

Hva kjennetegner ledelsen og kulturen ved skoler med høy måloppnåelse?

En studie av dynamikken mellom tilpasset opplæring og resultatorientering

May Yvonne Eng



Høgskolen i **Hedmark**

Mastergradsavhandling i Tilpasset Opplæring

HØGSKOLEN I HEDMARK

2011

Forord

Denne masteroppgaven er et resultat av et halvt års intenst arbeid med en skriftliggjøring av tanker og refleksjoner som har opptatt meg gjennom hele studiet. Disse teorier, forfattere og metoder jeg har gjort bekjentskap med gjennom studiet, er velkommen til å følge meg videre gjennom mitt pedagogiske yrkesliv. Å få dypdykke ned i materien omkring et tema som opptar meg også rent personlig, har vært en sann glede!

Først rettes en takk til de skolene som åpenhertig har tatt i mot meg og latt meg få et innblikk i deres kultur og yrkespraksis. Mitt besøk hos dere har betydd at flere lærere og hele lederteam av gangen ble okkupert, likevel har dere alle lagt til rette for at intervjuene kunne gjennomføres. Så tusen takk, uten dere ville denne oppgaven aldri blitt til.

Gjennom denne prosessen har min veileder Thomas Nordahl gitt meg inspirasjon, konkrete tilbakemeldinger og drevet meg videre når jeg har stått i stampe. Helligdag som virkedag har du besvart mine underlige spørsmål, og jeg vil rette en stor takk til deg for god veiledning og engasjement.

Snille mamma... For barnepass, husarbeid og kjøring av ungene mine mil etter mil til ulike aktiviteter; tusen takk!

Og sist, men langt fra minst; kjære Henning: takk for at du har vasket hus, laget mat og tatt deg av sjarmtrollene våre denne våren så jeg har kunnet sitte i mitt lille rede på loftet og skrive masteroppgave. Du har vist stor forståelse for at jeg har vært oppslukt og distré de siste månedene, og har tatt det fulle og hele ansvaret i hjemmet uten å kny. Tusen, tusen takk!

Sundebru, 8.juni 2011,

May Yvonne Eng

FORORD	2
INNHold	3
NORSK SAMMENDRAG	6
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	7
1.0 INNLEDNING	8
1.1 BAKGRUNN OG FORMÅL	8
1.2 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSING	9
1.3 STRUKTUR OG INNHold	10
1.4 METODEDISKUSJON	11
2.0 TEORI	13
2.1 PERSPEKTIVER PÅ TILPASSET OPPLÆRING	13
2.1.1 <i>Differensiering</i>	16
2.2 PROFESJONEN SKOLELEDER.....	17
2.2.1 <i>Fra "primus inter pares" til den profesjonelle leder</i>	17
2.3 LEDELSE	20
2.3.1 <i>Klasseledelse</i>	20
2.3.2 <i>Situasjonsbetinget ledelse</i>	22
2.4 MÅLSTRUKTUR OG MÅLORIENTERING	24
2.4.1 <i>Skolens målstruktur</i>	24
2.4.2 <i>Målorientering</i>	25
2.5 SKOLEKULTUR	26
3.0 METODE OG VITENSKAPSTEORI	29
3.1 VITENSKAPSTEORETISKE PERSPEKTIVER	29
3.1.1 <i>Objektiv kunnskap og målbar viten</i>	30
3.1.2 <i>Tolkning og forforståelse</i>	30
3.2 KVANTITATIVE DATA SOM UTGANGSPUNKT	31

3.3	FORUNDERSØKELSE OG UTVALG.....	32
3.4	DEN KVALITATIVE UNDERSØKELSEN	32
3.4.1	<i>Operasjonalisering og utarbeidelse av måleinstrumenter.</i>	33
3.4.2	<i>Forskningsetikk.....</i>	33
3.4.3	<i>Gjennomføring av gruppeintervju.....</i>	34
3.4.4	<i>Transkripsjon</i>	35
3.4.5	<i>Metode for analyse av data.....</i>	36
3.5	RELIABILITET.....	37
3.6	VALIDITET.....	38
3.6.1	<i>Begrepsvaliditet.....</i>	39
3.6.2	<i>Ytre validitet.....</i>	40
4.0	PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN	42
4.1	PERSPEKTIVER PÅ TILPASSET OPPLÆRING (TPO) OG DIFFERENSIERING.....	42
4.1.1	<i>TPO i teori og praksis</i>	42
4.1.2	<i>Differensiering i undervisning og lekser</i>	46
4.2	PROFESJONEN SKOLELEDER.....	48
4.3	LEDELSE	50
4.3.1	<i>Klasseledelse.....</i>	50
4.3.2	<i>Situasjonsbetinget ledelse.....</i>	54
4.4	MÅLSTRUKTUR OG MÅLORIENTERING	57
4.4.1	<i>Skolens målstruktur.....</i>	57
4.4.2	<i>Målorientering.....</i>	59
4.5	SKOLEKULTUR	61
4.5.1	<i>Samarbeidskultur.....</i>	61
4.5.2	<i>Ledelsesinitiert kultur</i>	63

6.0	AVSLUTNING	65
6.1	OPPSUMMERING.....	65
6.1.1	<i>Tilpasset opplæring.....</i>	65
6.1.2	<i>Profesjonen skoleleder.....</i>	66
6.1.3	<i>Ledelse.....</i>	66
6.1.4	<i>Målstruktur og målorientering.....</i>	67
6.1.5	<i>Skolekultur</i>	67
6.2	REFLEKSJON.....	67
6.3	PERSPEKTIVER.....	69
7.0	LITTERATUR	72
8.0	NOTER	76
9.0	VEDLEGG.....	77

Norsk sammendrag

Dette er en masteroppgave i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark. Oppgaven er en empirisk undersøkelse om hva som kjennetegner skoleledelsen og skolekulturen ved skoler som har høy resultatoppnåelse. Bakgrunnen for undersøkelsen er at mange kommuner opplever store sprik i resultatoppnåelsen av de nasjonale prøvene mellom de forskjellige skolene. Ofte skyldes dette tilfeldigheter og vil endre seg ved neste kartlegging, men av og til er disse forskjellene uttrykk for tendenser i skolene. Målet for undersøkelsen er å identifisere ulike faktorer innenfor ledelsen og kulturen i skolene som med støtte i teori kan antas å bidra til den høye resultatoppnåelsen samtidig som prinsippet om tilpasset opplæring er ivaretatt.

Det empiriske grunnlaget for oppgaven er tre gruppeintervjuer av skolars lederteam, og tre gruppeintervjuer av lærere ved de samme skolene. Denne kvalitative undersøkelsen ser på hvordan tilpasset opplæring kontra kravet om resultater kommer til uttrykk i skolekulturen, representert ved både lærere og deres ledere. Blant annet ser denne undersøkelsen på klasseledelse i lys av John Hatties analyser om hva som har effekt på elevers læring, og hvordan ledere synes å benytte seg av Hersey og Blanchards modell for situasjonsbetinget ledelse overfor et komplekst og sammensatt personale. Dagens rektorers profesjon er i endring, og teori og empiri i denne oppgaven søker å belyse dynamikken mellom den pedagogiske tradisjonen og den målorienterte økonomien.

Alle teorier som er benyttet og all empiri som er innhentet i denne undersøkelsen relateres tilbake til skolekulturen, og hvordan lederne synes å være nøkkelkomponenten i utviklingen av en resultatorientert og samtidig inkluderende kultur for læring.

Engelsk sammendrag (abstrakt)

This is a Master's degree thesis in Adapted Education at Hedmark University College. This thesis is an empirical study of which factors in leadership and school culture schools with high goal achievement have in common. The background for this study is that many municipalities experience a large variety of results between schools. Sometimes this phenomenon are random and relates to the pupils, but if there is a tendency of low goal achievement in a school this might have something to do with the school itself and its system. Based on theory presented in this thesis, this study aims to identify different factors within school leadership and -culture that might contribute to this high goal achievement, while at the same time the principle of adapted education is being implemented.

The empirical foundations for this thesis are three group interviews of as many schools leaders, and three group interviews of teachers at the same schools. This qualitative survey study how adapted learning together with governmental demands and expectations about high test scores are expressed by teachers and principals through school culture. This survey look upon John Hatties' (2009) analyses about what teachers can do that might have effect on the pupils learning. It also study how principals seems to use Hersey and Blanchards (1988) model of situational defined styles of leadership onto a complex and diverse staff of teachers. The principal profession of today is changing, and the theories and empirical data in this thesis seeks to enlighten the tension between the pedagogical tradition and the goal orientated economical policy.

Every theory used and every empirical data found in this study relates back to school culture and how the school leaders seems to be the key component in the development of a culture for learning that combines goal orientation with inclusion.

1.0 Innledning

”... du kan ikke ha en som driver med andreklasse pensum i fjerde, så skal han testes på nasjonale prøver i femte. Det er et stort misforhold mellom tilpasset opplæring og det at alle skal gjennomgå de samme testene.”

Sitatet over er hentet fra en av lærerne jeg har intervjuet i denne undersøkelsen, og skal få innlede oppgaven. Det denne læreren setter ord på her, indikerer at det finnes et spenningsfelt mellom hvordan tilpasset opplæring som begrep blir tolket og anvendt, og testing og krav om resultater. I dette potensielle spenningsfeltet ligger det en del forventninger; fra myndighetene til skolelederne; fra skolelederen til lærerne; og fra lærerne til elevene. Misforholdet denne læreren snakker om, refererer til en tolkning av TPO som tillater elever å yte etter egne forutsetninger, samtidig som elevene måles mot et standardnivå i de nasjonale prøvene. Noen skoler har utviklet en kultur for læring der disse to nivåene ligger forholdsvis nær hverandre, og man snakker da om en *dynamikk* mellom disse elementene. Det er derfor interessant å undersøke hvorvidt disse skolene har noe felles i forhold til skolens ledelse og den kulturen ledelsen legger føringer for.

1.1 Bakgrunn og formål

Fra år til år opplever mange kommuner at grunnskolene leverer høyst ulike resultater på de nasjonale kartleggingene. Noen ganger dreier det seg om tilfeldigheter og elevgrunnlag, i andre tilfeller handler det om tendenser ved de enkelte skolene. Særlig er det sistnevnte interessant i kommuner der elevgrunnlaget er relativt likt i alle skoler. Det er ikke tilfeldig at jeg har brukt nasjonale prøver som utgangspunkt i denne oppgaven. Kartlegging og testing er blitt en del av skolehverdagen det siste tiåret, og det at man har begynt å sette tall på elevers forventede læring har skapt et fokusskifte omkring hvordan man driver skole. Det har oppstått et prestasjonspress i skolen, og krav om mål og måloppnåelse har ført til at der skolene tidligere var prosessorientert, er man i dag mer resultatorientert. For skoleledere som er ansvarlige for skolens resultater, må disse endrede kravene nødvendigvis bety en endring også i skolelederrollen.

Jeg ønsket å skrive en oppgave om hvordan dagens suksessfulle skoleledere håndterer dynamikken mellom den pedagogiske tradisjonen og den målorienterte økonomien, og

hvordan skolekulturen omfavner både inkludering og en praksis som kan synes å ha erstattet det innovative mennesket med matriser og statistikk. Er det mulig å identifisere noen fellestrekk ved kulturen og ledelsen ved skoler som oppnår gode resultater av de nasjonale kartleggingene? Ville det da i neste omgang være mulig for andre skoler å lære noe av skolekulturer og skoleledere ved skoler med høy resultatoppnåelse? Disse spørsmålene ønsket jeg å finne svar på.

1.2 Problemstilling og avgrensinger

Det var en rekke måter jeg kunne gripe an dette tema på, og valg av problemstilling ville i seg selv gi de fleste avgrensinger dersom den var presis nok. Samtidig var det viktig å ikke låse handlefriheten min for mye når jeg skulle i gang med selve undersøkelsen. Problemstillingens formulering ble derfor følgende :

Hva kjennetegner ledelsen og kulturen ved skoler med høy måloppnåelse?

En forklarende og utdypende undertekst setter problemstillingen min i sammenheng, og spissformulerer essensen i undersøkelsen:

En studie av dynamikken mellom tilpasset opplæring og resultatorientering.

Målet med undersøkelsen er å identifisere fellestrekk ved skolekulturen og skoleledelsen ved skoler som lykkes med tilpasset opplæring og oppnåelse av skolens resultatmål. Derfra blir det kan hende i neste omgang mulig å finne frem til elementer, eller snarere en kombinasjon av elementer, som andre skoler kan reflektere over i forhold til deres egen praksis og som er potensielt overførbare.

Ut fra dette har jeg utarbeidet to forskningsspørsmål:

1. Hvordan arter en godt implementert kultur for tilpasset opplæring seg i skolene som skårer høyt på nasjonale prøver?
2. Hvilke virkemidler benytter ledelsen seg av for å sikre tilpasset opplæring for alle elever og dermed en høyere resultatoppnåelse?

Det ble nødvendig å gjøre noen avgrensinger. Både skoleledelse og skolekultur er sammensatte områder, og jeg ble tvunget til å prioritere hvilke elementer som skulle komme med i denne undersøkelsen og hvilke som ikke kunne gis plass. Av den grunn har jeg valgt å vie oppmerksomhet til fem faktorer jeg på bakgrunn av litteratur mener er avgjørende for en god læringskultur under en profesjonell ledelse. Disse faktorene er tilpasset opplæring, profesjonen skoleleder, ledelse i skolen, målstruktur og skolekultur.

1.3 Struktur og innhold

I kapittel 2 gjør jeg rede for teorier som danner utgangspunkt for oppbyggingen av undersøkelsen. Først presenterer jeg litt bakgrunnsmateriale for prinsippet om tilpasset opplæring med noen ulike definisjoner, og teori omkring differensiering.. Så tar jeg for meg litt profesjonsteori. Deretter redegjør jeg for ledelse i skolen, og har valgt klasseledelse og situasjonsbetinget ledelse som eksempler. Etter det gjør jeg rede for litteratur omkring målstruktur og målorientering, og til sist i kapitlet presenteres teorier om skolekultur. Her har jeg fokusert på samarbeidskultur og den ledelsesinitierte kulturen i skolene.

Kapittel 3 er metodekapitlet. Først presenteres noen vitenskapsteoretiske perspektiver som er valgt fordi disse inngår i mine metodiske overveielser. Deretter viser jeg undersøkelsens første tre faser - utgangspunkt, pilot og utvalget. Så gir jeg en oversikt over gangen i den kvalitative undersøkelsen, fra operasjonalisering til analyse. Jeg gjør også noen forskningsetiske refleksjoner. Til slutt tar jeg for meg reliabilitet og validitet, både i teorien og i denne undersøkelsen.

Funnene presenteres og drøftes i kapittel 4. Her har jeg fulgt oppskriften fra teorikapitlet, og i stor grad benyttet sitater for å representere skolene innenfor de ulike kategoriene. Mye av grunnen til at jeg har valgt å la sitatene tale for seg uten mine omformuleringer av intervjupersonenes ord, er fordi jeg undersøker en *kultur*. For å få innblikk i en skolekultur tror jeg det er nødvendig med mange uttalelser fra kulturens representanter, og sammen kan sitatene kanskje gi et lite innsyn i det sammensatte og kompliserte systemet skolekulturen utgjør. Alle kategoriene i denne undersøkelsen dreier seg jo i bunn og grunn om kulturen ved skolene, og det har vært viktig for meg å beholde essensen i uttalelsene. Det som har

kommet frem i gruppeintervjuene har jeg drøftet underveis, og relatert tilbake til teorien jeg har tatt utgangspunkt i.

I siste kapittel oppsummerer jeg oppgaven og gjør noen avsluttende refleksjoner.

1.4 Metodediskusjon

Metodediskusjonen startet allerede før problemstillingen var formulert, og jeg kun hadde en ganske klar formening om hvilket tema jeg ville jobbe med. Jeg ville undersøke hva det var som gjorde at noen skoler fikk bedre resultater på nasjonale prøver enn andre når det demografiske utgangspunktet var relativt likt.

Jeg ønsket i utgangspunktet å sammenligne seks kontrastskoler i en kvantitativ undersøkelse; tre av hver av skoler som skåret godt over og langt under landsgjennomsnittet i nasjonale prøver i norsk på femte trinnet og som hadde best samsvar i bakgrunnsvariabler. Imidlertid kan det oppstå visse vanskeligheter med å gjennomføre undersøkelsen på denne måten, som for eksempel at dybdeinformasjonen i datamaterialet best ville komme fram ved en kvalitativ tilnærming, samt at det lett kunne oppstå målingsfeil i form av uriktige og ”påpyntede” svar fra de dårlige skolene. I tillegg var det en viss risiko for at svarprosenten ville bli lav, igjen især fra de dårlige skolene. Etter hvert innså jeg at jeg ønsket dybde i materialet og å personlig erfare kulturene jeg skulle undersøke, og dette tillater en kvalitativ undersøkelse bedre enn en kvantitativ. Ut fra dette besluttet jeg å gjennomføre undersøkelsen kvalitativt. Av de kvalitative metodene man kan benytte i kvalitative studier, valgte jeg å gjennomføre gruppeintervju med ledere og lærere separat og bruke båndopptaker.

Jeg reflekterte litt over hvor hensiktsmessig det ville være å undersøke kontrastskoler, som jeg mente ville være en interessant tilnærming til temaet. Men når det var en mulig, og kanskje til og med sannsynlig, risiko for feilmålinger, besluttet jeg å kun finne fellestrekk ved de tre gode skolene. Slik vinklet jeg oppgaven inn på *identifisering* av faktorer fremfor *sammenligning* av faktorer.

Faktorene jeg ville studere var ledelse og kultur ved skolene. *Ledelse* fant jeg ut måtte omfatte både skoleledelse og klasseledelse. *Kultur* måtte omfatte både lærerkultur og den overordnede skolekulturen.

Noe av målet for undersøkelsen var å finne elementer ved disse skolene som var potensielt *overførbare* til andre skoler.

Jeg ville innta et *systemperspektiv* i min tilnærming til teori og datainnsamling. Dette innebærer at jeg legger liten eller ingen vekt på individet i mine fremstillinger. Jeg valgte systemperspektivet av to grunner; for det første fordi kultur kan betraktes som et system, og fordi jeg rent personlig har stor interesse av å studere elementer i systemet som kan bidra til løsninger for elever som møter hindringer for læring og deltakelse i skolen.

De tre skolene måtte ha en *tendens* til at resultatoppnåelsen lå over landsgjennomsnittet på de nasjonale prøvene. Det var ikke nok at skolene hadde gode resultater dette året. For å øke sannsynligheten for at de gode resultatene på nasjonale prøver i lesing på femte trinn ikke dreide seg om tilfeldigheter, ville jeg konsentrere meg om skoler som hadde høy resultatoppnåelse flere år på rad. Skolene måtte også kunne vise til tilsvarende resultater på nasjonale prøver i regning og engelsk.

De tre skolene måtte ha visse felles *bakgrunnsvariabler*, men disse skulle ikke være av en slik art at de ekskluderte for mange andre skoler i et sammenligningshensyn. Jeg var opptatt av at skolene skulle være mest mulig ”gjennomsnittlig”, slik at funnene mine ville være gyldige for flest mulig andre skoler.

Til sist var det viktig for meg at skolene hadde en *demografisk nærhet* til hverandre, slik at befolkningsgrunnlaget skulle være relativt det samme i alle skolene.

Med disse punktene på forskningsplanen endte jeg opp med en kvalitativ design for undersøkelse av skoleledelse og skolekultur ved tre skoler: én i hvert av de tre fylkene Aust Agder, Telemark og Vestfold med en tendens til høy resultatoppnåelse på nasjonale prøver i lesing på femte trinnet. Skolene skulle ha felles bakgrunnsvariabler i forhold til elevantall, kommunens størrelse, antall elever med enkeltvedtak og annet morsmål, få eller ingen fritak fra deltakelse ved de nasjonale prøvene, og en ledelse med lederutdanning. Metoden jeg skulle benytte var gruppeintervju av ledere og lærere separat, og jeg ville ta intervjuene opp på bånd. Dette var designet, planleggingen av selve undersøkelsen; operasjonalisering og utforming av intervjuguide, startet seinere.

2.0 Teori

I dette kapittelet presenteres teori innenfor de områdene jeg tenker å anvende i analysen. Først gjør jeg rede for litt teori omkring tilpasset opplæring med noen definisjoner. Under TPO redegjør jeg også for litt teori omkring differensiering. Så presenterer jeg noe teori innenfor profesjonen skoleledelse, og da er det skoleledere i krysspress som er mitt fokus. Deretter gjør jeg rede for teorier omkring ledelse, og da har jeg konsentrert meg om klasseledelse og situasjonsbetinget ledelse. Så presenterer jeg teori omkring målstruktur, og litteraturen som kommer til slutt i dette kapittelet har fokus på lærerkulturer og ledelsesinitiert kultur.

Alle teorier jeg presenterer her anvender jeg i analysen og i drøftingen av det empiriske materialet.

2.1 Perspektiver på tilpasset opplæring (TPO)

I opplæringslova (§ 1-3) står det følgende:

”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.

På 1. til 4. årstrinn skal kommunen sørje for at den tilpassa opplæringa i norsk eller samisk og matematikk mellom anna inneber særleg høg lærartettleik, og er særleg retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning.”

