



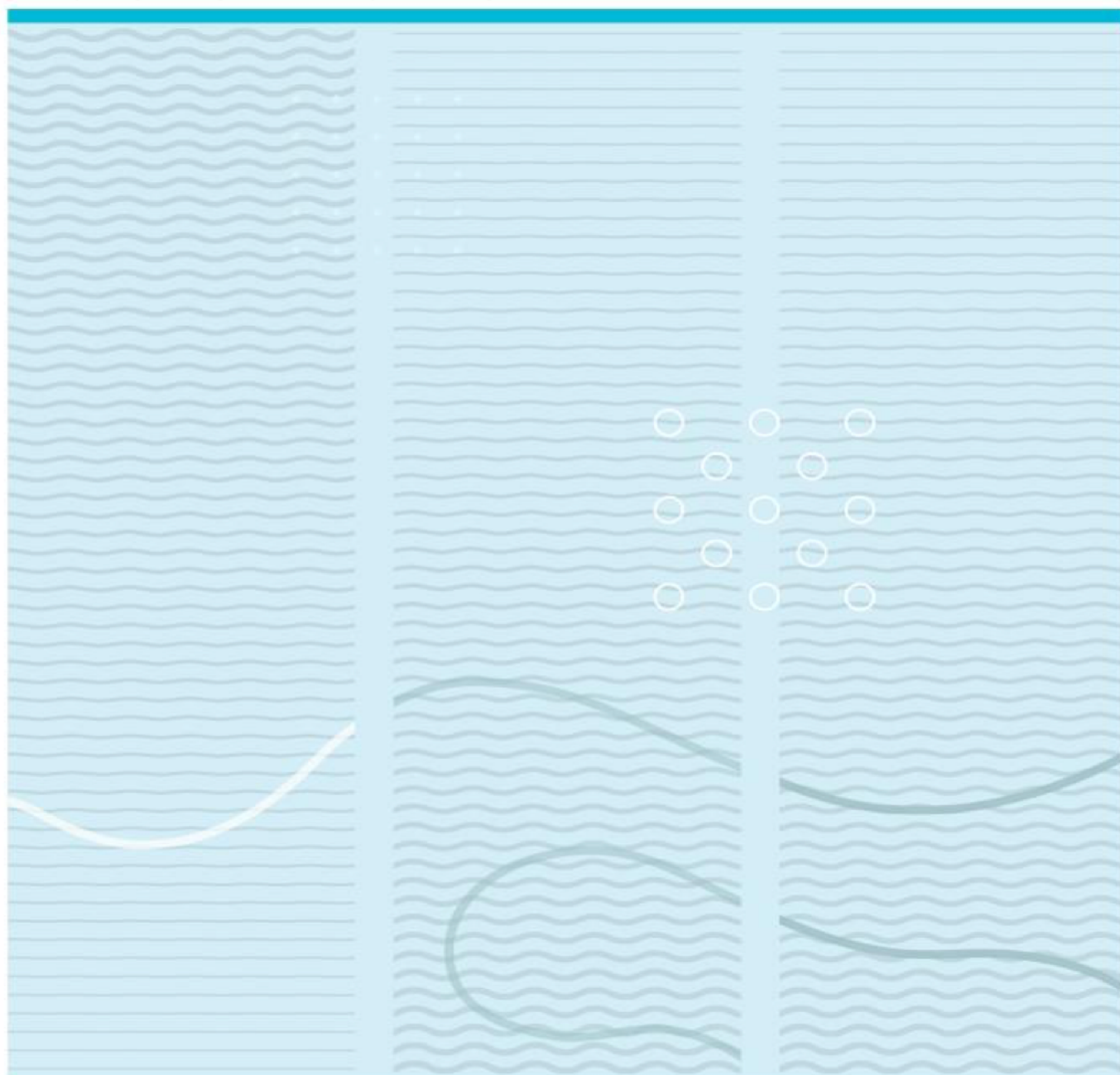
Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap

Mastergradsavhandling
Master I Pedagogikk med spesialisering I Utdanningsledelse
Desember 2016

Desirée Veronika Fevang Carlsen

Rektorens rolle i arbeidet med tilpasset opplæring

Av betydning for ungdomsskolens praktisering?



