi har veldig gode muligheter i forhold til å ha uteskole og det er lett å integrere i andre fag og sånn..

B;... og det har jo med alternativ undervisning å gjøre. Det er jo også viktig å ha mulighet for de svake. Å gå ut og lære. Å gå ut og lage rektangler eller kvadrater og finne kvadratiske former ute..

A; Og for de sterke. Å bruke naturen på tusen vis..

C: Det å kjøre de jevnlig i skauen, det er med på å gjøre de flinkere på skolen”(Lærere på Skole 2).

På Skole 1 er det særlig en lærer som ivrer for at den beste måten å tilpasse opplæringen til den enkelte på, er gjennom å aldersblande grupper. Dette bifaller de andre lærerne. De viser til at de har forsøkt å benytte aldersblanding i enkelte timer og kurs med gode resultater.

”A; Er det nå jeg skal komme med svaret på hvordan vi skal ha det? Vi skal ikke ha noen klasser. Etter alder. Vi bør ha aldersblanding. Sånn at elevene kan være i homogene grupper.

B; Du kan jo ha grupper som hører sammen i veldig mange fag som er nøytrale hvor du ikke er avhengig av prestasjoner i det hele tatt, men så i teorifagene sånn som norsk, matte og engelsk så burde det være sånn at alle elevene på hele skolen skulle gå på det nivået de var. Eller i hvert fall storskolen for seg og småskolen for seg. Det ser vi som driver med spesialundervisning da, at det er så mange på de tre øverste trinna som står på samme nivå, som de kunne hatt i en gruppe..”(Lærere på Skole 1).

Friskole 1 står i en særstilling når det gjelder å tilpasse opplæringen til den enkelte. En del av deres pedagogiske ståsted er at hver enkelt elev er unik, og at man må hjelpe hver enkelt elev til å utnytte sitt iboende potensial. I dette ligger det implisitt at man må tilpasse

opplæringen. I deres ideologiske forankring er tilpasset opplæring til den enkelte en integrert og viktig del. Ettersom de på denne skolen ikke har innkjøpt læreverk, men lager sine egne bøker, kan ikke lærebøker som er nivå-differensierte være en måte å tilpasse opplæringen på. Isteden forsøker lærerne å tilpasse opplæringen gjennom ”fortellermetoden”. Det vil blant annet si at de forsøker å stille et spørsmål på flere måter så alle kan forstå, dele ut det som har blitt sagt til de elevene som kanskje ikke har fått med seg alt, eller å skrive ned mattestykker i bøkene til de som trenger det. Deres form for nivå-differensiering går dermed blant annet ut på å gi færre oppgaver til de faglig svake eller flere oppgaver til de faglig sterke. Ifølge Steinerpedagogikken bør man lære med hele kroppen, og det er noe lærerne kan nyttegjøre seg av når de skal tilpasse opplæringen.

”A; Læring med hele kroppen. Å kunne knytte.. Har du matte eller fysikk så kan elevene for eksempel bruke kunstnerisk del av hovedfag i sløydsalen hos X og lage et eller annet. Der har vi kjempemuligheter, men det er det også litt problemer med organiseringen..

B; Logistikkproblemer.

A; Ja, som gjør at vi ikke lykkes så til de grader, men når vi først gjør noe sånt så er det ofte veldig vellykket. Fordi da har du flere innfallsvinkler til å forstå stoffet. Og det er jo egentlig gull verd.

B; Det er gull verd. Men vi gjør det ikke ofte nok, og det er et problem. Men det er en fordel vi har.

A; Det ligger jo der, for alle fagene vi har går litt på det samme. Det og det er tema for hvert skoleår, og hvis man er flink så kan man få belyst stoffet på mange forskjellige måter”(Lærere på Friskole 1).

Som disse lærerne selv påpeker har de gode muligheter til å benytte sin alternative pedagogikk i arbeidet med å tilpasse opplæringen til den enkelte. Allikevel er det ikke alltid dette blir gjennomført i praksis. Ut i fra lærernes beskrivelser kan det virke som om de i stor grad tilpasser gjennom ”å gi mer eller mindre av det samme”, og ikke får utnyttet det potensialet de har gjennom sitt pedagogiske ståsted.

Oppsummering: Skolene har altså noen felles metoder de benytter seg av for å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. I tillegg belyser de lokale variantene som lærerne benytter seg av, hvordan lokale forutsetninger påvirker skolens bruk av ulike metoder. Disse variantene viser rammefaktorerens betydning for læreres opplæringsopplegg. Her er det nærliggende å fremheve hvordan Skole 1s ideologiske rammer har ‘tilpasset opplæring’

innvevd i grunnsynet, eller hvordan Skole 2s geografiske beliggenhet skaper lokale variasjoner av tilpasset opplæring.

I hvilken grad begrenses eller muliggjøres så den praktiske gjennomføringen av 'tilpasset opplæring', av de rammefaktorene som omslutter lærernes yrkeshverdag?

5.3. Formelle rammer

De formelle rammene omfatter blant annet statlige og kommunale rammer, regler og mål, som legger føringer for en skoles virksomhet (jfr. 2.4.). I henhold til min problemstilling kommer jeg i det følgende til å presentere hvordan lærerne i materialet mener de formelle rammene muliggjør og begrenser tilpasset opplæring til den enkelte, på de respektive skolene.

5.3.1. Juridiske/ideologiske rammer

"A; Egentlig er det et underlig krav. Det er enhetsskolen som skal differensiere i hver eneste klasse og så skal man gå ut med det samme på en måte uten at det er.. Det er et paradoks.

B; Artig i grunnen" (Lærere på Friskole 1).

Norsk skolelovgivning (jfr. 2.4.1.) betoner blant annet at alle elever har krav på tilpasset opplæring etter egne evner og forutsetninger. Er dette noe lærerne har i bakhodet når de forsøker å tilpasse opplæringen til den enkelte? For å finne ut av det spurte jeg lærerne om;

"Hvorfor bør man tilpasse opplæringen til den enkelte?"

(1)Individperspektivet; For alle lærerne ser det ut til å være to hovedgrunner for å tilpasse opplæringen til den enkelte. Den ene årsaken som ble påpekt er hensynet til enkelteleven. Alle elever er forskjellige og det er derfor viktig at man tilpasser undervisningen til hver enkelt. Dette gjelder både i forhold til svake og sterke elever. Det ser i den forbindelse ut til at lærerne underviser etter en slags mal som skal treffe gjennomsnittet, og at de siden tilpasser malen til ytterpunktene.

”A: Man sliter ofte med å tilpasse til de som er svake, men også til de som er faglig sterke. Noen ganger lurer jeg på hva slags utfordringer de får. Har jeg noe å tilby denne gruppen? Man får både de som sliter og de som synes ting blir kjedelige. Med de siste så blir det nettopp uro fordi de ikke får noe å strekke seg mot. De som er gjennomsnittlige har alltid noe å jobbe med, men det er fort gjort å glemme de som alltid kan regne en oppgave til, eller kan gjøre noe ekstra av det samme man har drevet på med hele tiden. Det er vanskelig å gi dem noe som er av verdi for dem” (Lærer på Friskole 2).

Det er imidlertid ikke slik at lærerne bare tilpasser opplæringen for å kompensere for elevenes ulike faglige utgangspunkt i forhold til måloppnåelse. En gjennomgående årsak for å tilpasse opplæringen til den enkelte, er at de faglig svake elevene skal kunne få oppleve å mestre noe og at de faglig sterke skal få utfordringer å strekke seg etter.

”Eller så synes jeg det er veldig viktig at de barna skal oppleve at de lykkes. Og da kan det hende at da må man gjøre det litt på en annen måte for at de skal få oppleve det. Det synes jeg er kjempeviktig” (Lærer på Friskole 1).

”Altså hva er den viktigste grunnen for at man tilpasser undervisningen til den enkelte? Det er at de skal lære mest mulig og å få best mulig selvfølelse” (Lærer på Skole 2).

(2) *Formelt*; Det andre felles argumentet lærerne fremhever som en av hovedårsakene til at man må tilrettelegge opplæringen til den enkelte, er begrunnet ut fra de *formelle rammene* lærerne må forholde seg til. På samtlige skoler nevnes føringer nedfelt i offisielle dokumenter som en årsak til at man bør tilrettelegge opplæringen til den enkelte.

”(...) det er jo også en del av rammen. Og det har jo kommet mer og mer og spesielt nå med Kunnskapsløftet at undervisninga skal tilpasses” (Lærer på Skole 1).

Oppsummering: Grunnene som oppgis for at man bør tilrettelegge opplæringen etter den enkeltes evner og forutsetninger ser ikke ut til å variere noe særlig mellom de ulike lærergruppene. Uavhengig av om lærerne forholder seg til friskolelova eller opplæringslova, så betoner lærerne at man både må tilpasse opplæringen av hensyn til eleven, og fordi man formelt sett er forpliktet til det. Lærerne på alle skolene ser altså på både individuelle behov og formelle rammer som årsaker til å tilpasse opplæringen til den enkelte.

5.3.2. Økonomiske rammer

Økonomiske rammer vil påvirke skolens pedagogiske virke, for eksempel gjennom å sette begrensninger for antall lærere som kan ansettes, hva slags undervisningsmateriell som er tilgjengelig, og hvordan skolens fysiske rammer er. Offentlige skoler og friskoler er ment å ha sammenlignbare økonomiske forutsetninger (jfr. 2.4.2.). Det ser allikevel ut til at det er enkelte forskjeller i hvordan økonomiske tilskudd fordeles og benyttes på de to skoletypene, noe som kommer til syne gjennom de ulike lærernes beskrivelser av skolenes økonomiske rammer. I hvilken grad opplever så lærerne at skolens økonomi påvirker mulighetene for å tilpasse opplæringen til den enkelte elev?

5.3.2.1. Økonomi generelt

Den gjennomgående trenden i materialet er at lærerne ikke synes at de økonomiske rammene rundt skoledriften er gode nok. Imidlertid er det variasjoner i lærernes opplevelser av ”hvor skoen trykker” på de ulike skolene. Det er også mulig å trekke et skille mellom uttalelsene til friskolelærerne og lærerne på de offentlige skolene.

For lærerne i de offentlige skolene kommer de økonomiske rammenes begrensninger i hovedsak til syne gjennom opplæringstilbudet. Det ser ut til at lærerne ved de offentlige skolene mener at utilstrekkelige budsjetter går utover kvaliteten på opplæringen. De følgende sitatene viser hvordan disse skolene merker budsjettens begrensninger, ved at skolene ikke kan kjøpe inn det undervisningsmaterialet de gjerne skulle hatt.

”Det er dette med budsjettet; det er kjøpt inn et klasseverk og så har jeg en følelse at det forventes at da skal man klippe og lime resten til de som faller utenfor læreboka” (Lærer på Skole 2).

”Hvis vi skulle begynne med noe som koster penger eller med noe som på en måte krever noen ressurser som skolen ikke har, så ville det nok være velvilje, men det er ikke sikkert vi hadde fått lov. Det er jo ikke snakk om å ikke ville la oss få lov til, det går jo mer på hva vi har” (Lærer på Skole 1).