I Norge har skolen flere opplæringsprinsipper å ivareta. I forhold til elevers ulike forutsetninger er det tre opplæringsprinsipper som opplæringstilbudet skal være forankret i. Disse opplæringsprinsippene gjelder for alle elever i alle typer opplæring. For det første skal skolen være *inkluderende*. Det betyr at hver enkelt skole skal kunne gi alle elever et opplæringstilbud som bidrar til læring og utvikling, og der alle hører til i et sosialt fellesskap. For det andre skal skolens opplæringstilbud være *tilpasset* den enkeltes forutsetninger og behov. Prinsippet om tilpasset opplæring kommer til uttrykk i lovverket både for grunnskolen og videregående skole, og innebærer at alle elever uansett forutsetninger og

evner skal ha samme muligheter og rettigheter i skolen. For det tredje skal opplæringen være *likeverdig*. Det betyr at alle skal ha samme mulighet til å oppnå sine læringsmål i skolen, og ingen skal få bedre eller dårligere opplæringstilbud enn de andre.

For å kunne følge disse prinsippene må læreren både ha kunnskap om dem og være reflektert i forhold til hvordan prinsippene skal styre praksisen. Prinsippet om inkludering får først substans dersom prinsippet om tilpasset opplæring og likeverdighet er implementert i skolens opplæringstilbud (Nordahl 2006).

Prinsippet om tilpasset opplæring (TPO) var i utgangspunktet politisk og ideologisk konstruert, og var heller diffust i forhold til hvordan tilpasset opplæring skulle tolkes og praktiseres. Det gjorde at begrepet i lang tid fungerte som det Foucault kaller ”floating signifiers”, altså begreper hvis viktigste betydning er at de ikke betyr noe (Hjort 2006). Det vil si at begrepene er ”tomme” og kan fylles med ”hva som helst”. Slike begreper kan likevel få mening i bestemte situasjoner, og innholdet i TPO som begrep kunne skifte fra det ene politiske regimet til det andre (Bachmann og Haug 2006). Det var også skolene som hadde ansvaret for å operasjonalisere begrepet, og tolkningene kunne være ganske ulike fra skole til skole. Man så derfor behovet for en mer faglig forankret definisjon av begrepet, og ulike bidrag er blitt lagt fram.

På side 70 i st.meld. nr 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen, er begrepet utdypet slik:

”Tilpasset opplæring kjennetegnes av variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen. Tilpasset opplæring innebærer høy bevissthet i valgt av virkemidler med sikte på å fremme den enkelte og fellesskapets læring. Opplæringen må ikke bare tilpasses fag og lærestoff, men også elevenes alder og utviklingsnivå. Lærerne må bruke elevenes ulike forutsetninger, sammensetning av elevgruppen og hele læringsmiljøet som ressurser i læringen.”

Thor Ola Engen (2010) presenterer en alternativ tolkning av begrepet:

”Tilpasset opplæring er ethvert tiltak på individ-, organisasjon- eller kulturnivå, som bidrar til at eleven får optimale muligheter til å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial, både når det gjelder instrumentelle kunnskaper og personlighetsutvikling eller danning, samtidig som de har optimal sjanselighet når det gjelder å nå skolens mål.”

(Engen 2010).

I denne fanges i tillegg opp sider ved TPO som ikke kommer frem i den første, som at mestring er et sentralt mål for opplæringen, og bør presiseres nærmere. Her kommer det frem at TPO bør gå ut over individnivået og også omfatte tiltak på organisasjons- og kulturnivå. Videre er sjanselighet og skolens mål formulert i Engens bidrag.

Jeg tar her med enda en definisjon fordi denne anses som et viktig bidrag til tolkningsdebatten omkring begrepet (Engen 2010), men som krever litt nærmere gransking. Håstein og Werner (2004) definerer tilpasset opplæring slik:

”[...] vanlig undervisning eller *spesialundervisning* (min uthevelse) der en gjennom iaktakelse, planlegging, gjennomføring og løpende evaluering aktivt ser til at alle elever – med sine forskjelligartede ulikheter – får utfordringer og muligheter som bidrar til mestring og tilhørighet, faglig og sosialt, individuelt og i gruppe.” (Håstein og Werner 2004:53).

Håstein og Werners definisjon presiserer at tilpasset opplæring er en dynamisk prosess som krever aktivt og kontinuerlig oppfølging fra læreren, og både læring og deltakelse bør ivaretas. Imidlertid ligger det i denne definisjonen en viss fare for mistolkning av begrepet. Tilpasset opplæring skjer innenfor skolens og klassens basisressurser, og må ikke mistolkes som spesialundervisning.

Bachmann og Haug (2006) skiller også tolkningene av begrepet i smal og vid forståelse, men disse er ikke motsetningsfylte tilnærminger, snarere et spørsmål om hvor tyngdepunktet i undervisningen er og hvordan tilpasset opplæring blir forstått (Nordahl og Hausstätter 2009). Tolket smalt vil tilpasset opplæring innebære en sterkere individualisering. Det vil si at skolen vektlegger å tilpasse opplæringen mest mulig til den enkelte elvens behov. I en smal tolkning vil individperspektivet være mer sentralt enn systemperspektivet, og man tar utgangspunkt i sammenhenger mellom individet og dens problemer i skolen for å finne løsninger i forhold til opplæringen. En smal forståelse av TPO kan komme til å vanskeliggjøre inkluderingsarbeidet i skolen (ibid.). I en vid tolkning av begrepet vil det kollektive og fellesskapet i skolen stå mest sentralt. Tolket vidt vil tilpasset opplæring kunne betraktes som en ideologi som skal prege hele skolen, og er derfor knyttet til systemet fremfor individet. En vid forståelse innebærer mer enn undervisningsmetodene i klasserommet, isteden prioriteres en helhetlig skoleutvikling og utvikling av

samarbeidskulturer i skolene. 85 % av lærerne i norske skoler har en smal forståelse av TPO¹.

2.1.1 Differensiering

Man skiller gjerne mellom organisatorisk differensiering og pedagogisk differensiering (Bachmann og Haug 2006). Organisatorisk differensiering skjer når elever får et pedagogisk tilbud utenom den sammenholdte læringsgruppen, og bestemmes ut fra evner, nivå eller interesser. For eksempel opplæring i spesialskole, spesialundervisning i ordinær skole - enten som én til én undervisning eller i en liten gruppe -, eller i forhold til valgfag. Fremdeles er det slett ikke uvanlig at de sterkeste eller svakeste elevene i en klasse tas ut i noen fag og får undervisning utenfor klassefelleskapet. Bruk av valgfag er en form for organisatorisk differensiering som fremdeles eksisterer i skolen der elevene blir gruppert ut fra interesser og yrkesønsker. Nivågrupper i ordinær undervisning er også en hyppig brukt form for organisatorisk differensiering.

Pedagogisk differensiering er det man finner hos lærere som gir et variert tilbud til en samlet klasse. Det innebærer at innenfor elevgruppens rammer får elevene ulik undervisning, har ulike læringsmål og benytter seg av ulike strategier for å nå disse målene. Det er lett å dra paralleller mellom begrepene *pedagogisk differensiering* og *tilpasset opplæring*, og disse er da også nærliggende, men ikke identiske. Tilpasset opplæring er prinsippet som ligger bak differensieringen (Gundem 1994), og pedagogisk differensiering er et konkret tiltak som man kan sette inn for å tilpasse opplæringen for alle elevene uavhengig av nivå, ferdigheter, interesser eller forutsetninger. Pedagogisk differensiering kan komme til uttrykk gjennom forskjellige former, og de vanligste er tempo-, kvantitativ - og kvalitativ differensiering (Engelsen 2001), som alle må ses i sammenheng. Tempodifferensiering går ut på at det er elevens utviklingstakt og læringstempo som bestemmer hvor lang tid som trengs for å lære et emne, og at undervisningen skal tilpasses dette. Kvantitativ differensiering dreier seg mer om mengden lærestoff og omfanget av arbeidsoppgavene. Kvantitativ differensiering brukes ofte som tiltak der elevene bruker ulik tid på samme mengde stoff. Der tempodifferensiering tillater lengre tidsbruk innenfor hvert område, vil kvantitativ differensiering tilpasse arbeidsmengden slik at tidsbruken blir noenlunde den samme for alle elevene. Dette er også aktuelt i forhold til lekser. Kvalitativ differensiering innebærer at elevene jobber med

forskjellige tema innenfor et emne, og at innholdet har ulik vanskegrad. I kvalitativ differensiering vil elevenes individuelle læringsstil også bedre kunne ivaretas, for gjennom fleksible arbeidsmåter som arbeid i par, gruppearbeid, stasjonsundervisning eller lignende vil den enkeltes behov for tilpassing bedre ivaretas. Ofte trenger læreren å ta i bruk alle former for differensiering overfor elever som befinner seg i begge ender av normalfordelingskurven, og det er viktig å bruke rett form til rett utfordring. Kanskje det nytter å gi færre oppgaver til en elev som sjelden blir ferdig i tide, men like gjerne kan det dreie seg om oppgavens kompleksitet, eller at eleven rett og slett trenger mer tid på seg for å absorbere materialet. Av den grunn er det viktig at læreren er reflektert og bevisst de ulike formene for differensiering for å kunne bruke disse enten hver for seg eller i kombinasjon på mest hensiktsmessig måte.

Vi ser ofte differensiering komme til uttrykk gjennom bruk av arbeidsplaner, der elevene gjerne selv, eller sammen med lærer, bestemmer seg for hva slags vanskegrad og arbeidsmengde han eller hun skal velge.

2.2 Profesjonen skoleleder

Dette kapittelet presenterer noe teori omkring skoleledere i krysspress. Skolelederrollen er i endring, og jeg ønsker kort å peke på noen dimensjoner skoleledere av i dag står overfor.

2.2.1 Fra “primus inter pares” til den profesjonelle leder

Primus inter pares betyr “best blant likemenn”. Det å være sjef på skolen har en lang historie, og startet i 1739 da *Forordning, Om Skolerne paa Landet* gav prestene ansvar for organisering og gjennomføring av skolegangen til prestegjeldets unger. Etter skolelovene i 1860 og 1889 overtok kommunale skolestyrere og kirkelige embetsmenn de direkte ledelsesfunksjoner i skolen (Lotsberg 1997). Senere ble visse oppgaver omkring skolens drift gitt til enkeltlærere, og titler som førstelærere, tilsynslærere og overlærere ble benyttet. Overlæreren hadde først og fremst et administrativt og forvaltende ansvar, som var nedfelt i forskrifter og instruksjer. Lovverket hjemlet i lang tid opprettelse av skolestyrerstillinger ved den enkelte skole, men først etter 1950 ble det vanlig med skolestyrere (Andreassen, Irgens og Skaalvik 2009). Tradisjonelt var skoleledelse en tilleggsfunksjon til læreryrket, men har

gradvis blitt skilt ut som noe eget. Det var en alminnelig oppfatning og praksis at man kunne bli rektor gjennom naturlig progresjon; når du har vært lærer lenge nok kan du bli rektor. Når en rektor på en skole gikk av, var gjerne hans etterfølger å finne blant lærerstaben på den samme skolen. Han var den beste blant likemenn.

Kravet om styring, endring og utvikling i skolen har blitt stadig sterkere de siste par tiårene. Både i den skolepolitiske debatten og i forskning konkluderes det med at avstanden er for stor mellom samfunnets krav og forventinger til utdanningssystemet og hva som leveres av resultater (Andreassen, Irgens og Skaalvik 2009). Økende trykk på skolene og et sterkt fokus på norske elevers prestasjoner førte til at Utdanningsdirektoratet i 2008 startet arbeidet med å utvikle innhold og struktur i en rektorutdanning, der forventingene til skolelederrollen blir presisert i rammeverket. Dette utdanningstilbudet er nå på plass (www.udir.no).

Innenfor kommunal virksomhet eksisterer det en økt byråkratisering av ledelsesfunksjonen og en sterkere resultatorientering. Dette har med målstyring å gjøre, som er et for stort område til at jeg har anledning til å gå nært innpå dette her². Mange kommuner har innført en tonivåmodell som innebærer for skolenes del at hver skole har egen enhetsleder, som både har ansvar for det faglige og pedagogiske, men også det økonomiske og administrative knyttet tett opp mot rådmannen. Dette stiller høye krav til skolelederens lojalitet som blir trukket i to ofte motstridende retninger (Dons 2010). Tradisjonelt var sterkere resultatorientering og økt byråkratisering av ledelsens funksjoner trekk man først og fremst forbant med næringslivet, der ledelse ble målt opp mot hva de leverte av resultater. For skoleledere betyr det et økt ansvar utover det pedagogiske, og skal ofte ivareta motstridende behov. Potensielt motstridende behov kan være opplæringslovens krav om spesialundervisning og rådmannens krav om å overholde det kommunale budsjettet (Damsggard 2010). Skolelederrollen er dynamisk og må hele tiden tilpasses den virksomheten som skal ledes. God ledelse handler om å ha klare hensikter og en profesjonell autoritet, noe man kan oppnå blant annet gjennom å forholde seg til og delta i miljøet man skal lede (Ogden 2004). Profesjonsteorier vil på en eller annen måte handle om hvordan kunnskap og ferdigheter anvendes (Torsteindal 1989). Som vitenskapelige termer er profesjon og profesjonalitet først og fremst knyttet til kjennetegnene som profesjonssosiologien utviklet på 1960-tallet for de klassiske profesjonene. Øystein Ballo (2009:61) definerer profesjoner slik:

“[...] avgrensede markedsgrupper eller yrkesgrupper med kunnskapsbasert arbeid som har vesentlig betydning for samfunnet. Profesjonene beskrives ut fra felles karakteristika som blant annet samfunnsmessig monopol på et arbeidsområde, formell, teoribasert viten (basert på lang, vitenskapsbasert utdanning), etisk kodeks, egen profesjonskultur, selvregulering og autonomi.”

Denne definisjonen gir uttrykk for at man har forsøkt å konstruere et tidløst og overgripende profesjonsbegrep. Man da har sett bort fra den historisk gitte samfunnskonteksten, og at profesjoner er noe som utvikles sammen med og som en del av en samfunnsmessig og sosial prosess. Istedenfor å legge vekt på yrkesgrupper som bygger sin autoritet på teoretisk kunnskap, bør forskning om profesjonene heller ta utgangspunkt i yrkesgruppens rammevilkår og samfunnets strukturering av deres praksis og rolle i en samfunnskontekst (Brante 1989, gjengitt i Ballo 2009). Fokuset dreies dermed fra visse yrkesgrupper generelt til deres virksomhets *vilkår*.

Skoleledere i et markedsstyrt system står i et organisatorisk og politisk dilemma mellom krav til legalitet knyttet til økonomisk mål- og rammestyring som er fastsatt av andre, og de fagligbaserte beslutninger, plikter og krav. Profesjonens skolefaglige, tradisjonelle kunnskapsgrunnlag utfordres av andre fagområder innenfor organisasjon og ledelse samt økonomi. Skoleledere må virke ut fra to motiv; det overordnede økonomiske og det offentlig skolepolitiske. Begge er historisk og kulturelt forankret i skolens mandat, og er blitt koblet tettere til hverandre de siste årene (Ballo 2009). Ny kommunelov, innføring av målstyring og styringsprinsipper etter NPM modellen³ fører til at alle virksomheter, også skolen, organiseres på en måte som sikrer at det overordnede økonomiske motivet ivaretas på alle nivå. Slik blir skoleledere ansvarlige for handlinger knyttet til målsettinger underlagt det økonomiske motivet, noe som kan tvinge frem konflikter mellom de to motivene. Dette dreier seg om det dobbelte styringssignal fra sentralt hold; det økonomisk-rasjonelle signal som er kanalisert fra særlig Finansdepartementet eller Kommunaldepartementet, mot de skolepolitiske og pedagogiske føringene som kanaliseres fra Kunnskapsdepartementet (Møller 2004). Heri kan man kanskje se en ny profesjon ta form; mellomledere i offentlig sektor. En slik profesjons grunnlag ligger i mellomlederens posisjon som agenter for den kommunale ledelsen og myndighetene (Moos 2004).

Dersom skolelederen er mer markedsstyrt enn pedagogisk orientert, kan det få noen uheldige konsekvenser for den tilpassede opplæringen i skolen. For eksempel er det en viss risiko for

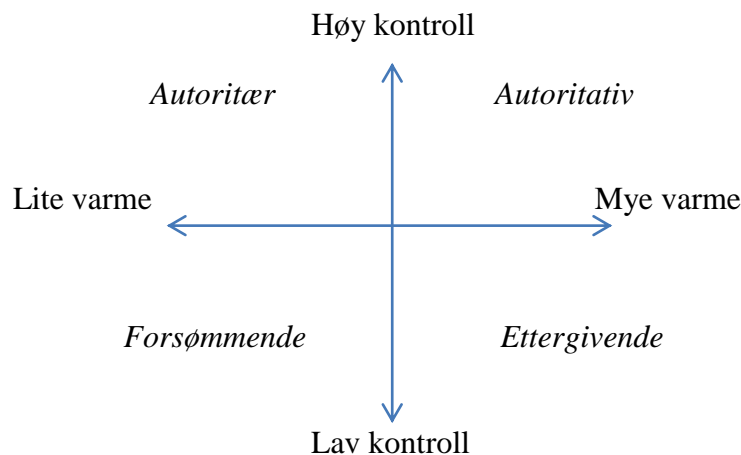
at den instrumentelle læringen prioriteres på bekostning av dannelse og personlig utvikling. På den andre siden vil en skoleleder som ikke er nok markedsstyrt stå i fare for å vektlegge den instrumentelle læringen for lite, og at den tilpassede opplæringen sikter mot et lavere nivå enn hva som er det optimale for hver enkelt elev. Mestring har mange nivåer, men den tilpassede opplæringen bør søke optimal mestring for alle elever på alle områder.

2.3 Ledelse

Først tar jeg for meg klasselederrollen, og viser til blant annet John Hatties (2009) analyser. Deretter gjør jeg rede for en modell for situasjonsbetinget ledelse utarbeidet av Hersey og Blanchard (1988). I utgangspunktet er denne modellen utarbeidet til bruk overfor medarbeidere og ansatte, men er også meget godt overførbar til skoleledelse og klasseledelse.

2.3.1 Klasseledelse

Det finnes mange definisjoner av ledelse, men to faktorer som synes å gå igjen i de fleste er sosial innflytelse og måloppnåelse. Den sosial innflytelsen læreren har på en klasse, ses når regler skal innføres og håndheves, konflikter skal løses, krav stilles til elevene og lignende. Hvordan læreren opptrer og fremstår i disse situasjonene avgjør hans eller hennes sosiale innflytelse på elevene, og dermed også resultater og måloppnåelse. Nordahl (2006) viser til to egenskaper en lærer kan eller kan ikke beherske som uttrykker den praksis læreren fører. Disse egenskapene, eller dimensjonene, er kontroll og varme, og ulik grad av disse gir fire ulike læringsstiler. Med kontroll forstås at læreren har oversikt over klassen som helhet og den enkeltes læringsprosess, har klare regler med rettferdig håndheving, at læreren alltid handler ut fra klassens beste, er profesjonell i forhold til egne følelser, empatier og antipatier og stiller tydelige krav både kollektivt og individuelt. Med varme forstås at lærerens holdninger overfor elevene er positive, viser interesse, roser det som roses kan, lytter og lar eleven medvirke til sin egen hverdag. Den tilstanden av kontroll og varme man finner i den *autoritative* dimensjonen er noe alle lærere bør etterstrebe.



Figur 1: Lærerpraksis (etter Nordahl 2006).

John Hattie (2009) har levert et stort dokument over hva som har effekt på læring i skolen, basert på mer enn 800 meta-analyser av 71 millioner skoleelever fra hele verden utført i en tidsperiode på femten år. Her er det analysert 138 variabler/faktorer som kan ha effekt på elevers læring. Effekttørrelser over 0.60 gir i følge Hattie store effekter. Av de 13 øverste variablene er læreren ansvarlig for 9 av dem. Effekttørrelsen oppgis i parentes:

- Grunnleggende vurdering (0.90)
- Microteaching – en teknikk der man gjør opptak av undervisningen for å studere hva som foregår i timene (0.88)
- Omfattende tiltak for elever med særskilte behov (0.77)
- Tydelighet og struktur (0.75)
- Kognitive strategier som dialog, oppklaring av spørsmål, klargjøring, repetisjon og oppsummering. (0.74)
- Positive, støttende og konstruktive tilbakemeldinger fra læreren (0.73)
- God relasjon mellom lærer og elev (0.72)
- Varierte undervisningsmetoder og –teknikker som direkte instruksjoner, samarbeid med medelever, læringsstiler og feedback (0.71)
- Metakognitive strategier som å legge en plan for oppgaveløsning, evaluering av progresjon og å kontrollere forståelsen. Dette er ”tenkning om tenkningen.” (0.69)

Disse faktorene er alle knyttet til læreren i sitt arbeid. Det er mange andre variabler som spiller inn på elevenes læring, som for eksempel diagnoser og hjemmeforhold, men ingen av disse kan alene forklare adferdsproblemer, lav motivasjon eller dårlige prestasjoner⁴. Adferdsproblemer, lav motivasjon og dårlige skoleprestasjoner har alltid en sammenheng med situasjonen, altså undervisningen, og man kan aldri løsrive seg fra situasjonen. Derfor er det viktig å sette søkelyset nettopp på situasjonen, for det er langt lettere å endre denne enn å endre personer. I dette ligger det at *læreren* er den komponenten i undervisningssituasjonen som har det største endringspotensialet.

2.3.2 Situasjonsbetinget ledelse

Det finnes en rekke teorier omkring lederstiler som tar for seg ulike aspekter ved ledelse som lederen må forholde seg til. Teoriene omkring dette kan grovt grupperes i tre kategorier (Busch og Vanebo 2003):

1. Teorier med én dimensjon: lederen er enten opptatt av menneskelige relasjoner, eller av oppgavene som skal løses.
2. Teorier med to dimensjoner: lederens adferd vurderes både etter hvor opptatt han eller hun er av de menneskelige relasjonene, og av hvorvidt oppgavene løses på en tilfredsstillende måte.
3. Teorier med tre dimensjoner: lederen er i tillegg til å være relasjons- og oppgaveorientert, er han eller hun også bevisst den spesifikke situasjonen hvor ledelse skal utøves.

