

«Lære mer, fullføre og bestå» – et spørsmål om ledelse?

En kvalitativ undersøkelse om hvordan rektor leder arbeidet
med tilpasset opplæring og elevenes læringsutbytte

Torunn Dreyer og Aina Thorsrud



Masteroppgave i Utdanningsledelse
Institutt for lærerutdanning og skoleledelse
UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2012

«Lære mer, fullføre og bestå» - et spørsmål om ledelse?

En kvalitativ undersøkelse om hvordan rektor leder arbeidet med tilpasset opplæring og elevenes læringsutbytte.

© Torunn Dreyer og Aina Thorsrud

År 2012

«Lære mer, fullføre og bestå» - et spørsmål om ledelse?

Torunn Dreyer og Aina Thorsrud

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

Trykk: Peak Print AS

Sammendrag

Det er store variasjoner i pedagogisk praksis i skolen, og “tilpasset opplæring” forstås og praktiseres på ulike måter i skole-Norge. Frafall i videregående skole er et økende samfunnsproblem i Norge. Bedring av elevenes læringsutbytte er viktig for å snu denne negative trenden. Denne studien gir et innblikk i erfaringene som tre rektorer i den videregående skolen har gjort i arbeidet med tilpasset opplæring og oppfølging av elevenes læringsutbytte.

Studiens tittel er: «Lære mer, fullføre og bestå» - et spørsmål om ledelse?

Studiens problemstilling er:

Hvordan arbeider rektor med tilpasset opplæring og elevenes læringsutbytte?

For å belyse problemstillingen har vi valgt følgende tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår rektor begrepet «tilpasset opplæring»?
2. Hvilke *muligheter* og *utfordringer* står rektor overfor i tilretteleggingen av tilpasset opplæring?
3. Hvordan følger rektor opp skolens arbeid med tilpasset opplæring og elevenes læringsutbytte?

For å belyse begrepet «tilpasset opplæring» blir i hovedsak Dale og Wærness (2008) sine teorier benyttet. Perspektiver på ledelse er hentet fra Wadel (2003), Emstad og Postholm (2010), Møller og Ottesen (2011) og Lillejord (2011). Ledelse blir rammet inn et relasjonelt- og et distribuert perspektiv, og støttes av teori av henholdsvis Fuglestad (2003), Wadel (2003), Sørhaug (2009) og Ottesen og Møller (2008). Til slutt retters søkelyset på skolekulturen i videregående skole, hvor Andy Hargreaves (2003) sin teori blir benyttet.

Studien har en kvalitativ tilnærming til problemstillingen, nærmere bestemt et kvalitativt forskningsintervju. Datamaterialet er hentet inn ved å intervju tre rektorer i den videregående skolen. Rektorene gir fylldige beskrivelser av sine erfaringer knyttet til ledelse og tilrettelegging for og oppfølging av tilpasset opplæring. I denne

studien fokuseres det kun på en liten del av rektors «verden», nemlig håndteringen av tilpasset opplæring, et *semi-strukturert livsverdenintervju* (Kvale & Brinkmann, 2010).

De empiriske funnene blir løftet fram og analysert i kapittel 4, for så å bli drøftet i lys av teori i kapittel 5.

Studien konkluderer med at rektorene er samstemte i sin forståelse av tilpasset opplæring og prinsippets målsetting. De har likevel en noe ulik oppfatning om tilpasset opplæring kan realiseres og hvordan det kan realiseres. Rektorene gir uttrykk for at de vet for lite om elevene som begynner på skolen, noe som gjør at de kommer sent i gang med tilpasningene. De fleste tilpasningene skjer innenfor de yrkesfaglige utdanningsprogrammene, hvor de plasserer elevene i ulike grupper utira nivå.

Rektorene synes det er utfordrende å lede en pedagogisk virksomhet, hvor det stadig stilles krav ovenfra og utenfra om endring og utvikling. Det kan synes som om rektorene ønsker å lede de pedagogiske utviklingsprosesser på egen skole, men den «balkaniserte kulturen» som råder gjør dette arbeidet både utfordrende og vanskelig. Avslutningsvis blir det pekt på behovet for videre forskning innenfor temaet.

Forord

Etter snart 4 år som studenter på deltid, er det med blandede følelser vi nå avslutter en spennende, lærerik og utviklende periode. «Lære mer, fullføre og bestå» - et spørsmål om ledelse? kan også beskrive vår «reise». Vi er takknemlige for å ha vært en del av et miljø preget av gode faglige opplegg, kunnskapsrike formidlere og spennende medstudenter. Vi skal ikke legge skjul på at det i perioder også har vært utfordrende å kombinere studier med full jobb i skolen.

Nå er vi vi ved veis ende, og ønsker å takke de som har gjort det mulig for oss å skrive denne masteroppgaven. Aller først vil vi takke Tor Colbjørnsen som ga konstruktiv veiledning i startfasen. Det var viktig for oss. En stor takk til Anne Marie Presthus, som i løpet av de siste månedene har veiledet oss i havn med denne masteroppgaven. De konkrete tilbakemeldingene fra Anne Marie har vært en drivkraft og helt nødvendige for dette arbeidet.

Vi vil også rette en stor takk til våre tre informanter. Takk for at dere ville dele deres erfaringer om hvordan dere leder arbeidet med tilpasset opplæring og elevenes læringsutbytte.

Vi må også få takke vår nærmeste familie for tålmodighet og forståelse for at vi, spesielt det siste året, har vært frakoblet et normalt familieliv.

Lørenskog og Moss 1. november 2012

Torunn Dreyer og Aina Thorsrud

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| 1.0 Innledning | 1 |
| 1.1 Bakgrunn og tema for studien..... | 2 |
| 1.2 Studiens formål | 5 |
| 1.3 Problemstilling | 6 |
| 1.4 Avgrensing | 6 |
| 1.5 Oppgavens oppbygning og struktur | 7 |
| 2.0 Teoretisk rammeverk..... | 8 |
| 2.1 Ansvarlighet i skolen | 9 |
| 2.2 Tilpasset opplæring..... | 11 |
| 2.2.1 Et tilbakeblikk..... | 11 |
| 2.2.2 Intensjon..... | 13 |
| 2.2.3 Realisering | 15 |
| 2.2.4 Implikasjoner | 17 |
| 2.3 Ledelse | 19 |
| 2.3.1 Ledelse av pedagogisk virksomhet | 21 |
| 2.3.2 Et relasjonelt perspektiv på ledelse..... | 25 |
| 2.3.3 Et distribuert perspektiv på ledelse | 28 |
| 2.4 Skolekultur..... | 29 |
| 3.0 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt og valg av metode | 33 |
| 3.1 Vitenskapelig utgangspunkt..... | 33 |
| 3.2 Valg av metode | 34 |
| 3.3 Forskningsprosessen | 34 |
| 3.3.1 Tilgang til feltet og utvalget..... | 35 |
| 3.3.2 Intervju som forskningsmetode..... | 36 |
| 3.3.3 Gjennomføring av intervjuene | 37 |
| 3.3.4 Analysene..... | 38 |
| 3.4 Vitenskapelig redelighet | 39 |
| 3.4.1 Objektivitet | 40 |
| 3.4.2 Reliabilitet..... | 41 |

| | |
|--|-----------|
| 3.4.3 Validitet..... | 42 |
| 3.5 Etiske betraktninger | 42 |
| 3.6 Metodekritikk - betraktninger knyttet til egen undersøkelse | 43 |
| 4.0 Presentasjon og analyse av studiens datamateriale..... | 44 |
| 4.1 Rektorene i utvalget | 44 |
| 4.2 Hvordan forstår rektor begrepet «tilpasset opplæring»?..... | 45 |
| 4.2.1 Sammenfatning | 50 |
| 4.3 Hvilke muligheter og utfordringer framhever rektorene i sammenheng med tilrettelegging av tilpasset opplæring? | 51 |
| 4.3.1 Organisering..... | 51 |
| 4.3.2 Lærersamarbeid..... | 54 |
| 4.3.3 Kompetanseheving..... | 57 |
| 4.3.4 Sammenfatning | 58 |
| 4.4 Hvordan følger rektor opp tilpasset opplæring og elevenes læringsutbytte? | 60 |
| 4.4.1 Betydningen av ledelse | 61 |
| 4.4.2 Oppfølging av elevenes læringsutbytte og resultater..... | 62 |
| 4.4.3 Elevenes læringsmiljø | 64 |
| 4.4.4 Personalledelse..... | 64 |
| 4.4.5 Tilbakemeldingskultur | 66 |
| 4.4.6 Læreplanarbeid | 67 |
| 4.4.7 Sammenfatning | 68 |
| 5.0 Drøfting av funn | 70 |
| 5.1 Organisering for tilpasset opplæring..... | 70 |
| 5.2 Lærersamarbeid..... | 73 |
| 5.3 Ledelse av pedagogisk virksomhet | 76 |
| 6.0 Oppsummering og konklusjon | 78 |
| 6.1 Avsluttende kommentarer og veien videre | 80 |
| 7.0 Litteraturliste..... | 82 |
| Vedlegg..... | 89 |

1.0 Innledning

Med denne studien ønsker vi å undersøke hvordan rektor legger til rette for og leder arbeidet med tilpasset opplæring i videregående skole. Studien belyser utfordringer en rektor kan stå overfor når det gjelder å hindre frafall i videregående skole. Frafall i videregående skole er et samfunnsproblem fordi det reduserer mulighetene til jobb og øker risikoen for uføretrygd og et voksenliv utenfor arbeidslivet. Hovedproblemet i frafallsproblematikken er at konsekvensene av frafall er svært alvorlige både for samfunnet og for det enkelte individ. «*Mens over 80 prosent av elevene som begynte på studieforbereidende har gjennomført med full kompetanse etter fem år, gjelder dette for rundt 55 prosent av elevene som begynte på yrkesfag*» (Kunnskapsdepartementet, 2010). Alle elever har rett til en tre års videregående opplæring som må gjennomføres i løpet av en femårsperiode før eleven har fylt 24 år.

Opplæringen i videregående skole skal etter intensjonen føre fram til generell studiekompetanse, fag- eller svennebrev eller annen avsluttet yrkeskompetanse eller delkompetanse. Samfunnets og skolens utfordring er hvordan hindre frafall og sikre at elevene lærer mer, fullfører og består.

Spørsmål man kan stille seg er om og i tilfelle hvor skolen svikter. Forskning viser at det er store forskjeller mellom skoler og ikke minst mellom klasser på samme skole. Noen skoler lykkes bedre enn andre, og noen klasser lykkes bedre enn andre klasser på samme skole (Bachmann & Haug, 2006).

De siste årene har fokus på skoleledelses betydning for elevenes læringsutbytte blitt tydeliggjort, blant annet i Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). Denne studien belyser hvordan rektor i videregående skole jobber med frafallsproblematikk. Studien er avgrenset til å belyse hvordan elevenes læringsutbytte og arbeidet med tilpasset opplæring blir ledet og fulgt opp av rektorene ved skolene.

Videregående skole skiller seg ut fra grunnskolen både når det gjelder størrelse, spesialisering og organisasjonsform. Derfor kan det se ut som om rektor i videregående skoler står overfor andre utfordringer enn rektor i grunnskolen når det gjelder tilrettelegging av kollektiv kunnskapsutvikling for å øke elevenes læringsutbytte. Mens lærere i grunnskolen gjerne er allmennlærere er lærere i videregående skoler faglærere og yrkesidentiteten deres er i større grad knyttet til faget. Det er for eksempel ikke uvanlig at programfaglærere som underviser i helse – og sosialfag kommer fra helsevesenet kan f. eks være sykepleiere og programfaglærere på byggfag kan ha sin bakgrunn i som håndverkere. Videregående skole kjennetegnes dermed av ulike fagkulturer hvor samarbeid og kollektiv kunnskapsutvikling må ledes og følges opp på en annen måte enn i grunnskolen. Det kan være en utfordring for rektor å håndtere de ulike fagkulturene som råder i egen skole og få til en god skoleutvikling.

Studien belyser hvordan tre rektorer i den videregående skolen tenker om begrepet “tilpasset opplæring” og hvordan ledelse kan bidra til å skape en kultur som fokuserer på elevenes læringsutbytte gjennom «tilpasset opplæring».

Det er et uttalt mål at elevene i videregående skole skal lære mer, fullføre og bestå.

Lykkes skolen, lykkes samfunnet!

1.1 Bakgrunn og tema for studien

Rektors rolle som skoleleder har blitt mer omfattende de siste årene. Forventningene til rektorer er høye, og rektorene har fått mer omfattende oppgaver og ansvar. Ansvarliggjøring for elevresultater, iverksetting av nye reformer og nye tilnærminger til læring, flere økonomiske og administrative oppgaver er eksempel på dette (Møller & Ottesen, 2011). I St.meld. nr. 19. (2009-2010) heter det at *”God skoleledelse innebærer å ta ansvaret for elevenes læringsresultater og læringsmiljø”* (s. 13). St.meld. nr. 31 (2007-2008) trekker også fram god skoleledelse som avgjørende for resultater i skolen. Det formidles en sterk tro på at ledelse er avgjørende for å bedre skolens kvalitet. Dette betyr

nødvendigvis at rektor må engasjere seg i skolens kjernevirksomhet, undervisning og læring, angi retning og lede de pedagogiske prosessene ved skolen. I St.meld. nr. 31 (2007-2008) påpekes det at for å lykkes som rektor kreves både handlekraft, analytisk og pedagogisk kompetanse og gode kommunikasjonsferdigheter.

Internasjonale elevundersøkelser som PISA¹, PIRLS², TALIS³ og TIMMS⁴ har avslørt at Norge har kommet dårligere ut enn norske myndigheter forventer, blant annet når det gjelder elevenes ferdigheter i lesing og regning. I PISA-undersøkelsen fra 2006 presterer norske elever under OECD-gjennomsnittet i både lesing og regning. I kjølevannet av offentliggjøringen av disse resultatene ble elevenes læringsutbytte satt på dagsorden både i fagmiljøene og i utdanningsdebatten. Dette er noe av bakgrunnen for at rektor har fått et tydeligere resultatansvar. Innførte rapporteringssystemer retter oppmerksomheten mot elevenes læringsutbytte og oppfølging av disse. Elevenes læringsutbytte og resultater er et av kjernespørsmålene i utdanningsdebatten (Langfeldt, Elstad & Hopmann, 2008). Dårlige resultater har medført mye medieomtale. Politikerne har svart media ved å ansvarliggjøre skolen, lærerne og rektorene. Stoltenberg sa for eksempel i sin nyttårstale i 2008 *"Lærerne skal få et klart ansvar for hva elevene lærer i skolen"* (Langfeldt et al., 2008, s. 368).

Rektors resultatansvar og rapporteringsansvar har medført endring i måten å lede skolen på. Elevenes læringsutbytte måles i form av nasjonale og internasjonale tester og resultatene av disse er rektors klare ansvar. I kjølevannet av dette tvinges rektor til å engasjere seg mer i læringsarbeidet ved skolen fordi skolen kan ikke alene kontrolleres til bedre resultater. Rektor er blant annet avhengig av motiverte lærere som samarbeider både faglig, om den enkelte elevs læring og tydelig ledelse av dette. Elevenes læringsutbytte står i fokus, og valg av lærestoff, metoder og organisering er viktige elementer for at eleven skal utvikle grunnleggende ferdigheter og nå kompetansemål (NOU 2009:18). Opplæringen

¹ Program for International Student Assessment.

² Progress in International Reading Literacy Study.

³ Teaching and Learning International Survey.

⁴ Trends in International Mathematic and Science Study.

skal forberede eleven på aktiv deltakelse både i yrkeslivet og i samfunnslivet, og i dagens kunnskapssamfunn er et godt utdanningsnivå viktig.

Det er et uttalt mål at elevene i videregående skole skal lære mer, fullføre og bestå. For å hindre frafall og redusere spesialundervisning er "tilpasset opplæring" et nøkkelord (St. meld. nr. 30 (2003- 2004). "Tilpasset opplæring" kan for mange være et uklart begrep, også for rektorer. I St. meld. nr.16 (2006-2007) blir "tilpasset opplæring" definert som et virkemiddel for opplæringen, ikke et mål.

Selve begrepet "tilpasset opplæring" kan forstås og tolkes på ulike måter. Hvordan den enkelte skole velger å tolke begrepet og legge til rette for tilpasset opplæring vil naturlig nok variere fra skole til skole, og på hvilket nivå i grunnopplæringen man befinner seg. Den enkelte skole definerer gjennom sine prioriteringer og organiseringer hvordan skolen tilpasser og legger til rette for god undervisning. I følge Opplæringsloven § 1–3 skal opplæringen tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. *"Tilpasset opplæring er viktig fordi det er sammenheng mellom skolens evne til å tilpasse opplæringen og elevenes læringsutbytte"* (St.meld. nr. 18, (2010-2011), s. 9).

Skoler igangsetter ulike tiltak for å sikre at elevene får best mulig utbytte av opplæringen. Det er lett å være enig i at elevenes undervisning skal tilpasses evner og forutsetninger. Hvordan tilpasset opplæring realiseres i klasserommet handler blant annet om hvordan og hvilke valg rektor foretar når det gjelder tilrettelegging og organisering av undervisning. Det handler også om hvordan skolen bruker elevresultatene for å tilpasse og organisere undervisningen slik at elevene lærer. Et av formålene med "tilpasset opplæring" er å redusere enkeltvedtak i ungdomsskolen (Dale, 2010). Dette bør også være et mål for den videregående skolen.

Skolen må angi retning for å nå de mål som er fastsatt i gjeldende lover og forskrifter. For at det skal være mulig å nærme seg målet om tilpasset opplæring i en inkluderende skole er en avhengig av å jobbe innovativt. *«En innovasjon er en*

planlagt endring som har til hensikt å forbedre den eksisterende praksis» (Skogen, 2010, s. 154). Rektor kan i innovative prosesser møte på motstand og barrierer blant sine ansatte slik at endring av praksis vanskeliggjøres. Det handler blant annet om hvilken kultur som har etablert seg på skolen, skolens og lærernes læreplanforståelse og de ansattes erfaring og kompetanse. Ledelse i innovasjonsprosesser kan derfor være krevende (Skogen, 2010). I dette arbeidet er rektor avhengig av gode samarbeidspartnere. I St. meld. nr. 19 (2009–2010), s. 16) står det at ledelse ved skolen utøves av flere ved skolen, selv om rektor har det faglige, pedagogiske og administrative ansvaret. Dette kan forstås som et distribuert perspektiv⁵ på ledelse, noe som betyr at ledelse ses på som aktivitet som utøves av flere enn formelle ledere (Fuglestad 2006).

Skogen (2010) refererer til noen anbefalinger som kan ligge som en plattform for forbedringsarbeid. Anbefalingene retter seg mot flere aktører innen utdanningssystemet (universitets- og høyskolesystemet, skoleledere, lærer, rådgivere og veiledere). Når det gjelder skoleledere trekker Skogen fram følgende: *«Skoleledere må ta ansvar for en konkret og enhetlig forståelse av våre skolepolitiske intensjoner ved sin skole, samt en helhetlig tilnærming til en kontinuerlig forbedring når det gjelder realiseringen av disse intensjonene»* (s. 163).

Tilpasset opplæring er en skolepolitisk intensjon, og rektor har ansvaret for at denne politiske intensjonen blir realisert.

1.2 Studiens formål

Formålet med denne studien er å få et innblikk i rektors erfaringer knyttet til ledelse av og tilrettelegging for tilpasset opplæring og oppfølging av elevenes læringsutbytte.

⁵ Distribuert perspektiv på ledelse vil bli omhandlet i kapittel 2.3.3.

1.3 Problemstilling

Studiens overordnede tema er: «Lære mer, fullføre og bestå» – et spørsmål om ledelse? Dette konkretiserer og avgrenser vi i form av en problemstilling og tre forskningsspørsmål.

Problemstilling:

Hvordan leder rektor arbeidet med tilpasset opplæring og elevenes læringsutbytte?

De tre tematiske forskningsspørsmålene vi velger å legge vekt på for å konkretisere forskningstematikken og problemstillingen er:

- 1. Hvordan forstår rektor begrepet «tilpasset opplæring»?**
- 2. Hvilke muligheter og utfordringer står rektor overfor i tilretteleggingen av tilpasset opplæring?**
- 3. Hvordan følger rektor opp skolens arbeid med tilpasset opplæring og elevenes læringsutbytte?**

1.4 Avgrensing

Vi har kalt denne studien »Lære mer, fullføre og bestå» – et spørsmål om ledelse? Alle elever har rett til et godt læringsmiljø (Opplæringsloven § 9). Sentralt i læreplanverket fastslås elevers rett til tilpasset opplæring. Hvordan tilpasset opplæring forstås og tolkes defineres lokalt ved den enkelte skole. Frafall i videregående skole er eksempel på at skolen har et forbedringspotensial for utvikling og læring (Langfeldt et al., 2008). Skolen er i stadig endring, og det får konsekvenser for rektors rolle og oppgave.

I denne studien ser vi på rektors resultatansvar og hvordan dette utspiller seg i praksis. Vi begrenser oss til å se nærmere på hvordan rektor, gjennom ledelse, retter oppmerksomheten mot tilpasset opplæring og oppfølging av elevenes læringsutbytte. Undersøkelsen er gjennomført som en kvalitativ studie. Som metode har vi valgt kvalitativt forskningsintervju. Skolene er såkalte kombinerte skoler, dvs. skoler som har både studieforberedende utdanningsprogrammer og

yrikesforberedende programmer, men med noe forskjellig vektning av programmene.

1.5 Oppgavens oppbygning og struktur

I tråd med problemstilling og forskningsspørsmål blir det i kapittel 2 redegjort for det teoretiske rammeverket denne studien er bygget rundt. I kapittel 2.1 rettes søkelyset mot rektor og rektors resultatansvar. En forutsetning for ansvarsstyring er at ansvaret er tydelig plassert. Videre redegjøres i kapittel 2.2 for tilpasset opplæring. Kravet om tilpasset opplæring har blitt tydeliggjort gjennom Opplæringsloven, politiske dokumenter og Kunnskapsløftet (K06) Dette kan medføre at skoler må endre praksis for å innfri dette kravet.

Som øverste leder av en pedagogisk virksomhet har rektor ansvar for å legge til rette for kollektiv kunnskapsutvikling på skolen (Helstad, 2011). Han⁶ har også ansvar for at lærernes arbeid og elevenes læringsutbytte blir fulgt opp. I kapittel 2.3 blir ulike sider og perspektiver på ledelse belyst. Til slutt, i kapittel 2.4, blir det redegjort for skolekultur. Skoler, spesielt videregående skoler, kjennetegnes ofte av ulike skolekulturer. For å lykkes med skoleutvikling må rektor ha kjennskap til skolekulturenes særpreg (Helstad, 2011).

I kapittel 3 blir det redegjort for vitenskapsteoretisk utgangspunkt og valg av metode. Kapittel 3.1 belyser vitenskapelig utgangspunkt, og i kapittel 3.2 belyser vi valg av metode. For å gjøre studien transparent og sikre at kravet om objektivitet ivaretas, gir vi i kapittel 3.3 en utfyllende beskrivelse av forskningsprosessen og den vitenskapelige redeligheten, objektivitet, reliabilitet og validitet. Avslutningsvis, i kapittel 3.4, gjør vi noen etiske betraktninger og i kapittel 3.5 stiller vi noen spørsmål knyttet til reliabilitet og validitet.

