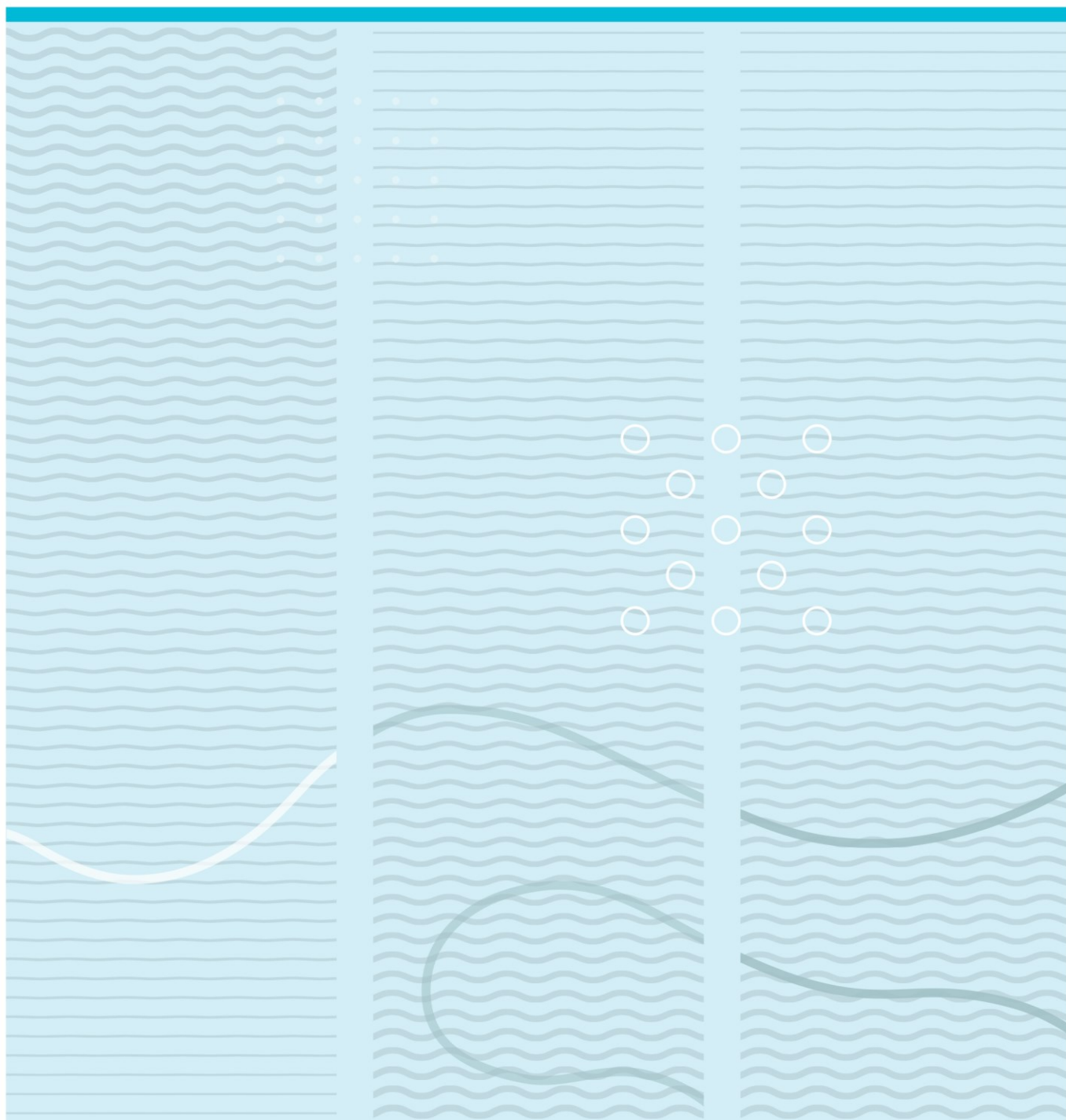


Karina Ørskov Christensen

Lærebogen i undervisningen

– hæmmende eller fremmende for tilpasset opplæring



Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap
Kjølnes ring 56
3918 Porsgrunn

<http://www.usn.no>

© 2016 Karina Ørskov Christensen, kandidatnr. 107584

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Forord	6
Sammendrag	7
1 Indledning	9
1.1 Tema og baggrund for studiet	9
1.2 Eksisterende forskning	11
1.3 Problemstilling og forskningsspørgsmål	12
1.4 Afgrænsning og begrebsafklaring	13
1.5 Opbygning af opgaven	14
2 Teorigrundlag	15
2.1 Læringsmiljø	16
2.1.1 Tilpasset oplæring som intensjon	18
2.1.2 Læringsmiljø som ramme for undervisningen	20
2.1.3 Klasseledelse	21
2.2 Ledelse for realisering af TPO i undervisningen	23
2.2.1 Ledelsen tæt på	24
2.2.2 Læringsfællesskab	29
3 Forskningsmetode og empirisk grundlag	30
3.1 Teoretisk og begrebmæssigt rammeværk	31
3.2 Hvorfor kvalitativt studie	32
3.3 Forskningsdesign- centrale vurderinger	34
3.4 Mål	37
3.5 Problemstilling og forskningsspørgsmål	37
3.6 Metode	38
3.6.1 Interview som forskningsmetode	38
3.6.2 Udvalg	39
3.6.3 Presentation af informanterne	40
3.6.4 Interviewguide	40
3.6.5 Gennemførelse af interviews	41
3.6.6 Forskning på egen arbejdsplads	43
3.7 Forskerrollen	44
3.8 Kvalitet i et kvalitativt studie	45
3.8.1 Studiets validitet	45
3.8.3 Forskningsetiske vurderinger	48

4	Analyse.....	49
4.1	Analyseredskaber.....	49
4.2	Analysen som proces.....	50
4.2.1	Transskribering.....	51
5	Dataanalyse og præsentation af fund.....	52
5.1	Leder.....	53
5.1.1	TPO som begreb.....	53
5.1.2	Lærebogens betydning for lærerne.....	55
5.1.3	Lærebogens betydning for eleverne.....	56
5.1.4	Lærebogen og TPO i praksis.....	57
5.1.5	Ledelsens betydning for den TPO som udføres.....	58
5.2	Lærer.....	59
5.2.1	TPO som begreb.....	60
5.2.2	Lærebogens betydning for lærerne.....	62
5.2.3	Lærebogens betydning for eleverne.....	64
5.2.4	Lærebogen og TPO i praksis.....	64
5.2.5	Ledelsens betydning for den TPO som udføres.....	66
5.3	Opsummering af fund.....	68
6	Drøftelse af hovedfund og afsluttende betragtninger.....	68
6.1	Tilpasset oplæring som intension.....	69
6.2	TPO og lærebog i praksis.....	71
6.3	Lærebogen som den opfattes og anvendes.....	74
6.4	Ledelsen tæt på.....	76
6.5	Opsummering.....	80
7	Konklusion.....	82
8	Vejen videre.....	84
	Litteraturliste.....	86
	Bilag.....	89
	Bilag 1: Intervju-guide leder (Interviewers version).....	89
	Bilag 2: Intervju-guide lærer (Interviewers version).....	92
	Bilag 3: Intervju (Oversigt til interviewdeltagere).....	95
	Bilag 4: Skema 1- Kategorier leder:.....	96
	Bilag 5: Skema 2- Kategorier lærer:.....	97

Bilag 6: Red. efter Schmuck kraftfeltsmodellen	98
Bilag 7: Godkendelse fra NSD	100

Forord

Jeg har med dette forskningsarbejde fået en forståelse for betydningen af forskeren som sit eget vigtigste værktøj. (Nilssen, 2012) Som forsker står man centralt i forhold til alle faserne i processen. Arbejdet med at indhente empiri, transskribere og analysere har været en intensiv, men også meget lærerig proces. Ved at deltage som forsker i dette projekt, har jeg fået muligheden for at fordybe mig i et tema, jeg som lærer, længe har været optaget af og forholdt mig underende til. Hensigten med dette studie var at opnå større forståelse og øget kundskab om temaet lærebog og tilpasset oplæring i en sammenhæng. Det er mit håb, at jeg med denne opgave kan stimulere til videre refleksion og medvirke til at nye spørgsmål rejses til gavn for elevernes læring i skolen.

At forskeren har en central rolle for alle faserne i forskningsprocessen som før nævnt, er uomtvisteligt, men hvis ikke forskeren har noget eller nogen at forske på, udebliver ny kundskab og forståelse. Jeg havde ikke kunnet gennemføre dette projekt, hvis ikke lærere og ledere, herunder egne kolleger, havde stillet sig til rådighed med deres refleksioner, og delt af deres erfaringer. En stor tak til alle deltagere i dette forskningsprojekt.

Min studietid gennem fire år, har været præget af et stort engagement fra såvel undervisere som medstudenter, hvilket har haft en stor smitteeffekt på mit eget engagement og lyst til at lære. For tiden som har været, og for engagementet alle rundt mig har bidraget med, er jeg utrolig taknemmelig. På et mere personligt plan er jeg i perioder i løbet af min studietid blevet rystet af både fødsel og død hvilket har udfordret mig og stillet krav til mig om at holde fokus.

Til sidst men ikke mindst retter jeg en stor tak til min vejleder Inge Vinje. Du har, som underviser, gennem fire år og vejleder i forhold til denne opgave, ikke bare delt af din viden og kundskab, men også bidraget med dit helt særlige engagement. Dine opmuntringer og positive tilbagemeldinger gav mig en ro og en tro på at jeg nok skulle klare dette.

Sammendrag

”Lærebogen som ressource eller ramme, fremmende eller hæmmende for tilpasset oplæring i undervisningen” er titlen på denne opgave og indrammer desuden tema for dette studie.

Begrundelse for valg af dette tema, udspringer af tre hovedmål: Et personligt, et praktisk og et intellektuelt. Hensigten er bl.a. at opnå indsigt i lærere og lederes erfaringer og få en forståelse for deres tanker i forhold til denne tosidige tematik. Der findes kun lidt forskning som belyser denne tematik og det er i den forbindelse mit ønske, at undersøgelsen jeg har gennemført og fund som jeg har gjort, kan være til nytte for andre i skolen. Den intellektuelle begrundelse for at vælge dette tema, udspringer af en interesse for skolen set i et samfundsmæssigt perspektiv. I disse år er der i uddannelsespolitikken et øget fokus på de kompetencer og den kundskab, som vil få en central plads i fremtidens skole. Det fremgår af offentlige styringsdokumenter herunder Meld. St. 28 at der i undervisningen bl.a. skal lægges større vægt på fordybelse og kognitive kompetencer som bl.a. kreativitet og kritisk tænkning. Det stiller krav til skolen om at være omstillingsparat og forholde sig til nye teorier og ny forskning og udvikle sig som lærende organisation.

Med udgangspunkt i de tre begrundelser for valg af tema har jeg med dette studie belyst problemstillingen *”Hvordan sikrer lærere og ledelse elevens tilpasning i undervisningen ved anvendelse af lærebogen?”* Nøgleord som i denne opgave kan relateres til problemstillingen er: TPO, lærebogen, ledelse, og skolen som lærende organisation.

I dette studie var der flere fund som skilte sig ud. Nogle af de fund kunne relateres til problemstillingen og disse indgår i drøftelsen i denne opgave. Andre havde relevans for problemstillingen, men blev valgt fra for at begrænse mængden af data. Vurdering og kortlægning af elevernes faglige og sociale ståsted, og betydningen af samarbejde for at realisere bedst mulig TPO, er fund, som befinder sig i randzonen af denne opgaves problemstilling og er dermed ikke uddybet i denne opgave.

Empirien viser at lærere og ledere umiddelbart fremstår reflekterede og velovervejede når det gælder forståelsen af TPO som begreb, men i praksis afviger dette i forhold til hvordan TPO udøves. Forståelsen af dette begreb og måden at praktisere det på, er relevant i forhold til problemstillingen.

Ansvar for et godt læringsmiljø, herunder at sikre eleven en tilpasset oplæring, er lovpålagt lærere og ledere i skolen. Teori i denne opgave belyser faktorer for et optimalt læringsmiljø,

herunder tilpasset oplæring og lærebogen, i relation til faktoren struktur og oversigt. Læreren som klasseleder og læringsleder må tilpasse undervisningen til eleven og forholde sig til lærebogen i den forbindelse. Det fremgik af datamaterialet, at der er fordele og ulemper forbundet med brug af lærebogen i undervisningen. Fund viser, at lærerne i skolehverdagen bevæger sig i et spændingsfelt af kræfter og modkræfter, når det gælder brug af lærebogen. De fastholdes i udstrakt grad til lærebogen i undervisningen til hinder for den tilpassede oplæring.

Hvis kvaliteten af TPO skal hæves i skolen kræver det professionelle handlinger. I denne opgave belyses teori og drøftes fund, som omhandler ledelsens betydning, for at sikre eleven en tilpasset undervisning. Professionelle handlinger kan for eksempel være, at gennemføre skolevandring som led i skolens udvikling. Det var overraskende for mig at opdage, at denne model, som et ledelsesværktøj, blev svaret på mere end et fund. Skolevandring bliver en måde at imødekomme behov fra såvel ledelse som lærere, som det kom frem i empirien.

1 Indledning

1.1 Tema og baggrund for studiet

Med sigte på skolen som kundskabsorganisation, som den er i dag, og bør være fremadrettet og med de krav samfundet har til fremtidens børn og unge, er det essentielt at skolen som organisation kan flytte på sig. I den forbindelse bliver det vigtigt, først og fremmest, at få en forståelse for skolens ståsted, herunder de bevæggrunde, kræfter og modkræfter, som trækker i forskellige retninger og som spiller ind på valg som træffes i skolen. Der skal i den forbindelse professionelle handlinger og kontinuerligt udviklingsarbejde til, hvis man ønsker forandring.

Jeg ønsker med denne opgave, at fokusere på temaet tilpasset oplæring (i opgaven forkortet til, TPO) og brug af lærebog i undervisningen.

Begrundelsen for valg af dette tema udspringer af tre hovedmål. For at bruge Maxwells termer, er målene af *personlig, praktisk og intellektuel karakter*. (Maxwell, 2013, s. 24)

For det første har mit studie en praktisk eller forskningsmæssig hensigt. At jeg gennem interview, får et indblik i lærere og lederes tanker og erfaringer i forhold til denne tosidige tematik. En del forskning omhandler begrebet TPO og anden forskning fordyber sig i brug af lærebøger i forskellige fag og på forskellige stadier i skoleforløbet. Meget lidt forskning ser på koblingen mellem begrebet TPO og brug af lærebog i undervisningen. Gennem dokumentation af resultatet af dette studie, håber jeg at min forskning kan være nyttig for andre i skolen. Hvad som er nyttig kundskab i skolens verden er ifølge Brekke og Tiller (2013) vanskelig at svare på. For mig er nyttig kundskab, kundskab som kommer eleverne til gode, og al forskning, som kan bidrage til øget bevidsthed og medføre øget trivsel og læring for eleverne, er for mig væsentlig at få belyst.

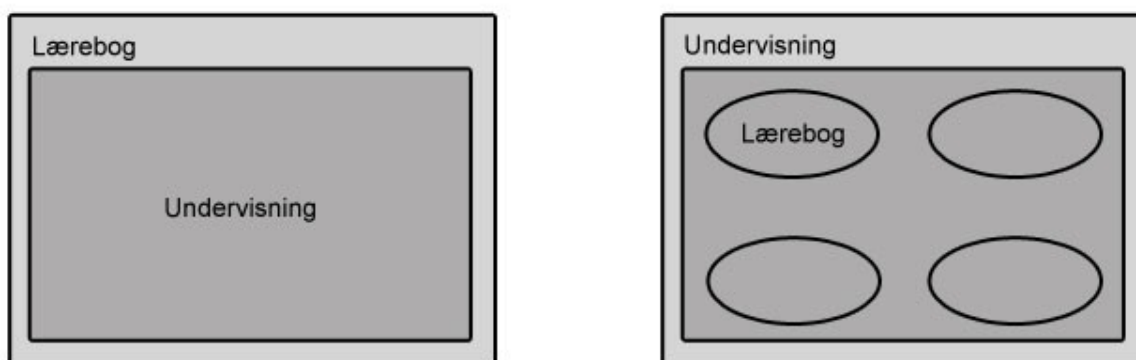
Foruden en forskningsmæssig hensigt med dette studie, bunder valget af tema, i en personlig interesse og motivation. Mine erfaringer, som lærer, i barneskolen har givet mig en indsigt i så vel måder at planlægge som gennemføre undervisningen på. For mig at se, kan der være mange grunde til at benytte sig af lærebogssystemer i undervisningen og selv står jeg, som lærer, i spændingsfeltet mellem at få til TPO i forhold til de krav, som stilles til mig, som lærer, på dette område, og så udfordringen der ligger i at få det til i praksis. Som lærer i barne- og ungdomsskole gennem 15 år, har jeg undervisningserfaring fra skoler hvor lærebogen, havde en central rolle for undervisningen og på skoler hvor kulturen var anderledes og lagde

op til mindre brug af lærebog. Jeg er, som lærer og evt. kommende leder, interesseret i at fremme et læringsmiljø med fokus på læring, trivsel og motivation. Jeg finder det i den forbindelse vigtigt, at se på hvordan lærebogen opfattes og anvendes, og hvilken betydning ledelsen har i forhold til at sikre, at der udføres TPO på skolen og i klasselokalet.

En tredje begrundelse for at fordybe mig i denne tematik udspringer af et intellektuelt mål. Som lærer i barneskolen i dag og i fremtiden, finder jeg det vigtigt hele tiden at forholde sig krav, som samfundet, herunder erhvervslivet, stiller til skolen og arbejdstagere i erhvervslivet. Jeg finder det i den forbindelse vigtigt, som lærer, at forholde sig undrende og kritisk til den undervisning som udføres. Det stiller krav til lærer og leder om at være omstillingsparat og hele tiden lære nyt, forholde sig til ny forskning og ny teori. Skolen som lærende organisation bliver i den forbindelse et aktuelt begreb.

Af NOU 2014:7 ”*Elevenes læring i fremtidens skole*”, fremhæves det at centrale kompetencer for fremtidens samfunds- og arbejdsliv bl.a. dækker: ”*kritisk tenkning, muntlige/kommunikative ferdigheder, kreativitet, innovasjon, nysgjerrighet, selvstendighet/selvbestemmelse, selvinnsikt, risikovilje og problemløsning.*” (Ludvigsen & Norge, 2014, s. 69) Disse kompetencer kombineret med tilpasning af undervisningen i forhold til den enkelte elev, finder jeg som lærer udfordrende at tilgodese. Jeg forholder mig kritisk til lærebogen i den forbindelse og er optaget af at finde ud af, hvad lærere og ledere tænker om brug af lærebog og hvordan de lægger til rette for TPO i undervisningen.

Opsummeret kan man sige at jeg er optaget af at se på lærebogen i undervisningen, som ressource eller ramme, hæmmende eller fremmende for TPO i skolen:



Figur 1. Lærebogen i undervisningen, som ressource eller ramme

1.2 Eksisterende forskning

At forske på lærebøger er ikke et nyt fænomen. Forskning fra bl.a. USA og Norge omhandler lærebogen som tema. Her er fokus især på lærebogens rolle, hvordan lærebogen udvælges og anvendes. (Bueie, 2003) Flere studier går på analyse af specifikke lærebogssystemer (Resvoll & Høgskolen i Sør-Trøndelag Avdeling for lærer- og, 2014). Forskningen er inden for tema, men fokus i dette studie går ikke på vurdering af specifikke lærebogssystemer, ej heller ønsker jeg at sammenholde data, som går på valg og anvendelse af lærebøger. Noget forskning er fra før år 2000 og man må da vurdere om forskningen er forældet. Når forskningen tager afsæt i data fra andre lande, må man desuden vurdere gyldigheden. Om paralleller kan trækkes når det gælder forskning foretaget med baggrund i andre landes historik og kultur.

Noget forskning går på temaet, tilpasset oplæring, bl.a. ”*Forskning om tilpasset opplæring*”, foretaget af Peder Haugh og Kari Bachmann (Bachmann & Haug, 2006) og ”*Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*.” (Dale, Lindvig, & Wærness, 2005)

Der er ganske lidt forskning, som belyser begreberne, lærebogen og TPO i en sammenhæng. Norsk og engelsk søgning viser i udbredt grad til digitale programmer ”*Today, technology is helping education take another giant leap forward with the advent of adaptive learning program.*” (Kerns, 2016, s. 1)

I en rapport skrevet af bl.a. andet Skjelbred fra 2005 fremgår det, at undersøgelser viser til ”*spenningen som finnes mellom til dels detaljerte krav om et felles kunnskapsstoff og planens elevsyn med vekt på differensiering*” (Skjelbred, Solstad, & Aamotsbakken, 2005) I rapporten stiller forskerne spørsmål ved om lærebogen snart har udspillet sin rolle.

Hvis man vider begrebet lidt ud og erstatter lærebog med begrebet læremiddel i søgningen, finder man umiddelbart mere forskning, som også dækker brug af lærebogen.

Høgskolen i Vestfold har i samarbejde med forskere fra 10 andre lande herunder, Norge, Sverige, Danmark, Finland, Tyskland, Frankrig, Holland, Spanien, Australien og Brasilien. lavet en kundskabsstatus (Utdanningdirektoratet, 2012) om forskning på læremidler. Rapporten omfatter forskning og anden dokumentation om trykte og digitale læremidler fra 2000-2011, afgrænset til fire temaområder. (Utdanningdirektoratet, 2012) Af denne kundskabsstatus fremgår det, at der er en del forskning som koncentrerer sig om den trykte lærebog, men at der er en tendens til at fokus nu også rettes mod digitale læremidler.

Interessen for at forske på digitale læremidler skyldes ifølge kundskabsstatussen, at der generelt er øget opmærksomhed på ”*betydningen av å utvikle bedre læringsprosesser og læringsstrategier.*” (Utdanningdirektoratet, 2012, s. 14)

Af kundskabsstatussen fremgår det desuden at der er et behov for forskning som ”*trekker inn bruk av læremidler i klasserommet.*” (Utdanningdirektoratet, 2012, s. 17) Derudover fremgår det, at forskningen kun i begrænset omfang, dækker brug af læremidler tilpasset sproglige minoriteter og elever med specielle behov. (Utdanningdirektoratet, 2012, s. 178)

At læremidler har stor betydning for undervisningen og elevernes læringsudbytte fremgår af Meld. St. 28. Her vises til en undersøgelse foretaget af Nordlandsforskning (Hodgson, Rønning, & Tomilinson, 2012) som konkluderer, at lærebogen er styrende for indholdet i undervisningen. Ifølge departementets vurdering, er det på den baggrund, specielt vigtigt at kvaliteten af læremidlerne, er god. (Regjeringen, 2016)

Opsummeret så viser ovenstående at lærebogen ifølge forskningen har en central plads i undervisningen. Der er på baggrund af eksisterende forskning en interesse for at udvikle stadig bedre læringsprocesser og læringsstrategier samt et behov for at se på læreres anvendelse af lærebogen, når tilpasning skal tilgodeses i undervisningen. At der findes ganske lidt forskning på dette område forstærker min nysgerrighed og lyst til at forsøge at belyse denne tosidige tematik. Samtidig har det betydet, at jeg ikke bare ser på mit studie, som et personligt anliggende, men også som forskningsmæssig relevant.

Denne rapport og anden forskning, danner baggrundstæppe for min egen forskning. Desuden har jeg måttet forholde mig til hvad lovværk og forskrifter siger, om brug af lærermidler i undervisningen, herunder lærebogen.

1.3 Problemstilling og forskningsspørgsmål

Jeg har i mine forskningsspørgsmål valgt at fokusere både på lærerens og ledelsens syn på lærebogen og praksis i forhold til TPO. Dette er begrundet i det faktum at både lærere og ledere er lovpålagt at sikre eleven en tilpasset oplæring. Desuden mener jeg, at ledelsen har ansvar for hvordan lærerne tilpasser og hvordan lærebogen anvendes i den forbindelse.

Problemstilling er som følger:

Hvordan sikrer lærere og ledelse elevens tilpasning i undervisningen ved anvendelse af lærebogen.

Forsknings spørgsmål jeg i den forbindelse ønsker å besvare er:

- 1) Hvordan opfatter lærere brugen af lærerbogen i planlægning og gennemførelse af undervisningen i forhold til å fremme TPO?
- 2) Hvad gør lærerne i praksis, for at kombinere brugen af lærebog med TPO.
- 3) Hvordan opfatter ledelsen brugen af lærerbogen i planlægning og gennemførelse af undervisningen, i forhold til å fremme TPO?
- 4) Hvad gør ledelsen i praksis for at sikre, at lærerne realiserer bedst mulig TPO og hvordan forholder de sig til lærerbogen i den forbindelse?

1.4 Afgrænsning og begrebsafklaring

Forskningen som danner baggrund for denne opgave, tager afsæt i lærere og lederes tanker og erfaringer. Jeg ser, at det kunne have været interessant og relevant også at få elevernes syn på dette tema. Elevernes syn står centralt, fordi læringsmiljø, herunder TPO og lærebog har betydning for elevernes læring i skolen. Af hensyn til opgavens omfang var dette en begrænsning jeg måtte gøre.

Af mine forsknings spørgsmål fremgår det, at jeg ønsker, at få belyst lærere og lederes opfattelse af og erfaring med lærebogen. Data jeg får, er svar på spørgsmål jeg stiller. De bygger på lærernes opfattelse og erfaringer og er ikke direkte observerede data.

”It is difficult to find out how teachers use textbooks without actually observing them do so. Likewise, it is difficult to find out what they think about their use without actually asking them.” (Moulton, 1994, s. 3)

Ovenstående citat pointerer en omstændighed, som jeg i denne opgave må forholde mig til. For at få et tydeligere billede af hvad lærerne gør i praksis og bedre dokumentation for hvad som faktisk sker i undervisningen, kunne jeg have suppleret interviews med observation som metode i dette studie. Dette har jeg udeladt for at begrænse mængden af datamateriale. Min udfordring i den forbindelse er, at data som har med lærernes praksis at gøre, udelukkende bygger på lærernes egne refleksioner om egen praksis. Dette må jeg forholde mig til i analysen og drøftelsesdelen i dette forskningsarbejde.

Nøglebegreberne: TPO, lærerbogen, ledelse og skolen som lærende organisation, udspringer af mine forsknings spørgsmål. De er centrale i forhold til fund som er gjort og teori, som er anvendt i denne opgave. Lærebogen, som begreb, er i dette studie defineret som

aldersadækvate pædagogiske tekster samlet og trykt i et hovedværk, knyttet til undervisningen i grundskolen.

Jeg fandt i kategoriseringsfasen frem til fire superkategorier. (bilag 5) Den ene superkategori var knyttet til forskningsspørgsmål 2 og udmundede i yderligere tre underkategorier. I denne opgave har jeg valgt at koncentrere mig om underkategorien *i undervisningen*. Mængden af datamateriale betød at jeg måtte foretage en afgrænsning her.

Læring er et grundlæggende begreb og står centralt i forhold ovenstående nøglebegreber, men er ikke behandlet i et eget kapitel i denne opgave. Læring er derimod knyttet til nøglebegreberne og flettet ind, hvor det er relevant. Jeg har et sociokulturelt perspektiv på læring. Dette perspektiv er relevant i forhold til fund som er gjort. Det indebærer at man ser på kundskab som ”*konstrueret gennem praktiske aktiviteter der flere samhandler.*” (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 67) og har som overordnet fokus, at sikre at der skabes gode betingelser for læring.

Jeg har som kvalitativ forsker i denne opgave, forsøgt at være mit begrebsbrug bevidst, og benytter benævnelsen *forskningsdeltager* eller *aktør* frem for informanter, fordi jeg har en konstruktivistisk tilnærmelse til processen. Jeg ser på data, som noget der *skabes*, en aktiv handling mellem forsker og deltager, frem for noget som indhentes jf. Nilssen (Nilssen, 2012) Samtidig lægger jeg mig op af den tænkning, at mit datamateriale ikke skal indhentes, men skabes i samspil med deltagerne i interviewene. (Nilssen, 2012)

I opgaven bruger jeg norske benævnelser, hvor jeg ikke har kunnet finde et passende dansk alternativ.

1.5 Opbygning af opgaven

Denne opgave består af 8 kapitler. Tilsammen belyser de forskningsprocessen, som den er gennemført, herunder valg af metode, strategier, design og teori. Desuden vil der i opgaven blive redegjort for hvilke fund som er gjort, og drøftet på hvilken måde fundene kan være medvirkende til at besvare min problemstilling. I dette, det første kapitel, gennemgår jeg min baggrund for valg af tema, hvilken forskning som eksisterer på feltet jeg forsker på, hvilken problemstilling jeg ønsker at få øget kundskab om og forskningsspørgsmål jeg stiller i den forbindelse. Jeg har i denne opgave foretaget nogle valg og fravalg og dette gør jeg yderligere rede for i dette kapitel. I kap. 2 fremstiller jeg de substantive teorier, som er knyttet til fund som er gjort, og som medvirker til at forklare, og besvare min problemstilling. For at

imødekomme kravet om transparens i forskningsprocessen har jeg valgt at have et ganske gennearbejdet og omfangsrigt metodekapitel efterfulgt af en redegørelse for analyseprocessen og drøftelse af fund i kapitlerne 3, 4 og 5. Afslutningsvis drøfter jeg i kapitel 6 de hovedfund, som kom frem i analysen i lys af relevant teori, efterfulgt af en konklusion og en refleksion rundt studiens fund, som værdi for mig og for forskning i fremtiden.

2 Teorigrundlag

”Teori blir brukt som et redskap til forståelse og innsikt” (Nilssen, 2012, s. 66)

Forskerens valg af teori er afhængig af hvad datamaterialet fortæller forskeren. (Nilssen, 2012) Som omtalt i metodekapitlet, har jeg i dette forskningsprojekt haft en pragmatisk abduktiv tilnærmelse til forskningsprocessen. Det er på den baggrund naturligt at se på forskningsprocessen, som en pendling mellem teori og empiri i en kontinuerlig proces. (Jacobsen, 2015) Det som jeg i dette kapitel vil fokusere på, er teorier som direkte og indirekte kan være med at forklare fund som er gjort i dette studie. Det er *”substantive teorier”* (som) *”i større grad danner udgangspunkt for konkrete forskbare problemstillinger”* (Postholm, 2010a, s. 25) Disse teorier vil jeg bruge i forhold til at forklare fund og besvare min problemstilling.