Friskolenes økonomiske modeller ser i mindre grad ut til å være styrt fra offentlig hold, enn det som er tilfellet for de offentlige skolene. På Friskole 1 tror lærerne at siden skolen ikke får støtte til vedlikehold av bygninger etc., er Friskole 1 verre stilt økonomisk enn det offentlige skoler er. Allikevel påpeker lærerne der at de ikke tror at elevene og opplæringstilbudet lider under dette. Disse lærerne beskriver en økonomisk modell for

skolen der den økonomiske forvaltningen i stor grad skjer i et fellesskap hvor lærerne får være med på å bestemme. De mener at dette fører til at skolen har mulighet til selv å prioritere hvordan pengene skal brukes, og at skolen derved har god mulighet til å kjøpe inn det skolemateriellet som behøves. Lærerne på Friskole 1 sier at de først og fremst merker de økonomiske rammenes begrensninger ved at lærernes lønninger lett kan bli salderingsposten når budsjettene blir for knappe.

”Tanken er veldig ofte at eleven kommer først. Barnas behov kommer før vårt behov som voksne. Det er litt slitsomt innimellom. Altså, bygninger, klasserom og alt dette her kommer først, og så kommer vi i 2. rekke. Det er derfor det ikke er snudd rundt slik at lønna regnes ut først og så at resten brukes til skole og drift. Vi har ikke støtte til drift, altså vedlikehold av bygninger, slik som offentlige skoler har. Det går ikke inn i den pakka som skolen får til undervisning og lønninger og sånn” (Lærer på Friskole 1).

Både på de offentlige skolene og på Friskole 1 oppgir altså lærerne å ha for stramme økonomiske rammer. Imidlertid kommer de økonomiske begrensningene ulikt til uttrykk.

Mer overraskende er det dog at lærerne på Friskole 2 ikke klager over skolens økonomiske rammer. Selv om disse lærerne ikke opplever at de har ubegrensede økonomiske midler, er det heller ingen der som klager over at de har for lite. Dette er en kontrast til de andre skolene. Lærerne på Friskole 2 synes ikke at de kan skylde på økonomiske begrensninger dersom de ikke klarer å tilpasse opplæringen til hver enkelt.

”A: Vi kan ikke skylde så mye på økonomiske rammer og sånne ting. Da jeg jobbet i den offentlige skolen så skulle vi gjerne ha tilpasset bedre, men lærerne kunne dekke seg bak at ”vi skulle gjerne ha brukt dataen, men vi har ikke penger og vi har ikke muligheten, vi har ikke ressurser til å gjøre det.” Jeg føler at her, i hvert fall i forhold til en del materielle ting, så har vi nok ressurser til å tilpasse. Vi har ikke mulighet til å si at vi ikke har penger til ditt eller mulighet til datt. Vi har kanskje litt større muligheter enn noen skoler. I hvert fall skoler som har større klasser og mindre ressurser.

B: Vi har kanskje mer penger, men samtidig så har vi ikke så mye penger.

C: Vi vasser ikke i penger” (Lærere på Friskole 2).

Dette tolker jeg som at friskolenes økonomiske rammer både varierer, men også utnyttes ulikt fra skole til skole. En av lærerne på Friskole 2 kommer med følgende forslag til forklaring på hvorfor det kan oppleves som om deres økonomi er god nok.

”Jeg tenker at på vår friskole er det ganske små forhold. Det er veldig kort vei fra lærerne og til der pengene er. Ledelsen ser veldig lett, og har god peiling på, hvor skoen trykker og hvordan hverdagen er. Så sant det er mulig så får vi de hjelpemidlene vi behøver, og det er nok oftere mulig her enn på mange andre skoler” (Lærer på Friskole 2).

Kanskje er forklaringen rett og slett så enkel som at små forhold gjør at midlene lettere kan settes inn der behovet er størst? Samtidig så er ingen av skolene i materialet spesielt store. Det ser også ut til å være opplevde forskjeller i forhold til økonomiens stilling innad i friskolegruppen. Lærerne ved Friskole 1 opplever ikke at pengene strekker til, mens lærerne ved Friskole 2 føler at de har færre begrensninger knyttet til de økonomiske rammene enn de tror at mange andre skoler har. Allikevel kan det argumenteres med at begge friskolene forvalter pengene på samme måte, etter et prinsipp om at pengene brukes der hvor behovet er størst. En kabal der lærernes lønninger taper på Friskole 1. Det kan være at denne friskolens ideologiske forankring virker inn på skolens økonomiske prioriteringer. Kanskje kan forskjellen i hvordan disse to skolene forvalter sine penger enkelt og greit belyses ved hjelp av et utsagn fra en av lærerne som jobber på Skole 1. Hun sier at

”Men det er også veldig forskjell på hvordan skoler forvalter sin økonomi. Jeg har jobba på flere skoler i samme kommune og opplevd virkelige forskjeller på hvordan de forvalter pengene og hva de prioriterer. Altså, hvor viktig er formingsutstyr for eksempel?” (Lærer på Skole 1).

Dette utsagnet viser hvordan læreres opplevelse av hvordan økonomien på en skole er, til en viss grad er avhengig av hvordan skolens ledelse forvalter pengene. Det kan også spekuleres i om forskjeller i hvor villig ledelsen er til å etterkomme lærernes ønsker om tilleggsmateriell, er med på å påvirke det totale synet de har på skolens økonomi.

Oppsummering: Hvis man ser på generell økonomi som en ramme for hvilke muligheter man har til å tilpasse opplæringen til den enkelte, kan man si at friskolene i dette materialet ser ut til å ha de beste økonomiske rammebetingelsene. På de offentlige skolene savner for eksempel lærerne hjelpemidler i større grad enn det lærerne på friskolene gir uttrykk for.

5.3.2.2. Midler til spesialundervisning

Lærerne på friskolene og lærerne på de offentlige skolene forteller at de har to ulike modeller for økonomisk tilskudd med hensyn til midler til elever som har rett på spesialundervisning. De forteller om at friskoler får ekstra tilskudd per elev som har rett på spesialundervisning. Pengene blir tildelt i det øyeblikket eleven blir tilrådd

spesialundervisning, uavhengig av når på året dette skjer. De offentlige skolene får ifølge disse lærerne derimot tilskudd til spesialundervisning i form av en pott som tildeles ved skoleårets start, etter et beregnet antall elever med behov for spesialundervisning. Dersom det dukker opp flere elever med spesielle behov i løpet av skoleåret vil den økonomiske støtten likevel ikke økes før neste skoleår. Dette er rammer som det ser ut til at de skolene merker i det daglige.

”A; I fjor var det fortsatt sånn at hvis det kom et nytt barn med spesielle behov som skulle ha en individuell opplæringsplan, så ble det søkt penger fra skolekontoret til den eleven. Nå er det sånn at ut fra forventet behov neste skoleår så blir skolen tildelt en pott. Og uansett hvor mange som kommer tilflyttende i løpet av året, så må den holde.

B; ... og det er det ikke alltid den gjør” (Lærere på Skole 1).

Generelt rapporterer lærerne om at elever som får spesialundervisning ofte blir tatt ut av klassen, og plassert i mindre grupper der de trener på enkeltferdigheter/avgrensede områder. Ved å inkludere andre elever som trenger å trene på det samme som gruppen holder på med, kan slike grupper benyttes som et virkemiddel for å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. På den måten vil organiseringen av slike grupper få betydning for lærernes organisering av opplæringen, og dermed hvordan de tilpasser opplæringen til den enkelte.

”Her på huset har vi elever som har særskilte tiltak, tilleggsressurser, av ulike grunner. Ofte så blir de elevene tatt ut i grupper og hvis vi ser at de holder på med et emne i den gruppa som også andre elever i klassen trenger noe forsterkning på, eller å få forklart ekstra, så tar vi med elever fra normalklassen i de gruppene for å styrke dem. Det er en form for tilpasset opplæring” (Lærer på Skole 2).

Oppsummering: Ettersom friskolene får økt tilskuddspotten i det øyeblikket de får inn en ekstra elev som har krav på særskilt tilrettelegging, kan det tenkes at de har større muligheter til å benytte seg av små opplæringsgrupper enn de offentlige skolene. Dette kan være et tegn på at friskolene har noe bedre økonomiske forutsetninger for å benytte omorganisering av undervisningen som et virkemiddel for å tilpasse opplæringen til den enkelte.

5.4. Nærsamfunnets rammer

I henhold til Arfwedsons modell (jfr. 2.3.) er nærsamfunnet, blant annet gjennom foreldrenes engasjement og deltagelse i skolen, med på å forme skolens virke. I tillegg til direkte

påvirkningskraft, har foreldrenes engasjement også indirekte påvirkningskraft på lærernes arbeid ved at sistnevnte gruppe vil forsøke å innfri foreldrenes forventninger. Lærerne blir kjent med foreldrenes forventninger både på foreldremøter, i foreldresamtaler og gjennom barnas væremåter og fortellinger. Flere av lærerne i dette materialet nevner det å kjenne elevene godt som en fordel for å kunne tilpasse opplæringen. Hvis lærerne har kjennskap til elevenes hjemmeforhold og interesser, kan det for eksempel forenkle arbeidet med å motivere elevene. På den måten skaper nærsamfunnet rammebetingelser som kan være med på å påvirke lærernes yrkesutøvelse.

”Det blir litt sånn at om du kjenner hjemmesituasjonen og kjenner godt til foreldrene, så kjenner du også elevene bedre. Så det er bare positivt å kjenne foreldrene godt” (Lærer på Friskole 2).

Med henblikk på dette er det grunn til å tro at hvordan elevgrunnlaget på de forskjellige skolene er, og i hvilken grad foreldrene stiller opp i forhold til skolen, vil ha betydning for lærernes opplæring. Disse forholdene vil skape noen rammer som igjen vil ha betydning for i hvilken grad, og på hvilken måte, lærerne kan tilpasse opplæringen til den enkelte.

”Når du kjenner elevene bedre er det kanskje litt lettere å få dem i gang med sånn tilpasset opplegg. Da kan du plukke ut bøker som passer med noe man vet at den personen driver med på fritiden, og du kan trene på tekster som passer med elevenes interesser. Du skjønner på en måte hva de kan rekke, og hvor interessene ligger. Du får bedre kontakt og du kan snakke med dem på en helt annen måte. Du skjønner når de blir slitne eller når de ikke er slitne. Jeg tror du får en bedre ide om hvordan de er som mennesker” (Lærer på Friskole 1).

Hvordan beskriver så lærerne elevgrunnlaget på de respektive skolene?

5.4.1. Elevgrunnlaget

Lærerne på de offentlige skolene antok at elevgrunnlaget på friskoler er nokså homogent. Dette er ikke lærerne på friskolene enige i. De synes selv at de har hele spekteret av elever.

Samtidig så presenterer friskolelærerne flere spesifikke motiver som de tror at påvirker foreldres valg av skole. Ut i fra en slik påstand vil man kunne tenke seg at det blir en annen sammensetning av elever på friskoler, enn på offentlige skoler. Dog behøver ikke det å innebære at elevmassen blir homogen.

”A: Når det gjelder oss så tror jeg at grovt inndelt så kan man dele foreldremotivene inn i tre. 1/3 søker fordi det er en Steinerskole og er genuint opptatt av det, 1/3 har det ikke ålreit der de er, og kanskje litt mindre enn 1/3, for nå har jo dette forandra seg med den nye friskoleloven, vil si at de synes det er litt fint å ha barna sine på en friskole.

B; Likevel da.. på landsbasis så er det gjort en undersøkelse på hvem det er som har barna på Steinerskolen og nesten 70 % av de som har barna på Steinerskolen er lærere eller folk med akademisk utdanning.