⁶ I denne studien blir rektor konsekvent omtalt som «han».

Kapittel 4 er viet det empiriske materialet, her presenteres og analyseres studiens datamateriale. I kapittel 4.1 gir vi en kort beskrivelse av de tre rektorene og skolene de representerer. I kapittel 4.2 tar vi utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene når vi legger fram og analyserer datamaterialet. Avslutningsvis i hvert kapittel blir det gjort en kort sammenfatning av funn.

Studiens drøftingsdel blir gjort i kapittel 5. Funnene fra kapittel 4 blir drøftet i henhold til det teoretiske rammeverket som ble belyst i kapittel 2. Rektors forståelse av begrepet «tilpasset opplæring» forstår vi som et overordnet perspektiv og blir drøftet i kapittel 5.1. Den videre drøftingen blir rettet mot studiens problemstilling, «*Hvordan leder rektor arbeidet med tilpasset opplæring og elevenes læringsutbytte?*»

I kapittel 6 gjør vi en oppsummering og kommer med en konklusjon, og peker på behovet for videre forskning.

2.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet rettes søkelyset først på hvordan rektors resultatansvar har blitt mer tydeliggjort de siste årene. Etter en lang periode med læreplanreformer har myndigheter og skolefolk rettet oppmerksomheten mot ansvarlighet som virkemiddel for kvalitetsutvikling i skolen.

I kapittelet 2.2 belyser og redegjør vi for begrepet «tilpasset opplæring». Tilpasset opplæring og elevenes læringsutbytte er sentralt i problemstillingen. Gjennom K06 fikk «tilpasset opplæringen» tydelig plass i hele utdanningsløpet. Dette både for å skape en bedre kultur for læring, men også for å ivareta tilpasset opplæring som tidlig innsats. Det stilles tydelige krav til hva elevene skal prestere gjennom læreplanen, og for å få dette til legges det særlig vekt på at undervisningen tilpasses slik at elever lærer mer, fullfører og består.

I kapittel 2.3 rettes søkelyset på ledelse. Hensikten er å utvikle en forståelse for hvilken betydning ledelse har for elevenes læringsutbytte. Pedagogisk ledelse blir belyst i kapittel 2.3.1. Ved de tre skolene som studien omhandler kom det fram at det var flere enn rektor som utøver ledelse, og i kapittel 2.3.2 og 2.3.3 redegjør vi for ledelse i et relasjonelt perspektiv og i et distribuert perspektiv.

Tilslutt, i kapittel 2.4, belyser vi ulike skolekulturer og hva som særpreger disse.

2.1 Ansvarlighet i skolen

Offentlig sektor har vært gjennom en omfattende moderniseringsprosess de siste årene, kalt New Public Management (NPM). NPM er et vidt begrep som beskriver moderniseringen av offentlig sektor. Et av kjennetegnene på NPM har vært innføring av kvalitetsmålinger og resultatvurderinger (Bush, Johnsen, Klausen og Vanebo, 2005). I utdanningssektoren har dette medført at rektors ansvar er endret. NPM har til hensikt både å øke effektiviteten i virksomheter, men også å kontrollere og måle virksomhetens resultater. Med dette har rektor fått et tydelig ansvar for elevenes læringsutbytte vist gjennom resultater av blant annet nasjonale undersøkelser.

I St. meld. nr. 30 (2003-2004), blir forholdet mellom ansvar og resultat beskrevet, og i meldingen blir betydningen av tydelig og kraftfullt lederskap understreket. Læreplanen skaper behov for mer planlegging (s. 94). Utvikling av lokale planer og organisering av undervisning oppleves som et større ansvar og interesseområde enn resultater av eksterne evalueringer gjør. Rektor står ansvarlig for elevenes læringsutbytte som blant annet viser seg gjennom resultatene av nasjonale og internasjonale prøver. Det at elevene ikke lærer er katastrofalt både for den enkelte samfunnsborger, men også for samfunnet. Sterkt resultatfokus og oppfølging av disse er blitt samfunnets mantra. Rektor, som skolens øverste leder, er ansvarlig for elevenes læringsutbytte. Elevenes læringsutbytte viser seg i prøveresultatene. Det er de siste årene utarbeidet omfattende kartleggingsprøver, som for eksempel nasjonale prøver i lesing, regning og engelsk og statlige kartleggingsprøver i basisfagene. Prøvenes formål er å sikre at elevene lærer og

prøvene skal også gi et bedre grunnlag for å organisere opplæringa og tilpasses til den enkelte eleven.

Internasjonale målinger som PISA, PIRLS, TIMMS og TALIS har vist at norske elever skårer langt dårligere i sentrale fag enn land det er naturlig å sammenligne seg med. Disse undersøkelsene har vært med på å rette bred oppmerksomhet mot undervisning og ansvaret for denne. Nasjonale prøver har bekreftet internasjonale undersøkelser om at norske elever skårer lavere enn man bør kunne forvente. I kjølvannet av disse undersøkelsene har det oppstått et tydelig fokus på at skolens aktører må ansvarliggjøres. Dette resultatansvaret stiller krav til tydelig ledelse og et tydelig fokus på elevenes læringsutbytte.

Systematisk oppfølging av resultatene både på elev- og gruppenivå er en forutsetning for at rektor til enhver tid skal ha oversikt over skolens og elevenes læringsutbytte. Dette har vi forøkt å illustrere i oppfølgingshjulet figur 1.

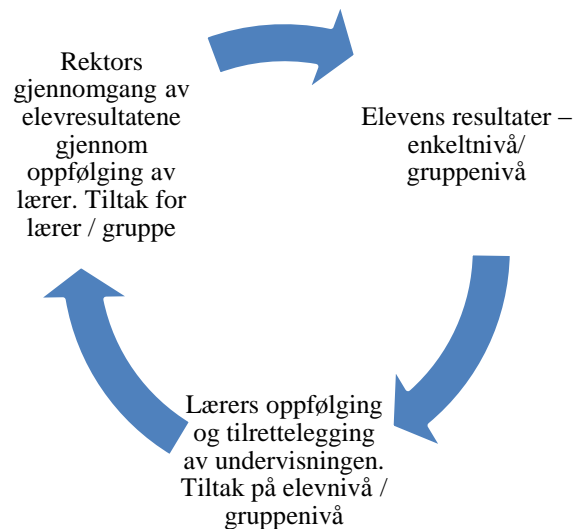


Fig. 1: Oppfølgingshjul

Analyse og oppfølging av undervisningen og resultatene er avgjørende for endringsarbeidet. Tydelig fokus og nøye overvåking av elevenes læringsutbytte er rektors kjerneoppgave. Et godt læringsutbytte er avhengig av flere faktorer. Godt læringsutbytte er blant annet avhengig av et godt læringsmiljø. Læreren er den

viktigste enkeltfaktoren for et godt læringsmiljø (Hattie, 2009). Hattie (2009) påpeker at tydelig klasseledelse, gode relasjoner til elevene og positiv, støttende og konstruktive tilbakemeldinger er viktig for elevenes læring. Det er viktig at læreren kommuniserer godt med elevene og et samarbeid med foreldre slik at hjem og skole drar i samme retning.

En forutsetning for ansvarsstyring er at ansvaret er tydelig plassert. Det forutsettes ikke bare tydelig ansvar, men også at måloppnåelse kan måles (Langfeldt et al., 2008, s. 22). I følge Langfeldt et.al. (2008) vil ansvarsstyring i skolen være effektivt når målet «... er å skape rekrutter som kan dokumentere ferdigheter i grunnleggende kompetanser som kan bidra til styrke norsk næringslivs konkuranseevne i fremtiden» (s. 24). Langfeldt advarer mot blindt å lese disse resultatene uten å dvele ved prøvenes pålitelighet og gyldighet. Hva som er gyldige mål avhenger av hvor tydelig og presist bestillingen for hva opplæringen i fagene skal bestå i.

2.2 Tilpasset opplæring

I denne delen rettes først blikket bakover for å se på foranledningen for at tilpasset opplæring har blitt et sentralt begrep i læreplanverket. Videre redegjøres det for intensjonene og realiseringen av begrepet. Til slutt pekes det på noen implikasjoner.

2.2.1 Et tilbakeblikk

Allerede på 1960-tallet snakket man om å differensiere og tilpasse undervisningen etter elevenes evner og forutsetninger. I starten var *differensiering* et hovedbegrep og kan knyttes til overgangen fra 7-årig til 9-årig grunnskole. Det ble antatt som viktig å differensiere elever i ulike kursplaner for å forberede dem på videre skolegang i gymnaset (Dale & Wærness, 2008).

Begrepet *tilpasset opplæring* oppstod på 1970- og 1980-tallet, og «... ble forstått som likeverdig opplæring for alle» (Dale & Wærness, 2008, s. 277). I den videregående skolen etablerte det seg imidlertid en tenkemåte og praksis som tilsa

at elever som hadde gode lese- og skriveferdigheter og likte teoretiske fag valgte studieretning for allmenne fag. Disse ble ansett som en homogen gruppe og trengte ikke noen spesiell tilrettelegging. Elever som ikke hadde disse ferdighetene eller interessene valgte yrkesorienterte studieretninger eller sluttet på skolen. At elever kunne velge mellom ulike utdanningsløp ble sett på som differensiering. Dermed ble ikke faglærernes praksis nevneverdig berørt. Tilpasset opplæring ble forbundet med spesialundervisning. Denne tenkemåten vedvarte i videregående opplæring til langt ut på 1990-tallet (Dale, 2008, s. 228-231).

Reform 94 ga alle elever rett til videregående opplæring. I tillegg til å være en rettighetsreform var Reformen 94 også en innholdsreform, og opplæringen skulle gi relativt brede basiskunnskaper for elever både innenfor allmenne fag og yrkesfag. Elevenes *kompetanse* ble fremhevet, og kompetanse skulle kjennetegnes av «... å ha vilje og evne til å bruke kunnskaper, til å anvende dem i en gitt situasjon som grunnlag for handling» (Dale & Wærness, 2003, s. 22). Elevenes rettigheter, tilbudsstruktur, læreplanverket og ønske om gjennomstrømming ga nye utfordringer. Det var ikke nok å differensiere i fag, kurs og studieretninger. Det ble nødvendig med differensiering både i forhold til både tempo, organisering, metodikk og læremidler (Dale & Wærness, 2003).

I grunnskolen har tilpasset opplæring vært et lovfestet prinsipp siden 1975. Elever i videregående opplæring fikk først lovfestet dette prinsippet i 1998. Dette betydde at alle elever også i den videregående skolen skulle få individuelt tilrettelagt opplæring i klasserommet, innenfor det sosiale fellesskapet (Lillejord, 2010). I august 2006 innføres Kunnskapsløftet (K06), og det stilles nye forventninger til hva elevene skal prestere og hvordan skolen skal arbeide for at elevene skal få realisert sitt potensial. Bjørnsrud og Nilsen (2010) gir uttrykk for at tilpasset opplæring er nødvendig både for å ivareta tidlig innsats og bidra til sosial utjevning og for å skape en bedre kultur for læring på den enkelte skole (s. 12).

Tilpasset opplæring får forholdsvis stor plass i politiske dokumenter og Kunnskapsløftet, og kan ifølge Bachmann og Haug (2006) «... *forklares ut fra en utdanningspolitisk og ideologisk prioritering og dreining*» (s.12). Reform 94 og Reform 97 vektla tilpasset opplæring innenfor fellesskapet. Fellesskoletenkningen har fra 1990-årene vært knyttet til at skolen skal ha et inkluderende læringsmiljø som imøtekommer elevenes ulike forutsetninger og behov innenfor rammen av klassens fellesskap. Elever skal på tvers av kjønn, sosial bakgrunn, religion, etniske tilhørighet eller funksjonsevne møtes og samhandler i et sosialt arbeidsfellesskap (Dale 2010, s. 82). I K06 rettes fokuset i større grad mot individrettede tiltak. I tillegg er det en nedtoning av de pedagogiske prosessene og et større fokus på resultatene av disse prosessene (Bachmann & Haug, 2006)

Begrepet ”tilpasset opplæring” kan forstås og tolkes på ulike måter. Hvordan den enkelte skole velger å tolke begrepet og legge til rette for tilpasset opplæring vil naturlig nok variere fra skole til skole, og på hvilket nivå i grunnopplæringen man befinner seg. Den enkelte skole definerer gjennom sine prioriteringer og organiseringer hvordan skolen tilpasser og legger til rette for god undervisning.

2.2.2 Intensjon

Læreplanene sier ingenting om hvordan opplæringen skal tilpasses den enkelte elev. I *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner* står det at hensikten med tilpasset opplæring er at alle elever, uansett bakgrunn, skal ha mulighet til å delta og bidra til fellesskapet utfra egne forutsetninger, og utvikle seg gjennom skolefaglig arbeid i et inkluderende læringsmiljø. I arbeidet med fagene skal elevene bli stilt overfor realistiske krav og forventninger, men også gis utfordringer slik at de har noe å strekke seg etter og får utnyttet sitt læringspotensial. Dette gjelder også elever som er særlig sterke. Gjennom arbeidet med fagene vil elevene bli kjent med egne evner, talenter og læreforutsetninger. Læringsmiljøet skal gi elevene mulighet til medvirkning og bidra til å utvikle elevenes evner til å ta bevisste valg. «*Kompetanseutviklingen hos den enkelte skjer i et sosialt fellesskap. Krav og forventninger må derfor sees i lys av hvordan medelever fungerer i forhold til hverandre*» (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 23).

Videre står det at «tilpasset opplæring» kjennetegnes ved variasjon i «... *for eksempel arbeidsoppgaver, lærestoff, intensitet i opplæringen, organiseringen av opplæringen, læremidler og arbeidsmåter*» (s. 23).

I følge opplæringsloven § 1–3 skal opplæringen tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. *“Tilpasset opplæring er viktig fordi det er sammenheng mellom skolens evne til å tilpasse opplæringen og elevenes læringsutbytte”* (St. meld. nr. 18 (2010-2011), s. 9). Skoler igangsetter ulike tiltak for å sikre at elevene får best mulig utbytte av opplæringen. Det er lett å være enig i at elevenes undervisning skal tilpasses evner og forutsetninger. Hvordan tilpasset opplæring realiseres i klasserommet handler blant annet om hvordan og hvilke valg rektor foretar når det gjelder tilrettelegging og organisering av undervisning ved den skolen han er rektor ved. Det handler også om hvordan skolen bruker elevresultatene og brukerundersøkelsene for å tilpasse og organisere undervisningen slik at elevene lærer.

Intensjonene med tilpasset opplæring er at elevenes læringsutbytte skal stå i fokus, og valg av lærestoff, metoder og organisering er viktige elementer for at eleven skal utvikle grunnleggende ferdigheter og nå kompetansemål (NOU 2009:18). Opplæringen skal forberede eleven på aktiv deltakelse både i yrkeslivet og i samfunnslivet. I dagens kunnskapssamfunn er et godt utdanningsnivå svært viktig. Resultater fra nasjonale prøver og internasjonale tester viser stor variasjon i kunnskapsnivået hos norske elever. Dette blir av politiske myndigheter forklart med at skolen ikke har lyktes i å tilpasse opplæringen til den enkelte elev, og at det derfor er nødvendig å skape en bedre kultur for læring i den enkelte skole. For å hindre frafall og redusere spesialundervisning er “tilpasset opplæring” et nøkkelord (St. meld. nr. 30 (2003- 2004)). Buli-Holmberg (2010) hevder at tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp som skal gjelde all undervisning, både ordinær- og spesialundervisningen. Tilpasset opplæring er en formålsbestemmelse og spesialundervisning er en rettighetsbestemmelse (Sivesind & Bachmann, 2011).

2.2.3 Realisering

Det er store variasjoner i pedagogisk praksis i skolen, og “tilpasset opplæring” forstås og praktiseres på ulike måter i skole-Norge.

Bachmann og Haug (2006) refererer til to tilnæringer av tilpasset opplæring; *den smale- og den vide tilnærmingen*. Den smale tilnærmingen kjennetegnes ved at det blir iverksatt konkrete tiltak overfor enkelte elever med sikte på å gi dem en god opplæring. Tiltakene kan være av organisatorisk-, metodisk- og innholdsmessige art, og innebærer en individualisert undervisning. Dale og Wærnes (2008) peker på at ved å plassere elevene i nivådelte prestasjonsgrupper fratras de prestasjonssvake elever muligheten til å bli stimulert av de prestasjonssterke elevene.

Den vide tilnærmingen er mer omfattende, en form for pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og dens virksomhet. Ved å vektlegge fellesskapet og læringsmiljøet skal alle elever sikres en så god opplæring som mulig (Bachmann & Haug 2006).

“Tilfredsstillende læring blir en indikator på tilpasset opplæring” (Dale, 2010, s 243). Erling Lars Dale (1946-2011) har gjort en rekke undersøkelser og skrevet flere bøker og artikler, alene og sammen med andre, om fenomenet “tilpasset opplæring”. I hans tilnærming av begrepet “tilpasset opplæring” ligger det realistiske forventninger og krav til elevene slik at læringsprosessen kan komme i gang samtidig som elevene må få utfordringer som de kan strekke seg mot (Dale & Wærness, 2003). Dale er også opptatt av at elevenes evner og læringspotensial ikke er statisk. Opplæringsloven § 1-3 heter det: «*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten*».

Dale og Wærness (2003) beskriver *evner* som elevens ferdighet og dyktighet innenfor en spesifikk kontekst eller emne. Videre knytter de elevens *forutsetninger* til læringspotensialet. Med læringspotensial forstås hva eleven kan få til med hjelp fra andre. Elevens holdninger, interesse og motivasjon for skolearbeid vil påvirke forutsetningene.

En aktiv elev er motivert for å lære, interessert i læreprosessene og utvikler et behov for medvirkning. Det eleven interesserer seg i, får eleven derfor behov for. Slike læreforutsetninger forandrer elevenes evner, dette betyr at elevenes læreforutsetninger kan forbedres og deres evner kan utvikles. Elevene er da inne i en læreprosess (Dale & Wærness, 2003, s. 54).

Skolen må til enhver tid ha kunnskap om hvilke evner og læreforutsetninger elevene har. Elever, og foresatte, bør ha realistiske forventninger til skolen, og vite at det kreves en innsats for å lykkes. At krav og forventninger skal være realistiske står sentralt i tilpasset opplæring og Dale & Wærness (2003) definerer tilpasset opplæring på følgende måte:

Den overordnede rammen for prinsippet om å innrette opplæringen etter den enkeltes læreforutsetninger og evner består av tre momenter: krav og forventninger om (1) oppnåelse av kompetanse gjennom (2) elevens eget læringsarbeid i et arbeidsfellesskap innenfor (3) forordninger knyttet til enhetsskolen (s.31).

Deres definisjon av tilpasset opplæring er forskningsbasert og tar utgangspunkt i Opplæringsloven. Dale og Wærness (2003) skiller mellom begrepene differensiert tilpasning og differensiert opplæring. Begrepet tilpasset opplæring knyttes primært til differensiert tilpasning, og kan forstås som «... *tilpasning som tilrettelegging av opplæringen ut fra elevenes ulike forutsetninger og evner*» (Bachmann & Haug, 2006, s. 23). Denne forståelsen er tydeligst innenfor videregående opplæring. En slik tankegang kan imidlertid resultere i en mer individorientert opplæring der elever med ulike forutsetninger og behov får ulik opplæring. Dette kan sees på som *en smal tilnærming* av begrepet tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006).

Med differensiert opplæring rettes fokuset fra en individorientert forståelse til en fellesskapstenkning. Dale og Wærness (2003) skriver at differensiert opplæring er

et overordnet fenomen, og at tilpasset opplæring må sees som komplementært. Differensiert opplæring innebærer at alle elever skal møte likt innhold og like temaer, men som belyses og vinkles ut fra elevenes evner og forutsetninger. Alle elever skal møte alle sider ved opplæringen slik at alle lærer å mestre ulike læringsstrategier og arbeidsmåter. Dette kan sees som en *vid tilnærming* til begrepet tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006).

2.2.4 Implikasjoner

OECD-rapporten *Eguity in Education Norway, Thematic Review* gir uttrykk for at det norske utdanningssystemet er bra i forhold til spørsmål om finansiering og deltakelse, og anbefaler Norge å beholde denne grunnleggende strukturen (St. meld. nr. 16 (2006-2007), 2007, s. 9). I St. meld. nr. 16 (2006-2007) hevdes det at dårlig læringsutbytte blant elevene skyldes systemsvikt. Siden systemet er velfungerende på makronivå, jfr. OECD-rapporten, kan det forstås som at svakhetene ligger på et mikronivå, på skolen. OECD-rapporten omhandler hele utdanningssystemet, både barnehage, grunnskolen, videregående opplæring, høyere utdanning og utdanning for voksne med lav utdanning. For å lykkes med å gi alle en god opplæring, tilpasset elevenes behov, må det foreligge gode kunnskapsbaserte styringssystemer både nasjonalt og lokalt, og en god ledelse på alle nivåer (St. meld. nr. 16 (2006-2007)).

Dale og Wærness (2003 og 2008) skisserer 7 grunnleggende differensieringskategorier for læreprosessen:

- 1) Kunnskap om elevenes evner og læreforutsetninger
- 2) Arbeidsplaner og læreplanmål
- 3) Arbeidsoppgaver og tempo
- 4) Organisering av skoledagen
- 5) Varierte læringsarenaer og læremidler
- 6) Ulike arbeidsmåter og arbeidsmetoder
- 7) Vurdering.

De påpeker at det er viktig å ha en didaktisk relasjonstenkning rundt disse kategoriene. Dale og Wærness (2008, s. 281) forklarer didaktisk relasjonstenkning som en modell som læreren bruker i undervisningsplanleggingen, for å planlegge og tenke gjennom undervisningsprosessen. Figur 2 viser sammenhengen mellom de ulike elementene i et undervisningsforløp.

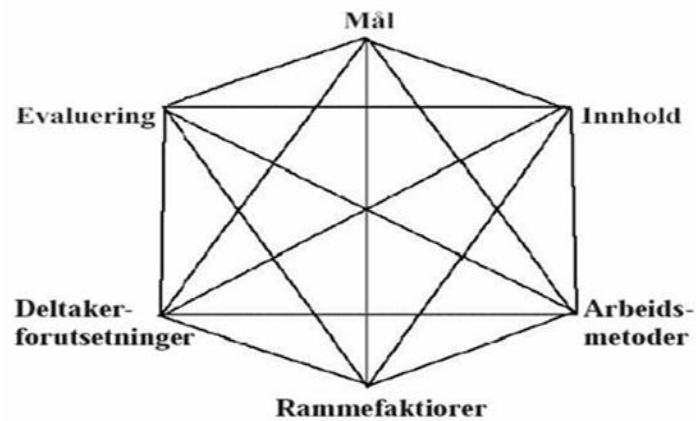


Fig. 2: Modell for didaktisk relasjonstenkning ⁷

«Å skape ulikheter innenfor og mellom de ulike kategoriene knyttes til det å differensiere, som er en oppgave for lærerne i fellesskap og der rektor har et spesielt ansvar» (Dale & Wærness, 2008, s. 280).