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

<http://www.usn.no>

© 2016 Desirée Veronika Fevang Carlsen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Forord

Det er sterk tiltro til, men også krav og forventninger til skolelederne i Norge. Som rektor har en et særlig ansvar i å utvikle skolen, og arbeide med å skape en organisasjon som har elevenes læring for øyet. Rektoren skal både drifte skolen og sikre skolens pedagogiske innhold. Samtidig er det viktig at rektoren kommuniserer skolens mål og sine forventninger, men også skaper gode relasjoner og samhandlingsarenaer i alle ledd ved skolen. Rektorrollen er et spennende område. Det byr på mange utfordringer, men også muligheter. I denne studien har rektorrollen vært et interesseområde, og det har vært interessant å undersøke hvordan rektoren egentlig spiller inn i skolens arbeid med tilpasset opplæring.

Gjennom fire år med spesialisering innenfor utdanningsledelse har jeg ervervet meg ny kunnskap. Dette har gitt meg forutsetninger for å forstå ulike ledelsesperspektiver, strategier, muligheter og utfordringer ledere står ovenfor. Både når det gjelder ledelse som en generell term, men også ledelse ved egen arbeidsplass. Jeg retter stor takk til rektoren ved egen arbeidsplass, som både har diskutert og gitt meg innsikt i rollen som rektor, men også for å ha involvert meg i skoleledermøter. Dette har vært en nyttig inngangsport for å etablere en teoretisk ramme, men også for å kunne innhente adekvat empiri. Jeg må også spesielt takke de rektorene og lærerne som deltok i studien, uten deres kunnskap og innsikt ville jeg heller ikke fått oppleve deres verden og hva som er viktige aspekter ved rektorrollen.

Jeg vil også takke mamma for å være nysgjerrig i oppgavens prosess og innhold. Og ikke minst for å holde motivasjonen min gående gjennom alle årene som student. Takk for all støtte du har gitt meg! En stor takk til min samboer, som har holdt ut et turbulent hode. Takk for at du er der, og holder hodet mitt kaldt når det koker over.

Til slutt vil jeg også takke min veileder Heidi Dickinson som har holdt meg på sporet, gitt gode råd og tips. Ikke minst har du gitt meg innsikt og nye perspektiver i feltet, og du er en stor inspirasjon i arbeidet med skoleutvikling. Takk for all hjelp, slik at jeg har kommet i mål.

Tønsberg 10.12.2016

Desirée Veronika Fevang Carlsen

Sammendrag

Skoleledelse er et mangfoldig område som endrer seg i takt med samfunnet, og de krav og forventninger som stilles. Derfor vil heller ikke betydningen og rollen som leder i skolen stå stille. I dagens skole fokuseres det på den pedagogiske ledelsen og helheten i skolen, og rektorene står i et krysspress. Rektorene skal både lede skolens utvikling gjennom å tilrettelegge for praksisbasert og praksisnær kunnskapsutvikling med elevene for øyet. Samtidig står rektoren som ansvarlig for skolens drift, personalforvaltning og skolens resultater. Målet med denne studien har vært å undersøke hvorvidt rektoren er av betydning, og hvilke områder som er av viktighet i skolens arbeid med tilpasset opplæring. For å undersøke dette området, dan-
net jeg problemstillingen: *Hvordan kan rektorens oppfatning av begrepet tilpasset opplæring, være av betydning for ungdomsskolens praktisering?* For å kunne forske på, og besvare problemstillingen formulerte jeg tre forskningsspørsmål: *Hvordan kan tilnærmingen til tilpasset opplæring være uttrykk for lærernes og rektorenes oppfatning? Hvordan tilnærmer skolen seg innfallsvinkler og rammer for tilpasset opplæring? Hva kan være viktige aspekter ved rektorens rolle i arbeidet med tilpasset opplæring?*

Denne studien baserer seg på en kvalitativ undersøkelse. Som utgangspunkt for analyser, er studien tuftet på en hermeneutisk vitenskapstradisjon, der jeg er ute etter å forstå enkelt menneskene i studien. Imidlertid søker jeg forståelse om hvilke kausaliteter rektoren har for arbeidet med tilpasset opplæring. Studien vil derfor bære preg av mine fortolkninger av datamaterialet med utgangspunkt i studiens etablerte teoretiske referanseramme. For å innhente empirisk datamateriale, benytter jeg i denne studien brevmetoden. I analyser av datamaterialet har jeg benyttet en komparativ analysestrategi. På den måten søker jeg å avdekke viktige egenskaper og forhold ved rektorrollen.