*C; Det ligger noe i pedagogikken eller tanken bak Steinerskolen også. Hvilke barn som søker seg hit. Eller hvilke foreldre. Det er noen som er veldig bevisst at de ønsker en antroposofisk skolegang for barna sine, mens andre.. Måten vi tilbyr oss selv ut til samfunnet på, gjør at veldig mange foreldre tenker at her er det stort hjerterom og her er det mulighet også for mitt barn som kommer veldig galt av sted på en offentlig skole. Etter hvert som elevene blir eldre opplever man at noen foreldre velger å søke barna sine hit fordi de, enten av sosiale eller faglige grunner, faller veldig igjennom på en offentlig skole. I det ligger det også at vi noen ganger får en større utfordring, for vi har en politikk på at man skal ta inn de barna som ønsker seg inn her”
(Lærere på Friskole 1).*

Lærerne på Friskole 1 tenker i aller høyeste grad at de får inn et spekter av elever med ulike forutsetninger som man dermed må tilrettelegge for. Imidlertid virker det på Friskole 1 som om de tenker at det er positivt at elevene er forskjellige. I større grad enn på de andre skolene gir lærerne uttrykk for at en del av den grunnleggende pedagogiske ideologien bak skolen er at alle elever er forskjellige. For at alle skal få utnyttet sitt potensial er lærerne derfor nødt til å tilpasse opplæringen til den enkelte elev.

”A; Hos oss så er det sånn at hvis du prøver å være en annen enn den du egentlig er, så blir du på en måte skjøvet ut. Alle er seg selv, altså jeg vet ikke om alle er det, men det er lettere å være den du egentlig er her. Hvis man prøver å være noen annen, så blir det noe påtatt og vi prøver å få tatt tak i det.

B; Det er vår opplevelse av det da.

*A; Det er vår opplevelse, men det er også elevenes opplevelse av det”
(Lærere på Friskole 1).*

Friskole 2s lærere forteller at de tror at foreldrene er delt mellom å velge skolen fordi de ønsker et kristent alternativ for barna, og fordi skolen er mindre enn mange offentlige skoler er, og foreldrene dermed håper at barna skal kunne få et bedre tilbud der. Det vil være nærliggende å tenke seg at to så ulike motiver vil være med på å danne en relativt heterogen elevgruppe.

En gjennomgående tendens på alle skolene er at lærergruppene nevner at de har hatt en økning i antall elever som har ”spesielle behov”.

”Vi som jobber i forhold til spesialklassen merker at det kommer stadig dårligere unger. Det blir færre og færre av de ungene vi starta med i spesialklassen. De var elever som ofte hadde generelle lærevansker, men som bare hadde litt problemer jevnt over i alle fag. De skal nå inn i vanlige klasser og vi merker at vi får flere med mer tydelige.. ”(Lærer på Skole 2).

Det påpekes videre at å ha en elevgruppe der det er mange elever som har spesielle behov, stiller andre krav til individuell opplæring enn ellers.

”Jo mer elever med spesielle behov, jo vanskeligere blir det å undervise. Det er greit nok i de timene hvor du har dem ute alene, men i de faga hvor de for eksempel ikke har ekstra ressurser, så får de ikke godt nok tilbud. Rett og slett. Og det er det som er problemet når det blir veldig sprik. Du må legge lista på et nivå, og så er det noen som får med seg noe og så er det noen som får med seg litt”(Lærer på Friskole 2).

Hva slags elevgruppe man har, vil altså påvirke opplæringssituasjonen gjennom å gi muligheter og sette begrensninger. Det ser ut til at det gjennomgående på alle skolene oppleves som om man har elever på mange forskjellige nivåer som man må tilpasse opplæringen til. Men, hva da med foreldrene? Hvordan påvirker de opplæringssituasjonen?

5.4.2. Foreldrepåvirkning

Det synes å være et skille i lærernes opplevelse av foreldredeltagelse mellom de to skoletypene i mitt materiale.

De to friskolene i dette materialet er dannet på ulikt grunnlag. Felles er imidlertid at lærerne på begge skolene synes at foreldrene *i hovedsak* er engasjerte. De ringer for å få informasjon, arrangerer felles aktiviteter og stiller krav til skolen. Ingen av lærerne nevner det å få kontakt med foreldrene som noe problem. I tråd med dette arrangeres det en rekke ulike arrangementer som foreldrene kan delta på, enten i regi av skolen, i regi av foreldre eller, for Friskole 2s del, i regi av den tilhørende menigheten. Lærerne mener at dette skaper et fellesskap som kommer alle parter til gode.

Friskolelærerne forteller at ettersom foreldrene betaler for at elevene skal gå på skolen, tror de at det stilles det større krav til dem enn det lærere på offentlige skoler erfarer.

”Foreldrene har tatt et valg, så de er i hvert fall bevisste på hva de har valgt. Det føles kanskje mer forpliktende for oss lærere i og med at de har valgt å komme hit. Fremfor andre skoler der man bare måtte havne” (Lærer på Friskole 2).

Dette viser seg ikke bare underveis i skoleløpet. Foreldrenes krav kan også komme til uttrykk i forkant av valget av skole. På den måten kan det hende at foreldrene påvirker lærernes bevissthet rundt sin yrkesutøvelse fra første stund.

”A; Jeg har også følt det sånn på inntakssamtaler når det er tatt inn nye elever at jeg blir veldig veid og målt av..

B; Ja.

A; Hvem er hun der? Er hun bra nok hun? Hva er det hun kan levere? Det blir jo litt sånn.

B; Jeg tror også det” (Lærere på Friskole 1).

Dette stemmer med det lærerne på de offentlige skolene tror om foreldrene på friskolene. Lærerne på Skole 2 presenterer motivene foreldre har for å sende barna på en friskole som en kontrast til motivene hos foreldrene på offentlige skoler. De tenker seg at barna på friskolene er sendt dit med utgangspunkt i at foreldrene enten har veldig høye ambisjoner på vegne av barna, eller at de er mistenksomme overfor den offentlige skolen.

”Det var foreldre med høy utdannelse og som hadde snakket med barna om at vi ønsker et bedre tilbud etter mistenksomhet overfor offentlig skole, at det må finnes noe bedre og så begynte de der” (Lærer på Skole 2).

Foreldrepåvirkningen som lærerne på Friskole 1 og Friskole 2 merket, fremheves ikke av lærerne på Skole 2. Det ser ut til at de opplever at foreldregruppen gjennomgående er fornøyde med skolens tilbud, og at de ikke stiller krav utover det.

På Skole 1, er lærernes opplevelse av foreldrenes engasjement mer splittet. For flertallet av lærerne er en generell tendens at de må anstrenge seg ganske mye for å få foreldrene til å møte opp på foreldremøter etc., det er imidlertid enkelte av lærerne som er uenige i dette. Disse lærerne markerer heller ikke at de opplever at foreldrene stiller krav til dem.

”A; Vi stiller krav til foreldresamarbeidet så godt vi kan. Vi ringer og vi skriver brev og bruker tolk der hvor det trengs. Vi gjør det vi kan. Vi skal ikke akseptere at foreldre ikke møter, for det er en del foreldre som ikke møter på ting, men vi kommer på en måte bare så langt hvis vi ikke får henta dem inn.

B og C; Ja.

A; Altså vi kan ikke true med noe..

B; Vi har ikke noen sanksjoner..

D; Jeg synes vi har et godt forhold til foreldrene.. Et godt foreldresamarbeid” (Lærere på Skole 1).

Lærerne på Skole 1 er svært stolte av sin musiske bakgrunn, noe som kommer til uttrykk ved at det arrangeres musikk kvelder. Der pleier det å være godt foreldreoppmøte og god stemning. Lærerne opplever at foreldrene gjerne stiller opp på sosiale arrangementer. Imidlertid er det ikke så høy foreldredeltagelse på skolefaglige aktiviteter. Et eksempel er leksegrupper som skolen arrangerer hver uke og hvor foreldre må hjelpe til.

”Vi har jo den leksegruppa vi, en lærer og jeg. Da er det sånn at foreldrene skal være med og hjelpe til. Det er minst en gang i uka. Men det har.. det har dabba litt av da. De føler kanskje at de ikke har så mye å hjelpe til med. Men når vi kaller det fest og vi skal spise vafler og drikke kaffe og te og gjøre i stand noe sånn morsomt.. Alle kommer da. Ikke på foreldremøte hvor det er fag og kjedelig og litt trøtt stoff og sånt noe, men når det er fest da kommer de” (Lærer på Skole 1).

På skolefaglige arrangementer nevner lærerne at det kan være vanskelig å få foreldrene til å stille opp.

Oppsummering: Ifølge lærerne har alle de fire skolene et vidt spekter av elever med ulik bakgrunn og faglig nivå. Lærerne på friskolene mener at mekanismer som er med på å styre valg av skole påvirker elevpopulasjonen. De mener selv at de antageligvis har en noe større andel av elever med spesielle behov, enn det du finner i den offentlige skolen. Samtidig mener også lærerne i de offentlige skolene at de har det. Gjennomgang av intervjumaterialet fra lærerne på de fire skolene viser at det er en tendens til at foreldregruppenes engasjement i barnas skolegang gjennom deltagelse på foreldremøter og foreldresamtaler, er noe større blant dem som velger å sende barna på en friskole. Lærerne på friskolene blir dermed mer kjent med elevenes hjemmemiljø og merker foreldrenes krav og forventninger i større grad. Dette vil igjen øke samarbeidet mellom skole og hjem. I henhold til det ser det ut til at foreldrene til barna som går på friskole påvirker læreres yrkesutøvelse mer aktivt. Samtidig så ser det ut til at ikke-faglige aktiviteter trekker mange foreldre uavhengig av skoletype, og at disse skaper en tilhørighet til skolen som er positiv for alle parter.

5.5. Indre rammer

Av de tre rammenivåene til Arfwedson (jfr. 2.3.), kan man tenke seg at det er de indre rammene, som stort sett handler om lokale forhold, lærerne i hovedsak kan påvirke. De indre rammene kommer blant annet til syne gjennom arbeidsmiljøet, bygningenes fysiske utrustning og organisatoriske forhold (Lundgren 1986). Hvordan skolene organiserer opplæringen er en stor del av dette. Denne vil blant annet preges av rammebetingelser som timeplanlegging, bruk av tid og hvordan lærerressurser benyttes. Ved å studere en skoles indre rammer vil man dermed kunne få øye på trekk ved skolen som særpreger den skolens opplærings situasjon og få øye på særtrekk ved miljøet på skolen.

I den forbindelse er det grunn til å tro at den enkelte skole og den enkelte lærer, har store muligheter til å påvirke hvordan omgivelsene blir lagt til rette for tilpasset opplæring til hver enkelt elev. I hvilken grad opplever så lærerne i dette materialet de indre rammene som begrensende eller støttende for mulighetene til å tilpasse opplæringen til den enkelte?

5.5.1. Bygningsmassen

Skolebygningenes utforming ser ut til å ha betydning for lærernes muligheter til å tilpasse opplæringen til den enkeltes behov. Flere av lærerne poengterte at skolens fysiske utrustning kan fremme eller hemme tilpasset opplæring. Lærerne på samtlige skoler ønsker seg flere grupperom.

”Vi har for få grupperom. Det er et problem. Og siden vi ikke har faste grupperom for faste grupper, så det hender at det traves rundt i gangene for å finne et passende rom”(Lærer på Skole 2).

Ingen av lærerne nevner at de har fleksible romløsninger som muliggjør opplæring på tvers av grupper, i allerede eksisterende rom. En lærer på Skole 1 som har jobbet på en skole med en slik romløsning tidligere, gir en beskrivelse av savnet av dette.