Det er et mål at flest mulig elever følger ordinær undervisning, og at færrest mulig elever frakobles ordinær opplæring for å motta spesialundervisning. Buli-Holmberg (2010) påpeker at når den ordinære opplæringen er godt tilpasset vil flere elever få tilfredsstillende utbytte av opplæringen, og redusere behovet for spesialundervisning. Tilpasset opplæring er ikke målet. Det er et virkemiddel, et prinsipp i realiseringen av opplæringens overordnede mål (Dale 2010).

⁷ Bjarne Bjørndal og Sigmund Liberg beskrev denne modellen allerede i 1978 i boken «Nye veier i didaktikken».

Dale og Wærness (2008) gir uttrykk for at dersom intensjonen med tilpasset opplæring ikke bare skal bli en illusjon, må skoledagen organiseres slik at lærerne har mulighet til å delta på ulike samarbeidsnivå, som illustrert i figur 3.

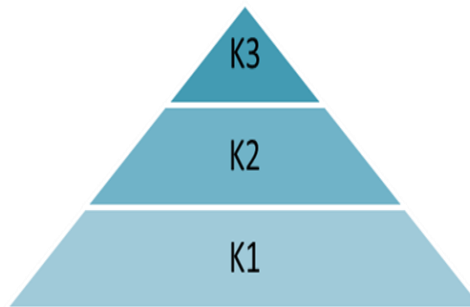


Fig. 3: De tre samarbeidsnivåene illustrert som kompetansenivåer (Dale & Wærness, 2008, s. 288-295)

Lærerne skal samarbeide med elevene om gjennomføringen av undervisningen (K1). Læreren må samarbeide med kollegaer for å planlegge og vurdere opplæringen (K2). Dette innebærer «samarbeid innenfor den gruppen lærere som har ansvaret for en bestemt elevgruppe» (Dale & Wærness, 2008, s. 284). Til sist skal lærere også i samarbeid med kollegaer tilegne seg og fornye kunnskap (K3).

2.3 Ledelse

I de fleste organisasjoner vil utvikling og endring være nødvendig, og da trengs det pedagogisk ledelse (Wadel, 2003, s.46). Wadel (2003) skiller mellom administrativ ledelse og pedagogisk ledelse. Han definerer administrativ ledelse til å dreie seg om rutinemessige handlinger som må til for å holde orden i organisasjonen og for at organisasjonen skal være effektiv. Videre knytter han pedagogisk ledelse til det å få til læring i organisasjonen, noe som er helt nødvendig for at det skal skje en utvikling og en endring. Begge former for ledelse er nødvendig, og kan i mange tilfeller være vanskelig å skille fra hverandre. Lillejord (2011) hevder at innenfor skoleverket er det i dag er lite funksjonelt å skille mellom administrativ og pedagogisk ledelse, fordi disse praksisene forutsetter hverandre.

I dag er utvikling, fornyelse og endring en kontinuerlig prosess innenfor de fleste organisasjoner. Dette betyr at pedagogisk ledelse er viktig i alle organisasjoner, ikke bare i skolen (Wadel, 2003). Wadel gir uttrykk for at pedagogisk ledelse handler om «... å få i gang prosesser hvor organisasjonsmedlemmene reflekterer over egen praksis og lærer av den selvinnsikt slike refleksjoner gir» (Wadel, 2003, s. 46). Wadel skiller mellom produktiv- og reproduktiv pedagogisk ledelse. Han forklarer at produktiv pedagogisk ledelse innebærer at de lærende må gjøre ny kunnskap til sin egen, og anvende nyervervet kunnskap på en kreativ og selvstendig måte til det beste for organisasjonen. En reproduktiv pedagogisk ledelse betyr at lederen vet best hva som skal læres og hvordan det skal læres for å oppnå ønsket læringsutbytte. Samtidig gir Wadel uttrykk for at de til en viss grad forutsetter hverandre, da reproduktiv læring kan være nødvendig for å få til produktiv læring (s.48).

Ledelse og styring er to begreper som ofte blir brukt om hverandre når det snakkes og skrives om ledelse i skolen. Begrepet styring knyttes til kontroll og makt (Langfeldt et al., 2008, s. 21). Når nasjonale og fylkeskommunale myndigheter pålegger skolen å følge politisk vedtatte lover og retningslinjer blir rektor en mellomleder i et hierarkisk system. Det er snakk om en hierarkisk linje som går ovenfra og ned, og hvor det er rektor som har ansvaret for å iverksette denne politikken (Møller & Ottesen, 2011).

Ledelse vil si å forholde seg til mennesker, og må forstås som handlinger. Lillejord, (2010) refererer til Lambert et al.(1995) når hun gir uttrykk for at ledelse er «... en gjensidig prosess som gjør det mulig for deltakere i et utdanningssamfunn å konstruere felles mening» (s. 216). Tradisjonelt sett har ikke rektors oppgave vært å lede pedagogisk arbeid, «... men å ha ansvar for organisasjonen rundt undervisningen» (Lillejord, 2011, s. 291). Ansvaret for det faglige/pedagogiske arbeidet har ligget hos lærerne. Denne arbeidsfordelingen fikk Berg (1990) til å hevde at det kan virke «... som om det finnes en taus eller usynlig kontrakt mellom skoleledere og lærere – en slags uuttalt enighet – om at

de skal la hverandre i fred og ikke gripe forstyrrende inn i hverandres arbeid» (Lillejord, 2011, s. 291).

Ettersom rektor ikke deltok i de faglige vurderingene kunne det heller ikke forventes at han skulle kunne påvirke det faglige arbeidet. Det er grunn til å anta at det var liten oppfølging og utveksling av kunnskaper og erfaringer. I følge Lillejord (2011) kan dette betegnes som et *løst koblet* system. I *løst koblede* systemer er det liten kunnskapsoverføring mellom de ulike enhetene i en organisasjon, og det utveksles lite informasjon og erfaringer mellom dem. Teorien om *løse koblinger* ble utviklet på 1970- og 1980-tallet som en analytisk modell. Kjentegn ved arbeidsprosessene i løst koblede systemer er at det kan brukes mange ulike virkemidler for å nå samme mål og at det er «... *manglende eller svak koordinering; fravær av reguleringer og tette nettverk med sen tilbakemelding*» (Lillejords, 2011, s. 290).

2.3.1 Ledelse av pedagogisk virksomhet

Forventningene til rektor er mangfoldig og han skal utøve mange roller. «*Rektor skal både være en dynamisk og utviklingsorientert skole- og bedriftsleder og et pedagogisk fyrtårn*» (Møller & Ottesen, 2011, s. 21). Rektor har ansvaret for kvaliteten, slik den er definert i lov og læreplan. Som pedagogisk leder forventes det at rektor også skal rette oppmerksomheten mot det som skjer i klasserommet. Som pedagogisk leder forventes det at rektor er i stand til å lede forhold som angår medarbeiderne sine aktiviteter. Han må legge til rette, stimulere og motivere for en profesjonell yrkesutøvelse (Møller & Ottesen, 2011). Rektor må være «synlig» for både lærere og elever, og ha «blikk» for de omgivelser han er en del av.

Ledelse av pedagogisk virksomhet forutsetter ledelseskompetanse på alle nivåer i utdanningssystemet, og skiller seg fra private organisasjoner ved at de er politisk styrt gjennom juridisk styring, økonomisk styring, ideologisk eller informativ styring og gjennom nasjonal vurdering (Lillejord, 2011, s. 17).

Grunnleggende for all ledelse i skolen er kunnskap om skolen som organisasjon, samfunnsmandatet, elevenes rettigheter og betingelser for læring og utvikling. Slik innsikt gir grunnlaget for pedagogiske beslutninger på alle nivåer, fra planlegging til gjennomføring (St.meld. nr. 19 (2009-2010), s. 15).

Opplæringsloven § 9-1 fastslår at hver skole skal ha en forsvarlig faglig, pedagogisk og administrativ ledelse representert ved rektor. Det sies imidlertid ikke noe om hvordan dette skal utøves.

På den enkelte skole er det skoleledelsen, med rektor som øverste leder, som har ansvar for at organisering og struktur fungerer etter intensjonene (Lillejord, 2010). Det er viktig at det utvikles gode rutiner og strukturer for hvordan skolens aktører samhandler. Rektor må rette fokuset mot skolens kjerneoppgave, nemlig læring og undervisning, og samarbeide tett med lærere, elever og foresatte. Det må også finnes systemer som fanger opp avvik i forhold til skolens mål når det gjelder elevresultater og lærernes profesjonelle yrkesutøvelse. St. meld. nr. 31 (2007-2008) og Dale (2008) peker på forhold som kan tyde på at skolen og skoleledelsen har en utfordring i forhold til ”ettergivende undervisningspraksis”. Skolen må ha verktøy og rutiner for å identifisere skolens tilstand, samt nødvendig kompetanse for å håndtere dette.

Rektor vil, gjennom sin funksjon, i noen grad bli oppfattet som kontrollør i kontakt med lærere. Det er viktig å være oppmerksom på og åpen om at rektor både skal kontrollere, men også gi støtte og veiledning. Denne dobbeltrollen er det viktig å kommunisere i personalet slik at ingen er usikker på rektors rolle. På skolene vi besøkte hadde både rektor, utdanningsleder og fagleder flere roller. For eksempel hadde utdanningslederne og fagledere på en av skolene rollen som lærer, ved at de underviste, og rollen som leder, ved blant annet å følge opp resultatene. Det krever stor rollebevissthet å bære flere roller, som i noen sammenhenger kan være motsettede, blant annet i form av hvilken makt rollen innebærer.

De ulike lederoppgavene på skolen er ofte delegert til flere medlemmer i organisasjonen, og i videregående skoler er ledelse av de faglige- og pedagogiske prosessene ofte delegert til for eksempel fagledere og utdanningsledere. Rektor er ansvarlig og kan delegere oppgaver, men ikke ansvar. (Helstad, 2011). For å realisere intensjonene med tilpasset opplæring som en gjennomgående praksis i opplæringen, må rektor ta ansvaret for at det etableres gode møteplasser hvor elever, lærere, foresatte og skoleledelsen kan bidra med erfaringer og kunnskap om læring og utvikling.

På 1970-tallet vokste det fram et nytt begrep for å beskrive ledelse ved amerikanske skoler, som i utgangspunktet hadde mange utfordringer, men likevel lyktes i arbeidet med elevenes læringsutbytte. Innenfor «Instructional leadership» hadde ledelsen fokus på undervisning, læring og læringsmiljø. Lederne skulle ha klare forventninger til undervisning og læring og skulle være tett på praksis. Ledelsen skulle gi retning, koordinere, kontrollere og veilede (Emstad & Postholm, 2010, s. 182-183). Med en økende interesse for rektors lederrolle kan det se ut til at begrepet “instructional leadership” er i ferd med å revitaliseres (Møller, 2006b). «Instructional leadership» er på norsk blitt oversatt og definert til «... ledelse av arbeidet med *Forbedring av undervisning og læring (FUL)*» (Emstad & Postholm, 2010, s. 185). Emstad og Postholm (2010) har en noe annen forståelse enn den opprinnelige, og når vi redegjør for FUL-ledelse, så er det med utgangspunkt i deres tolkning.

Det har vært gjort flere studier på effekten av FUL-ledelse. I en metaanalyse (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008) slås det fast at FUL-ledelse har positiv effekt på elevresultatene. Dette begrunnes med at når lederen involverer seg i skolens kjerneoppgaver, undervisning og læring, får han bedre innsikt og forståelse for hva som skal til for at elevene skal oppnå bedre læringsutbytte (Emstad & Postholm, 2010, s. 187). I følge Emstad og Postholm (2010) består FUL-ledelse av tre dimensjoner:

- 1) **Definer skolens visjon.**

Dette innebærer at lederen må skape og kommunisere skolens mål.

I denne studien er målet tilpasset opplæring. Dette betyr ikke at rektor alene skal skape en visjon og kommunisere denne, men at rektor er ansvarlig for at det blir gjort og motiverer flere til å realisere skolens mål.

2) Lede undervisning og læreplanarbeid.

Dette kan forstås som at rektor må være opptatt av skolens undervisningspraksis. Han må ta ansvar for at arbeidet med veiledning og evaluering av undervisningen, koordinering av læreplanarbeid og elevenes utvikling blir gjort. Hopkins (sitert i Emstad & Posthom, 2010, s. 186) hevder at det er leders oppgave å tilrettelegge for medarbeiderne: «... slik at de kan utvikle sitt individuelle og kollektive repertoar når det gjelder undervisningsferdigheter, undervisningsmodeller og sine ferdigheter til å utvikle relasjoner».

3) Rektor må ta ansvar for å skape en skole med et positivt læringsklima.

Dette innebærer at rektor må være en «synlig» leder som går foran og viser vei i forhold til hvilke verdier som skal prege skolens kultur. FUL-ledelse innebærer høye forventninger både til rektor, lærere og elevene sin utvikling og læring.

Emstad og Postholm (2010) peker på at selv om FUL-ledelse («instructional leadership») har sin opprinnelse i en amerikansk kontekst hvor skoler sårt trengte å snu en negativ utvikling, kan dette perspektivet brukes i ledelse av norske skoler.

Emstad og Postholm (2010) refererer til Elmore (2000) når de forklarer at ledelsen i første rekke må ha fokus på skolens kjerneoppgave, undervisning og læring. Elmore hevder at alle andre oppgaver er instrumentelle. Han hevder at fokuset må ligge på forbedring av undervisning og læring. Han definerer forbedring slik:

... endring som har en retning, som blir opprettholdt over tid, som beveger hele systemet, hvor det gjennomsnittlige nivået for kvalitet og gjennomføring heves, mens det på samme tid blir mindre variasjon mellom avdelinger, og som engasjerer menneskene i analyse og forståelse av

hvorfor noen handlinger ser ut til å ha effekt, mens andre ikke har det (Emstad & Postholm, 2010 s. 190).

I følge Elmore (sitert i Emstad og Postholm, 2010) er det lite sannsynlig at rektor har ekspertise til å ivareta alle oppgavene i skolen, og at det er nødvendig å utnytte hele personalets kunnskap og kompetanse for å realisere skolens mål: «Ledelse vil derfor dreie seg om å veilede og angi retning og fordele ansvaret for dette på flere i skolen» (Emstad & Postholm, 2010, s. 189). Det er avgjørende at alle aktører har en felles forståelse av skolens planer og målsettinger. Klasseromspraksisen må kjennetegnes av likhet, ikke av ulikhet (Emstad & Postholm, 2010).

Jo nærmere ledelsen kommer skolens kjerneoppgaver, jo mer sannsynlig er det at elevresultatene forbedres (Emstad & Postholm, 2010). For at skolen skal kunne implementere et endringsarbeid, er det nødvendig å få de involverte aktørene interessert og engasjert i arbeidet. Emstad og Postholm (2010) refererer til Robinson et.al. (2008) når de gir uttrykk for betydningen av lederes involvering i lærernes læring.

Lederens involvering i lærernes læring gir dem en dypere forståelse av hvordan det må tilrettelegges for at kollegiet skal gjennomføre og opprettholde de endringene som må til for å forbedre resultatene. Ledere på alle nivåer er ansvarlige for å legge til rette for slike forhold (Emstad & Postholm, 2010, s. 187)

Eksempler på involvering i læringsarbeidet kan i følge Emstad og Postholm (2010) være å delta aktivt i planleggingen, besøke klasserommene, koordinere undervisningen og se på vurderingsarbeidet som blir gjort (s.187).

2.3.2 Et relasjonelt perspektiv på ledelse

I denne studien vil et relasjonelt- og et distribuert perspektiv på ledelse være fremtredende. I dette kapittelet løftes et relasjonelt perspektiv på ledelse frem og i

kapittel 2.3.3 belyses et distribuert perspektiv på ledelse. Disse perspektivene har mange fellestrekk, og begge perspektivene kan sees innenfor rammen av en sosiokulturell teori (Ottesen & Møller, 2006). Sosiokulturell teori tar utgangspunkt i hvordan kunnskaper og ferdigheter blir gjort tilgjengelige for andre og videreført. I et sosiokulturelt perspektiv skjer læring i et sosialt fellesskap hvor samhandling, støtte og språk er viktig. Kunnskap kan ikke overføres, men blir skapt gjennom samhandling og i en kontekst (Postholm, 2008). Fuglestad (2006) sier at når en studerer ledelse er det viktig å ha blikk for *relasjoner* mellom de ulike aktørene, de mellommenneskelige prosessene og strukturene i skolen (s. 193). «*Å utvikla ein organisasjon er ein læringsprosess. Prosessen skjer ved at aktørane deltek i aktivitetar og samhandlar med kvarandre*» (Fuglestad, 2006, s. 181). Fuglestad (2003) påpeker at i et relasjonelt perspektiv handler ledelse om en prosess der både formelle ledere og de som blir ledet deltar. Selv om ledelse i et relasjonelt perspektiv har fokus på samhandlingsprosesser, vil både rammer og strukturer påvirke måten medlemmene samhandler på. I skolen er det rektor som har den formelle posisjonen som leder, noe som gir han den formelle makten (legalitet). Det betyr nødvendigvis ikke at rektor har tillit (legitimitet) som leder. Rektor må gjøre seg fortjent til den makten han har blitt tildelt. Samhandling og utvikling i en organisasjon er avhengig av at det opprettes tillitsforhold og skapes legitimitet.

Fuglestad (2003) forklarer at det i et relasjonelt perspektiv er viktig å se på hvordan menneskene i en organisasjon samhandler. Det er gjennom samhandlingsprosesser organisasjoner kan vedlikeholde, utvikle og endre seg. Fuglestad sier at ledelse er: «*Det som skjer i den direkte kontakten mellom folk i organisasjonen og som me kan kalla problemløysande, målformulerande eller språkskapande kommunikasjon*» (Fuglestad, 2003, s. 58).

Sørhaug (2009) gir uttrykk for at; «*Ledelse er selvsagt først og sist en relasjon. Den baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen både blir gitt og må ta*» (s. 45). I følge Sørhaug utfordrer makt og tillit hverandre, og ledelse handler om å balansere mellom disse. Tillit

kan beskrives som det å stole på noe som ennå ikke er realisert og ha en positiv tiltro til andres vilje. Makt kan beskrives som en egenskap hos mennesker som får andre til å gjøre noe de ellers ikke vil ha gjort. Makt kan også beskrives som en dimensjon for å hindre illojalitet, for å hindre at noen «tar seg til rette». Det er lett å se at makt kan true tillit ved å tvinge fram bestemte handlinger. Det er imidlertid slik at ingen helt tør å ha tillit til hverandre hvis ingen har makt til å stoppe det Sørhaug kaller «vold». I følge Sørhaug (2009) er begrepene tillit og makt «flytende» og de mangler innhold uten forankring i en konkret situasjon.

Ledelse i et relasjonelt perspektiv baserer seg på et tillitsforhold (Wadel, 2003). Wadel sier at ledelse i et relasjonelt perspektiv handler om hva personer får til sammen, ikke hvilke egenskaper formelle ledere har. Det er hvordan aktørene i en organisasjon samhandler som blir avgjørende for hvorvidt man lykkes med å realisere målene. Wadel (2003) hevder at ledelse er noe alle i en organisasjon kan og må utøve innenfor bestemte kontekster, også når det ikke finnes formelle ledere. Han skiller mellom formelle ledere og ledelse, og sier at ledelse er noe annet og noe mer enn det formelle ledere gjør. Han peker på at ledelse er en prosess hvor både formelle ledere og de ledede deltar, og at denne prosessen er med på å stimulere for læring, utvikling og endring. God ledelse innebærer å arbeide aktivt for å utvikle konkrete mål, utvikle et felles begrepsapparat slik at medlemmene kan kommunisere på en konstruktiv måte og ha evnen til å løse problemer som måtte oppstå (Wadel, 2003).

«Ledelse oppstår i møtet med mennesker og er dermed dypest sett relasjonell i sin karakter» (Møller, 2004, s.69). Møller (2004) hevder at i den praktiske utøvelsen av ledelse vil menneskene påvirke hverandre gjensidig, og man er nødt til å ha tillit til hverandre. I en hektisk skolehverdag er det ikke mulig å kontrollere alle prosesser. I et relasjonelt perspektiv er ledelsens oppgave blant annet å legge til rette for læringsarenaer der det er muligheter for samhandling, refleksjon og kunnskapsdeling for de ansatte i organisasjonen.

2.3.3 Et distribuert perspektiv på ledelse

Ottesen og Møller (2008) viser til Spillane (2005) og Gronn (2002) som begge fremhever at distribuert ledelse er en teoretisk ramme for å studere og forstå ledelse som praktisk aktivitet, ikke en fasit på god ledelse. Ledelse som aktivitet vil i utgangspunktet være distribuert, men fremstå forskjellig ut fra situasjon, oppgave, deltakere og redskaper.

I dagens internasjonale forskning forstås ledelse som en praksis som «... *skapes i relasjonene mellom aktører, omgivelser og teknologi, og da kan det være mange aktører som bidrar til ledelse i forhold til ulike typer aktiviteter*» (Ottesen & Møller, 2008, s. 136). De uttrykker at ledelse innenfor et *distribuert perspektiv* har mange fellestrekk med det relasjonelle perspektivet, men at det i et distribuert perspektiv legges enda større vekt på aktivitet og samhandling.

Innenfor et distribuert perspektiv er ledelse en praksis som skapes i relasjonene mellom aktører, omgivelser og redskaper, noe som tilsier at det kan være mange som bidrar til ledelse, avhengig av situasjon. Dette handler om noe annet enn å fordele lederoppgaver, nemlig det samspillet som utspiller seg i ledelsespraksisen. Ledelse av skolen som organisasjon er en svært sammensatt og komplisert oppgave, og krever derfor at flere bidrar med ledelse slik at organisasjonen kan jobbe mot de krav, mål og forventninger som samfunnet stiller.

Ottesen og Møller (2008) henviser til Spillane (2005) når de peker på tre forhold som beskriver distribuert ledelsespraksis;

- 1) Noen aktiviteter krever at medlemmer i organisasjonen arbeider tett sammen for å realisere et felles mål.
- 2) Noen aktiviteter innebærer at aktørene gjør en innsats hver for seg, men at de er gjensidig avhengige av hverandre for å få løst oppgaven.
- 3) Noen rutiner må gjennomføres i en viss rekkefølge, og krever koordinering av arbeidsfordelingen. Spillanes fokus er at «*ledelse oppstår gjennom de handlingene den er en del av*» (Ottesen & Møller, 2008, s. 138).

For å realisere målet om tilpasset opplæring, vil det være helt nødvendig at klasselærerne samarbeider om planleggingen og evalueringen av undervisningen. Samtidig må den enkelte lærer sørge for å gjennomføre og følge opp egen undervisning etter intensjonene. Planlegge, gjennomføre, evaluere og eventuelt korrigere undervisning vil være rutiner som ligger i bunn.

I følge Ottesen og Møller (2008) fokuserer Gronn (2002) på menneskene i organisasjonen og hvordan disse samarbeider når han hevder at ledelse kan framstå som *spontant samarbeid*, der deltakerne «går fra» hverandre når oppgaven er løst. Videre hevder han at ledelse kan genereres gjennom *intuitive samarbeidsrelasjoner* hvor noen «... over tid utvikler gjensidig tillit og nære arbeidsrelasjoner» (Ottesen & Møller, 2008, s. 138). Når ulike grupper for eksempel arbeider i team og fagseksjoner kan dette sees på som *institusjonalisering* av relasjoner og strukturer.