Det er teori fra den siste kategorien denne oppgaven tar for seg. Situasjonsbetinget ledelse har som utgangspunkt at *ingen lederstil i seg selv er den beste*. Det som bestemmer hvilken lederstil som bør velges, er lederens totale situasjon. Det betyr at der det i én situasjon er mest hensiktsmessig å velge en autoritær stil, kan det i neste situasjon være best å være demokratisk overfor de ansatte. Hersey og Blanchard (1988) har utarbeidet en modell for situasjonsbetinget ledelse. Modellen passer like godt til ansatte som til elever. I denne modellen hevdes det at en leder kan og bør tilpasse sin lederstil til de ulike situasjonene han eller hun står overfor. Det dreier seg om fire typer lederstiler der lederen varierer graden av styrende og støttende adferd for å nå målene; å få andre til å gjøre det man som leder vil at

de skal gjøre. Som utgangspunkt deles lærerens eller elevens beredskapsnivå inn i fire nivåer; manglende kompetanse og motivasjon (B1), manglende kompetanse men har motivasjon (B2), har kompetanse men mangler motivasjon (B3) og har både kompetanse og motivasjon (B4). Parallelt med dette skilles det mellom de fire ulike lederstilene; høyt styrende og lavt støttende adferd – instruerende (S1), høyt styrende og høyt støttende – selgende/overtalende (S2), lavt styrende og høyt støttende – medvirkende/deltakende (S3), og lavt styrende og lavt støttende – delegerende (S4). Hensiktsmessig lederstil vil derfor være avhengig av den ansattes kompetansenivå.

Lærerens /elevens beredskapsnivå	Hensiktsmessig lederstil
<p>B1 <i>Ukompetent og umotivert</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Kunnskap og fagkompetanse utilstrekkelig - Usikkerhet eller uvilje <ul style="list-style-type: none"> • Godtar oppgaven • Svarer bekreftende • Sluttresultatet viktigere enn prosessen 	<p>S1 <i>instruerende</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Rettlede, kontrollere • Formell • Klare instruksjoner • Nøye oppsyn, oppfølging og styring • Gi rom for oppklarende spørsmål
<p>B2 <i>Ukompetent men motivert</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Kunnskap og fagkompetanse utilstrekkelig + Villig, ivrig og/eller selvsikker <ul style="list-style-type: none"> • Unngår oppgaver • Er sein • For lavt nivå • Uferdige oppgaver • Gir tydelig uttrykk for frustrasjon 	<p>S2 <i>Selgende/overtalende</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Forklare avgjørelser • Tydelige instruksjoner • Støtte og oppmuntre • Gi anledning til oppklarende spørsmål • Følge opp
<p>B3 <i>Kompetent men umotivert</i></p> <ul style="list-style-type: none"> + Kunnskap og fagkompetanse tilstrekkelig - Usikkerhet eller uvilje <ul style="list-style-type: none"> • Nøler eller motsetter seg oppgaver • Søker ros eller bekreftelse 	<p>S3 <i>Medvirkende/deltakende</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Støttende og oppmuntrende • Vurdere fakta og ideer sammen • Støtte i beslutninger

<p>B4 <i>Kompetent og motivert</i></p> <ul style="list-style-type: none"> + Kunnskap og fagkompetanse tilstrekkelig + Motivert og selvstyrt • Hjelpsom • Ansvarlig • Resultatorientert • Kunnskapsrik 	<p>S4 <i>Delegerende</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gi ansvar innenfor avtalt område • Deleger beslutninger og iverksettelse til eleven/læreren.
---	--

Figur 2: Hersey og Blanchards modell for situasjonsbetinget ledelse (Fritt etter Gotvassli 2006:8; Zachrisen 2009:45).

Alle lederstilene her kan være hensiktsmessig i forhold til tilpasset opplæring, men jeg anvender denne teorien i min undersøkelse hovedsakelig fordi jeg ser at den kan være et nyttig verktøy for skolelederne i deres arbeid med å utvikle en kultur for tilpasset opplæring og resultatorientering i skolen.

2.4 Målstruktur og målorientering

Det er i all hovedsak litteratur av Einar M. Skaalvik og Sissel Skaalvik (2009) om målstruktur og målorientering jeg presenterer her. Dette er også sentrale teorier i min analyse.

2.4.1. Målstruktur

De signalene skolen sender elevene om hva som anses som viktig og verdifullt i skolen betegnes av Skaalvik og Skaalvik (2009) som "skolens målstruktur". På den ene siden kan signalene elevene mottar fortelle at deres læring og utvikling, fremgang og innsats er viktig. På den annen siden kan elevene motta signaler om at det viktigste er resultater, og at man bør gjøre det bedre enn andre elever, klasser eller skoler. I forskning omkring målstruktur er det disse to hovedtypene man konsentrert seg om; gjerne kalt *læringsorientert* målstruktur og *prestasjonsorientert* målstruktur. I en læringsorientert målstruktur vil skolen vektlegge kunnskap og forståelse, individuell fremgang og innsats. I en prestasjonsorientert

målstruktur legger skolen størst vekt på resultater, og elevenes resultater sammenlignes med andre elever, klasser eller skoler, og suksess forstås relativt. Målstrukturene kjennetegnes ved deres målestokk for suksess og kriterier for vurdering av elevenes arbeid. Målstrukturen får direkte innvirkning på hvordan elevene vurderes. I en læringsorientert målstruktur blir alle oppfordret til og støttet i arbeidet med å sette seg individuelle mål eller mål for gruppearbeidene, og resultatene vurderes i forhold til mestring (målene) og fremgang og utvikling (tidligere resultater).

Skolens målstruktur henger sammen med elevenes mål for arbeidet i skolen; deres bruk av læringsstrategier og forsvarsstrategier, og lærehemmende adferd (Skaalvik og Skaalvik 2009).

2.4.2 Målorientering

Innenfor målorienteringsteorien skilles det mellom to hovedtyper av mål: *oppgaveorientering* og *ego-orientering* (Skaalvik 1997). Oppgaveorientering innebærer at læring er et mål i seg selv, og er teoretisk sett responsen på en læringsorientert målstruktur. Elevene oppfordres til å mestre oppgaver, løse problemer, få økt forståelse og mer innsikt eller bedre ferdigheter. Elever som er sterkt oppgaveorienterte tenderer til å ha stor tro på at innsats vil føre til forbedringer, å forklare prestasjoner med graden av *innsats*, å søke optimale utfordringer, å være utholdende i møte med noe som er vanskelig, og å bruke effektive læringsstrategier.

I et ego-orientert perspektiv er det fremste målet å bli oppfattet som flink, og for disse elevene er det andres oppfatninger av en selv langt viktigere enn å lære. Ego-orientering er den teoretiske responsen på prestasjonsorientert målstruktur. Elever som hovedsakelig er ego-orienterte tenderer til å være opptatt av å sammenligne seg med andre elever (sosial sammenligning), å forklare prestasjoner med gode eller dårlig *evner* som er en stabil og lite foranderlig egenskap, å gi opp i møte med noe som er vanskelig, å yte høy innsats kun når utfallet er sikkert i eget favør, og tilsvarende å unngå utfordringer når utfallet er usikkert.

Det finnes flere faktorer utenfor skolen som kan vanskeliggjøre arbeidet med å utvikle en kultur og struktur som er læringsorientert. Den offentlige debatten, særlig rundt de eksterne vurderingene som PISA og nasjonale prøver, er eksempler på slike faktorer. Videre kan

skolens organisasjonsstruktur, herunder interne vurderinger, også hemme arbeidet med å følge de nevnte anbefalingene. Den offentlige debattens sammenligninger av prestasjoner står i sterk motsetning til ethvert forsøk på å få elevene til å fokusere på individuelle mål, fremgang og mestring. Skoleledelsen må derfor sette et standpunkt for hva slags kultur som ønskes i skolen, og eventuelt utvikle en skolekultur der verdier og holdninger samsvarer med prinsippene for en læringsorientert målstruktur.

2.5 Skolekultur

Skolekulturen kan forstås som felles normer, holdninger og verdier og virkelighetsoppfatninger som de som arbeider i skolen deler. Dette er bestemmende for skolens læringsmiljø (Schein 1999). Skoleledelsen vil kunne spille en avgjørende rolle for utvikling av skolen som en “lærende organisasjon”, og i St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* uttrykkes dette slik:

”Utfordringene i skolen kan ikke møtes av dyktige enkeltpersoner alene. Det kreves felles innsats fra hele skolen forankret i skolens ledelse for å lykkes [...]. Rektor og den øvrige ledelsen har betydning for elevenes læringsutbytte og trivsel på flere måter. Først og fremst ved å ha ansvar for å sette felles mål og inspirere til felles innsats for å nå målene og vurdere om målene er nådd.” (s.44).

Samtidig viser forskning at skoleledelsen ikke har den helt store innflytelsen på hva som skjer i de enkelte klasserom (Andreassen, Irgens og Skaalvik 2009). Derimot kan ledelsen påvirke skolekulturen, og det er skolekulturen som er rammene for elevenes læring og praksis i skolene.

Kulturen i en organisasjon eller institusjon som skolen er både abstrakt, diffus og komplisert å få tak på. Kultur er ingen gitt størrelse, har ingen bestemt form eller fastsatte rammer. Den er ikke selverklært, men kommer til uttrykk via andre fenomener som tale og sjargong, kleskoder, praksis og synlige artefakter som for eksempel regelplakater på veggene, en åpen dør til rektors kontor eller en smilende lærer som tar i mot elevene med håndtrykk hver morgen. Aakerøe (1997) sier om skolekultur at den uttrykkes gjennom det som sies, gjøres eller vises; de språklige uttrykk, dens adferdsmessige uttrykk eller artefakter som også inkluderer det fysiske miljøet.

Fullan og Hargreaves (1995) presenterer ulike skolekulturer, i form av fragmentert individualisme, balkanisering, påtvunget kollegialitet, bevegelig mosaikk og samarbeidskulturer. Fragmentert individualisme dreier seg om læreren i et ensomt yrke uten særlig innblanding utenfra. Balkanisering har med subkulturer å gjøre; ulike underkulturer - bystater; gruppeidentitet, lav gjennomtrengelighet og høy stabilitet, statusforskjeller mellom gruppene, lite helhetstenking og kollektiv gjennomføring. Påtvunget kollegialitet handler først og fremst om administrativ regulering ”ned over ørene” på de ansatte, som kan ta bort både initiativ og motivasjon fra personalet. Den bevegelige mosaikken karakteriseres ved fleksibilitet, dynamisk og utfordrende samarbeid, uklare grenser og tilhørighet i flere ulike grupper. Samarbeidskulturer kjennetegnes av fellesskap, dialog, utviklingsorientering, tillit og støtte. Samarbeidskulturer synes å være de mest fruktbare. Hargreaves (1996:172) formulerer lærerkulturer slik:

”[...] overbevisninger, verdier, vaner og antatte måter å gjøre tingene på i et lærerkollegium der alle har måttet forholde seg til de samme krav og begrensninger over lengre tid. Kulturen bærer gruppens historiske genererte, kollektivt aksepterte løsninger videre til nye og uerfarne medlemmer. Den utgjør et rammeverk for den læringen som skjer i yrket.”

Fullan og Hargreaves (1995) teorier omkring ulike skolekulturer dreier seg i stor grad om klimaet i kollegiet, og jeg har i min analyse brukt dette i forbindelse med lærerkultur.

Når ulike skolekulturer skal beskrives, opererer Bjørn Overland (2009) med begrepene læringskultur og harmonikultur. I førstnevnte er styring og kontroll sentrale elementer, og man har tro på at skolens utviklingsarbeid samt lærerne kan styres og kontrolleres. I harmonikulturer unngår ledelsen og lærerne etter beste evne ubehagelige situasjoner, noe som innebærer et forsvar mot informasjon og kjennskap som skaper uro og potensielle konflikter. I læringskulturer er man bevisst på at endringer må ledes, men ikke styres med streng kontroll. Valg, informasjon, medbestemmelse, åpenhet, diskusjon og tilgjengelighet er sentrale nøkkelord.

Det eksisterer et mangfoldig og diffust teorifelt omkring organisasjonskultur og endringer i organisasjoner, men jeg har ikke anledning til å gå nærmere inn på dette her. Jeg vil bare avslutte med å peke på ett fellestrekk; søkelyset settes på de kollektive læringsprosesser, og i

en “lærende skole” ligger det en sentral utfordring for ledelsen i spenningsfeltet mellom den individuelle erfaringen og de kollektivt fremtidsrettede forventingene (Andreassen 2009).

3.0 Metode og vitenskapsteori

Innledningsvis i dette kapittelet vil jeg helt kort peke på noen vitenskapsteoretiske perspektiver som er relatert til metodene jeg har benyttet meg av i undersøkelsen. Kapittelets hoveddel presenterer analyseplanen min, fra det kvantitative utgangspunktet helt frem til den endelige analysen av den kvalitative undersøkelsen. Avslutningsvis drøfter jeg også reliabilitet og validitet både generelt og i forhold til min egen undersøkelse.

3.1 Vitenskapsteoretiske perspektiver

De metoder en forsker til enhver tid benytter seg av er sprunget ut av et vitenskapelig ideal for hva som er vitenskap og hvordan kunnskap skal oppnås. Vitenskapsteori dreier seg kort fortalt om hva som styrer måten forskere behandler empirisk materiale på. Hvordan man forsker, hva som er ansett som den rette metoden å bedrive vitenskapelig forskning på, har sine røtter i filosofi og teori.

Thomas Kuhn introduserte begrepet *paradigme* (Gilje og Grimen 1995). Han tilla selv begrepet ulike betydninger, men jeg vil her holde meg til en vid tolkning – paradigme som en faglig matrise. Tolket slik står et paradigme for hele den konstellasjon av ideer, verdier, teknikker og metafysiske antagelser med mer som er felles for alle medlemmer av et gitt forskersamfunn. Disse teoretiske rammeverk er ikke statiske. Et paradigme gjennomgår en livssyklus. Her vil jeg kun ta for meg paradigmer innenfor en etablert disiplin, og i meget korte trekk. Når et vitenskapelig samfunn er i konsensus om grunnleggende prinsipper og mål for forskningen, betegner Kuhn dette som *normalvitenskap*. I denne fasen blir de teoretiske premissene for forskning lite diskutert; forskerne vet ”intuitivt” hva som er riktig å gjøre. Normalvitenskap vil før eller siden avløses av en *krisefase*. Dette skjer ved opphopning av problemer som ikke kan løses innenfor rammen av normalvitenskapen. Denne krisen vil enten føre til at det gamle paradigmet beholdes med noen mindre justeringer, eller til et brudd - en *revolusjon* - der et nytt paradigme som er vesentlig forskjellig fra det gamle får tilslutning fra stadig flere forskere. Etter hvert vil også det nye paradigmet komme i en tilstand av normalvitenskap (Gilje og Grimen 1995:86 flg.).

3.1.1 Objektiv kunnskap og målbar viten

I denne undersøkelsen har jeg tatt utgangspunkt i resultater fra nasjonale prøver i lesing på femte trinnet. Dette er kvantitative data bestående av tallskåre med et aritmetisk gjennomsnitt på nasjonalt nivå. Den kvantitative metoden å søke kunnskap på var dominerende innenfor vitenskapelig forskning frem til 1960-tallet, og et sentralt poeng innen *den logiske positivismen* var å eliminere metafysikk og pseudovitenskap. Man ønsket å produsere nøytral, objektiv, eksakt og testbar kunnskap. Følgelig er det kun det vi kan erfare med sansene som kan studeres vitenskapelig (Gilje og Grimen 1995; Alvesson og Sköldberg 2006). Konkret dreier kvantitativ metode om innhenting av data ved hjelp av grundig utarbeidede måleinstrumenter (spørreskjema) og der resultatene gjerne fremstilles grafisk. I kvantitativ metode har forsker og informant ingen direkte kontakt, og muligheten for å utdype spørsmål eller stille oppfølgingsspørsmål er ikke til stede. Derimot kan man nå ut til langt flere informanter og således undersøke et større utvalg. Et mål med kvantitative undersøkelser er ofte å utlede generaliseringer fra et utvalg informanter til en hel populasjon. I min undersøkelse representeres kvantitativ metode ved de nasjonale prøvene.

3.1.2 Tolkning og forforståelse

Mine egne undersøkelser av de tre skolene er gjennomført kvalitativt, og tilhører et annet paradigme enn den logiske positivismen. I tolkninger av et materiale er det flere teoretiske overbygg som kan danne utgangspunkt for hvordan man tolker og søker kunnskap om et materiale. Jeg gjør kort rede for to av dem her.

I *Fenomenologi* tar man utgangspunkt i den subjektive opplevelsen når man vil forstå den dypere mening i enkeltpersoners erfaringer. Fenomenologiens fundament er en underliggende antakelse om at realiteten er slik man oppfatter den (Kvale 1997). Forskeren må stilles seg åpen for informantens erfaringer, og kan også la egne erfaringer danne utgangspunkt for forskningen. I fenomenologien rettes fokus mot det som tas for gitt innenfor en kultur. Forskeren søker å innta informantens perspektiv og beskrive verden slik han eller hun erfarer den, og det er dagligspråket og de daglige erfaringene som står i sentrum. På den måten kan forskeren synliggjøre og tydeliggjøre kunnskap basert på informantens erfaringer.

Den moderne *hermeneutikken* omhandler både vilkår for forståelse og metodelære for fortolking (Alvesson og Sköldberg 2006, Gilje og Grimen 1996). Det sentrale budskapet er at ethvert materiale man tolker får mening i kontekst, både for skaperen og fortolkeren. Det er i den sammenhengen en tekst, handling eller utsagn opptrer i som gir det mening, og både sender og mottaker er representert med sine respektive forutsetninger. Man legger vekt på at det ikke finnes noe slikt som en “egentlig sannhet”, men at fenomener blir tolket på flere nivåer, og kun i lys av den sammenhengen det som studeres er en del av. Delene kan kun forstås i lys av helheten. I hermeneutikken fokuserer man på en dypere mening enn det som er umiddelbart innlysende.

Kvalitativ metode gjenspeiler de hermeneutiske ideal for forskning. Ingen mennesker er helt uten forutsetninger, og disse bestemmer hva som er forståelig for oss og ikke. Gadamer kalte dette for *forforståelse*, eller for-dommer (Alvesson og Sköldberg 2006; Gilje og Grimen 1996). For den kvalitative forsker får dette relevans i møte med andre mennesker, og når hun skal tolke materialet hun har samlet inn. Kvalitativ metode gjenspeiler også fenomenologien, og i mine undersøkelser er det en kombinasjon av disse som har vært mitt teoretiske bakteppe. I kvalitativ forskning dreier det seg om innsamling av data ved hjelp av for eksempel observasjon, eller som jeg gjorde, intervju. Forsker og informant har direkte kontakt, og man kan derfor utdype, stille oppfølgingsspørsmål, oppdage noe uventet og generelt få fram flere og fyldigere data. Her er det ikke noe mål å generalisere, snarere oppdage tendenser. Det er slutningene som er mest interessante her. Det er viktig at forskeren er bevisst sin påvirkningskraft overfor informantene og hva dette kan ha og si for resultatene.

3.2 Kvantitative data som utgangspunkt

Selve undersøkelsen foregikk kvalitativt, men jeg ville likevel ta utgangspunkt i kvantitative data; de nasjonale prøvene i norsk for femte trinnet ved skoler i Aust Agder, Telemark og Vestfold. Som mange andre mener jeg at tidlig innsats lønner seg på flere måter, og derfor ville jeg se på skoler på mellomtrinnet. De nasjonale prøver på femte trinnet fungerer for de fleste skoler som en indikator på hvordan de egentlig har lykkes med tilpasset opplæring og eventuell tidlig innsats. Da hadde jeg tatt forbehold om at curriculum og pedagogisk praksis var relativt likedan fra den ene skolen til den andre innenfor samme klassetrinn.

3.3 Forundersøkelse og utvalg

For å finne de skolene jeg ville undersøke kvalitativt, gjennomførte jeg en forundersøkelse av 17 skoler i Aust Agder, Telemark og Vestfold. Med utgangspunkt i resultater fra de nasjonale prøvene i norsk på femte trinnet, fant jeg gjennom forundersøkelsen frem til én skole i hvert fylke som hadde best samsvar i bakgrunnsvariabler og som hadde en tendens til å skåre over landsgjennomsnittet. Deres skåre var 2.30, 2.40 og 2.60 (tilfeldig rekkefølge). For skoleåret 2010/2011 var landsgjennomsnittet 2.0. Bakgrunnsvariablene for forundersøkelsen var: kommunens størrelse, skolens størrelse, antall språkgrupper og antall spesialpedagogisk tilrådte elever på femte trinnet, eventuelle fritak for deltakelse ved de nasjonale prøvene, og hvorvidt rektor hadde lederutdanning eller ei. Til sist spurte jeg om skolen var velvillig innstilt til undersøkelsen, for å sikre en høy svarprosent og deltakelse ved intervjuene jeg skulle gjennomføre.

Felles for de tre skolene jeg valgte er at de alle er skoler i byer med mer enn 20.000 innbyggere, mellom 100 og 300 elever på barnetrinnet, flere enn fem språkgrupper representert, og alle skolene praktiserte høy grad av tilpasset undervisning og inkludering i klassefellesskapet også for elever som mottok spesialundervisning i en eller annen form. Det siste kom til uttrykk gjennom deltakelse ved de nasjonale prøvene. Alle lederne hadde lederutdanning i en eller annen form.