”Det er en del ting som begrenses av de fysiske rammene i bygget. Jeg jobba på T. ungdomsskole som var nybygd. Der kunne du gjøre om alle klasserom til et dobbelt så stort storklasserom, og alle hadde et eget grupperom sånn at du kunne dele to klasser inn i fem grupper. Og det uten å bruke flere lærere, bare ved å bruke de rommulighetene som var tilgjengelige og å inngå noen kontrakter med elevene i forhold til selvstendig arbeid osv. Jeg er enig i at hva man får til på det huset her er eksepsjonelt, men jeg ser at vi har fysiske begrensninger allikevel”(Lærer på Skole 1).

Ifølge denne læreren kan altså en slik måte å organisere opplæringen på være en ypperlig måte å tilpasse opplæringen til den enkelte på. Allikevel er ikke en slik romløsning ønskelig blant de andre lærerne på denne skolen. De er redde for at den type organisering skal bli misbrukt av ledelsen.

"A: Vi setter ganske klare krav til den nye skolen. Det er for eksempel veldig fint med åpne vegger, men vi har sagt klart i fra at vi nekter å.. vi skal ha murvegger mellom hvert klasserom for vi vil ikke ha de åpne løsningene hele tiden.

B; Nei.

A;(....) for da er det så lett å plutselig å sitte der med tretti - førti unger, ikke sant.

C; ja.

A; Vi nekter. Vi skal ha de murveggene vi, for vi skal ikke ha skyvedørene. Vi skal ikke være overfleksible. For det er det vi blir til slutt. Overfleksible.

D; Da blir det brukt til sparing, uansett hva vi sier altså.

A: Ja, det blir det. Fordi vi ikke setter grenser.

E; "Vi har ikke vikar i dag, så tar du dobbel klasse?"(Lærere på Skole 1)

Denne lille samtalen synes jeg viser ganske tydelig hvordan ulike behov veies opp mot hverandre. Rett nok kan åpne romløsninger brukt riktig være flott i et opplæringsperspektiv, men for disse lærerne er trusselen om å bli overkjørt sterkere enn mulighetene en slik løsning vil gi.

5.5.2. Lærertetthet

Lærertetthet er en rammebetingelse som har betydning for mange sider av opplærings situasjonen. I forbindelse med tilpasset opplæring kan det tenkes at jo flere elever per lærer, desto vanskeligere vil det være for læreren å ha individuell oppfølging av hver enkelt elev. En kan også tenke seg at skoler som har god lærerdekning i større grad har mulighet til å slå sammen grupper og ha to lærere tilstede i timene, enn skoler med flere elever per lærer.

Ifølge Skoleporten (høsten 2006) er skolene i materialet rangert i følgende rekkefølge i forhold til lærertetthet:

Plass	Skolenavn	Lærertetthet
1.	Friskole 1	10,6 elever per lærer
2.	Friskole 2	11,7 elever per lærer
3.	Skole 2	12,6 elever per lærer
4.	Skole 1	16,2 elever per lærer

Denne rangeringen viser at de to friskolene i materialet har gunstigere rammevilkår i forhold til lærerdeknning, enn de to offentlige skolene i materialet. Det er også opplevde forskjeller mellom de ulike skolene i materialet når det gjelder lærertetthet. Disse opplevde forskjellene samsvarer imidlertid ikke med de objektive lærer per elev- tallene over.

Med hensyn til rangeringen over, ville det være rimelig å anta at lærerne på Friskole 1 er de som er mest fornøyde med antall lærere i arbeid på skolen. Slik synes det ikke å være. Lærerne på Friskole 1 rapporterer ikke om gunstigere organiseringer av opplæringen som bruk av tolærersystem e.l. enn de andre skolene. De synes heller ikke at lærerdeknningen er god nok i forhold til å kunne tilpasse tilbudet optimalt til den enkelte elev.

”(...)Det må være nok folk. Altså, man er jo hele tiden i mangel for alt”(Lærer på Friskole 1).

På Friskole 2, som er nummer to på listen over, forteller derimot lærerne at de både merker at de har en begrensning på antall elever de tar inn, og at de har god lærerdeknning. Dette synes de gir et positivt utslag.

”Det synes jeg er veldig bra. Det er sånn at vi har et visst antall elever på hvert trinn som vi slipper inn. Det gjør det lettere, og det at det er god lærerdeknning, sånn... eller, er det god lærerdeknning her? Ja, jeg tror det er det”(Lærer på Friskole 2).

De offentlige skolene følger som nummer tre og fire på oversikten. Skole 2 er rangert som nummer tre. Det er ikke spesielt stor forskjell på denne skolens forholdstall mellom antall lærere og elever enn de to foregående. Allikevel opplever ikke lærerne der at de har en spesielt god lærerdekning. De ønsker seg flere lærere blant annet for å kunne tredele gruppene.

”Vi har for få lærere, vi burde kunne vært flere for å kunne tredele klassene i de forskjellige fagene” (Lærer på Skole 2).

De tre skolene Friskole 1, Friskole 2 og Skole 2 har nokså likt antall elever per lærer. Det er derfor et interessant poeng at lærerne på den ene av de tre skolene merker elevtallet som en positiv rammebetingelse, mens de to andre ikke gjør det.

På siste plass i denne sammenhengen, finner vi Skole 1. Lærerdekningen på denne skolen er lavere enn på de andre skolene. Der poengteres det at lærerdekningen på skolen er en rammebetingelse som har endret seg til det verre.

”A; Det har vært en vannvittig forandring av skolehverdagen både for lærerne og for elevene. Antall elever i klassen, timer, fordeling.. jeg husker da vi startet med nulte klasse og hadde 16 elever, og i 1. klasse var det tjue.

B; Nå kan det være 28 elever på en voksen, mens før var det altså 16 elever på to voksne”(Lærere på Skole 1).

På dette området kan man altså se at det er en liten forskjell mellom forholdene på de offentlige skolene og på friskolene. Rammevilkårene for antall elever per lærer er gunstigere for de to friskolene. Imidlertid vil ikke det nødvendigvis si at man utnytter lærerne bedre på friskolene. Materialet viser at det ikke entydig er slik at jo høyere lærerdekning, jo mer fornøyd er lærerne. Dette kan tyde på at rammevilkårene som settes med antall lærere per elev, verken er avgjørende for lærernes opplevelse av antallet elever de faktisk har, eller hvordan de mestrer skolehverdagens utfordringer. I den sammenhengen kunne det vært interessant å undersøke om Friskole 2 benytter lærerressursene sine på en annen måte enn de andre skolene.

5.5.3. Tid

Alle lærergruppene poengterer at de opplever å ha manko på tid. Dette kommer særlig til syne i det øyeblikket man forsøker å tilrettelegge opplæringen til den enkelte. Å skulle lage

flere forskjellige opplegg i en og samme gruppe tar ekstra tid, og lærerne synes ikke de får til det så bra som de skulle ha ønsket.

*”Timeplanen er smekk, ikke sant. Vi har ikke **tid**. Hvordan skal vi tilpasse til enkeltelever? Det forventes at det skal tilpasses til alle elever i en klasse. Helt urealistisk. Jeg mener; det er et mål å oppnå, men det går ikke an å.. Vi har nesten ikke tid til å lage et opplegg, vi må forberede timer, vi har jo nesten ikke tid til det engang”(Lærer på Friskole 2).*

Dette utsagnet er representativt for det lærerne på samtlige av skolene fortalte. Det er imidlertid ingen av lærerne som kom med forslag til hvordan de kunne arbeide for å få mer tid. Ei heller ble det presentert måter å organisere hverdagen på som friga tid. Lite tid kan dermed se ut til å være en rammebetingelse som alle lærerne følte at begrenset deres arbeidshverdag. På den annen side virket det i stor grad som om dette var noe de hadde innfunnet seg med, og at de dermed ikke opplevde å kunne påvirke rammebetingelsene omkring ”tid”.

5.5.4. Timeplanlegging

Lærergruppene på begge de offentlige skolene antar at en gjennomtenkt timeplanlegging kan gjøre det enklere for lærerne å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Ved å parallelllegge samme type timer hos begge gruppene på trinnet, tror lærerne at man kan nyttegjøre seg av å lage felles grupper på tvers av gruppene på trinnet, en gang imellom. På den måten tenker de seg at man kan utnytte lærerkreftene på trinnet til å dele elevene i mer homogene grupper en gang i mellom.

”A; og så må man jo tenke på timeplanlegging.

B; Ja, det er akkurat det.

A; Altså at alle legger fagene..

C; ja, ja, at norsk blir.. det er ikke nok. Norsk er ikke parallell-lagt i alle klasser.

A; men det burde vi jo gjort da”(Lærere på Skole 2).

Ettersom friskolene ikke har flere grupper per trinn er ikke dette en aktuell problemstilling for dem. Dog er det mulig å organisere opplæringen slik på tvers av trinn. Dette er et tiltak noen av lærerne på Skole 2 foreslår for å få tilpasset opplæringen bedre til den enkelte. Også

lærerne på Friskole 1 har tanker om hvordan en annen organisering av årstrinnene kan påvirke opplærings situasjonen.

”A; Hvordan vi organiserer alle klassetrinnene kan være med på å fremme tilpasset opplæring. Man er for opptatt av alder. Ideen i planene våre er at vi prøver å jobbe tverrfaglig. Planen for alle timene våre er at du skal knytte de forskjellige fagene til hverandre. Vi kunne vært mye flinkere til det. Jobbet mer tverrfaglig og gjort praktiske ting. Det ligger i Steinerskolen at du skal lære med hender og hodet og føtter, jeg vet ikke hva man sier..

B; Læring med hele kroppen ”(Lærere på Friskole 1).

Hvordan timeplanene organiseres kan altså være en ramme som hemmer eller fremmer tilpasset opplæring til den enkelte elev, og som skolene kan utnytte ut ifra sine lokale forhold. Ingen av skolene i materialet forteller at de per dags dato benytter seg av parallelllagte timer på tvers av grupper/trinn, men flere er positive til en slik måte å organisere hverdagen på.

5.5.5. Skoleledelse

En skoles ledelse kan sette tydelige grenser for hva og hvordan ting skal gjøres på en skole. Alternativt kan ledelsen gi lærerne friere tøyler for dermed å skape romsligere rammer for den enkeltes lærers selvstendighet i opplæringen. I hvilken grad ledelsen eksplisitt definerer lærernes rammer vil variere fra skole til skole. I mitt materiale har jeg funnet et skille mellom Friskole 1 og de tre andre skolene, med hensyn til graden av medbestemmelse som de ulike lærerne har.

På de to offentlige skolene og på Friskole 2, virker lærerne stort sett fornøyde med måten skolene drives på. ”Frihet under ansvar” er et gjennomgående utsagn fra disse lærerne. Dette ser de ut til å være svært tilfredse med. På den ene siden er ledelsene på de ulike skolene lydhøre for hva lærerne mener og prøver å rette seg etter lærernes ønsker i den grad det er mulig. På den annen side forteller lærerne at ledelsen setter foten ned og skaper rammer der det trengs.

”Når vi får frihet, så føler vi ansvar overfor skolen. Vi får frihet og så forventes det også at vi gjør jobben vår. Man kan velge om man skal jobbe hjemme eller jobbe her. Du yter mer når du får frie tøyler og du får ha det godt” (lærer på Friskole 2).

”Ja, jeg føler det jeg også, det er veldig godt å ha den friheten” (Lærere på Skole 1).

Lærerne på disse skolene opplever at ledelsen tar dem med på råd i den grad det er mulig, men også at ledelsen styrer hvordan skolehverdagen skal være ved å presentere noen betingelser som lærerne må innordne sitt virke innenfor.