Skolene i denne studien organiserer lærerne i ulike team. Tre rektorer beskriver hvordan de leder arbeidet med tilpasset opplæring. Videre beskriver de hvordan de legger til rette for samhandling og arbeidsdeling av lederoppgaver.

Distribuert ledelse er et begrep som bidrar til å flytte fokuset fra hva den enkelte leder gjør til ledelse som oppstår når ulike aktører i organisasjonen samhandler om å realisere skolens mål. Ledelse forstås som en aktivitet (Ottesen & Møller, 2008).

2.4 Skolekultur

Videregående skoler kjennetegnes som store organisasjoner med mange elever og ansatte. Videregående skoler er byråkratisk oppbygget som organisasjon (Helstad, 2011). Denne studien belyser i hvilken grad rektor har oversikt over elevenes læring, og i hvilken grad rektor setter i gang, leder og følger opp læringsprosesser i det pedagogiske miljøet ved skolen. For å kunne si noe nærmere om hva som kjennetegner videregående skoles kultur velger vi å ta

utgangspunkt i deler av Andy Hargreaves (2003) sin teori om lærerkulturer som han gir uttrykk for kan ha innvirkning på endringsarbeidet i skolen⁸. Hargreaves beskriver fire hovedformer for kulturer som påvirker læringsarbeidet på forskjellige måter. Disse fire er individualisme, samarbeid, påtvunget kollegialitet og balkanisering.

Når Hargreaves (2003) beskriver *individualisme*, peker han på både positive og negative sider ved begrepet. Hargreaves gir uttrykk for at begrepet individualisme som oftest assosieres med noe negativt og som en defekt ved en lærerkultur.

Individualisme kan også ses på mer som en bevisst tilpasningsstrategi fra lærernes side. Lærerne velger fysisk isolasjon da de har ønske og behov for å være alene. De trenger å spare kreftene for å bøte på både en krevende arbeidssituasjon og uklarerhet om mål og retning fra skolens ledelse, slik forholdene ofte kan være i videregående skole (Hargreaves, 2003). Dersom lærere opplever samarbeidet med kolleger på team og bruk av fellestid som frustrerende, og som noe som ”stjeler” tid fra det viktige arbeidet med elevene, er det lett å foretrekke en slik strategi. Mye av lærernes motstand mot bruk av tid til samarbeid i fellestid kan nok ha sin forklaring med bakgrunn i dette.

Ifølge Hargreaves (2003) opplever mange lærere glede og tilfredsstillelse ved å være sammen med elevene og gir uttrykk for at det er mer verdifullt enn både lønn og forfremmelse. Omsorg er *det psykiske utbyttet* ved læreryrket, skriver han. Denne type lærere stiller seg undrende og kritiske til verdien av fellesmøter og samarbeid som går på bekostning av samvær med elevene. På skoler hvor *omsorgsindividualismen* er rådende, ”være sammen med elevene”, bør ledelsen begrunne behov for samarbeidsrelasjoner med det utgangspunkt at omsorg ovenfor elevene ikke bare er begrenset til eget klasserom og egne elever, men også hele lærerkollegiet.

⁸ Berg, G. (1999) har også skrevet om skolekultur i «*Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*». Gjøvik: as Notam Gyldendal AS. Han tar utgangspunkt i det svenske SKARP-prosjektet fra 1980-tallet.

Det andre perspektivet ved begrepet individualisme Hargreaves (2003) belyser er *individualitet*. Individualitet blir definert som personlig uavhengighet og selvrealisering. Lærerne ser på seg selv som autonome innen for systemet og er ikke tilhengere av fellesskapet for fellesskapet skyld. Derfor kan pålagt tvangssamarbeid oppleves som en innsnevring av egen profesjon og ikke som noe som gir muligheter. Ut fra dette perspektivet vil alt pålagt samarbeid som ikke oppleves som faglig nyttig, og som ikke nødvendigvis vil føre til bedre kvalitet på undervisningen, bli oppfattet som en trussel mot egen dyktighet og kanskje en mistillit til egen yrkesutøvelse.

Samarbeidskulturer kjennetegnes ofte av at det er deltakerne selv som tar initiativ til samarbeid. De ser både en nytteverdi og en sosial verdi i det å samarbeide. Deltakerne bestemmer selv hva de skal samarbeide om, og hvorfor, og hva som kommer ut av et slikt samarbeid er ofte uforutsigbart. Derfor kan samarbeidskulturer generelt være uforenlig med skolesystemet, der målsetninger og innhold som regel er bestemt av skoleeier eller politiske myndigheter. Innenfor samarbeidskulturer finner vi sjelden faste møtetider, men heller korte uformelle møter. «*De kan ha form av et ord og et blick i forbifarten, ros og takk, tilbud om å bytte klasser når det røyner på, forslag til nye ideer, uformelle diskusjoner om nye arbeidsopplegg ...*» (Hargreaves, 2003, s. 202).

I motsetning til samarbeidskulturer er *påtvungen kollegialitet* regulert gjennom administrative føringer. Møtetid og sted er bestemt og lærerne skal samarbeide for gjennomføre andres direktiver. Dette betyr at resultatene av samarbeidet kan være relativt forutsigbart og samarbeidet blir mer implementeringsorientert enn utviklingsorientert og «*... blir dermed nesten en forlengelse av administrasjonen*» (Hargreaves, 2003, s. 205).

På videregående skole samarbeides det ofte i faggrupper uavhengig av hverandre. På skoler hvor lærerne jobber sammen i undergrupper, i et "frirom", uavhengig av de andre på skolen, hevder Hargreaves (2003) har en *balkaniserende kultur*. Kjenntegn ved balkaniserte kulturer er at ulike grupper har svært lite med

hverandre å gjøre, og at læring først og fremst foregår innenfor gruppen. Det er sjelden at man tilhører flere grupper. Skolene i studien er blant annet organisert i fagseksjoner og avdelinger/utdanningsprogrammer. Gruppene er som regel stabile, og deltakerne i slike grupper identifiserer seg gjerne med faget eller med trinnet, for eksempel norsklærer eller Vg2-lærer. Ulike grupper kan være bærere av ulike tradisjoner når det gjelder spørsmål som; hva er læring, hvilke undervisningsstrategier som er best og hvordan elevene skal organiseres? «*Slik sett kan den isolerte identifikasjonen med én bestemt undergruppe undergrave evnen til empati og samarbeid med andre*» (Hargreaves, 2003, s. 225). I følge Hargreaves er det heller ikke uvanlig at noen fag og lærere har høyere status enn andre. Han gir uttrykk for at skoler som preges av en balkanisert personalstruktur vil møte store utfordringer i organisasjonslæring og utvikling.

Dagens samfunn er i stadig endring, dette gjenspeiler seg også i skolen. Hargreaves (2003) gir uttrykk for at lærerrollen er blitt mer krevende under postmoderniteten⁹. Lærerne blir pålagt stadig nye oppgaver og ansvar. For å imøtekomme utfordringene som kontinuerlige endringer innebærer, foreslår Hargreaves en ny strukturering av samarbeidsformene i skolen som han kaller **den bevegelige mosaikk**. Hargreaves peker på at skal organisasjoner lykkes i den moderne verden, må de kjennetegnes av: «... *fleksibilitet, tilpasningsevne, kreativitet, evne til å gripe muligheter, samarbeid, kontinuerlig utvikling, en positiv innstilling til problemløsning og motivering for å maksimere evnen til å lære om omgivelsene og om seg selv*» (Hargreaves, 2003, s. 76).

Hargreaves (2003) forklarer at i videregående skole vil «den bevegelige mosaikk» komme til uttrykk ved at lærerne samarbeider på tvers av fag og fagseksjoner, også i forhold til lederskap, og at lærerne vil tilhøre mer enn en seksjon. Hargreaves mener at dette kan føre til at skolen i langt større grad enn i dag blir en lærende organisasjon der lærerne kan lære av hverandre på tvers av fag. Han

⁹ **Postmodernisme** er en betegnelse på ulike retninger innenfor [humaniora](#), [samfunnsvitenskap](#) og [kunst](#), fra annen halvdel av [1900-tallet](#) til første del av [2000-tallet](#). (<http://no.wikipedia.org/wiki/Postmodernisme>, 06.10.2012)

understreker imidlertid at dette ikke er uproblematisk. Løsere rolle- og ansvarsfordeling og større organisasjonsmessig fleksibilitet kan skape usikkerhet blant lærerne og føre til motstand. Hargreaves hevder likevel at det er lite hensiktsmessig «... å bevare og beskytte status quo når det gjelder fag, ledelse og byråkrati» (Hargreaves, 2003, s. 80). På den måten uttrykker Hargreaves at den videregående skole er moden for endring.

3.0 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt og valg av metode

I denne delen av studien redegjør vi for de forskningsmetodiske sidene av studien. I kapittel 3.1 redegjør vi for valg av vitenskapelig utgangspunkt og i 3.2 redegjøres det for valg av metode. Deretter, i kapittel 3.3, beskriver vi forskningsprosessen og redegjør for utvalget, utarbeiding av intervjuguiden, gjennomføring av intervjuene, transkriberingen og analysene. Videre tar vi i kapittel 3.4 for oss vitenskapelig redelighet og belyser og drøfter reliabilitet og validitet. Avslutningsvis redegjøres det for etiske betraktninger i kapittel 3.5 og betraktninger om egen forskning i kapittel 3.6. Kvale og Brinkmann (2010) sin modell, «*syv stadier i det kvalitative forskningsintervjuet*», har vært et nyttig verktøy i dette arbeidet (s. 116).

3.1 Vitenskapelig utgangspunkt

Vitenskapelig utgangspunkt for studien har vært det fenomenologiske og det hermeneutiske perspektivet. Begge perspektivene «... legger vekt på forståelse og fortolkninger av hvilken mening som knytter seg til ulike handlinger» (Grønmo, 2007a, s. 372). Mens den fenomenologiske tilnærmingen er opptatt av virkeligheten slik aktørene selv oppfatter den, vektlegger den hermeneutiske tilnærmingen i større grad forskerens for-forståelse (Grønmo, 2007a).

Studien belyser informantenes opplevelser, erfaringer og oppfatninger i en mer generell forstand, slik at den enkelte handling kan settes inn i en større

sammenheng. Vi har begge lang erfaring fra skolen, og erfaringer om og opplevelser med fenomenet tilpasset opplæring. Dette innebærer at det kan bli vanskelig å rendyrke det fenomenologiske perspektivet, og at vi også må ta hensyn til vår egen for-forståelse.

3.2 Valg av metode

Når en skal velge mellom forskjellige metoder, står man i samfunnsvitenskapen overfor ulike metodiske tilnæringsmåter. To av disse metodiske tilnæringer er kvalitativ og kvantitativ metode, og refererer først og fremst til «... *en egenskap ved dataene som samles inn og analyseres*» (Grønmo, 2007b, s. 73). I følge Grønmo (2007b) forholder den rendyrkede kvantitative tilnærmingen seg til metriske data (talldata) mens den rendyrkede kvalitative tilnærmingen forholder seg til data uttrykt ved tekst (s.74). Videre forklarer Grønmo at kvalitative og kvantitative tilnæringer ofte kan stå i et komplementært forhold til hverandre, men sjelden kan erstatte hverandre (s. 75.)

I denne studien har vi innhentet fyldige beskrivelser av rektorers erfaringer tilknyttet ledelse og tilrettelegging og oppfølging av tilpasset opplæring, og har derfor valgt en kvalitativ tilnærming, nærmere bestemt kvalitativt forskningsintervju. I følge Kvale og Brinkmann (2006) er det å samtale en eldgammel måte å tilegne seg kunnskap på, og en grunnleggende form for menneskelig samspill. Siden det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen er ikke et forskningsintervju en likeverdig dialog mellom deltakerne. Et forskningsintervju er en profesjonell samtale og «... *er et intervju der det konstrueres kunnskap i samspill eller interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede*» (s. 22). I denne studien er det kun fokusert på en liten del av rektors «verden», nemlig håndteringen av tilpasset opplæring og oppfølging og ansvar for elevenes læringsutbytte.

3.3 Forskningsprosessen

Kalleberg (2007) gir uttrykk for at et forskningsopplegg er som et kart, et kart som

skal vise veien fra der vi er til dit vi ønsker å komme. Forskningsopplegget skal vise de sentrale elementene i prosjektet og en plan for hvordan man skal få svar på det man spør om (Kalleberg, 2007, s. 26). Datamaterialet i denne studien er samlet inn ved intervju av tre rektorer. Intervjuene ble tatt opp på bånd og siden transkribert. Dataene har blitt systematisert og analysert i tre kategorier. Kategoriene ble konstruert i forhold til transkribert tekst og teoretisk forståelse. Kategoriene er identiske med forskningsspørsmålene. Funn er drøftet i henhold til teoretisk rammeverk.

3.3.1 Tilgang til feltet og utvalget

Formålet med studien har vært å få et innblikk i rektors *erfaringer*. Vi bestemte oss tidlig for å ha få informanter. Begrunnelsen for dette er at vi skulle prøve å gå mer i dybden, og at vi skulle sitte med et datamateriale vi klarte å håndtere.

Da forskningsopplegget var utarbeidet tok vi kontakt med Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste A/S (NSD), som ikke hadde noen bemerkninger til framgangsmåten og at prosjektet ikke medførte meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningsloven §31 og §33.

Utvalget er et strategisk utvalg som er formålstjenlig i forhold til forskningsspørsmålene og for å kunne svare på problemstillingen (Grønmo, 2007a, s. 83). Utvalget er basert på et tilgjengelig utvalg. Et problem med denne typen utvalgsmetode kan være at de som velger å delta i ulike studier er de informantene som ofte er mer fortrolige med forskning, som er mer vant til å reflektere over egen livssituasjon og er vant til å bli spurt om sine meninger og tanker. Kvale og Brinkmann (2010) omtaler disse personene som elitepersoner. Dette trenger ikke være et problem, men vi må være oppmerksom på dette under selve intervjuet og i analysene.

Tilgang til feltet fikk vi ved at vi tok personlig kontakt med fem rektorer i den videregående skolen, fortalte om vårt ståsted, våre ønsker og studiens tema og

problemstilling¹⁰. Vi opplyste om muligheten til å trekke seg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Videre informerte vi om at vi ønsket å benytte lydopptak og at deres opplysninger/uttalelser ville bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner ville kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opptakene skulle slettes når prosjektet er ferdig, innen utgangen av desember 2012. Vi informerte også om at intervjuet var beregnet til rundt 60 minutter. To av rektorene svarte positivt på forespørselen med en gang, mens tre ville ha betenkningstid. Etter ca. en uke fikk vi positivt svar fra den tredje. De to andre hørte vi ikke noe fra, og lot det bli med det.

Når intervjuguiden var ferdig tok vi på nytt kontakt med de tre rektorene for å avtale tidspunkt for intervjuet. Alle tre hadde mulighet til å treffe oss i løpet av de to første ukene i mars. Etter avtalt tidspunkt informerte vi på nytt rektorene om formålet med studien og studiens tema og problemstilling. Denne gangen skriftlig (vedlegg 1).

Utvalget består av til sammen tre informanter fra tre videregående skoler på Østlandet. Casene er sosiodemografisk like. Skolene er såkalte kombinerte skoler, dvs. skoler som har både studieforberedende utdanningsprogrammer og yrkesforberedende programmer, men med noe forskjellig vektning av programmer. Skolene har fra 950 til 1300 elever.

3.3.2 Intervju som forskningsmetode

Vi har tidligere redegjort for formålet med undersøkelsen, beskrevet teoretiske perspektiv og valg av metode. Dette beskriver Kvale og Brinkmann (2010) som undersøkelsens *hvorfor, hva og hvordan*. Vi ønsket å få innsikt i rektorenes forståelse av og håndteringen av fenomenet «tilpasset opplæring» Det er vi som forskere som prøver å få svar på noe vi lurer på, er nysgjerrige på, og vi må derfor ta ansvaret for å konstruere spørsmål som gir svar på det vi lurer på. Studiens

¹⁰ Disse rektorene ble spurt fordi de representerer skoler med noe ulik sammensetning av utdanningsprogrammer.

overordnede tema er: «Lære mer, fullføre og bestå» – et spørsmål om ledelse? Problemstillingen er «*Hvordan leder rektor arbeidet med tilpasset opplæring og elevenes læringsutbytte?*» som vi konkretiserer og avgrenser i form av tre forskningsspørsmål: Vi er ute etter å få svar på hvordan «du som rektor» forstår, opplever og håndterer tilpasset opplæring. De tre tematiske forskningsspørsmålene vi har valgt å legge vekt på for å konkretisere forskningstematikken er:

1. Hvordan forstår rektor begrepet «tilpasset opplæring»?
2. Hvilke *muligheter* og *utfordringer* står rektor overfor i tilretteleggingen av tilpasset opplæring?
3. Hvordan følger rektor opp skolens arbeid med tilpasset opplæring og elevenes læringsutbytte?

Vi utarbeidet en intervjuguide som besto av de tre forskningsspørsmålene og henholdsvis ni intervju spørsmål (vedlegg 2¹¹). Intervju spørsmålene var først og fremst ment som en operasjonalisering av forskningsspørsmålene, men også som en «huskelapp» for å unngå at viktig informasjon skulle glippe. Grønmo (2007a) skriver at intervjuguiden skal være forskerens utgangspunkt og rettesnor under intervjuet, og sørge for at forskerne får relevant informasjon for studien (s. 161). Videre hevder Grønmo at det er viktig å være bevisst på informasjonsbehovet. Guiden ble sendt til informantene i forkant av intervjuet, men hadde i liten grad blitt lest/studert, noe som også ble synlig under selve intervjuet. Informantene snakket i vei om sine opplevelser av tilpasset opplæring, og vi som forskere måtte «rydde opp» i etterkant. En av informantene uttale i starten av intervjuet at «... *jeg springer så mye jeg vil og dere får holde meg på matta*»

3.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Formen på intervjuene er en blanding av semi-strukturert intervju og samtaleintervju. I det semi-strukturerte intervjuet er samtalene fokusert mot

¹¹ Et av spørsmålene i intervjuguiden handler om spesialundervisning. Dette har vi valgt å se bort fra da svarene vi fikk ikke var relevant for studien.

forskerens forhåndsbestemte temaer. Mens det i samtaleintervju er en åpen tilnærming som har som mål at informantene skal fortelle mest mulig om sin livsverden (Ringdal, 2009, s. 217). Kvale og Brinkmann (2010) kaller dette et *semi-strukturert livsverden intervju*, som har sitt utspring i fenomenologisk filosofi og er opptatt av virkeligheten slik aktørene selv oppfatter den. Det tilsa at intervjuet ville bli mer en samtale enn et intervju. «*Målet er å hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne fortolke betydningen*» (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 23). Intervjuformen førte til at vi som forskere styrte samtalen ved hjelp av forhåndsbestemte tema og spørsmål. Samtidig kunne vi følge de retninger som oppstod på grunn av den åpne samtaleformen (Ringdal, 2009 og Kvale og Brinkmann, 2010).

Vi hadde informert om at intervjuet var ønskelig å ta opp på bånd, og dette ble akseptert ved de tre skolene. Intervjuene varte i underkant av 60 minutter og ble tatt opp med to synlige lydopptakere. Ved å bruke lydopptaker ble det enklere å få god flyt i samtalen og å komme med oppfølgingsspørsmål. Vi kunne gjennom hele intervjuet ha fokus på informantene og deres utsagn. Intervjuene ble transkribert i etterkant.

3.3.4 Analysene

I denne undersøkelse er tre rektorer blitt intervjuet og det er blitt tatt lydopptak, som siden er transkribert. Vi har vært opptatt av at relevant informasjon kommer fram. Ved å analysere disse tekstene, ønsket vi å danne oss «... *et bilde av de forståelser, intensjoner, normer og verdier som danner grunnlag for aktørenes utsagn og handlinger*» (Sivesind, 2007, s. 242).

Analyseprosessen begynte allerede under intervjuene, utviklet seg videre under transkriberingen, men hovedanalysen ble gjennomført etter transkriberingen.

Siden datamaterialet ikke er så stort, ble det sortert manuelt. Vi kodet datamaterialet ved å merke tekstbiter i forhold til meningsinnhold, for så å kunne sortere tekstbitene i temaer. Vi brukte ulike farger på markeringstusjer for å merke tekstbitene og uttrykte styrken i meningen med «+» eller «-» tegn. Kvale og

Brinkmann (2010) bruker begrepet *meningskoding* når intervjuetekster blir organisert på denne måten. Etter flere gjennomlesninger av transkribert tekst og ved hjelp av de teoretiske perspektivene vi hadde, valgte vi å benytte forskningsspørsmålene som analysekategorier, 1. Rektors forståelse av tilpasset opplæring, 2. Hvilke *muligheter* og *utfordringer* står rektor overfor i tilretteleggingen av tilpasset opplæring? og 3. Hvordan følger rektor opp skolens arbeid med tilpasset opplæring og elevenes læringsutbytte?

Det har vært en fram og tilbake prosess mellom transkripsjonene, intervjuguiden og den analytiske rammen. Hva var det informantene sa? I hvilken kontekst ble det sagt? Har vi valgt rett kategori for dette utsagnet? I analysekapittelet refererer vi til sitater som viser at det vi har valgt av kategorier for analysene har vært hensiktsmessige. Kategoriene har også vært nyttige i forhold til det å finne relevante sitater. Dette viser at det er et tett samspill mellom teoribaserte kategorier og empiriske data (Sivesind, 2007). I følge Ragin (1994) handler analyse om å plukke fenomener fra hverandre og studere de ulike bestanddelene i forhold til den helheten de danner. Når en setter bitene sammen igjen, kan en kombinere elementene på nye måter. Dette kan gi muligheter for ny innsikt.

I analysekapittelet refererer vi til sitater som viser at det vi har valgt av kategorier for analysene har vært hensiktsmessige. Kategoriene har også vært nyttige i forhold til det å finne relevante sitater. Dette viser at det er et tett samspill mellom teoribaserte kategorier og empiriske data (Sivesind, 2007). I følge Ragin (1994) handler analyse om å plukke fenomener fra hverandre og studere de ulike bestanddelene i forhold til den helheten de danner. Når en setter bitene sammen igjen, kan en kombinere elementene på nye måter. Dette kan gi muligheter for ny innsikt.

3.4 Vitenskapelig redelighet

For å ivareta kravene om vitenskapelig redelighet er det viktig å stille seg spørsmål som: Har vi klart å gi andre innsyn i selve forskningsprosessen? Er

resultatene vi kommer fram til troverdige eller pålitelige? Har resultatene gyldighet for andre enn oss som snakket sammen? I dette kapittelet blir det i 3.4.1 redegjort for objektivitet, i 3.4.2 blir det redegjort for reliabilitet og i 3.4.3 redegjør vi for validiteten.

3.4.1 Objektivitet

I løpet av de siste ti-årene har *objektivitet* innen forskning vært hyppig diskutert. Debatten har ført til en det i dag eksisterer en mer nyansert og realistisk syn på objektivitet. Innen samfunnsvitenskapen vil forskerens subjektive vurderinger gjennomsyre hele prosessen, men problemstilling og valg av metode vil ha betydning for subjektiviteten (Tveit, 2002, s. 216). Kvale og Brinkmann (2010) definerer objektivitet på følgende måte: «*Evnen til å overveie eller presentere kjensgjerninger uten å la seg påvirke av personlige meninger eller følelser*» (s. 325).