Fund og teorier er knyttet op mod de fire kategorier, som det fremgår af kategoriseringskema 1 og 2 (Bilag 4 & 5) Som det første vil jeg redegøre for læringsmiljø som begreb. Af min gennemgang under bliver det synligt, at dette er et omfangsrigt begreb. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) er det sammensat af seks centrale faktorer, som har direkte sammenhæng med hinanden. Forandrer du noget i en faktor, vil det få betydning for en anden og dermed betydning for læringsmiljøet samlet set. Tilpasset oplæring er en af disse seks faktorer og udgør en af de vigtigste. (Skallvik og Skaalvik, 2013). TPO er desuden en af mine 4 kategorier. Jeg vil redegøre for begrebet som det forstås, som værdi, intention, ideal, princip eller mål og vise til, at man kan have en vid eller smal individualistisk forståelse for begrebet. Dette vil i kapitel 6 danne grundlag for en drøftelse af hvordan lærere og ledere i denne undersøgelse opfatter begrebet og hvordan TPO udøves i praksis. Jeg vil også redegøre for forståelsen af begrebet og de forpligtelser som skolen er underlagt, som det fremgår af offentlige styringsdokumenter, herunder opplæringsloven og Kunnskapsløftet.

Som grundlag for drøftelse af fund i relation til kategorien: *Erfaring med brug af lærebog kombineret med TPO i praksis*, vil jeg i teorikapitlet redegøre for en anden faktor i relation til læringsmiljøet, ”struktur og oversigt” (Skaalvik & Skaalvik, 2013), herunder måder at tilpasse undervisningen på. Synet på lærebogen og dennes betydning for elever og lærere og for læringsmiljøet, vil jeg i teorikapitlet redegøre for i lys af Schmucks (2006) kraftfeltsanalyse. Data fra interviewene viser, at synet på lærebogen er tosidig og jeg finder det relevant at se på dette modsætningsforhold, kræfter og modkræfter når det gælder brug af lærebogen. Dette vil også være relevant at se på, hvis man i skolen ønsker en forandring med henblik på at udvikle kvaliteten af TPO. Til sidst vil jeg vise til forskning og teori, som kan være med til at belyse betydningen af synlig ledelse og praksisfællesskab. I den forbindelse vil jeg præsentere begrebet skolevandring som begreb og eksempel på hvordan ledelsen kan bidrage til at udvikle kvaliteten af TPO på skolen. Dette hænger sammen med fund som er gjort og som kan relateres til 4. kategori, *Ledelsens betydning for TPO som udføres i klasserommet*. Dette er desuden direkte forbundet med det 4. forskningsspørgsmål, *Hvad gør ledelsen i praksis for at sikre at lærerne realiserer bedst mulig TPO og hvordan forholder de sig til lærebogen i den forbindelse?*

2.1 Læringsmiljø

Udviklingen af fællesskolen har betydet, at elever er blevet samlet på tværs af forskelligheder når det gælder bosted, social og etnisk baggrund, køn, religion og funktionsdygtighed. Denne udvikling har gjort, at skolen får et stadig større mangfold at forholde sig til. Skolen skal samle alle, inkludering er et centralt princip. Af lærerplanen for Kunnskapsløftet, fremgår det at:

”Inkluderende opplæring handler om at alle barn og unge med ulik sosial bakgrunn og med forskjellig etnisk, religiøs og språklig tilhørighet skal møtes med tillit og respekt på skolen.” (Utdanningdirektoratet, 2014)

Skolen må tage hensyn til at elevene er forskellige og lærer på forskellige måder. Skolen skal derfor, ud i fra sine intentioner, forene hensynet til fællesskabet og enkeltelever. Det vil sige, at læringsmiljøet skal imødekomme elevenes forskellige forudsætninger og behov indenfor rammen af klassens fællesskab. (Nilsen & Buli-Holmberg, 2010)

Her vil jeg komme nærmere ind på begrebet læringsmiljø som det forstås jf. Skaalvik og Skaalvik. (2013) Man kan umiddelbart betragte begrebet på to forskellige måder: ”(a) slik det

er organiseret og tilrettelagt, inkludert holdninger og syn på læring som ligger til grunn for tilretteleggingen, og (b) læringsmiljøet slik det oppleves av elevene.” (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 186) Selvom Skaalvik og Skaalvik (2013) understreger vigtigheden af elevernes oplevelse af læringsmiljøet, bygger dette studies undersøgelser, som nævnt tidligere, udelukkende på læringsmiljøet herunder TPO og lærebogen, som det opfattes og opleves af lærere og ledelse.

Som det fremgår i citatet over, vil dit syn på læring have betydning for din måde at tilrettelægge undervisningen på og dermed også betydning for måden du tilpasser på. Har du et sociokulturelt perspektiv på læring, vil du se på kundskab, som noget der skabes når flere samarbejder. (Skaalvik & Skaalvik, 2013) Elevene er på baggrund af dette perspektiv med i læringsprocessen, de er medspillere og bidragsydere i udviklingen af egen og andres kompetence. (Skaalvik & Skaalvik, 2013)

Begrebet læringsmiljø er komplekst og sammensat af fysiske og psykiske forhold. Særlig seks faktorer udgør ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) kernen i begrebet:

- *Tilpasning av undervisningen til elevenes forutsetninger,*
- *skolens målstruktur og graden av sosial sammenligning,*
- *vurdering og tilbakemelding*
- *medbestemmelse og autonomistøtte*
- *struktur og oversikt*
- *sosialt miljø.* (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 192)

Det er ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) vigtigt af at se på undervisningen, som en helhed hvor delene har en sammenhæng med hinanden. De henviser til Hiim og Hippe's didaktiske relationstænkning (Hiim & Hippe, 1993) Forandrer du noget i en del, får det konsekvenser for andre dele af undervisningen. Jeg vil her fremhæve to faktorer ved læringsmiljøet, som har særlig relevans for fund, som i dette studie er gjort. *Tilpasning af undervisningen til elevernes forudsætninger og struktur og oversigt.* Skaalvik og Skaalvik (2013) En tredje faktor, som har relevans for studiets fund og som har betydning i relation til alle faktorerne, er læreren som klasseleder samt ledelsens betydning for udvikling af kvaliteten af undervisningen. (Skaalvik & Skaalvik, 2013) Det er skolens ansvar at ivaretage centrale og lovfestede principper for oplæringen, men det er i al hovedsag læreren, som skal ivaretage principperne i praksis i undervisningen. I det følgende vil jeg belyse begrebet læringsmiljø yderligere, og uddybe

indenfor faktorerne *tilpasning af undervisningen* og *struktur og oversigt*. I kapitel 2.1.3 vil jeg desuden redegøre for klasseledelse, som en egen udeforstående, men for mig at se, vældig afgørende faktor for et godt læringsmiljø.

Af Prinsipper for oplæringen fremhæves koblingen mellem begreberne læringsmiljø og tilpasset oplæring, for fællesskabet og individet:

”Elever skal opleve gode læringsmiljøer hvor det faglige og sosiale fællesskabet er udviklende og godt. I noen sammenhenger krever det utstrakt individuell tilrettelegging.” (Utdanningdirektoratet, 2014)

Citatet understreger kompleksiteten i begrebet. Ord som ”gode” og ”godt” baseres på den enkeltes subjektive vurdering, hvilket blot leder til nye spørgsmål om hvad? og hvordan? I forbindelse med begrebet tilpasset oplæring, er der særlig to spørgsmål, som jeg her vil redegøre for. De har relevans for fund i relation til hvordan lærere og ledere opfatter begrebet tilpasning i denne undersøgelse. For det første, spørgsmålet om *hvad* som ligger i begrebet TPO, herunder forskellige måder at opfatte begrebet på. For det andet spørgsmålet om *hvordan* tilpasse, bl.a. som det fremgår af offentlige styringsdokumenter.

2.1.1 Tilpasset oplæring som intension

Tilpasset oplæring er et omfattende og sammensat begreb, som har været på dagsordenen i pædagogiske sammenhænge siden det blev lovfestet i 1975. (Jenssen & Lillejord, 2009) Det er et skolepolitisk princip, som skoleledere og lærere i flere årtier, har forsøgt at tolke og realisere i praksis. Mange lærere synes det er vanskeligt at lykkes med tilpasset oplæring. Der er i den forbindelse blevet sagt og skrevet meget om de udfordringer, som ligger i at tilpasse undervisningen. Det jeg i denne opgave ønsker at belyse, er ikke udfordringerne, men derimod, hvordan lærere og ledere opfatter begrebet, hvad lærerne gør i praksis, når de skal tilpasse og hvilket syn de har på lærebogen i den forbindelse.

Tilpasset oplæring er et gennemgående princip gældende for hele grundforløbet og står nedfelt i oplæringsloven § 1-3. Her fremgår det at, *”opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten”*. (Utdanningsdirektoratet, u.å) Princippet er overordnet og gælder alle elever og al undervisning, herunder også specialundervisning. (Bjørnsrud & Nilsen, 2011) Tilpasset oplæring er i flere styringsdokumenter omtalt som formål, princip og som virkemiddel. (Bjørnsrud & Nilsen, 2008) TPO må ifølge Bjørnsrud (2009) ikke ses som et mål i sig selv, men snarere som et

princip eller et virkemiddel, som gælder elevernes udvikling og læring. Desuden er det lovfestet og skoleejer er dermed forpligtet til at sikre, at der udføres tilpasset oplæring.

Formuleringer i styringsdokumenter har betydning for hvordan vi forstår begrebet TPO. Det kan i yderste instans betyde, at læreren i praksis lægger til rette for den enkelte elev og tilpasser gennem mest mulig individuel tilpasning. (Wille & Svanberg, 2009) I det tilfælde har man en ”*smal individualistisk forståelse af tilpasset oplæring.*” (Wille & Svanberg, 2009, s. 198) Tilpasning rettes på den baggrund mod enkelteleven og tilpasning sker gennem brug af forskellige metoder, og måder at organisere undervisningen på. (Bachmann & Haug, 2006) Har du derimod en ”*bred forståelse*” (Wille & Svanberg, 2009, s. 198) vil du forstå tilpasningen som ”*kvaliteter ved skolens virksomhet*”, (Wille & Svanberg, 2009, s. 198) et begreb og en strategi, som forpligter hele skolen og involverer alle aktører på alle niveauer. (Bachmann & Haug, 2006) Begrebet tilpasset oplæring og læringsmiljø er, som nævnt tidligere, to begreber tæt forbundet med hinanden. Et centralt aspekt ved læringsmiljøet er ”*tilpasning af undervisningen til elevenes læreforudsætninger*” (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 186) Desuden kræver et optimalt læringsmiljø, at tilpasning ikke bare forstås i relation til enkelteleven. Fokus bør derfor være på eleven i en social kontekst og på læringsmiljøet denne er en del af. (Skaalvik & Skaalvik, 2013) Tilpasning til *elevenes læreforudsætninger* i en social kontekst kan på den baggrund opsummeret siges at være udgangspunktet for tilpasningen. Lev Vygotsky (1896-1934) (Vygotskij, 1978) er kendt for sin teori om den nærmeste udviklingszone. Jeg ønsker at fremhæve ham, fordi zonen for nærmeste udvikling er en grundlæggende tanke om hvordan tilpasse. Den definerer på en enkel måde, hvad som ligger i begrebet tilpasse og hvor eleven befinder sig i læringsprocessen. Vygotsky (1978) skelner mellem tre niveauer: 1) kompetencer eleven har opnået, 2) det eleven kan klare med hjælp og støtte fra læreren og 3) hvad eleven endnu ikke har forudsætning for at kunne. (Vygotskij, 1978) Tilpasset undervisning, er en undervisning, som koncentrerer sig om elevens nærmeste udviklingszone og som bidrager til at eleven kan strække og udvikle sig. (Skaalvik & Skaalvik, 2013)

Over viser jeg til at skolen, som helhed, er omfattet af princippet om tilpasset oplæring. aktiviteten i det enkelte klasselokale kan dermed ikke ses isoleret fra resten af skolen, hvis man ønsker at udvikle kvaliteten i skolen.

Ifølge Bjørnsrud (2008) er der to centrale spørgsmål, som man som lærer og skoleleder, må forholde sig til, for at realisere tilpasset oplæring i skolen: ”*Hvor vil vi?*” og ”*Hvordan*

kommer vi dit?" (Bjørnsrud & Nilsen, 2008, s. 12) Man må forholde sig til begrebets tosidighed, som omhandler intentioner og praksis, om centrale føringer og lokal realisering, på makro- og mikro-niveau. (Bjørnsrud & Nilsen, 2008) I tillæg til ovenstående vil jeg tilføje et tredje spørgsmål, som jeg mener er af stor betydning, hvis man skal realisere tilpasset oplæring. Et spørgsmål man især bør reflektere over, og forholde sig til, når det gælder udvikling- og ændringsarbejde i skolen. (Utdanningsdirektoratet, 2013) spørgsmålet: *hvor er vi?* Jf. Inge Vinje (2015) så bliver en del af skolelæringen, netop at opnå en fælles forståelse for *"skolens ståsted og ønsket situasjon"* (Høihilder, 2015, s. 81)

Nå det gælder TPO, rettes opmærksomheden i dette studie særligt mod realisering på makroniveau. Hvordan den enkelte skole og alle involverede, kan realisere intensjonerne om bedst muligt tilpasset oplæring, i praksis.

2.1.2 Læringsmiljø som ramme for undervisningen

Struktur og oversigt er en betingelse for et godt læringsmiljø og en af før omtalte seks faktorer, som Skaalvik og Skaalvik (2013) fremhæver for et godt læringsmiljø. Struktur defineres i denne forbindelse, som en ramme for undervisningen og dækker foruden adfærdsmæssige forventninger også faglige forventninger, som læreren har til eleverne. Læreren må strukturere undervisningen og formidle forventninger til eleverne bl.a. i forhold til hvad eleverne skal arbejde med og hvordan de skal arbejde. (Skaalvik & Skaalvik, 2013) Struktur og klare forventninger bliver en ramme for undervisningen, som eleverne kan navigere inden for og som giver plads til medbestemmelse og initiativ. (Skaalvik & Skaalvik, 2013)

Der hvor struktur og oversigt bliver udfordret i praksis, som jeg ser det, er når læreren i tillæg må tænke tilpasning af undervisningen i forhold til den enkelte elevs faglige og sociale ståsted. For at eleverne kan få bedst mulig udbytte af undervisningen må læreren i undervisningen tage højde for elevernes forskelligheder, og det kræver forskellige former for tilpasning bl.a.: *"Organisering av opplæringen, valg av arbeidsmåter og metoder, variasjon i arbeidsoppgaver, bruk av lærestoff, variasjon i bruk av læringsstrategier, ulikt tempo og progresjon i opplæringen, vanskegrad i oppgaver, ulik grad av måloppnåelse.*(Utdanningsdirektoratet, u.å, s. 23)

Opsummeret kan tilpasning ske gennem organisering, brug af forskellige metoder, typer lærestof, tempo, vanskelighedsgrad, læringsstrategier og forskellig grad af målopnåelse. Som før

nævnt så har dit lærings syn og din forståelse af begrebet TPO, betydning for måden du tænker tilpasning på. Sættes det i relation til dette studies tematik herunder brug af lærebog stiller det både krav til lærestof og lærer.

”Skal læreren kunne tilpasse undervisningen til ulike elever, selv når spredningen er stor, stiller det krav om tilgang til egnede lærermidler (...) og mot til å velge bort lærestoff.” (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 190)

Det fremgår desuden af Læringsplakaten at skolen og lærebedriften foruden at *”fremme tilpassa opplæring og varierte arbeidsmåtar”* (Utdanningdirektoratet, 2006) også skal stimulere elevernes lærelyst, udholdenhed og nysgerrighed. På baggrund af ovenstående citater, kan man udlede, at det at tilpasse, bl.a. handler om at finde egnede aktiviteter og lærestof tilpasset eleven, både for at skabe mestringsfølelse hos eleven, men også for at (Utdanningdirektoratet, 2006) udfordre og stimulere elevens nysgerrighed og lærelyst. Det stiller krav til læreren om at foretage reflekterede valg og fravalg i såvel aktiviteter som lærestof, samt at lærerens tilgang til egnede lærermidler, er tilfredsstillende. Man kunne jo i den forbindelse stille sig selv spørgsmålet, hvad ville ske med elevens mestringsfølelse og motivation for skolearbejde og dermed læring, hvis aktiviteter og lærermidler ikke var tilpasset eller udfordrede eleverne? Fund i dette studie peger på denne problematik. Som baggrund for at kunne drøfte fund relateret til dette, vil jeg her, som det næste, præsentere Schmucks kraftfeltanalyse. (Schmuck, 2006) Denne analysemodel er et refleksionsværktøj, som er relevant at tage i brug i forbindelse med ændringsarbejde i skolen. (Schmuck, 2006) Den benyttes for at opnå en bedre forståelse af, hvad som må til, hvis man ønsker en ændring af den nuværende situation hen imod en ny og forbedret situation. Ved at forstå her-og-nu-situationen (S, current situation) som et kraftfelt bestående af hæmmende og fremmende faktorer, kan man ændre på og udvikle (P, path, plan, procedure) en mere hensigtsmæssig vej mod målet (T, desired target) (Schmuck, 2006) Kraftfeltanalyse-modellen vil jeg benytte i drøftelsesdelen kap. 6 for at belyse lærere og lederes syn på lærebogen.

2.1.3 Klasseledelse

Klasseledelse, som begreb, kan forstås smalt eller bredt. Ofte forbindes ordet med håndtering af elevernes adfærd i forskellige undervisningssituationer. På den baggrund har man en smal forståelse. Klasseledelse kan også forstås bredere, som at læreren har kompetence til at *”lede læringsaktiviteterne og legge tilrette læringsmiljøet.”* (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 259)

Ifølge Øyvind Kvello (2004) må klasseledelse forstås som et samlet begreb som dækker klasseledelse og didaktik i en sammenhæng. Hvor didaktik indebærer ”*planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av undervisning*”, indebærer klasseledelse ”*å skape et godt læringsmiljø ved at sikre arbeidsro, motivere for kunnskapstilegnelse og fremme utvikling af gode relasjoner.*” (Pettersson, Postholm, & Smidt, 2004, s. 55) Læreren som klasseleder må, på den baggrund, have såvel didaktisk kompetence som kompetence som klasseleder. Helstad (2014) vægtlægger desuden betydningen af det fagdidaktiske perspektiv. Hun mener, at der er for lidt fokus på klasselederen som læringsleder i forhold til faget denne underviser i. Læreren leder gennem at undervise og klasseledelse må, på den baggrund, også ses i relation til fag og det fagdidaktiske arbejde, læreren udfører i klasselokalet. Et fagdidaktisk perspektiv på klasseledelse bidrager til større sammenhæng mellem undervisning og elevernes læring. (Helstad & Øiestad, 2014) Med et fagdidaktisk perspektiv på klasseledelse, ser jeg læreren som klasseleder og som læringsleder. Dette dækker også måden jeg opfatter begrebet på og anvender det, i drøftelsesdelen i denne opgave.

I det følgende vil jeg belyse sider ved en tilpasset undervisning og ved læringsmiljøet, som kan relateres til læreren som klasse- og læringsleder. Den nærmeste udviklingszone understreger ikke blot betydningen af læreren, som støtte og vejleder, men retter sig også mod ”*det stoffet og/eller det niveauet som undervisningen i øyeblikket bør konsentreres om.*” (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 64) Det bliver dermed også en grundlæggende måde at tænke på, i arbejdet med at finde frem til passende differentierede læremidler. Valg af indhold i undervisningen må bygge på elevens ståsted. (Vygotskij, 1978) Sagt på en anden måde så skal læremidlerne understøtte den tilpassede undervisning og tage udgangspunkt i elevens læreforudsætninger. (Buli-Holmberg, Nilsen, & Skogen, 2015) I den forbindelse ønsker jeg at henvise til studier gennemført af blandt andre Jorun Buli-Holmberg (2015) i perioden 2007-2014 omhandlende tilpasset oplæring. Af disse undersøgelser fremgår det at de adspurgte lærere udtrykker, at individuel tilpasning af læremidler sker i begrænset omfang. ”*Læreboka for fag på aktuelt klassetrinn har fortsatt en dominerende plass i undervisningen for alle elever uansett utviklingsnivå.*” (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 67) Dette indikerer ifølge Buli (2015) at der er behov for, at lærere generelt lægger til rette for større grad af variation, når de vælger læremidler.

Det er, som sagt, overordnet set skolens ansvar at ivaretage principperne for oplæringen, men i praksis er det lærerens opgave, at ivaretage principperne i praksis gennem klasseledelse.

(Skaalvik & Skaalvik, 2013) Af en rektorundersøgelse fra 2005 (Buli-Holmberg et al., 2015) fremgår det, at lærerens kompetence blev fremhævet, som den vigtigste faktor, for at gennemføre en tilpasset undervisning. At læreren har afgørende betydning for kvaliteten af undervisningen og betydning for elevernes sociale relationer, fremgår desuden af Hatties analyse af mere end 800 studier. (Hattie, 2013) Han redegør for studier, som understreger den positive indflydelse, som læreren har på elevernes læring. (Hattie, 2013) Som det fremgår af disse studier, så er de ”bedste” lærere, de som skaber gode relationer til eleverne, og som hjælper eleverne frem til alternative og bedre strategier og måder at arbejde på i processen med at lære faget. (Hattie, 2013, s. 108) Dette underbygger betydningen af læreren, som klasse- og læringsleder og lægger sig desuden nært op af de teoretiske betragtninger, som jeg har belyst så langt.

Lærerens opgave, som didaktikker og klasseleder, er hele tiden at vurdere og foretage ændringer i praksis, for at fremme et godt læringsmiljø og ivaretage elevernes læring. Udvikling af skolen og udvikling af en kultur for tilpasset undervisning, beror i den forbindelse bl.a. på lærerens evne til at vurdere og reflektere over egen undervisning, når det gælder tilrettelæggelse af, og valg af indhold i undervisningen. (Lyngsnes, 2011; Postholm, 2010b) Læreres praksisfællesskab og læreres udvikling af egen praksis vil jeg komme nærmere ind på i kapitel 2.2.2.

2.2 Ledelse for realisering af TPO i undervisningen

”En skole, der tilpasset opplæring fungerer godt, oppstår ikke av seg selv, men krever ledelse, fordi tilpasset opplæring ikke bare er spørsmål om holdninger, men i stor grad avveininger om profesjonell handling.” (Jenssen, 2011, s. 174)

Ovenstående citat understreger betydningen af ledelse og opsummerer, hvad jeg i denne opgave ønsker, at koncentrere mig om og begrænse mig til, når det gælder ledelse. Jeg vil her fokusere på ledelse i relation til TPO, direkte knyttet op mod min problemstilling og fund som er gjort i den forbindelse. *Profesjonell handling* som bidrager til at sikre at der sker tilpasning i undervisningen, vil i den forbindelse være et centralt omdrejningspunkt. *Hvad gør ledelsen i praksis for at sikre at lærerne realiserer bedst mulig TPO og hvordan forholder de sig til lærerbogen i den forbindelse?* Af mine forskningsspørgsmål fremgår det bl.a., at jeg ønsker at finde ud af hvad ledelsen, ifølge dem selv og ifølge lærerne, gør i praksis for at sikre TPO. Det er professionelle handlinger og erfaringer, som kan føre til forbedret praksis jeg i den forbindelse er optaget af, baseret på fund som er gjort i dette studie.

2.2.1 Ledelsen tæt på

Som tidligere omtalt, så anses klasselederen for at have stor betydning for læringsmiljøet og elevernes læring (Hattie, 2013) På samme måde viser forskning, at skolelederen gennem sit virke, som leder, ligeledes kan have positiv indvirkning på læreres læring og udvikling og dermed også på elevernes læringsmiljø og læring. (Bjørnsrud, 2015; Skrøvset, 2008) På baggrund af dette, kan man konkludere, at er der ikke langt fra teorier som omhandler læring i klasselokalet til læring, som gælder det pædagogiske personale på en skole. Jeg viste tidligere til zonen for nærmeste udvikling og til det sociokulturelle perspektiv på læring. Dette er grundlæggende teorier som danner baggrund for min redegørelse også når det gælder ledelse. Ifølge Skrøvset (2008) viser forskning at der hvor skolelederen har størst indflydelse på læringsprocesser i skolen, er der hvor, ”skolelederne er rollemodeller for lærerne, der hvor de følger med i/overvåker hva som kommer ut av undervisningen, og der skolelederne inngår i dialog med lærerne” (Skrøvset, 2008, s. 13) Af mine forskningsspørgsmål fremgår det, at jeg ønsker at belyse hvad ledelsen gør for at sikre at lærerne realiserer bedst mulig TPO og hvordan de forholder sig til lærebogen i den forbindelse. Ordet *sikre* kan umiddelbart tillægges forskellige betydninger og lede tanker hen på forskellige måder at forstå ledelse på. Uden at gå i dybden med ledelsesteori og forskellige ledelsesstile i denne opgave, vil jeg alligevel referere til to forskellige perspektiver på ledelse, ”*instructional leadership*” og ”*distribueret ledelse*.” (Postholm, 2012, s. 51, 83) Disse er relevante i forhold til fund, som er gjort i dette studie og vil indgå i drøftelsesdelen i denne opgave. ”*Instructional leadership*” (Postholm, 2012) som ledelsesperspektiv, bygger på amerikanske studier fra 1970-80-tallet. Disse studier havde til hensigt at undersøge, hvad det var som kendetegnede skoleledere, der lykkedes med at vende skoler fra en negativ udvikling til en positiv. (Postholm, 2012) På baggrund af resultatet, blev en model udarbejdet med tre dimensioner for god og effektiv skoleledelse. (Postholm, 2012) Denne blev flittigt anvendt i skoler og uddannelser. Modellen lægger vægt på at skoleleder bl.a. ”*evner å etablere faglige mål for skolen, å administrere skolens undervisning gjennom å overvåke og delta aktivt i læringsaktiviteter på klassenivå og gi faglige tilbakemeldinger til lærerne.*” (Postholm, 2012, s. 61) Distribueret ledelse som begreb flytter på en anden måde fokus fra lederen til ledelsespraksis. Dette ledelsesperspektiv udspringer af ”*sosiokulturell teori og distribuert kognisjon.*” (Postholm, 2012, s. 63) Sagt på en anden måde er ledelse noget som sker i en interaktion mellem mennesker og situation. Distribueret ledelse, kan defineres som et slags kollektivt lederskab, hvor lærerne får ansvar for skolens udvikling og selv udvikler sig gennem samarbejde. (Postholm, 2012)

Jeg finder det vigtigt, at skelne mellem hvad en skoleleder *skal* og hvad en skoleleder *kan* bidrage med, når det gælder den tilpassede oplæring. Herunder de handlinger, som ledere tager initiativ til, for at påvirke lærernes praksis og læring. Af Læreplanverket for Kunnskapsløftet, principper for oplæringen, fremgår det som nævnt tidligere at ”*Skolen og lærebedriften skal fremme tilpasset oplæring og varierte arbeidsmåter.*”

(Utdanningsdirektoratet, 2006) Leder er, som lærer, pålagt at sikre, at der på skolen lægges til rette for den enkelte elevs oplæring gennem tilpasset undervisning.

(Kunnskapsdepartementet, 2006) Af vejledning for lokalt arbejde med læreplaner, fremgår det desuden at:

”Skoleledere er ansvarlige for at skolen gjennomfører vurderinger av elevenes læringsmiljø og læringsutbytte, og at skolen utvikler seg som en lærende organisasjon der lærere som et kollegium samarbeider om å forbedre sin undervisningspraksis.”

(Utdanningsdirektoratet, u.å, s. 28)

Skolerne skal, som nævnt over, være *lærende organisationer*. En lærende organisation, som jeg forstår dette begreb, er ”*kendetegnet av at de involverte aktørene tar utgangspunkt i sine praktiske erfaringer og bearbejder disse gjennom refleksjoner over egen praksis samt læringsdialoger mellom samarbeidspartnere.*” (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 36)

Ifølge Tiller (2006) er erfaringer og læring to begreber nært knyttet til hinanden. Det er erfaringerne, som danner grundlaget for læring. En handling eller oplevelse danner udgangspunkt for erfaringslæring og begreber og tænkning må på den måde knyttes til den praktiske verden. (Tiller, 2006) En gentagende proces af handling og refleksion over handling, som udgangspunkt for ny handling, er grundlaget i erfaringslæring. (Moxnes & Institutt for, 1981) Begrebet erfaringslæring og lærende organisationer hænger nært sammen. (Tiller, 2006) ”*Vi får tenkende eller lærende organisasjoner når de som deltar i arbeidet, tenker og reflekterer rundt det som skjer, eller det som ikke skjer*” (Tiller, 2006, s. 32)

Lærerne må ifølge Tiller (2006) kunne forvalte sine erfaringer, for at kunne lære. I den forbindelse vil jeg vise til fire stadier i erfaringslæringen visualiseret gennem ”*Læringstrappa*” (Tiller, 2006, s. 39) Første trin på trappen er kendetegnet ved en løs snak om det man erfarer, på andet trin ordnes erfaringer i ord og begreber, på tredje trin kobles det man har ordnet sammen med det andre har erfaret og ordnet og på fjerde trin knytter man de sammenkoblede erfaringer op imod relevant teori på feltet. (Tiller, 2006) Teorien bidrager her

til at se sammenhænge mellem erfaringer, som man ellers ville have vanskelig ved at sammenholde. (Tiller, 2006)

Skoleleder har opsummeret ansvar for at sikre elevens læringsudbytte gennem tilpasset oplæring og ansvar for udvikling af skolen som lærende organisation, hvor lærerne samarbejder om at forbedre undervisningen. Skal dette ske gennem refleksion, som forskning viser, har betydning for læring, (Skrøvset, 2008) stiller dette store krav til skolens ledere i forhold til organisering, gennemføring og evaluering. (Buli-Holmberg et al., 2015) Skolevandring er et pædagogisk værktøj og en måde at organisere og gennemføre læringsprocesser på. Skoleledere kan anvende skolevandring til at drive skoleudvikling og på den måde bidrage til læreres læring i skolen. (Skrøvset, 2008)

Siv Skrøvset (2008) gennemførte en undersøgelse, hvor hun ønskede at finde ud af på hvilken måde skolevandring, som værktøj, kan bidrage til læreres læring. (Skrøvset, 2008) Som optakt til projektet indledte hun sine undersøgelser med et interview med involverede rektor om dennes hensigt med skolevandring. Af dette fremgik det, at rektors hensigt var at sætte tryk på skolens udviklingsarbejde og samtidig imødekomme lærernes ønske om større grad af synlighed. Det kom i interviewet frem, at hun ikke ønskede at se skolevandringen som kontrol, men som et udgangspunkt for refleksion med lærerne. (Skrøvset, 2008)

Konklusionen af denne undersøgelse var blandt andet, at lærerne oplevede at ”*tvunget*” (Skrøvset & Tiller, 2015, s. 144) refleksion førte til øget bevidsthed. (Skrøvset & Tiller, 2015) En vigtig forudsætning for denne ”*bevidstgøring*.” (Skrøvset & Tiller, 2015, s. 144) var ifølge lærerne, at man i observationen havde fokus på det positive i læringsituationen og fokus på skoleudvikling frem for på enkeltlærere. Af rektor fremgik det at hun havde ”*fått en utrolig god oversigt over hva som skjer rundt om på skolen*.” (Skrøvset & Tiller, 2015, s. 145) Jeg finder det relevant i min opgave, at henvise til føromtalt forskning og begrebet skolevandring relateret til mine forskningsspørgsmål og fund som jeg har gjort i dette studie.