3.4 Den kvalitative undersøkelsen

Som metodediskusjonen viste i kapittel 1.4, valgte jeg å gjennomføre undersøkelsen kvalitativt. Dette valget ble tatt mye fordi metoden i seg selv var mest hensiktsmessig med hensyn til den dybden i materialet jeg ønsket, og også fordi det endte opp med kun tre skoler som skulle undersøkes. Av de kvalitative metodene valgte jeg å gjennomføre gruppeintervjuer av lederne og av lærerne separat.

3.4.1 Operasjonalisering og utarbeidelse av måleinstrumenter

Jeg gjennomførte gruppeintervjuer med ledelsen og lærerne separat. For begge ble det brukt intervjuguide, eller etnografisk intervju (Hammersley og Atkinson 1996). På den måten hadde jeg muligheten til både å utdype hva jeg var ute etter og å stille oppfølgingsspørsmål.

Begrepene som måtte operasjonaliseres var *ledelse*, *tilpasset opplæring*, *målstruktur* og *skolekultur*. I dette tilfellet dreide det seg ikke om begrepenes generelle innhold, men praksis og teoretisk ramme ved den enkelte skole. I prosessen med å utarbeide måleinstrumenter hadde jeg mye fokus på å formulere spørsmålene så tett som mulig opp mot det jeg ønsket svar på, men samtidig være åpen for at ikke alle spørsmålene nødvendigvis måtte stilles. For i og med at jeg benyttet meg av intervjuguide kunne jeg likevel fange opp misforståelser og lignende formuleringsmessige utfordringer, samt slippe å la deltakerne gjenta seg selv dersom de i sine svar til meg berørte noen av de andre spørsmålene. Jeg hadde også en tidsramme på én skoletime per intervju å forholde meg til, og derfor mente jeg det var hensiktsmessig å ha flere gode spørsmål innenfor hver kategori, og istedenfor å gå slavisk gjennom alle kunne plukke litt slik at jeg fikk svar på det jeg var ute etter. På den annen side var det viktig for oppgavens reliabilitet og validitet at alle kategoriene ble behandlet i alle intervjuene, og jeg måtte ikke henge meg så opp i noen kategorier at jeg forsømte en eller flere av de andre. Med forskningsspørsmålene som rettesnor utarbeidet jeg derfor en guide inndelt i kategorier med flere spørsmål innenfor hver kategori. Intervjuguiden til ledelsen hadde fire kategorier; *organisatorisk ledelse*, *pedagogisk ledelse*, *tilpasset opplæring* og *skolekultur*, og *tilpasset opplæring* og *målstruktur*. Intervjuguiden til lærerne hadde tre kategorier; *skoleledelse* og *personaloppfølging*, *skolekultur* og *tilpasset opplæring*, og *skolekultur* og *målstruktur*.

3.4.2 Forskningsetikk

I denne undersøkelsen var jeg ute etter å finne positive fellestrekk ved skoler, og skulle ikke bedrive så mye hypotesetesting. Likevel måtte jeg som alle andre forskere utvise god forskningsetikk. Jeg hadde et ansvar overfor de involverte personer og institusjoner, og måtte se til at personvern og deres integritet ble ivaretatt. I og med at jeg var ute etter positive faktorer var integritet og menneskeverd slik sett ikke nevneverdig truet, og det største etiske hensynet jeg måtte ta var kanskje hensynet til forskersamfunnet. Plagiat er uakseptabelt, og ved å utøve god henvisningsskikk roses den som roses skal. Det er viktig at jeg stiller mine

funn tilgjengelig for etterprøving, og likeså til etterbruk. Det ligger litt i designet at det jeg fant i denne undersøkelsen skal kunne etterbrukes; det er noe av målet med hele undersøkelsen. Derfor måtte jeg fremstille funnene på en hederlig måte, og unngå alle forsøk på å uærlig fremstille en virkelighet jeg selv ønsket (NESH 2005). Denne problematikken kan kanskje synes mer aktuell i undersøkelser som søker å teste hypoteser, men er absolutt aktuell også for min forskningsdesign. For hva om jeg ikke hadde funnet noen positive fellestrekk ved ledelsen og kulturen ved disse skolene? Det kunne selvsagt blitt en rapport ut av det også, men slett ikke av en slik art som jeg hadde håpet på!

I denne fremstillingen har jeg også anonymitetshensynet å ta stilling til. Jeg har intervjuet lærere og ledere ved tre forskjellige skoler i tre fylker, og har seks intervjuer å presentere. For å ivareta disse skolene og personene har jeg valgt å gi skolen bokstavene X,Y og Z, og jeg har fordelt disse alfabetisk og kronologisk etter hvilken rekkefølge jeg gjennomførte intervjuet. Det betyr at den skolen jeg intervjuet først vil omtales som skole X, og så videre. Lærerne og der det har vært flere enn én inspektør har disse blitt nummerert etter fornavnet i alfabetisk rekkefølge. I fremstillingen vil dette se slik ut:

Lærer2 Y: ”[sitat]”.

Slik har jeg sørget for at skolene og personenes anonymitet er ivaretatt på en tilfredsstillende måte.

3.4.3 Gjennomføring av gruppeintervju

Gruppeintervju gjør det mulig å intervjuer flere personer av gangen, og samtalen i intervjusituasjonen kan oppleves løsere for alle deltakere. Slik er det mulig å hente ut mer informasjon omkring et tema, fange opp delte meninger og oppfatninger, diskutere uklarheter med flere røster og trenge dypere ned i folks forståelse. Gruppeintervjuer bygger på at mening skapes i samhandling, og gruppene avspeiler de holdninger og diskurser som finnes i deres omgivelser. Denne formen for intervju har en høy grad av validitet; gruppa har kjennskap til det samme materialet, praksis og situasjonene, og dette styrker realismen mellom informantene (Kvale 1997). Jeg var leder og ordstyrer under gruppeintervjuene, og jeg jobbet oss gjennom forskningsplanen (ibid.). Deltakerne diskuterte mer med hverandre

enn med meg, men jeg benyttet meg et par ganger av retten til å lede samtalen inn igjen på forskningsplanen.

Alle skolene jeg har besøkt hadde et lederteam på minimum to personer, der nestlederne var enten inspektører eller fagledere. Noen skoler har enhetsledere, mens andre har rektorer og skolesjef. I fremstillingene mine titulerer jeg alle øverste ledere som rektor, og alle nestledere som inspektører. Ingen av intervjuene har foregått på noens kontor, isteden var det på forhånd blitt tilrettelagt og klargjort et rom på mest mulig nøytral grunn; et bibliotek, et grupperom eller personalrom. Dette var ikke noe jeg hadde bedt om på forhånd. Et av de sentrale oppgavene for meg var å se om jeg kunne finne noen indikatorer på den helhetlige kulturen ved skolen og kollegiet, og hva som “bor i veggene” i læringsmiljøet. Mottakelsen av meg var derfor en viktig del av dette, og en del av min strategi. Av flere gode grunner gjorde jeg lydopptak av intervjuene; ved å slippe å gjøre notater kunne jeg opprettholde flyt, nærhet og relasjon med intervjuobjektene, og faren for å gå glipp av nyanser i det som ble ytret var betydelig mindre.

Lederne og lærerne ved hver skole samlet jeg i hver sine grupper til et etnografisk intervju. Innenfor kategoriene jeg ønsket å snakke om hadde jeg flere mulige spørsmål, men fulgte ikke planen strikt. Med det mener jeg at jeg ikke nødvendigvis stilte samtlige spørsmål jeg hadde på skjemaet mitt, men det betyr ikke at jeg ikke fikk svar på alt likevel. Dette fordi når folk snakker i gruppe er dialogen vid, og alle mine spørsmål ble ofte berørt mer enn en gang.

3.4.4 Transkripsjon

Å transkribere betyr å omdanne tale til tekst. Hensikten med transkripsjonen er å strukturere intervjusamtalene slik at de bedre egner seg for analyse (Kvale og Brinkmann 2009). Når man behandler det muntlige materialet på denne måten, får man bedre oversikt over hva som har foregått under samtalene, og denne struktureringen er i seg selv en begynnelse på analysen dersom man, som meg, velger å gjøre transkriberingen selv. Noen lar andre transkribere for seg, men disse vil gå glipp av den begynnende analysen når man gjenkaller emosjonelle og sosiale aspekter ved intervjusituasjonene. I tillegg kan man lære mye om sin egen intervjustil dersom man selv behandler det muntlige materialet. Å omgjøre tale til tekst innebærer mange tekniske og fortolkningsmessige problemstillinger. Særlig gjelder dette i forhold til hvorvidt man velger ordrett talespråkstil eller skriftspråkstil. Her dreier det seg

mer om valg fra forskerens side enn om standardregler man kan forholde seg til. Jeg har i min undersøkelse valgt å benytte meg av ordrett talespråkstil i transkripsjonene, men når jeg presenterer mine funn for leserne i form av sitater benytter jeg meg av skriftspråkstil.

3.4.5 Metode for analyse av data

Det finnes ingen snarvei eller standardmetode for analyse av tekst, slik det finnes flere av når man skal analysere statistisk materiale. Om man fokuserer sterkt på en metode står man i fare for å erstatte kunnskap og validitet med teknikker og reliabilitet (Kvale og Brinkmann 2009). Da materialet skulle analyseres, hadde jeg egentlig kun to valg; kjøre det hele gjennom et dataprogram for tekstanalyse, eller foreta analysen manuelt. Dataprogrammer har den klare fordelen at de kan lette analysen av transkripsjonene. Man slipper å bruke mangfoldige timer på å “klippe og lime” i materialet, man kan lete etter nøkkelord, ta notater underveis, telle ord og lage grafiske fremstillinger. På den annen side, mange av disse funksjonene finnes også i de fleste datamaskiners tekstbehandlingsprogram. Jeg ble etter transkripsjonene sittende med i underkant av seksti sider tekst, og fant ut at mengden ikke var større enn at jeg kunne foreta analysen manuelt. Og jeg er enig med Poland (2003) når han hevder at teknologien, uansett hvor ny og god den er, neppe vil frigjøre forskeren fra de ømtålige spørsmål om fortolkning som ligger i å forberede data til analyse.

Jeg hadde brukt noen tanker på analysen allerede før jeg gikk i gang med utforming av intervjuguidene, slik at før intervjuene ble gjennomført hadde jeg en idé om hvordan jeg skulle gå frem når materialet skulle analyseres, og slik sett tolket underveis i prosessen. En vesentlig del av analysen ble derfor på sett og vis fremskyndet til selve intervjusituasjonen, og den endelige analysen følte enklere for meg enn om jeg hadde utsatt alle tanker om analysen til etter transkriberingen var utført. Tror jeg. Og det tror også Kvale og Brinkmann (2009), og sier at en slik analyseform også gjør at den endelige analysen er basert på tryggere grunn. Det er et poeng at man ikke spør seg om *hvordan* analysen skal gjennomføres før man har besvart spørsmålet om *hva* som skal undersøkes og *hvorfor*. Undersøkelsens innhold og formål går forut for analysemetoden (ibid.).

Kategoriene kan enten være utviklet i forkant av analysen, eller de kan oppstå ad hoc underveis. I mitt tilfelle var det en kombinasjon av disse, men i all hovedsak beholdt jeg kategoriene fra operasjonaliseringen og intervjuguiden.

Jeg startet med å kategorisere uttalelsene i intervjuene. Jeg hadde allerede i utarbeidelsen av måleinstrumentet laget meg noen hovedkategorier, og gikk ut fra disse da jeg startet analysen. Kategoriene opptrådte med flytende grenser og overganger, og det var behov for flere kategorier enn jeg hadde tenkt i utgangspunktet. Nøkkelordene jeg lette etter, som for eksempel “ukeplan” og “nivå” (jamfør differensiering i kategorien *tilpasset opplæring og skolekultur*) dukket opp flere steder gjennom hele intervjuet. For meg ble løsningen i første omgang å bruke fargekoder til de forskjellige kategoriene, der alle nøkkelord relatert til disse fikk samme farge. Noen nøkkelord tilhørte flere kategorier, som for eksempel "resultater" (jamfør kategoriene *tilpasset opplæring og skolekultur*, og *tilpasset opplæring og målstruktur*), og ble merket med to farger. Av den grunn kategoriserte jeg enda en gang, og denne gangen innførte jeg “+”- og “-“ - tegn og styrkemåling, slik at jeg lettere skulle beholde oversikten. I analysen skilte jeg ledelsen fra lærerne, men noen steder presenteres ledelsen og lærerne sammen.

3.5 Reliabilitet

Reliabiliteten har å gjøre med *metoden for undersøkelsen*; troverdigheten og konsistensen av forskningsresultatene, og settes gjerne i forbindelse med spørsmålet om hvorvidt en annen forsker på et annet tidspunkt vil kunne få samme resultater som de første oppnådde (Kvale og Brinkmann 2009). Er det for eksempel slik at intervjupersonen vil endre sine svar dersom intervjuet blir gjennomført av en annen intervjuer? Ofte er det virkningen av ledende spørsmål man bør være særlig bevisst som intervjuer. Selv en liten omformulering av spørsmålene i for eksempel et spørreskjema kan påvirke svarene. Dersom man intervjuer lettpåvirkelige personer, for eksempel barn, kan man kanskje tvile på svarenes validitet. Samtidig finnes det en dimensjon ved ledende spørsmål som ikke nødvendigvis er bare negativ. Særlig det kvalitative forskningsintervjuet er godt egnet til å bruke ledende spørsmål for å kontrollere svarene intervjuobjektene gir, og for å verifisere hva man som intervjuer har tolket ut av intervjuamtalen. Slik sett vil bruk av ledende spørsmål styrke reliabiliteten snarere enn å svekke den. At også intervjuerens kroppsspråk, mimikk og reaksjoner underveis i intervjuet kan virke ledende og påvirke svarene videre i intervjuet bør man også være bevisst på (ibid.).

Det finnes en rekke andre faktorer som også kan true reliabiliteten og dermed også validiteten. God reliabilitet har vi om data er lite påvirket av målingsfeil. Vi snakker gjerne om tilfeldige feil og systematiske feil (Kleven 2002.). Tilfeldige feil betyr ikke at feilene skyldes tilfeldigheter, men at de oppfører seg tilfeldig, litt som flaks og uflaks. Slike feil vil jevne seg ut i det lange løp. Systematiske feil vil derimot gjentas og vil påvirke målingen hver gang. For eksempel vil jeg i denne undersøkelsen få en systematisk målingsfeil dersom jeg opererer med variabler som ikke dekker begrepet jeg ønsker å måle, eller om de jeg intervjuer svarer slik de tror det er ventet. Det er derfor viktig at jeg som forsker er bevisst på dette. Jeg må også være bevisst mine egne for-dommer og forutsetninger i utformingen av måleinstrumenter og tolkningen av materialet. Ekvivalens dreier seg om at jeg som forsker kan påvirke svarene jeg får fra intervjuobjektene ut fra måten jeg stiller spørsmålene på. Reliabiliteten trues om resultatene er avhengig av tolkeren. Derfor bør alle forskere få intersubjektivitet; få ekstern assistanse til å vurdere metodebruken. Dette har min veileder vært behjelpelig med her. Konteksten intervjuet foregår i kan også føre til målingsfeil; blir intervjuet avbrutt og forstyrret (av telefoner, kollegaer og lignende), skjer intervjuet på forskerens eller informantens hjemmeområde, eller hvordan relasjonen er mellom forsker og informant er eksempler på kontekstuelle forhold som kan true reliabiliteten (Hammersley og Atkinson 1996). Data bør søke å dekke mange vinkler, områder og fenomener. Reliabiliteten og validiteten vil øke ved grundige måleinstrumenter, og ved at jeg i denne undersøkelsen lar deltakerne i gruppeintervjuene ha kjennskap til de samme problemstillingene. Dette sikrer realismen dem i mellom. God reliabilitet vil være en forutsetning for god validitet. Om målingene ikke er pålitelige vil heller ikke resultatene være gyldige.

Jeg har i min undersøkelse gått ut fra at nasjonale prøver har tilstrekkelig reliabilitet.

3.6 Validitet

Validitet knyttes gjerne til slutningene, eller *resultatet*, og defineres i vanlige ordbøker som en uttalelser sannhet, riktighet og styrke. En valid slutning er korrekt utledet fra sine premisser og et argument som er berettiget, sterkt og overbevisende er et valid argument (Kvale og Brinkmann 2009). I samfunnsvitenskapen handler validitet gjerne om hvorvidt en metode egner seg for å undersøke det den skal, og fra et positivistisk perspektiv begrenses den vitenskapelige validiteten til det som er målbart. Et utsagn som viser dette perspektivet

er: “Validiteten bestemmes ofte ved at man stiller spørsmålet: måler du det du tror du måler?” (Kerlinger 1979:138). Med slike øyne blir da den kvalitative forskningen ugyldig fordi den ender opp i tekst istedenfor i tall. Dette er en metodologisk og snever tolkning av begrepet, og i en videre fortolkning vil begrepet forstås annerledes. Da dreier validitet seg om hvorvidt en metode undersøker det den er ment å skulle undersøke: “i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om” (Pervin 1984:48). En slik vid tolkning av begrepet åpner for at den kvalitative forskningen i prinsippet kan gi gyldig og vitenskapelig kunnskap (Kvale og Brinkmann 2009).

3.6.1 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet viser til graden av samsvar mellom det teoretiske og det operasjonelle begrepet. Har jeg klart å operasjonalisere begrepene godt nok? Måler jeg det jeg vil? Eller, i en videre fortolkning; undersøker jeg det jeg mener å undersøke? Intervjuguidene mine inneholdt som jeg har nevnt tidligere fire kategorier for gruppeintervjuene av ledelsen, og tre kategorier for gruppeintervjuene av lærerne. Innenfor hver kategori hadde jeg flere spørsmål, som sammen var tenkt å skulle gi meg svar på det jeg ønsket. For eksempel; kategorien *organisatorisk ledelse* inneholdt spørsmål som alle skulle finne ut hva slags vekting ledelsen selv la på oppgaven *å lede en større institusjon*. Hva hadde lederen av formell ledelseskompentanse, og hvor mange prosent undervisningstid per uke var det snakk om? Kategorien *pedagogisk ledelse* derimot var ment å skulle gi svar på hva slags kvaliteter lederen hadde i forhold til *å lede ansatte*, og spørsmålene her gikk for eksempel ut på veiledning og tilgjengelighet.

Jeg har i min undersøkelse valgt å benytte meg av ordrett talespråkstil i transkripsjonene. Mange steder i denne oppgaven har jeg sitert fra intervjuene, og gjengitt disse her i skriftspråk. Jeg valgte å fremstille sitatene i skriftspråkstil av særlig to grunner: for det første tar det seg bedre ut for leseren; det gir mer mening og er lettere å lese. For det andre tar det seg bedre ut for taleren; direkte omdannet tale ser mest ut som usammenhengende babbler i mange tilfeller. Selv om ingen av intervjupersonene i denne oppgaven blir sitert med navn eller hvilken skole de tilhører, føler jeg at jeg skylder hver enkelt av dem å fremstille dem som de fornuftige og reflekterte profesjonsutøverne de er. I og med at dette materialet ikke er

en konversasjonsanalyse, mener jeg at transkriberingen gir mening så tett opp til hva intervjupersonene selv har ment der og da, og at både reliabiliteten, validiteten og det etiske perspektivet i mine transkripsjoner er tilfredsstillende ivaretatt.

Jeg tror jo at jo flere spørsmål jeg hadde kunnet stille innenfor hver kategori, jo mer nøyaktig tror jeg også svarene jeg hadde sittet igjen med hadde vært. På den annen side, jeg hadde en klassesstime, som jo ikke er mer enn 45 minutter, til rådighet ved hvert intervju, og hadde derfor begrenset med tid til å dypdykke ned i de ulike spørsmålene. De svarene jeg fikk innenfor hver kategori mener jeg derfor er adekvate i forhold til begrepsvaliditeten. I tillegg mener jeg begrepsvaliditeten min styrkes ytterligere av selve intervjuingens form. Når man gjennomfører etnografiske intervju som jeg gjorde her, har man mulighet til - og kanskje er det også meningen at man skal - utdype og stille oppfølgingsspørsmål slik at man får kastet begrepene og spørsmålene litt rundt i luften og arbeidet seg godt gjennom dem. I hvert fall sitter jeg igjen med en bred forståelse av hva de ulike intervjupersonene har ment, og jeg føler meg trygg på at de også føler de har oppfattet spørsmålene rett og svart etter beste evne. Jeg mener derfor at begrepsvaliditeten i undersøkelsen er god.

3.6.2 Ytre validitet

Ytre validitet handler om hvorvidt det er mulig å gjøre generaliseringer fra utvalg til populasjon; for hvem er disse resultatene gyldige? Ytre validitet er ofte et mål innenfor kvantitativ forskning. Randomiserte/tilfeldige utvalg vil øke den ytre validiteten, særlig om dette utvalget er stort og svarprosenten er høy. Hvor viktig er det å kunne generalisere innenfor kvalitativ forskning? Vil det jeg kommer fram til i denne analysen kunne være anvendbart og gjeldene også for andre skoler enn de tre undersøkte? Generalisering har aldri vært noe mål for meg i denne undersøkelsen. På den annen side har jeg hele tiden hatt et ønske om at det jeg har funnet gjennom denne prosessen skal være overførbart til andre skoler, uten at dette dreier seg om generalisering. Jeg har ingen tro på at det jeg har funnet her vil være universelt, tvert i mot, jeg tror det jeg har undersøkt og funnet fellestrekk av her vil kunne være gyldige for mange norske skoler i *dagens kontekst*, men at denne like gjerne kan endre seg igjen i morgen. Det er også viktig å understreke at jeg kun har pirket litt i overflaten hva angår skolekulturer og skoleledelsens kompleksitet, og at den fulle forståelsen av disse to viktige bærebjelkene i skolen trenger langt grundigere undersøkelser før man kan

si noe skråsikkert om noen av dem. Likevel finnes det elementer i min undersøkelse jeg tror kan være av interesse for andre skoler, i og med at jeg har fokusert på de tiltak og kulturelle uttrykk som er initiert av skolens lærere eller ledere. Det har hele tiden vært et poeng for meg at det er *skolens* rolle, hva *skolen* gjør og har gjort som har vært gjenstand for min interesse. Jeg har ikke tatt hensyn til at disse skolene alle har mange elever med enkeltvedtak og har mer enn fem språkgrupper representert, fordi jeg ikke har lagt noe som helst vekt på individperspektivet. Det er *systemet* som har vært mitt studieobjekt. Det vil si at det burde være mulig for mange skoler å ta utgangspunkt i fellestrekk omkring ulike tiltak overfor elever og lærere som er iverksatt ved disse tre skolene og som synes å ha god effekt på elevenes læring.