Når det gjelder ledelsesstruktur befinner Friskole 1 seg i en særstilling. Denne skolen er et eksempel på ”frihet under ansvar” i praksis. Der er det lærerne som styrer skolen, uten en tydelig ledelse. Avgjørelser skal tas i plenum på lærermøter. Ironisk nok har lærerne på denne skolen et mer nyansert bilde av resultatet av det å ha frihet enn det ser ut til at lærerne på de andre skolene har. Der tenker de ikke at frihet nødvendigvis er udelt positivt. Fra Friskole 1 rapporteres det om en følelse av ”å stå alene”, ettersom den enkelte læreren i så stor grad er autonom og har ansvar for sine elever.

”Man er veldig ofte alene og jeg synes at man får veldig mye ansvar for noe man kanskje ikke har forutsetninger for å kunne noe om. Selv om vi har noe som heter helsepedagog, eller det har vi kanskje ikke lenger, eller en som har ansvar for det arbeidet, så føler jeg likevel at det er mitt ansvar at den eleven som sitter der og ikke får med seg noe, får med seg noe. Jeg føler alltid at det er jeg sjøl som må drive prøv og feil metoden” (Lærer på Friskole 1).

Det at Friskole 1 ikke har en tydelig ledelse fører ifølge lærerne også til at organiseringen av skolehverdagen tidvis kan bli litt uoversiktlig. Det kan være vanskelig å heve seg opp og få overblikk.

”Vi skal være en lærerstyrt skole der det er lærerne som styrer skolen samtidig som de er lærere. Det i seg selv sier at det blir litt liten tid innimellom og at organiseringen kan bli litt rotete og uoversiktlig. All logistikken fungerer rett og slett ikke, for man klarer ikke å bare løfte seg opp og se alle linjene som man skal se eller å se at der er det et hull. Det er en veldig stor forskjell mellom den offentlige skolen og Steinerskolen generelt. Steinerskolene er i base en lærerstyrt skole og offentlig skole er ikke det. De har et annet styre, de har en skoleledelse, de er toppstyrt, mens vi skal på en måte være styrt fra de som jobber her da” (Lærere på Friskole 1).

Det ligger dermed innbakt i Friskole 1s pedagogiske ståsted at autonome lærere er et ideal. Dersom idealet følges vil lærerne måtte skape sine egne rammer, noe som igjen vil gi dem en reell frihet. Lærerne på de andre skolene ser ut til heller å ha ideell frihet, men innenfor noen tydelige rammer som kan få en til å tenke at lærerne på disse skolene ”blir hørt”, men at de ikke har reell frihet tilsvarende det som lærerne på Friskole 1 har. Dermed slipper de unna en del ansvar. Et skille som kan lages er dermed mellom ”reell frihet” og ”det å bli hørt”.

Det er imidlertid ikke hensiktsmessig å trekke et generelt skille mellom de offentlige skolene og friskolene. Det ser ikke ut til at forskjellen i frihet skyldes de formelle lovene som skolene forholder seg til. Allikevel kan det indirekte sies at Friskole 1s måte å styre skolen på, kun er mulig innenfor de retningslinjene som friskoler har, og at en slik styringsmodell ikke ville vært mulig innenfor de formelle rammene for den offentlige skolen.

5.5.6. Samarbeid og kommunikasjon

Et godt samarbeid innad i lærerkollegiet vil lette arbeidsdagen for lærerne på mange måter. I lys av tilpasset opplæring kan det muliggjøre former for tilpasning som ikke er mulig dersom hver enkelt lærer sitter som hersker i egen borg. På Friskole 2 har de et bevisst forhold til samarbeid og kommunikasjon.

”A; Vi har hatt noen planleggingsdager der man har lagt vekt på dette her med at forholdet mellom kollegaene skal være greit. Man skal ta hensyn til hverandre og snakke pent om hverandre, akkurat som elevene skal.

B: Vi har skrevet under på seks punkter om hvordan vi skal være mot hverandre i kollegiet og hva vi sier til hverandre og ikke. Og om å være lojale overfor hverandre.

C: Og så er det sånn at det er lov å stjele en ide. Hvis noen har en god ide, så deler du den og hvis det er noen som har noe bra så tar du det... Det er veldig greit at det er åpent for det. Det har noe å gjøre med at vi ikke har noen paralleller og. Vi kan ikke få noe ekstra opplegg fra noen andre som har gjort noe lignende, så må du stjele ideer fra andre trinn.

D: Så det benytter vi vårs av. Når noen har noe lurt, så tar vi det”(Lærere på Friskole 2).

Det kan høres ut som om lærerne på denne skolen er svært bevisste på at det å samarbeide om, og dele, opplegg for opplæringen er noe som letter hverdagen. Også i praksis fremheves det at det er en utbredt aktivitet på Friskole 2. I et ‘tilpasset opplæring’ perspektiv er poenget om å stjele andres ideer særlig interessant ettersom ‘tilpasset opplæring’ ser ut til å være noe en del lærere sliter med å gjennomføre, og det da vil være nyttig med innspill fra andre lærere om hvordan de tilnærmer seg fenomenet, i den praktiske opplærings situasjonen.

Den andre friskolen, Friskole 1, har et organisatorisk utgangspunkt som tilsier at samarbeid er en nødvendighet. Ettersom alle avgjørelser tas i plenum er det viktig med god kommunikasjon og samarbeid. Lærerne gir imidlertid uttrykk for at det varierer hvor godt

dette fungerer. De tenker at ideologien deres tilsier at man viser varme og engasjement overfor hverandre og at samarbeid følger logisk fra dette, men at til tider kan organisatoriske problemer overskygge dette aspektet. På tidspunktet for intervjuet sa lærerne at de syntes at kommunikasjonen dem imellom kunne vært bedre.

”A; På ungdomsskolen så sier jeg ofte ”glem det, jeg ordner det sjøl la dem være her”. Da vet du i hvert fall at de har fått med seg noe. Det har med organiseringa å gjøre, for å drive og løpe rundt og leite etter plass.. Jeg opplever ikke at det er noen som sier at sånn er det, det skal du ha, det skal du gjøre og der skal du være. Det opplever jeg at vi ikke har i det hele tatt.

B; Men, det handler også om kommunikasjonen mellom faglæreren eller klasselæreren og den personen som er ansvarlig for t-timen eller gruppetimen. Jeg føler at det ofte ikke er nok tid til å få det til. Jeg veit at den personen som blir tatt ut, at jeg på en måte ikke overhodet har peiling på hva de egentlig gjør. Det er ofte sånn at ”okei, nå går han og jeg håper, jeg håper at han ikke bare spiller, jeg veit ikke hva men..

C; ping pong..

B; ... så jeg tror at det er kommunikasjonen som kunne vært mye bedre.

C; Men, som du sier så er tid et kjempeviktig aspekt for å få til det.

B; Ja.

A; Ja”(Lærere på Friskole 1).

Dette kan ha en sammenheng med det lærerne sier om at de til tider føler seg ganske alene.

”Man opplever jo at man er ganske alene. Man bruker vannvittig mye tid på forberedelser, og man løper gjerne. Man har kanskje en halvtimes pause og så skal man kopiere noe, for vi lager jo tekster selv som vi skal dele ut. Du skal rekke alt og så skal du gjerne være vikar et par steder. Vi får på en måte aldri realisert alle de gode ideene på hvordan lage..”(Lærer på Friskole 1).

Dette kan tolkes dit hen at lærerne på denne skolen tenker at de har mange gode muligheter i kraft av sitt pedagogiske ståsted, men at kommunikasjonen og samarbeidet kan bli for lite prioritert til at man får utnyttet alle mulighetene.

På Skole 1 ser det ut til at lærerne har et felles fokus der de ulike lærerne får bidra til forskjellig tid. Samarbeidet foregår blant annet ved at man får benytte hverandre når man ønsker det.

”Alle er med. Om det så måtte være idrett eller musikk eller om det er norsk, man løfter hverandre. Engasjementet i kollegiet smitter. Noen ganger så setter man seg ned og tenker ”åh, så deilig at noen andre organiserer litt”, og så henger du deg bare på for da trenger du en liten pause ikke sant? Og så er det noen andre som drar lasset. Alle drar lasset på forskjellige områder” (Lærer på Skole 1).

Med hensyn til tilpasset opplæring, så ser lærerne at de har et forbedringspotensial ved at de kan tenke mer helhetlig i opplæringssituasjonen.

”A; Jeg tror at vi er nødt til å tenke tilrettelagt for å kunne komme over de hindrene vi har. Vi har noen hindre som vi ikke kan få gjort så mye med, men jeg tror det at vi som driver med spesial pedagogikk på huset må ha et mye større samarbeid. Vi må organisere oss og vite mer om hva de andre gjør og driver med.

B; Jeg tenkte på det du sier.. noen av oss som har spes. pedagogikk bruker mesteparten av tida på t-timer. De er enkeltvedtak og som vi ikke kan.. Altså som er en personlig avtale med en elev.

A; Ja, ja. Men vi burde jobbe mer sammen for tilrettelagt opplæring, sånn at vi kan benytte hverandres ting.

C; Tenke modeller.

A; Ja, tenke..

D; Det er riktig at elevene går ut på kurs, men det burde vært organisert. Ikke sånn at noen må forlate klasserommet for å gå på et kurs, men hvis du for eksempel hadde hatt matte samtidig på tre trinn så kunne det hele vært organisert sånn at man gikk til det stedet som man hørte til. Så ikke noen måtte forlate klassen sin fordi at jeg skal på kurs, men han skal være igjen i klasserommet.

A; Jeg er enig.

E; Det blir sånn timeplanteknisk”(Lærere på Skole 1).

På Skole 2 har jeg ikke klart å fange opp noen generell tendens når det kommer til samarbeid og kommunikasjon. For eksempel blir det i en og samme replikkveksling nevnt at en lærer mener at ingen andre vet hva hun driver med, mens en annen synes de har et godt samarbeid. Nå er ikke dette nødvendigvis direkte motstridende, men det tyder på at det er delte meninger rundt hvorvidt man vet hva de andre gjør. Dersom man har et gjennomgående samarbeid vil jeg tro at det er nærliggende å vite hva de andre ”medlemmene av samarbeidet” gjør.

”A; Vi har stor frihet i forhold til undervisningssituasjonen. Det er jo ingen som har lagt noen veldig harde bånd på.. Det er ingen som vet hva jeg driver på med.

B; Det tror jeg det er stor forskjell på. Jeg vet det jeg. Neida, men du føler deg jo trygg på at du kan gjøre det. Altså fri til å prøve ut ting.

C; Vi har jo mye samarbeid”(Lærere på Skole 2).

I tillegg nevner en av lærerne at hun synes det finnes lite undervisningsmateriell som man kan benytte i arbeidet med individuelle tilpasninger av opplæringen. Dette er ikke læreren i spesialklassen enig i. Hun mener det finnes en del, men at man må lete litt. For meg tyder dette på at kommunikasjonen ikke er til stede på alle områder. I løpet av fokusgruppen blir de imidlertid enige om at de skal begynne å benytte seg av hennes ekspertise, så viljen til samarbeid ser ut til å være til stede.

”A; Spesialpedagogene vet veldig mye om tilpassa materiale og jeg hjelper en del folk som spør meg om å finne ting. Så sier jeg; ”enten ta kopier eller gå og grin på kontoret og få dem til å kjøpe det”.

B; Som lærer skal du slippe å gå og lete og gå og leke blindbukk. Det burde vært mer tilgjengelig så det bare hadde vært å strekke ut hånda og ta.

A; Noen bruker oss og noen bruker oss ikke.

C; Jeg skal bruke deg nå.