Skolevandring bygger på et amerikansk koncept. (Ibid.) Jeg vil i denne opgave forholde mig til, og præsentere den bearbejdede version af ”*Three Minute Classroom Walk-Through*.” (Skrøvset, 2008, s. 16) Denne version er, ifølge Skrøvset (2008), bedre tilpasset norske forhold bl.a. når det gælder lærer-reaktorforholdet og forskellige måder at opfatte begrebet pædagogisk ledelse på. (Skrøvset, 2008) Skolevandringsmodellen kan umiddelbart gennemføres på to forskellige måder. Enten kan det gennemføres således at det er skoleleder som vandrer, eller hvor det er lærerne som vandrer. Begge modeller stiller krav til ledelsen

om organisering, og kræver, at tid sættes af til observation og refleksion. I denne opgave har jeg, på baggrund af fund, valgt at fokusere på skolevandringens model, hvor det er leder som vandrør, observerer og evaluerer sammen med lærerne. Dette vil jeg komme nærmere ind på i drøftelsen af fundene.

Oplægget for skolevandringen er enkel af struktur. Den er således bygget om tre trin:

”Forberedelser, gennemførelse og evaluering”. (Skrøvset, 2008, s. 21) Som model for skolelæring lægger den sig nært op af andre modeller for skoleudviklingsarbejde herunder Lewins tre-trinsmodel ”Opptining, gennemførelse og nedfrysning” (Jacobsen, 2012, s. 184)

Indholdet i de enkelte faser af skolevandringens model skitseres således:

Forberedelser	<ul style="list-style-type: none"> • Plenumsmøde med alle lærere • Planlægningsdag hvor alle team arbejder med mål og observationskriterier
Gennemførelse	<ul style="list-style-type: none"> • Før-samtaler i team • Observation af team (6 gange af 5 min. varighed) • Eftersamtaler i team
Evaluering	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluering individuelt (skriftlig) • Evaluering i team (skriftlig/samtale) • Evaluering i plenum (spørgeskemaundersøgelse)

(Figur 2 red. efter Skrøvset 2008 s. 21)

Skolevandringen blev i følge Skrøvset (2015) gennemført over to omgange. På baggrund af evaluering fra første runde blev nye kriterier tilføjet, som i anden runde dannede grundlag for ny observation, refleksion og evaluering. Skolevandringen kan gennemføres over tid og af flere omgange. På den måde kan skolevandringen ses på som en kontinuerlig og interaktiv læringsproces, hvor hensigten er at udvikle praksis på baggrund af erfaring og refleksion. En sådan tilnærmelse til udviklingsarbejdet følger et cirkulært oplæg. Kolb (1984) præsenterer læringscirkelen som en model for hvordan man lærer af og gennem erfaring. Både eksperimenterende praksis og fælles refleksion er nødvendig for organisatorisk læring. (Kolb, 1984) Læringsprocessen skal forstås cirkulært og går fra konkret oplevelse eller erfaring, via reflekterende observation, til udtænkning af nye modeller og koncepter og til systematiseret afprøvning af disse. Dette giver igen grundlag for nye erfaringer. (Kolb, 1984)

Under følger en redegørelse for indholdet i de tre faser i skolevandringens model.

1) Forberedelser: Fokus er her på fællesskabet, at få en fælles forståelse for hensigten med skolevandringen. Skolevandring er som sagt en model for *skolelæring*, som indbefatter alle

involveredes læring og udvikling. Et værktøj, der kan bidrage til udvikling og potentielt føre til en ændring af skolens samlede praksis på sigt. Det handler, for lederen, om at skabe et klima for ændring og læring. (Jacobsen, 2012) I denne fase som kan sammenholdes med fase et ”*optining*” (Jacobsen, 2012, s. 184) i Lewins model for ændringsarbejde, vil man blive mødt af både kræfter og modkræfter, som enten påskynder ændring eller ønsker at opretholde stabilitet. (Jacobsen, 2012) Afhængig af læringskulturen på den enkelte skole vil indspil udefra blive opfattet og modtaget forskelligt. (Bjørnsrud, 2015) Skolevandring er som sagt en skolelæringsmodel og selvom der måske ikke er tale om et regulært ændringsarbejde, kan der også i forbindelse med skolevandringen opstå modvilje mod projektet i forberedelsesfasen. Modkræfter kan i den forbindelse bunde i lærernes utryghed ved ledelsens tilstedeværelse i undervisningen og hensigten med skolevandringen (Skrøvset & Tiller, 2015)

2) Fokus i denne fase er på teamet. Det er teamets kriterier som skal danne udgangspunkt for observationen. At fokus er på teamet og ikke den enkelte lærer og at man i observationen fokuserer på det positive, er en medvirkende faktor til at skabe tryghed og tillid i arbejdet. (Skrøvset & Tiller, 2015) Af Skrøvset (2008) fremgår det at refleksion sker efter observation i denne fase to. Refleksion som begreb kan have forskellige betydninger og forstås bl.a. som eftertanke eller som en ”*speiling*” (Skrøvset, 2008, s. 24) At spejle betyder, at man relaterer erfaringen eller oplevelsen til noget i sig selv, relateret til ens eget liv. (Skrøvset, 2008) Begge måder at forstå refleksion på, er relevante når det gælder denne fase i skolevandringen. (Skrøvset, 2008) Tidligere viste jeg til Læringstrappen. (Tiller, 2006) At refleksion kan ske på fire forskellige niveauer. Ifølge Tiller (2006) udvikler en organisation sig mere, hvis den hæver sig fra snakke-niveauet, trin en, til trin tre og fire hvor erfaringerne kobles op i mod hinanden og knyttes til teoretisk kundskab. Refleksionsniveauet i denne fase kan med andre ord hæves hvis refleksionerne ordnes og knyttes mod relevant teori.

3) Af skolevandringens modellen som den er præsenteret af Skrøvset (2008) fremgår det at evalueringen må foretages på forskellige niveau. Jeg finder det nyttigt at følge ITP-modellen som et selvvurderingsværktøj såvel i opstartsfasen som i evalueringsfasen i forbindelse med skolevandringen. Denne model er en systematisk måde at organisere tænkning og refleksion i et personale, her som optakt eller som afsluttende arbejde i forbindelse med skolevandringen. Processen medfører at lærernes individuelle refleksioner og deling, kollektivt bidrager til at forløse den kundskab som findes i personalet. Gennem selvvurdering på (I)ndivid, (T)eam- og (P)lenums-niveau får man ifølge Bjørnsrud (2009) ”*lærernes stemme*” (Bjørnsrud, 2009, s.

185) frem, herunder indsigt i hvilke erfaringer og tanker den enkelte har gjort sig og tilbagemelding på hvad det pædagogiske personale, samlet set, har fået ud af kvalitetsarbejdet. (Bjørnsrud, 2009)

Professionelle valg som træffes i skolen, når det gælder planlægning, gennemføring og evaluering af undervisningen, udspringer, ifølge Inge Vinje, af lærernes professionelle skøn og refleksion. (Høihilder, 2015) Det er ”*lærernes kunnskapsbase*”, den forskningsbaserede og erfaringsbaserede kundskab (Høihilder, 2015, s. 79) som ”*til enhver tid er grunnlaget for de profesjonelle valg lærerne gjør.*” (Høihilder, 2015, s. 79) Relateret til lærings-og udviklingsarbejde i skolen, herunder også skolevandring, vil lærernes kundskapsbase få betydning for det vi observerer, for refleksionen og de valg som træffes.

2.2.2 Læringsfællesskab

”Skolen og lærebedriften skal være lærende organisasjoner og legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen.” (Utdanningdirektoratet, 2006, s. 5)

Læring står centralt når det gælder udvikling-og ændringsarbejde i skolen. Som tidligere nævnt har jeg et sociokulturelt perspektiv på læring. Ifølge Dysthe (2001) er der seks aspekter knyttet til det sociokulturelle perspektiv på læring: ”*læring er situert, læring er grunnleggende sosial, læring er distribuert, læring er mediert, språket er sentralt i læringsprosesser og læring er deltakelse i praksisfællesskaper.*” (Dysthe, 2001, s. 43)

Overordnet set, så fokuserer det sociokulturelle perspektiv på spørgsmålet om i hvilke situationer læring finder sted, eller hvad som skaber de bedste betingelser for læring. (Skaalvik & Skaalvik, 2013) Ifølge Dysthe (2001) så sker læring bedst gennem at deltage i et praksisfællesskab. (Dysthe, 2001) Begrebet praksisfællesskab er sammensat af ordet *praksis* og *fællesskab* og kan sammen og hver for sig tillægges forskellige betydninger. Skrøvset (2008) henviser til Wengers (2002) definition af begrebet, hvor praksisfællesskab bruges om ”*sammenhenger der grupper av mennesker deler et felles problem, anliggende eller område som de ønsker å utforske eller utvikle.*” (Skrøvset, 2008, s. 28) I den forbindelse understreges det at læring ikke kun sker i kontakten med bestemte situationer, men gennem social deltagelse i sociale praksisfællesskaber. (Skrøvset, 2008) I følge Postholm er det ”*ikke mulig å utvikle en skole gjennom dyktige enkeltlærere og gode enkeltledere alene. Det må systematisk samarbeid og samordnet innsats til.*” (Postholm, 2012, s. 229) Hvis lærere og

ledere i et socialt praksisfællesskab skal ”lære av hverandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen” (Utdanningdirektoratet, 2006, s. 5) må man ”konfrontere sine egne tankemønstre (tidligere kunnskap og erfaringer) med nye situationer og nye impulser” (Lauvås & Handal, 2014, s. 27) Hvad enten det er skoleleder eller det er lærerne selv som observerer og vejleder hinanden, vil det kræve at man, som vejleder, har en forståelse for vejledningssituationen, hvis vejledningen skal føre til bedre praksis. Handal og Lauvås (2014) henviser til en ”tankemodell for yrkesfaglig veiledning.”(Lauvås & Handal, 2014, s. 25) Denne model er formet som en trekant med tre niveauer, P1(handling), P2 (teori-baserede og erfaringsbaserede begrundelser) og P3 (Værdier herunder etisk retfærdiggøring). (Lauvås & Handal, 2014, s. 25) Ofte er det handlingerne, trekantens P1-niveau, vi observerer og giver vejledning på, men i stedet bør vejledningen dreje sig mere om trekantens P2 og P3 som er den kundskab, værdier og erfaringer vi trækker på når vi skal begrunde hvorfor vi gør som vi gør, vores handlinger. (Lauvås & Handal, 2014) Ifølge Handal og Lauvås (2014), så findes der to forskellige bevæggrunde til at man handler som man gør. På P2 niveauet så finder vi de mest hensigtsmæssige begrundelser for handling, det vi mener virker på baggrund af erfaringer fra tidligere og lignende situationer, eller handlinger som baseres på mere systematiseret kundskab eller teori. (Lauvås & Handal, 2014) Læreres kompetence udvikles gennem egne erfaringer med at planlægge, gennemføre og evaluere undervisningen, men kan videreudvikles gennem bl.a. vejledning. (Bjørnsrud, 2015) Jf. Bjørnsrud (2015) er det vigtigt at erfaringer og kundskab ikke forbliver tavs, men deles i personalet. (Bjørnsrud, 2015) For at der skal ske refleksion og udveksling af kundskab må der i den forbindelse tilrettelægges for muligheder til dette. Leders opgave bliver, i den forbindelse, at sætte af tid og organisere for et praksisfællesskab. (Bjørnsrud, 2015)

3 Forskningsmetode og empirisk grundlag

Over har jeg gennemgået de ”substantive” (Nilssen, 2012, s. 64) teorier, som forklarer fund jeg i dette studie har gjort, og som belyser min problemstilling. I dette kapitel vil jeg bl.a. komme ind på de teorier, som danner udgangspunktet for det, som Vivi Nilssen kalder mit ”teoretiske rammeværk” (Nilssen, 2012, s. 62) Mit teoretiske rammeværk har haft en afgørende betydning for hele forskningsprocessen i forhold til spørgsmål som blev stillet og metodiske vurderinger som er taget, i forhold til at finde forståelse og svar på mine forskningsspørgsmål.

Som forsker må du foretage dig nogle vurderinger forud for dit forskningsarbejde. Det er centrale vurderinger, som bliver grundlæggende for hele forskningsprocessen både i forhold til valg af metodologisk tilnærmelse, metode, forskningsdesign, empiri, analyse og tolkning. Disse vurderinger udspringer bl.a. af linsen du som forsker ser gennem, farvet af din forforståelse og dit teoretiske rammeværk. (Nilssen, 2012) Mit teoretiske rammeværk og min forforståelse, som forsker, kan på den baggrund ikke stå som et kapitel for sig, men gennemsyrrer alle aspekter ved dette forskningsstudie.

I kapitel 3.4 vil jeg komme nærmere ind på min forforståelse.

3.1 Teoretisk og begrebsmæssigt rammeværk

Som allerede nævnt indledningsvis i kapitel 2, kan teorier jf. Postholm inddeles i forskellige niveauer. (Postholm, 2010a) Det som jeg her vil redegøre for er de teorier som er grundlæggende for forskerens verdenssyn og et udtryk for hvordan jeg opfatter verden i dette forskningsprojekt (Postholm, 2010a) Det er de teorier, *"paradigmer, teoretiske modeller og mellomteorier (som) gir retning for forskningen."* (Nilssen, 2012, s. 64) *"Rammeverket påvirker alle delene av studien, det er linsa du ser verden gjennom."* (Nilssen, 2012, s. 62)

Det videnskabsteoretiske fundament, som ligger til grund for dette studie, bygger på konstruktivismen som paradigme, at *"kunnskap som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling"* (Postholm, 2010a, s. 21) Jeg opfatter data i dette studie, som noget der skabes i relationen, forsker og forskningsdeltager i samspil. Dette må jeg forholde mig til i flere dele af dette forskningsprojekt, bl.a. i interviewfasen og drøftelsesdelen.

I tillæg til en konstruktivistisk tilgang, bygger dette studie desuden på nogle grundlæggende filosofiske antagelser eller forudsætninger (Nilssen, 2012) Creswell peger på fire antagelser eller forudsætninger (Nilssen, 2012): Den ontologiske forudsætning, forståelsen af virkeligheden, (Jacobsen, 2015) som betyder at der eksisterer mange virkeligheder og hvor virkeligheden bliver set på som kompleks, i stadig forandring og konstrueret af den enkelte som er involveret i en forskningssituation. Den epistemologiske forudsætning, måden at forstå hvordan kundskab tilegnes på, (Jacobsen, 2015) hvor kundskab bliver skabt i mødet mellem forskeren og forskningsdeltagerene. Det er umuligt at snakke om én absolut og sand menneskabt virkelighed. Det værdilade aspekt, at forskeren er sin egen subjektivitet og sine egne værdier bevidst og anerkender at dennes forskning aldrig kan være ren objektiv og *"fri*

for verdier.” (Nilssen, 2012, s. 26) Den fjerde forudsætning er retorikken forskeren benytter sig af. At der benyttes et sprog, som støtter op om forskerens ontologiske og epistemologiske ståsted og får frem forskningsdeltageres stemmer. (Nilssen, 2012) Retorikkens betydning vil jeg vende tilbage til i forbindelse med interview som forskningsmetode og forskerrollen.

I videnskabsteorien opstod der på 1800-tallet et skille mellem naturvidenskaben og den humanistiske videnskab. Wilhelm Dilthey (1833-1911) argumenterede for at metoderne inden for socialvidenskaben skulle være hermeneutiske. Det vil sige at man som forsker, forsøger at få frem meningsperspektivet til dem som bliver studeret, ved at studere tekster mundtlig eller skriftlig. En analyse af denne ”tekst” er en proces. Denne kaldes den hermeneutiske cirkel eller spiral og det er via denne proces at mening bliver skabt. (Postholm, 2010a)

Begrebet hermeneutik er egentlig en tolkningsskunst, som handler om at forstå meningen med tilværelsen. (Brekke & Tiller, 2013) I følge hermeneutikken findes der ikke en virkelighed, en sandhed. (Brekke & Tiller, 2013) For forskeren betyder det, at denne må forsøge at få frem mening hos de personer, som forskes på. Jeg ønsker ikke at finde et endegyldigt svar på forskningsspørgsmålene jeg stiller i dette forskningsprojekt, men er bevidst om at sagen kan belyses fra forskellige vinkler og har mere end et svar.

Retningerne hermeneutik og fænomenologi dækker min måde at forstå og tolke på i dette studie. Jeg ønsker ikke at generalisere og finde frem til endegyldige svar, men søger at finde forståelse. (Kvale & Brinkmann, 2015) Den fænomenologiske tænkning gør sig især gældende i interview-, analyse- og drøftelsesdelen, hvor jeg må forholde mig til forskningsdeltageres ytringer. Jeg har, som forsker, fokus på interview-personernes forståelse af sig selv og deres opfattelser, erfaringer og oplevelser i forhold til mine forskningsspørgsmål.

3.2 Hvorfor kvalitativt studie

Et overordnet mål med kvalitativ forskning er at få forståelse for fænomener som er ”*knyttet til personer og situationer i deres sociale virkelighed*” (Dalen, 2011, s. 15) Det er problemstillingen i hovedsag, som er afgørende for om man skal foretage et kvalitativt eller kvantitativt forskningsstudie. (Grønmo, 2004). Med udgangspunkt i problemstilling og forskningsspørgsmål, må man som forsker i udgangspunktet vurdere om undersøgelser i forskningen skal bygge på tal eller tekst, vurdere valg af undersøgelsestyper og valg af

deltagere. Overordnet set bliver det et spørgsmål om man ønsker at foretage et kvantitativt eller kvalitativt studie. (Grønmo, 2004, s. 29)

Ifølge Brinkmann og Kvale er målet med det kvalitative interview at: *”Forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden forut for vitenskapelige forklaringer.”* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21) Kvalitative forskningsmetoder er derfor velegnede når målet er at få innsikt i menneskers opplevelser av sig selv. (Befring, 2015) Med mine forskningsspørsmål, ønsket jeg, som utgangspunkt at få innsikt i, og forståelse for, hvordan lærere og ledere *opfatter* brugen av lærebogen i planlægning og gjennomførelse av undervisningen, i forhold til tilpasning av undervisningen. Derudover ønsket jeg innsikt i deres erfaringer og deres tanker om hvad de i praksis gjør, for at kombinere brugen av lærebog med TPO. På den baggrund valgte jeg også, at gjøre bruk av en kvalitativ metodologisk tilnærming til mit studie.

Jeg ser verdien i at komme tætt på mine deltagere i mit forskningsarbejde. Som forsker, gir det meg en mulighet, for å komme tætt på lærere og lederes tanker og meninger. På den måten får jeg i høyere grad en mulighet for å få en dybdeforståelse og finne svar med henblik på mine forskningsspørsmål jf. fenomenologisk tenkning.

Et sentralt spørsmål i den forbindelse er, hvordan man som forsker tilegner seg kunnskap i spenningsfeltet mellom nærhet og distance. (Jacobsen, 2015) Ifølge Jacobsen, er ideet at du, som forsker, holder avstand til det som forskes på, at du som forsker ikke på noen måte lader forskningsopplægget farge av det du forsker på. samtidig som du jf. fenomenologisk tenkning vægtlægger *”behovet for å forstå det andre mener og tror, noe som krever at forskeren kan sette seg inn i den andres situasjon. Nærhet åpner for empati og forståelse.”* (Jacobsen, 2015, s. 21) Det ble tydelig for meg i intervjufasen, at jeg måtte forholde meg til dette aspektet. Jeg ønsket ikke å farge forskningsdeltagere med mine synspunkter, samtidig opplevde jeg at intervjupersonen, slappet mere av i situasjonen og åpnet mere opp, i tilfelle, hvor jeg delte en opplevelse jeg selv hadde gjort meg i mit arbeidsliv, som lærer, og som underbygget mit spørsmål.

Kvalitativ forskning er en dynamisk prosess. Det er en *”fram-og tilbakeprosess, og ikke en lineær prosess”*. (Nilssen, 2012, s. 18) Det vil fremgå av neste kapittel på hvilken måte det gjenreflekteres i mit design og måten å tenke og arbeide på.

3.3 Forskningsdesign- centrale vurderinger

Som før nævnt ligger der nogle centrale vurderinger til grund for forskningsprocessen. Det er tanker om hvad jeg har til hensigt at undersøge, hvorfor og på hvilken måde jeg ønsker at undersøge dette. Altså refleksioner i forhold til valg af metode, forskningsdesign, empiri, analyse og tolkning. Overordnet set bliver det refleksioner over mit mål, mit ståsted, fremgangsmåde og rolle i denne forskningsproces.

Det er centrale vurderinger, som er farvet af min forforståelse, *"mer eller mindre skjult bagasje som erfaringer, verdier, kunnskap, forskningsfilosofi og holdninger til feltet vi skal studere"*. (Nilssen, 2012, s. 68) I tillæg kommer som sagt teorien, *"det teoretiske rammeverket"* (Nilssen, 2012, s. 63) som bliver min *"teoretiske innfallsvinkel"* (Nilssen, 2012, s. 63) Forforståelsen indbefatter altså også det teoretiske rammeværk og samlet set vil dette præge alle dele af processen.

Centrale vurderinger som er foretaget forud for dette arbejde, er først og fremmest, at jeg har forsøgt at blive min egen forforståelse bevidst, herunder mit teoretiske rammeværk. I indledningen nævner jeg, at det er vigtigt, at man som lærer forholder sig undrende og kritisk til den undervisning man udfører. Mit syn på lærebogen er som et tveægget sværd, på den ene side finder jeg det besnærende, som lærer, at anvende lærebogen i perioder, som præges af travlhed eller i fag hvor jeg ikke føler mig helt så faglig kompetent. I de situationer er det trygt at have et læreværk at forholde sig til. På den anden side, oplever jeg, at når jeg benytter mig systematisk af lærebogen, så overlader jeg graden af tilpasning til oplægget, som er i bogen. Dette rammer nogen elever, men for andre bliver indholdet og opgaverne enten for lette eller for vanskelige med lav motivation til følge. 15 års erfaring som lærer i dansk og norsk folkeskole, har givet mig en indsigt i læreres måde at planlægge og undervise på og jeg ser, at mange lærere i udstrakt grad benytter sig af et enkelt lærebogssystem i undervisningen, at denne bliver retningsgivende i planlægningen og gennemførelsen af undervisningen. I tillæg kommer mine egne erfaringer, som lærer, i forhold til at ballancere i spændingsfeltet mellem brug af lærebog og det at tilpasse undervisningen og med de udfordringer, som følger med det.

Hvis man skal forske i skolens verden, så forudsætter det *"vetenskaplig skicklighet, praktisk visdom och kännedom om det aktuella sammanhanget"* (Brekke & Tiller, 2013, s. 80) Jeg er i udgangspunktet optaget af at få indsigt i andre læreres livsverden, deres erfaringer og tanker om tema. Samtidig må jeg forholde mig til min egen forforståelse, være den bevidst i.f.t.

opbygning af interview-guide, spørgsmål og i interviewsituationen. Som forsker i dette studie kan det, være til min fordel, at jeg forsker på eget felt, samtidig som min forforståelse må tages i betragtning i forhold forskningsprocessen.

Forskningsdesignet i dette projekt udspringer af ovenstående centrale vurderinger, men bygger også på nogle fundamentale metodologiske principper eller spørgsmål. Jeg har i dette forskningsarbejde haft en pragmatisk abduktiv tilnærmelse til forskningsprocessen.

Pragmatisk handler her om, hvor åben eller lukket undersøgelsen er. (Jacobsen, 2015) Jeg ser ikke forskningsprocessen som ren induktiv eller ren deduktiv, men som en vekselvirkning mellem de to. Forskningsprocessen, i dette studie, er på den baggrund præget af en kontinuerlig vekselvirkning mellem teori og empiri. Observationer leder til spørgsmål, som leder til hypoteser eller antagelser som fører til at vi som forskere vil undersøge om antagelserne stemmer, dette må underbygges med empiri, som videre må forklares gennem teori. Nye spørgsmål opstår som må underbygges og forklares osv. Forskningen bliver en kontinuerlig proces. (Jacobsen, 2015)

Min tænkning og interesse for dette tema udspringer af observationer jeg, som lærer, har gjort gennem mit arbejde. På den baggrund er interessen for tema opstået og spørgsmål har sat gang i denne forskningsproces.

At have en abduktiv tilnærmelse til forskningsprocessen lægger sig nært op af Maxwells tænkning. Maxwell ser kvalitativ forskning som en dynamisk proces. Han ser forskningsprocessen som et interaktivt system af elementer, som hænger sammen: ”*Goals* (mål), *Conceptual framework* (begrebsmæssig rammeværk og teori), *Research questions* (problemstilling og forskningsspørgsmål), *Methods* (Metode), *Validity* (validitet)”. (Maxwell, 2013, s. 4). Ifølge dette forskningsdesign sker der en pendling mellem de forskellige komponenter. Forandrer du noget i et element, påvirker det automatisk noget i de andre elementer. (Maxwell, 2013)

Jeg er i dette studie inspireret af Maxwells (2013) tankegang og finder hans design oversigtlig og let anvendelig, samtidig som jeg er inspireret af hans måde at tænke delene i en sammenhæng på. Dette har jeg valgt at lade mig inspirere af i mit forskningsarbejde, som en måde at tænke helhed i forskningsprocessen på, og en måde at få klarhed over de forskellige dele gennem hele processen. Her bliver arbejdet med at stille spørgsmål, læse teori, indhente datamateriale, bearbejde empiri, analysere og fortolke som en frem- og tilbageproces og ikke en lineær proces. (Maxwell, 2013)

Det er vigtigt i forbindelse med ovenstående refleksioner at forholde sig til udfordringerne, som også ligger i et dynamisk design. Ligeså meget som jeg imødekommer tanken om dynamik og kreativitet i processen med at finde forståelse og svar, kræver det tilsvarende at jeg forholder mig kritisk, struktureret og disciplineret. (Nilssen, 2012) Udfordringen i kvalitativ forskning er netop at forholde sig kritisk og struktureret, bl.a. fordi forskningsprocessen går frem og tilbage og tager nye drejninger, som man må forholde sig til. Det som Vivi Nilssen (2012) råder den kvalitative forsker til, er at skrive og tegne; modeller, tabeller, memos osv., som redskab i forhold til at strukturere sit datamateriale, huske og tænke tanker, organisere og kategorisere. (Nilssen, 2012) Dette har jeg brugt, som strategi og fundet god støtte i dette gennem hele processen.

Selvom jeg er inspireret af Maxwells dynamiske måde at tænke forskningsdesign på, har jeg dog, som uerfaren forsker, også fundet tryghed i at følge en mere lineær struktur i processen. Jeg har i dette studie ladet mig guide af Kvale og Brinkmanns (2015) syv faser i en interviewundersøgelse. (Kvale & Brinkmann, 2015) I kap.3.6 vil jeg komme nærmere ind på dette.

Maxwells tænkning og model for forskningsdesign og Kvale og Brinkmanns 7 faser for en interviewundersøgelse, danner hovedgrundlaget for strategiske og metodiske valg, som er gjort i dette studie, som en måde at tænke på og måde at gå frem på. I kodning og kategoriseringsprocessen har jeg fundet god støtte i Dag Ingvar Jacobsens (2015) systematik når det gælder at inddele i kategorier og underkategorier (bilag 4 & 5). Af bilaget fremgår det, at jeg har udarbejdet et skema gældende for henholdsvis leder og for lærer. Dette skille var nødvendigt fordi praksis i skolen for lærere og ledere dækker over forskellige arbejdsopgaver. Af skemaet, gældende for lærere, fremgår det desuden, at jeg under kategorien ”*Erfaring med brug af lærebog kombineret med TPO i praksis*” har tre underkategorier, planlægning, undervisning og udfordringer. Som omtalt i kap. 1.4 er det kun underkategorien ”*undervisning*”, som jeg i denne opgave har valgt at koncentrere mig om.

Nedenfor vil jeg gennemgå de forskellige dele i Maxwells designmodel i relation til min forskning med undtagelse af det teoretiske og begrebsmæssige rammeværk, som er behandlet i kapitel 2 og 3.

3.4 Mål

Ifølge Maxwell (2013) har målene for forskningen en hovedfunktion, på den måde, at de hjælper forskeren med at holde fokus og retning i forskningsprocessen, samtidig som de retfærdiggør hvorfor du i det hele taget har valgt at gennemføre forskningen. Til hvilken nytte og for hvem, er centrale spørgsmål i den forbindelse. Maxwell skiller mellem tre forskellige slags mål: ”*Personal, practical and intellectual goals.*” (Maxwell, 2013, s. 24) Personlige mål udspringer af en indre motivation og lyst til at ændre eller forbedre en situation, som forskeren selv er involveret i, men som ikke nødvendigvis er vigtig for andre. (Maxwell, 2013) Når det gælder praktiske mål, så er fokus på at opnå noget eller forandre noget for nogen, en situation eller imødekomme nogle behov. (Maxwell, 2013) Intellektuelle mål handler ifølge Maxwell om at du som forsker ønsker at få en forståelse for noget og indsigt i ”*what is going on.*” (Maxwell, 2013, s. 28) eller svar på nogle spørgsmål som eksisterende forskning ikke har givet svar på. I indledningen refererer jeg til Maxwell, (2013) at interessen for valg af tema begrundes i både et personligt, praktisk og intellektuelt mål. (Maxwell, 2013, s. 24) Målet med min forskning var at få ny kundskab om lærere og leders opfattelse af lærebogen og erfaringer med anvendelse af denne, i tilknytning med TPO i praksis. Til gavn for mig selv, i mit arbejdsliv som lærer, eller kommende leder, for eleverne og disse i et fremtidigt arbejdsliv.