Refleksiv objektivitet forklarer de med forskerens evne til å reflektere over eget bidrag i kunnskapsproduksjonen. «*I hermeneutisk forstand kan vi bare treffe velinformerte dommer, for eksempel i forskningsrapporter på grunnlag av våre for-dommer, som setter oss i stand til å forstå noe*» (Kval & Brinkmann, 2010, s. 247). *Intersubjektivitet* refererer til det som foreligger mellom subjekter. Tveit (2002) sier at intersubjektiv enighet kan forstås som at to eller flere forskere går gjennom det samme datamaterialet og kommer fram til samme resultat. Kvale og Brinkmann (2010) sier følgende om intersubjektivitet: «*Enighet eller forståelse mellom to eller flere personer om en observasjon eller et argument*» (s. 323).

I studien har vi begrunnet de valgene som er tatt, vi har redegjort for begreper, teoretiske fundament og metode som er brukt. En slik redegjørelse er et sentralt ledd i å gi andre innsyn i selve prosessen med intervjuundersøkelsen, og hva som ligger til grunn for analysen.

Når vi i denne studien har valgt å bruke det kvalitative forskningsintervjuet som metode, har vi også valgt å la objektet snakke. Det innebærer at vi som forskere

forholder oss «... *adekvat til den gjenstanden som undersøkes...*» (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 248). Informantene fikk på ulike tidspunkt mulighet til å «*protestere*». Først ved forespørsel om deltakelse, så ved tilgang til intervjuguiden og ved selve intervjuet. I prinsippet kan altså intervjupersonene/objektene protestere på forskerens spørsmål og fortolkninger. Dette kan også være objektivitet (Kvale & Brinkmann, 2010).

3.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet viser til om forskningsresultatene er pålitelige, og utgjør forskningsresultatenes konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2010). Innen kvalitativ forskning har det i nyere tid blitt mer vanlig å bruke begrepet troverdighet i stedet for reliabilitet. Uansett begrepsbruk er det de samme vurderinger som vektlegges, at data er basert om faktiske forhold, er objektive og ikke skyldes tilfeldigheter i forskningsprosessen (Grønmo, 2007a, s. 229).

Selv om vi som forskere foretar identiske intervjuer, med samme tematikk, kan det likevel ha ført til refleksjoner som påvirker oss som forskere/intervjuere. For å styrke reliabiliteten har vi derfor prøvd å stille oppfølgingsspørsmål, få ut informasjon som kanskje ubevisst kunne bli holdt tilbake, og vi har prøvd å unngå ledende spørsmål.

Vi tok lydopptak av alle intervjuene, noe som var godkjent av informantene på forhånd. Disse ble transkribert ordrett av oss som forskere. Det å transkribere er et langt og krevende arbeid. Det var det viktig at vi begge hadde deltatt i intervjusituasjonene og at vi hadde lydopptak vi kunne gå tilbake til for å sikre at oversettelsen fra lyd til tekst var korrekt. Vi hadde mulighet til å diskutere hva som egentlig ble sagt når noe var utydelig (Kvale & Brinkmann, 2010). Det mener vi er en styrke for reliabiliteten i transkriberingen.

3.4.3 Validitet

Validitet sier noe om i hvilken grad den metoden vi bruker egner seg til å undersøke det vi har ment å undersøke. Begrepet validitet knyttes til forskningens gyldighet, og innen kvalitativ forskning kan validitet i prinsippet gi vitenskapelig kunnskap. (Kvale & Brinkmann, 2010). Utvalget gir et sparsommelig grunnlag å konkludere på. Funnene sier noe om skolene i studien, men kan ikke generaliseres til å være gyldige for alle. Dette var heller ikke intensjonen med undersøkelsen. Når vi i besvarer forskningsspørsmålene på en dekkende måte viser det til validiteten. Validiteten styrkes gjennom intervjuguiden, hvor spørsmålene fanger opp forskningsspørsmålenes fokus og tematikk. Undersøkelsen belyser hva tilpasset opplæring innebærer og hvordan de tre rektorene forstår prinsippet og ivaretar det i praksis.

Kvale og Brinkmann (2010) påpeker at «*Det finnes ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form*» (s. 194), og at man må spørre seg om hva som er best for egen forskning. Vi har valgt en ordrett transkribering. At vi som forskere både fortok intervjuene og transkriberte dem selv mener vi styrker validiteten. Som forskere må vi vokte oss for ikke å tolke inn mer enn det er grunnlag for i datamaterialet og informantene kan stå inne for.

3.5 Etiske betraktninger

Intervjubasert kunnskap stiller store krav til forskerens. Som forskere ønsker vi å innhente mest mulig informasjon, få mest mulig kunnskap om informantenes livsverden. Samtidig skal vi respektere informantenes integritet (Kvale & Brinkmann, 2010). Kvale og Brinkmann (2010) viser til at det er viktig med etiske betraktninger gjennom hele forskningsprosessen. I tillegg til å ivareta informantenes integritet handler det også om å følge forskningens generelle spilleregler.

I det kvalitative forskningsintervjuet handler det om møter mellom mennesker, og det må være en gjensidig tillit mellom informanter og forsker. Vi har vært bevisst

på det vitenskapelige ansvaret, og har forsøkt å presentere funn slik at det gir et riktig bilde av informantenes forståelse, opplevelse og praksis. Kvale og Brinkmann (2010) skriver at forskeren må være seg bevisst den refleksive objektiviteten; eget bidrag til kunnskapsproduksjon. Anonymiteten har vi ivaretatt ved at vi bruker fiktive navn på både rektor og skole.

3.6 Metodekritikk - betraktninger knyttet til egen undersøkelse

Det kvalitative forskningsintervjuet som metode vil kunne belyse problemstillingen og formålet med denne studien. Vi har et beskjedent antall informanter. Styrken ligger i at vi har kunnet gå mer i dybden, og har fått omfattende data av rektorenes opplevelser og hvilke erfaringer de har som leder av arbeidet med tilpasset opplæring, selv om et større utvalg kunne ha brakt frem flere nyanser.

De innhentede dataene er knyttet til utvalget og kan ikke danne grunnlag for slutninger som gjelder alle rektorer i videregående skoler. Selv om utvalget ikke er representativt og ikke kan brukes til generalisering, kan studien likevel frembringe informasjon og reise spørsmål som kan være aktuelle også ut over studiens utvalg.

At vi har vært to som har arbeidet med denne oppgaven anser vi som en styrke. I første omgang var det nyttig at begge deltok i intervjusituasjonene. Siden vi har noe ulik bakgrunn fra arbeidet i skolen, og noe ulik for-forståelse, har dette medført gode diskusjoner både i forhold til tolkning av datamaterialet og egen for-forståelse. Det har vært tidskrevende, men en nyttig erfaring og forhåpentligvis styrket studiens og validitet.

4.0 Presentasjon og analyse av studiens datamateriale

Denne studien er analysert ut i et relasjonelt og et distribuert perspektiv på ledelse. Et distribuert perspektiv på ledelse innebærer at oppmerksomheten rettes mot hvordan ledelse oppstår og utøves i samhandling mellom mennesker.

Gjennom intervjuene kom det fram at ledelse utøves av flere enn formelle ledere, for eksempel teamledere og lærere. Fuglestad (2003) sier at ved dynamikken som oppstår i en relasjon kan de minst kyndige i bestemte situasjoner være med på å *skape* kyndighet hos den mest kompetente (s.64).

I denne delen av studien presenteres og analyseres studiens datamateriale. I presentasjonen er det tatt med utdrag av informantenes direkte sitat slik at selve studien skal være så transparent som mulig. I kapittel 2 redegjorde vi for teorien som ligger til grunn for problemstilling og forskningsspørsmål. Presentasjonen av data og analyse av undersøkelsen blir i dette kapittelet presentert i tre bolker basert på forskningsspørsmålene.

Først presenteres rektorene og skolene de arbeider ved. Rektorenes forståelse av begrepet tilpasset opplæring blir presentert i kap 4.2. Videre presenteres og analyseres hvilke utfordringer og muligheter rektorene opplever med tilretteleggingen av tilpasset opplæring. Til slutt belyses rektors arbeid og oppfølging av tilpasset opplæring. I arbeidet med analysene ble det funnet utsagn som kunne forstås og tolkes inn i alle de tre analysekategoriene. Noen av utsagnene er derfor analysert under flere fortolkningsrammer.

4.1 Rektorene i utvalget

Informantene er rektorer ved såkalte kombinerte skoler. Det vil si skoler som har både studiespesialiserende- og yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Skolene har

noe ulik vektning av programmer. Alle rektorene har mer enn 10 års erfaring fra skoleledelse.

| Rektor/skole | Erfaring som rektor/i skoleledelsen | Antall elever | Vekting av utdanningsprogram |
|--------------|-------------------------------------|---------------|--|
| A/A | 16 år/18 år | 1300 | Hovedvekt av yrkesfaglige utdanningsprogram |
| B/B | 5 år/12 år | 950 | 50/50 studiespesialiserende- og yrkesfaglige utdanningsprogram |
| C/C | 18 år/27 år | 1250 | Hovedvekt av studiespesialiserende program |

Tabell 1: Rektorene i utvalget

På skole A og B består ledergruppen av rektor, assisterende rektor og utdanningslederne. I en utvidet ledergruppe sitter også faglederne. På skole A og B har rektor personal- og oppfølgingsansvar for assisterende rektor og utdanningslederne. Utdanningslederne har ansvar for sin(e) fagleder(e), bortsett fra en, som er utdanningsleder for stab/kontor.

På skole C derimot, har rektor personal- og lederansvar for faglederne. Faglederne har personalansvar for lærerne. Assisterende rektor har ansvar for utdanningslederne. Utdanningslederne har ikke personalansvar bortsett fra en, som er leder for alle i staben. Ledergruppen består av rektor, assisterende rektor, utdanningsledere og fagledere.

4.2 Hvordan forstår rektor begrepet «tilpasset opplæring»?

Tilpasset opplæring kan for mange være et uklart begrep, og kan forstås og tolkes på ulike måter. Hvordan rektor forstår tilpasset opplæring vil ha betydning for hvilke tiltak som blir iverksatt, hvordan skolehverdagen blir organisert og hvordan elevenes læringsutbytte blir fulgt opp. Rektorene sier ikke eksplisitt hvordan de forstår tilpasset opplæring, men gjennom sine fortellinger om hvordan de blant

annet tilrettelegger og følger opp prinsippet, mener vi at vi kan si noe om deres forståelse.

Rektor A sier at: «... med tilpassa opplæring, så skiller jo det vår måte å tenke spesialundervisning på. Altså tilpassa opplæring er noe som vi på en måte gjør innenfor de normale begrepene, for så vidt kanskje med en strukturtenkning på det...». Tidligere var tilpasset opplæring begrenset til å gjelde for elever med spesielle behov. I dag er det et krav om at all undervisning skal tilpasses alle elever, rektor A mener at tilpasset opplæring er noe som skal praktiseres i alle deler av undervisningen?

På skole B forteller rektor at de har tilpasset opplæring på dagsorden i alle seksjonsmøter «... og nærmest til enhver tid, så det er satt et ledelsesmessig fokus på det». Hierarkisk består den pedagogiske ledelsen av rektor, utdanningsledere og fagledere, «... ved den organiseringen og de dryppene på mange måter nedover i organisasjonen så er det et tema som dermed settes på dagsordenen i seksjonene». Rektor B mener det er viktig at ledelsen angir retning og setter dagsorden. Han nevner nivåtilpasning og sier: «... at man må sørger for at det er ulike innfallsvinkler i vanskelighetsgrad til oppgaver og oppdrag». Han innrømmer at dette er ledelsens fokus, men at det også skal gjøres. Han sier: «... men jeg ser jo, bare for å velge eksempel med HS (helse- og sosialfag¹²), så er de etter min mening, de blir bedre og bedre på hvordan de skal gjøre tilpasninger i forhold til nivå, asså ved oppgaveproduksjon og ved arbeidsformer». Rektor B ser positive resultater av at ledelsens har hatt tilpasset opplæring på dagsordenen, og det er noe han vil fortsette med.

Rektor C sier:

... tilpasset opplæring det er jo, oppi mitt hode da, hele sekken med individuelt tilpasset opplæring for alle elever (...) ellers så ser jeg jo tilpassa opplæring som en differensiering i klasserommet som støttetiltak

¹² Fra og med skoleåret 2012/2013 kalles dette utdanningsprogrammet "Helse og Oppvekst" (HO). HO er mer presist i forhold til fagets innhold, siden utdanningsprogrammet ikke tilbyr eget fagbrev innenfor sosiale fag.

for elever, som strukturelle tiltak for å få grupper av elever, om ikke permanent så i hvert fall i perioder...

Han peker på at det allerede ligger mye tilpasset opplæring i selve strukturen innenfor det studiespesialiserende utdanningsprogrammet. Videre forteller rektor C at elevene på studiespesialiserende er de som er mest fornøyd med tilpasset opplæring, og det er der de gjør minst i forhold til tilpasset opplæring. Han sier: «... for elevene er det å få tilpasset opplæring at de får det de vil ha. Det betyr ikke at de må ha forskjellige varianter innenfor et, en læringsarena...». Rektor C mener han at så lenge elevene ikke klager over den undervisningen de får betyr det at opplæringen er tilpasset. Dette vitner om at han anser en undervisningsgruppe som en homogen gruppe som trenger samme tilpasning.

På spørsmål om hvilke sider ved og hvilke tilnærminger av tilpasset opplæring de synes de har lyktes med, kommer rektor A med to eksempler. Først forteller han at de innenfor ett utdanningsprogram med fire grupper opplevde at en del elever etter hvert ble slappe og gjorde mindre og arbeidet mindre: «Og så sendte lærerne ut en sånn forespørsel, ikke sant, hvor mye kan dere tenke dere å jobbe med fagene deres, og hva forventer dere av karakterer og hvor mye er dere interessert i å gjøre lekser?» Så opprettet skolen grupper med utgangspunkt i svarene de fikk, og laget et opplegg som var tilpasset hver gruppe. Rektor syntes at det var interessant at elevene etter kort tid ville tilbake til den «normale situasjonen» og sier: «... de ønska på en måte å få flere utfordringer og oppgaver». Rektor A tror at mestringsopplevelsen de fikk i gruppene ga elevene bedre selvtillit og troen på egne evner, og var en medvirkende årsak til økt motivasjon for skolearbeid. Han understreker dette ved å si: «... mestringsglede, altså mestringsevne, at man ikke sånn i differensieringstenkningen legger seg langt over det som elevene kan mestre».

Rektor A forklarer at de ikke er veldig opptatt av å ta ut elever i grupper, men når de først gjør det så ligger det en pedagogisk vurdering bak: «... det er mer at vi tenker mere pedagogisk og se på hvordan helheten kan tjene på det».

Gjennom eksempel to kommer det fram at rektor A også er opptatt av at elever som er motivert for skolearbeid skal få utfordringer, noe å strekke seg etter. Han viser til at skolen innenfor et utdanningsprogram gir elevene et tilbud om både studiekompetanse og fagbrev på fire år, og sier «... ungdom er også veldig opptatt av utfordringer og de som virkelig vil noe, de som virkelig ønsker å få til noe sånt, de de går hardt ut på de tinga». Han mener det er en fare å knytte tilpasset opplæring bare til «gråsoneelever», utfordringer og vanskeligheter. «... det er like mye krav på å få de som du har greid å motivere sterkt til å jobbe sånn, og gi dem også et tilbud, det ligger også i beskrivelsen av tilpassa opplæring, og det glemmer man så fort». Rektor A retter her søkelyset på noe som kanskje er en «verkebyll» med hensyn til praktiseringen av tilpasset opplæring i videregående skole. Rektor A understreker at tilpasset opplæring skal gjelde for alle elever, men at man kanskje lett glemmer de flinke elevenes tilretteleggingsbehov i praktiseringen.

Rektor A tar også opp viktigheten av undervisvurdering: «... for det første så er vi sånn veldig sånn tydelig på dette med undervisvurdering og dokumentasjon på det (...) men vi har jobba veldig mye med nedbrytning av læreplanmål og taksonomi¹³ og forståelse på det...». Han peker på at dokumentasjon er viktig hvis det skulle oppstå klagesaker. Undervisvurdering skal fremme læring og være grunnlaget for tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2007), og han mener det er viktig at skolen gir lærerne rammebetingelser slik at de kan gjøre det arbeidet som forventes av dem.

Når du snakker om tilpassa opplæring, så er det egentlig relasjonen mellom lærer og elev, relasjonen og dialogen, at læreren ser den enkelte elev og at man får en viss sånn rammebetingelse slik at man kan se den enkelte elev. Det tror jeg er utgangspunktet for sånn opplæring.

¹³ Taksonomi er anvendelsen av og læren om klassifisering. Begrepet brukes i en rekke vitenskapelige fagområder. Lastet ned 6.10.2012 fra: (<http://no.wikipedia.org/wiki/Taksonomi>).

Rektor A mener han at en forutsetning for tilpasset opplæring er at læreren “ser” den enkelte elev. For at læreren skal få dette til innebærer det et læringsmiljø som blant annet er preget av ro til læring, tid til læring og tiltro til elevenes evner.

Rektor ved skole C er skeptisk til de ulike satsningsområdene som har vært initiert fra politisk hold, og nevner spesielt differensieringsprosjektet, som var et satsningsområde fra topp til bunn i skoleverket:

Det som slår meg faktisk, er hvor lite effekt det hadde. Hvor lite effekt den satsninga hadde. Jeg er nesten litt bekymra for at vurdering for læring vil ha like liten effekt for det store bildet for hva som skjer i klasserommet, for i klasserommet så er det skremmende stabilt vil jeg nesten kalle det.

Han understreker at det ikke dreier seg om vrang vilje av noen, eller «sabotasje» av læreplaner, men at det er en del utfordringer: «... for å få til tilpasset opplæring, differensiering, individuelle opplegg, å se den enkelte». Selv om han synes effekten av ulike satsningsområder er bekymringsfull, følger han opp direktiver som kommer utenifra:

... for vi lever jo ikke i noe vakum på denne skolen her heller, det er noen satsningsområder i videregående skole som kommer utenifra, som er politiske rett og slett, og de følger jeg jo opp og sørger for at det er agenda og tema i disse fagseksjonene.

Han deltar ikke på disse møtene selv, men forteller at han gjennom sine fagledere styrer agendaen i trinnmøter og fagseksjonsmøter.

Rektor C er opptatt av ulike politiske trender eller kulturelle trender i samfunnet som får ringvirkninger inn i skolesamfunnet, og noe senere i samtalen vender han tilbake til dette når han sier at

... det er jo sånn da at all forskning viser at trendene er riktige, for det er jo ikke så lenge siden at ... altså, læreren var nesten ikke nødvendig å ha

der engang, han skulle bare være veileder, han skulle være på utsiden, skulle la gruppa ta ansvar for sin egenlæring. All forskning viste at det var riktig, nå viser all forskningen noe helt annet.

Det kan se ut som om rektor C ikke helt har tiltro til de politiske myndigheters sine vurderinger om hvilke tiltak som skal til for å bedre elevenes læringsutbytte.

4.2.1 Sammenfatning

Alle tre rektorene synes å være samstemte i at ideelt sett skal tilpasset opplæring gjelde for alle elever, men de har noe ulik forståelse for og erfaring med hvordan det skal prege skolens praksis. Rektor A og B er forholdsvis tydelige på at tilpasset opplæring skal være en del av den ordinære undervisningen, og kjennetegnes ved variasjon i arbeidsoppgaver, arbeidsmåter og organisering av opplæringen. De forteller at de har brukt mye tid på å få til en felles forståelse og praksis på egen skole og at det fortsatt gjenstår mye arbeid. Begge viser til utdanningsprogrammet helse- og sosialfag for å eksemplifisere positive erfaringer med tilpasset opplæring.

Rektor C sier også at han ser på tilpasset opplæring som blant annet differensiering i klasserommet, men at det nødvendigvis ikke må handle om variasjon innenfor en læringsarena. Resultatene fra Elevundersøkelsen viser at elevene på studiespesialiserende er fornøyd med undervisningen, og rektor C konkluderer derfor med at opplæringen er fôr tilpasset.

Rektor B ønsker at tilpasset opplæring skal prege hele skolens virksomhet. Han ønsker at alle skal ha en felles forståelse av begrepet og har derfor tilpasset opplæring som «overskrift» på alle møter mellom faglærere og ledere (seksjonsmøter). Rektor C synes å ha en noe smalere tilnærming, og har strukturtenkning og støttetiltak for enkeltelever og grupper som innfallsvinkel til tilpasset opplæring. Rektor A har også strukturtenkning og støttetiltak som innfallsvinkel, men han prøver å implementere tilpasset opplæring i en videre betydning, noe han ser vil ta tid. Rektor C legger ikke skjul på at han er skeptisk

til «nye trender» og satsningsområder, for han ser ingen forskjell i klasserommet i forhold til elevenes læringsutbytt. Han følger likevel lojalt opp direktiver som kommer ovenfra.

4.3 Hvilke muligheter og utfordringer framhever rektorene i sammenheng med tilrettelegging av tilpasset opplæring?

Skoler igangsetter ulike tiltak for å sikre at elevene får best mulig utbytte av opplæringen. Det er lett å være enig i at elevenes undervisning skal tilpasses evner og forutsetninger. Hvordan tilpasset opplæring realiseres i klasserommet handler blant annet om hvordan skolen er organisert, samarbeidskulturer på skolen og hvordan ledere er involvert i lærernes og elevenes læring. I samtalene med rektorene var det noen sider som kom tydelig fram i forhold til tilrettelegging for tilpasset opplæring:

- Organisering
- Lærersamarbeid
- Kompetanseheving

4.3.1 Organisering

Tilrettelegging av tilpasset opplæring innebærer både en ytre tilrettelegging i form av strukturelle tilpasninger som timeplaner og felles planleggingstid, i tillegg til arbeid med skolens kjerneoppgaver som er undervisning og læring.

Både rektor A og B forteller at ved å parallellegge klasser/grupper og/eller slå sammen grupper øker mulighetene for å iverksette tiltak med tanke på tilpasset opplæring. Rektor A sier at man kan «... *ha større lærertetthet (...) du kan ha mer fleksibilitet i gruppene, du kan ha større metodeutveksling, du kan ha økt samarbeid, du har mulighet for tettere oppfølging*». Han forteller at de ikke er så opptatt av å ta ut grupper men «... *det er mer at vi tenker mere pedagogisk, og se på hvordan helheten kan tjene på det*». Innenfor programfagene benytter de ofte

fagarbeidere når de styrker teamet, mens i fellesfagene er det nesten bestandig faglærere som går inn og styrker. Han nevner at de har en strukturtenkning på tilpasset opplæring og at de planlegger og tilrettelegger for tilpasset opplæring ved å parallellegge grupper/klasser, og ved å ha forsterka lærerteam, som for eksempel tre lærere på to klasser. Rektor A bruker struktutelle tilrettelegginger for å gi muligheter til økt lærertetthet som han ser på som tilpasset opplæring fordi det kan bidra til at elevene får tettere oppfølging innenfor klassens felleskap og raskere kommer seg videre i læringsprosessen.