D; Jeg og.

A; Helt greit, kanskje jeg kan hjelpe”(Lærerne på Skole 2).

Alt i alt ser det ut til at viljen til kommunikasjon og samarbeid er til stede hos alle skolene, men at det er enkelte hindre mot en åpen kommunikasjon på de ulike skolene. Et eksempel på et slikt hinder kan være tid. Det kan høres ut som om at den felles tiden man har, i liten grad blir benyttet til å snakke om faglige utfordringer.

I et opplæringsøyemed, kan lærerne også ha nytte av ”formaliserte samarbeid” for å utnytte de personalressursene som finnes på hver skole. I så måte virker det som om Friskole 2 har tatt et lurt grep ved å lage noen felles spilleregler for hvordan man kan forholde seg til hverandre på en best mulig måte, og utnytte hverandres opplæringsopplegg.

Oppsummering: Ikke uventet har de forskjellige skolene ulike indre rammer, noe som manifesterer seg i ulike praksiser på de forskjellige skolene. Det ser ut til at en skoles indre

rammer får betydning for opplærings situasjonen både gjennom de faktiske begrensningene disse setter, og gjennom hvordan lærerne tolker disse rammene og dermed hvordan de lar dem påvirke sin yrkesutøvelse.

5.6. Miljøet på skolene

Gjennom fokusgruppeintervjuene har jeg forsøkt å fange opp lærernes opplevelser av de rammer som påvirker undervisningssituasjonen. I henhold til Engelsens (2006:48) definisjon på skolekode; *”En skoles ”skolekode” består av en samling styrende prinsipper for handling og tolkning; disse omfatter det som er viktig når det gjelder arbeid, arbeidsmiljø og generelle skoleproblemer”*, vil det som foregår på skolene farges av skolekoden. Det er derfor grunn til å tro at lærergruppenes beskrivelser av skolene, til en viss grad er farget av lærergruppenes kollektive opplevelse av hvordan miljøet på de respektive skolene er. Ifølge Arfwedson (jfr. 2.6.) vil et lærerkollegium danne en del felles oppfatninger om arbeidsplassen. Disse vil senere påvirke hvordan lærerne handler i ulike situasjoner. Blant annet vil valg av mål og arbeidsoppgaver kunne preges av lærernes allmenne opplevelse av særegenhetene ved miljøet på skolen. Implisitt kan man derfor tenke seg at skolekoden/miljøet på skolene favner det meste av skolens drift.

Avslutningsvis i dette kapittelet kommer jeg derfor til å presentere lærernes egne beskrivelser av miljøet på skolene. Forhåpentligvis kan beskrivelsene være med på å belyse og tydeliggjøre forskjeller mellom miljøene på de ulike skolene, og dermed også de ulike lærergruppenes uttalelser.

5.6.1. Skole 1

Lærerne på Skole 1 forteller at de som slutter på Skole 1 lengter tilbake, fordi Skole 1 er et godt sted å jobbe. *”Et godt sted å være, et godt sted å lære”*, er sågar Skole 1s grunnpilar. Lærerne synes at skolen innehar et miljø der det er et stort engasjement, og god takhøyde. Stikkordene som de selv mener kjennetegner skolen sin er som følger:

- Engasjement
- Tro på at det nytter
- Kontroll på unga/disiplin/tydelige voksne
- Trygt og inkluderende

- Faglig dyktige lærere
- Sosial trygghet
- Musisk skole

Det er interessant å merke seg at lærerne på denne skolen opplever at skolen faktisk har et felles fokus, og at det er med på å gjøre skolen velfungerende.

”Skolen har noen særmerker, kanskje særlig knytta til det som foregår i gymsalen med framføringer og opptredener, som gjør at alle er med på noe de kan være stolte av. Alle ungene. Det er identitet, samling og driv i det. Hver gang vi får besøk får vi skryt av at ungene våre er flinke til å være publikum fordi de har så mye trening i det. Dette her har blitt mulig fordi det er lærere som har en tro på at det nytter. Du kan gjøre veldig mye rart og komme i mål dersom du er 100 % sikker på at dette er veien å gå. Dette tror jeg på, altså dette gjør jeg” (Lærer på Skole 1).

5.6.2. Skole 2

Lærerne på Skole 2 er også fornøyde med skolen sin. De forteller at miljøet innad i lærerkollegiet er godt, og at det er lite utskifting. På denne skolen har de en egen spesialklasse, noe som kommer til syne i et par av stikkordene disse lærerne fremhever som kjennetegnende på skolemiljøet;

- Positivt miljø
- Inkluderende miljø
- Utviklende miljø
- Trygghet
- Aksept
- Frihet i undervisningssituasjonen
- Beliggenhet

”A; Jeg er helt ny her og jeg må si at det virker som et veldig positivt miljø. Det som jeg har sett så langt er at det er utrolig mye trivelige, spennende mennesker. Engasjerte lærere synes jeg da. Ja, jeg skjønner ikke hvor dere tar all energien fra?”

B; Det er mitt inntrykk også, og jeg har vært her lenge. Jeg har hørt det fra folk som kommer utenfra. Fra logopedene som er her innimellom, helsesøstere som har vært her og vikarer som sier at det er veldig kjekt å komme på den skolen her fordi vi føler oss veldig inkludert med en gang og det..” (Lærere på Skole 2).

5.6.3. Friskole 2

Lærerguppen på Friskole 2, skiller seg fra de to foregående skolene ved at lærene i utgangspunktet har en felles verdi; en religiøs tro.

- Oversiktlig
- Omsorg – for elever, kolleger og foreldre.
- Grensesetting – felles grenser.
- Åpenhet – deler gleder og sorger.
- Bli sett – elevene er overbærende med hverandre.
- Sammensatt elevgruppe

Selv om lærerne på denne skolen betoner at deres yrkesutøvelse som lærere blir påvirket av foreldrenes krav til skolen, nevnes ikke prestasjoner/ faglige hensyn når lærerne skal fremheve hva som kjennetegner miljøet på denne skolen. Det ser heller ut til at de stikkordene som nevnes er kjennetegnende for de verdiene som preger skolen.

A; Grensesetting er viktig. Det tror jeg er det som gjør at det er et bra miljø. Vi er ganske tydelige på ting og har klare regler. Det er vel sånn med kollegiet, og når en kan dele.. Vi deler litt fra livene våre i blant. Men det mener jeg er en bra ting da. Noe som knytter oss sammen og..

B; Åpenhet ja.

C; Kontordama ho er legen, og vaktmesteren kan navna på alle elevene. Det er våre elever på en måte. Det er et begrep her at det er våre elever, det er ikke mine og dine, men det er våre. De som kommer som nye trekker fort fram at de føler at barna deres blir sett. Hvis de har glemt matpakka så får de et knekkebrød.

D; "Å bli sett" er jo et ord vi har gjennomgående. Foreldre sier veldig ofte at unga deres har blitt forandra etter at de begynte her. De som har det litt vanskelig kommer her og blir godtatt og akseptert sånn som de er.

C; Ja, det er en ting som bør komme med. Jeg synes at elevene er utrolig overbærende med hverandre" (Lærere på Friskole 2).

5.6.4. Friskole 1

Da jeg intervjuet lærerne på Friskole 1, var de inne i en tøff periode. Lærerne hadde til dels delt seg inn i to leire, og miljøet innad i lærerkollegiet var ikke så godt som det pleide. Imidlertid mente ikke lærerne at dette gikk utover elevene. De antok at dette hadde størst betydning for hvordan lærerne forholdt seg til hverandre. P.g.a. urolighetene innad i miljøet

presenterte ikke lærerne noen konkrete stikkord som de mente kunne betegne skolemiljøet fast. Derimot fortalte de om hvordan urolighetene i miljøet kom til uttrykk.

Hovednevneren fra det de fortalte er at fellesskapet blant lærerne ikke lenger var godt. Før brukte man meningsforskjeller som noe positivt som, gjennom diskusjoner, kunne berike miljøet på skolen. På tiden da intervjuene ble foretatt, var det heller slik at disse uenighetene skulle dysses ned, eller at man ikke hørte på alles meninger. Ifølge disse lærerne fører dette til en statisk skole. Snarere enn å diskutere hvordan ulikheter kan berike skolemiljøet, ble situasjonen til en viss grad preget av meningsløse diskusjoner om hva antroposofi er. Det var derfor blitt for stort fokus på det som skiller lærerne, i stedet for det som samler dem.

Etter innføringen av Friskoleloven (2003) kom disse uenighetene særlig tydelig frem. Til grunn for driften av Friskole 1 ligger det en idé om at lærerne er autonome. Den nye loven gjorde derimot at lærerne fikk flere rammer og regler de måtte forholde seg til, noe som vanskeliggjorde opplærings situasjonen. Lærerne fremhever at det er vanskelig å opprettholde en flat struktur når det blir mye rapportskrivning. Når noen skal mene noe om alt, blir friheten administrert bort og det blir lite tid til det pedagogiske arbeidet. Friheten ligger derfor utenfor organiseringen. Lærerne fremhever at man ikke har frihet i styringen, men at man har frihet utenfor dette.

Lærerne poengterte allikevel at på Friskole 1 blir ideologien et livssyn. Man ”tar ikke på en rolle som pedagog”, det er snarere slik at verdiene er en del av lærernes levesett. Ideologien er med i mange forskjellige sfærer og preges av samarbeid, engasjement og varme. Det er også slik at lærerne kommer tett innpå elevene. Man forsøker å skrelle ned elevenes uniformering, la dem få si det de vil og være seg selv.

”A; Jeg tror at på Steinerskolen så kjenner elevene oss godt og vi kjenner elevene. De sier sjøl at de opplever at de har et nært forhold til oss. Vi er jo sammen dem hele dagen da.

B; Vi bruker tid på det.

A; Er tilgjengelige på telefon og e-post..

C; Skolen er ganske oversiktlig. Det er ikke så mange klasserom de må forholde seg til. Eller bygninger. Det er en ungdomsdel og mellomtrinn og barnetrinn. Og så er de jo ikke så mange. Det er bare en klasse per trinn, og de kjenner alle elevene i sin klasse veldig godt. Og de har de samme lærerne. Det gjør at de har færre mennesker å forholde seg til, og det gjør nok at de føler at de kjenner en bedre. Vi har mange turer og sosiale arrangementer på skolen, hvor også klassene må hjelpe hverandre. Det er ikke bare hver klasse for seg selv, og lærerne er alltid med. Så, jeg føler i hvert fall at jeg har mye mer mulighet her på denne skolen til å bli kjent med elevene enn det jeg hadde på en offentlig skole” (Lærere på Friskole 1).

6. Oppsummering og konklusjon

Hvordan påvirkes læreres yrkesutøvelse av de rammefaktorer som omkretser opplærings situasjonen? - *En studie hvor læreres opplevelse av tilpasset opplæring brukes til å synliggjøre sammenhenger mellom yrkesutøvelse og rammebetingelser i friskoler og i offentlige skoler*

6.1. Betydningen av formelle rammer

Norske friskoler og offentlige skoler har en rekke divergerende, formelle rammebetingelser. Dette kommer både til uttrykk juridisk, gjennom økonomiske forhold, og med hensyn til ideologisk forankring.

Med utgangspunkt i 'tilpasset opplæring' ser det ikke ut til at de to skoleformenes ulike juridiske forankring skaper forskjellige rammer som skolene og lærerne må rette seg etter. Lærerne på alle skolene nevnte juridiske rammebetingelser som en årsak til at de burde tilpasse opplæringen til den enkelte. Det ser derfor ut til at juridiske forhold generelt påvirker læreres yrkesutøvelse.