3.5 Problemstilling og forskningsspørgsmål

Ifølge Maxwell (2013) er det problemstillingen og forskningsspørgsmålene, som danner modellens hjerte (Maxwell, 2013). Det er denne komponent, som er mest direkte forbundet med de andre og også den komponent, som er mest sensitiv i relation til de andre komponenter. Ændrer du noget her, får det indflydelse på de andre komponenter. (Maxwell, 2013)

Overordnet set kan man sige at problemstillingen er ”*avstanden mellom det vi vet og det vi ønsker å vite.*” (Grønmo, 2004, s. 63) Det er kundskaben vi allerede har, knyttet til kundskaben vi med forskningen ønsker at opnå. Det er i den forbindelse vigtigt, at spørgsmålene er rettet mod det vi ønsker at finde svar på og at de er formuleret således at de, ”*lar seg besvare på en meningsfylt måte.*” (Grønmo, 2004, s. 63) Som tidligere nævnt, så er mine forskningsspørgsmål formuleret således, at de retter sig mod interviewers livsverden. Ordene *opfattelse* og erfaringer i praksis går igen i forskningsspørgsmålene. At jeg har valgt at formulere mig således har afgørende betydning for mål og valg af metode i dette studie.

Hvis jeg havde formuleret mig anderledes i problemstilling og forskningsspørgsmål, ville jeg i den forbindelse, have været nødsaget til at forandre på de andre komponenter herunder mål og metode.

3.6 Metode

En metode er, enkelt fortalt, en måde at gå frem på, når vi skal indsamle empiri. Det bliver som Dag Ingvar Jacobsen omtaler et ”*hjælpemiddel til å gi en beskrivelse av virkeligheten*”(Jacobsen, 2015, s. 21) Ifølge Maxwell må forskeren, i opstartsfasen og undervejs i processen, stille sig nogle metodiske spørgsmål, som f.eks. Hvad vil du faktisk foretage dig for at gennemføre dette forskningsprojekt? Hvilke fremgangsmåder og teknikker vil du benytte for at indsamle og analysere dine data? (Maxwell, 2013) Overordnet set må du som forsker forholde dig til fire dele i denne komponent: a) forholdet du etablerer med deltagerne i din forskning, b) dit valg af deltagere, tid og sted for dataindsamlingen, c) dine metoder for dataindsamlingen, d) dine dataanalyse-strategier og teknikker. (Maxwell, 2013, s. 4) I kapitel 3.3 redegjorde jeg for metodiske og strategiske refleksioner og valg som er gjort forud for og undervejs i denne forskningsproces. En af de metodiske strategier jeg som uerfaren forsker fandt god støtte i at følge i dataindsamlingsfasen var Kvale og Brinkmans 7 stadier i en interviewundersøgelse, 1) ”*Tematisering*”, 2) ”*Planlegging*”, 3) ”*Intervjuing*”, 4) ”*Transkribering*”, 5) ”*Analysering*”, 6) ”*Verifisering*”, 7) ”*Rapportering*.” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137) Dette var en rettesnor i processen og gav overblik over de forskellige faser i undersøgelsesforløbet. Jeg vil ikke yderligere referere til her hvad der ligger i de forskellige stadier, men blot henviser til oversigten over stadiene som reference. Indholdet i stadiene bliver desuden gennemgået i hele dette metodekapitel.

3.6.1 Interview som forskningsmetode

Ved at bruge interview som metode, er det muligt at komme tæt på forskningsdeltagernes perspektiver og deres opfattelse af virkeligheden, jf. Vivi Nilssen. (Nilssen, 2012) Begrundelsen for valg af interview, som metode, udsprang af ordvalget i mine forskningsspørgsmål, det var forskningsspørgsmålene som var styrende for valg af metode, forskningskomponenternes hjerte jf. Maxwell. (Maxwell, 2013)

Jf. Kvale og Brinkmann (2009) findes der flere former for interview. Forskningsinterviewet er kendetegnet ved at kundskab skabes i interaktionen mellem forsker og forskningsdeltager, interviewer og den interviewede. (Kvale & Brinkmann, 2009) Interview betyder egentlig en ”*utveksling av synspunkter*” Inter (mellem) views (synspunkter) (Kvale & Brinkmann, 2009,

s. 22 - 23) Forskningsinterviewets formål er først og fremmest at ”belyse de problemstillingerne og forskningsspørgsmålene som forskeren har bestemt sig for å utforske” (Brekke & Tiller, 2013, s. 125)

Et interview kan have forskellige grader af åbenhed, fra det helt åbne, en samtale uden begrænsninger, til stærkt strukturerede interviews. (Jacobsen, 2015) Jeg valgte at foretage et semistruktureret individinterview. Begrundelsen for dette valg var, som nævnt over, at jeg ønskede at komme tæt på interviewpersonens opfattelse af virkeligheden, samtidig som jeg havde en klar plan for hvad jeg ville, at interviewene skulle indeholde.

3.6.2 Udvalg

Jeg valgte at benytte en kvalitativ metodologisk tilnærmelse til mit forskningsprojekt. Jeg sigtede mod at få nuancerede beskrivelser af interviewpersonernes livsverden gennem ord og ikke tal. Antallet af forskningsdeltagere har betydning for om fundene er generaliserbare (overførbare). (Kvale & Brinkmann, 2009) Det bliver et spørgsmål om resultatet af denne undersøgelse kan overføres til andre populationer, overførbarehed fra ”*utvalg til populasjon*” (Jacobsen, 2015, s. 237)

Antallet af interviewpersoner i denne undersøgelse blev afklaret i samarbejde med vejleder. Samtidig som jeg ønskede at få nuancerede svar fra flere enheder, var jeg også bevidst om tidsaspektet gældende for denne undersøgelse. At indsamle og bearbejde data er en tidskrævende proces. Først og fremmest handlede det, for mig, om at få svar på min problemstilling og på den baggrund valgte jeg, at mit studies univers skulle bestå af lærere og ledere i norsk barneskole. Enhederne bestod af to og tre lærere fra to forskellige barneskoler og to ledere fra hver af de to skoler. Jeg valgte at udvalget skulle bestå af enheder fra to forskellige skoler, fordi jeg ønskede at få nuancerede, men dog kontekstuafhængige svar. Dette er ikke et komparativt studie og jeg ønsker derfor i dette studie at se på fund, som er gjort uafhængigt af konteksten. Jeg tog i juni kontakt til rektorer på flere skoler. Det skulle vise sig, at der ikke var den store interesse for at deltage i min undersøgelse. Argumenterne var bl.a. at der var så meget andet lærerne skulle forholde sig til i skolehverdagen og at skolen prioriterede praksisstuderende til sådanne undersøgelser, men i august fik jeg etableret kontakt til to skoler og et samarbejde blev indledt. Den ene skole blev min egen arbejdsplads. Mere om dette i kapitel 3.6.6. Herefter blev det først og fremmest vigtigt at rektorer fik formidlet kontakten mellem mig som interviewer og interviewpersoner.

3.6.3 Presentation af informanterne

På Killingen skole var det, efter aftale med ledelsen, mig selv som tog kontakt til to lærere. P.g.a. en metodisk teknisk fejl, nærmere omtalt i kapitel 3.6.5., var jeg nødsaget til at finde endnu en interviewperson. Derfor blev det til tre lærere fra Killingen Skole og to på Arnsjø Skole. Fordi jeg selv tog kontakt til lærere på Killingen Skole, kunne jeg også have indflydelse på valg af enheder. Mine refleksioner forud for indsamling af datamaterialet, var generelt, at jeg ønskede nuancerede svar og min tanke var derfor også at kontakte lærere, som repræsenterede noget forskelligt. Killingen og Arnsjø Skole repræsenterer, som skoler, noget forskelligt i sig selv og selvom dette ikke er et komparativt studie, finder jeg det relevant at nævne at skolerne ligger i samme kommune inde for et geografisk lille område. Skolerne har henholdsvis 420 og 520 elever. Elevgruppen på de to skoler er sammensat forskelligt. Andelen af elever på Arnsjø Skole som får særskilt norskooplæring er to ud af tre elever mod en ud af fem elever på Killingen Skole. Udfordringer i relation til dette skinner igennem i interviewene med både lærere og ledere særlig på Arnsjø Skole. Lærerne på de to skoler repræsenterede noget forskelligt i forhold til alder, uddannelse, erfaring, fag og køn. Af de 5 lærere som indgik i min undersøgelse var to mænd, tre lærere var under 40 og tilsammen repræsenterede de alle fag i skolen.

Lederne fra de to skoler er begge afdelingsledere for småtrinnet (1.-3. klassetrin) og SFO. De er af forskelligt køn, og henholdsvis 53 og 37 år. Vebjørn, leder på Killingen Skole, har en baggrund hvor han i udbredt grad har fungeret som leder på forskellige skoler modsat Janne, som har 4 års erfaring som leder og 22 år som lærer på Arnsjø Skole.

3.6.4 Interviewguide

På baggrund af observationer vil vi som forskere stille forskellige slags spørgsmål. (Jacobsen, 2015) Dette hænger sammen med dit teoretiske rammeværk,

”det er det teoretiske rammeværket som gør at du ser det du ser når du observerer. Dine spørgsmål er påvirket af det når du lager intervjuguiden og hvilke dokumenter du velger å ta med eller se på. Det bestemmer også hva vi ser, ikke spør om eller ikke bryr oss om.” (Nilssen, 2012, s. 63)

Efter at have tematiseret og planlagt jf. stadie en og to i Kvales syv stadier for en interviewundersøgelse (Kvale & Brinkmann, 2009), herunder at have formuleret formålet med undersøgelsen, klarlagt undersøgelsens hvad og hvordan og planlagt med henblik på den

kundskab som jeg ønskede at indhente i dette studie, var næste stadie at gennemføre interviews med udgangspunkt i en nøje gennemtænkt interviewguide. (Bilag 1 & 2)

Jeg havde i udgangspunktet en plan for hvad jeg ville at samtalen skulle indeholde, med tema og forskningsspørgsmålene for øje. Strukturen i samtalen var planlagt og en interviewguide blev udarbejdet i forkant af samtalerne. Det var vigtigt, for mig, at samtalen blev bygget op om de temaer som ligger til grund for denne undersøgelse. Med forskningsspørgsmål og nøglebegreber i fokus, blev spørgsmål udarbejdet. Interviewguiden har jeg således bygget op, så den rammer tematikken ind med mine nøglebegreber i fokus først og fremmest, TPO, lærebogen, lære og leder-perspektivet og med mine forskningsspørgsmål for øje.

Det er vigtigt at nøglebegreberne er nøje defineret og på en systematisk måde, og at dette går igen i interviewguiden, jf. Grønmo. (Grønmo, 2004) Dette for at sikre at der er samsvar mellem indhentet datamateriale og mine forskningsspørgsmål, sikre validitet i mit datamateriale og dermed i mit forskningsprojekt. Et spørgsmål i den forbindelse er om metoden og spørgsmålene faktisk vil bidrage til at belyse problemstilling og forskningsspørgsmål.

Det var vigtigt i min interviewguide at finde frem til spørgsmål som tog udgangspunkt i lærernes skolehverdag. Samtidig var det vigtig at spørgsmålene ikke var farvet af min egen forforståelse. Opbygningen af interviewguiden er inspireret af ”*tragtprinsippet*” (Dalen, 2011, s. 26). I dette princip ligger at interviewguiden bygges op således at interviewer indleder med spørgsmål som ligger i ”*randsonen*” (Dalen, 2011, s. 27) af tema og problemstilling og i forhold til mere centrale spørgsmål. Det er spørgsmål som åbner op og får interviewdeltager til at føle sig ”*vel og avslappet*” (Dalen, 2011, s. 27) Jeg ønskede ikke at farve interviewene med min forforståelse og forholdte mig kritisk til såvel valg af spørgsmål, som måden de var formuleret på. I det tilfælde hvor jeg bad interviewdeltager forholde sig til en påstand, var jeg samtidig vældig bevidst på måden den påstand var formuleret på, og at svar jeg ville få på dette, kunne være farvet af usynlige faktorer som omtalt i kapitel 3.7 omhandlende forskerrollen.

3.6.5 Gennemførelse af interviews

Et kvalitativt studie må altid indledes med at forsker foretager et eller flere prøveinterviews. (Dalen, 2011) Dette for at sikre at udstyr og måden man gennemfører interviewet på, er gangbart. Samtidig kan man, som interviewer, få tilbagemeldinger på egen rolle i interviewet

og måden spørgsmålene er formuleret på. (Dalen, 2011) Jeg gennemførte et prøveinterview på en udeforstående. Her blev jeg opmærksom på, at egen usikkerhed i interviewet betød, at jeg stillede spørgsmål i ufuldstændige sætninger og at det dermed blev uklart hvad jeg i virkeligheden ønskede at få svar på. Jeg var optaget af retorikken jeg brugte og af ikke at farve spørgsmålene jeg stillede, og derfor formulerede jeg mig i begyndelsen lidt kluntet og uklart. Samtidig betød min usikkerhed i starten, at jeg i udstrakt grad holdt mig til strukturen i interviewguiden, og interviewet blev på den baggrund lidt stift og uden flow. Jo mere jeg slappede af i rollen, som interviewer, desto bedre blev jeg til at ordlægge mig. Jeg oplevede desuden at jeg undervejs i processen, blev mere sikker i måden at stille spørgsmål og opfølgningsspørgsmål på og i en mere fleksibel rækkefølge i forhold til interviewguiden. Dermed fik jeg også mere relevante og interessante svar retur. Som jeg kommer ind på senere så er kvaliteten på datamaterialet afhængig af forskerens kommunikative færdigheder og dette indebærer i følge Vivi Nilssen (2012), *"evnen til at stille gode spørgsmål, følge opp svar og være en aktiv lytter, en som lytter med stor oppmerksomhet både i forhold til det som bliver sagt og det som ikke bliver sagt."*(Nilssen, 2012, s. 30) Interviewdeltagernes ytringer blev af mig kvitteret med nik, smil og småord for at komme deltagerne i møde i samtalen. Samtidig afrundede jeg ofte et spørgsmål med at opsummere indholdet i det som var blevet sagt, *"så det du sier her er altså..."* *"med det du sier her så forstår jeg det sånn at..."*, dette både for at få bekræftelse på at jeg havde hørt og forstået rigtigt og for at vise at jeg så en værdi i det som blev sagt. Ofte betød det at deltager supplerede med uddybende eller forklarende udtalelser til gavn for den kundskab jeg ønskede at opnå med interviewene.

På trods af prøveinterview og sikring av teknisk udstyr, oplevede jeg at begå en metodisk teknisk fejl. I et interview blev optagelsen afbrudt uden at jeg var vidende om dette. Det betød at interviewet blev gennemført og først bagefter så jeg at kun de første tre minutter var blevet optaget. Efter dette blev jeg af vejleder rådet til at notere mig alt jeg kunne huske fra dette interview, sende dette dokument tilbage til godkending hos interviewdeltager og samtidig bede deltager om at supplere eller korrigere hvis noget ikke stemte overens med vedkommendes ytringer og holdning. Pga. dette så jeg mig nødsaget til at foretage endnu et interview med en anden lærer for at få datamateriale nok.

Som tidligere nævnt, må forskeren jf. Maxwell (2013) forholde sig til fire dele i den komponent som omhandler metode. I interviewfasen handler det især om at forsker er bevidst om forholdet man etablerer med deltagerne i sin forskning og forskerens valg af deltagere, tid

og sted for dataindsamlingen. (Maxwell, 2013) Dette var jeg bevidst om og interviewene blev gennemført på skolen, i lokaler valgt af interviewdeltagerne selv. Dette virkede oplagt og gav deltageren en umiddelbar trykthed i situationen. Foran interviewdeltager havde jeg min mobil liggende i passende afstand, så lyd blev optaget.

3.6.6 Forskning på egen arbejdsplads

Fordelen ved at indsamle datamateriale på egen arbejdsplads, var at processen med at finde frem til interviewdeltagere og aftale tid og sted for gennemførelse var mindre tidskrævende. En anden fordel var også at interviewpersoner i udgangspunktet havde en mere afslappet holdning til det at gennemføre et interview med mig, det blev måske mindre ”farligt” end hvis det havde været en fremmed forsker. Dette kan smitte af på interviewet på godt og ondt.

Generelt må du som forsker forholde dig til nogle etiske betragtninger når du skal foretage interview. (Brekke & Tiller, 2013) Blandt andet handler det om at du må være dig bevidst om magtforholdet, som i interviewsituationen kan være komplekst og kan få betydning for hvordan interviewet udvikler sig og for hvordan data kan tolkes. (Brekke & Tiller, 2013) Jeg gennemførte interviews med såvel lærere som ledere. Jeg henvendte mig til skolerne, som forsker, og dette kan have betydning i relationen med lærere og ledere, afhængig af hvordan de ser og opfatter mig i situationen. Jeg er som forsker i udgangspunktet afhængig af interviewpersonerne og deres ord, men de positionerer måske forskerrollen højere i forhold til egen social status som lærer eller leder. I tillæg til forskerrollen fungerede jeg på egen skole som lærer og kollega og kan i det lys blive set på som ligeværdig eller lavere rangeret i forhold til ledere eller lærere med mere undervisningserfaring eller længere ansættelsestid på skolen end mig. Foruden asymmetriske magtforhold måtte jeg forholde mig til interviewpersonernes incitament til at deltage i undersøgelsen. (Brekke & Tiller, 2013) Har de et ønske om at hjælpe mig som forsker, er de selv optagede af tema, er de blevet spurgt af rektor eller af mig som kollega og føler de, at de ikke kan sige nej, vil de slippe for at gøre andre arbejdsopgaver i tidsrummet de bliver interviewet eller hvilke andre begrundelser ligger til grund for deres deltagelse? Dette må jeg som forsker forholde mig til i analyse- og tolkningsarbejdet og bl.a. spørge og selv om hvorfor de svarer og snakker som de gør. (Brekke & Tiller, 2013)

3.7 Forskerrollen

Som kvalitativ forsker skal man være bevidst om at man er *”det vigtigste forskningsinstrumentet i hele forskningsprocessen fra valg av tema og utforming av problemstilling til ferdig skrevet forskningstekst.”* (Postholm, 2010a, s. 40)

Det stiller forskjellige krav til forskeren, bl.a. at interviewer forholder sig åbent og ikke forudindtaget og forsøger at undgå færdigopsatte kategoriserings-og fortolkningsskemaer. At interviewet hverken er for stramt opbygget eller for ustruktureret uden styring og at interviewet tager udgangspunkt i den interviewedes livsverden. (Kvale & Brinkmann, 2009) Ifølge Nilssen (2012) er der særlig tre egenskaber som har betydning når forskeren er sit eget instrument, *”toleranse for ambivalens, sensitivitet og kommunikative ferdigheter.”* (Nilssen, 2012, s. 29). Kort fortalt så må forskeren være åben for det uventede, være årvågen og lytte med hele sig i alle faser i forskningsprocessen og have en evne til at *”stille gode spørgsmål, følge opp svar og være en aktiv lytter, en som lytter med stor oppmerksomhet både i forhold til det som bliver sagt og det som ikke bliver sagt.”* (Nilssen, 2012, s. 30)

At fænomenet som studeres bliver påvirket af forskerens tilstedeværelse samtidig som forskeren selv bliver påvirket nødvendiggør refleksivitet i hele forskningsprocessen og at forsker redegør for egen forforståelse. (Nilssen, 2012)

Først og fremmest var det, i samtalerne med interviewpersoner, vigtigt at få disse til at sætte ord på sin opfattelse og erfaring, bl.a. ved at bede interviewpersonen beskrive først og dernæst begrunde for hvorfor denne opfatter det sådan og gør, som han eller hun gør, for til slut at sætte ord på hvad han eller hun tænker og mener om det som bliver sagt. Det var min opgave og udfordring, som forsker, at fastholde den fænomenologiske tænkning, og skille mellem min egen forforståelse og forskningsdeltagernes i såvel dataindsamlings-fasen som i analyse- og tolkningsfasen. Det at forholde sig neutralt og distanceret i forskningsarbejdet, særlig når det gælder indsamling af empiri, var en udfordring og en faktor jeg som forsker måtte forholde mig kritisk til.

Udfordringen som lå i at ballancere mellem at være kollega og forsker på Killingen Skole, blev af og til synligt undervejs i interviewene. Det var blandt andet de steder i samtalerne, hvor der blev henvist til noget internt på skolen eller relateret til egne erfaringer. Det blev i den forbindelse endnu mere vigtigt at være sensitiv og have en klar balance mellem nærhed og distance i samtalerne med kolleger, særlig når det gjaldt de spørgsmål som omhandlede

ledelsen eller teamkultur og samarbejde. At være sensitiv i interviewsituationen, betyder at du som forsker ved hvornår du skal bede om uddybninger, hvornår du skal ændre retning og hvordan du som forsker påvirker situationen. (Nilssen, 2012)

Foruden at være sensitiv og forholde sig nærhed og distance i samtalen, må forskeren også være bevidst om retorikken som benyttes. Tidligere refererede jeg til fire forudsætninger for et kvalitativt studie jf. Creswell (Nilssen, 2012) Som en fjerde forudsætning nævnes det retoriske perspektiv, at forskeren i et kvalitativt studie benytter et sprog som støtter op om sit epistemologiske og ontologiske ståsted og som samtidig bringer forskningsdeltagernes stemmer frem. (Nilssen, 2012) Jeg har forsøgt gennem hele forskningsprocessen at være min skriftlige og verbale retorik bevidst fra udarbejdelse af problemstilling og interviewguide til gennemførelse af interviews og i udarbejdelse af denne opgave. Jeg har forsøgt at være bevidst om mit sprogbrug og valg af begreber jeg bruger og ikke bruger.

3.8 Kvalitet i et kvalitativt studie

Kvaliteten på det empiriske materiale er i stor grad afhængig af forskerens kommunikative færdigheder (Nilssen, 2012) I tillæg kommer at kvaliteten af forskningen er afhængig af forskerens *"innsigt, analytiske ferdigheter og dyktighet gjennom hele forskningsprosessen."* (Nilssen, 2012, s. 14) Sammenfattende kan man sige, at ovenstående understreger betydningen af forskeren som det vigtigste instrument i forskningsprocessen. Det er dermed også forskeren som bliver afgørende for kvaliteten i en undersøgelse. Ifølge Jacobsen (2015) er der særlig tre centrale elementer som har betydning for forskningens samlede kvalitet. I tillæg til forskerens færdigheder, som ovenfor nævnt, har forskerens valg af metode, evne til at reflektere og forskerens åbenhed betydning for kvaliteten. (Jacobsen, 2015)

Inden for kvalitative metoder handler begreberne validitet, reliabilitet og generalisering om datamaterialets kvalitet. Reliabilitet og validitet er begreber som derimod er vanskeligere at bruge i kvalitative undersøgelser hvor metoden er interview og hvor forskeren påvirker og bliver påvirket som før nævnt. På trods af dette må forskeren alligevel sørge for at sikre materialets pålidelighed undervejs i processen og efter dataindsamlingen, (Brekke & Tiller, 2013)

3.8.1 Studiets validitet

Validitet omhandler datamaterialets gyldighed i relation til problemstillingen som skal belyses og viser hvor godt datamaterialet stemmer overens med undersøgelsesoplægget og dataindsamlingen. (Grønmo, 2004) Gyldigheden (validiteten) er høj dersom de faktiske data

samsvarer med forskerens intentioner med undersøgelsen. En måde at sikre høj validitet i sin forskning er at forskeren undersøger fejlkilderne, det vil sige at forsker forholder sig kritisk til eget syn og fortolkning i forskningsprocessen. ”Forskeren spiller rollen som djvelens advokat overfor sine egne funn.” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 254) Forskerens troværdighed og håndværksmæssige formåen er i den forbindelse yderst vigtig. (Kvale & Brinkmann, 2009)

Validitetssikring fungerer ikke som en slutinspektion af undersøgelsen, men gennemsyrrer alle faser i forskningsprocessen. (Kvale & Brinkmann, 2009) Som tidligere nævnt, så har jeg bl.a. benyttet mig af Kvale og Brinkmans (2009) 7 faser i en interviewundersøgelse, som rettesnor i dette forskningsprojekt. Gyldighed (Validitet) er knyttet op mod flere forhold i det kvalitative interviewstudie og må sikres i forhold til alle forskningens 7 faser. (Kvale & Brinkmann, 2009) Foruden at forholde mig reflektivt, og udvise åbenhed i denne forskningsproces og i denne opgave, har jeg benyttet mig af denne oversigt over faser når det gælder at redegøre for gyldighed i min undersøgelse. Under vil jeg fokusere på validitet i forhold til faserne, tematisering, planlægning, interview og validering. Ikke fordi validitet i de andre faser er mindre væsentlig, men fordi jeg på baggrund af arbejdet med denne forskningsproces, især har følt vigtigheden af de tre førømtalte elementer, valg af metode, evne til at reflektere og forskerens åbenhed i relation til nedenstående faser, som afgørende for kvaliteten. (Jacobsen, 2015)

Tematisering

En undersøgelses gyldighed handler i første fase om sammenhængen mellem ens teoretiske forudindtagethed og forskningsspørgsmålene, som udledes deraf. (Kvale & Brinkmann, 2009) Jeg har i denne forskningsproces haft en abduktiv tilnærmming til forskningsprocessen og derfor bliver koblingen mellem teori og forskningsspørgsmål en kontinuerlig proces gennem alle forskningens faser. Åbenhed om egen teoretisk forudindtagethed har jeg belyst i kapitel 3.1.

Planlægning

Omhandler refleksioner når det gælder valg af metode, design og strategier som kan lede til ny kundskab. (Kvale & Brinkmann, 2009) Jeg har åbenlyst reflekteret rundt valg av metodik, metode, design og strategier. Disse refleksioner er grundlæggende at gøre sig i opstarten af en forskningsundersøgelse. Som før nævnt, har valg af bl.a. metode betydning for fund og

kvaliteten af fund du gør. Åbenhed om valg som er truffet gør forskningen gennemsigtbar og fremstår på den baggrund mere troværdig.

Interview

Validitet i et interview hænger sammen med interviewpersonens troværdighed og kvaliteten af selve interviewet. (Kvale & Brinkmann, 2009) I den forbindelse er interviewerens sit eget vigtigste instrument, som før omtalt. Igen viser jeg til refleksion og åbenhed som betydningsfulde elementer når kvalitet og validitet skal sikres, både undervejs og i en efterfølgende tolkning og vurdering af det som blev sagt. Jeg har forsøgt at redegøre for min egen dobbeltrolle, som lærer, kollega og forsker både overfor forskningsdeltagere før interviewet og i denne opgave. Opbygningen af interviewguide og formulering af spørgsmål, samt måden man, som interviewer, agerer i interviewet på har ligeledes indvirkning på kvalitet og validitet som nævnt tidligere.

Validering

”Å validere er å kontrollere” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 254) I denne fase er forskerens evne til refleksion afgørende når det gælder vurdering af studiets gyldighed. (Kvale & Brinkmann, 2009) Her gælder det for forskeren om at forholde sig refleksivt og kritisk til resultaterne af undersøgelsen, samtidig som valg af valideringsformer og valg af egnet forum at diskutere undersøgelsens gyldighed, bliver relevant. (Kvale & Brinkmann, 2009) Jeg har forholdt mig refleksivt og kritisk i alle forskningens faser. Samtidig så jeg betydningen af at have en dialog om resultaternes gyldighed. I den forbindelse havde jeg god nytte af samtaler med vejleder, både undervejs i processen og i forbindelse med vurdering af undersøgelsens hovedfund og gyldigheden af disse fund. Vejleder hjalp mig til at vurdere fundenes relevans i forhold til min problemstilling og at forholde mig refleksivt til indholdet i datamaterialet. Han understregede desuden vigtigheden af åbenhed bl.a. når det gjaldt den metodiske tekniske fejl som opstod i forbindelse med det ene interview.

3.8.2 Studiets reliabilitet

Pålidelighed (reliabilitet) er et udtryk for hvor stort samsvar der er mellem data på baggrund af gentagne dataindsamlinger. (Grønmo, 2004, s. 220) Et kvalitativt interview kan aldrig blive gennemført på akkurat samme måde en gang til fordi fundene er afhængige af den kontekst hvor forskningen fandt sted og afhængig af den som gennemfører forskningen. (Nilssen, 2012) Indenfor fænomenologisk forståelse anser man netop variation på baggrund af

interviewpersonens livsverden som en fordel og som en uundgåelig faktor. (Postholm, 2010a) En gentagelse af interviewet vil være en umulighed på grund af undersøgelsesoplæggets kompleksitet. En måde man, som fænomenologisk forsker, kan nærme sig spørgsmålet om reliabilitet i sin forskning, er at man som forsker nøje beskriver de enkelte faser i forskningsprocessen, således at en anden forsker i teorien ville kunne gennemføre samme undersøgelse. (Dalen, 2011) Jeg har forsøgt at beskrive faser i dette forskningsprojekt og udvise åbenhed og synlighed, når det drejer sig om valg af metodologi, metoder og strategier samt udvalg af enheder i denne forskningsproces. Samtidig har jeg i dette studie forsøgt at holde en enkel struktur i såvel udformning som opbygning af denne opgave. Dette for at skabe gennemsigtbarhed for læseren, sikre kvalitet og sikre at min forskning fremstår gyldig og pålidelig.