Rektor ved skole B sier: «... og da, da ligger jo hjelpemidlene der, også i forhold til tilpassa opplæring da, det er jo parallellegging». Han forteller at ved å parallellegge klasser/grupper kan lærerne i et samarbeid ta elever ut og inn av ulike tilbud. Det ikke er noen organisatoriske hindringer for å gjøre det, men de har ikke kommet veldig langt i realiseringen: «... og da gjenstår vilje og kunnskap til å arbeide innenfor disse rammene». Han sier at et motargument for denne organiseringen er elevenes opplevelse av klassetilhørighet, og at denne ikke må brytes for mye opp. Han problematiserer tiltaket med å ta elever ut av klassen, men han mener sannsynligvis at dersom det fører til et bedre læringsutbytte for eleven, er det verdt det.

Videre forteller rektor A at de ser på elevgrunnlaget, og at de noen ganger planlegger klasser etter slike ytre rammer: «Og så differensierer vi på en måte innenfor de rammene der». I tillegg er de tidlig ute med kartleggingsprøver og i noen tilfeller blir resultatene fra disse brukt som grunnlag når de setter sammen klasser: «... vi organiserer ikke klassene sånn «random», for å bruke et sånt uttrykk. Vi på en måte tenker oss gjennom når vi lager klasser». Han påpeker at det er litt avhengig av hvilke utdanningsprogram man jobber med. Noen ganger har de lærerteam som greier å jobbe sammen inn mot gruppene, og da kan det være greit å ha «storklasser» i startfasen. For andre kan det være viktig å bygge klassemiljøet med en gang, og at elevene får kontakt med kontaktlærer med så fort som mulig: "... og hvis ikke man har de fysiske rammebetingelsene som gjør det

mulig, så er det kanskje mer viktig å sørge for at du får kontakt med hver enkelt gruppe med en gang på de områdene...”

Ved skole C har de liten erfaring med sammenslåing av klasser/grupper. Rektor forklarer at innenfor fellesfagene på studiespesialiserende er det allerede 28 elever, et tall som er valgt på grunn av romstørrelse. Han gir også uttrykk for at 28 elever pr. lærer er mer enn nok: «... *alle skal ha individuell tilbakemelding og undervisvurdering og faglig samtale. Vel bekomme sier jeg bare*». Han opplever at det ligger mye tilpasset opplæring i selve strukturen på studiespesialiserende utdanningsprogram og nevner eksplisitt T1¹⁴ og P1¹⁵ innfor matematikken. Han kommer også med eksempler fra egen skole der de anvender nivådeling som et ledd i tilpasset opplæring innenfor ett yrkesfaglig utdanningsprogram. Elevene kan velge hvilken gruppe de vil være i. Gruppene er stabile, men individene i gruppene varierer: «*Det er nivåforskjeller i strukturen, det er ikke nødvendigvis at du blir i en gruppe permanent*». Elevene kan altså bytte gruppe hvis de opplever at læringsutbyttet ikke er om forventet.

Rektor C gir uttrykk for at mange elever kommer fra ungdomsskolen med mangelfulle kunnskaper og at de ikke har vært flinke nok til å fange opp disse elevene: «*Det er vi nok ikke fullt så gode på å fange opp, for det er som vi også sier, lov å stryke i videregående*». Her er rektor C inne på noe vesentlig. Frafallet i videregående skole starter i grunnskolen. Man kan spørre seg både om skolen svikter og hvor det sviktes. Rektor C er inne på om svikten ligger i mangelfullt system i overgang mellom grunnskole og ungdomsskole. Dersom elever skal kunne lære mer fullføre og bestå er det kanskje systemer for overganger mellom trinnene man må jobbe mer med.

Rektor C forteller at «svake» elever som står i fare for å stryke til eksamen, får et tilbud om ekstraundervisning eller kurs slik at de kan klare en toer. Han sier: «*Vi har ettermiddagsundervisning, vi har lørdagsundervisning, vi har en del sånne*

¹⁴ T1 = teoretisk matematikk for Vg1, fellesfag

¹⁵ P1 = praktisk matematikk for Vg1, fellesfag

crash courses for å få dem med oss gjennom, særlig matematikken». Skole C iverksetter konkrete tiltak overfor enkelte elever med sikte på at de skal bestå til eksamen. Bachmann og Haug (2006) gir uttrykk for at tiltak som har en metodisk- og innholdsmessig karakter vil være en smal tilnærming av begrepet tilpasset opplæring. Selv om rektor C mener at det må være «lov å stryke i videregående», viser han til tiltak som nettopp skal hindre dette.

4.3.2 Lærersamarbeid

Rektor A forteller at de er opptatt av å legge til rette for lærerne slik at de kan gjøre jobben sin i tråd med de forventninger skolen har: «... *tilrettelegging for læreren, er for så vidt å prøve å legge til rette for at læreren har felles samarbeidstid (...)* også prøver vi å bruke klasselærerrådet knytta opp mot læringsmiljøet i den enkelte klassen...». Han forklarer at det er målsettingen men at det er vanskelig å få til hundre prosent. I tråd med Dale og Wærness (2008) sin tenkning prøver han å tilrettelegge slik at lærerne kan samarbeide, på tvers av fag, inn mot en bestemt klasse.

På skole A jobber faglærerne i team initiert av rektor. Rektor A er opptatt av å legge til rette for samarbeid og erfaringsdeling med utgangspunkt i kollegaveiledning. Han sier: «... *er nesten kollegabasert veiledning for man skal jo observere hverandre og gi hverandre gode råd...*». Rektor A sier videre «... *at man har lykkes veldig bra innenfor helsefag, i team, teamtenkning*».

Rektor B sier at «... *det er pålagt teamorganisering*», og at ikke alle lærerne, er like begeistret for dette teamarbeidet. Han forteller at en lærer som har sluttet og begynt på en annen skole hvor de ikke arbeidet i team, har kommet med følgende tilbakemelding; «... *at på skole B var det nesten en tvangstrøye*». Rektor B fortsetter med og si at «... *vi har en aktivitetsstyrt arbeidsplan og jeg tenker at vi skal være resultatorienterte og ikke regelorienterte i forhold til tid og sted og(...)* så, så det betyr at vi vi forutsetter at det faglige samarbeidet er på plass». Rektor B forteller at de har et par timer i uken som er avsatt til fellestid, hvor noe av denne tiden sporadisk blir brukt til teamsamarbeid. Utover dette må lærerne selv

finne plass til samarbeid, gjerne ved bruk av e-post og telefon. På spørsmål om de klarer å legge timene slik at lærerne faktisk har noen undervisningsfrie timer sammen, svarer han at «... *det går i stor grad for programfaglærerne på yrkesfag, der er det relativt enkelt(...) men ikke for fellesfaglærerne, det er vanskelig, om ikke å si umulig*». *Men det skal forgå et samarbeid sånn at du ser i klassene, så du kan kjenne igjen tingene fra klasse til klasse. Og det ser vi*».

Skole B har hatt tradisjon for tverrfaglig teamorganisering, men nå har de gått over til fagteam. Dette innebærer at for eksempel engelsklærerne på helse- og sosialfag (HS) danner sitt team og programfaglærerne danner sitt team. En konsekvens av dette er at de ulike teamene ikke har så mye med hverandre å gjøre. Fagteamene arbeider tett sammen i forhold til forberedelser og gjennomarbeiding av undervisningsopplegg. Når rektor B forteller at de innenfor utdanningsprogrammet HS har et godt teamsamarbeid, forstår vi dette som at det er de ulike fagteamene som samarbeider godt og ikke på tvers av fagteamene. I følge Dale og Wærness (2008) bør det også samarbeides på tvers av teamene.

Rektor på skole C har liten tro på teamarbeid som metode. Han sier: «... *jeg tror faktisk ikke på at samarbeid kommer av at jeg setter norsklærere sammen og sier at den timen hver uke skal dere samarbeide...*». Han sier videre «... *Jeg tror at hvis jeg begynner å organisere under fagavdeling, så det er jo faktisk sånn at folk som ikke vil samarbeide kan du ikke bare putte i gruppe så vil de samarbeide. Det er ikke sånn, ...*».

Rektor C har samme erfaring som rektor B når det gjelder mulighetene for å planfeste teamsamarbeid innenfor studiespesialiserende utdanningsprogrammer. Han forteller at en Vg2 klasse kan ha 25 lærere, og sier at det er så å si umulig å få til et lærersamarbeid rundt klassen. Noen lærere er med i et prosjekt, GNIST¹⁶, og for disse er det tilrettelagt for samarbeid mellom to klasser, ved at faglærerne har parallellagt møtetid. Men han tror ikke dette kan gjennomføres i stor skala, da

¹⁶ GNIST er navnet på en bred satsing for å styrke kvaliteten på lærerutdanningen og videreutvikle lærerprofesjonen. Lastet ned 14/10-12 fra: <http://www.udir.no/Utvikling/Artikler-utvikling/GNIST/>)

dette lærersamarbeidet gir noen timeplanmessige utfordringer i forhold til å finne tid: *«Så det vi har gjort her i større grad er å tenke fag ikke så mye klasse, å tenke fag og å ha fagseksjoner og avdelinger hvor samarbeidende lærere går imellom trinn og fag».*

Rektor C forklarer at de fleste lærerne har mer enn ett fag, men de kan velge fagseksjon/avdeling ut fra primærfaget sitt: *«Med den tanken at du kan velge primærfaget ditt så velger du det du er mest interessert i og det du er mest motivert for å jobbe med».* Men også denne organiseringen gir utfordringer, da møtetid for de ulike avdelingene stort sett er sammenfallende og noen lærere får kun deltatt på seksjonsmøter i primærfaget sitt. Ønsker lærere å arbeide i team rundt en gruppe eller et fag, må de finne sammen på egenhånd.

Rektor C forteller at lærerne som er med i GNIST-prosjektet har tatt initiativ til dette selv. *«Jeg tror at hvis jeg begynner å organisere under fagavdeling så det er jo faktisk sånn at folk som ikke vil samarbeide kan du ikke bare putte i gruppe så vil de samarbeide».* Han er tydelig på at han ikke har tro på «tvangssamarbeid», men at et samarbeid mellom lærere må være frivillig: *«... vi mener nok at det samarbeidet det må komme litt innenfra (...) ja kjemien må stemme, i måten å tenke hva opplæring er og hva det innebærer og hva vi skal samarbeide om og sånn».* Det kan se ut som at rektor C har han ikke noe ønske om å følge opp lærernes samarbeid. Lærerne samarbeider dersom de selv ønsker det. Hva det samarbeides om er ikke interessant for rektor, ei heller om det samarbeides, eller hvem som samarbeider. Skolens kjernevirksomhet er undervisning, og en viktig lederoppgave er å lede arbeidet med forbedring av undervisning og læring (Emstad & Postholm, 2010). Hvordan kan rektor C være pådriver i utviklingsarbeidet uten å legge til rette for lærersamarbeid?

4.3.3 Kompetanseheving

Rektor A forteller at de har brukt mye tid på å skolere lærerne i «vurdering for læring». «Vurdering for læring¹⁷» (2010-2014) er et nasjonalt satsningsområde i regi av Utdanningsdirektoratet og har som formål å hjelpe elever i læringsprosessen ved å gi god og konstruktiv underveisvurdering. Rektor A sier at de har ambisjoner om at alle lærerne skal praktisere «læringsløyfa», hvilken praksis de har i timene, innenfor et tema eller en periode. Han forteller at de har benyttet Roald Jensen sin teori om læringsprosesser, som blir fremstilt i figur 4.

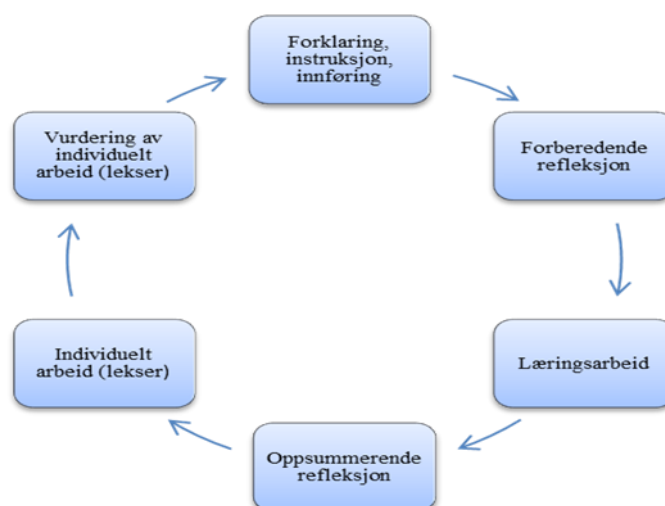


Fig. 4: «Læringsløyfe» (Jensen, 2008)

For å få til dette prøver skole A nå ut kollegabasert veiledning, der de observerer hverandre og gir hverandre råd: «... det er veldig mange på fellesfagene som skal, som det er satt opp grupper på da, og skal prøve å følge hverandre». De prøver også å benytte kollegabasert veiledningsmetodikk innenfor klasseledelsestenkingen.

¹⁷ Den nasjonale satsingen Vurdering for læring (2010-2014) har som målsetting å videreutvikle læreres og instruktørers vurderingspraksis gjennom økt kompetanse og forståelse for vurdering som redskap for læring. Satsingen bygger på forskning og erfaringer fra flere land og på erfaringer fra prosjektet Bedre vurderingspraksis (2007-2009). Lastet ned 7.10.2012 fra: (<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/VFL-skoler/>)

På skole B har både faglederne og utdanningslederne hatt lederopplæring. For å hjelpe mellomlederne sine i å ha rett fokus, har han hver fjortende dag «utvikling» og «ledelse» på dagsordenen i ledermøtet på utdanningsprogrammene.

Rektor C forteller at når de ser lærere som ikke får det til i klasserommet, prøver de å gå inn med ekstra veiledning, for eksempel kollegaveiledning, eller eventuelt kompetanseheving. Han gir imidlertid uttrykk for at det helst er de nye, unge, lærerne som ønsker dette:

Så har vi da selvfølgelig kompetanseheving, og de da, som er inne i dette yrket og som ikke får det helt til, men som nettopp er kommet, dem vil jo veldig gjerne ha alt det her for å få det til. Sånne som meg er det gjerne litt verre med, de som er i min alder, ...

Godtar rektor C at noen lærere ikke fungerer optimalt i klasserommet?

4.3.4 Sammenfatning

Alle rektorene forteller om ulike samarbeidskulturer på skolene. Felles for samarbeidskulturen ved skolene er at eventuelt samarbeid drives av lærerne selv, uten at ledelsen ønsker å blande seg direkte inn i det. Rektorene kommer inn på hvilken betydning lærernes samarbeid har for elevenes læringsutbytte, men de har alle en noe ulik praksis på skolene.

Skole A og B har en stor andel yrkesfaglige utdanningsprogrammer og rektorene gir uttrykk for at det er flere muligheter for å organisere og tilrettelegge for tilpasset opplæring innenfor disse programmene. Alle tre rektorene åpner opp for å koble elever til ulike grupper for å få best mulig tilpasset opplæring, men vi tolker rektor A og B dithen at de mener at det må være pedagogisk begrunnet og at de helst ser at tilpasset opplæring foregår innenfor den ordinære gruppen/klassen. For eksempel sier rektor A: «... det er mer at vi tenker mere pedagogisk, og se på hvordan helheten kan tjene på det». De forklarer at ved å slå

sammen klasser eller parallellegge klasser kan de øke lærertettheten eller gi et bedre tilbud i forhold til arbeidsoppgaver, tempo, arbeidsmåter og metoder. Rektor A sier følgende: «... *ha større lærertetthet (...) du kan ha mer fleksibilitet i gruppene, du kan ha større metodeutveksling, du kan ha økt samarbeid, du har mulighet for tettere oppfølging*».

Rektorene forteller at det ikke er meningen at elevene skal være permanent i én gruppe, men at de skal kunne gå inn og ut av gruppene etter behov. Dette kan bety at rektorene mener at elevenes læringspotensial kan endres ved god tilpasset opplæring Dale & Wærness (2003).

Rektor C har størst andel av studiespesialiserende utdanningsprogrammer. Han har liten tro på verdien av lærersamarbeid i seg selv, men forteller også at det er nesten umulig å organisere skolehverdagen på en slik måte at fellesfaglærerne kan samarbeide i både fagteam og tverrfaglige team. Han får støtte av rektor B i disse erfaringene. Rektor B påpeker at lærerne skal samarbeide selv om det ikke er avsatt nok tid til det i skoletiden. For han er det det samme hvor og når de samarbeider. Rektor A er opptatt av at lærerne må få samarbeidstid, og prøver å organisere skolehverdagen på en slik måte at dette lar seg gjennomføre i størst mulig grad.

Rektor A og B har begge positiv erfaringer med samarbeidet og teamtenkningen på utdanningsprogrammet helse- og sosialfag (HS). Dette er et interessant funn. Hva er det som gjør at lærerne på HS lykkes bedre enn for eksempel lærerne på byggfag? Har det noe med lærernes bakgrunn å gjøre, eller kjønn? Vi vet jo at det innenfor dette utdanningsprogrammet foreløpig er en overvekt av kvinner og mange av disse har sin bakgrunn fra helsevesenet som sykepleiere og omsorgsarbeidere. Kan kompetansemål og fagenes innhold være en medvirkende faktor?

Rektorene stiller i ulik grad uttalte krav til lærerne. Alle er opptatte av at lærere skal tilrettelegge for tilpasset undervisning. Rektor B stiller krav blant annet

gjennom kriteriene for “Den gode time”. Både rektor A og B sier at de forventer at lærere samarbeider. Rektor C mener at samarbeid må oppstå av seg selv, uten at hverken innhold eller gruppesammensetning styres av noen. Vi stiller spørsmål ved verdien av samarbeid når dette overlates til den enkelte, og når ledelsen ikke på noen måte involverer seg i dette. Dersom effekten av samarbeid skal bidra til felles kunnskapsutvikling må det legges til rette for erfaringsdeling og refleksjon. Det avgjørende er at ledelsen initierer og legger til rette for teamsamarbeid og skaper felles opplevelse av at samarbeid oppleves som nyttig. Slik vi tolker rektorenes fortellinger kan det se ut til at de synes det er vanskelig å få til teamsamarbeid på tvers av fagene.

Ved skole A gjør de et forsøk på å bedre lærernes kompetanse ved hjelp av kollegaveiledning. De benytter denne metodikken både i forhold til lærernes praksis i klasserommet og innfor tenkningen rundt klasseledelse. De arbeider også aktivt med «vurdering for læring».

Rektor B forteller at de har gitt alle utdanningslederne og faglederne lederopplæring. I tillegg har de hver fjortende dag «utvikling» og «ledelse» på dagsordenen i ledermøtet på utdanningsprogrammene for å hjelpe med lederne sine i å ha rett fokus. Rektor C forteller at hans erfaring er at det er de nye, unge, lærerne som er mest positive til veiledning og kompetanseheving.

4.4 Hvordan følger rektor opp tilpasset opplæring og elevenes læringsutbytte?

Videregående skoler er ofte store komplekse byråkratiske organisasjoner, hvor lærerne er faglærere, i motsetning til i grunnskolen hvor lærerne ofte er allmennlærere. Veldig ofte, også på de 3 skolene i studien, er samarbeidet på videregående skole knyttet til fagsamarbeid i fagseksjoner. Fagseksjonene opererer uavhengig av hverandre, “balkanisert lærerkultur” (Hargreaves, 2003). Fagseksjonene ledes av fagleder. I denne fagorienterte lærerkulturen er det ulike normer for praksiser (Helstad, 2011, s. 227). Det er heller ikke uvanlig at lærerne

jobber “i fred” uten at ledelsen “blander” seg inn i lærernes praksis. Personalansvar og resultatansvar på skolene i denne studien er lagt til mellomledere. Rektor følger opp mellomledernes resultater. Gjennom samtalene med rektorene ble oppfølgingen av elevenes læringsutbytte løftet frem i forhold til

- Betydningen av ledelse
- Oppfølging av elevenes læringsutbytte
- Elevenes læringsmiljø
- Personalledelse
- Tilbakemeldingskultur
- Læreplanarbeid

Datamaterialet i dette kapittelet er samlet i disse underkapitlene.

4.4.1 Betydningen av ledelse

Informantene har uttalt seg om betydningen av ledelse. To av rektorene har noe ulikt syn på ledelsens betydning for læringsutbyttet. Rektor på skole C sier innledningsvis:

Det er faktisk ikke slik at det er noen sammenheng mellom svakt presterende skoler og en dårlig ledelse. Men det er en sammenheng mellom gode ledere og god ledelse og godt presterende skoler (...) men jeg tror ikke vi skal tiltro skoleledelser alt for stor betydning.

Rektor C har vært skoleleder i 27 år og rektor de siste 18 årene. Med tanke på de store endringene som har vært i skolen de siste årene kan man kanskje forstå hans skepsis til stadige endringer. Det var tidligere tilstrekkelig å være «fremst blant likemenn¹⁸» for å fylle rollen som skoleleder. Rektor C startet sin skolelederkarriere i den tradisjonen. Det stilles i dag andre krav til å lede en kompleks virksomhet som skolen nå er.

¹⁸ Lærer med erfaring

Rektor på skole B er opptatt av påvirkningskraft og endringsarbeid når han sier: «... hvis dere sitter her og ikke har tro på at dere har påvirkningskraft og endringsmulighet da kan dere ikke jobbe i skolen...». Møller (2006a) understreker ledelsens betydning for elevenes læring.

Gode skoler kjennetegnes av kraftfullt lederskap, som er koblet mot skolens kjernevirksomhet, undervisning. I dette feltet hører også arbeid med kunnskapsmål og lærersamarbeid er sentralt. Å lede skoler betyr å lede læringsprosesser på flere nivåer, og hva det innebærer trengs det en bevissthet om.

4.4.2 Oppfølging av elevenes læringsutbytte og resultater

Rektorene er ansvarlige for elevenes læringsutbytte og de har uttalt seg om hvordan de følger dette opp. De senere årene er elevenes læring og resultater fått fokus. Nasjonale kartlegginger og brukerundersøkelser skal brukes som verktøy for å måle læring. Alle rektorene bruker både resultatene fra brukerundersøkelser, karakterstatistikk og kartleggingsprøver som pekepinn for elevenes læringsutbytte. Rektor B gir uttrykk for at han er opptatt både av resultatene og av systematikken i oppfølgingsarbeidet. Han uttrykker noe av utfordringen han opplever ved både å stille tydelige krav og forventninger om bedre elevresultater, og samtidig ivareta det relasjonelle. Han sier:

... nei da går vi igjennom dem (resultatene, vår anmerkning) og da syns de jo at jeg er skikkelig sur selvfølgelig, for jeg er jo ikke fornøyd med resultatene (...) og så merker vi oss sterkt bekymringsfulle klasser, hvor, hvor resultatet er overraskende. Dårlig resultat er jo ikke nødvendigvis overraskende...

Rektor B ønsker at ledelsen skal være tett på undervisningspraksis: «... *der har fagleder vært på besøk allerede to ganger etter termin, gjort observasjoner og gitt innspill overfor læreren...*».