Skolenes økonomiske rammebetingelser ser ut til å utgjøre en forskjell for skolenes drift, og dermed hvordan lærerne tilpasser opplæringen til den enkelte. Det kommer frem at friskolenes tildeling av spesialundervisningsmidler oppleves som mer gunstige, enn den måten tildelingen finner sted på i den offentlige skolen. Det ser også ut som om friskolene har andre muligheter til å fordele de økonomiske midlene slik de ønsker, enn det de offentlige skolene har. Begge friskolene rapporterer om at midler i stor grad fordeles etter lokale forhold og ut i fra at ledelsen ser hvor "skoen trykker". Dette gir disse skolene gode muligheter til kjøpe inn det materiellet som kreves for å kunne tilpasse opplæringen til den enkelte, eller å omrokkere på lærerkrefter slik at man for eksempel kan danne grupper med færre elever. Dette viser at skolenes økonomiske rammebetingelser har betydning for lærernes muligheter for å tilpasse opplæringen til den enkelte, og derfor også for læreres yrkesutøvelse.

Skolenes ideologiske rammer synes også å påvirke lærernes yrkesutøvelse. Dette skjer både ved at det skapes forskjellige fokus for opplæringen, og ved at begrunnelser for tilpasset opplæring i noen tilfeller kan knyttes til skolenes ideologiske forankring. Flertallet av lærerne poengterte at det er viktig å ha et felles fokus for skolen, og at de i sin tur tror at det gjør skolen til et bedre sted å være. Dersom man tenker seg at disse lærerne har rett i at et felles skolefokus gjør skolehverdagen enklere, vil ideologi være en rammefaktor som er med på å påvirke den praktiske opplærings situasjonen. Et felles opplæringsfokus kan for eksempel være med på å skape en fellesskapsfølelse blant lærerne på skolene og dermed også gi en bedret kommunikasjonssituasjon. Dette kan igjen gjøre det mulig for lærerne å tilpasse opplæringen til den enkelte gjennom metoder som fordrer at lærerne samarbeider tett på tvers av årstrinn. Samtidig ser det ikke ut til at et felles fokus er nok i seg selv. På Friskole 1 kom det frem at de hadde en klar ideologisk grunntanke, men allikevel ikke et godt samarbeid innad i lærerkollegiet. Det virker derfor som om man også trenger å både tydeliggjøre, og fokusere på, miljøet innad i lærerkollegiet, og på måter man kan samarbeide på.

Tre av skolene, to friskoler og én offentlig skole, rapporterer at de har et felles fokus for opplæringen. Dette viser at det er mulig for begge skoletypene å ha et slikt fokus. Allikevel er det, med bakgrunn i friskolenes eksistensgrunnlag, grunn til å tro at et verdifelleskap/felles fokus blant lærerne vil være enklere å oppnå på friskolene, enn i de offentlige skolene. Friskolenes oppstartsrett er enten basert på at de innehar et alternativt pedagogisk grunnsyn, eller en religiøs tro. I det øyeblikk en slik skole startes, vil man altså ha et felles fokus for opplæringen. Med hensyn til de ideologiske rammenes påvirkning kan det dermed tenkes at friskolene allerede i oppstartsfasen har et lite "forsprang" på de offentlige skolene. At så mange av lærerne i datamaterialet bemerker fordelene av å ha et felles fokus, er i mine øyne et argument for at også de offentlige skolene bør forsøke å opparbeide en positiv, felles kultur på skolen.

Avhengig av ideologisk utgangspunkt kan begrunnelser for å tilpasse opplæringen til den enkelte, knyttes til skolers ideologiske forankring. Lærerne på Friskole 1, som er fundert med utgangspunkt i å være et pedagogisk alternativ, oppgir andre måter å tenke rundt 'tilpasset opplæring' enn det de andre lærerne gjør. Deres alternative pedagogikk oppmuntrer sterkt til at elevene skal "finne seg selv". Det fordrer at lærerne til enhver tid ser

egenarten til den enkelte elev. Man kan dermed påstå at 'tilpasset opplæring' er et fenomen som denne skolen har innvevd i sitt ideologiske grunnsyn.

Det ser heller ikke ut til at noen av skolene skiller seg ut med hensyn til å tilpasse opplæringen ut ifra "elitistiske hensyn". Ingen av lærerne nevner at de primært forsøker å tilpasse opplæringen ut i fra behovene til de faglig, sterke elevene. Tvert i mot så ser det ut til at flertallet av lærerne har fokus på de faglig svake elevene.

I lys av mitt datamateriale ser det altså ut til at formelle rammebetingelser både vil ha innvirkning på skolesituasjonen generelt og for mulighetene lærere har for å tilpasse opplæringen til den enkelte, spesielt. Det kan også se ut til at friskolenes "lokale forankring" både økonomisk og ideologisk, skaper større fleksibilitet i forhold til lærernes arbeidssituasjon.

6.2. Betydningen av nærsamfunnets rammer

Skolenes elevsammensetning og foreldres deltagelse, er to utvalgte kategorier som man kan anta at vil ha innvirkning på læreres opplevelse av opplæringssituasjonen, og dermed også mulighetene for å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Elevsammensetning ser ut til å være en rammefaktor som i stor grad påvirker opplæringssituasjonen gjennom hvilke metoder man benytter for å tilpasse opplæringen til den enkelte. Lærerne på de fire skolene i dette materialet beskriver elevmassene på de respektive skolene i svært like ordelag. På ingen av skolene fremstår elevmassen som homogen. Alle lærerne poengterer at de har mange ulike elever, som krever ulik grad av læreroppfølgning og tilpasning av opplæringen etter sine evner og forutsetninger. Interessant nok skiller heller ikke de to skoleformene seg fra hverandre med hensyn til lærernes opplevelse av andelen elever de har med spesielle behov. Lærerne på begge friskolene oppgir at de tar inn flesteparten av de elevene som søker seg til skolene. De forteller også at de verdsetter de elevene de får inn og ønsker å "se" hver enkelt elev.

Læreres undervisning, og muligheter for å tilpasse opplæringen, kan påvirkes av foreldrenes deltagelse i barnas skolehverdag. Med hensyn til lærernes beskrivelser av denne rammen, er det mulig å trekke et skille mellom de to ulike skoleformene. Selv om elevmassen på alle skolene fremstår som relativt heterogen, ser det ut til at foreldrenes deltagelse i barnas

skolehverdag varierer med skoleformene. Gjennom lærernes foreldrebeskrivelser kommer det frem at ”friskoleforeldrene” både stiller mer opp på aktiviteter i regi av skolen, tar mer initiativ til å arrangere egne aktiviteter, og at de stiller større krav til lærernes fungering. Dette kan igjen få betydning for lærernes undervisning - og tilpasning av opplæringen – både ved at de yter mer fordi det forventes av dem, men også fordi det ser ut til at jo bedre lærerne kjenner elevene og foreldrene, jo lettere er det å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. På dette punktet ser det altså ut til at nærmiljøet skaper rammer som gir lærerne på friskolene et fortrinn som lærerne på de offentlige skolene ikke har. Samtidig kan dette også føles mer forpliktende for friskolelærerne, og gjøre det vanskelig for dem å skille godt mellom jobb og privatliv. Nærmiljøet ser altså ut til å påvirke lærernes yrkesutøvelse både direkte og indirekte gjennom forskjellige rammefaktorer som omhandler foreldrenes involvering skolen.

I seg selv er det ingen grunn til at et slikt engasjement og deltakelse behøver å være større blant foreldre som har barn på friskoler, enn hos foreldre til barn i den offentlige skolen. Allikevel er det en slik tendens i dette datamaterialet. En mulig forklaring kan være ”valgfaktoren”, altså at foreldre som aktivt har tatt et standpunkt om å sende barnet sitt på en friskole også føler seg mer forpliktet til å følge opp skolen. En annen forklaring kan være at foreldrene til elevene i friskolene i større grad identifiserer seg med skolens verdier og derfor også synes det er lettere eller mer meningsfullt å bidra til skolens arbeid. I forlengelse av dette ville det være interessant å finne ut av hvorfor det er slik at lærerne på friskolene i større grad opplever at foreldrene er positive til skolen. Kan lærere i offentlige skoler lære noe av friskolelærerne når det gjelder å få foreldre til å involvere seg? Eller er foreldredeltagelse egentlig en ”usynlig premiss” for å kunne sende barnet sitt på en friskole? Og, i hvor stor grad handler det om å ha et verdigrunnlag som er felles for skole og hjem?

6.3. Betydningen av indre rammer

På mange måter kan man si at det er de indre rammefaktorene som har størst betydning for den praktiske opplæringssituasjonen, ettersom mange av disse vil påvirke det konkrete handlingsrommet læreren til enhver tid må bevege seg innenfor. Det er også hovedsakelig disse rammene som lærerne selv har mulighet til å påvirke. Et viktig aspekt ved de indre rammenes betydning, er at de ser ut til å variere med lærernes *opplevelse* av dem. I hvilken

grad rammene oppfattes som fremmende eller hemmende for opplæringen ser ut til å henge like mye sammen med lærergruppens opplevelse av de muligheter og begrensninger som settes av rammene, som av rammenes objektive størrelser.

Tidligere i oppgaven har jeg presentert noen indre rammefaktorer som i særlig grad påvirker opplæringssituasjonen, og mulighetene for 'tilpasset opplæring'. Enkelte av disse ser ut til å være allmenne, mens andre avhenger mer av miljøet og driften på de enkelte skolene. Hvor mye tid lærerne opplever å ha til rådighet, eller skolebygningenes utforming, er eksempler på rammer som de fleste av lærerne mente hadde betydning for deres muligheter til å tilpasse opplæringen etter den enkeltes behov. Det virket samtidig som om lærerne opplevde disse rammene som begrensende faktorer. Lærergruppene på alle skolene fremhevet at de gjerne skulle hatt mer tid til rådighet, og flere rom til disposisjon. Hva det er som gjør at akkurat disse to rammene slår ut i negativ retning på alle skolene? Kan det, i tråd med aktørperspektivet (jfr. 2.7.), tenkes at disse rammene oppleves som objektive størrelser som lærerne ikke har kontroll over og at lærerne i den forbindelse tenker at de virker begrensende på deres handlingsrom? Jeg vil anta at tidsbruk i en arbeidshverdag for mange er en premiss som til en viss grad styres av arbeidstakeren selv. Er det slik at lærere flest opplever at deres tidsbruk i stor grad er styrt ut fra ytre forhold? Og i så fall, hva kan gjøres for at lærere i størst mulig grad skal kunne få en opplevelse av å disponere en større del av egen tid?

At lærernes subjektive opplevelser av rammene har betydning, kommer også tydelig til syne med hensyn til antall elever det er per lærer, på de respektive skolene. De objektive tallene for lærertettheten på de ulike skolene samsvarer ikke med de ulike lærergruppens opplevelse av lærerdekingen. Rangeringen av skolene etter lærertetthet, viste at friskolene hadde noe gunstigere betingelser med hensyn til antall lærere per elev, enn de offentlige skolene. Allikevel rapporterte lærerne på den ene friskolen om at de opplevde at lærerdekingen var god, og videre at det dannet en gunstig ramme for opplæringssituasjonen. Lærerne på den andre friskolen opplevde ikke denne rammefaktoren som fremmende for opplæringssituasjonen. Den ene offentlige skolen som hadde tilnærmet like mange elever per lærer som friskolene, beskrev heller ikke lærerdekingen som en fordelaktig rammefaktor. Hva er det som gjør at den ene skolen beskriver lærerdekingen som en fremmende rammefaktor, mens de to skolene med tilsvarende rammer, finner denne begrensende? Kanskje har den ene friskolen funnet noen særlig gunstige måter å tilpasse

opplæringen til den enkelte på? Eller henger dette sammen med at Friskole 2 har fokus på samarbeid innad i lærerkollegiet?