3.8.3 Forskningsetiske vurderinger.

Som med alle andre aspekter i kvalitativ forskning, er etiske hensyn og betragtninger noget man, som forsker, må forholde sig til gennem hele forskningsprocessen. (Nilssen, 2012) Man har en etisk forpligtelse til at sætte sig ind i og følge forskningsetiske retningslinjer, sådan som de er udformet af Den nasjonale forskningsetiske komite' for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) i respekt for forskningsdeltagernes integritet, frihed og medbestemmelse. (Nilssen, 2012) For at ivareta disse forskningsetiske krav, må forskeren både før, under og efter undersøgelse foretage nogle etiske refleksioner og vurderinger. Det gælder bl.a. kravet om informeret og frit samtykke, information til dem som udforskes og krav om konfidensialitet. (Dalen, 2011) Forsker må som det første indsende udfyldt meldeskema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) Dette studie er godkendt af NSD, 25.06.15. (Bilag 7) For at imødekomme kravet om informeret og frit samtykke, blev forskningsdeltagere på forhånd orienteret om interviewundersøgelsens tema og hensigt. Deltager blev gjort opmærksom på at denne frit kunne trække sig såfremt han eller hun skulle ønske det. Denne information fik deltagerne pr. e-post i forkant af interviewene. Som det fremgår af bilag 1, informerede jeg deltagerne om deres beskyttelse gennem anonymisering før gennemførelse af selve interviewet, at al information ville blive behandlet konfidentielt. I denne opgave er navne på personer og skoler derfor opdigtet for at imødekomme dette krav. Efterfølgende må alle data og alle lydfiler slettes.

4 Analyse

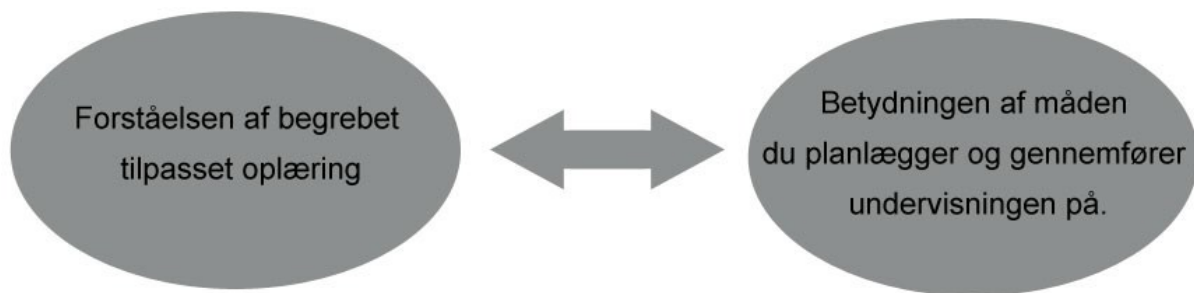
Efter at have gjort rede for hvilke metoder og strategier som er benyttet i dette studie, vil jeg nu belyse hvilke tanker jeg har gjort mig og hvilke redskaber jeg har benyttet mig af, i forbindelse med analysen som proces. Analysen er i denne opgave begrænset til et enkelt kapitel med denne overskrift, men det er vigtigt at understrege, at analysen er en kontinuerlig proces og sker i alle forskningens faser. (Brekke & Tiller, 2013) Analyse og tolkning er desuden tæt forbundet, men hvor analyseprocessen hjælper forskeren til at komme frem til fund, hjælper tolkningsprocessen med at skabe mening i fundene. (Nilssen, 2012) Selvom det er vanskelig at have et skille mellem analyse og tolkning, vil jeg dog i dette kapitel først og fremmest fokusere på analyseredskaber som jeg har brugt i analysearbejdet og på analysen som proces. I drøftelsesdelen, kap. 6 vil jeg komme nærmere ind på tolkning som begreb og her vil mine tanker og min tolkning også fremkomme tydeligere.

4.1 Analyseredskaber

Forskeren er som tidligere nævnt sit eget vigtigste redskab. Analysearbejdet kræver at forskeren arbejder systematisk, struktureret og kan tænke kreativt. (Nilssen, 2012) God strategi gennem hele forskningsprocessen er at føre analyselog, som en strategi og som et redskab til at overvåge processen. (Brekke & Tiller, 2013) Jeg havde gennem hele analyseprocessen god nytte af at bruge logskrivning, både som et refleksionsværktøj og som en måde at huske på.

I analyseprocessen fandt jeg, som nævnt tidligere, god støtte i Jacobsens (2015) kategoriseringskema, som en måde at strukturere materialet på og finde frem til kategorier. Med kategoriskema og interviewguide som rettesnor kunne jeg sortere i mængden af data. Jeg delte som det første kategorier og datamateriale op efter fund koblet til henholdsvis ledere og lærere. Dette begrundet i forskningsspørgsmål og interviewguide. Jeg organiserede herefter fund i ”*superkategorier*” og ”*underkategorier*.”(Jacobsen, 2015, s. 210) (Bilag 4 &5)

Jeg fandt det vigtigt at få belyst lærerernes forståelse af begrebet TPO begrundet i den antagelse, at den måde du anskuer et begreb på, siger noget om måden du tænker tilpasning og måden du anvender lærebogen på i den forbindelse. Forståelsen af TPO bliver samtidig synlig gennem måden du som lærer planlægger og gennemfører undervisningen på. Dette illustreret i figur 3. Jeg valgte derfor at indlede interviewene med at få belyst lærere og leders definition af begrebet TPO, og dette blev en af fire superkategorier i dette studie.



Figur 3. Sammenhæng mellem forståelsen af TPO og TPO i praksis.

4.2 Analysen som proces

”Kjennetegn ved kvalitative studier er at analysen starter med en gang og pågår gennem hele prosessen” (Nilssen, 2012, s. 25)

Analyseprocessen startede for mig med udarbejdelse af forskningsspørgsmålene. Måden at formulere disse på, siger noget om hvad jeg ønsker at undersøge. Ordet *opfatter* går igen i mine forskningsspørgsmål og er undersøgelsens røde tråd gennem hele forskningsprocessen også i analysedelen. Med udgangspunkt i mine forskningsspørgsmål og nøglebegreber, udarbejdede jeg en interviewguide for henholdsvis lærer og leder, med tema og spørgsmål. (Bilag 1 & 2) Det var her, at jeg gjorde mig tanker om hvordan spørgsmål skulle formuleres, da dette ville få betydning for hvilke svar jeg ville få.

I transskriberingsfasen benyttede jeg farvekoder, med nøglebegreberne som udgangspunkt. Tekst, som havde med begrebet TPO at gøre blev markeret med grøn. Tekst, som havde med lærebogen at gøre, fik farvekoden gul osv. Undervejs i transskriberingsfasen heftede jeg mig desuden ved ord og begreber, eller synspunkter som jeg fandt interessant at notere i margen. Dette gjaldt også tanker og overvejelser, som havde med min rolle, som forsker, at gøre. I tillæg til notater jeg gjorde mig der og da i transskriberingsfasen, noterede jeg også i min logbog. Denne havde jeg på samme måde delt op efter nøglebegreberne og undervejs blev tanker nedfældet under hver af disse overordnede begreber. Lige så meget som jeg oplevede analyseprocessen som en kreativ proces, så jeg også vigtigheden af at arbejde systemiseret og struktureret.

Kvalitative data er modsat kvantitative data, *”data som vanligvis udtrykkes i form av tekst”* (Grønmo, 2004, s. 420). Her bliver netop forskerens retorik og måde at vægtlægge ord på af stor betydning. Teksten bliver til på baggrund af forskerens og forskningsdeltagenes ytringer og siden analyseret, tolket og nedfældet af forskeren. For at sikre at man har en

fænomenologisk tilgang til sin forskning ”dreier det sig om at beskrive det gitte så presist og fuldstændig som mulig frem for å forklare og analysere”. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 46) I analysefasen er det netop vigtigt at forskeren giver slip på teorierne for at kunne møde datamaterialet med åbent sind.

4.2.1 Transskribering

Som redegjort for tidligere, viser Kvale (2015) til validitet i syv forskellige stadier i forskningsprocessen. I transskriberingsprocessen er det vigtigt som kvalitativ forsker at være bevidst om ”*valg av språklig stil*” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 253), at overføring af mundtlig til skriftlig data forbliver gyldig.

Det blev hurtigt tydeligt, at selve transskriberingen af interviewene, var meget tidskrævende. I opstarten af transskriberingsfasen, drømte jeg om at anvende en ekstern person til at transskribere for mig, men efterhånden, som jeg kom godt i gang, var det ikke til at komme uden om nytteværdien jeg så i at gøre dette arbejde selv. Det var i processen med at genhøre materialet, at nye tanker opstod og dermed øget forståelse. Vivi Nilssen (2012) understreger, at tiden du bruger på transskriberingen ikke kan gøres op i forhold til gevinsten du får for dette arbejde, hvis du gør det selv. Transskriberingen er desuden ”*først og fremst en vigtig del av analyseprosessen*” (Nilssen, 2012, s. 47) Det var netop i dette arbejde, at det gik op for mig at processen med at finde frem til koder i mit materiale, allerede var begyndt.

Fremgangsmåden i arbejdet med at transskribere, foregik på den måde at jeg overførte interviews fra mobiltelefon til pc. Dette for at lette transskriberingen i forhold til enheder jeg skulle betjene samtidig, men også for at sikre mig mod at miste data. På pc'en var det desuden lettere at anvende et audio-program til afspilning af lydoptag i forhold til start-stop.

Farvekoder og notater blev nedfældet efterhånden som interviews blev transskriberet. Jeg har så vidt mulig noteret hvis deltager ler, eller har tænkepauser. Sådanne småord og udtryk er vigtige at få med sig i analysen af materialet. Det kan sige noget om interviewpersonens usagte holdning til det som bliver spurgt om, eller give udtryk for usikkerhed. (Nilssen, 2012) Hvis jeg skal forstå interviewpersonens livsverden jf. fænomenologisk tænkning, må jeg også analysere og tolke på det som ikke bliver udtrykt med ord. Man må spørge sig selv, hvad kan det betyde. (Nilssen, 2012)

I opgaven markerer jeg med "(...)" hvis deler af udsagnet er udeladt, dette for at skabe bedre sammenhæng i teksten. Jeg markerer også hvis den interviewede har en tænkepause. I teksten synliggjort ved "..."

5 Dataanalyse og præsentation af fund

Selve processen med at indsamle, transskribere og analysere materialet, som ligger til grund for dette studie, var en spændende og kreativ proces. Som uerfaren forsker stillede det krav til mig i processen om at holde fokus, systematisere og organisere. Jeg havde god brug af at notere og føre analyse og undervejs for ikke at glemme ideer og tanker, og for at holde fokus. Samtidig fandt jeg god støtte i Dag I. Jacobsens (2015) fremgangsmåde når det gjaldt kategorisering. Det gav mening for mig at tage udgangspunkt i interviewguiden i arbejdet med at kategorisere. Tema og spørgsmål i denne leder direkte til forskningsspørgsmålene og dermed til min problemstilling. Ifølge Dag I. Jacobsen (2015), er det netop relevant at have fokus på forskningsspørgsmål og problemstilling og præsentere den del af empirien, som er direkte relevant for denne. Fokus på problemstillingen som rettesnor i forskningen har jeg haft for øje gennem hele processen.

Denne analyse er baseret på en abduktiv og en fænomenologisk-hermeneutisk tilnærmelse til processen. Forskningsspørgsmålene udspringer af tanker og erfaringer jeg som lærer har gjort mig på feltet jeg forsker på. Min tilgang til dataindsamlingen har været styret af disse forskningsspørgsmål og af en semistruktureret interviewguide. Dette kommer også til udtryk i kategoriseringsprocessen som bærer præg af en mere lukket tilnærmelse. Denne tilnærmelse er ifølge Dag I. Jacobsen (2015) hensigtsmæssig hvis man har nogle klare spørgsmål, som man ønsker belyst.

Dette er ikke et komparativt studie, men et studie som tager afsæt i forskningsdeltagernes livsverden jf. fænomenologisk tænkning. Hvordan interviewpersonen *opfatter* på baggrund af sit virke som lærer. (Dalen, 2011) Jeg valgte at nøglebegreberne TPO, lærebogen og ledelse skulle være omdrejningspunktet for interviewene og ønskede dermed, at få interviewpersoners definition, opfattelse og erfaringer i praksis, når det gjaldt disse nøglebegreber. I analysen benyttede jeg Dag I. Jacobsens (2015) fremgangsmåde for at skabe overblik over fund i kategoriseringsfasen. Inspireret af ovenstående forsøgte jeg at organisere og få overblik over mine kategorier ved hjælp af et kategoriseringsskema. (Bilag 4 & 5) Kategoriskemaerne blev både et redskab til at systematisere og en måde at præsentere

kategorierne på. Nedenfor vil jeg præsentere data som er relevant for mine forskningsspørgsmål. Formålet med denne del af analysen, er at gengive det som blev sagt i interviewene og belyse fund. Det er i den forbindelse vigtigt at nævne, at fund i denne undersøgelse udspringer af min subjektive selektion, og valg og fravalg er foretaget på baggrund af mine subjektive vurderinger og refleksioner.

Medgangspunkt udgangspunkt i tema og spørgsmål som kan relateres direkte til problemstillingen, har jeg valgt i analysen at se bort fra data som har med lærebogen fremadrettet at gøre. Selvom dette i udgangspunktet havde min interesse, bliver det ikke relevant at forholde sig til i dette studie. Som det næste vil jeg kort præsentere interviewdeltagerne og fund som er gjort på baggrund af de gennemførte interviews.

5.1 Leder

Janne og Vebjørn er afdelingsledere på to forskellige skoler. Til sammen har de 39 års erfaring, som henholdsvis lærere og ledere i barneskolen.

Vebjørn virker som leder for småtrinet 1.-3. klasse og SFO på Killingen Skole i halvandet år. Personale, kultur og ledelsesteam var derfor stadig ganske nyt for ham. Janne derimod har fungeret som afdelingsleder for 1. klasse og SFO i 4 år på Arnsjø skole.

5.1.1. TPO som begreb

Som før omtalt, så antager jeg at forståelsen af begrebet TPO, har betydning for synet man har på undervisning herunder tilpasning og lærebogen. På den baggrund fandt jeg det også naturligt at åbne interviewet med en begrebsafklaring af netop dette begreb. Når jeg spørger til Jannes tanker om begrebet tilpasset oplæring, lægger hun som det første vægt på betydningen af begrebet:

”Jeg tenker at det er kjempeviktig, fordi at jeg oplever at veldig mange lærere underviser, men de lærer ikke bort...jeg tror at tilpasset opplæring som begrep er kjempebra for at lærerne skal ta ordentlig fokuset ned på hver enkelt og se hver enkelt.”

Hun kommer i den forbindelse ind på betydningen af at tilpasset oplæring er lovpålagt at forholde sig til og på den måde kan lærerne ikke bare *”Kjøre rett frem på...etter boka eller planen.”* Hun nævner at TPO også er en måde at tænke på. *”Så tenker jeg også litt tankegangsmessig, at du må på en måte få det litt inn under huden og den biten at du skal ha tilpasset til alle.”*

Når jeg beder hende om at uddybe hvad hun lægger i begrebet, hvordan hun tænker tilpasse, tøver hun lidt. Hun giver udtryk for at det er det som er vanskelig, men forklarer at hun tænker, at meget tilpasning kan foregå i et klasserom og at læreren kan *”tilpasse mye med å ha oppgaver og aktiviteter på forskjellig nivå”* og det som *”fungerer best er hvis du har stasjonsundervisning.”*

Opsummeret så tænker Janne at TPO er en måde at tænke på og at den bedste tilpasning sker gennem organisering i klasserommet med stationsundervisning og med opgaver på forskellige niveauer. I tillegg kommer hun ind på at TPO ofte tænkes i forbindelse med de fagligt svage elever, men som hun siger, *”vi skal ikke det..ikke bare det, men altså de skal jo få noe å strekke seg til også.”*

Vebjørn kommer som det første ind på de udfordringer vi har i skolen med *”tolkning av det begrebet og foreldre sin tolkning av det, lærerens tolkning.”* Hermed pointerer han de udfordringer der ligger i at forstå begrebet og at begrebet tilpasning må ses i en større sammenhæng og på andre arenaer end bare i forhold til den enkelte lærer i sit klasserom. I forlængelse af dette nævner han at begrebet i praksis handler om *”differensiering.”* Han ser som Janne fordelene i at organisere, og differensiere i grupper med elever *”som er på ca. samme niveau.”* I den forbindelse siger han:

”Jeg synes kanskje at vi har jobbet mer med praktiske løsninger enn selve forståelsen av det begrepet TPO.”

Han kommer ind på at det er vigtigt at nå frem til en fælles forståelse af begrebet fordi *”veldig mange av de utfordringene, som vi diskuterer daglig i skolen handler i praksis om TPO.”* Han siger, som Janne, at TPO er et begreb som omfatter alle elever, men at vi let kommer til at tænke det i forbindelse med de fagligt svage elever, *”at de svakeste må ha tilpasset opplæring for å henge med for å unngå spesialundervisning.”* Vebjørn arbejder som leder, bl.a. med specialpædagogik på skolen og er med i skolens ressource-team. Her oplever han, at nogen af de udfordringer som knytter sig til TPO som begreb, er forbundet med frustrationer og henvendelser fra lærere, som går på udfordringer i forbindelse med enkeltelever. Hertil knytter han en kommentar, som går på synet man har på eleverne:

”Nei altså at vi har et litt for snevert normalbegrep og tenker at de som er litt utenfor vår egen oppfatning av normalen henvises videre, må utredes, kanskje få en diagnose, få spesialundervisning og så kunne vi kanskje være tjent med en litt annen holdning til

tilpasning i form av TPO og inkludering for å henvise et barn og få spesialundervisning.”

Flere steder i interviewet vender han tilbake til denne problematik, sontringen mellom TPO og spesialundervisning.

5.1.2 Lærebogens betydning for lærerne

Ifølge Janne så benytter lærerne sig ofte af én lærebog, et lærerbogssystem i undervisningen og gør alt for lidt brug af forskellige lærerværk når de planlægger og gennemfører undervisningen. *”Det gjør vi alt for lite, for det er veldig lett for å følge boka, den som er utvalgt, nå bruker vi Salto eller nå bruker vi Multi, så det er ikke...vi er ikke flinke nok.”* Ifølge Janne er det fordi det er enklere for lærerne. Det er også den som har hovedrollen når skoleåret skal planlægges:

”Det er klart det, det er trygt og godt, den er jo tilpasset, de får jo med alt de skal hvis de følger den...hvis du følger Multi så har du vært innom det som du skal i forhold til krav i Kunnskapsløftet, det dekker jo det.”

Det er det som er en af fordelene ved lærerbogen når jeg spørger til fordele og ulemper ved lærerbogen. Ulempen er derimod at; *”fordypelsen er for lite, det er for lite grad av fordypelse.”* Jeg ønskede videre Jannes oppfattelse af lærernes syn på lærebogen, om hun mente at de oppfattede lærebogen som en ressource blandt mange, eller som rammesættende for undervisningen. Hun var ganske klar i sin udmelding i forhold til dette spørsmål og svaret kom med det samme, *”rammesettende, ja, jeg tror at de bruker den, de går ut fra den først og fremst, så tror jeg den styrer.”* Hun tilføjer, i den forbindelse, at det er en sag som kan anskues på forskjellig vis, at man som lærer binder sig veldig hvis lærebogen bliver rammesættende, men at det også er trygt for *”så er du innen for ligesom.”* Hun har også forståelse for at lærerne bruker lærebogen for at spare tid. *”For det første så har lærerne så mye mer krav om dokumentasjon og skriftliggjøring av alt mulig som tar så mye tid.”*

Opsummeret er lærernes brug af lærebogen og tilpasning i den forbindelse, i følge Janne, forbundet med trygheden, som ligger i at man følger krav i Kunnskapsløftet og tidsaspektet, at man sparer tid i det daglige ved at bruke lærebogen.

Vebjørn oppfatter lærebogen som *”den viktigste ressursen man har, for man må jo nesten bruke det man har, det er jo det eneste fornuftige.”* Han argumenterer med det, at man har prioritert at bruke mange penge på, at have en lærebog til hver enkelt elev.

Samtidig *”ser jeg jo hvor lett den kan definere hva man faktisk gjør da, at den kan gå inn og ta for mye styring rett og slett.”* Han viser til at lærebogen tradisjonelt sett har definert meget hva man skulle arbeide med og hvordan man burde arbeide med det. Hensikten med Kunnskapsløftet og lokale læreplaner har dog, ifølge Vebjørn, bl.a. vært at det ikke er lærebogen, men netop lærerplanerne som skal styre, han sier:

”og så er boka en av flere redskaper, men i praksis så må man bruke den for det den er verdt selvfølgelig, man kan ikke sitte hver uke og bruke 20 timer på nettet og hente de gode eksemplene fra alle mulige andre steder.”

Her kommer Vebjørn som Janne ind på tidsaspektet. At det for lærerne er tidsbesparende at bruke lærebogen. Han gir desuden uttrykk for at det er en trygghet forbundet med lærebogen: *”Mange tenker at læreboken er godkjent og kjøpt inn og da er...følger man den så...oppnår man målene i læreplan da.”* Alternativet til lærebogen blir i følge Vebjørn, at lærerne skal kopiere hæfter, så det er *”jo ryddigere og enklere å forholde seg til en lærebok kanskje.”*

Gennemgående i intervjuet så pointerer Vebjørn synspunkter for og i mot bruk av lærebogen, sett fra lærerens ståsted. Like så meget som han ser viktigheten av lærebogen; *”læreboka er viktig”*, den sparer lærerne tid, den er *”ryddig”* at bruke og gir trygghet når det gjelder at oppfylle kravene i Kunnskapsløftet, like så meget opplever han at den blir brukt i for stor og ukritisk grad av lærerne, i såvel planlegging som gjennomføring av undervisningen. Som han sier: *”Man må løsrive seg fra boka for å kunne ivareta kravene om TPO”*.

5.1.3 Lærebogens betydning for elevene

Lærebogens betydning for elevene handler, for Janne, især om det faglige utbytte. Hun mener, at hvis lærerne velger å bruke lærebogen, så får elevene med seg det som er indenfor målet i Kunnskapsløftet. *”Fordelene er at du er innenfor, at du har vært gjennom alt...så lenge de når læringsmålene sine, så er det det viktigste.”* Hun mener dog at det i lærebogen er gjort for lidt plass til fordypning. Det faglige utbytte for elevene blir for overfladisk. *”Hvis*

læreboka styrer, så er det på en måte bare innom og så har de ikke fått med seg hva dette her er.”

Vebjørn forholder sig kritisk til lærebogen når det gjelder indholdet og det faglige udbytte. *”Jeg tror jo ikke at alle lærebøker er lissom designet for å gi maks læringsutbytte.”* Han vægtlægger betydningen af brug af lærebogen for undervisningen også når det gælder tilpasning. *”Hvis man følger læreboka, så er det klart at det får noe å si for undervisningen og tilpasningen.”* Hvad det vil få af betydning skitserer han senere i interviewet:

”Læreboka er viktig...hvis du bruker den både som lekse og som arbeidsform time etter time, så blir det jo ekstremt monotont da, jeg tenker jo da, for normaleleven da, som har helt normal og jevne forutsetninger for å lære, så er det helt greit, for de svake så er det kritisk og for de veldig sterke så vil jeg si at dem under rydder eller kanskje risikerer skolevegring..at det blir kjedelig.”

Vebjørn er her veldig tydelig på, hvilken betydning udpræget brug af lærebog i undervisningen, vil få for elevens faglige udbytte og motivation.

5.1.4 Lærebogen og TPO i praksis

Janne giver i interviewet udtryk for at praksis er forskellig på skolen når det gælder det at tilpasse generelt:

”Vi har veldig aldersspredning, vi har en del nyutdannet som har det litt mer inne under huden og så har vi noen gamle som aldri får det til...og så er det også noen som tenker TPO, det er spes. ped. det får noen andre ta seg av...det er litt sånn.”

Når det gælder planlægningen, så spiller lærebogen i følge Janne *”hovedrollen (...) jeg tror nok at de tilpasser mest til boka..og det er klart det, det er trygt og godt det, den er jo tilpasset, de får jo med alt de skal hvis de følger den.”* Generelt så er der i følge Janne flere udfordringer forbundet med kravet om TPO:

”Udfordringen ja, for du har...det går ikke an å tilpasse til alle, det lar seg jo ikke gjøre, og du kan ha veldig store nivåforskjelle inne i et klasse, men jeg tenker at det er kjempeviktig å prøve så godt man kan, jeg tror at vi kan bedre enn vi gjør.”

Hovedudfordringen er ifølge Janne niveauforskellene som er i et klasserom og dertil kommer, at der i praksis på skolen, er mere fokus på at tilpasse de svage elever på bekostning af de

fagligt sterke elever. ”Jeg tror nok at vi har blitt litt bedre på tilpasse de sterke, men jeg tror at fokus er veldig mye på de svake at de skal få..at det er mest fokus på de”.

Vebjørn er af den opfattelse, at graden af tilpasning i undervisningen hænger sammen med synet man har på eleven og hvad man som lærer lægger i begrebet tilpasse. Han er optaget af at lærerne har et for ”snevert normalbegrep” og at det at tilpasse må tages ind i lærernes praksis i undervisningen og tages højde for i planlægningen. Dette for at ”forebygge og forhindre specialundervisning, frem for at se det som en løsning” Han vægtlægger betydningen af læreren som hovedperson i forhold til det at tilpasse og pointerer at undervisningen bliver ”instrumentell” hvis: ”lærerne bare utfører noe som allerede er ferdig i en bok.(...) ja, jeg synes at bøkene da kan få styre litt for mye da.”

Vebjørn giver i interviewet udtryk for tanker han gør sig, og opfattelser han har, når det gælder TPO og lærebogen. Han henviser dog i mindre grad til eksempler fra lærernes praksis.

5.1.5 Ledelsens betydning for den TPO som udføres

Helt konkret så nævner Janne to områder som ledelsen vægtlægger når det gælder tilpasning og tilrettelæggelse. Det gælder differentierede ugeplaner og kortlægning af elevernes færdigheder. Her tænker hun på standardiserede prøver, som lærerne er pålagt at gennemføre. Jannes opgave, som leder, er i den forbindelse at ”kontrollere at de har gjort de prøvene de skal (...)og der går vi inn for å se hvordan vi ligger da.” I tillæg nævner hun den tilpasning, som skal fremgå af ugeplanen, at skolen stiller krav til lærerne: ”Vi krever jo litt ikke sant, vi krever jo at de har læringsplaner, ukeplaner som er nivådelt, tilpasset.”

En ting er hvad som er synligt for Janne som leder at forholde sig til, differentierede ugeplaner og kortlægning, noget andet er det som sker i undervisningen, og til dette siger Janne: ”Den vet vi ikke...vet du...Vi er for lite ute..Det tror jeg alle ledere er..Vi burde være mye mer ut og kikke.” Når jeg videre spørger til om hun tror at det ville ha en effekt svarer hun: ”Jeg tror det! Det er noe med hvis noen kommer og ser på deg, så skjerper du deg.”

Opsamlende kan man sige, at Janne i interviewet giver udtryk for at nogle af de udfordringer ledelsen har, når det gælder at sikre at der sker tilpasning, går på synlighed og åbenhed. Samtidig siger hun at det er en proces, hvor det gælder om at fokusere på det som bliver gjort og som gøres godt.

Når jeg spørger til om ledelsen kunne bidrage med vejledning eller gi nogen af de redskaberne som lærerne kunne mangle for at udføre bedre tilpasset oplæring svarer Vebjørn:

”Det er jo et spørsmål om tid da, og så tenker jeg jo at det..lærene har vel så god forutsetning for at jobbe frem gode forslag og løsninger ved å bruke både sin egen læsetid, men også å ha avsatt møtetid på jobben, det er ikke sånn at fordi vi jobber som skoleledere har en større pedagogisk verktøyskasse enn dere tvert imot.”

Vebjørn giver udtryk for at han har stor respekt for at det er udfordrende at udføre TPO i en klasse med mange elever, men som han siger ” *vi må gjøre det og da må man være villig til å tenke litt uten om boka.*” Jeg spørger ham i interviewet i den forbindelse om han tror at lærerne gør det? Til det svarer han, ” *Jeg vet ikke...rett og slett.*” Som Janne giver han udtryk for, at han gerne skulle have været tættere på undervisningen. Han har vanskelig ved at udtale sig om hvad der konkret sker i undervisningen, og udsagn bliver let til generaliseringer. ” *Skulle gjerne ha vært mer inni...tettere på undervisningen før jeg svarte så generelt kanskje.*”

Han mener på det grundlag han har, for at vurdere om der sker tilpasning i undervisningen, at lærebogen ” *for noen*” bliver rammen for undervisningen, at den styrer for meget. Hertil spørger jeg om ledelsen i den forbindelse kan gøre noget. Vebjørn mener at ” *man må være litt bevisst på hvordan man griper det an tror jeg, det meste av sånt noe er jo langsiktig utviklingsarbeid.*” Han kommer yderligere ind på hvordan man bør gribe det an, hvis man ønsker at få til en ændring i lærernes praksis: ” *Det er noe med å ta jobben med å prøve å løfte, frem for at si, det du gjør nå ikke er bra nok.* ”

Sammenfattende kan man sige, at Vebjørn understreger at TPO handler om holdning og om hvordan man arbejder med det i skolen. Hvis man skal forbedre lærernes måde at tilpasse i undervisningen, så er det en proces som går over tid. Det handler om at løfte frem for at pege fingre af lærerne. Han ser desuden værdien i måden man organiserer sig på, at man arbejder i team og fremmer en delingskultur. Tid er derimod et af de aspekter som kan være udfordrende at tilgodese, både når det gælder tid til udviklingsarbejd og når det handler om at man som leder kan komme tættere på praksis, på det som sker i klasselokalet.

5.2 Lærer

Empirien i dette studie bygger på interview med to ledere og fem lærere fra to forskellige skoler, Arnsjø Skole og Killingen Skole. Efter at have analyseret data fra interview med

ledere fra de to skoler, vil jeg som det næste fordybe mig i datamaterialet fra interview med lærerne. Jeg tager udgangspunkt i samme kategorier, for dermed at få lærernes syn på samme, dette for at kunne belyse problemstillingen.