Rektor A forteller at også han følger med på karakterstatistikk og brukerundersøkelser og sier: “... *hvis det plutselig er ett fag som, som er veldig atypisk, og så stiller man spørsmålet hvorfor i all verden har man det på den gruppa her...*” Han fortsetter: «... *jeg har akkurat vært inne og sett på elevundersøkelsen nå, og da er det relativt, altså det er gode tilbakemeldinger, vi ligger i alle fall på pluss siden...*»

Det ser ut til at rektor C har en annen tilnærming til oppfølging av resultater og brukerundersøkelser enn rektor A og B. Rektor C sier: «... *folk kommer til meg med karakteristikkene ferdiglest, sånn at det er ikke jeg som setter meg ned og ser på all statistikk...*».

Resultatfokus og rangeringer fører til at rektorene er opptatt av hvordan skolen skårer. Rektor B uttrykker det på denne måten: «... *vi får jo resultathefter, statistikkhefter fra fylkeskommunen som er for skolen og ned på utdanningsnivå, utdanningsprogramnivå, hvor man måler det som vi jo var inne på før, både fullført og bestått og fravær ...*». Rektor A sier: «... *eksterne rutiner som gjør at vi får interne rutiner hvis du skjønner hva jeg mener...*». Det ser ut som rektor A har kommunisert det hierarkiske rapporteringssystemet så godt i personalet at han opplever å ha fått støtte for nye rapporteringssystemer innad på skolen.

Jo mer rektor involverer seg i elevenes læring og utvikling desto mer sannsynlig er det at det har positiv effekt på elevenes læringsutbytte (Emstad & Postholm, 2010, s. 187). Ved at ledere besøker klassene, ser på vurderingsarbeidet og involverer seg i planleggingen vil de få innsikt og forståelse for å legge til rette for endringer dersom det er nødvendig for elevenes læringsutbytte.

4.4.3 Elevenes læringsmiljø

Rektor A er opptatt av at resultatene må brukes som grunnlag for tilpasset opplæring. Han sier:

... både i tilpassa opplæringstenkning så prøver vi å gå inn og bruke dette grunnlaget, bruker elevundersøkelsene, bruker tallmaterialet og prøver å sette inn tiltak i PULS¹⁹, i et system slik at vi ser og følger opp det for å se på en måte hvordan dette systemet virker og evaluerer det...

På skole B har de definert “Den gode time”, og rektor B er opptatt av at både elever og lærere har en bevissthet om hva som kjennetegner den gode elev, og hva som kjennetegner den gode lærer. Helt grunnleggende for et godt læringsmiljø er ro og orden sier rektor B. Dette er tema på alle nivåer i organisasjonen. I den gode time ligger også tilpasset opplæring for elevene. Når han møter elever i gangen eller ute i undervisningstiden sier han: «...Så da spør jeg jo alltid elever når jeg treffer dem om dem har undervisning, om dem har fått lov til og så videre...».

Denne rektoren følger opp forventningene til den gode time ved å bevisstgjøre elevene han møter utenfor klasserommene i undervisningstiden. Med dette får han et indirekte innblikk i kulturen for læring i klasserommene.

4.4.4 Personalledelse

Rektorene forteller hvordan lærerne ved skolen blir fulgt opp. Rektor B er særlig opptatt av å benytte personalet på best mulig måte. Han er opptatt av enkeltlærerens individuelle kvalifikasjoner og sier: «... lærere kan jo gis karakterer de også fra 2 til 6...». Rektor B sier han har et ønske om at elevene får oppleve ulike lærertyper. Han sier: «... men at faktisk elevene opplever ulike lærertyper og at de gode og mindre gode lærerne blir fordelt...».

¹⁹ PULS - Pedagogisk utviklings- og læringsspill - er fylkeskommunenes portal for vurdering og utvikling av kvalitet. PULS er et verktøy som skal bidra til at skoleeier og den enkelte skole styrer mot det som skal ha høy kvalitet i opplæringen. Det er ofte et problem at en henger seg opp i enkeltresultater og på den måten mister helheten av synet. Det legges vekt på at skolene skal ha tilgang til ulike kilder når de vurderer kvaliteten, både kvantitative og kvalitative. På denne måten blir vurderingen mer balansert.

Verktøyet kan videre benyttes til å sette lokale mål, enten for skolen eller for en avdeling. Til disse målene kan skolene utarbeide lokale tiltak som de vurderer fremdriften på. Lastet ned 7.10.2012 fra:

<https://puls.conexus.no/fylke/Membership/login.aspx?ReturnUrl=%2ffylke%2f>

Lærere underviser forskjellig, og elever lærer på ulike måter. Rektor B sier videre: «... da sørger vi for så langt vi kan at det er ingen klasse som bare får 2-er lærere...». Elever trenger ulike tilpasninger ut i fra elevenes ulike forutsetninger i læringsarbeidet. Alle elever skal være “heldige med læreren” med det innebærer det at undervisningen preges av tilpasset opplæring. Man kan kanskje tolke rektor B til å ha resignert i forhold til dårlige lærere. Rektor B forteller videre at lærerne får tilbakemelding på hvilke forventninger han har til medarbeideren, men at medarbeideren selv må forstå hva som må endres. Han sier: «... med at her har jeg observert sånn eller sånn, og så snakkes det om oppskriften på den gode timen, så her må du få det og det på plass og så må de selv klare å ta til seg at dette gjør jeg visst ikke særlig bra...». Rektor B sier videre at utdanningslederne har et tydelig ansvar når det gjelder oppfølging av lærerne gjennom møte med tillitsvalgte elever «... sånn atte utdanningslederne har møter i hvert fall et par ganger i året med de tillitsvalgte i klassene...».

På skole B skal alle, i følge rektor B, være omforent om hva den gode time er. Den gode time på denne skolen innebærer blant annet at både elever og lærere møter presis og forberedt på skolen, at lærer er en klasseleder som holder ro og orden og at lærere har gode relasjoner til elevene sine. Gjennom samtale med elevtillitsvalgte får mellomledere et inntrykk av hvordan læringsmiljøet i klassene er. Rektor B legger ikke skjul på at klasseromsbesøk også har en form for kontroll i seg.

Rektor C er opptatt av å bruke rett person på rett sted når han sier: «... da forsøker vi å litt å plassere lærere der vi tror de passer best, i de gruppene de passer best». Han har både et personalfokus, men også et elevfokus når han sier:

... jeg putter ikke hvem som helst i de små gruppene med de mest utfordrende elevene, jeg putter heller ikke hvem som helst i de best fungerende gruppene som har voldsomme ambisjoner, som skal inn i

realfagene, de beste elevene våre ikke sant. Dette er noen av virkemidlene vi bruker for å få til det til på en måte.

Rektor C er bevisst både den personalmessige biten, men også på elevenes læringsmiljø når han plasserer lærere.

4.4.5 Tilbakemeldingskultur

Ut i fra intervjuene kan det se ut som av elevenes læringsutbytte henger nært sammen med skolens tilbakemeldingskultur. Informantene i studien forteller om skolens vurderingspraksis etter at den nye vurderingsforskriften trådte i kraft. Rektor C berører dilemmaet om stadig nye satsingsområder og fokus, og krav til rektorenes oppfølging. Han har lang fartstid i skolen er mer skeptisk til nye "bølger" som slår innover skolen. Han er frustrert over stadig pålegg utenfra, og uttaler seg på denne måten om hvordan «ansvar for egen læring» i sin tid ble initiert : «*All forskning viste at det var riktig, nå viser all forskningen noe helt annet...*». Han sikter til at den gang var det «ansvar for egen læring» som var riktig, nå er det Vurderingsforskriften og «vurdering for læring» som gjelder.

Rektorene kommer inn på den nye Vurderingsforskriften²⁰ som de praktiserer noe ulikt. På skole A har de hatt fokus på vurderingsarbeid og tilbakemeldingskultur. Lærerne har blitt kurset av ekstern kursholder og rektor på denne skolen forventer praksisendring i klasserommet i forhold til vurderingspraksis: «*... denne læringsløyfa, hva vi praktiserer i timene, med forklarende introduksjon og forberedende refleksjon og læringsarbeid og oppsummering, det er måten å praktisere denne lærersløyfa...*». Vurderingsforskriften presiserer at vurderingen skal omfatte både sluttvurdering og underveisvurdering. Formålet med underveisvurdering er økt læringsutbytte. Rektor A sier videre: «*... vi sånn veldig sånn tydelig på dette med underveisvurdering og dokumentasjon på det...*».

²⁰ Lastet ned 14/10-12 fra: <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/20101/Udir-1-2010-Individuell-vurdering/1-Generelle-foresegner/>

Her argumenterer rektor A både for selve vurderingen, men også for systematikken i vurderingsarbeidet.

Skole A og B har arbeidet aktivt med vurderingsarbeid i personalet. Endringsarbeid er en lang og krevende prosess, og krever at alle er med. Rektorene kommer inn på at endringsarbeid tar tid og at implementeringen må ledes og følges over tid for at den skal institusjonalisere seg i organisasjonen. Rektor B sier: «... nå har vi brukt halvannen til to år på å utforme vurderingskriterier...». Dette kan forstås som at rektor synes det har lang tid, men at det likevel har vært et nødvendig arbeid. Han uttrykker bekymring over at alle kanskje ikke følger skolens planer lojalt når han sier: «... fordi det ene er prinsipp, jeg vet det foregår noen steder, for det andre så er det ting jeg ikke vet...».

Rektor B ønsker å ha en viss kontroll på om vurderingsarbeidet er implementert i organisasjonen: «Så da sjekker da noen utdanningsledere i større grad enn andre og ser at her gis det fremovermeldinger. Og så ser vi da at noen av dem fremdeles ikke gir fremovermeldinger, men bare er en oppsummering av hva eleven ikke kan». Disse observasjonene gir rektor innblikk i status for vurderingsarbeidet som utgangspunkt for videre arbeid.

4.4.6 Læreplanarbeid

Rektor A sier at han synes det er viktig at lærerne kjenner til progresjonen i læreplanene og at det er en god relasjon mellom lærer og elev, og at litt motstand i lærerkollegiet får man tåle. Han forteller at skolen også har jobbet grundig med læreplanen. Han hevder at kollegiet har systematisert læreplanen i ulike delplaner:

... vi har systematisert det veldig i utviklingsplaner, tenkning og at lærerne jobber bevisst med både lærerplaner og bryte de ned i kompetansemål og jobbe veldig med det, og veldig med dialog og vi jobber med pensumssystemer og veldig sånn godt på det området der...

Rektor A sier at de også må ta hensyn til lærernes arbeidsmengde, og at alle kan ikke gjøre dette hvert år. *«Men vi ser jo i våre drøftinger med de ansatte at det er nødvendig å vise stabilitet, så vi kan ikke holde på sånn hvert år (...) Men vår tanke, tenkning på det er både mer på relasjon, men ikke minst det at man kan læringsplanenes progresjon».* John Goodlad (1979) beskriver arbeidet med læreplanimplementering, og hvilken omfattende prosess det er. Han opererer med 5 læreplannivåer. I læreplannivåene beskriver han spennet fra planen som ide til planen i bruk og hvordan elevene i klasserommet erfarer læreplanen. Blir planen erfart slik den var tenkt at den skulle tolkes og gjennomføres? Det er tidkrevende arbeid å implementere læreplanen slik at den er felles tolket, forstått og erfart i kollegiet og hos elevene ved skolen.

Rektor A forteller at de prøve å få lærerne til å følge klassen videre fra Vg1 og til Vg2: *«Når du snakker om tilpassa opplæring, så er det egentlig relasjonen mellom lærer og elev»...* og at tanken bak dette er *«... å bygge opp de der relasjonene...».* Han forteller at i noen tilfeller kan det være vanskelig å få til for det er ikke bestandig at lærere på Vg1 har den kompetansen som skal til for å undervise på Vg2. Videre sier han: *«... at i anførselstegn er mer status å undervise på Vg2 enn det er å undervise på Vg1».* Han peker også på at det kan medføre en del merarbeid for lærerne. De må blant annet sette seg inn i to læreplaner og utvikle undervisningsopplegg for flere nivåer. Rektor A ser at det kan oppleves som byrdefullt å sette seg inn i flere læreplaner, men fremhever likevel betydningen av at lærerne har kunnskap om læreplanens progresjon.

4.4.7 Sammenfatning

Rektorene har fortalt om hvordan de følger opp elevenes læringsutbytte. De gir alle tre uttrykk for at de følger opp på ulike måter. Alle rektorene uttrykker at de ser en sammenheng mellom skolens organisering og elevenes læringsutbytte. Rektor B og C har ulikt syn på ledelsens betydning for pedagogisk utviklingsarbeid og elevenes læringsutbytte. Mens rektor B er opptatt av å kunne gjøre en forskjell er rektor C opptatt av at ledelsens betydning er overdrevet.

Elevenes læringsutbytte og resultater henger nøye sammen og er grunnlag for tilpasset opplæring i klasserommene sier rektorene på skole A og B. For å oppnå maksimalt læringsutbytte for elevene er det viktig at læringsmiljøet er godt. Når rektorene snakker om tilpasset opplæring favner det både tilpasninger for den enkelte elev og differensiert opplæring. Dale og Wærnes (2003) opererer med både tilpasset og differensiert opplæring. Differensiert opplæring innebærer at det tilrettelegges for at elevene skal ta i bruk forskjellige læringsarenaer, arbeidsmetoder og vurderingsformer. Tilpasset opplæring er derimot orientert mot opplæring ut fra forskjellige elevforutsetninger og behov.

Rektorene har uttalt seg om hvordan lærerne blir fulgt opp i forhold til elevenes læringsutbytte og resultater. Alle rektorene gir sterkt uttrykk for at de systematisk følger med på elevresultatene gjennom karakterstatistikker og brukerundersøkelser. Som rektor A sier så har han en instrumentell tilnærming til oppfølgingen av resultatene som rutine. Han griper inn i de tilfellene resultatene på klasse - eller elevnivå ikke er som forventet.

De tre rektorene har alle delegert den direkte oppfølgingen av elevenes læringsutbytte til mellomledere. Rektor A og rektor B forteller at de har systematiske resultatsamtaler med sine mellomledere, mens rektor C helt og holdent har overlatt arbeidet med oppfølgingen av resultatene til sine mellomleder.

Rent organisatorisk er samtlige rektorer opptatt av å plassere riktig person på rett sted. Det se ut til at rektor B og rektor C har resignert noe i forhold til oppfølging av dårlig fungerende lærere. Disse rektorene har likevel et elevfokus når de sier at elever i størst mulig grad skal være heldige med læreren.

Ny vurderingspraksis medfører endring av etablert praksis på skolene. Skolene i denne studien har jobbet med dette med noe ulik intensitet. Rektor C uttrykker skepsis til krav som kommer utenfra, og spesielt til ny vurderingsforskrift. Han har liten tro på effekten av nytt vurderingssystem og også på forskning om dette.

Både rektor A og B uttrykker frustrasjon over tiden det tar å endre praksis. Alle rektorene har elevenes læringsutbytte og tilpasset opplæring i fokus, men de følger dette opp på ulikt vis.

5.0 Drøfting av funn

I denne studien, hvor vi har hentet data fra intervjuer av tre rektorer, vil funnene gi et svakt grunnlag å trekke generelle konklusjoner på. Det er likevel slik at vi ut fra disse intervjuene kan finne handlingsmønstre som er sammenfallende, og som vi gjenkjenner fra annen skoleforskning. Når funnene i datamaterialet (kapittel 4) blir drøftet i dette kapittelet i, er det med bakgrunn i det teoretiske rammeverket som vi identifiserer i kapittel 2 og i studiens problemstilling: **«Hvordan leder rektor arbeidet med tilpasset opplæring og elevenes læringsutbytte?»** Tilpasset opplæring for alle elever er et krevende mål. Det er krevende å kunne fastslå om elevene har fått tilpasset opplæring som de har krav på. Rektorene må utøve stor grad av skjønnsfordi Opplæringsloven er forholdsvis vag på dette området. Hva vil for eksempel å ”fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter” si i praksis?

5.1 Organisering for tilpasset opplæring

I studiens datamateriale kommer det fram at rektorene er godt kjent med målsettingen om tilpasset opplæring, men at de har en noe forskjellig oppfatning av i hvilken grad det kan realiseres og hvordan det kan realiseres. Det at rektorene tolker begrepet noe ulikt kan være eksempel på at begrepet kan oppfattes som vagt. Som en av rektorene gir uttrykk for, så er det et stort, vidt og lite konkret begrep.

Formålet med tilpasset opplæring er at alle elever skal ha mulighet til å nå sitt læringspotensial (Buli-Holmberg, 2010). Informantene i studien er på den ene siden opptatt av at undervisningen skal preges av tilpasset opplæring, på den andre siden uttrykker de å ha lite konkret kjennskap til om hvordan lærerne legger til rette for tilpasset opplæring i klasserommet. Kan dette ha noe å gjøre med

måten skolene er organisert på og videre at oppfølgingen av arbeidet med tilpasset opplæringen er delegert til mellomlederne.

Rektorene er lite konkrete om hvordan arbeidet i kollegiet foregår når det gjelder forbedring av elevenes undervisning og læring i klasserommet, selv om de sa at det er dette de er opptatt av. Tilpasset opplæring som undervisningsprinsipp innebærer en felles pedagogisk plattform som undervisningsarbeidet springer ut i fra (Dale & Wærnes, 2008). Rektorenes svar, om at tilpasset opplæring er et overordnet begrep med formål om at alle elever skal få optimale læringsmuligheter støttes av forskning gjort av Dale og Wærnes (2008). Det er lett å være enig i dette. Likevel ble det noe uklart hva dette innebærer helt konkret for klasseromsundervisningen, utover det å dele elevene inn i ulike nivågrupper som rektorene var inne på.

Informantene har delegert mange lederoppgaver til sine utdanningsledere og fagledere, men holder seg oppdatert om skolens tilstand ved ukentlige møter i lederteamet og/eller i utvidet lederteam. I tillegg til dette fortalte rektorene at de systematisk leste ulike statistikker og resultater fra brukerundersøkelser. På disse møtene diskuteres og problematiseres også spørsmålet om hvordan de kan legge til rette for at elevene skal få best mulig tilpasset opplæring. Alle de tre rektorene ga uttrykk for store utfordringer knyttet til at mange elever starter i videregående skole med store kunnskapshull og mangelfulle ferdigheter. Kan det tyde på mangelfulle overgangsrutiner mellom skoletrinn og skoleslag? Kunne gode overgangsrutiner med overføring av alle elevers kunnskaper og ferdigheter ført til at mottaksskolen kunne møtt nye elever med bedre tilpasninger fra dag en? Det sier denne studien ikke noe om.

Mye tyder på at rektorene i studien helst ønsker å ha en vid tilnærming til tilpasset opplæring, hvor tilpasningen omfatter en felles pedagogisk plattform på skolen og i hovedsak skal foregå innenfor felleskapet i klasserommet. Når det kommer til gjennomføringen av praksis kan det se ut som det er den smale tilnærmingen som praktiseres, hvor tilpasningene skjer som individuelle tiltak (Bachmann & Haug,

2006). Det kan se ut som at rektorene i hovedsak har en smal tilnærming til tilpasset opplæring når det gjelder praktisering.

Et annet funn i denne studien er at rektorene mener at de har lagt til rette for en bred tilnærming av tilpasset opplæring ved parallellegging av fag. Rektorene er samstemte i at gjennom parallellegging av fag ligger muligheten til stede for ulik organisering av undervisningen. Det har de nok rett i, men det er ingen automatikk i at parallellegging gir en bred tilnærming av tilpasset opplæring. Ved å parallellegge kan man f. eksempel opprette faste nivågrupper eller midlertidige prestasjonsgrupper, det vil si både en smal - og bred tilnærming av tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring skal kjennetegnes blant annet av varierte aktiviteter og ulike læringsarenaer (Dale & Wærnes, 2008). På skolene i denne studien ligger de ytre rammene til rette for at dette skal kunne skje, men det er avgjørende at alle på skolen har en felles forståelse av hvordan tilpasset opplæring skal operasjonalisere seg i klasserommet. Innenfor denne forståelsesrammen kan skolen styres og endres som en følge av hvordan rektor leder arbeidet med tilpasset opplæring og elevenes læringsutbytte.

Alle tre rektorene legger til rette for undervisning i nivådelte prestasjonsgrupper. Prestasjonsgruppene er faste, men medlemmene varierer ut i fra om de endrer nivå. Hvordan undervisningen ble tilpasset i de ulike prestasjonsgruppene sa rektorene lite om. Ved å delta i permanente prestasjonsgrupper frakobles elevene felles skolefaglige læringsprosesser i klassen, og konsekvent utskilles elevene fra ulike sosiale lag. En fare ved dette kan være at svake elever i liten grad blir stimulert av sterke elever og at læreren har for lave forventninger til elevenes prestasjoner. Midlertidige prestasjonsgrupper, grupper som blir opprettet for å øve på spesifikke ferdigheter, kan i noen tilfeller være et positiv tiltak (Dale & Wærness, 2008). Nivådeling har vært en vanlig måte å tenke tilpasset opplæring på tidligere. Man har da delt elever inn i prestasjonsgrupper hvor gruppen med elever med lavt mestringsnivå gjerne er på egen liten gruppe, mens elever som mer eller mindre klarer seg selv ikke får annen tilpasning enn å bli satt i gruppe

med mange elever. Ved denne måten å legge til rette for tilpasset opplæring, vil tilpasset opplæring nærmest ses på som spesialundervisning²¹ for svake elever.

Innenfor de yrkesfaglige utdanningsprogrammene på skolene i studien er det ikke uvanlig at klasser / grupper slås sammen sammen. Med denne måten å organisere på kan man få frigjort lærere og utnytte ressurser mer fleksibelt, for eksempel ved å ha større lærertetthet for å kunne gi variasjon i arbeidsmåter og arbeidsmetoder .

Tidligere har man trodd at økt lærertetthet i seg selv vil være et tiltak for tilpasset opplæring. Senere forskning (Hattie, 2009) viser at økt lærertetthet i seg selv ikke har effekt på læring. Dette betyr ikke at økt lærertetthet ikke kan ha effekt på elevenes læring. Dersom økt lærertetthet skal ha effekt må lærere samarbeide både i forhold til planlegging og gjennomføring og vurdering av elevenes læringsutbytte (Dale & Wærnes, 2008).

5.2 Lærersamarbeid

En bred tilnærming av tilpasset opplæring innebærer blant annet at samarbeid, kunnskapsutveksling, erfaringsdeling og refleksjon er satt i system, og at dette arbeidet ledes og følges opp (Helstad, 2011). Nyere forskning har funnet at samarbeid på tvers av fag er mer eller mindre fraværende i videregående skole. Et funn i denne studien viser det samme. Rektorene kunne fortelle om at lærerne hadde et visst fagsamarbeid, men studien viser få spor av samarbeid på tvers av fag. Et hovedfunn er at samarbeid på tvers av fag er av mer eller mindre tilfeldig karakter, og i liten grad blir initiert og fulgt opp av rektor.

En vid tilnærming av tilpasset opplæring innebærer det at det ligger en felles pedagogisk plattform til grunn for all undervisning ved skolen. Samarbeid er sentralt i pedagogisk utviklingsarbeid, og vesentlig for at en felles pedagogisk

²¹ Dette er ikke spesialundervisning, fordi spesialundervisning forutsetter enkeltvedtak.

plattform skal operasjonaliseres på skolen (Dale & Wærness, 2008). I tillegg til at det kreves en organisatorisk tilrettelegging for lærersamarbeid så kreves det både tid og oppfølging av samarbeidet. Rektorene i studien gir uttrykk for store utfordringer både når det gjelder selve organiseringen av teamsamarbeid på tvers av fag, men også når det gjelder hva samarbeidet skal handle om og hvordan det skal følges opp. Vi har tidligere vært inne på at dette kan handle om skolekulturen i videregående skole. Kollektiv kunnskapsutvikling er en utfordring i videregående skole fordi skolen preges av en fagorientert profesjonskultur, som kan beskrives som en form for en balkaniserende kultur (Hargreaves, 2003).