Et viktig poeng når man spør seg om disse funnernes reliabilitet og validitet, er at jeg har hatt utgangspunkt i en rekke teorier da jeg utformet mine spørsmål til skolene. Jeg har lett etter de faktorene jeg mener, på bakgrunn av teori, å ha betydning for disse skolenes høye resultater. Med det mener jeg å si at dersom jeg hadde tatt utgangspunkt i annen teori enn den anvendte her, ville kanskje spørsmålene mine sett annerledes ut og dermed også de svarene jeg har fått.

For å trekke det hele ned til essensen; er undersøkelsen min pålitelig og gyldig? På det første spørsmålet vil jeg si at reliabiliteten i stor grad er god. Jeg har støttet meg til litteratur omkring hvordan man skal utføre en kvalitativ undersøkelse fra planleggingen til analysen, jeg har etter beste evne ivaretatt det etiske hensynet både overfor intervjuobjektene, mine referanser og forskningsmiljøet for øvrig. På spørsmålet om undersøkelsen min er gyldig, vil jeg si at validiteten også i stor grad er god. Jeg mener undersøkelsen kan være gyldig for flere enn disse tre skolene, men ikke nødvendigvis alle skoler overalt. Jeg har operasjonalisert begrepene godt og føler at de funnene jeg har gjort her vil kunne gjelde for mange skoler i dagens kontekst.

4.0 PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN

Jeg endte til slutt opp med fem kategorier; *perspektiver på tilpasset opplæring og differensiering, profesjonen skoleleder, ledelse, målstruktur* og til sist *skolekultur*. Jeg benytter meg i denne fremstillingen av mange sitater. Jeg mener at intervjupersonenes ord sier mer enn mine omformuleringer av dem, og lar derfor sitatene falle hyppig. Jeg siterer de skolene som har uttalt seg om temaet jeg trekker frem. Det betyr ikke at skolen som ikke er sitert under tema jeg drøfter er uenig, det betyr simpelthen bare at de ikke har uttalt seg konkret og at jeg derfor ikke vet helt sikkert hva de mener om saken.

4.1 Perspektiver på tilpasset opplæring (TPO) og differensiering

Denne kategorien tar for seg tilpasset opplæring i teori og praksis, tilpasset opplæring i forhold til fremmedspråklige elever, og differensieringstiltak som benyttes i skolene.

4.1.1 Tilpasset opplæring i teori og praksis

Med utgangspunkt i de tre definisjonene jeg presenterte i kapittel 2.1, viser jeg her først noen praktiske hensyn prinsippet om tilpasset opplæring medfører, så viser jeg til noen endringer i den teoretiske tolkningen av begrepet, og til slutt viser jeg hvordan skolene selv mener at tilpasset opplæring er implementert og har blitt en del av skolekulturen.

Ledelsen ved de tre skolene har ikke den samme muligheten til å styre den tilpassede opplæringen som foregår direkte i undervisningen, den sørger lærerne for. Ledelsens bidrag til å sikre tilpasset opplæring handler mer om kulturbygging og det økonomiske. Og alle skolene hadde en ledelse som prioriterte *tidlig innsats* som et satsingsområde. Begrepet ”gråsoneelever” ble benyttet ved flere anledninger, og hvordan ressurser ble brukt viser da også et ønske fra skoleledelsens side om å ta grep for denne gruppen elever. De konkrete metodene de forskjellige skolene benyttet varierte noe, men målet var det samme:

Rektor Y: ” [...]men det er litt penger igjen likevel som vi kan bruke på tidlig innsats [...] vi har valgt å satse litt på det da, slik at [på de laveste trinnene] har vi to kontaktlærere; det betyr ikke at det er to lærere inne hele tida, men at hver av dem har

ansvar for halvparten av elevene og har en del timer felles i klassen, og da står de jo fritt til å ha småkurs og bruke en del nivålesning i norsk for eksempel. Man bruker også litt repetert lesing.”

Inspektør2 Z: ”Vi har jo lagt til rette for at noen av de trinnteamene skal ha fokus på enkeltelever, [...] ”gråsoneelevne”. Lærerne blir pålagt å snakke om disse og sammen finne løsninger som møter de behovene eleven har.”

Rektor X: ” [...] vi har tidlig innsats som heter TI-timene, som ikke settes på barna med behov for spesialpedagog, men på ”gråsonebarna”... TI-timene fanger opp og gir nærmest en sånn vitamininnsprøyting.”

Tidlig innsats handler om både å gripe inn tidlig i barnets liv, men også om å handle raskt når det oppstår mistanke om at noe kan komme til å bli problematisk i forhold til elevens læring og utvikling:

Inspektør Y: ” [...] vi har jo TPO-teamet, og det er et godt tiltak for kontaktlærerne. Her kan de melde en bekymring for eksempel, få svar, og så kan vi kanskje sette inn tiltak med en gang, eller det må løftes høyere i systemet (før tiltak). Så det er kort vei fra klasserommet til der vi kan sette inn.”

Inspektør X: ”Men da er det jo også sånn at hvis noen faller av skipet og blir liggende og kave bak i sjøen, så må du jo ha en livbåt å sette ut. Så da må vi altså samle noen timer å ha i bakkant. Vi har vel kalt det MER innsats. Og har vi ikke løst problemet når eleven går ut av fjerde klasse så kan vi jo ikke bare slutte å hjelpe dem. Og da snakker vi først og fremst om de som ikke har enkeltvedtak og krav om spesialundervisning, og vi må ha en ressurs til å fange opp de gråsonebarna som er i ferd med å ramle ut. Så vi tenker oss kanskje å ha en slags ”MER-innsats” på mellomtrinnet.”

De to siste sitatene forteller noe om viktigheten av nettopp *beredskapen*.

Jeg har ikke noe mål om å drøfte hvilken av de tre definisjonene av tilpasset opplæring jeg presenterte tidligere som er mest presis, det som er interessant for meg er hvordan personene i undersøkelsen min forstår begrepet. Deres tolkning og anvendelse av begrepet kan kanskje stå som et kvalitetsstempel på en eller flere definisjoner, dersom man velger å la det faktum at disse skolene gjentatte ganger har oppnådd gode resultater på nasjonale prøver stå i sammenheng med hvordan prinsippet om tilpasset opplæring er ivarettatt. Uansett fant jeg

flere likheter i hvordan begrepet ble oppfattet og anvendt i praksis. Eksemplene under viser hvordan tolkningen av begrepet og de tilhørende metodene synes å ha *endret seg over tid*:

Lærer2 Y: ”Skal ikke si for mye negativt om MILL (mange intelligenser, læringsstrategier og læringsstiler) men den perioden der var det mange som sleit, både lærere og elever. Ustrukturerte elever sammen med mye MILL er helt sjanseløst.”

Rektor Y: ”[...] flere og flere forskere viser jo og går inn for at klasseromsundervisning er helt stuereint igjen, og det er den modellen vi kjører i (kommunen) også. På en god stund er det ikke noen som har stressa oss på at hver elev skal ha sin plan, vi greide jo ikke oppfylle det når det var sånn heller...”

Lærer2 X: ”Ja, jeg tenker på hvordan det var før... han var liksom umoden for eksempel, et sånt uttrykk. Det er jo helt fullstendig feil, da må du jo jobbe med det, da. Det var mye mer sånn før at man fikk vente og se, og det var for tidlig ennå, og han er født seint på året, og har ikke gått i barnehage og sånn. Det var en helt annen tankegang da.”

Disse sitatene forteller meg at pendelen er i ferd med å svinge fra en smal forståelse av begrepet til en vid (Bachmann og Haug 2006), noe som også kan anes i hvordan TPO er implementert. Mens jeg var rundt på skolene og snakket med lærere og deres ledelse, oppfattet jeg at de alle følte TPO var godt ivaretatt og innarbeidet i deres rutiner og kultur. Ikke alle satte ord på det like konkret, men av hvordan de omtalte sin hverdag og skolekulturen forsto jeg det slik at TPO ikke lenger hadde det samme sensasjonsartede fokus som det hadde tidligere, og at nå var skolene gått videre i sin utvikling fordi TPO var implementert. For mange var det slik at TPO lå som en forutsetning for annen aktivitet, og at gode resultater kommer når alle elvene får den opplæringen de har behov for. Det indikerer at skolene har en vid tolkning av TPO, og at TPO ligger som en overordnet ideologi for skolens praksis:

Inspektør X: ”Kanskje TPO som begrep ikke er så hett som det engang var, men jeg tror kanskje TPO er implementert, fordi det er en del av det vi driver med.”

Rektor X: ”Ja, det er det jeg tenker; vi har kartlegginger, vi følger SOL (systematisk observasjon av lesing), og kartleggingsprøvene som vi skal bruke, veiledet lesing, og på den måten så er jo tingene tilpasset. Så vi er kanskje ikke så opptatt av... jo vi er opptatt av tilpassing, men vi sier det kanskje på en annen måte, vi er opptatt av hvert

enkelt barns læring og utvikling, og hvis ikke du følger en vanlig kurve, så må man ta tak i det.”

Lærer2 Z: ”Hver dag har vi en leseøkt. Og i dette sikres den tilpassa opplæringa tror jeg, at man følger de trinna de skal gjennom. Også for dyslektikere, med at vi leser i stavelser og får dem til å bruke leseteknikker.”

Utsagnene viser at praksisen er litt forskjellig, og at det i den daglige tilpassingen av opplæringen benyttes både teknikker i undervisningen og mer ferdiglagde modeller man kan få kjøpt inn til skolene. Felles for alle skolene er *tankegodset*; TPO er ikke et fremmedelement som forstyrrer og griper inn i skolenes hverdag og virke. Tilpasset opplæring er blitt en nødvendighet i hverdagen. Dette er en irreversibel utvikling; å gå tilbake til slik det var før endringen er ikke lenger noe alternativ⁵. Dette er hva skolene selv gir uttrykk for. Det tar mange år før en ny skolereform er innarbeidet i skolen - det er vel en kjensgjerning, likevel oppleves TPO implementert i disse skolene.

Topsårklig opplæring er ofte mer spesialundervising enn generell TPO, og dette tema er derfor ikke behandlet i denne oppgaven. Likevel fant jeg praksis jeg mener fortjener en plass her. Alle skolene hadde flere enn fem språkgrupper representert og særlig to av de tre skolene var tydelige på at lang og solid oppfølging var nødvendig:

Inspektør Y: ”Så er det jo sånn at grunnleggende norsk og fagstøtte følger veldig langt opp i skoleforløpet, det er vel sjelden at vi avslutter en sak (latter), at vi kan stemple ut en elev og si at nå kan du så godt norsk at du ikke trenger mer.”

Inspektør X: ”Regelen var hvert fall sånn, at når de hadde hatt Norsk 2, altså grunnleggende norskopplæring i 4 år, eller kunne følge vanlig undervisning, så mista de retten til morsmål. Men så ble vel det lempa noe på. Og samtidig med tidlig innsats kom jo dette med kartlegging av minoritetsspråklige, sånn at vi vurderer ut fra det om det er behov for morsmål.”

Disse skolene viser en forståelse for at det tar lang tid å lære seg et andrespråk, og at det er viktig å prioritere nok ressurser til denne opplæringen. Det legges vekt på å undervise *på* morsmålet, og at behovet for morsmålsopplæring prøves i hvert enkelt tilfelle. Opplæringslova (§2-8) sier at tospråklige har rett til særskilt norskopplæring til norskspråket beherskes godt nok til at elevene kan følge vanlig undervisning. Morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring blir gitt ”om nødvendig”, og det er nettopp disse kriteriene for hva

som er et reelt behov eller ikke som da skal tolkes. Hva vil det si å beherske norskspråket godt nok? Hva menes med ”om nødvendig”? Jeg forstår det slik at disse skolene gjør vurderinger basert på visse krav til hva man kan forvente av adekvat læringsutbytte for minoritetsspråklige, og at støtten som blir gitt er kvalitativt god og langvarig. Det som kjennetegner disse skolene er at tilbudet blir gitt uavhengig av tidsrammer; opplæringen er tilpasset eleven og ikke begrenset til en på forhånd fastsatt periode. Et annet fellestrekk, som ikke kommer frem av sitatene, er at skolene selv ikke har tospråklige faglærere og morsmåls lærere ansatt lokalt. I stedet er dette ambulerende lærere som er ansatt sentralt i kommunen og som drar rundt til skolene og underviser på bakgrunn av de antall timer skoleledelsen har meldt behov for og fått tildelt. Med andre ord er det skolen som vurderer behovet, og kriteriene for hva som utløser et behov tolkes og vurderes da lokalt.

4.1.2 Differensiering i undervisning og lekser

Det forekommer både organisatorisk og pedagogisk differensiering ved skolene. Det kan synes som om kravet om tilpasset opplæring utelukker den organisatoriske differensieringen slik mange lærere selv tolker begrepene. Men jeg sidestiller ikke den stigmatiserende segregerende praksisen med å ta ut svake og ”ikke tilpasningsdyktige” elever fra klassefelleskapet, som mange kanskje forbinder med organisatorisk differensiering, med og for eksempel la de sterkeste elevene få ta del i undervisning eller lærebøker utenfor klassens rammer. Bruker man organisatorisk differensiering i arbeidet med å heve de sterkeste elevene enda mer i det faget de er sterkest i, mener jeg dette er en form for tilpassing av opplæringen som har flest fordeler og få eller ingen ulemper for eleven. Organisatorisk differensiering er per definisjon opplæring som skjer utenfor klassens rammer, og slik jeg forstår det også den opplæringen i hjemmet som er utenfor klassetrinnets curriculum:

Lærer4 Z: ”[...] da har jeg henta en gammel fjerdeklassebok fra en tidligere læreplan, og elever (3.tinn) som føler seg trygge på ting og får oppfølging hjemme skal få jobbe videre med samme emnet i en fjerdeklassebok.”

Lærer3 Y: ”[...] i fjor for eksempel hadde jeg sjuende klasse, og der var det to elever som tok åttendeklasses matematikk. [...] så de fikk jo karakterer der nede (ungdomsskolen) og deltok på nasjonale prøver og tentamener og sånn.”

Det hender også at svake elever blir tatt ut av klassefelleskapet i enkelte timer, men denne praksisen er redusert til det minimale slik jeg forsto intervjupersonene. Det er heller ikke ukjent at elevene deles i grupper etter nivå og får opplegg tilpasset nivået:

Lærer3 Y: ”[...] det er mer tilpassa inne i timene nå, men det er jo fortsatt elever som har enetimer ute, det er jo ikke til å unngå.”

Lærer1 Y: ”Og i den grad det går an så tar vi jo også små grupper ut, elever vi ser strever med spesielle temaer eller... så jeg syns vi gjør litt av det også.”

Lærer4 Z:”[...] vi bruker lesegrupper, mestringsnivå, mestringsgrupper.”

Lærer2 X: ”[...] de siste tre årene har vi drevet med veiledet lesing, og de som nå hadde nasjonal prøve startet med dette i andre klasse. Veiledet lesing skjer i mindre grupper på en fem-seks stykker og er tilpasset hver gruppes nivå.”

Disse utsagnene, og andre uttalelser jeg hørte underveis i intervjuene, tolker jeg som om lærerne fremdeles sorterer ut svake elever for å gi egen undervisning og eget opplegg, men at denne praksisen er redusert til et minimum. Lærerne er klar over at denne praksisen ikke er helt riktig, men at ytre faktorer som økonomi gjør det nødvendig. Likevel ønsker ledelsen å prioritere ressurser til den tilpassede opplæringen i form av lærertetthet og metodeprogram slik at antallet elever som får opplæring utenfor klassens rammer minimeres ytterligere. Det siste sitatet forteller om en organisatorisk differensiering som alle elevene inngår i, og som ikke dreier seg om å ta ut de svake. Men det dreier seg fremdeles om sortering, selv om intensjonen er god. Det skal sies at det ble ikke artikulert hvorvidt gruppene ble fysisk adskilt, det er bare en forståelse jeg fikk av intervjupersonen.

Pedagogisk differensiering foregår innenfor klassens rammer, og er det som skjer når lærere gir et variert tilbud til en samlet klasse. Elevene får ulik undervisning, har ulike læringsmål og bruker ulike strategier for å nå disse målene. Bruk av arbeidsplaner er utbredt, og disse er pedagogisk differensiert etter elevenes mestringsnivå. Arbeidsplaner og ukeplaner tar for seg en gitt mengde tema og oppgaver eleven skal gjennom, og arbeidet med dette foregår både på skolen og hjemme.

Inspektør1 Z: ”Hver klasse har ukeplaner, noen lager en for hele klassen, andre lager en felles for hele som er tilpasset enkelte, og andre igjen har egne ukeplaner for enkelte elever.”

Lærer2 T: ”Det (differensiering) er noe vi tenker på hver dag; i timene, i hjemmelekser, i ukeplaner og arbeidsplaner.”

Lærer1 X: ”De eldste har ofte arbeidsplaner, og det er gjerne rød, gul, blå [...] forskjellige nivå, og det som er på det enkleste nivå, det må alle gjøre, og så er neste nivå det enkleste pluss litt til.”

Lærer2 X: ”Hvilken farge hver enkelt skal gjøre bestemmes av eleven sammen med læreren. Ofte er det sånn at de har grønn på matte for eksempel, og rød i et annet fag.”

En rektor reflekterte over bruken av arbeidsplaner, og hvordan nivådeling bestemmes og gjennomføres. I følge denne rektoren var det for liten avstand mellom nivåene, og denne skolen skulle nå i gang med et utviklingsområde omkring disse arbeidsplanene. Det dreier seg da om å differensiere arbeidsplanene mye tydeligere, og å skille skarpere mellom mål og kjennetegn på tre ulike vanskenivåer. Det vil si at det vanskeligste nivået skal følge hva som er statistisk realistisk, altså at det kun er tre-fire elever per klasse, litt avhengig av elevantallet, som skal klare det høyeste nivået:

Rektor Y: ”[...] du har tre vanskelighetsgrader; du stiller spørsmål på tre ulike nivåer. Og en lærer her har allerede begynt med det. Hun var ny i klassen, og fikk en voldsom foreldrereaksjon i høst, for plutselig kunne de (elevene) ikke alt. Ett av spørsmålene er det jo ikke flere enn tre-fire i klassen som skal greie normalt sett [...] når de ikke greide det vanskeligste, så ble det litt viktig å greie flere enn de letteste spørsmålene, så det førte jo til en større innsats.”

Denne rektoren har innsett at arbeidsplaner i seg selv kan være en motiverende faktor for elevenes læring, forutsatt at planene er skikkelig gjennomtenkt. Det betyr at å lage arbeidsplaner som for eksempel kun er kvantitativt og/eller tempodifferensiert, har mindre effekt i forhold til den optimale læringen Engen (2010) snakket om i sin definisjon av tilpasset opplæring. For at elevene skal få ”optimale muligheter til å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial”, er det derfor nødvendig at differensieringen også er kvalitativ.

4.2 Profesjonen skoleledelse

I min studie av skoleledelsen, ønsket jeg å finne ut hvorvidt rektorene hadde noen formell ledelseskompetanse, og hva de hadde av forutsetninger for å lede en skole der mål og resultater i stor grad styrer organisasjonen. I dette kapitlet vil jeg ikke bruke sitater, fordi

jeg føler det er mest riktig at jeg ramser opp deres meritter enn at de gjør det selv. Jeg konsentrerer meg om rektorenes utdanning.

Jeg starter med skole X, som var den skolen jeg besøkte først. Rektor her har lærerskolen i bunn. Av videreutdanning har hun adjunkt med opprykk, deretter et årsstudium i bedriftsøkonomi fra BI, deretter ulike kurs innen juss, aksjonslæring, styring av utdanning og en del ledelse.

Rektor ved skole Y har også lærerskolen i bunn. Etter det har hun tatt et årsstudium i sosialpedagogikk med ledelse, deretter informatikk og i senere år juss.

Rektor ved skole Z er også utdannet lærer. I tillegg har han studert psykologi i to år, og har tatt to mellomfag ved Idrettshøgskolen der det ene var i administrasjon og ledelse. Han har også diverse lederkurs. Så har han tatt en lederutdanning i regi av Sivilforsvaret, og er formelt utdannet brannmann med utrykningsledelse.