Marianne er 40 år gammel. Hun er forholdsvis ny lærer på Killingen Skole, her har hun arbejdet som lærer siden 2014. Sammenlagt har hun 16 års erfaring, hovedsagligt som kontaktlærer. Hun er klasselærer og har norsk, samfundsfag og KRLE som hovedfag, men har undervist i mange fag. William er 25 år gammel. Han har arbejdet som lærer på Killingen Skole i halvandet år, men har i tillæg arbejdet 4 år som vikar på samme skole. William er klasselærer på 6. klassestrin og underviser i matematik, samfundsfag og idræt. Berit er 48 år og har arbejdet som lærer i skolen i 25 år. Hun har fungeret som klasselærer og har erfaring fra tre forskellige skoler. De sidste 7-8 år har hun arbejdet på Killingen Skole som klasse- og læselærer. Trine og Ulrik kommer fra Arnsjø Skole. De er henholdsvis 37 og 33 år gamle. Trine har arbejdet som lærer på Arnsjø Skole i 14 år og Ulrik i 10 år.

5.2.1 TPO som begreb

Trine fungerer på dette tidspunkt som timelærer på 1. trin. Når jeg spørger hende til hvad hun lægger i begrebet TPO, svarer hun at der allerede i 1. klasse er vældig mange niveauer og at TPO ”går på at man skal tilpasse undervisningen eller opgaver til hver enkelt elev, hvor de er henne og hva de trenger å strekke seg til.”

Ulrik, som underviser på skolens 3. trin, giver udtryk for at skolen, han arbejder på, generelt har vældig store niveauforskelle og henviser til sin egen klasse:

”I den klassen jeg har nå så vil jeg si jeg kanskje har 4 elever av 24 elever som er sånn 3. trinns adekvate og det er ikke spesielt for min klasse her, så man er jo nødt til å være på et nivå hvor du kan møte elevene, så det blir meningsfullt for elevene.”

Når jeg spørger Ulrik hvad det betyder, svarer han at: ”De må forstå hva jeg snakker om rett og slett...de må også forstå ordene jeg bruker.”

Ud over den sproglige tilpasning, så er det tydeligt at Ulrik er meget bevidst på de forskellige faglige niveauer som er karakteristisk for 3. trinnet han underviser på. ”Så må jeg i hvert fall alltid tenke i fire nivåer.”

Både Trine og Ulrik tilpasser undervisningen ved at organisere sig i stationer i klasselokalet. På den måde kan de niveaudele det faglige indhold. Denne form for tilpasning gælder alle fag,

siger Ulrik. For Trine og Ulrik handler det at tilpasse om at legge til rette for passende faglig nivå, så elevene har noget ”*strekke seg til.*” De tilpasser gjennom stationsundervisning og gruppedeling, og i kommunikasjon med elevene.

Berits oppfattelse af begrebet TPO er, først og fremmest at det er ”TPO for alle”, og at hun i starten, da hun blev kendt med begrebet, tenkte mest på de faglig svageste elever, men understreger viktigheten af at tenke på at det er et begrep som gjelder alle ”*også de sterke*” og da tilføjer hun ”*er det mye vanskeligere og et større og mer omfattende begrep.*”

Overordnet set tenker hun om begrebet at: ”*TPO både gjelder lærestoffet men det gjelder også hvordan du lærer.*”

Marianne anser begrebet som ”*veldig vidt*” og sier i den forbindelse, at synet på begrebet vider sig ud jo ”*lengre man jobber og jo flere elever jeg møter, at man kan bruke det på mange forskjellige måter.*” Hun oppsummerer og sier at: ”*TPO er jo å gi en og alle elever en opplæring som gjør at de faktisk lærer på best mulig måte da.*” Som Berit legger også Marianne vekt på at tenke tilpassing, ikke bare i forbindelse med de svageste elever, ”*men at alle sammen skal møte utfordringer på sitt nivå i alle fag.*” På baggrund af dette kan man udlede at Marianne tenker TPO som en måte at organisere undervisningen på og finde rette faglige nivå.

William sier i interviewet at TPO for ham først og fremmest handler om:

”*at noen barn er på forskjellige nivåer i.f.t. det man jobber med, så for meg handler TPO i klasserommet mitt om å jobbe med det samme tema, men på ulike nivåer av vanskelighetsgrad.*”

For ham er det at tilpasse også en måte at skape motivation på ”*det går på motivasjon så det er ganske, noen blir jo mer motiverte ute, og noen synes det er et org å løpe rundt og gjøre ting ikke sant.*” For William betyr det, at han prøver at ”*varierte undervisningen eller måten jeg legger det frem på for å prøve å treffe alle.*” Men giver uttrykk for at begrebet er ”*vanskelig at gjennomføre i praksis.*” at man ikke kan ”*treffe alle*”, men ved at bruke forskjellige ”*metoder*” kan man nå noen. Han nævner, at det at være ganske ny betyr, at han må finne den metode:

”*de fleste falder under, samtidig er det kynisk da, kanskje 70 % lærer best under en, skal du da glemme de 30% andre...du kan ikke gjøre det, så du må variere litt for å holde de under...også.*”

William nævner variation af metoder i undervisningen som en måde at tilpasse på, og giver udtryk for de udfordringer som ligger i det at *”treffe alle.”*

5.2.2 Lærebogens betydning for lærerne

Skolen Marianne arbejdede på før hun kom til Killingen Skole havde fra ledelsen, klare føringer på hvordan man ønskede at lærerne forholdte sig til lærebogen i planlægningen og undervisningen. Hun er derfor *”veldig vant med at det ikke er læreboka, som bestemmer hva vi skal jobbe med, det er læreplan.”* Marianne har en opplevelse af at man på Killingen Skole er *”litt mer opphengt i å.. ”jamen den boka bruker vi jo til det og det.”* Hun sier som William at bruk af lærebogen kan have betydning for graden af kreativitet i undervisningen. *”I den perioden jeg jobbet ut ifra en årsplan da, som ikke var knyttet til læreverk, så blir man jo mye mer kreativ.”* Marianne ser at undervisningen bliver mere kreativ når det er læreplanmålene som styrer planlægningen og ikke lærebogen.

”Hvis vi skal lage et opplegg så må vi jo tenke og så må vi prøve ting og så blir vi jo engasjert vi og, for vi vil jo liksom gjerne påvirke elevene, og så merker elevene at vi er engasjert, og da blir det jo bare enda bedre.”

Hun er her inde på at hvis det er læreplanmålene som styrer og ikke bogen, så oplever lærerne større eierskab og så bliver lærerne mere engagerede og det smitter af på eleverne.

I den forbindelse knytter hun dog til at *”det er jo mye mer arbeid med det.”* Hun ser at lærebogen har en stor fordel for lærerne. For det første *”at det ikke er en masse permer og ark..og hefter og sånt og det er jo en del greiere if.t. lekser og sånt”*. For det andet, at du som lærer, får en *”får en masse tips da, til hvordan du kan jobbe med ting.”* Hun pointerer i interviewet, at lærebogen desuden sparer lærerne for tid og at det er en af de viktigste grunde til at hun bruker lærebog i undervisningen. En ulempe er at *”vi kan bli litt passive rett og slett.”*

”Det beste er nok en blanding at vi lærere i en undervisningssituasjon klare å løsrive oss fra læreboka, og finne på andre ting uten om den mens at læreboka kanskje er litt mer for elevene sin eget arbeid da, hvor de skal jobbe selvstendig eller jobbe i grupper eller.”

Mariannes erfaring fra flere skoler, gør at hun let ser både fordele og ulemper ved brug af lærebogen. Opsummeret så er tid og effektivitet grunde til at Marianne og William bruger

lærebogen i undervisningen. De ser begge, at udpræget brug af lærebog, kan betyde at undervisningen bliver mindre kreativ og dermed kedelig, og at lærerne kan blive for ophængt og passive, hvis de bruger lærebogen.

Motivation er et nøgleord, som William bruger både når det gælder det at tilpasse og når det gælder lærebogen i undervisningen, for lærer og eleverne:

”hvis de skal sitte med boka og gjøre oppgaver som de har gjort hundrede ganger...det kjenner jeg litt på selv, jeg synes det er kjedelig å være den læreren som, ja, «her er den boka, gjør de oppgavene» (...) da føler jeg at motivasjonen til elevene daler fryktelig.”

William er inde på at lærebogen for lærerne kan være ”*litt hemmende*” fordi den tager kreativiteten fra undervisningen ”*i.f.t. måter å lage undervisningsopplegg på*”. Han giver i den forbindelse udtryk for at bogen bliver en ”*enkel vei ut*” og at, ”*mange lærere varierer undervisningen sin mindre p.g.a. de bruker de lærebøkene så pass mye tror jeg.*” Han ser dog nytten af at bruge lærebogen særlig i matematik, når det handler om at eleverne skal få ”*drill på det.*” Samtidig ”*sparer den deg for mye arbeid.*”

William mener at lærebogen for læreren er en ”*inspirasjonskilde*” og en ”*grei veibeskrivelse*”, og for nogen, ”*en del eldre lærere (...) hovedhjelpemidlet*”, men overordnet set, så synes han at lærebogen er et, ”*hjelpemiddel til å vite hva vi skal igjennom, og hvordan vi skal igjennom det, er vel til syvende og sist opp til meg å vite hvordan vi skal gjøre det.*” Han understreger sidst i interviewet at en af de vigtigste grunde til at han bruger lærebog i undervisningen er at det er effektivt og sparer tid.

Trine giver flere gange i løbet af interviewet udtryk for, at lærebogen for hende, er en ressource, ”*Det er en ressurs, en lærebok er veldig grei å ha.*” Hun kommer i den forbindelse ind på vigtigheden af at supplere:

”Det er veldig greit å ha noen knagger (...) for sånn som i naturfag og sånn, så er det greit å vite, at disse temaene her er jo hentet fra læreplanen og det er satt på en måte i et slags system i to permer, men så må du supplere hva du trenger.”

Når jeg spørger til om hun ser nogen ulemper forbundet med brug lærebog svarer hun at man ”*har litt lett for å bli blind, for bare kun å se lærebok og ikke se annet.*” Men dette,

understreger hun, gælder kun hvis det er en lærer som er veldig fastbundet til lærebogen, ”men det går jo på læreren, det går jo ikke på boka.”

Fordi Ulrik har så mange forskjellige faglige niveauer i sin klasse, bliver det ifølge ham en ”ballansegang” at lægge en undervisning til rette som passer alle, en sontring mellem brug af lærebog eller flere og andre materialer.

Han ser på lærebogen som en ”ledesnor”, men at man må forholde sig kritisk, ”følger du et læreverk over tre år så er det ikke gitt at du kommer innom alt du skal innom.” Derfor kopierer han fra andre læreværk og finder ting på nettet i tillegg. ”Jeg låser meg ikke til en lærebok, det ville jeg ikke ha gjort, det hørt litt skummelt ut.” Han mener ikke at lærebøger generelt tilpasser godt nok, og at man, som lærer, derfor må tenke et niveau op og et niveau ned i forhold til bogen. ”Jeg føler at læreboka er god til det som du kanskje kan kalde det store midtsikte..og så må man finne på andre ting oppover og nedover.”

Af interviewet med Trine og Ulrik fremgår det, at de begge ser lærebogen som henholdsvis ”knagger” og ”ledesnor” for at bruge deres egne udtryk, og at man, som lærer, må tilpasse ud over det som er i bogen. Dette stiller krav til læreren.

5.2.3 Lærebogens betydning for eleverne

Det er Trines opfattelse at det for de mindste elever er ”veldig stas med bøker”. I tillegg nævner hun at det er børnenes måske første ordentlige møde med en bog, så det at lære at forholde sig til en bog med illustrationer og indholdsfortegnelse, det ser hun som en fordel. ”Man skal lære seg til på en måte å forholde seg til bok.”

Berit ser at det for eleverne betyder noget at få ”en fysisk ting i hånden”, og at lærebogen desuden har en ”samlende” funktion. Marianne deler samme synspunkt, at ”ungene liker å ha noe å forholde seg til (...) at det ikke er en masse permer og ark, og hefter og sånt og det er jo en del greiere i.f.t. lekser og sånt.” William nævner ”visualisering” som en fordel generelt, at bøgerne er visuelle. Desuden siger han, at værdien af bogen som et ”hjelpemiddel” er forskjellig fra elev til elev. ”Noen elever ville ha godt nytte av tekst og informasjonen som står der, mens andre elever neste ikke har lært noe av å lese.”

5.2.4 Lærebogen og TPO i praksis

Ifølge William så ser han på lærebogen som et ”supplement” i undervisningen og nogen gange så bruger man den meget, og andre gange ”kan man gå helt vekk fra det.” Dette er en

”balansegang”, som man som lærer står i hele tiden. På spørgsmålet om hvordan han sikrer TPO i undervisningen, svarer han at det handler om ”mål (og) grad av måloppnåelse” og at han i den forbindelse må tænke at ”den er forskjellig fra elev til elev.” William mener at en optimal situation for at kunne udføre god tilpasset oplæring ville være at sidde ”en til en.” Eller om ikke andet, at kunne samle de som kræver lidt ekstra opfølgning, i en lille gruppe tæt på læreren. Både William og Marianne svarer, at de mener at lærerne generelt er styret af lærebogen i gennemførelsen af undervisningen til hinder for TPO.

I praksis, så er Ulriks klasse, som før nævnt, ofte delt i grupper, som arbejder på forskellige niveauer, foruden at bruge lærebogen ”så finner jeg frem de ressursene på internett, og så går jeg gjennom de og så blir det jo gjerne at jeg kopierer litt fra andre verk.”

I Trines tilfælde så handler det også om organisering når hun i praksis skal tilpasse undervisningen, at danne smågrupper og arbejde i stationer eller dele grupper efter niveau er en form for tilpasning, som Trine udfører i praksis. I norsk bliver det f.eks. at eleverne har ”ulike typer lesekort,(...) ulike oppgaver de skal gjøre og ulike lekser.”

Trine understreger vigtigheden af at supplere lærebogen med andet materiale. ”F.eks. når jeg har hatt naturfag, så har jeg supplert med å hente inn informasjon på internett, lagd power points, og finne annen litteratur som handler om samme emne.” Både Trine og Ulrik finder det nødvendigt at supplere lærebogen med andet materiale bl.a. i form af andre lærebøger og relevant materiale fra internettet, for som Trine siger: ”man må jo hele tiden supplere.”

I praksis så er Berit veldig tydelig på hvad hun mener TPO handler om i undervisningen: ”Det viktigste i forhold til TPO er ikke hvordan innholdet er, men hvordan en jobber med stoffet. Læringsstrategier er her et viktig stikkord.” Hun er som William inde på at det at tilpasse handler om ”hvordan” man som lærer vælger at arbejde med indholdet på og at det er vigtigt at eleverne bliver bekendt med forskellige læringsstrategier, forskellige måder at tilegne sig kundskab på.

Marianne giver udtryk for at der sker bedst tilpasning hvis hun har organiseret eleverne i små faste grupper på 3-4 elever og ”så har med dem en sånn læresamtale.” Her bliver lærerens rolle ifølge Marianne at guide i arbejdet ved at stille gruppen små opgaver f.eks. i forbindelse med tekstarbejde. Marianne ser på lærebogen som en ressource blandt mange og at dens rolle mere bør være ”for elevernes sit egentarbeid da, hvor de skal jobbe selvstendig eller jobbe i grupper.”

I praksis så handler det for William, som før nævnt, om at tilpasse ved at tænke på at:

”noen lærer ved å gjøre noe, noen ved å se og noen lærer ved å skrive og noen lærer ved å se rett foran seg, og noen lærer ved å gjøre masse forskjellige, og så prøver jeg på en måte å finne på så mye av det som mulig ikke sant, men jeg klarer ikke alt, i løpet av en økt.”

Det betyr ifølge William, at du som lærer må ”undervise på forskjellige måter”, at du må ”varierte undervisningen” gjennom at bruke ”konkretiseringsmateriel”, ”tavleundervisning”, gjennom at have ”fysisk aktiv læring ute.” Han kommer i den forbindelse ind på ”tidsbruket”, at det tager længere tid at have læring ude end at gennemføre en ”tradisjonell undervisning.” Det fremgik tydeligt af interviewet med William, Marianne og Berit at det er tidskrævende at tilpasse og at det er udfordrende om ikke umuligt at tilpasse alle elever i undervisningen. Måden at tilpasse på varierer. Berit pointerer vigtigheden af læringsstrategier og William ser det at variere undervisningsmetoder, som en måde at ”treffe” de forskellige elever på. Marianne bruger stationsundervisning og det at tilpasse opgaver som en måde at tilpasse på.

5.2.5 Ledelsens betydning for den TPO som udføres

Ulrik kommer ganske tidlig i interviewet ind på at lærerne på Arnsjø Skole ”har tydelige føringer fra ledelsen” på bl.a. metodik, og at det betyder at det bliver en ”tryggere måte å jobbe på.” Ulrik oplever desuden at:

”vår ledelse er opptatt av TPO og er opptatt av at våre elever står i fokus og skal ha det de har krav på og fortjener, de oppfordrer til stasjonsarbeid, og de oppfordrer til veiledet læring at du har noen tett på deg, og de kjenner jo også elevene våre”

Når jeg spørger Ulrik om ledelsen er ude og observere i klasselokalerne, svarer han: ”Noe, ikke mye, men en del.” Trine giver klart udtryk for at man på skolen er optaget af TPO ”de er veldig opptatt av TPO her, det er noe vi må gjøre på denne skolen her nå lissom, fordi det er et veldig vidt spekter.” Når jeg spørger til hvad ledelsen konkret gør, så svarer hun:

”Ja, altså det ledelsen gjør...vi får jo bestillingslister ikke sant...og skriver hva vi ønsker oss, (...) det vi er veldig opptatt av, er at vi ikke skal bruke for mye penger på bare bøker, men på f.eks. konkretiseringsmaterial,(...)ja, det er veldig fokus på det.”

Trine kunne godt have tænkt sig at ledelsen kunne ”gå og være mer til stede i gruppene og hjelpe oss å kartlegge.” Foruden at være mere synlig i grupperne, kunne Trine godt have tænkt sig at ledelsen kunne have givet plads til og mulighed for hospitering så lærerne kan:

”lære av hverandre, vi har jo delt noen ganger med hverandre i plenum hvordan man gjør ting, men det er kanskje å gjøre det litt hyppigere, det blir kanskje en happening og så gjør man ikke noe mer.”

Opsummeret så giver Trine og Ulrik udtryk for at ledelsen generelt er tydelig på vigtigheden af TPO som begreb og betydningen af at tænke det ind i undervisningen. Det er mere uklart når det gælder graden af ledelsens synlighed i undervisningen. Her var Ulrik lidt diffus, mens Trine ønskede større synlighed.

På Mariannes tidligere skole var ledelsen, som sagt, meget tydelige på hvordan de ville, at lærerne skulle forholde sig til lærebogen, når de planlagde. Når det gælder den nye skole, føler Marianne at lærerne er ”litt mer opphengt” i at bruge bogen. Fra ledelsen side føler hun heller ikke at ”vi har så veldig mye fokus på det (...) hvordan vi skal tilpasse, det bliver nok litt opp til hver og en (...) i vår egen undervisning.” Marianne giver udtryk for at hun ville ønske at skoler generelt havde været ”flinkere til utviklingsarbeid, som har med kollegaveiledning” at gøre, herunder det at dele med hinanden. Hun kunne godt ønske at ledelsen ”satte av tid, og det å ha fokus på det å dele.” Til slut i interviewet spørger jeg om hun kunne have tænkt sig, at ledelsen på nuværende skole, havde mere tydelige føringer på hvordan de ønsker lærerne skal arbejde. Til det svarer hun: ”Jeg liker egentlig at bli stilt litt krav til, for da må jeg liksom sikte mot noe, prøve på å finne på ting da, for å gjøre det mitt.”

På spørsmålet om William oplever at ledelsen forholder sig til denne tematik, er han veldig tydelig, ”jeg føler at på den her skolen, (..) der er det helt opp til læreren selv...jeg føler ikke at de har sånn...Jeg tror aldri at jeg har blitt spurt om mine metoder eller min måte å drive TPO på.” Når jeg spørger om han føler at det er af betydning, om han kunne have tænkt sig at ledelsen havde mere fokus på dette, svarer han at ”da må de på en måte inn og se hvordan jeg underviser i min klasse før jeg føler at de kan si noe om det.” Når det gælder TPO, så siger William: ”Altså de snakker litt om det, men fulgt opp det gjør de ikke da må de inn og se i klasserommet da, det gjør de ikke.” Han siger at det er vanskelig at se egne feil og at ledelsen ved at observere undervisningen kunne have bidraget med at synliggøre ”noen soleklare ting som hemmer læringen til elevene.”

Både William og Marianne er enige om at ledelsen på Killingen Skole ikke har det store fokus på TPO og slet ikke i sammenhæng med lærernes brug af lærebogen. Marianne har ikke indtryk af at ledelsen har nogen ”*veldig specifik holdning*” til dette. William er inde på at der bliver talt lidt om TPO, men at lærernes praksis i planlægningen og undervisningen ikke bliver fulgt op, at ledelsen ikke ser hvad han gør i praksis. Marianne udtrykker et ønske om at ledelsen i højere grad ville have fokus på udviklingsarbejde, især med fokus på kollegavejledning og deling lærerne i mellem.

5.3 Opsummering af fund

På baggrund af interview med ledelse og lærere og en grundig analyse af indsamlet datamateriale udkrystalliserede der sig nogle fund. De fund, som jeg anser som værende mest værdifulde for dette studie, er de fund som kan relateres til mine forskningsspørgsmål og som kan medvirke til at besvare min problemstilling. Disse vil jeg betragte som mine hovedfund. Som nævnt i opgavens sammendrag var der også i datamaterialet fund som viste til andre og mere perifere områder indenfor tema, som kunne være interessant at drøfte yderligere, men da disse ikke har direkte relevans for besvarelse af opgavens problemstilling har jeg udeladt at inddrage dem i drøftelsesdelen.

Studiets fund vil jeg præsentere under følgende overskrifter:

- 1) Tilpasset oplæring som intension
- 2) TPO og lærebog i praksis
- 3) Lærebogen som den opfattes og anvendes
- 4) Ledelsen tæt på

6 Drøftelse af hovedfund og afsluttende betragtninger

Som nævnt tidligere, kommer du med analyseprocessen frem til fund, mens tolkningsprocessen hjælper med at skabe mening i fundene. (Nilssen, 2012) I dette kapitel vil jeg redegøre for hovedfund som er gjort på baggrund af gennemført undersøgelse og drøfte og tolke disse fund ved hjælp af teori. Teori bliver som tidligere nævnt et vigtigt analyse- og tolkningsredskab til at forklare fund som er gjort. Det er det teoretiske rammeværk som hjælper forskeren til at, ”*forstå og forklare betydningen av hva forskningsdeltakerne har gjort, fortalt eller skrevet om.*” (Nilssen, 2012, s. 65)

I opstarten af dette forskningsprojekt gjorde jeg mig tanker om, hvad jeg i dette studie ønskede at fokusere på. Jeg havde formuleret klare forskningsspørgsmål og var mine nøgleord bevidst, men det var uvist hvad som ville blive udkommet af min forskning. Det er i arbejdet med at stille spørgsmål til datamaterialet, at du får svar. ”*Det kan stilles mange spørgsmål til teksten, og ulike spørgsmål gir ulike svar og tolkninger.*” (Nilssen, 2012, s. 72) I følge hermeneutisk tænkning, så findes der ikke en sand eller korrekt måde at forstå teksten på, udkommet vil uanset være en fortolkning. (Nilssen, 2012) Hermeneutik er dialogisk af natur, med det forstås, at tolkning og forståelse udvikles i en proces mellem tolkeren og teksten som tolkes på. (Nilssen, 2012) I tolkningsdelen må dette sættes i sammenhæng med en hermeneutisk tilgang til det indsamlede materiale. På den måde kan man anvende begrebet dobbelt hermeneutik. Hvor man som forsker både må forholde sig til forskerens egen tolkning og mening samt til forskningsdeltagernes fortolkning. (Nilssen, 2012, s. 72)

”Som forskere skal vi gå bak fortellingen. Vi skal få fram begrunnelser, holdninger og refleksjoner som ligger til grunn for det som bliver sagt og gjort (eller skrevet). Forskerens systematikk, analyse og tolkning bidrar til å gjøre det ubevisste bevisst, både for forskningsdeltakerne selv og for andre.”
(Nilssen, 2012, s. 72-73)

Jeg har forsøgt at have øje for de udsagn som lå inden for kategorierne så vel som udenfor. For at finde kundskab og forståelse på baggrund af mit datamateriale, måtte jeg se på delene såvel som helheden som det fremgår af princippet for hermeneutisk fortolkning.

Jeg forsker på eget felt og til og med på egen arbejdsplads. Jeg vil sandsynligvis på den baggrund tolke anderledes end hvis forskeren havde været fremmed på feltet og fremmed i forhold til interviewdeltagere. (Dalen, 2011) Dette har jeg været bevidst om i forskningsprocessen så langt og dette må jeg desuden forholde mig til i drøftelsesdelen.

6.1. Tilpasset oplæring som intension

I kap. 4 begrunder jeg hvorfor jeg har valgt at indlede interviews med at få belyst lærere og lederes forståelse af tilpasset oplæring, og hvorfor dette er en af mine fire kategorier. Jeg begrunder det med udgangspunkt i den antagelse, at forståelsen du har af et begreb har betydning for måden du udfører begrebet på i praksis. Af figur 3 i samme kapitel fremgår det at pilen mellem forståelse og praksis går begge veje. Ved at observere praksis, og samtale om praksis, vil man ligeledes kunne udlede hvordan interviewdeltager forstår begrebet. I relation

til dette, finder jeg det relevant at henvise til Handal og Lauvås (2014) ”*tankemodel for yrkesfaglig vejledning*” (Lauvås & Handal, 2014, s. 27) koblingen mellem handling, trekantens P1, og den kundskab og de værdier og erfaringer vi trækker på når vi skal begrunde hvorfor vi gør som vi gør, trekantens P2 og P3 er interessante at se på, ikke bare i en vejledningssituation, men også som et værktøj for at opnå forståelse i tolkning og drøftelse af interviewdeltageres forståelse af begrebet TPO og tanker om praksis i denne opgave.

Tankemodellen, samt interviewdeltageres syn på TPO som begreb, om det bunder i et bredt eller smalt syn, vil hovedsagligt danne grundlag for drøftelsen videre.

Af interviewet med Marianne fremgår det at hun anser begrebet TPO som ”*veldig vidt*” og tilføjer at synet på begrebet vider sig ud jo ”*lengre man jobber og jo flere elever jeg møder, at man kan bruke det på mange forskjellige måter.*” Marianne har lang undervisningserfaring og har på denne baggrund fået en nuanceret forståelse for begrebet. Hun giver udtryk for at man kan tilpasse ”*på mange forskellige måter.*” Trine definerer begrebet således: ”*TPO går på at man skal tilpasse undervisningen eller opgaver til hver enkelt elev, hvor de er henne og hva de trenger å strekke seg til.*” Baseret på hvordan de fem lærere formulerer sig i interviewene i forhold til spørgsmålet: ”*Hva legger du i begrebet TPO, hvordan vil du definere det?*” vil jeg fremsætte den anskuelse at lærerne generelt har en ”*smal individualistisk forståelse*” (Wille & Svanberg, 2009, s. 198) af tilpasset oplæring. De tænker tilpasning i forhold til den enkelte elev og gennem brug af forskellige metoder og måder at organisere undervisningen på. På den måde læner de sig op af Vygotskys tanker om zonen for nærmeste udvikling, hvor en tilpasset oplæring koncentrerer sig om elevens nærmeste udvikling og at læreren, i undervisningen, skal bidrage til at eleven kan strække og udvikle sig, gennem støtte og vejledning. (Vygotskij, 1978) Janne deler, som leder, samme smalle forståelse for begrebet TPO som lærerne ”*...jeg tror at tilpasset oplæring som begrep er kjempebra for at lærerne skal ta ordentlig fokuset ned på hver enkelt og se hver enkelt*”, mens Vebjørns syn på begrebet umiddelbart fremstår mere bredt. Han giver udtryk for, at man i skolen har udfordringer med at forstå TPO som begreb og at det fører til mange forskellige tolkninger af begrebet herunder forældrenes og lærernes tolkning. Når det gælder TPO er Vebjørn, som lærerne, pålagt at sikre at eleverne i skolen får en tilpasset oplæring (Kunnskapsdepartementet, 2006) men han bliver gennem sit virke som leder mødt med nogle andre udfordringer knyttet til forståelsen af begrebet. Ifølge Vebjørn får han henvendelser fra lærerne når de oplever udfordringer og frustration i forbindelse med tilpasning af enkeltelever og siger i den forbindelse at ”*vi kanskje kunne være*

tjent med en litt annen holdning til tilpasning i form av TPO og inkludering frem for å henviset barn og få spesialundervisning.” Set i et lederperspektiv får det konsekvenser for skolen når en elev ikke kan tilpasses gjennom ordinær opplæring, herunder økonomisk konsekvens. Som leder skal Vebjørn bidrage til at ivareta skolens interesser på flere nivåer. På bakgrunn av ovenstående uttalelse fra Vebjørn, kan man si, at han beveger seg i spenningsfeltet mellom særlig to hovedforudsætninger når det gjelder TPO i følge ”den didaktiske trekant” (Jenssen & Roald, 2014, s. 12) Han skal sikre de fysiske og økonomiske betingelser for opplæringen, samtidig som han er lovpålagt, at sikre at der sker en tilpasset opplæring i undervisningen. Dette får betydning for måden hvorpå han anskuer begrepet TPO. Som leder beveger Vebjørn seg med andre ord i spenningsfeltet mellom krav på makroplanet, intentionerne som de formuleres på et statslig nivå, og utfordringerne der ligger i at realiserer disse intentioner i praksis på skolen. (Bjørnsrud & Nilsen, 2008)

Når det kommer til hans forståelse af begrepet TPO, siger han ”*jeg synes kanskje at vi har jobbet mer med praktiske løsninger enn selve forståelsen av det begrepet TPO.*” På bakgrunn af denne uttalelse, tolker jeg at Vebjørn er af den oppfattelse, at begrepet idealt set bør komme forud for praksis. Med det for øje vil jeg henviset til Handal og Lauvås` (2014) førortalte tankemodell. Koblingen mellom hvad vi gjør i praksis, (P1) og den kundskab, erfaring og de verdier (P2 og P3) som ligger bag. (Lauvås & Handal, 2014) Ved at observerer praksis (P1) vil man få innsigt i hvordan begrepet tolkes. Når dette reflekteres over og følges op gjennom samtale, hvor tankerne bliver italesat vil man få innsigt i forståelsen, herunder innsigt i den kundskab, erfaringer og verdier som ligger skjult. Hvis ledelsen ønsker at få innsigt i forståelsen som ligger i begrepet og som det tolkes af lærerne, må man i følge Handal og Lauvås (2014) tage udgangspunkt i lærernes undervisningspraksis (Praksistrekanten) som indbefatter både handlinger og praksis-teori. (Lauvås & Handal, 2014)

Dette spenningsfelt mellom intentioner og praksis, måden at anskue begrepet TPO på og det som rent faktisk sker i klasselokalet, samt professionelle handlinger, som kan føre til forbedret praksis, bliver et fokuspunkt i drøftelsen videre.