Til tross for at rektorene skulle ønske en bred tilnærming av tilpasset opplæring ser det ut til at det pr i dag er en smal tilnærming som råder. Funn i denne studien er sammenfallende med annen forskning når det gjelder teamsamarbeid og kunnskapsutvikling i videregående skoler, blant annet Hargreaves (2003) som fastslår at videregående kjennetegnes av en balkaniserende kultur.

På skoler med balkaniserende kultur finner man at samarbeid skjer i ulike grupper hvor gruppene er frakoblet hverandre. Kollektiv kunnskapsutvikling skjer derfor ikke i skolens kollektive felleskap, men kan gjerne skje innenfor de enkelte gruppene. Et eksempel på balkaniserende kultur i denne studien er når en av rektorene sier at skolen er organisert som «skoler i skolen». Han forteller videre om suksesshistorier både fra tverrfaglig samarbeid på team og kollegaveiledning på utdanningsprogrammet helse- og sosialfag (HS). En annen skole hadde tilsvarende erfaring med samme utdanningsprogrammet. Mye kan tyde på at det er innenfor utdanningsprogrammet HS de opplever å lykkes best med å tilrettelegge for tilpasset opplæring gjennom samarbeid på tvers av fag. Kan en forklaring til dette være lærernes profesjonsutdanning? Kan dette være overførbart til å gjelde de øvrige yrkesfaglige utdanningsprogrammer, eller kan det ha noe med lærernes profesjonsutdanning på HS å gjøre? Det kan se ut som at det innenfor HS eksisterer en samarbeidskultur, hvor programfaglærerne ser nytteverdien av å samarbeide (Hargreaves, 2003). Nettopp fordi de samarbeider på tvers av fag

innenfor en gruppe elever, kan det se ut som lærerne her lykkes godt med tilpasset opplæring (Dale & Wærness, 2008).

Rektorene forteller at på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene er det lagt til rette for at lærerne kan samarbeide ved at lærerne har undervisningsfrie timer samtidig, i motsetning til på fellesfagene hvor det ikke er lagt organisatorisk til rette for samarbeid mellom lærerne innenfor en gruppe elever. To av skolene i studien tilbyr flere studiespesialiserende utdanningsprogrammer. På disse skolene var det organisatorisk tilrettelagt for fagsamarbeid / fagteam, men ikke for teamsamarbeid på tvers av fagene. Rektorene ved disse skolene hevdet at samarbeid på tvers av fagene så og si var umulig. Nettopp dette er videregående skoles utfordringer. Dersom skolen skal preges av kollektiv kunnskapsutvikling må samarbeid på tvers av fag være en del av det pedagogiske samarbeidet, og arbeidet må ledes. Hargreaves (2003) påpeker at skal fremtidens skole lykkes med å imøtekomme endringer, må samarbeidsformen i skolen endres. Når han bruker metaforen den "bevegelige mosaikk" beskriver han et samarbeid på tvers av fag og fagseksjoner både for ledere og lærere.

Alle rektorene sier at sammensetningen av lærerteamene ikke er tilfeldige. Det handler både om å fordele godt fungerende- og dårlig fungerende lærere, slik at ikke samme elev utsettes for enten den ene eller den andre type lærere. Samtidig forteller en av rektorene at han alltid setter en god lærer i atferdsutfordrende grupper. Dette for å forebygge "støy" og konflikter. Ingen av rektorene sa direkte at de setter sammen team med tanke på lærersamarbeid. Skal det skje utvikling er det nødvendig at lærerne kan samarbeide mot skolens mål. Et spørsmål blir derfor om pedagogisk utviklingsarbeid er så prioritert som rektorene gir uttrykk for, eller om de mangler det verktøyet som trengs for å jobbe målrettet med utviklingsarbeidet? Eller blir rektor «styrt» av en sterk fagorgforening, med krav om en arbeidstidsordning som ikke alltid er forenlig med læring, både elevenes-, lærernes- og ledernes læring.

Da rektors kjerneoppgave er å forbedre undervisning kan man også stille spørsmål ved om hvordan rektorer kan lede utviklingsarbeidet ved skolen uten å være involvert i de kollektive læringsprosesser (Helstad, 2011). Det er rektors ansvar å lede utviklingsprosesser. Å lede utviklingsprosesser innebærer å legge til rette for, men også å følge opp dette arbeidet (Emstad & Postholm, 2010). Å overlate all organisering til lærerne, uten å initiere eller følge opp vil føre til tilfeldig læring og tilfeldig fokus. Eller slik Hargreaves (2003) peker på, en balkaniserende kultur, hvor læring først og fremst foregår innenfor gruppen som samarbeider.

5.3 Ledelse av pedagogisk virksomhet

Kravet til ledelse har endret seg de siste årene og er blant annet tydeliggjort i Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). Her snakkes det om et tydelig og kraftfullt lederskap. Etter at resultater i internasjonale undersøkelser har vist at norske elever skårer lavere i sentrale fag enn vi kan forvente, er rektors resultatansvar satt på dagsordenen. Tydelig ledelse skal være nøkkelen til fokusert læring og optimalt læringsutbytte på skolene.

Et av funnene i denne studien viser at rektorene i liten grad er direkte involvert i lærernes planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning ved skolen. I den grad rektorene i undersøkelsen kjenner til lærernes undervisningspraksis er det gjennom rapportering fra mellomledere. Nyere forskning fastslår at jo nærmere rektor er lærernes læring jo mer effekt har det på elevenes læring i klasserommet (Emstad & Postholm, 2010). Dette innebærer at rektor bør være dypt inne i arbeidet med å definere og kommunisere skolens mål for videre å jobbe systematisk for å få det operasjonalisert i all undervisning. Dette forutsetter at rektor har tro på tiltakene som skal iverksettes.

Informantene har lang erfaring som skoleledere. Rektoren med lengst erfaring har vært skoleleder i 27 år, hvor av 18 av årene som rektor. Denne rektoren opplever at mange av satsningsområdene som har vært initiert fra de utdanningspolitiske myndigheter de siste årene har hatt liten effekt i klasserommet

og på elevenes læringsutbytte. Man kan jo spørre seg om hans skepsis til nye endringer handler om dette. I hans yrkeskarriere har både samfunnet og rektorrollen endret seg kraftig. Selv om han ikke helt har tiltro til de politiske myndigheter sine vurderinger om hvilke tiltak som skal til for å bedre elevenes læringsutbytte, følger han lojalt opp direktivene som kommer når det gjelder rapporteringer oppover i systemet. Imidlertid kan det se ut som denne lojaliteten for å følge opp innad på egen skole er noe svekket.

I dag er det lite funksjonelt å skille mellom administrativ- og pedagogisk ledelse fordi de forutsetter hverandre (Lillejord, 2011), men det er fortsatt mulig for rektor å legge mindre vekt på pedagogisk ledelse. I Vibe og Sandberg (2010) kommer det fram at norske rektorer vektlegger økonomisk og administrativ ledelse²². Rektor kan likevel ikke fraskrive seg ansvaret for kvaliteten og elevens læringsutbytte. Det kan se ut som rektor C prioriterer den administrative delen av ledelse mens rektor A og rektor B også har et tydelig pedagogisk fokus.

Rektorene på skolene i denne studien gir uttrykk for at de ønsker å være «synlige» ledere, de ønsket å gå foran og vise vei i forhold til hvilke verdier som skal prege skolens kultur (Emstad & Postholm, 2010). På de ene siden sier rektorene at de ønsker å være synlige ledere, på den andre siden sier de at de i stor grad har delegert det pedagogiske utviklingsarbeidet til mellomlederne på skolen. Vil rektor klare å være synlig nok gjennom sine mellomledere? For å lykkes i arbeidet med pedagogisk utviklingsarbeid må rektor være i stand til å lede forhold som angår medarbeidernes sine aktiviteter. Rektor må legge til rette, stimulere og motivere for en profesjonell yrkesutøvelse (Møller & Ottesen, 2011). Studiens datamateriale baserer seg på tre rektors erfaringer knyttet til arbeidet med elevenes læringsutbytte. Om personalet opplever at rektor legger til rette, stimulerer og motiverer for profesjonell yrkesutøvelse kommer ikke frem i denne studien.

²² Dette samsvarer med det som kom frem i TALIS-undersøkelsen (2008).

6.0 Oppsummering og konklusjon

I denne studien har tre rektorer delt sine erfaringer om hvordan de leder arbeidet med tilpasset opplæring og elevenes læringsutbytte. Studien konkluderer med tre hovedfunn innenfor kategoriene:

- Organisering
- Lærersamarbeid
- Ledelse av pedagogisk virksomhet

Ut fra det empiriske materiale kommer det tydelig fram at rektorene i stor grad har en felles forståelse av at begrepet tilpasset opplæring skal gjelde for alle elever, i alle fag, og tilpasses elevenes evner og forutsetninger. De ønsker i prinsippet å ha en vid tilnærming til begrepet, men når det kommer til praksis er det ofte den smale tilnærmingen som realiseres, hvor nivåtenking blir praktisert og de svakeste gruppene blir prioritert. Ved en av skolene var rektor likevel tydelig på at det også var viktig å gi tilbud til de skoleflinke elevene, og på denne skolen er det blitt iverksatt konkrete tiltak for noen av disse elevene.

Rektorene var samstemte i at det lå flere muligheter for tilrettelegging for tilpasset opplæring når de kunne parallele fag. Da kunne de opprette ulike grupper (prestasjonsgrupper) i hovedsak basert på nivå og innenfor de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. En av rektorene ga imidlertid uttrykk for at det ved hans skole ikke lå noen organisatoriske hindringer i veien for å ta ut elever/grupper i midlertidige mestringsgrupper for å øve på spesifikke ferdigheter (Dale & Wærness, 2008). De to andre rektorene kom ikke inn på dette.

Et annet funn i studien viser at rektorenes utfordringer i ledelse av tilpasset opplæring er knyttet til samarbeid på tvers av fag. Denne studien støtter opp om tidligere studier, blant annet Helstad (2011) som påpeker at samarbeidskulturen i videregående skole preges av en balkaniserende kultur, hvor lærerne jobber individuelt og/eller i fagteam framkoble resten av skolen. Annen forskning, blant

annet Dale og Wærnes (2008) hevder at om tilpasset opplæring skal bli noe annet enn en illusjon så må lærerne samarbeide om elevenes læring på tvers av fagene.

Studiens tredje hovedfunn handler om ledelse av pedagogisk virksomhet. Rektorene er samstemte i at det er utfordrende å lede en pedagogisk virksomhet. Alle rektorene har forholdsvis lang erfaring som skoleledere, og opplever stadig krav og sterke forventninger, både ovenfra og utenfra, om forbedring av elevenes læringsutbytte. Nye læreplaner og forskrifter, politiske dokumenter og nye rapporteringssystemer setter helt annet krav til rektor i dag enn for bare noen år siden. Rektors betydning for elevenes læringsutbytte får stadig med oppmerksomhet.

To av rektorene i studien hadde et sterkt ønske om å lede pedagogiske utviklingsprosesser, men i likhet med videregående skole generelt (Helstad, 2011) opplevde de store utfordringer i dette arbeidet. Forskning på dette feltet (Emstad & Postholm, 2010) viser at rektors involvering i lærernes læringsprosesser høyst sannsynlig vil bedre de kollektive læringsprosessene som igjen kan føre til at elevene lærer, mer fullfører og består. Disse to rektorene har en klar formening om ledelsens betydning for elevenes læring.

Denne studien viser altså, til tross for et ønske om en vid tilnærming av tilpasset opplæring, så er det fortsatt en smal tilnærming som råder, hvor tilpasset opplæring kjennetegnes ved at det blir iverksatt konkrete tiltak overfor enkelte elever og grupper med sikte på å gi dem en god opplæring. En forklaring på dette kan være at det er enklere å legge til rette for ulike nivågrupper enn det er å lede pedagogiske læringsprosesser.

6.1 Avsluttende kommentarer og veien videre

Denne studiens overordnede tema er frafall i videregående skole og tittelen er: «Lære mer, fullføre og bestå» – et spørsmål om ledelse? Frafall i videregående skole i Norge vokser. OECD – rapporten (2011²³) viser at Norge kommer relativt dårlig ut når det gjelder antall elever som gjennomfører videregående opplæring. I gjennomsnitt for de 20 OECD-landene som har levert data, fullfører 68 prosent av elevene videregående opplæring på normert tid. Norge ligger på 16. plass av 19 land med 57 prosent. Dette til tross for at det satses på skole i Norge. Forskning på elevenes læringsutbytte er viktig for å kunne snu situasjonen om frafall.

Det empiriske materialet i denne studien omhandler hvordan rektor leder arbeidet med tilpasset opplæring og elevenes læringsutbytte. For at elever skal gjennomføre og bestå etter 13 års skolegang er det avgjørende at elevenes læringsutbytte kontinuerlig følges opp.

Studien har også omhandlet hvilken betydning skolens kollektive læringsprosesser har for elevenes læring. Funn i denne studien er sammenfallende med funn i annen forskning, blant annet Dale og Wærnes (2008) som fastslår at om formålet om tilpasset opplæring ikke bare skal være en illusjon, så må skolen preges av kollektive læringsprosesser på alle nivåer i systemet. Disse læringsprosessene må ledes. Til det stilles det store krav om organisasjonslæring og ledelse av pedagogisk virksomhet.

I følge informantene i denne studien er det flere elever som starter i videregående skole med kunnskapshull og mangelfulle ferdigheter. Det er naturlig å anta at noe har sviktet et eller annet sted i utdanningsløpet. Det sier denne studien ingenting om. Det hadde vært interessant å forske videre på om overgangsrutiner for elevkunnskap mellom trinn og skoleslag vil ha effekt på andel elever som lærer mer, fullfører og består.

²³Lastet ned 25/10-12 fra:

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Internasjonal/OECD/EaG_2011_eksternt_sammendrag.pdf

Studien fastslår at skolekulturen i videregående skole preges av en balkaniserende kultur. Det hadde vært interessant å forske videre på videregående skoler som lykkes med arbeidet med kollektive læringsprosesser, og om det skiller seg ut suksessfaktorer for å lykkes i dette arbeidet.

7.0 Litteraturliste

- Bachmann, K. & Haug, P (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*.
Forskningsrapport nr. 62. Volda: Høgskolen i Volda, Mørefoskning Volda.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2008). Tilpasset opplæring under Kunnskapsløftet – intensjoner og skoleutvikling. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. (s.9-25). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bush, T., Johnsen, E., Klausen, K. & Vanebo, J, O. (2005). *Modernisering av offentlig sektor*. (s. 15-80, 2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Buli-Holmberg, J. (2010). Lærerrollen og tilpasset opplæring. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.) *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. (s.168- 199). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dale, L. E. (2008): *Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet*.
Oslo: Cappelen Damm AS.
- Dale, L. E. (2010). *Kunnskapsløftet. På vei mot felles kvalitetsansvar?*
Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, L. E. & Wærness, J. I. (2008). Tilpasset og differensiert opplæring i fellesskolen. Rom for alle – blick for den enkelte. I L. E. Dale, *Fellesskolen – skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blick for den enkelte*.
Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.

-
- Dysthe, O. (2003). Leiing i eit dialogperspektiv. I O. L. Fuglestad & S. Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. (s. 77-99). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Emstad, A. B. & Postholm, M. B. (2010). “Instructional leadership” – et godt utgangspunkt for ledelse av skolens læringsarbeid. I R. A. Andreassen, E. J. Irgens & E. M. Skaalvik (Red.), *Kompetent skoleledelse*. (s.183-195). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Fuglestad, O. L. (2003). Leiing «nedanfrå» - handling, samhandling og forhandling. I O. L. Fuglestad & S. Lillejord (Red.) *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. (s. 57-77). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Fuglestad, O. L. (2006). Leiing som kulturutvikling. I J. Møller & O. J. Fuglestad (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler* (s. 179-198). Oslo: Universitetsforlaget.
- Goodlad, J. I. (1979): *Curriculum Inquiri. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw Hills 1979
- Grønmo, S. (2007a). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Grønmo, S. (2007b). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen. I H. Holter og R. Kalleberg (Red.) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (s. 73-109, 2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hargreaves, A. (2003). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge
- Helstad, K. (2011). Ledelse og lærerarbeid i videregående skole – vilkår for kollektiv kunnskapsutvikling. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef – om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (s. 225-250). Oslo: Universitetsforlaget.
- Holter, H. (2007). Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (s. 9-26, 2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hjardemaal, F. (2002). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (Red.) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. (s. 28-61). Oslo: Unipub forlag.
- Jensen, R. (2008). *Læring og Vurdering (LOV). Virksomhetsvurdering – et innspill til vurdering i skolen*. Delrapport 1: Validering og funn. Halden: Høgskolen i Østfold.
- Kalleberg, R. (2007). Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (s.26-73, 2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (2002). Hvordan er begrepene operasjonalisert? – Spørsmål om begrepsvaliditet. I T.A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. (s. 122-139). Oslo: Unipub forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Kunnskapsdepartementet (2010). *Statistikk over frafall*. Lastet ned 1/6-12 fra:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/statistikk-og-indikatorer/statistikk-over-frafall.html?id=593889>
- Langfeldt, G., Elstad, E. & Hopmann, S. (2008). *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Lillejord, S. (2011). Kunsten å være rektor. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef – om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (s. 284-299). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillejord, S. (2010). Skoleledelse, inkluderende praksis og tilpasset opplæring. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. (s. 199-221). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2006a). Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse? I J. Møller & O. L. Fuglestad (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler*. (s. 27-42). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2006b). Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* nr. 2/2006, (s.96 – 108).
- NOU 2009:18. (2009) *Rett til læring*
Oslo: Departementenes servicesenter Informasjonsforvaltning. Lastet ned 1./6-12 fra:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18.html?id=570566>
- Opplæringsloven. Lastet ned 1/9-12 fra:

<http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>

Ottesen, E. & Møller, J. (2008). Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse*. (s.136-148). Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.

Personopplysningsloven. Lastet ned 1/6-12 fra:

<http://www.lovdata.no/all/tl-20000414-031-006.html#33>

Ragin, C.C. (1994): *Constructing social research*. California: Pine Forge Press

Ringdal, K. (2009). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Sivesind, K. H. (2007). Sortering av kvalitative data. Metodologiske prinsipper og praktiske erfaringer fra analyse med dataprogrammer. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (s. 240-274, 2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

Sivesind, K & Bachmann, K. (2011). Et felles nasjonalt tilsyn – om forholdet mellom statlig styring og faglig skjønn. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef – om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (s. 51- 71). Oslo: Universitetsforlaget.

Skogen, K. (2010). Innovasjon og kvalitetsutvikling for tilpasset opplæring. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.) *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. (s.146-168), Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

St. meld. nr. 30 (2003- 2004). (2004). *Kultur for læring*.

Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Lastet ned 1/6-12 fra:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>

St. meld. nr. 16 (2006-2007). (2007). ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Lastet ned 1/6-12 fra:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>

St. meld. nr. 31 (2007-2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St. meld. nr. 19 (2009-2010). (2010). *Tid til læring*.

Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Lastet ned 1/6-12 fra:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011.html?id=641251>

St. meld. nr. 18 (2010-2011). (2011). *Læring og fellesskap*.

Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Lastet ned 1/6-12 fra:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011.html?id=639487>

Sørhaug, T. (2009). *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisering*.

Oslo: Universitetsforlaget AS

Tveit, K. (2002). Historisk forskningsmetode. I T.A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. (s.176-222), Oslo: Unipub forlag.

Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket. For Kunnskapsløftet (LK06)*.

Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet (2007). *Vurdering. Et felles løft for bedre vurderingspraksis – en veiledning*. Oslo.

Vibe, N. & Sandberg, N. (2010). *Spørsmål til Skole-Norge våren 2010. Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere*. Oslo: NIFU STEP-rapport nr. 14/2010). Lastet ned 1/6-12 fra:

http://www.udir.no/Upload/Forskning/2010/5/felles_sporring_v2010.pdf?pslanguage=no

Wadel, C. C. (2003). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I O. L. Fuglestad & S. Lillejord (red) *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. (s. 39-57). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Vedlegg 1

Forespørsel om intervju

Vi er svært takknemlige for at du har svart positivt på vår forespørsel om å delta i intervju.

Undertegnede er masterstudenter i Utdanningsledelse (erfaringsbasert) ved Universitetet i Oslo og holder på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er tilpasset opplæring.

Hensikten er å belyse hvordan skolens ledelse forstår tilpasset opplæring, og hvordan den tilpassede opplæringen blir tilrettelagt og fulgt opp. For å finne ut av dette, ønsker vi å foreta et semistrukturert intervju med tre skoleledere i den videregående skolen. Vi vil gjøre lydopptak av samtalen for å sikre en god transkribering, og vi vil ta notater. Intervjuet vil vare i ca. 60 minutter.

Vi har sammen blitt enige om at intervjuet skal gjennomføres
.....**mars 2012, kl.....**

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av desember 2012.

Hvis det er noe du lurer på kan du kontakte oss på e-post eller telefon.

aintho@ostfoldfk.no mobiltelefonnr. 95 75 54 30
torunn.dreyer@gmail.no mobiltelefonnr. 99 73 67 05

Vi har vært i kontakt med Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste A/S, som ikke har noen bemerkninger til vår framgangsmåte.

Med vennlig hilsen

Aina Thorsrud
Ørelunden 45
1523 MOSS

Torunn Dreyer
Morkelveien 40
1476 RASTA

Vedlegg 2

Intervjuguide

| Forskningsspørsmål | Intervjuguide |
|--|--|
| <p>Hvordan forstår rektor begrepet «tilpasset opplæring»?</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Fortell hvordan dere arbeider med TPO ved din skole. 2. Kan du nevne sider/tilnærminger av TPO dere har lyktes med og sider/tilnærminger dere må arbeide videre med, og hvorfor. 3. Kan du si litt om hvordan dere skiller mellom TPO og spesialundervisning. |
| <p>Hvilke <i>muligheter</i> og <i>utfordringer</i> står rektor overfor i tilretteleggingen av tilpasset opplæring?</p> | <ol style="list-style-type: none"> 4. Fortell litt om hvilke overveielser og vurderinger som gjøres når dere organiserer undervisningen? 5. Hvilke muligheter og begrensninger for TPO mener du sammenslåing av grupper i fellesfag på yrkesfaglige utdanningsgrupper kan føre til? 6. Fortell hvordan dere tilrettelegger for lærernes arbeid med TPO. |
| <p>Hvordan følger rektor opp skolens arbeid med tilpasset opplæring og elevenes læringsutbytte?</p> | <ol style="list-style-type: none"> 7. Kan du beskrive lærernes vurderingspraksis og gi eksempler på hvordan elevenes læringsutbytte følges opp? 8. Hvordan følges lærernes arbeid med TPO opp av ledelsen? 9. Hvilke informasjonskilde(r) benytter skolen for å vurdere om praksis fungerer etter intensjonene? |