Er disse ”primus inter pares”, eller er de mer profesjonelle ledere? Fellestrekkene her er at alle rektorene startet sin skolekarriere som lærere. Senere har samtlige videreutdannet seg i litt forskjellig retning, men ledelse går igjen i varierende grad hos dem alle. Ingen av dem har formell skolelederkompetanse. På mange vis er disse rektorene fremdeles best blant likemenn. De er alle lærere som bestemmer over andre lærere. Samtidig har alle tre tatt videreutdanninger som løfter dem ut av lærerkonteksten og inn i ledelsen. I forhold til profesjonsutøvelsen, er det interessant å se at alle rektorene har en høy grad av bevissthet overfor hva som er forventet av dem som skoleledere. Den av rektorene som hadde mest undervisningstid var rektor ved skole Y som hadde seks timer per uke. Rektor ved skole X hadde to timer, mens rektor ved skole Z ikke hadde undervisningstid i det hele tatt. Skoleledere må virke ut fra to motiv; det overordnede økonomiske og det offentlig skolepolitiske. De er meget klar over at de befinner seg i en mellomposisjon. De skal tilfredsstillende myndighetenes krav til resultater samtidig som de skal ivareta brukernes rett til likeverdig behandling. De skal sørge for at alle elever uansett forutsetninger skal få et tilfredsstillende opplæringstilbud der deres menneskeverd og egenart anerkjennes, samtidig som de samme elevene skal presses til å prestere etter en norm som testes jevnlig gjennom skoleløpet. Kravet til resultater har økt betydelig de senere årene, og der skolene tidligere var mer prosessorienterte, at aktiviteten var et mål i seg selv, er skolene i dag langt mer målorienterte. Et betydelig fokus på prestasjoner har ført til at skolelederne helt bevisst

skaper en kultur der kravet og forventningene til resultater og mål preger skolehverdagen. Dette kommer kanskje særlig frem gjennom PISA-undersøkelser, nasjonale prøver og fokus på grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet.

Det ser ut til at disse rektorene jobber målrettet mot, og har kanskje funnet, en balansegang der både det overordnede økonomiske og det offentlig skolepolitiske motiv ivaretas på best mulig måte. Man trenger kanskje ikke være en god lærer for å være en god leder, men man bør absolutt ha en pedagogisk utdanning for å beholde blant annet det pedagogiske og didaktiske i skoledagen. Spørsmålet er jo da i hvilken grad denne kompetansen, og ikke minst erfaringene, setter dem i stand til å lede skolen i en mer markedsorientert retning. Jeg har ikke tenkt å drøfte hvorvidt disse lederne er kompetente nok eller ikke, det har ingen hensikt. Skolenes resultater indikerer at ledelsen fungerer godt på alle tre skolene, og jeg trekker ikke diskusjonen utover dette. Det som er interessant derimot, er at en av disse rektorene skiller seg ut med langt mer ledelsesutdanning enn de andre to, og dette mener jeg å kunne ane i hans holdninger til de ansatte. Rektor Z har, slik jeg oppfattet det, en annen personalpolitikk enn rektor X og rektor Y, og dette vil jeg drøfte nærmere i kapittel 6.2.

4.3 Ledelse

I dette kapitlet presenterer jeg klasseledelse og situasjonsbetinget ledelse. I forhold til klasseledelse har jeg valgt å gå ut fra John Hatties (2009) analyser og hva læreren kan gjøre som har effekt på læring. Essensen i situasjonsbetinget ledelse, etter Hersey og Blanchards (1988) modell, er at ingen lederstil er konstant. Funnene jeg presenterer viser derfor ikke lik lederstil, men hva slags lederstil som er hensiktsmessig ut fra situasjonen den opptrer i.

4.3.1 Klasseledelse

Hattie (2009) viser at læreren er en nøkkelfaktor i forhold til elevers læring. Det finnes noen konkrete grep man kan ta, og noen idealer å jobbe mot som lærer. I kapittel 2.2 nevnte jeg ni lærerrelaterte variabler som har vist seg å ha stor effekt på læring, og fem av disse fant jeg praktisert i skolene jeg besøkte. Ett av disse var å gi positive, støttende og konstruktive

tilbakemeldinger til elevene. Alle skolene jeg besøkte var bevisst dette, og satte ord på viktigheten av jevnlig tilbakemeldinger til elevene.

Lærer1 Y: "[...] elevene oppmuntres i det daglige til større innsats ved at man gir positive tilbakemeldinger hele veien."

Lærer2 X: "Men vi har vært så heldige og hatt de siste fire årene tenker jeg, mentorsamtaler, lærer-elev, et kvarter hver andre til tredje uke, det er det satt av tid til, enten kontaktlærer eller faglærer, og da er det slik at vi viser elever at "Se her, hvordan du har jobba, og at du er mye bedre nå fordi du har jobba."

Lærer3 Z: "[...] heter vurdering for læring. Det er at vi hele tiden underveis gir elevene vurderinger av arbeidet deres. Du venter ikke til foreldresamtalen med å gi en vurdering, de skal hele tiden ha tilbakemelding på det de gjør, slik at de kan lære hele veien [...] tilbakemeldinger skal være på individuelt nivå og ikke på sammenligningsnivå."

Det siste sitatet er hentet fra en skole som bruker en fast metodikk, "Vurdering for læring", som går ut på at positive, støttende og konstruktive tilbakemeldinger gis jevnlig. I sitat nummer to forteller læreren om en annen metodikk, mentorsamtaler, som også skjer jevnlig, og der fokuset i samtalen skal være faglige mål, hvor eleven står faglig, og at eleven må vise konkret hvor langt han eller hun er kommet innenfor faget. Skolen det første sitatet er hentet fra snakket mye om den jevnlig tilbakemeldingen lærerne gir elevene, men jeg oppfattet dette mer som oppmuntring og forsterkning av godt arbeid enn den konstruktive en-til-en samtalen der lærer og elev systematisk går gjennom fagene og elevens arbeid, innsats og resultater.

En annen variabel med god effekt var tydelighet og struktur. Med det menes at læreren skal ha tydelige forventninger til elevene, både hva de skal gjøre fra time til time, og hva slags mål elevene skal sette seg og jobbe mot. Struktur dreier seg slik jeg har forstått det i denne sammenheng i hovedsak om regler og hva som er akseptabel adferd, mens strukturering og organisering av for eksempel skoledagen dreier seg om de kognitive strategiene. Disse omtaler jeg lenger nede.

Lærer1 X: "(vi har) jobba ganske målorientert de siste åra, og vært veldig opptatt av å ha klare mål og kriterier for elevene, på ukeplanene, og målprøver selvfølgelig. Også har det vel blitt enda mer fokus på dette med ukemål på ukeplanene."

Inspektør1 Z: "[...] lærerne er veldig klare i sine utsagn, meninger og tanker. De er tydelige lærere."

Lærer2 Y: "Vi har jo fokus på fellesregler. Det har for eksempel hengt plakater i gangene om at man ikke skal løpe, og det er jo bra for elevene da at de får samme beskjed fra alle lærerne om hva som er lov og ikke."

En annen faktor for læringseffekt som læreren er ansvarlig for, er å skape gode relasjoner til elevene. Dersom lærer og elev har en intersubjektiv oppfatning om at "vi liker hverandre", vil dette ha positive effekter på elevens læring. En elev som opplever å bli likt av læreren, vil trives bedre på skolen og være langt mer velvillig innstilt til læring enn en elev som mistrives og/eller er i konflikt med læreren.

Lærer2 Z: "Å være en dyktig lærer er å skape gode relasjoner og ha faglig dyktighet. Og trivsel. Men trivsel får du med en god relasjon, tenker jeg.

Lærer2 Z: "Gode relasjoner skaper man ved å prate og engasjerer seg i elevene, om hva de driver med på fritiden og sånn."

Lærer2 Y: "[...] for de elevene som skal sitte der å lære så er det bra at vi trives, vi prøver å holde både humør og trivsel oppe."

Lærer2 Y: "[...] at vi bruker lite tid på elevkonflikter og problemer og har mye god tid til læring. Og da får vi også god tid til litt andre ting da, for eksempel en film før påskeferien."

Lærer1 X: "Når elevene tenker på undervisningen også utenom timene og gleder seg til det, så syns jeg det er et godt tegn."

Lærer2 X: "[...] ungene er kjempeglade når du kommer. Og for en glede unger viser når de får til ting."

Kun lærerne i det første sitatet bruker begrepet relasjoner i sine uttalelser, men alle skolene er bevisst på at *trivsel* er en nøkkelfaktor for læring i skolen. Og som en av lærerne ved skole Z sier så kommer trivsel med en god relasjon. Ingen av skolene sier noe om hvorvidt det finnes elever de *ikke* liker, men dette har med den menneskelige kjemi å gjøre, og kan overstyres av et bevisst arbeid for å skape en god og læringsfremmende relasjon. I arbeidet med mennesker hender det at man må samarbeide med andre man kanskje ikke liker rent personlig, og det finnes barn som ikke appellerer til en. Slik er vel kanskje naturen, men det er her profesjonsutøveren bør skille sine egne sympatier og antipatier fra det arbeidet som skal gjøres, og bestrebe seg på å skape en god relasjon der denne ikke faller naturlig, slik

også Nordahl hevder (2006). Å anerkjenne personen for hvem han eller hun *er*, og hva denne bringer med seg inn i klassefelleskapet er eksempler på virkemidler i relasjonsskapelsen (Hattie 2009).

Ytterligere en variabel som har stor effekt på læring er å benytte seg av kognitive og meta-kognitive strategier som for eksempel dialog, oppklaring av spørsmål, klargjøring, repetering og oppsummering. Dette dreier seg om struktur igjen, og henger på et vis sammen med faktor nummer to om tydelighet og struktur. Her dreier det seg om å strukturere arbeidet; en arbeidsperiode, dag for dag eller hver enkelt time:

Lærer1 X: "[...] ro og effektivitet, å komme i gang med arbeidet. Og at elevene vet målene og kjennetegn på at de har nådd dem [...] Og dette er bra for læreren også, for først og fremst må man jo virkelig tenke gjennom hva som er det viktigste (essensen i temaet). Du må være veldig strukturert som lærer, for dette skal elevene kunne etter endt periode, og hvis ikke de har fått gjennomgått det de skal på skolen, så blir jo det helt håpløst."

Rektor Y: "God struktur er utrolig viktig [...] forutsigbarhet; man går gjennom timene, starter dagen med det, og kanskje også litt innholdet i timene. [...]"

Inspektør Y: "Og å avslutte dagen har vi også fremhevet. At lærerne også skal oppsummere; man går gjennom dagen på begynnelsen, og evaluerer dagen når man er ferdig."

Rektor Z: "Og det flere lærere har blitt mer oppmerksom på, er at det kanskje ikke er så lurt å ha en test eller prøve i etterkant av et kapittel, men heller litt før, slik at man har tid til å repetere der det trengs og se om elevene har fått med seg det grunnleggende i kapitlet."

Alle skolene synes å være bevisste bruken av kognitive og meta-kognitive strategier. Dette med forutsigbarhet er viktig for alle, men kanskje er det særlig viktig i forhold til elever med diagnoser som for eksempel ADHD eller andre nevrobiologisk betingede forstyrrelser. Videre vil det å starte og avslutte dagen med å gå gjennom timeplanen hjelpe elever og lærere til å øke bevisstheten rundt prosess og mål, og både ved gjennomgang og oppsummering er det rom for dialog og oppklaring av spørsmål.

En ting jeg oppdaget som skilte en av skolene fra de to andre, var at der to av skolene var bevisste viktigheten av tydelig klasseledelse, var skole Z klar over at dette var et område de

ikke hadde arbeidet konkret med. Samtidig føler jeg at denne skolen behersker klasseledelse godt ut fra de kriteriene jeg har drøftet ovenfor, selv uten å ha rettet en kollektiv bevissthet mot dette. At skolen nå ønsker å rette oppmerksomheten helt konkret mot denne siden av yrkesutøvelsen, vil sannsynligvis gjøre dem enda bedre på klasseledelse, og enda bedre på struktur både av elever og lærere. God og reflektert klasseledelse vil gi gode muligheter for å øke elevenes læringsutbytte ytterligere.

Alle tre skolene synes å beherske klasseledelse ut fra de fem kriteriene jeg har sett etter her. Samtidig vil en klasseleder som gir positive, støttende og konstruktive tilbakemeldinger til elevene, som viser tydelighet og struktur, som opparbeider gode relasjoner med elevene og som benytter seg av kognitive strategier i det daglige arbeidet være en autoritativ klasseleder. Autoritative klasseledere viser høy grad av kontroll og mye varme overfor elevene, og det er dette som i følge Nordahl (2006) er den lærerpraksisen som vil gi elevene best læringsbetingelser.

4.3.2 Situasjonsbetinget ledelse

I denne analysen har jeg fokusert på skoleledelsens bruk av situasjonsbetinget ledelse, selv om modellen er godt anvendbar også innenfor klasseledelse. Grunnen til at jeg har valgt skolelederne som representanter for denne modellen, har med kulturutvikling å gjøre, og de grep skolelederen iverksetter for å skape eller vedlikeholde en kultur for tilpasset opplæring og resultatorientering i en dynamisk sameksistens.

Felles for alle lederne var at de benyttet seg av lederstil med tre dimensjoner, altså at det var situasjonen som var utgangspunktet for valg av lederstil. I det følger det logisk at lederne ved de forskjellige skolene ikke hadde én lik lederstil overfor sine ansatte. Og det er nettopp det som kjennetegner disse ledernes stil og er fellestrekket jeg observerte. Ledelsen var hverken opptatt av kun de menneskelige relasjoner som forholdet mellom seg selv og de ansatte eller de ansatte imellom, eller kun av oppgavene som skulle løses. Heller var ikke ledelsen opptatt av kun disse to dimensjonene sammen; ledelsen var opptatt av begge disse og i tillegg den spesifikke situasjonen som ble presentert til enhver tid. Av de fire lederstilene jeg presenterte etter Hersey og Blanchards (1988) modell, fant jeg derfor alle stilene representert, flere innefor samme skole. Jeg har naturligvis ikke mulighet til å

presentere alle mine funn av tilfeller der situasjonsbetinget ledelse har opptrådt, men jeg vil gi dere ett eksempel på hver av de fire lederstilene.

I forhold til den instruerende lederstilen (S1), fortale en rektor meg dette:

Rektor Y: ”[...] vi stoler jo ikke alltid på at lærerne kan og gjør alt på egen hånd, så vi følger jo opp. Det handler blant annet om kompetanse på IT. For det er faktisk veldig viktig at man som lærer er trygg på å bruke en datamaskin. Og hvis ikke ledelsen følger opp så er det lett at den læreren skyver det litt foran seg.”

Her dreier det seg om en lærer som ikke er komfortabel med bruk av pc. Å kunne bruke digitale verktøy er en av de grunnleggende ferdighetene fra Kunnskapsløftet, og det er selvsagt helt nødvendig at også læreren innehar disse ferdighetene. Læreren har hverken kompetanse eller er særlig selvsikker, og ledelsen rettleder, kontrollerer, gir klare instruksjoner og følger opp det som er blitt pålagt.

Den selgende eller overtalende lederstilen (S2) kom til uttrykk blant annet i dette tilfellet her:

Rektor X: ”[...] med jevne mellomrom må vi ta fram verdiplattformen og snakke om hvorfor vi er her, hva er det som er hensikten og hva er målet, hva er viktig for oss. Men vi merker at man faktisk må gjøre dette jevnlig. Det er som om du går på en sti, og jeg kan godt gå foran og jeg kan godt gå midt i, men å gå bak og dytte er veldig slitsomt. Og det som er ganske interessant, er at når man fortsetter å gå på den stien og vi alle er enige om noe så enkelt som for eksempel hvordan mentorsamtalen mellom lærer og elev skal gjennomføres, så kan du være sikker på at uten å egentlig å kanskje ville det så begynner noen å gå vekk fra stien. Noen tar av her, andre tar av der, og så må vi ta det opp igjen; hvordan var det egentlig vi snakket om at det skulle være? Og hvorfor er det (tema) så viktig? Og det handler ikke nødvendigvis om at vi skal kontrollere så veldig mye, men at vi skal sikre kvaliteten.”

I dette tilfellet dreier det seg om flere ansatte involvert i samme situasjon. De ønsker så gjerne å gjøre dette riktig, og de forstår nok og er sannsynligvis enige i hva ledelsen ønsker å oppnå; hvordan ting skal være og gjøres. Samtidig har de kan hende ikke tilstrekkelig kompetanse og kunnskaper om det å lede seg selv og hverandre mot et felles mål, og de klarer ikke holde seg samlet om en beslutning over lengre tid. Det blir derfor rektors ansvar å på nytt forklare avgjørelsen som ble tatt, gi tydelige instruksjoner og fortsette oppfølgingen.

I forhold til den medvirkende eller deltakende lederstilen (S3), fortalte en lærer om frykt for at det prestasjonsorienterte perspektivet ville komme til å bli for dominerende:

Lærer2 X: ”[...] det virker som om folk er litt redd for at det nå bare dreier seg om resultatene, mens dette med trivsel, det sosiale og alt slikt man også virkelig trenger å lære og som vi har vært veldig gode på skal komme litt i bakevja. Vi må tenke hele mennesket, ikke bare på fag, og nå er det mange som er litt urolige for at det helhetlige blir litt glemt [...] Og man tenker da at det man driver med er bra, og hvis det er noe som skal rikke veldig ved det (fokus på resultater), så blir man litt urolig.”

Ledelsen hadde allerede tatt grep overfor de ansatte i forhold til denne frykten for at det menneskelige skulle forsvinne som det uttrykkes i sitatet over, og det fortelles videre om et prosjekt ved skolen der ledelsen gav de ansatte høy grad av medvirkning og støttet opp om de beslutninger som ble utarbeidet i en demokratisk prosess:

Lærer1 X: ”[...] i forhold til dette med verdiplattform, så ønsker vi i [...] krets (5 barneskoler med felles ungdomskole) å ha felles forventinger til skole og foreldre og til elever.”

Lærer2 X: ”Det var jo skikkelig demokratisk, hvor alle skolene laget sitt eget forslag, så har man kommet sammen, arbeidet i grupper, og så gått tilbake og sett hva som kom fram, og gått fram og tilbake flere runder. Det var en lang prosess som tok et helt år.”

Utgangspunktet for dette samarbeidet mellom skolene i kretsen var at alle elevene uavhengig av hvilken skole de kom fra skulle stille med det samme grunnlaget så godt som dét lot seg gjøre, og at det var nødvendig å utarbeide noen retningslinjer. Det igjen bunner sannsynligvis i kravet om resultater, og selv om det ikke ble nevnt antar jeg at det var ungdomsskolen som oppfordret barneskolene til å komme frem til et felles curriculum, elevforventninger og foreldresamarbeid. Her dreier deg seg om flere ledere og flere grupper ansatte, men hver leder har ansvar for sin lærerstab, og det er i første omgang sin egen stabs medvirkning og beslutninger ledelsen her sluttet opp om. Lærerne var i dette tilfellet i utgangspunktet urolige, usikre og kanskje også litt uvillige til endring av ny struktur, samtidig som de var/er kompetente til å gjennomføre og implementere endringene. Ledelsens strategi var å vurdere fakta og ideer sammen med lærerne, støtte og oppmuntre både i deres egen utviklingsprosess og de beslutninger lærerne kom fram til.

Den siste av Hersey og Blanchards (1988) lederstiler er den delegerende (S4):

Intervjuer: "Hvordan foregår veiledningen fra ledelsen?"

Lærer3 Z: "Jeg tror ledelsen kanskje vil si; "prøv å finne ... forskjellige typer kursvirksomhet", at de ville stimulere oss til sånne ting. Det er på den måten ledelsen løser noen av sine utfordringer, for da kanalisere de det ned til oss, og så er det opp til oss å ta det i bruk."

En slik lederstrategi er kun mulig dersom de ansatte er motiverte og selvstyrte, og har tilstrekkelig kunnskap og fagkompetanse. Ledelsen gir ansvar innenfor et avtalt område, delegerer beslutninger og iverksettelse til de enkelte lærerne. Delegerende lederstil forutsetter selvgående lærere.

4.4 Målstruktur og målorientering

Målstrukturen er det ideologiske overbygget til en målorientert skoleaktivitet. Det vil si at målstrukturen er de signalene skolen sender elever og ansatte om hva som anses som viktig og verdifullt, og målorienteringen er elever og ansattes respons på disse signalene. Det er viktig at ikke målstruktur misforstås som målstyring, for målstruktur er ikke et styringsprinsipp².

4.4.1 Skolens målstruktur

Hvorvidt skolen har en læringsorientert eller en prestasjonsorientert målstruktur vil påvirke skolekulturen og elevenes læringsmiljø. Jeg ønsket i min undersøkelse å finne indikatorer på hva slags målstruktur skolen hadde. Det er mange elementer i skolekulturen som kan fortelle noe om målstrukturen, men ett område alle skolenes ledelse fortalte meg om, dreide seg om hvordan man forberedte seg til de nasjonale prøvene:

Rektor Y: "[...] Først så skulle alle lærerne ta nasjonale prøver for 5. og 8.trinn så de fikk erfare hvor tidkrevende det er, så vi satte av tid til det. [...] Så lot vi foreldrene gjøre det samme på foreldremøte på høsten. Deretter modulerte vi veldig godt i klassen med de modellene som ligger ute. Ved å bruke projektor og ta det i fellesskap og deretter slippe elevene løs på egen hånd, så synes jo ungene det var morsomt, og de trente hjemme med foreldrene. [...] Og vi hadde en liten peptalk med elevene på prøvedagen der inspektøren var oppe og snakket litt til klassen; han var alvorlig og fortalte at nå satt alle femteklassinger i hele landet og skulle ta samme prøven."

Inspektør2 Z: "[...] det er nok litt variabelt hvor mye man går inn og prøver ut oppgavene på forhånd. Vi er ikke en skole som gjør mye av det, men litt prøver vi ut på forhånd og forbereder elevene konkret til de nasjonale prøvene."

Inspektør1 Z: "Men vi driver ikke bevisst trening mot nasjonale prøver, det har vi aldri gjort."