6.2 TPO og lærebog i praksis

Flere steder i interviewene skinner det igennem, at lærerne finder det utfordrende, at gjennomføre en tilpasset undervisning. Uden at gå nærmere i dybden med dette, finder jeg det dog relevant nævne at de utfordringer lærerne oplever, har betydning for måden de tilpasser på. Over har jeg vist til at lærer og leders svar i undersøgelsen, i udstrakt grad, viser at de har

et smalt syn på TPO. På den baggrund skal tilpasning i undervisningen idealt set rettes mod enkelteleven. (Wille & Svanberg, 2009) Udfordringer med at gennemføre en undervisning tilpasset den enkelte elev, betyder dog at lærernes intentioner om at de i undervisningen ”*skal ta ordentlig fokuset ned på hver enkelt og se hver enkelt*” ikke helt holder i praksis. Lærernes udfordringer med at tilpasse, som det fremgik af interviewene, bunder bl.a. i stor faglig spredning mellem eleverne, begrænset lærertæthed og manglende tid til planlægning og opfølgning af elevernes arbejde. Som William siger, er det en udfordring at få ”*et overblik over hva dem kan og ikke kan.*” Udfordringerne har dermed sagt betydning for måden du planlægger og gennemfører undervisningen på, herunder også betydning for måden du anvender lærebogen på. På baggrund af dette, er det nærliggende at tænke, at konsekvensen af begrebet og måden du opfatter det på i højere grad defineres gennem praksis i klasselokalet frem for den anden vej rundt. Dette er relevant at forholde sig til hvis skolen skal udvikle kvaliteten af praksis gennem udviklingsarbejde.

Af læringsplakaten fremgår det, som nævnt tidligere, at skolen og lærebedriften skal ”*fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter*” (Utdanningdirektoratet, 2006)

I interviewene med lærerne kom det frem, at de tilpasser på forskellige måder bl.a. ved at variere klasseundervisningen. Som det fremgik af interviewet med William, betyder det at tilpasse, at man prøver at ”*varierte undervisningen eller måten jeg legger det frem på for å prøve å treffe alle*” gennem at bruge ”*konkretiseringsmateriale, tavleundervisning (og) fysisk aktiv læring ute.*” William er nyuddannet lærer og har derfor kort undervisningserfaring og erfaring med at tilpasse undervisningen. Han erkender at det er vanskeligt og selvom han har til hensigt at ”*prøve at treffe alle*”, så er der måske ”*30 %*” af eleverne som falder udenfor. Ved at variere undervisningen gennem brug af forskellige metoder er sandsynligheden for at ”*treffe alle*” større. For ham så ville en optimal læringssituation, når det gælder TPO, være at sidde ”*en til en*” eller at have en lille gruppe tæt på læreren. I Trine, Ulrik og Mariannes tilfælde handler tilpasning i høj grad om organisering af undervisningen bl.a. i smågrupper i stationer eller efter niveau. Opsummeret så fremgår det af lærerne at de samlet set tilpasser på forskellige måder. Tilpasning i praksis bliver bl.a. at lærerne organiserer eleverne i grupper efter niveau, i stationer med forskelligt indhold, eller at de retter tilpasningen mod hele gruppen og i stedet varierer undervisningsmetoder. Selvom lærerne i udgangspunktet forstår og tænker tilpasning i forhold til enkelteleven, som det kom frem i forrige kapitel, bliver tilpasningen i praksis rettet mod grupper af elever eller hele klassen. Dette er, som jeg ser det,

en konsekvens af de udfordringer lærerne har med at tilpasse, bl.a. når det gælder organiseringen, som ene lærer med en hele klasse.

Tidligere henviste jeg til *struktur og oversigt* som en af seks faktorer eller betingelser for et godt læringsmiljø jf. Skaalvik og Skaalvik (2013) Struktur og oversigt betyder bl.a. at læreren formidler forventninger til eleverne både når det gælder adfærd, men også i forhold til hvad eleverne skal arbejde med og hvordan de skal arbejde. (Skaalvik & Skaalvik, 2013) TPO og *struktur og oversigt*, er to faktorer som hænger sammen og som påvirker hinanden. Hvis indholdet, herunder lærebogen, er styrende for hvad og hvordan eleverne skal arbejde, vil det dermed sagt få betydning for tilpasning af undervisningen. På spørgsmålet, ”*Hva gjør du i praksis for å kombinere bruken av lærebok med TPO?*” svarer William, Trine og Ulrik uafhængigt af hinanden at lærebogen må suppleres med andet materiale. Som William siger: ”*man må jo hele tiden supplere.*” Ifølge William følger man nogen gange lærebogen meget og andre gange går man helt væk fra den, han tilføjer i den forbindelse at det er en ”*balansegang*”, som man som lærer hele tiden står i. Trine er på 1. trin og her bliver undervisningen ofte organiseret i mindre grupper efter niveau eller forskelligt indhold. På 1. trin er der, i følge Trine, flere voksne tilknyttet og dermed bliver det lettere at dele i grupper og følge op. I norsk tilpasses ved at eleverne har ”*ulike typer lesekort, (...) ulike oppgaver de skal gjøre og ulike lekser.*” Ulrik kopierer fra andre værker og bruger i tillæg nettet til at finde egnede ressourcer at supplere lærebogen med. Som han siger: ”*Jeg føler at læreboka er god til det som du kanskje kan kalde det store midtsikte...og så må man finne på andre ting oppover og nedover.*” Både William, Trine og Ulrik er yngre lærere. De har forholdsvis kort undervisningserfaring, men lader til at have ganske gode overvejelser og måder at udføre en tilpasset undervisning på, så længe de har adgang til f.eks. konkretiseringsmateriale og andre læremidler, som de kan supplere lærebogen med. Dette kan skyldes at man på lærehøjskolen, og på skolerne generelt har haft større fokus på TPO i de senere år og at dette derfor er en mere indarbejdet kundskab hos de yngre lærere.

Jf. Hattie (2013) så viser forskning at de bedste lærere er de som skaber gode relationer til eleverne og bistår eleverne med at finde alternative og bedre læringsstrategier i undervisningen. (Hattie, 2013) Berit kommer i interviewet ind på at det vigtigste i forhold til TPO ikke handler om ”*hvordan innholdet er, men hvordan en jobber med stoffet.*” Hun understreger dermed, at det at tilpasse handler om *hvordan* man som lærer vælger at arbejde med indholdet på, og at eleverne i den forbindelse bliver bekendt med forskellige

læringsstrategier, forskellige måder at lære på. Berit har mange års erfaring som lærer og læselærer, hun har på den baggrund erfaring med børn, som må lære sig forskellige strategier som led i udviklingen af deres læselæring. Denne erfaring, tolker jeg, at hun overfører, også når det gælder TPO. Læreren har, som klasseleder og som læringsleder, (Helstad & Øiestad, 2014) betydning for læringsmiljøet og betydning for den enkelte elevs tilpassede oplæring. (Skaalvik & Skaalvik, 2013) Som nævnt tidligere så kræver det ”*tilgang til egnede læremidler og mot til å velge bort lærestoff*” (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 190) hvis læreren skal kunne tilpasse undervisningen, selv når spredningen er stor. William ser på lærebogen som et ”*hjulemiddel til å vite hva vi skal igjennom, og hvordan vi skal igjennom det er vel til syvende og sist opp til meg å vite hvordan vi skal gjøre det.*” Relateret til dette og ovenstående fund bliver lærerens største opgave, opsummeret, at finde egnede materialer at supplere lærebogen med. Desuden kræver det en evne til at organisere undervisningen hensigtsmæssigt for at imødekomme kravet om TPO bedst muligt.

6.3 Lærebogen som den opfattes og anvendes

Af interviewene kom det frem, at såvel lærere som ledere oplever, at lærebogen bliver brugt i for høj grad og dermed bliver styrende for undervisningen til hinder for TPO. Da jeg spurgte Trine om hun følte, at lærebogen blev styrende for hvor hurtigt det skal gå frem, svarer hun: ”*Ja, det er det det er og så er det sånn tydelig markert med 1a og 1b ikke sant (...) jeg hadde jo 4. klasse for noen år siden..og hvis en elev da får en bok som det står 2a på så føles det sånn litt små nedtur ikke sant*” Janne oplever også at lærerne er styret af lærebogen, ”*ja, jeg tror at de bruker den, de går ut fra den først og fremst, så jeg tror at den styrer.*” William svarer desuden ”*mange lærere varierer undervisningen sin mindre p.g.a. de bruker de lærebøkene så pass mye, tror jeg.*” Han er inde på at lærebogen bliver ”*litt hemmende*”, fordi den tager kreativiteten fra undervisningen, og at den bliver en ”*enkel vei ut.*” Lærere såvel som ledere, giver generelt udtryk for at udpræget brug af lærebog tager ”*kreativiteten fra undervisningen*” med lav motivation til følge. Som Vebjørn siger, ”*Hvis man følger læreboka, så er det klart at det får noe å si for undervisningen og tilpasningen.*” Ifølge Buli- Holmberg, Nilsen og Skogen (2015) så viste undersøgelserne som de gennemførte fra 2007-2014, at lærerne i for lav grad tilpasser og varierer metoder i undervisningen og at ”*formidlingspedagogikken*” (Buli-Holmberg et al., 2015) fortsat præger lærernes praksis.

Af interviewene fremgår det, at lærebogen bliver tillagt forskellige benævnelser. Disse ord som ubevidst og uvilkårligt flettede sig ind i samtalerne relateret til forskellige spørgsmål,

siger noget om hvordan lærebogen opfattes af lærere og ledere. Som: ”*knagger*”, ”*redskap*” ”*hjælpemiddel*”, ”*veibeskrivelse*”, ”*ledesnor*”, ”*guide*” og ”*inspirationskilde*”. Disse ord afspejler lærere og leders syn på lærebogen. På baggrund af disse etiketter udleder jeg at denne opfattes som en støtte og hjælp i lærerens arbejde. Både *ledesnor*, *veibeskrivelse* og *guide* viser til dette. I disse ord ligger det desuden underforstået, at læreren i arbejdet skal nå et mål, underforstået målene som de fremgår af læreplanerne, og at lærebogen i den forbindelse skal guide eller vise vej.

Efter at have læst datamaterialet igennem flere gange blev det tydeligt at der udkrystalliserede sig et mønster i svarene. Synet på lærebogen og dennes betydning for elever og lærere var dobbeltsidig og brug af lærebogen kunne tillægges både fordele og ulemper. Disse har jeg valgt at belyse gennem Schmucks kraffeltsanalysemodel, ”*tools of reflection*.” (Schmuck, 2006, s. 10) Denne model hjælper med at synliggøre kræfter og modkræfter, som led i at forstå ”*the current situation*” (Schmuck, 2006, s. 10) Som nævnt i kap. 2.1.1 er der tre spørgsmål man må stille sig hvis man som lærer og leder skal realisere og udvikle kvaliteten af TPO, først og fremmest spørgsmålet, *hvor er vi?* Ved at bruge Schmucks (2006) refleksionsmodel, får man et billede af den nuværende situation. Dette er relevant hvis man ønsker at ændre praksis henimod et ønsket mål (”*desired target*”) (Schmuck, 2006, s. 11) Spørgsmålene ”*hvor vil vi?*” og ”*hvordan kommer vi dit*” (Bjørnsrud & Nilsen, 2008, s. 12) bygger på modellens ”S” (current situation) (Schmuck, 2006, s. 11)

Som det fremgår af bilag 6, er den nuværende situation præget af en dobbelthed når det gælder synet på lærebogen. Lærere og ledere ser både fordele og ulemper forbundet med brug af lærebogen. Opsummeret, giver det lærerne en tryghed at bruge lærebogen. Lærerne er forpligtet til at følge mål for fagene, som det fremgår af læreplanværket. Lærebogen giver i den forbindelse en tryghed i arbejdet, den hjælper lærerne til at indfri kravene. De ser den som en ”*guide*”, en ”*veiviser*” og en ”*ledesnor*.” Modsat så viser fund også at lærerne er meget bevidste om konsekvensen af udpræget brug af lærebog i undervisningen. Det bliver kedeligt og demotiverer eleverne. Lærebøgerne er ifølge lærerne ikke i sig selv tilpasset godt nok og hvis man underviser udelukkende efter lærebogen, vil det ikke bare få konsekvenser for undervisningen og læringsmiljøet, men også for læringen når det gælder de fagligt svage og fagligt stærke elever. Mange lærebøger er generelt sigtet mod det ”*store midtsigte*” som Ulrik siger. Hvis man skal sikre elevernes faglige tilpasning og undgå ”*skolevegring*” kræver det ifølge lærerne at læreren evner at supplere med andet materiale. Det kræver ”*tilgang til egnede*

læremidler og mot til å velge bort lærestoff” (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 190) Mod fordi det er trygt at bruke lærebogen. Ifølge Trine så er lærebogen ”*knaggen*” og så må man supplere. Dette er ”*tidskrævende*”. Hvilket igen betyder at lærerne tyer til lærebogen. Den viktigste grund til at bruke lærebogen er, som William siger avslutningsvis i interviewet, at det er effektivt og at det sparer tid. På baggrund af ovenstående, kan man sammenfattende si at lærerne befinner sig i spændingsfeltet mellem kræfter og modkræfter når det gjelder brug af lærebogen. De er bevidste om fordele og ulemper og det bliver for lærerne en ”*balansegang*”, som William siger, mellem for meget og for lidt brug af lærebog, den sparer lærerne tid, men får samtidig en dårlig effekt på tilpasning og motivation hos eleverne, hvis den bruges for meget.

Hvis lærere og ledere ønsker at forbedre kvaliteten af den tilpassede opplæring for den enkelte elev i skolen må man på baggrund af ovenstående, som jeg ser det, forholde sig til den dobbelthet som ligger i bruk af lærebog, fordele og ulemper som det fremgår af bilag 6. Lewin understreger at det er bedre som optakt til et utviklingsarbejde i skolen at fokusere på at redusere de hæmmende kræfter, frem for at øge fokuset på de fremmende kræfter. (Schmuck, 2006) Som leder, må man på den baggrund, skelne til de argumenter lærerne har for at bruke lærebogen i undervisningen. Disse må være udslagsgivende for spørsmålene ”*hvor vil vil?*” og ”*hvordan kommer vi dit?*” (Bjørnsrud & Nilsen, 2008, s. 12) hvis man ønsker at utvikle kvaliteten af TPO i skolen.

6.4 Ledelsen tæt på

Det er Janne og Vebjørns opfattelse at lærerne generelt bruker lærebogen i udstrakt grad i såvel planlægning som gjennomførelse af undervisningen. Som nævnt over, så mente Janne at lærebogen har ”*hovedrollen*” i lærernes planlegningsarbejde og at den er ”*rammesettende*” for undervisningen. Vebjørn så at den ”*kan gå inn og ta for mye styring rett og slett*.” De ser dog også fordelene for lærerne i arbeidet når det gjelder bruk av lærebogen. At det er trygt for lærerne at ”*du er innenfor, at du har vært gjennom alt*”, som Janne siger. Ifølge Vebjørn sparer lærebogen lærerne for tid ”*man kan jo ikke sitte hver uke og bruke 20 timer på nettet og hente de gode eksemplene fra alle mulige steder*.” Desuden mener han at fordelene er at det er ”*ryddigere og enklere å forholde seg til en lærebok*.” På baggrund af interviews med de to ledere fremgår det at de også ser den dobbelthet som ligger i bruk av lærebog i undervisningen. Når det gjelder lærebogen i relation til TPO vil jeg citere Vebjørn. ”*Man må løsrive seg fra boka for å kunne ivareta kravene om TPO*.” Vebjørns udtalelse oppsummerer

kort og præcist hvad lærere og ledere har givet udtryk for og som jeg har redegjort for så langt. At der med brug af lærebog følger fordele og ulemper, men hvis man skal sikre en tilpasset oplæring, må man løsrive sig fra lærebogen og supplere med andet materiale.

Af mine forskningsspørgsmål fremgår det, at jeg ønsker at undersøge hvad ledelsen gør i praksis for at sikre at lærerne realiserer bedst mulig TPO og hvordan de forholder sig til lærebogen i den forbindelse. Lærerne giver udtryk for lidt forskellige oplevelser af dette. Både Trine og Ulrik siger at ledelsen på Arnsjø Skole er *”opptatt av TPO og opptatt av at våre elever står i fokus”*, mens William, Berit og Marianne ikke oplever at ledelsen har noget særlig fokus på TPO og lærebog. *”jeg føler at på den her skolen så er det mest, eller der er det helt opp til læreren selv (...) jeg tror aldrig at jeg har blitt spurt om mine metoder eller min måte å drive TPO på”*, som William siger. Hvor lærerne har få konkrete eksempler på hvad ledelsen gør i praksis, så er Janne mere tydelig. Hun nævner i den forbindelse to konkrete eksempler på hvad ledelsen på Arnsjø Skole gør, for at sikre at lærerne realiserer bedst mulig TPO. Det ene er at *”kontrollere”* at lærerne har gennemført de kortlægningsprøver de skal og at ledelsen desuden *”krever”* at læreplaner og ugeplaner er *”nivådelte.”* Hvor Janne er ganske tydelig på hvad hun gør i praksis, snakker Vebjørn i mere generelle vendinger, at det gælder om at *”finne metoder og så ha en gjennomgående holdning”* i skolen. Når jeg spørger yderligere ind til hvad ledelsen i praksis kunne bidrage med i den forbindelse siger Vebjørn: *”det er jo et spørsmål om tid da (...) lærerne har vel så god forutsetning for at jobbe frem gode spørsmål og løsninger (...) Det er ikke sånn at fordi vi jobber som skoleledere har en større pedagogisk verktøyskasse enn dere, tvert imot.”* Man kan på baggrund af denne udtalelse udlede at Vebjørn enten ønsker at undlade at svare på spørsmålet, fordi han reelt ikke har et svar, at han ansvarsforskyder eller at svaret er en indikation på hans perspektiv på ledelse. Umiddelbart kan ovenstående udtalelse tyde på at Vebjørn ser ledelse som et *”relasjonelt og distribuert fenomen, noe som skjer i interaksjoner mellom mennesker og situasjon.”* (Postholm, 2012, s. 84) Distribueret ledelse er ledelse som *”åpner opp for en tydeligere ansvarliggjøring av alle skolens ansatte for hele skolens virksomhet.”* (Postholm, 2012, s. 83) Dette kommer yderligere til uttrykk når vi i interviewet kommer ind på hvad ledelsen kan gøre i det tilfælde at nogen lærere benytter sig af lærebogen i for høj grad. *”det meste av sånt noe er jo langsiktig utviklingsarbeid (...) man må dele med hverandre.”* Janne benytter ordene *”kontrollere”* og *”krever”* hvilket signalerer, at hun har et andet syn på ledelse henimod en mere individualistisk ledelsesforståelse. Leders rolle inden for *”Instructional leadership”* (Postholm, 2012, s. 52) inkluderer ifølge Engvik

”koordinering, kontroll og veiledning” (Postholm, 2012, s. 52) Selvom mit grundlag for at drage konklusioner på dette område, er ganske lille, tolker jeg på baggrund af ovenstående at Janne og Vebjørn har to forskellige perspektiver på ledelse, og at dette har betydning for hvordan de betragter deres lederopgave i arbejdet med sikre TPO i skolen.

Ved at læse interviewene med Janne og Vebjørn igennem blev det tydeligt, at der flere steder i deres svar skinner en usikkerhed igennem. I flere af både Janne og Vebjørns svar indgår ordet *”tror.”* Svaret bliver dermed en smule vagt, hvilket giver mig et indtryk af at de er usikre. I spørgsmålet om lærebogen af lærerne fungerer som ramme eller ressource for undervisningen, svarer Janne *”rammesettende, ja, jeg tror at de bruker den, de går ut fra den, så jeg tror at den styrer”* senere i interviewet kommer vi ind på hvordan lærerne i praksis tilpasser i undervisningen og på dette spørgsmål svarer Janne *”Den vet vi ikke...vet du...Vi er for lite ute...Det tror jeg alle ledere er...Vi burde være mer ut og kigge.”* Vebjørn siger i interviewet at *”man må være villig til å tenke litt uten om boka.”* Når jeg spørger ham om han tror at lærerne er gode til det, svarer han: *”jeg vet ikke...rett og slett”* og tilføjer *”jeg skulle gjerne ha vært mer inni...tettere på undervisningen.”* Ledernes usikkerhed når det gælder indsigt i lærernes praksis kommer direkte til udtryk. De siger at de ikke ved hvad lærerne gør i praksis. Af samtalerne med lærerne kommer både William og Trine ind på at de kunne ønske at ledelsen ville *”gå og være mer til stede i gruppene.”* At det er vanskelig at se egne fejl og at ledelsen ved at observere kunne ha bidraget med at synliggøre nogle *”soleklare ting som hemmer læringen til elevene.”* Trine siger desuden, at hun godt kunne have tænkt sig at ledelsen bidrog ved *”litt hyppigere”*, at lægge tilrette for at lærerne kan *”lære av hverandre.”* Ledelsen kunne i den forbindelse i højere grad bidrage ved at sætte af tid, og lægge til rette for *”utviklingsarbeid som har med kollegaveiledning”* at gøre. Ovenstående viser at der generelt er et behov for at ledelsen i større grad er til stede i undervisningen og at behovet går begge veje. Ikke som kontrol, men som hjælp i lærernes arbejde bl.a. med at *”kartlegge”* elevernes færdigheder og med at synliggøre *”noen soleklare ting som hemmer læringen til elevene.”* Dette vil desuden bidrage til at lederne i større grad får bevidsthed om hvad som sker i praksis i undervisningen. Ovenstående fund kan sammenfattende siges at centrere sig om begreberne organisationslæring og praksisfællesskab. Skolevandring som model for skolelæring er som nævnt i kap. 2 et værktøj der bygger på lærere og leders refleksioner over praksis og som bidrager til øget bevidsthed og øget kundskab i skolen. Gennem refleksion over observation i skolevandringens processen får man *”lærernes stemme”* frem (Bjørnsrud, 2009, s. 185) samtidig som refleksionen fører til øget bevidsthed. (Skrøvset & Tiller, 2015)

Skolevandring bidrager ikke kun til lærernes læring, men betyder også at ledelsen får indsigt i hvad som sker i undervisningen. På baggrund af lærere og leders udtalelser over er det hensigtsmæssig at skolevandringen foretages af ledelsen. Lærerne udtrykker behov for at få vejledning til hvordan de kan forbedre sin praksis gennem tilpasning. Ledelsen ytrer ønske om større indsigt i hvad som sker i undervisningen. Ledelsen er pålagt at sikre et godt læringsmiljø herunder at den enkelte elev får en tilpasset oplæring. Desuden har ledelsen ansvaret for at skolen som organisation lærer og udvikler sig. (Utdanningsdirektoratet, u.å)

Skolevandringen bliver i den forbindelse en model, som på den ene side knytter behov som lærerne har med behov og forpligtelser som ledelsen på den anden side har. Hvilket kan føre til praksislæring og udvikling af hele skolen. Selvom man kan se på skolevandringen, som en lederbestilt opgave, i og med at skolen er lovpålagt at sikre TPO, kan lærerne samtidig bestille opgaver, herunder beslutte, hvad som skal være fokusområde i observationen. I relation til denne opgaves tema og problemstilling kunne et fokusområde være, *hvordan kan jeg lægge tilrette for elevens tilpasning og hvordan kan jeg anvende lærebogen i den forbindelse*. I Observationen bliver det i den forbindelse vigtigt at se efter indikatorer, som kan sættes i forbindelse med fokusområderne bl.a. elevernes motivation, lydhørhed osv. I vejledningen efterfølgende er målet at lærere opnår øget bevidsthed og kundskab. Fælles refleksion over den praksis som udføres skal videre lede til at nye og alternative tiltag afprøves.

Skolevandringen er en proces som kan forløbe over tid. Hensigten er at lære af og gennem erfaring. Kolbs læringscirkel illustrerer dette. Ifølge Kolb (1984) er systematisk afprøvning i praksis og fælles refleksion nødvendig for organisatorisk læring. (Kolb, 1984)

Fund viser til at flere af lærerne har et ønske om at der sættes tid af til erfaringsdeling. Ifølge Dysthe (2001) er læring distribueret. Ved at kundskab deles mellem mennesker skabes ny kundskab. (Dysthe, 2001) Det er ved at tage del i et praksisfællesskab, gennem brug af kulturelle redskaber, herunder sproget, at man skaber grundlag for individets læring. (Dysthe, 2001) Hvis man skal undgå at lærernes kundskab forbliver tavs, må man dele med hinanden gennem refleksion og udveksling af kundskab. (Bjørnsrud, 2015) Gennem refleksion over og vejledning i forbindelse med lærernes undervisningspraksis, herunder deres handlinger (P1) og deres praksisteori (P2 og P3) (Lauvås & Handal, 2014) bliver kundskab forløst og distribueret, hvilket fører til ny kundskab. (Dysthe, 2001) Hvis skolen skal lære og udvikle sig må refleksion som knytter sig til observation i skolevandringsmodellen hæve sig over snakke-niveau. Ifølge Tiller (2006) må refleksionen ordnes, kobles og knyttes mod relevant teori.

Dette kræver at ledelsen, i den forbindelse, ikke bare organiserer og lægger til rette for lærernes samarbejde, men at den også bidrager med relevant teori.

Som nævnt i kap. 2 er det ifølge Postholm (2012) ”*ikke mulig å utvikle en skole gjennom dyktige enkeltlærere og gode enkeltledere alene. Det må systematisk samarbeid og samordnet innsats til.*” (Postholm, 2012, s. 229) Jeg har tidligere vist til et citat af Jenssen (2011) som understreger betydningen af professionel handling hvis tilpasning i skolen skal fungere godt. Det kræver en ledelse som kan lægge til rette for samarbejde på skolen og systematisere mod en ”*samordnet innsats*” (Postholm, 2012, s. 229) Skolevandringensmodellen er et eksempel på professionel handling, som en måde at systematisere samarbejde og skabe rum for refleksion og erfaringsdeling på skolen. Den involverer såvel ledelse som lærere, på den måde bliver indsatsen for at udvikle kvaliteten af den tilpassede oplæring samordnet.

6.5 Opsummering

Over har jeg drøftet inden for de fire kategorier under følgende overskrifter:

- 5) Tilpasset oplæring som intension
- 6) TPO og lærebog i praksis
- 7) Lærebogen som den opfattes og anvendes
- 8) Ledelsen tæt på

Som det næste vil jeg opsummere de fund som indgik i drøftelsen og som udgør et væsentligt grundlag for besvarelse af såvel forskningsspørgsmål som problemstilling i denne opgave. Disse fund blev drøftet i lys af relevant teori, herunder bl.a. Handal og Lauvås (2014) praksistrekant, Schmucks (2006) refleksionsmodel, skolevandringensmodellen som den blev præsenteret af Skrøvset (2008), Kolbs (1984) læringscirkel og Tillers (2006) læringstrappe.

Af datamaterialet kom det frem, at lærerne og en leder generelt havde et smalt individualistisk syn på tilpasset oplæring. Ideelt set forstås tilpasning i den forbindelse som tilrettelæggelse for enkelteleven. De udfordringer som lærerne umiddelbart bliver konfronteret med i praksis, betyder at deres forståelse forstyrres og praksis og tilpasning bliver anderledes end tilset. Lærerne tilpasser på den baggrund i større grad i forhold til grupper og i hele klassen gennem variation af undervisningsmetoder. Konsekvensen af begrebet og måden du opfatter det på defineres dermed sagt i højere grad gennem praksis i klasselokalet frem for den anden vej rundt. Dette bliver et væsentligt aspekt for ledelsen at forholde sig til både som udgangspunkt

for refleksion i skolen og som led i skolens udviklingsarbejde når det gælder TPO og brug af lærebog.

Lærere og ledere ser at lærebogen generelt er for dårligt tilpasset både de svage og de stærke elever. Der er en udbredt enighed om, at lærebogen må suppleres med andre materialer, hvis man skal sikre eleverne en god tilpasset oplæring. Synet på lærebogen er dog dobbeltsidigt, brug af lærebogen har ifølge lærere og ledere sine fordele og ulemper. Den sparer bl.a. lærerne for tid og den er tryk at bruge for at indfri mål for faget lærerne underviser i. På den anden side oplever lærerne, at undervisningen bliver for dårligt tilpasset og at udpræget brug af lærebog kan betyde at undervisningen bliver kedelig og at eleverne bliver demotiverede. For lærerne bliver det en balancegang mellem for meget og for lidt brug af lærebog. Kendskab til disse kræfter og modkræfter for brug af lærebog i undervisningen kan være nyttig indsigt for ledelsen. (Schmuck, 2006) At få et billede af den nuværende situation, hvor er vi? som udgangspunktet for ændring, hvor vil vi? er væsentlige spørgsmål at stille i personalet hvis man sigter mod at lærebogens skal være mindre styrende i undervisningen for at tilgodese kravet om TPO.

I praksis handler det ifølge lærerne om at finde egnede materialer at supplere lærebogen med og tilpasse ved at organisere undervisningen for at fremme TPO. Det kom frem at det til syvende og sidst er op til den enkelte lærer hvordan denne tilpasser og hvordan man vælger at anvende lærebogen i den forbindelse. Det stiller krav til lærerne om at turde vælge stof til og fra (Skaalvik & Skaalvik, 2013) og at lærerne evner at organisere undervisningen.