Timeplanlegging er et eksempel på en rammefaktor som påvirker den konkrete organiseringen av arbeidsdagen. Denne rammen ser ut til å være en indre rammefaktor som i stor grad kan muliggjøre ulike måter å tilpasse opplæringen til den enkelte på. Det er også en rammefaktor som i stor grad styres av forhold innad i den enkelte skole. Man kan legge til rette for ulike måter å tilpasse opplæringen til den enkelte på, gjennom prosessen med å organisere lærernes timeplaner. Eksempelvis kan man foreta enkelte organisatoriske grep slik at alle gruppene på et trinn har de samme basisfagene til samme tid. Det vil føre til at lærerne enklere kan blande elevgruppene. Generelt sett gir ikke lærerne uttrykk for at de verken opplever denne rammen som spesielt hemmende eller fremmende. Imidlertid nevner flere at sammenslåing av grupper kan være en positiv faktor for å tilpasse opplæringen til den enkelte. I denne sammenhengen kan timeplanlegging dermed brukes som et eksempel på en rammefaktor som det ikke virker som om lærerne har tenkt over at de kan påvirke for å utnytte opplæringssituasjonen på en bedre måte. Ved å påvirke timeplanlegging, og andre organisatoriske rammer, kan det tenkes at lærerne kan få et større handlingsrom i opplæringssituasjonen enn det de har i dag.

Skoleledelsens holdninger ser ut til å være av stor betydning for lærernes trivsel og dermed for miljøet på skolen. I presentasjonen av datamaterialet har jeg pekt på at det er enkelte forskjeller mellom måtene de fire skolene blir drevet på. Det ser imidlertid ikke ut til å være skoleformen som avgjør om ledelsen på skolen fungerer godt eller ikke. Lærerne på begge de offentlige skolene, og på den ene friskolen, bemerker at de synes ledelsesstilen på skolene fungerer godt. På disse skolene gir lærerne uttrykk for at de har en tydelig, men lydhør ledelse. Friskole 1 har en organisatorisk form som gjør at de aller fleste beslutninger bør tas i fellesskap. Dette er en form for organisering som krever at miljøet på skolen er svært godt, og at lærerne i stor grad klarer å samarbeide. Lærerne på denne skolen peker på at ideologien deres tilsier at man viser varme og engasjement overfor hverandre, og at samarbeid følger logisk fra dette. Allikevel synes det ikke som det er slik de opplever arbeidshverdagen sin i praksis. Lærerne på denne skolen rapporterer i større grad enn lærerne på de andre skolene at de føler at de "er alene i undervisningssituasjonen". Det er interessant ettersom rammebetingelsene knyttet til organisasjonsformen skulle tilsi at det var svært mye

samarbeid på Friskole 1, og er nok et eksempel på at det ikke alltid er slik at de objektive vilkårene samsvarer med praksis.

På skoler med en velfungerende samarbeidskultur vil det være mulig med andre metoder for å bedrive undervisning og å tilpasse opplæringen til den enkelte, på bedre måter enn på skoler der enhver lærer er ”konge på egen tue”. Kommunikasjon og samarbeid skaper derfor rammer for opplærings situasjonen som skoleledelsen og lærerne må fokusere på. Friskole 2 skilte seg ut med hensyn til kommunikasjonsstrategier. Lærerne der fortalte om at de har hatt ekstern ”coaching” omkring hvorledes et kollegium bør forholde seg til hverandre. Dette opplevde de som svært positivt og noe som hadde gjort dem oppmerksomme på betydningen av å dele informasjon og samarbeide med hverandre.

De indre rammenes utforming varierer altså fra skole til skole. Det påtagende er imidlertid at det kan se ut til at lærere på skoler med nokså like betingelser kan oppfatte og utnytte rammene på svært forskjellige måter. Med henblikk på slike forhold er det grunn til å tro at skoleledelsen har mye å tjene på å være oppmerksom på personalets behov, og å gjøre dem bevisste på hvordan man kan utnytte rammene på en best mulig måte.

7. Etterord

Jeg hatt et stort læringsutbytte av å skrive denne oppgaven. Gjennom fokusgruppeintervjuene har jeg fått et unikt innblikk i noen læreres opplevelse av sin skolehverdag. Dette har gjort at jeg har kunnet peke på forhold som ser ut til å være av særlig betydning for disse lærernes yrkesutøvelse. I løpet av denne prosessen har jeg imidlertid gjort meg noen tanker om enkelte momenter som kan være til ettertanke.

Med henblikk på siktemålet med oppgaven har rammefaktorteori vært et velegnet teoretisk rammeverk. Ved hjelp av denne teorien har jeg kunnet sortere datamaterialet, og belyse skolens rammer, i henhold til de kategoriene jeg bestemte meg for å vurdere materialet ut i fra. Den er et velegnet rammeverk for å belyse sammenhenger mellom fenomen, ettersom den er et godt sorteringsverktøy. Jeg tror allikevel at rammefaktorteori er mest velegnet til å vurdere empiri, ut i fra allerede eksisterende kategorier. Dersom man hadde ønsket å avdekke et nytt felt, kan det tenkes at andre teoretiske rammeverk hadde vært mer hensiktsmessig å benytte seg av.

'Tilpasset opplæring' er et begrep som det fokuseres mye på i norske medier, læreplanverk, skoledebatter etc. For meg ser det allikevel ikke ut til at de lærerne jeg har intervjuet er komfortable med hvordan dette skal iverksettes i praksis. Det er grunn til å tro at lærere ville hatt god nytte av flere utdypende diskusjoner omkring hvorledes dette bedre kan la seg gjennomføre i opplæringssituasjonen.

Kontrasten mellom den opplevelsen lærere fra henholdsvis to friskoler og to offentlige skoler har av sine muligheter til å tilpasse opplæringen, har blitt brukt til å synliggjøre mer generelle sammenhenger mellom yrkesutøvelse og rammebetingelser. Gjennom analysen av datamaterialet har det blitt tydeligere for meg at Westlund (2003:26) påpeker et viktig fenomen: *"Silverman vil betone at mennesket hovedsakelig begrenses av sine egne (sosialt) konstruerte strukturelle hindre"*. Rammers påvirkning, i dette tilfellet på opplæringssituasjonen, ser i stor grad ut til å avhenge av og variere med lærernes opplevelse av rammene. Rammer som en skulle tro var faste kan oppleves som løse, og rammer som lærerne egentlig kan påvirke ser i enkelte tilfeller ut til å kunne oppleves som faste. I et skoleperspektiv blir det i derfor viktig å gjøre lærere oppmerksomme på at de muligens har et større handlingsrom enn det de er klar over.

Kildeliste

- Alvesson, Mats & Sköldbberg, Kaj: "Tolkning och reflektion- vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod", Studentlitteratur: Lund 1994
- Arfwedsson, Gerhard (1984) "Hvorfor er skoler forskjellige? Tilrettelagt for norske forhold av Egil Viken", Tanum-Norli, Oslo 1984
- Arfwedsson, Gerhard og Lundman, Lars: "Det är inte lärarnas fel. Rapport från ett forskningsprojekt om lärarnas arbetssituation.", Liber UtbildningsFörlaget, Stockholm 1980
- Berg, Gunnar: "Skolekultur- nøkkelen til skolens utvikling", Gyldendal, Gjøvik 1999
- Bern, Kari og Blom- Bakke, Anita: " Tilpasset opplæring. En diskursanalyse- Begrepets vandring gjennom historien. Hvilken retning tar begrepet?", Høgskolen i Lillehammer 2005
- Briseid, Lars Gunnar: "Fra lov til praksis. Det spesialpedagogiske feltet og flerfaglig samarbeid.", Høyskoleforlaget – Nordic academic press, Kristiansand 2000
- Carlgren, Ingrid og Marton, Ference: "Fremtidens lærere", Gyldendal Uddannelse, København 2002
- Dahllöf, Urban: I: "I lærande fellesskap: helsingsskrift til Urban Dahllöf på 70-årsdagen" Kvalsund, Rune (red.), Egset Trykk, Volda 1998
- Dale, Erling Lars og Wærness, Jarl Inge: "Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle- blick for den enkelte", Cappelen Akademisk Forlag, Oslo 2003
- Engelsen, Britt Ulstrup: "Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan, hvorfor?", Gyldendal Akademisk, Oslo 2006
- Friskolelova. Lov om frittstående skolar av 4. juli 2003.
- Grøterud, Marit og Moen, Bente Bolme: "Tilpasset opplæring- idealer og muligheter" I: Tilpasning og tilhørighet i en skole for alle. Helg Fottland (red.), Fagbokforlaget, Bergen 2001
- Halkier, Bente: "Fokusgrupper." Forlaget Samfundslitteratur & Roskilde Universitetsforlag, Fredriksberg 2006
- Hammersley, Martyn og Atkinson, Paul: "Feltmetodikk- grunnlaget for feltarbeid og feltforskning", Ad Notam Gyldendal, Gjøvik 1996
- Håstein, Hallvard og Werner, Sidsel: "Men de er jo så forskjellige! Tilpasset opplæring i vanlig undervisning", Abstrakt forlag, Oslo 2003
- Krüeger, Richard A.: "Moderating Focus Groups" (Focus Group Kit, vol.4.), Sage Publications, Thousand Oaks, California 1998

- Krüeger, Richard A. : "Analyzing & reporting focus group results" (Focus Group Kit, vol.6.), Sage Publications, Thousand Oaks, California 1998
- Kvale, Steinar: "Det kvalitative forskningsintervju", Gyldendal Akademisk, Otta 2006
- Kvale, Steinar: "Det kvalitative forskningsintervju", Gyldendal, Oslo 1997
- Lundgren, Ulf P., "Att organisera skolan- Om grundskolans organisation och ledning", Liber Utbildningsförlaget, Stockholm 1986
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet - midlertidig utgave juni 2006, Kunnskapsdepartementet/Utdanningsdirektoratet
- Malterud, Kirsti: "Kvalitative metoder i medisinsk forskning - en innføring", Tano Aschehoug, Aurskog 1996
- Morgan, David L.: "The focus group guidebook" (Focus Group Kit, vol.1.), Sage Publications, Thousand Oaks, California 1998
- Morgan, David L. og Scannell, Alice U.: "Planning focus Groups" (Focus Group Kit, vol.2.), Sage Publications, Thousand Oaks, California 1998
- Myhre, Reidar: "Didaktisk basiskunnskap", Gyldendal Akademisk, Oslo 2001
- Nygård, Roar: "Aktør eller brikke? –om menneskers selvforståelse", Ad Notam Gyldendal, Oslo 1993
- Opplæringsloven. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998.
- Riksaasen, Rita: "Ny pedagogikk i praksis. En studie av demonstrasjonsskolene 2002-2004.", Tapir akademisk forlag, Trondheim 2005
- Sjøvoll, Jarle: "Tilpasset opplæring i matematikk. Om retten til å lykkes i læringsarbeidet.", Gyldendal Akademisk, Oslo 2006
- Westlund, Ingrid, "Grânsløst arbete- inom vissa grânsar- Lârares och rektorers uppfatning om arbete utan timplan i grundskolan", UniTryck: Linköpings universitet, 2003
- Wibeck, Victoria: "Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod.", Studentlitteratur: Lund, 2000