Inspektør X: "[...] vi har kjørt elevene gjennom samtlige gamle nasjonale prøver i norsk, matte og engelsk, både de på nett og de vi har i papirutgave i de klassene. Vi har for lengst begynt å øve i fjerde og sjuende, i hvert fall fire-fem nasjonale prøver i norsk var fjerdeklassen gjennom før de slapp ut derfra i fjor da jeg var kontaktlærer der. Og det tror vi er lurt både i forhold til at de blir vant til prøvesituasjonen, og hvert fall ikke taper poeng på at de ikke skjønner hva de skal gjøre, men også fordi de blir bedre lesere av det."

Av disse sitatene er det tydelig at en av skolene skiller seg ut. Skole Z forteller at de kun til en viss grad prøver ut oppgavene i forkant av prøvedagen og forbereder elevene på hva som skal skje. Rektor forteller at denne skolen ikke har egne datamaskiner til elevene, og at det elevene forbereder seg på er det tekniske og praktiske rundt selve prøvesituasjonen. Samtidig understrekes det at skolen ikke trener bevisst til nasjonale prøver. Det gjør derimot skole X og skole Y. Skole Y har latt både foreldre og lærere ta prøvene for å skaffe seg erfaringer med hva de nasjonale prøvene dreier seg om. Denne skolen har også formidlet direkte til elevene viktigheten av at de tar seg god tid og gjør sitt beste. Skole X har også trent bevisst på de nasjonale prøvene, slik at elevene skal være mest mulig kjent med konseptet før prøvedagen. Hvis denne prestasjonsorienteringen blir dominerende i skolens hverdag, er det en fare for at elever og lærere over tid vil kunne utvikle en ego-orientert tilnærming til skolearbeidet.

Sammen med de signalene som sendes om viktigheten av gode resultater, fortelles det også om en mer nøktern holdning til de nasjonale prøvene:

Rektor Z: "[...] skape en kollektiv stolthet. Men jeg er litt redd for det også, for jeg syns ikke nasjonale prøver skal være det store "Yes! Nå har vi vært best igjen!" Jeg er ikke helt der. Samtidig er et godt resultat lov å snakke om; det er lov å si til barn at de har vært flinke. Men å se på høy skåre på nasjonale prøver som det eneste som er avgjørende i skolen er noe helt annet enn pedagogisk utvikling. Det er langt unna det."

Rektor Y: ”Så kom 2009, og vi gjorde det kjempedårlig! [...] Og mange sa at det var ikke noe rart at det gikk dårlig med akkurat den elevgruppen, men jeg spurte meg selv: har vi gjort det vi kan? Og ikke nødvendigvis for å bli best på nasjonale prøver og komme øverst på statistikk, men for å sørge for faglig godt utbytte og god undervisning i grunnleggende ferdighetene.”

Inspektør X: ”[...] Selv om vi er bevisst på at nasjonale prøver er viktig, går vi ikke ut med ropert i skolegården og roper ut at vi ble tredje best i [fylket], det har ikke det fokuset der. Og jeg vil heller ikke si at vi har vært veldig opptatt av å være best i [kommunen og fylket], men vi har vært opptatt av å gjøre det bedre enn vi gjorde det året før! Det har vært vårt fokus.”

Det å øve til de nasjonale prøvene, sender signaler til elever, lærere og foreldre om at det er viktig å få gode resultater og høy sammenlagt skåre. I følge Skaalvik og Skaalvik (2009) vil derfor disse skolene havne i kategorien skoler med ”prestasjonsorientert målstruktur”. På en annen side viser de tre siste sitatene at gode resultater er en sideeffekt ved det å drive en god skole, og at nasjonale prøver ikke er et mål men et middel for å øke elevenes læringsutbytte og en målestokk for opplæringens tilstand. Dette indikerer at skolene hører hjemme i kategorien skoler med ”læringsorientert målstruktur”. Virkeligheten er sjelden enten/eller.

4.4.2 Målorientering

Målorientering dreier seg om hvilke motiver som driver den enkelte i sitt arbeid og innsats, og deles gjerne i to kategorier; oppgaveorientering og ego-orientering. Teoretisk hører oppgaveorientering inn under den læringsorienterte målstrukturen mens ego-orientering opptrer sammen med prestasjonsorientert målstruktur. Der jeg lot ledelsen representere målstrukturen, lar jeg lærernes sitater fortelle om elevenes målorientering, og jeg bruker *innsats* versus *evner* som indikator på målorienteringen:

Lærer1 X: ”Jeg tenker at en del elever har mer tro på evner. Særlig jenter. De forklarer det de ikke klarer med at “de kan ikke dette her”, mens guttene forklarer med ytre ting, som uflaks for eksempel [...] Samtidig tror jeg det er forholdsvis lett å snu dette med evner versus innsats, for jeg har en liten lesegruppe i fjerdeklassen, og der tar vi opp på bånd når de leser, og da ser vi jo stor forbedring fra de startet i september og fram til

nå. For én ting er å fortelle dem at innsats nytter; noe helt annet er det hvis du kan vise dem det.”

Lærer3 Y: ”Jeg tror elevene selv har mest tro på evner [...] De vet også at innsats nytter, for det har vi jo på utviklingssamtalen med foreldre og eleven. Da blir vi enige om hva eleven skal jobbe med framover, de faglige målene, og dette bli tatt opp igjen og evaluert på neste utviklingssamtale.”

Lærer2 Y: ”De som er flinke er flinke fordi de alltid har gjort leksene sine, eller de har med seg bøkene til rett tid for eksempel. De andre ser jo at det også kan være grunnen til at noen er flinke.”

Lærer2 Z: ”Det kan være tungt for elever som er flinke i det meste å møte et emne de ikke mestrer umiddelbart, og da er det viktig at du er der og gjør dem bevisst på at folk lærer forskjellig, og at det er helt greit. Og da tror jeg de erfarer at innsats nytter.”

Lærer3 Z: ”Det er en tendens til at de som er vant til å få til, vant til å mestre, de kan gi litt opp når de møter veggen.”

Lærer1 Z: ”Men så opplever jeg litt det som forskning også viser, at hos jenter så er det de sjøl det er noe feil med, mens hos gutter er det ytre faktorer som har skylden hvis de ikke får til noe.”

Det er ganske interessant at elevene selv har så stor tillit til evner, til tross for lærerne er flinke til å kommunisere viktigheten av innsats. Dette indikerer at elevene er *ego-orienterte*. Disse sitatene kan gjerne leses i sammenheng med hva lærerne uttrykte i kapittel 4.3.1 om klasseledelse og strategien om positive, støttende og konstruktive tilbakemeldinger. Gjentatte ganger i løpet av intervjuene fremhever lærerne hvor viktig det er å sammen med den enkelte elev rette fokus mot hans eller hennes personlige innsats, mestring og fremgang. Jeg tolker dette som at lærerne ved disse tre skolene legger gode føringer for en *oppgaveorientert målorientering*, og at de tar avstand fra sammenligningskulturen. Man sammenligner med seg selv, ikke med medelever, andre klasser eller skoler. Ledelsen derimot, er noe mer opptatt av å sammenligne med andre skoler, helst i samme fylke, men dette kanaliseres ikke ned til elevene.

Jeg tør påstå at det er lærernes fortjeneste at elevene i disse tre skolene skjermes for den konkurransen som nødvendigvis må følge i kjølvannet av at myndighetene legger press på den norske skolen for å prestere bedre og bli ”flinkere”.

4.5 Skolekultur

I dette kapittelet skiller jeg mellom lærerkultur og det overordnede kulturarbeidet som initieres fra ledelsen. I forhold til lærerkulturer vil jeg understreke at ledelsen spiller en stor rolle også her, men den siden ved saken tar jeg ikke opp.

En ting det er viktig å være seg bevisst når man leser språklige ytringer som omhandler kultur, er at kulturen i seg selv ikke lar seg avbilde, men manifesteres ad omveier. Med det mener jeg at ett og annet sitat aldri kan yte en kultur full rettferdighet, fordi kultur er så sammensatt og abstrakt at selv den mest slående ytring aldri kan fortelle hele historien. Mitt ønske er å *re-presentere* kulturen slik jeg følte den på kroppen da jeg oppholdt meg i den, og vil forsøke så godt jeg kan å fylle ut med egne ord hva jeg personlig har lest mellom linjene.

4.5.1 Samarbeidskultur

Det som i følge Fullan og Hargreaves (1995) er den lærerkulturen å etterstrebe, er samarbeidskultur. En samarbeidskultur kjennetegnes ved fellesskap, dialog, utviklingsorientering, tillit og støtte.

Lærer2 X: ”Det er to stykker som har vært på kurs, og så formidler de videre det de har lært i løpet av et helt skoleår. Og det er jo å virkelig gå i dybden, fantastisk egentlig. I tillegg så begynte vi for et par-tre år siden med trinnutviklingsavtaler, og det er mellom ledelsen og kontaktlærer eller eventuelt flere som jobber på trinnet. Her er det mer hva du som lærer har observert, og så drøftes det hva du har tenkt å gjøre.”

Lærer1 Y: ”Vi er litt heldige her på huset, for på de laveste trinnene har det blitt prioritert å legge mest ressurser. Vi som er så heldige å være to lærere i en klasse, [...] vi diskuterer jo veldig mye oss i mellom. Det er jo en stor støtte å kunne være begge to inne i klassen og se og erfare de samme situasjonene, for det er klart at det er noe eget med den førstehåndserfaringen når noe skal drøftes”

Lærer2 Z: ”Det er stort sett enighet i kollegiet her føler jeg, og det som en ikke er enige om det kan diskuteres uten at noen blir fiendtlig mot hverandre. Ved andre skoler jeg har jobbet på er kollegiet mer “klikkete”, at personalet dannet klikker, og det blir en slags maktgreie rundt omkring. Og det speiler seg i elevene. Vi ser jo det her hvor elevene er åpne at vi har et mer åpent lærerkollegium.”

Lærer3 Z: ”Vi har snakket en del om at det er våre elever; ikke mine og dine, men *våre* elever. Vi skal med felles innsats hjelpe dem på veien framover.”

Disse sitatene viser at viljen, interessen og motivasjonen for utvikling er stor. Både den personlige utviklingen og skolens utvikling føles ivaretatt, og de ansatte har en velvillig innstilling til å lære noe nytt og gå i dybden på enkelte områder. Lærerne her uttrykker at de ”drar lasset sammen”.

I sitatet fra skole Z anvendes begrepet ”åpent” i motsetning til ”klikkete”, altså det Fullan og Hargreaves kaller *bystater*, og slik jeg forstår henne er det nettopp *samarbeid* i motsetning til *utestenging* som kjennetegner skolekulturen ved denne skolen. Og det sier nok litt om personene som arbeider her, for dette er en skole med mange yrkesgrupper representert, og da er det kanskje lett at man søker til sine egne og danner ”bystater”. Ett lite aber jeg fant ved skole Z, er at samarbeidet ikke syntes å romme ledelsen. Ikke slik å forstå at ledelsen ble motarbeidet, langt i fra; jeg oppfattet en klar *lojalitet* overfor ledelsen. Jeg føler likevel ikke at lojalitet kan sidestilles med samarbeid, selv om det ene forutsetter det andre. Uttalelser som gav meg denne fornemmelsen av distanse, var for eksempel:

Lærer2 Z: ”Jeg føler jeg kanskje bryr de (ledelsen) hvis jeg skulle gå å spør om veiledning. Jeg vet ikke, har aldri tenkt på det faktisk.”

Lærer4 Z: ”Jeg tror de er veldig opptatt med administrative oppgaver.”

Lærer2 Z: ”Men jeg føler at dersom jeg skulle ha et problem, så har jeg full tillit til at jeg kan gå til rektor å få hjelp, men jeg har heldigvis ikke fått bruk for det enda.”

Lærer3 Z: ”Vi føler oss jo ivaretatt på den måten at vi får hjelp hvis vi trenger det. De (ledelsen) gjør vel det de kan klare å nå over.”

For meg høres det ut som om henvendelser til ledelsen er redusert til når det har oppstått ”problemer”, mens den kontinuerlige samhandlingen, som også innebærer gjensidige tilbakemeldinger mellom ledelsen og lærerne, ikke omfattes av samarbeidet her. Kanskje har dette noe å gjøre med at rektorstillingen ved denne skolen har hatt preg av ”gjennomtrekk”; skolen har skiftet rektor en rekke ganger de siste årene. Den distansen jeg føler tilstede i lærerkulturen kan skrive seg fra en manglende eller overflatisk og ung relasjon til ledelsen, og at dersom en rektor blir sittende lenge nok i stillingen vil denne relasjonen bli nærere, varmere og gi bedre grunnlag for et virkelig produktivt samarbeid gjennom hierarkiet. For

samtidig er ledelsen med en forholdsvis nyansatt rektor i spissen svært åpen for samarbeid, utviklingsorientering og læringstrykk, og jeg oppfattet stor tillit til lærerne fra ledelsens side. Jeg bør nevne at inspektørene ved skole Z er konstante og har sammen med lærerne sett rektorer komme og gå. Det kunne vært interessant å undersøke hvor deres lojalitet lå, men det får bli opp til de involverte.

4.5.2 Ledelsesinitiert kultur

Felles for alle skolene er at ledelsen legger opp til en læringskultur. I Overlands definisjon av læringskultur (2009) er man bevisst på at endringer må ledes, men ikke styres med streng kontroll. Sentrale nøkkelord er valg, informasjon, medbestemmelse, åpenhet, diskusjon og tilgjengelighet. Fra ledelsen oppmuntres det til kritisk vurdering og samarbeid, og fremtidsorientering og fleksibilitet vektlegges. Motsetningsvis ville en harmonikultur unngå endring og utviklingstiltak fordi dette innebærer et element av motstand og konflikt, og jeg finner ingen indikatorer på at ledelsen unnlater å sette inn utviklingstiltak i engstelse for at det kan oppstå konflikter:

Rektor Y: ”[...] kommune var først ute med Skolevandring, en modell fra USA, hvor vi (ledelsen) går inn i klassene og observerer i 6-8 minutter, og gjør det seks ganger i ulike settinger. I forkant har vi satt opp hva vi skal se etter. Vi observerer – ikke tolker, og har oppfølgingsamtale med lærer i etterkant av det.”

Rektor X: ”[...] det er jo det nye som politikerne har gjort; de har forventninger til skolene, og det er jo ganske artig at man kan synes det er helt greit å ha forventninger til elevene, men det kom faktisk litt protester i kommunen når man er så frekk å stille forventninger til skolene også. Men det er jo like naturlig, at vi har forventninger til de voksne ved skolene. [...] vi forventer faktisk at lærerne har god klasseledelse og ro i timene. Hvis ikke de har det så må vi jo gjøre noe med det. Så er det vår jobb da vet du, å motivere for at personalet vil gjøre endringer, for de vil jo med en gang si: ”åh, må vi gjøre DET også”, men når endringen er gjort, og man ser at man er blitt bedre på noe og responsen er stor, da er man fornøyd med endringen.”

Inspektør2 Z: ”Vi har jo omsorg, trivsel og kunnskap som er de tre stikkordene for skolen, og så har vi jo satsingsområder når det gjelder utviklingsarbeid. Omsorg, trivsel og kunnskap er ikke noe vi doserer så ofte, men satsingsområdene slipper ikke

lærerne unna. Det har vi hatt nokså hardt trykk på de siste årene, med plikt til å følge opp og prøve ut i praksis det de lærer på kurs, og de får tilbakemeldinger på det de gjør.”

Rektor Z: ”Det er ikke høyere kompetanse her enn på andre skoler jeg har vært på når det gjelder indre kommunikasjon mellom de voksne, bortsett fra på ett område: hva vi har gjort i timen for å lykkes. Og det tror jeg er noe av nøkkelen; at lærerne er flinke til å fortelle at de har lykkes og hvordan. De var ikke bevisst denne kulturen for deling selv før jeg fortalte det [...]”

Det første sitatet viser en ledelse som ønsker å kjenne skolen og lærernes arbeidsmåter. Denne skolen benytter en modell der ledelsen deltar i undervisningen og observerer, og målet er kritisk vurdering for en fremtidsorientert utvikling. Sitat nummer to forteller om hvordan ledelsen får krav fra sentralt hold om endring og må utøve dette på de ansatte i skolen. At endringer i de aller fleste tilfeller medfører en viss grad av motstand innad er velkjent, men i en læringskultur viker man ikke unna potensielle konflikter når målet er utvikling og å bli en enda bedre skole. Slik oppfatter jeg også skole X. Gjennom kritisk vurdering, samarbeid og fremtidsorientering iverksettes det utviklingstiltak, og de ansatte motiveres og oppmuntres i endringsarbeidet. Det tredje sitatet viser en skole som aktivt søker utvikling gjennom kursing og forventinger til lærerne om at de skal utvikle seg sammen med skolen. Kritisk vurdering, åpenhet, diskusjon, samarbeid og en fremtidsorientert holdning verdsettes av ledelsen. Rektor peker på en dimensjon ved kollegiet de selv ikke var bevisst tidligere, men som med økt bevissthet kanskje vil komme enda tydeligere frem i læringskulturen.

I en læringskultur ligger det implisitt at endringer i seg selv er av det gode. Skal det skje en endring må tiltak iverksettes på en slik måte at man samtidig påvirker verdier og holdninger i kollegiet. Det er ikke tilstrekkelig å endre organisasjonens uttalte verdier, som er de verdier medlemmene hevder de har, men også de anvendte verdiene; altså de verdiene som faktisk styrer medlemmenes handlinger (Andreassen 2009). Det synes jeg sitatet over fra skole X viser har skjedd i det tilfellet som diskuteres der om å ha forventinger til lærerne. Alle skolene praktiserer tilpasset opplæring; dette er implementert og står som en irreversibel utvikling.

6.0 Avslutning

Problemstillingen til denne undersøkelsen er: *Hva kjennetegner ledelsen og kulturen ved skoler med høy måloppnåelse?*

Og underteksten var: *En studie av dynamikken mellom tilpasset opplæring og resultatorientering.*

Gjennom teori og presentasjon av funn fra undersøkelsen er problemstillingen drøftet. Underteksten angir den røde tråden gjennom oppgaven, og denne føler jeg at jeg har klart å følge hele veien. Jeg mener derfor at problemstillingen er besvart.

Dette kapittelet starter med å oppsummere fellestrekkene jeg har funnet. Deretter deler jeg noen av mine refleksjoner om disse skolene jeg har besøkt, og mitt inntrykk av kulturen der. Til slutt gir jeg noen reflekterende perspektiver omkring funn jeg har gjort i lys av forskningsspørsmålene jeg stilte innledningsvis.

6.1 Oppsummering

Jeg valgte å undersøke ledelsen og kulturen ved disse skolene i fem kategorier; tilpasset opplæring, profesjonen skoleleder, ledelse, målstruktur og skolekultur. Funn som er felles for alle skolene presenteres i det følgende separat.

6.1.1 Tilpasset opplæring

Denne kategorien fant jeg det nødvendig å dele i mindre fragmenter, fordi teori og praksis omkring tilpasset opplæring kan komme til uttrykk på flere måter.

- *Tidlig innsats* var et område alle skolelederne hadde valgt å satse på i forhold til hvor ressurser skulle legges.
- Lærerne ved alle tre skolene fortalte om hvordan begrepet tilpasset opplæring hadde endret seg siden det først ble introdusert, og at skolene nå ser ut til å bevege seg fra en smal til en vid forståelse.

- Alle skolene følte tilpasset opplæring var implementert i skolens praksis, og at TPO var blitt en del av skolekulturen.
- Alle skolene med fremmedspråklige elever på ordinært nivå praktiserte lang og solid oppfølging med tospråklig fagstøtte.
- Alle skolene praktiserer organisatorisk og pedagogisk differensiering. Den organisatoriske differensieringen har blitt sjeldnere med årene, mens den pedagogiske differensieringen har økt i form av ukeplaner og mål.

6.1.2 Profesjonen skoleleder

Alle rektorene hadde lærerskole i bunn og varierende grad av ledelsesutdanning. Alle hadde en eller annen form for videreutdanning utenfor det skolefaglige området.

6.1.3 Ledelse

- Lærere ved alle de tre skolene behersket klasseledelse ut fra fem av ni påstander om hvilke lærerrelaterte faktorer som i følge Hatties analyser (2009) har effekt på elevenes læring. Disse faktorene var positiv, støttende og konstruktive tilbakemeldinger, tydelighet og struktur, gode elev-lærer relasjoner og bruk av kognitive og meta-kognitive strategier. Dette innebærer at lærerne ved disse skolene, i hvert fall dem jeg intervjuet, har inntatt en autoritativ lærerpraksis.
- Alle rektorene benyttet seg av lederstil med tre dimensjoner, som er lederstil som tar hensyn til de menneskelige relasjoner, oppgaven som skal løses, og situasjonen ledelsesbehovet oppstår i. Hersey og Blanchards (1988) modell for situasjonsbetinget ledelse var utgangspunktet for undersøkelsen min på dette området, og alle fire lederstilene fant jeg eksempler på var i bruk. Disse fire lederstilene er den instruerende, den overtalende, den medvirkende og den delegerende.

6.1.4 Målstruktur og målorientering

- I hvilken grad skolene øvde til de nasjonale prøvene varierte, men alle skolene øvde på det tekniske og det praktiske ved selve prøvesituasjonen. Dette indikerer en prestasjonsorientert målstruktur.
- Alle skolenes ledelse understreket at de nasjonale prøvene ikke var et mål i seg selv, men et middel for å øke elevenes læringsutbytte og en målestokk for opplæringens tilstand. Dette indikerer en læringsorientert målstruktur.
- Lærerne ved de tre skolene hevdet elevene selv hadde mer tro på evner enn på innsats. Dette indikerer en ego-orientert målorientering.
- Alle lærerne er bevisst på viktigheten av at elevene sammenligner seg med seg selv og ikke med andre elever. Dette indikerer at lærerne ønsker å utvikle en læringsorientert målorientering.