Ovenstående opsummerer og besvarer mit første, andet og tredje forskningsspørgsmål, *”Hvordan opfatter lærere brugen af lærebogen i planlægning og gennemførelse af undervisningen i forhold til at fremme TPO?”*, *”Hvad gør lærerne i praksis for at kombinere brugen af lærebog med TPO?”* og *”Hvordan opfatter ledelsen brugen af lærebogen i planlægning og gennemførelse af undervisningen i forhold til at fremme TPO?”*

Når det gælder det fjerde forskningsspørgsmål *”Hvad gør ledelsen i praksis for at sikre at lærerne realiserer bedst mulig TPO og hvordan forholder de sig til lærebogen i den forbindelse?”* viser fund opsummeret at lederne på Arnsjø Skole er optaget af TPO, men at det er det er lidt uklart og lidt upræcist hvad lederne, ifølge lærerne, gør i praksis. Janne kommer selv med et par konkrete eksempler, og ordlægger sig med ordene *”kontrollere”* og *”kreve.”* På baggrund af dette og fund relateret til både Janne og Vebjørn gør jeg i drøftelsen rede for to forskellige perspektiver på ledelse, det instruktionelle og det distribuerede

ledelsesperspektiv. Ledelsesperspektivet har betydning for hvordan du som leder ser på dine ledelsesopgaver i forbindelse med at sikre TPO i skolen. Såvel ledere som lærere giver udtryk for et behov for at ledelsen er mere synlig i undervisningen og at denne i større grad lægger til rette for erfaringsdeling i personalet. Skolevandringensmodellen kan være et ledelsesværktøj i den forbindelse. Skolevandring er en model for skolelæring. (Skrøvset & Tiller, 2015) Den centrerer sig om erfaring, observation og refleksion som led i skolevandringen og bidrager derigennem til lærere og lederes læring og bevidsthed. Derudover bidrager den til at ledelsen får større indsigt i hvad som sker i undervisningen. Hvis ledelsen skal sikre at lærerne realiserer bedst mulig TPO ved samtidig brug af lærebog, opsummeret, at fokus i skolevandringensprocessen er på TPO og brug af lærebog, som fokuspunkt både når det gælder observation og refleksion og når det gælder afprøvning af nye tiltag. Ledelsen må i den forbindelse bidrage med kundskab i form af teori, for at hæve refleksionen fra snakke-niveau til et niveau hvor lærerne lærer og udvikler sig. (Tiller, 2006)

7 Konklusion

Af indledningen fremgår det at valg af tema i denne opgave er begrundet med udgangspunkt i tre hovedmål. Et praktisk, et personligt og et intellektuelt mål. Jeg ønskede at få en forståelse for tanker lærere og ledere gør sig i forhold til tematikken. Jeg er som lærer og eventuelt kommende leder optaget af at fremme et læringsmiljø med fokus på læring, motivation og trivsel. I et samfundsmæssigt perspektiv finder jeg det, i den forbindelse, vigtigt at lærere og ledere hele tiden forholder sig underende og kritisk til den undervisning som udføres. Lærere og ledere må være omstillingsparate, ligesom skolen som lærende organisation må udvikle og ændre sig for at imødekomme nye krav og retningslinjer. Jeg var i udgangspunktet optaget af at se på lærebogen i undervisningen som ramme eller ressource, hæmmende eller fremmende for TPO i skolen.

For at få en forståelse for dette tema, var det væsentligt at belyse tematikken fra både leder- og lærerperspektivet. Samtidig var det vigtigt at sammenholde lærere og lederes forståelse af begrebet TPO med den praksis som udføres, som det fremgik af henholdsvis ledere og lærere. Teorier som blev anvendt, herunder de substantive teorier, gav mig som forsker, en større grad af forståelse, samtidig som de hjalp mig til at se sammenhænge i datamaterialet. Hvis man skal forstå hvad som ligger bag tanker og til grund for lærere og lederes opfattelse, som det fremgår af mine forskningsspørgsmål, må man prøve at sætte sig ind i deres livsverden

ifølge fænomenologisk tænkning. (Jacobsen, 2015) Når det gælder synet på og brug af lærebog i undervisningen, må man forsøge at få et billede af de kræfter og modkræfter som spiller ind på valg lærere og ledere træffer i deres hverdag i skolen. Af denne undersøgelse fremgår det, at synet på lærebogen indeholder en dobbelthed. Der er fordele og ulemper forbundet med lærebogen for læreren og for eleverne i undervisningen. Lærere og ledere var generelt enige om at lærebogen er for styrende i undervisningen og at dette går på bekostning af TPO. En konsekvens af dette er ifølge lærerne at undervisningen bliver kedelig og instrumental med lavt læringsudbytte og motivation til følge. Som Vebjørn siger ”*man må løsrive sig fra boka for å kunne ivareta kravene om TPO.*” De kræfter som på trods af denne bevidsthed har indflydelse på de valg lærerne træffer i undervisningen går bl.a. på tid og trygheden som ligger i at lærebogen følger mål i læreplanen. Hvis man skal sikre elevens tilpasning ved samtidig brug af lærebog, må denne suppleres med andet materiale og det er tidskrævende. Som illustreret i bilag 6, bevæger lærerne sig i dette spændingsfelt mellem kræfter og modkræfter. På baggrund af ovenstående, kan man konkludere at lærebogen af lærerne opfattes som en ressource blandt mange, men i praksis bliver lærebogen ofte rammen for undervisningen og dermed hæmmende for den tilpassede oplæring. Hvis vi i skolen ønsker at tilgodese og udvikle elevernes kompetencer så som kritisk tænkning, kreativitet og selvstændighed, og samtidig ønsker at tilpasse undervisningen eleven og ikke omvendt må vi, som jeg ser det, forholde os kritisk til brug af lærerbogen.

Som det fremgår af min problemstilling stiller jeg mig selv spørgsmålet ”*Hvordan sikrer lærere og ledelse elevens tilpasning i undervisningen ved anvendelse af lærebogen?*”

Som svar på dette bliver det på baggrund af fund som er gjort i denne undersøgelse, at man i skolen bidrager til at hjælpe lærerne i den balancekunst, som de dagligt bevæger sig i mellem lærebog og kravene om TPO. Hvis hensigten er at lærebogen skal være mindre styrende i undervisningen og at man i skolen ønsker at udvikle kvaliteten af den tilpassede oplæring, må ledelsen være tættere på undervisningen, sætte tid af til refleksion og erfaringsdeling i personalet og bidrage med relevant teori, som kan hæve refleksionsniveauet og fremme læring. Ved at fokusere på at dæmpe modkræfter, her de kræfter (tid og tryghed) som gør at lærerne holder fast i lærebogen, vil man lettere kunne gennemføre udviklingsarbejde i skolen med fokus på at fremme kvaliteten af TPO. Dette bliver relevant at forholde sig til i første fase af skolevandringens modellen, som optakt til skolevandringen og som forberedelse af hele personalet på den proces som alle skal være en del af og bidrage til.

På baggrund af de undersøgelser som ligger til grund for denne opgave vil jeg afslutningsvis understrege at hvis lærebogen bliver retningsgivende for valg af såvel indhold som metoder i undervisningen, får det konsekvenser for elevens tilpassede oplæring. Jeg mener i stedet at det er fremtidens kompetencer, kundskabsmålene og elevens faglige og sociale ståsted som må være retningsgivende, når lærere skal planlægge og gennemføre undervisning og når lederne skal lægge til rette for læringsprocesser som fremmer udvikling i skolen. Ledelsen har for mig at se en vigtig opgave i forhold til at sikre at der sker TPO i undervisningen, og er i høj grad bestemmende i forhold til at definere anvendelsen af lærebogen, så tilpasning fremmes i undervisningen.

8 Vejen videre

Jeg har med denne opgave erfaret at forskningsarbejdet, som ligger til grund, er en kreativ proces som samtidig stiller store krav om analytiske færdigheder og systematik. (Nilssen, 2012) Logskrivning, tegning af diagrammer, tankekort m.m. har bidraget til at tekst og tanker blev sat i system. At jeg har haft en pragmatisk abduktiv tilnærmelse til forskningsprocessen er reel, ligesom Maxwels (2013) dynamiske design har afspejlet min måde at tænke og arbejde på. Pendlingen mellem teori og empiri har løbende bidraget til at øge min forståelse inden for alle delene i processen. For mig har processen ikke været en lineær proces, men en frem og tilbageproces.

Dette forskningsprojekt har bidraget til min forståelse, og øget min kundskab i relation til dette tema. Selvom jeg, som lærer, har indsigt i feltet jeg forsker på, og dermed i mange henseender kan relatere fund til min egen skolehverdag, fandt jeg det interessant og nyttigt at belyse det spændingsfelt af kræfter og modkræfter som lærerne opererer i til daglig og som har betydning for måden de underviser på, herunder brug af lærebog. Jeg har erfaret at ved at reflektere over praksis, får man et mere oprigtigt billede af hvordan lærerne tolker begrebet TPO. Måden de praktiserede TPO på afveg lidt i forhold til forståelsen de i udgangspunktet havde af begrebet. Jeg ser at lærernes intentioner om TPO forstyrres af de udfordringer de møder når undervisningen skal gennemføres som ene lærer i en klasse med stor faglig spredning.

Det var ikke overraskende, at fund viste, at lærerne i udbredt grad bruger lærebogen i undervisningen, men jeg har i den forbindelse lært hvad lærere og ledere kan gøre for at forbedre situationen og fremme kvaliteten af TPO. Skolevandringensmodellen som

refleksionsværktøj har haft en samtlende funktion i denne opgave. Som en måde at håndtere fund som er gjort. Skolevandringens modellen bidrager som en mulig løsning på en tilstand som ønskes ændret. Selvom lærerne ikke direkte ytrer ønske om ændring, begrundet i kræfter og modkræfter, så viser fund at hvis TPO skal tilgodeses må man løsrive sig fra lærebogen. Jeg finder at det kunne være interessant at gennemføre et projekt i skolen, med skolevandringen som led i en aktionsforskningsproces og med lærebogen og TPO som tema. Derudover ville det være interessant for forskningen videre at fordybe sig i de fund som dette studie viser til, men som ikke indgår besvarelsen af problemstillingen, eller som jeg af pladshensyn måtte udelade. Det gælder fund som viser til betydningen af kortlægning og vurdering af elevernes faglige ståsted i relation til elevens faglige tilpasning, og det gælder fund som viser til betydningen af samarbejde for at få til TPO. Derudover så var det min hensigt at belyse lærebogens betydning for TPO i forhold til planlægningen såvel som i gennemførelse af undervisningen. Fund viste at lærebog og TPO i forbindelse med planlægningen af undervisningen er relevant at belyse som led i fremtidige forskningsprojekter. Et af målene med mit forskningsprojekt var af praktisk eller forskningsmæssig karakter. Som det kom frem i kap. 1.2, findes der kun lidt forskning som går på lærebogen og TPO i en sammenhæng. Jeg håber at fund som kom frem i dette studie, vil lede til nye spørgsmål, og dermed gi anledning til at nye forskningsprojekter iværksættes. Desuden håber jeg, at jeg med dette studie bidrager til at belyse denne problemstilling og at kundskaben som kommer frem i denne opgave kan være til gavn for elevernes læring i skolen for nu og for fremtiden.

Litteraturliste

- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling : tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2015). *Skolebasert kompetanseutvikling : organisasjonslæring for delingskultur*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2008). *Tilpasset opplæring : intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2011). *Lærerarbeid for tilpasset opplæring : tilrettelegging for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brekke, M., & Tiller, T. (2013). *Læreren som forsker : innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Bueie, A. A. (2003). *Er det sammenheng mellom bruk og valg? : en undersøkelse av hvordan læreboken brukes i norskfaget i den videregående skolen - sett i sammenheng med hvordan lærebøker velges*.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S., & Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring : skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Dale, E. L., Lindvig, Y., & Wærness, J. I. (2005). *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforl.
- Hattie, J. (2013). Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London & New York: Routledge (2009). John Hattie, Visible Learning for teachers. Maximizing impact on learning. London & New York: Routledge (2012). *Form@re : Open Journal per la Formazione in Rete*, 13(2), 144-147. doi: 10.13128/formare-13251
- Helstad, K., & Øiestad, P. A. (2014). Klasseledelse - verktøy for ledelse og læring. *Bedre skole*.
- Hiim, H., & Hippe, E. (1993). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling : en studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforl.
- Hodgson, J., Rønning, W., & Tomilinson, P. (2012). *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring - En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. fra <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/Nordlandsforskning/Undervisning-og-laring-i-Kunnskapsloftet/>
- Høihilder, E. K. (2015). *Praksisboka for lærerutdanningen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Jacobsen, D. I. (2012). *Organisasjonsendringer og endringsledelse* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jenssen, E. S. (2011). Et skolelederperspektiv på tilpasset opplæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95 ER(03).
- Jenssen, E. S., & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis.
- Jenssen, E. S., & Roald, K. (2014). *Tilpasset opplæring i skolens arbeidsfellesskap*. Bergen: Fagbokforl.
- Kerns, D. (2016). How do adaptive learning programs differ from textbooks?
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs. 2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Ludvigsen, S., & Norge, K. (2014). Elevenes læring i fremtidens skole : et kunnskapsgrunnlag : utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 3. september 2014 (B. NOU 2014:7). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Lyngsnes, K. M. (2011). *Lærere og forskere i samarbeid om utvikling av skolen : erfaringer fra Ladeprosjektet*.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design : an interactive approach* (3rd ed. utg. B. 41). Los Angeles: Sage.
- Moulton, J. (1994). How Do Teachers Use Textbooks and Other Print Materials? A Review of the Literature.
- Moxnes, P., & Institutt for, s. (1981). *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet*. Oslo: Institutt for sosialvitenskap.
- NESH. <https://www.etikkom.no/>.
- Nilssen, S., & Buli-Holmberg, J. (2010). *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring : om forbedring av opplæringen for barn og unge med særskilte behov*. Oslo: Universitetsforl.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- Pettersson, T., Postholm, M. B., & Smidt, J. (2004). *Klasseledelse* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Postholm, M. B. (2010a). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Postholm, M. B. (2010b). Refleksjon : en nøkkelatvitet i læreres læring. Oslo: Universitetsforl., cop. 2010.
- Postholm, M. B. (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Regjeringen. (2016). *Meld. St. 28 (2015-2016) Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Resvoll, E., & Høgskolen i Sør-Trøndelag Avdeling for lærer- og, t. (2014). *Lærebøker i matematikk og læreres bruk av dem : en analyse av karakteristiske trekk ved de mest brukte lærebøkene på ungdomstrinnet og hvordan de blir brukt av tre lærere til planlegging og gjennomføring av undervisning = Mathematics textbooks and their use by teachers : an analysis of selected content in most commonly used mathematics textbooks at lower secondary level, and how they are used by three teachers in their preparation and practice of teaching*.
- Schmuck, R. A. (2006). *Practical action research for change* (2nd ed. utg.). Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Skjelbred, D., Solstad, T., & Aamotsbakken, B. (2005). *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis* (B. [1/2005]). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Skrøvset, S. (2008). *Skolevandring - et nytt verktøy for ledelse og læring* (B. nr. 2-2008). Tromsø: Eureka forl.
- Skrøvset, S., & Tiller, T. (2015). *Verdsettende ledelse* (2. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen : motoren i det nye læringsløftet* (2. utg. utg.). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Utdanningdirektoratet. (2006). *Lærplanverket for Kunnskapsløftet, Prinsipper for Opplæringen*. fra http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf
- Utdanningdirektoratet. (2012). Kunnskapsstatus- forskning på læremidler. [Rapport].

- Utdanningdirektoratet. (2013, 07.08.2013). *Ståstedanalysen for skoler*. fra <http://www.udir.no/Utvikling/Verktoy-for-skoleutviklinganalyser/Statedsanalyse-for-skoler/>
- Utdanningdirektoratet. (2014). *Tidlig Innsats, Inkluderende opplæring*. fra <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Skole/Begreper-og-prinsipper/Inkluderende-opplaring/>
- Utdanningdirektoratet. (u.å). *Organisasjon og ledelse*. fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Organisasjon-og-ledelse/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/?read=1>
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wille, H. P., & Svanberg, R. (2009). *La stå! : læring - på veien mot den profesjonelle lærer*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Bilag

Bilag 1: Intervju-guide leder (Interviewers version)

- Indledning:
 - Kort presentasjon av meg selv
 - Forklare hensikten med intervjuet
 - Antyde hva jeg er interessert i å få vite noe om.
 - Anonymitetsbeskyttelse
- Presentasjon:
 - Informantens bakgrunn
 - Alder
 - Hvor mange år i praksis

Tilpasset opplæring:

- Henviser til lovverk.. : § 1-3. *Tilpassa opplæring og tidleg innsats. Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten.*) Begrep har eksistert i mange år...Hva tenker du om det? Kan du si noe om hva du legger i det som begrep? Hva er din definisjon av begrepet tilpasset opplæring?

Læreboken generelt:

- (Hvordan oppfatter du bruken av læreboken i planlegging og gjennomførelse av undervisningen i forhold til å fremme TPO?)

Læreboken i planleggingen:

- Når skoleåret begynner, hvordan opplever du at lærerne legger periodeplaner? Hvilken rolle opplever du at læreboken spiller i den forbindelse?
- I hvor høy grad opplever du at læreboken spiller en rolle i.f.t. planlegging av den daglige undervisningen?
- Ser du synlige tegn på at det tenkes tilpasning inn i planleggingen av undervisningen og på hvilken måte?

Fordeler og ulemper med læreboka:

- Hvilke fordeler mener du at læreboken har for læreren i undervisningen?
- Hvilke fordeler mener du læreboken har for elevene i undervisningen?

Læreboka og TPO

- Synes du generelt at lærerbøker har tenkt godt nok i å tilpasse innholdet til elevene?
- Opplever du at læreboken blir styrende for undervisningen når den planlegges og gjennomføres? Hvorfor? Hvorfor ikke?
- Hvilken betydning har det for undervisningen og for elevene hvis undervisningen styres av læreboka?
- Hvordan tror du lærerne oppfatter læreboken, som en ressurs (en del av mange ressurser) eller som rammesettende for undervisningen? (på en skala)
- Opplever du at det er stor forskjell på lærernes praksis i.f.t. bruk av lærebok avhengig av fag, alder på læreren, grad av samarbeide på team eller annet?
- Nå kommer jeg med en rett så provoserende påstand og vil gjerne høre din mening om dette. *«Lærerne er styret av læreboken i deres planlegging og gjennomførelse av undervisningen til hinder for TPO.»*

Ledelsen:

- (Hva gjør ledelsen her i praksis for å sikre at lærerne realiserer best mulig TPO og hvordan forholder dere til læreboken i den forbindelse?)
- Tenker du at dere gjør nok for å belyse denne tematikk i personalet og guider i den daglige praksis?
- Er det noe du tenker ledelsen kan bidra med i den forbindelse?

Framtiden:

- Av NOU 2014:7 elevenes læring i fremtidens skole, fremgår det at sentrale kompetanser som bør få større plass i skolen i fremtiden er: kreativitet og innovasjon, kritisk tenkning og problemløsning, kommunikasjon og samarbeid. Hvordan tenker du læreboken bør oppfattes i den forbindelse?

Problemstilling og forskningsspørsmål:

Hvordan sikrer lærere og ledelse elevens tilpasning i undervisningen ved anvendelse af lærerbogen.

Forskningsspørgsmål jeg i den forbindelse ønsker å besvare er:

- 1) Hvordan opfatter lærere brugen af lærerbogen i planlægning og gennemførelse af undervisningen i forhold til å fremme TPO?*
- 2) Hvad gør lærerne i praksis for at kombinere brugen af lærerbog med TPO.*
- 3) Hvordan opfatter ledelsen brugen af lærerbogen i planlægning og gennemførelse af undervisningen i forhold til å fremme TPO?*
- 4) Hvad gør ledelsen i praksis for at sikre at lærerne realiserer bedst mulig TPO og hvordan forholder de sig til lærerbogen i den forbindelse?*

Bilag 2: Intervju-guide lærer (Interviewers version)

- Indledning:
 - Kort presentasjon av meg selv
 - Forklare hensikten med intervjuet
 - Antyde hva jeg er interessert i å få vite noe om.
 - Anonymitetsbeskyttelse

- Presentasjon:
 - Informantens bakgrunn
 - Alder
 - Hvor mange år i praksis
 - Underviser i hvilke fag?

- Tilpasset opplæring
 - Som begrep (Henviser til lovverk: § 1-3. *Tilpassa opplæring og tidleg innsats. Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten.*) Begrep har eksistert i mange år...Hva tenker du om det? Kan du si noe om hva du legger i det som begrep? Hva er din definisjon av begrepet tilpasset opplæring?
 - Tenker du tilpasning av undervisningen din og på hvilken måte? Kan du komme med noen eksempler.

- Læreboken generelt:
 - Hva er din erfaring med bruk av lærebøker i undervisningen?
 - Kan du si litt om hvordan du ser på bruk av lærebøker i undervisningen.
 - Hvordan ser du på læreboken, som en ressurs (en del av mange ressurser) eller som rammesettende/styrende for din undervisning? (på en skala)
 - Hvilke fordeler mener du læreboken har for elevene i undervisningen?
 - Hvilke fordeler mener du at læreboken har for læreren i undervisningen?

- Læreboken i planlegging av undervisningen:
 - Når skoleåret begynner, hvordan planlegger du periodeplanen? Hvilken rolle spiller læreboken i den forbindelse?

- I hvor høy grad spiller læreboken en rolle i.f.t. planlegging av den daglige undervisningen?
- Læreboken og TPO
 - Hva gjør du i praksis for å kombinere bruken av lærebok med TPO?
 - Hvis du ser at læreboken ikke legger opp til tilpasning, hvordan sikrer du deg da denne tilpasning?
 - Synes du generelt at lærerbøker har tenkt godt nok i å tilpasse innholdet til elevene?
 - Nå kommer jeg med en rett så provoserende påstand og vil gjerne høre din mening om dette. *«Lærerne er styret av læreboken i deres planlegging og gjennomførelse av undervisningen til hinder for TPO.»*
- Kultur for læring/læringsfellesskap i.f.t. TPO og bruk av lærebok
 - Kan du fortelle litt om hvordan du opplever samarbeidet på teamet ditt i.f.t. å legge til rette for TPO i planleggingen av undervisningen. Hvordan forholder dere til læreboken i den forbindelse?
 - Opplever du at det er stor forskjell på lærernes praksis i.f.t. bruk av lærebok avhengig av fag, alder på læreren, grad av samarbeide på team eller annet?
 - Opplever du at skolen/ledelsen forholder seg til denne tematikk, bruk av lærebok og TPO? Kan du komme med noen eksempler..(Går de gjennom lærebøker med personalet, tar opp TPO på fellestid, diskuterer innhold i læreplaner, mål og tilpasning i.f.t. periodeplaner)
 - Føler du deg godt nok kledd på i.f.t. å tilpasse din undervisning?
 - Er det noe du tenker ledelsen kan bidra med i den forbindelse?
- Læreboken og TPO i skolen fremover
 - Av NOU 2014:7 elevenes læring i fremtidens skole, fremgår det at sentrale kompetanser som bør få større plass i skolen i fremtiden er: kreativitet og innovasjon, kritisk tenkning og problemløsning, kommunikasjon og samarbeid. Hvordan tenker du læreboken bør oppfattes i den forbindelse?

Problemstilling og forskningsspørgsmål:

Hvordan sikrer lærere og ledelse elevens tilpasning i undervisningen ved anvendelse af lærebogen.

Forskningsspørgsmål jeg i den forbindelse ønsker å besvare er:

- 5) Hvordan opfatter lærere brugen af lærebogen i planlægning og gennemførelse af undervisningen i forhold til å fremme TPO?*
- 6) Hvad gør lærerne i praksis for at kombinere brugen af lærebog med TPO.*
- 7) Hvordan opfatter ledelsen brugen af lærebogen i planlægning og gennemførelse af undervisningen i forhold til å fremme TPO?*
- 8) Hvad gør ledelsen i praksis for at sikre at lærerne realiserer bedst mulig TPO og hvordan forholder de sig til lærebogen i den forbindelse?*

Bilag 3: Intervju (Oversigt til interviewdeltagere)

- Innledning:
 - Hensikten med intervjuet
 - Presentasjon: Alder, hvor mange år i praksis, fag.

- Tilpasset opplæring:
 - Som begrep
 - Hvordan tilpasse?

- Læreboka:
 - Generelt
 - I planleggingen av undervisningen
 - Læreboken og TPO

- Kultur på skolen:
 - TPO og lærebok
 - Læringsfellesskap, team og skole
 - Ledelsens rolle

- Læreboka og TPO i skolen framover

Bilag 4: Skema 1- Kategorier leder:

1	TPO
2	Lærebogen
3	Lærebogen og TPO
4	Ledelsen

Underkategorier:

1	<u>Definition af TPO</u> A) Forståelse af begrebet
2	<u>Opfattelse af lærebogen</u> A) Betydning for eleverne B) Betydning for Læreren
3	<u>Opfattelse af læreres brug af lærebog kombineret med TPO i praksis</u> A) I forhold til den enkelte lærer B) På skolen C) Udfordringer
4	<u>Ledelsens betydning for TPO som udføres i klasserommet</u> A) Holdning til lærebogen B) Betydning for TPO

Definere indholdet i kategorierne:

	Kategorier:	Indhold:
1	Definition af begrebet TPO	Alle typer data som omhandler leders def. af begrebet TPO
2	Opfattelse af lærebogen	Alle typer data som omhandler leders opfattelse af lærebogen
3	Opfattelse af læreres brug af lærebog kombineret med TPO	Alle typer data som omhandler leders egen praksis i forhold til at sikre elevens tilpasning kombineret med lærebog.
4	Opfattelse af ledelsens betydning for TPO	Alle typer data som omhandler ledelsens betydning for TPO som udføres på skolen.

Bilag 5: Skema 2- Kategorier lærer:

1	TPO
2	Lærebogen
3	Lærebogen og TPO
4	Ledelsen

Underkategorier:

1	<u>Definition af TPO</u> A) Forståelse af begrebet
2	<u>Opfattelse af lærebogen</u> A) Betydning for eleverne B) Betydning for Læreren
3	<u>Erfaring med brug af lærebog kombineret med TPO i praksis</u> A) I planlægningen B) I undervisningen C) Udfordringer
4	<u>Ledelsens betydning for TPO</u> A) (Holdning til) lærebogen B) Praksis C) Ledelsens betydning for TPO

Definere indholdet i kategorierne:

	Kategorier:	Indhold:
1	Definition af begrebet TPO	Alle typer data som omhandler lærers def. af begrebet TPO
2	Opfattelse af lærebogen	Alle typer data som omhandler lærers opfattelse af lærebogen
3	Erfaring med brug af lærebog kombineret med TPO i praksis	Alle typer data som omhandler lærers erfaring med brug af lærebog kombineret med TPO i praksis
4	Ledelsens betydning for TPO	Alle typer data som omhandler ledelsens betydning for (graden af) TPO og hvad ledelsen gør i praksis.

Bilag 6: Red. efter Schmuck kraftfeltmodellen

Nuværende situation (S)

Kræfter (som gør at lærerne holder fast i lærebogen)	Modkræfter (som viser at lærerne ser ulemperne ved udpræget brug af lærebog)
<p><u>Tryghed</u></p> <p><i>”trygt og godt, de får med seg alt de skal hvis de følger den”, ”så er du innen for lissom”, ”mange tenker at læreboken er godkjent og kjøpt inn og da er...følger man den så...oppnår man målene i læreplanen”, ”så lenge de når læringsmålene sine, så er det det viktigste”</i></p>	<p><u>Kreativitet og motivation</u></p> <p><i>”I den perioden jeg jobbet ut ifra en årsplan da, som ikke var knyttet til læreverk, så blir man jo mye mer kreativ”, ”hvis du bruker den både som lekse og som arbeidsform time etter time, så blir det jo ekstremt monotomt”, ”for de veldig sterke, så vil jeg si at dem under rydder eller kanskje risikerer skolevegring..at det bliver kjedelig”, undervisningen bliver ”instrumentell” hvis ”lærerne bare utfører noe som allerede er ferdig i en bok, man får ikke noe erfaring i å tenke, hva trenger den eleven, hva er lurt å gjøre nå”, ”det går jo på motivasjon”, ”hvis vi skal lage et opplegg..så må vi jo tenke og så må vi prøve ting og så blir vi jo engasjert vi og..for vi vil jo liksom gjerne påvirke elevene..og så merker elevene at vi er engasjert..og da..blir det jo bare enda bedre” ”vi kan bli litt passive rett og slett”, ”hvis man skal jobbe mye med (læreboken), så føler jeg at motivasjonen til elevene daler fryktelig”, ”enkel vei ut”,</i></p>

<p><u>Sparer tid</u></p> <p><i>”lærerne har så mye mer krav om dokumentasjon og skriftliggjøring av alt mulig som tar så mye tid”, ”(læreboken er) den viktigste ressursen man har, for man må jo nesten bruke det man har, det er jo det eneste fornuftige”, ”man kan jo ikke sitte 20 timer på nettet og hente de gode eksemplene fra alle mulige steder” ”sparer deg for mye arbeid”,</i></p>	<p><u>Lærebogen for overfladisk</u></p> <p><i>”fordypelsen er for lite”, ”hvis læreboka styrer, så er det på en måte bare innom og så har de ikke fått med seg hva dette her er”, ”Da blir den ensformig og kanskje manglende..at man ikke får vært gjennom det man skal, hvis man bare kun ser bok og ikke mål i fagplanen..”</i></p>
<p><u>Ryddig og enkel</u></p> <p><i>”ryddig”, ” at det ikke er en masse permer og ark..og hefter og sånt og det er jo en del greiere if.t. lekser og sånt”</i></p>	
<p><u>For elevene er lærebogen:</u></p> <p><i>”Veldig stas med bøker”, ”ungerne liker å ha noe å forholde seg til”, ”man skal lære seg til på en måte å forholde seg til bok”, ”en fysisk ting å ha i hånden”, har en ”samlende ”</i> funktion</p>	

(Fig. red. efter Schmuck (2006 s. 10)

Bilag 7: Godkendelse fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Inge Vinje
Institutt for pedagogikk og skoleutvikling Høgskolen i Buskerud og Vestfold
Postboks 2243
3103 TØNSBERG

Vår dato: 25.06.2015

Vår ref: 43821 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.06.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

43821	<i>Tilpasset opplæring og bruk av lærebok</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Buskerud og Vestfold, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Inge Vinje</i>
<i>Student</i>	<i>Karina Christensen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no