6.1.5 Skolekultur

- Alle lærerne gir uttrykk for at skolen er preget av samarbeidskultur. En samarbeidskultur kjennetegnes ved fellesskap, dialog, utviklingsorientering, tillit og støtte.
- Felles for alle skolene er at ledelsen legger opp til en læringskultur. Sentrale nøkkelord er valg, informasjon, medbestemmelse, åpenhet, diskusjon og tilgjengelighet. Fra ledelsen oppmuntres det til kritisk vurdering og samarbeid, og fremtidsorientering og fleksibilitet vektlegges.

6.2 Refleksjon

Avslutningsvis i dette kapittelet ønsker jeg å gjøre noen refleksjoner omkring de enkelte skolene jeg har besøkt. Mine refleksjoner må på ingen måte stå som sannheter; de er kun mine tolkninger av kulturer jeg har besøkt i en kort periode. Med få ord vil jeg forsøke å oppsummere kulturen slik jeg fornemmet den:

Skole X:

Mine erfaringer med denne skolen, den følelsen jeg sitter igjen med etter å ha snakket med lærere og ledelsen, er at dette er en skole som tenker fremover og som bestreber seg på å ligge ett skritt foran hele tiden; dette føler jeg er en skole *i beredskap*. Dette kollegiet oppfatter jeg som en gruppe engasjerte mennesker som står samlet og hele tiden åpner for at selv om man er god på å drive skole, kan man alltid bli enda bedre. At skolen også har en nærværende ledelse som bryr seg om skolen som helhet, tror jeg også har veldig mye å si for samarbeidskulturen. Jeg opplever rektor som en leder med klare visjoner, pågangsmot og handlekraft, og det er ingen usikkerhet å spore til tross for omfattende endringer som står for døren, når hele kommunen endrer skolestrukturen fra neste høst. Tvert i mot har denne skolen tjuvstartet litt på den nye modellen, og har allerede innført elementer som driver utviklingen fremover i raskt tempo. Uttalelser fra kollegiet forteller meg at utviklingen kanskje går litt for raskt til tider, og at ikke alle omstiller seg like enkelt eller ser det store bildet like tydelig som ledelsen. Det er lettere å se behov for endring og mulige positive og negative konsekvenser når man ser det ovenfra.

Skole Y:

At det prioriteres ressurser til at to lærere skal jobbe sammen gjør noe med kulturen som helhet, tror jeg. Det ligger i føringene at man skal ha fokus på å fange opp elever som kan komme til å slite på skolen, at man skal kunne gripe inn raskt og iverksette tiltak for å øke læringsutbyttet, og at det er læringstrykk. Dette med læringstrykk føler jeg går igjen hele veien i denne skolen, og samarbeidet med ungdomsskolen, noe også skole X har som jeg har vist tidligere, viser at skolen har kultur for samarbeid, deling, åpenhet, kritisk selvrefleksjon og fremtidsorientering. Denne skolen er preget av inkludering, vennskap, relasjoner, trygghet og det er en varm og lite høytidelig atmosfære. Rektor er nærværende og oppleves veldig integrert i kollegiet, på både godt og vondt. Jeg undrer meg på om det kan føles vanskelig for rektor av og til å skulle være den bemyndigede agent for kommunen. Særlig når hun kommer i konflikt med medlemmer av kollegiet og ømtålige ting må tas opp, som for eksempel hva lærere leverer av resultater.

Skole Z:

Dette er en stor skole, og for meg føltes den uoversiktlig og fragmentert fysisk sett. Dette oppleves antagelig annerledes når man har vært her som lærer eller elev noen år, men også

rektor ved denne skolen er forholdsvis nyansatt. For meg ble det derfor vanskelig å skjelle kulturen, for den bar stort preg av oppbrudd og skiftende praksiser. En lærer forteller om at for litt siden var skolen inne i en periode som *ikke* prioriterte tidlig innsats, en annen lærer her forteller at først forrige skoleår ble testing brukt som metode for å se etter gråsoneelever. Disse praksisene korresponderer med tidligere rektorer. Uttalelsene, samt den overordnede følelsen jeg fikk da jeg oppholdt meg i kulturen, er at skolens verdier og praksiser har vært ”flytende” en periode mens rektorer kom og gikk, men at man nå har håp om stabilitet og stor tro på den sittende rektoren. Se gjerne dette avsnittet i sammenheng med hva jeg skrev om skole Z under samarbeidskultur i kapittel 4.5.1.

Jeg nevnte i kapittel 4.2 at denne rektoren skiller seg ut med langt mer ledelsesutdanning enn rektorene ved de andre skolene. Dette mener jeg å kunne ane i hans personalpolitikk. Jeg har vært inne på tidligere at lærerne gav meg en fornemmelse av distanse til ledelsen, og særlig til rektor. Dette kan skyldes ”gjennomtrekk” av rektorer, men det kan også skyldes at denne rektoren, som har mye utdannelse og erfaring innen ledelse, har en mer markedsorientert tilnærming til det å drive skole. Et tredje alternativ er at fenomenet er kjønnsrelatert – dette var den eneste mannlige rektoren jeg intervjuet. Av sitatene omkring situasjonsbestemt ledelse, så vi at det var skole Z som førte en delegerende lederstil. Og det var ikke bare i det eksempelet som kom frem her; jeg oppfattet ganske tydelig at rektor i mange tilfeller forventet at lærerne skulle drive seg selv. Og han sa det jo også ganske utvetydig; ”det er selvgående lærere her”. For å oppsummere mine egne refleksjoner litt; skolen har nå fått en rektor med pågangsmot, entusiasme, engasjement og visjoner. Han er reflektert, varm og omsorgsfull overfor sine ansatte og elevene i skolen. Men først og fremst er han, tror jeg, en meget dyktig *leder*.

6.3 Perspektiver

Da jeg tok fatt på arbeidet med denne oppgaven, hadde jeg utarbeidet to forskningsspørsmål i forbindelse med problemstillingen. Forskningsspørsmålene var:

1. Hvordan arter en godt implementert kultur for tilpasset opplæring seg i skolene som skårer høyt på nasjonale prøver?

2. Hvilke virkemidler benytter ledelsen seg av for å sikre tilpasset opplæring for alle elever og dermed en høyere resultatoppnåelse?

I forhold til det første spørsmålet mener jeg å ha sett flere indikatorer på hvordan TPO er blitt en del av kulturen ved skolene jeg har besøkt. Det kan synes som om de jeg har snakket med føler at de har ”landet” på en tolkning av begrepet, og at det har vært en lang og til tider smertefull prosess å komme dit de er i dag. Også lederne gir uttrykk for at det man nå trenger å jobbe med, er å gjøre mer av det samme. Jeg har en liten innvending til akkurat det, for jeg er redd for å innta en holdning om at vi nå har nådd det høyeste nivået av forståelse av noe. Utviklingen bør ikke ses lineær, for til alle tider har det eksistert parallelle virkeligheter, og ingen vet hva morgendagen bringer av nye tanker og tolkninger. Samtidig viser jo disse skolenes resultatkurve at de har forstått ett og annet, og vi er enige om at tilpasset opplæring og tidlig innsats er en nøkkelfaktor her.

I forhold til mitt andre forskningsspørsmål, mener jeg å ha funnet bruk av virkemidler i to kategorier. Det dreier seg på den ene siden om ferdige program og modeller, som for eksempel SOL (systematisk observasjon av lesing), vurdering for læring og Skolevandring. På den andre siden dreier det seg om kulturen ledelsen legger opp til, og som på mange måter også omfatter bruk av programmer, men som også stikker seg ut som noe eget. At ledelsen prioriterer tidlig innsats, innkjøp av programmer, forventer læringstrykk og kompetanseheving hos sine ansatte; alt dette er uttrykk for en kultur for læring og inkludering, og der alle elever skal ha størst mulig sjanse for å nå både sine egne og skolens mål.

Ett av målene mine med å identifisere fellestrekk ved skoler som har høy måloppnåelse, var et håp om at dette kunne være overførbart til andre skoler. Jeg har vært veldig forsiktig for ikke å gi inntrykk av at jeg har sett etter en *modell*, for et slikt metodologisk arbeide som det er å utarbeide en modell eller program ligger langt over hva denne undersøkelsens kan gå god for. Men det jeg derimot hadde håp om, var at summen av de fellestrekkene jeg har pekt på i denne oppgaven kunne gi andre skoleledere litt *refleksjonsmateriale* i forhold til egen praksis.

Det blir nesten en umulig oppgave å skulle skille ledelsen fra kulturen, men gjennom denne oppgaven har jeg forsøkt å trekke ut elementer jeg mener er sentrale for oppbyggingen av en resultatorientert skolekultur der TPO er implementert. Likevel går ledelse igjen i alle

kategorier, og det er ledelsen som påvirker, motiverer, oppfordrer til og forventer en kultur for læring. Derfor er det viktig, tror jeg, at dagens skoler har en profesjonell ledelse som er i stand til å kombinere det økonomisk-rasjonelle hensyn med det skolepolitiske og pedagogiske.

Selv om undersøkelsen nå er ferdig, betyr ikke det at jeg ikke har flere spørsmål. Det er mange ting jeg enda kan fundere på; som for eksempel om TPO og resultatorienteringen er hverandres rake motsetninger, eller om det ene fører til det andre og motsatt. På den ene siden skal opplæringen tilpasses den enkeltes forutsetninger, noe som innebærer differensiering i form av for eksempel lavere eller høyere vanskegrad på undervisning og lekser, og lavere eller høyere forventninger i forhold til mål og hva som er realistisk læringskurve for hver enkelt. På den andre siden skal alle elever gjennomgå de samme testene, og skolen er ansvarlig for resultatene og at elevene lærer det de skal. Kanskje er det et misforhold mellom tilpasset opplæring og resultatorientering, slik sitatet som innledet oppgave indikerte, og i dette mulige spenningsfeltet finnes det kan hende en forutsetning om relasjon og samspill. Med krav om resultater ble det enda tydeligere at ikke alle elever fikk et opplæringstilbud der de mestret optimalt, noe som igjen førte til økt fokus på tilpasset opplæring. Kanskje hadde ikke den tilpassede opplæringen vært så godt implementert i norsk skole som den synes å være i dag, dersom skolene ikke også hadde vært resultatansvarlige overfor skolens eiere, og kravet om å levere gode resultater ikke hadde vært så tydelig. Om det ikke er snakk om et direkte misforhold mellom tilpasset opplæring og resultatorientering, mener jeg hvert fall å ha vist gjennom denne undersøkelsen at en god skoleledelse og en kultur for læring og tilpasset opplæring er i stand til å håndtere den nødvendige *dynamikken* mellom de to tilsynelatende ytterpunktene.

7.0 Litteratur

Aakerøe, K. (1997): *Samspill i organisasjoner: om utvikling og bruk av menneskelige ressurser i organisasjoner*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Alvesson, M. og Sköldberg, K. (2006): *Tolkning och reflection. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Andreassen, R.A., Irgens, E. J. og Skaalvik, E.M. (red.) (2009): *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Andreassen, R.A. (2009): Ledelse i en lærende skole – i spenningsfeltet mellom den kollektive framtidutfordringen og den individuelle praksiserfaring. I Andreassen, R.A., Irgens, E.J. og Skaalvik, E.M (red.): *Skoleledelse: Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Argyris, C.(1999): *On Organizational Learning* (2.utg.). Oxford: Blackwell Business.

Backmann, K. og Haug, P. (2006): *Forskning og tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Høgskulen i Volda.

Ballo, Ø. (2009): Kompetanse for skoleledelse – et profesjonsperspektiv. I Andreassen, R.A., Irgens, E.J. og Skaalvik, E.M. (red.): *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Busch, T. og Vanebo, J.O. (2003): *Organisasjon og ledelse. Et integrert perspektiv*. (5.utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Dale, E. L. og Wærness, J. I. (2003): *Differensiering og tilpassning i grunnopplæringen. Rom for alle - blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Damsgaard, H. L., (2010): *Den profesjonelle lærer. Profesjonalitetens mange ansikter*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2005): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsfag, juss og humaniora*. Oslo: Komitéén.

-
- Dons, C.F. (2010): Styringsstruktur, ledelse og demokratisk dannelse i skolen. I Andreassen, R.A., Irgens, E.J. og Skaalvik, E.M. (red.): *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Engelsen, B.U. (2001): *Kan læring planlegges* (2.utgave). Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Engen, T.O. (2010): Tilpasset opplæring: utkast til en faglig forståelse. I Nes, K. og *Dalhaug Berg, G.: Tilpasset opplæring: støtte til læring* (s. 51-75). Vallset: Opplandske Bokforlag.
- Fullan, M. og Hargreaves, A. (1995): *Ha tillit til læreren: skoleutvikling gjennom samarbeid*. Oslo: Bedre skole.
- Gilje, N. og Grimen, H. (1995): *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Bergen: Ariadne.
- Gotvassli, K.Å. (2006): *Barnehager, organisasjon og ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundem, B. B. (1994): *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Halland, G.O. (2005): *Læreren som leder: perspektiver og praksis for kontaktlærer og faglærer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996): *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. (1996): *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hattie, J.A.C. (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London. Routledge.
- Hersey, P. og Blanchard, K. (1988): *Management of Organizational Behavior*. New Jersey: Prentiss Hall.
- Hjort, K. (2006): *Diskursen om kompetenceudvikling*. Nordic Studies in Education, nr 04. Oslo: Universitetsforlaget.
- Håstein, H., Werner, S. (2004): *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Kerlinger, F.N. (1979): *Behavioral research*. New York: Holt, Rhinehart & Winston.
- Kleven, T. A. (red) (2002): *Innføring i forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lotsberg, Ø. (1997): Ledelse og reformer – om rektorrollen i den norske grunnskolen. I Fuglestad, O.L. og Lillejord, S. (red): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Moos, L. (2004): Er skoleledere professionelle eller en profession? I Hjort, K. (red.): *De professionelle: Forskning i professioner og professionsuddannelser*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Møller, J. (2004): *Lederidentiteter i skolen: Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2002): *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2006): *Forebyggende innsatser i skolen: rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet Utdanningsdirektoratet.
- Nordahl, T. og Hausstätter, R. H. (2009): *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæringen i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 9. Kap 10.
- Ogden, T. (2004): *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Overland, B. (2009): *Pedagogisk dannelse og skoleutvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Pervin, L.A. (1984): *Personality*. New York: John Wiley.

Poland, B.D. (2003): Transcription quality. I J.A. Holstein og J.F. Gubrium (red.) *Inside interviewing: New lenses, new concerns* (s. 267-287). Thousand Oaks, California: SAGE.

Schein, E.H. (1999): *The corporate culture survival guide: Sense and nonsense about Culture*. San Francisco: Jossey-Bass.

St.meld. nr 16 (2006-2007): ... *Og ingen sto igjen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

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

Torstendahl, R. (1989): Proessionalisering, stat och kunskapsbas. Förutsättningar för en teoribildning. I Selander, S. (red.) *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap: Professionaliseringens sociala grund*. Lund Studentlitteratur.

Zachrisen, B., (2009): Klasseledelse på grunnlag av elevenes forutsetninger. I Nordahl, T. (red.) og Dobson, S.: *Skolen og elevenes forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

LOV-1998-07-17-61 Opplæringslova – oppl. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). (1998-07-17).

http://www.udir.no/Artikler/_Skoleledelse/Onsker-du-a-utvikle-din-kompetanse-som-rektor/?WT.ac=om_rektorutd&boks=2

8.0 NOTER

¹ T. Nordahl: Inkludering og tilpasset opplæring. Forelesning ved Høgskolen i Hedmark, avd. LUNA, 20.november 2009.

² For ytterligere lesing, se St.meld. nr. 37 (1990-1991) Om organisering og styring i utdanningssektoren (KUF).

³ For ytterligere lesing, se for eksempel Myhre, H. (2009): Ledelse av skoler i utvikling - hva kan et sosialkonstruktivistisk perspektiv tilføre? I Andreassen, Irgens og Skaalvik (red): *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

⁴ T. Nordahl: Tiltak for atferdsvansker. Forelesning Høgskolen i Hedmark, avd. LUNA, 6. mai 2010.

⁵ For ytterligere lesing, se for eksempel Luhmann, N., Madsen, C. og Baecker, D. m.fl. (2007) *Indføring i systemteorien*. København: Unge Pædagoger.

9.0 VEDLEGG

Bakgrunnsvariabler:

1: Hvor mange innbyggere har kommunen?

> 10.000 ___ 10.000-20.000 ___ 20.000-50.000 ___ 50.000 < ___

2: Hvor mange elever har skolen?

> 100 ___ 100 – 300 ___ 300 – 500 ___ 500 < ___

3: Hvor mange språkgrupper er representert på femte trinnet?

1-4 ___ 5-7 ___ 8-10 ___ 10 < ___

4: Hvor mange elever mottar spesialundervisning på femte trinnet?

Tospråklige ___ Ikke tospråklige ___

5: Hvor mange elever var fritatt deltakelse ved de nasjonale prøvene i lesing?

Tospråklige ___ Ikke tospråklige ___

6: Her rektor / enhetsleder / virksomhetsleder videreutdanning innen ledelse?

Ja ___ Nei ___ Holder på _____

Intervjuguide gruppeintervju skoleledelsen:**TEMA**

Organisatorisk ledelse

SPØRSMÅL

- Hvordan er ledelsen ved skolen organisert? (Hvilke stillinger og oppgaver ved disse)
- Hva har ledelsen av formell ledelseskompetanse?
- Hvor mye tid per uke bruker ledelsen på administrasjon? Og hvor mye undervisningstid per uke har rektor?
- Hvordan er spesialundervisning organisert?
- Hvordan får tospråklige elever fagstøtte i forhold til annet morsmål enn norsk?
- Hvor mye tid per uke/måned bruker rektor på pedagogisk ledelse (for eksempel veiledning) av personalet? I hvilken form? (grupper/ en til en)
- Hender det ofte at ansatte henvender seg med pedagogisk relaterte spørsmål utenom veiledning eller medarbeidersamtalen?
- Hvor tilgjengelig er rektor for ansatte og elever? (Står kontordøren åpen, har rektor et forværelse med en sekretær, foregår det en del møtevirksomhet på rektors kontor etc.)
- Har dere en felles skolekultur der skolens verdiplattform diskuteres i plenum?
- Er alle ansatte (uansett stilling) involvert i disse drøftingene?
- Involverer disse drøftingene begrepet tilpasset opplæring både som teoretisk begrep og i praktisk arbeid?
- Hvilke konkrete tiltak er innført for å sikre tilpasset opplæring for alle elever?
- Føler dere at disse tiltakene er godt implementert? På hvilke måter?
- Foretas det kartlegginger/screening av elevenes ferdighetsnivå foruten nasjonale prøver? Hvor ofte?
- Hva blir gjort i etterkant med dokumentasjonen fra disse testene?
- Hvor viktig er nasjonale prøver for dere som skole?
- Hvordan påvirker regjeringens og medias fokus på norske skoleelevers ferdigheter denne skolens holdninger til

Pedagogisk ledelse

Skolekultur og tilpasset opplæring

Skolekultur og målstruktur

- resultater og prestasjoner?
- Er dere stolt av at skolen hadde høy skåre på nasjonale prøver i lesing på femte trinnet?
 - Hvordan kommer dette til uttrykk overfor elever og lærere? (selvpremiering, deklamering overfor foreldre/elever o.l.)
 - Hva mener dere er den viktigste årsaken til at denne skolen har skåret høyt på de nasjonale prøvene de siste årene?

Intervjuguide gruppeintervju lærere:**TEMA**

Skoleledelse og personaloppfølging

Skolekultur og tilpasset opplæring

Skolekultur og målstruktur

SPØRSMÅL

- Får dere veiledning av rektor når dere har behov for det?
- Får dere tilbud om andre arenaer for drøfting, veiledning, gruppearbeid o.l. omkring pedagogikk og lærerrollen? Deltar dere i dette? Hvor ofte?
- Hvordan oppfordres dere som lærere til å søke ny informasjon, lese faglitteratur og dele kunnskaper og erfaringer?
- Hva forventer ledelsen av dere?
- Har dere en felles skolekultur der skolens verdiplattform er diskutert?
- Involverer disse drøftingene begrepet tilpasset opplæring både som teoretisk begrep og i praktisk arbeid?
- Hva innebærer TPO for deg som lærer?
- Hvilke konkrete tiltak er innført for å sikre tilpasset opplæring for alle elever?
- Benytter dere differensiering? Hvordan?
- Har dere i diskusjon og/eller tiltak satt fokus på dere selv som lærere og deres evner til å undervise en heterogen gruppe?
- Hvordan er kulturen på skolen for å ta opp ømtålige ting/ gode nyheter/ dårlige nyheter?
- Hvordan behandler dere dokumentasjon som kommer frem etter kartlegginger og screeninger?
- Har denne dokumentasjonen direkte ledet til diskusjon og/eller tiltak overfor enkeltelever og/eller grupper og/eller klassen som helhet?
- Hvor ofte snakker dere sammen for eksempel på lærerværelset om testing, prøver, resultater eller prestasjoner?
- Hvordan måler dere suksess?
- Hvordan påvirker regjeringens og medias fokus på norske skoleelevers ferdigheter denne skolens holdninger til resultater og prestasjoner?
- Føler noen av dere press enten fra ledelsen eller fra sentrale hold om å oppnå gode resultater hos elevene?
- Hva sammenligner elevene sine egne resultater med? Og hvordan måler de suksess?

- På hvilke måter mener dere innsats og mestring henger sammen?
- Hvordan oppmuntres elevene til større innsats?
- Er dere stolt av at skolen hadde høy skåre på nasjonale prøver i lesing på femte trinnet?
- Hva mener dere er den viktigste årsaken til at skolen presterer høyt på de nasjonale prøvene år etter år?