Studien viser at rektorene og lærerne oppfatter begrepet tilpasset opplæring på ulike måter, og at det er ønskelig fra rektorenes side, at skolen arbeider med tilpasset opplæring gjennom en vid tilnærming til begrepet. Det som imidlertid er interessant, er at rektorene oppfatter at de tydelig kommuniserer med lærerne, mens lærerne etterspør både kommunikasjon og samhandling. Studien antyder at rektorene er av stor betydning i arbeidet med tilpasset opplæring og elevenes læring, i større grad enn det både rektorene og lærerne selv uttrykker.

Innhold

1.0. Introduksjon	7
1.1. Tema og problemstilling	7
2.0. Teoretisk referanseramme	8
2.1. Tilpasset opplæring	9
2.1.1. Tilpasset opplæring, et prinsipp i endring.	9
2.1.2. Ulike tilnærminger til tilpasset opplæring	10
2.1.3. Individet og fellesskapet	11
2.1.4. En smal tilnærming til tilpasset opplæring	12
2.1.5. En vid tilnærming til tilpasset opplæring	14
2.1.6. Tilpasset opplæring, ledelsens utfordringer	15
2.2. Rektorens rolle	16
2.2.1. Ansvar i skolen	17
2.2.2. Kontroll i skolen	18
2.2.3. Resultater i skolen	19
2.2.4. Krav og forventninger	19
2.2.5. Kunnskapsbasert praksis	20
2.3. Kvalitet i skolen	22
2.3.1. Hva indikerer kvalitet i skolen?	22
2.3.2. Rektorens rolle i skolens kvalitetsarbeid	23
2.3.3. Rektorens rolle, en oppsummering	25
2.4. Ulike tilnærminger til ledelse	25
2.4.1. Ledelse, et samspill mellom mennesker	26
2.4.2. Makt og motstand	27
2.4.3. Et demokratisk perspektiv på ledelse	29
2.4.4. Instructional leadership	30
3.0. Forskningsmetode	31
3.1. Vitenskapsteoretisk grunnlag	31
3.1.1. Studiens hermeneutiske utgangspunkt	32
3.2. Forskningsdesign	33
3.3. Kvalitativ forskningsmetode	34
3.3.1. Komparativt case	35
3.3.2. Brevmetoden	35
3.4. Datainnsamling	38
3.4.1. Utvalg av informanter	39
3.4.2. Spørsmålsstillinger til brev	40
3.5. Analysemetode	41
3.6. Datakvalitet	42
3.6.1. Reliabilitet	42
3.6.2. Validitet	43
3.6.3. Etske refleksjoner	46
4.0. Presentasjon av datamaterialet og drøfting	46

4.1. Hvordan kan tilnærmingen til tilpasset opplæring være uttrykk for lærernes og rektorenes oppfatning?	47
4.1.1. Ulike tilnærminger til tilpasset opplæring	48
4.1.2. Tilpasset opplæring gjennom en smal og vid tilnærming.	50
4.2. Hvordan tilnærmer skolene seg innfallsvinkler og rammer for tilpasset opplæring?	54
4.2.1. Skolens praktisering av tilpasset opplæring.	54
4.2.2. Skolens organisering	56
4.2.3. Individualitet eller kollektivt arbeid i skolen Skolekultur.	59
4.2.4 Samarbeid og resultater i skolen	60
4.3. Hva kan være viktige aspekter ved rektorens rolle i arbeidet med tilpasset opplæring?	63
4.3.1. Rektors kommunikasjon og pedagogiske involvering	63
4.3.2. Rektors betydning	67
4.3.3. Rektorens egenskaper og forutsetninger	68
4.3.4 Rektorens ledelsesstrategi i skolen.	71
4.3.5. Veien videre	74
5.0. Oppsummering og avsluttende refleksjoner	76
Referanseliste	80
Innholdsliste vedlegg	86

1.0. Introduksjon

Skolen er en arena for læring, elevenes læring, der en finner et mangfold av mennesker som skal skape mening i sin hverdag. Dagens skole er flersidig og skal være en fellesskapsskole, en inkluderende skole og en likeverdig skole. Som et bærende prinsipp for skoles læringsarbeid står tilpasset opplæring (TPO) som et prinsipp en skal arbeide etter, men ikke et mål en kan nå, men hvordan begrepet skal defineres og operasjonaliseres, er i stor grad opp til praksisfeltet, den enkelte skole, ledelsen og lærerne (Bjørnsrud, 2009; Jenssen, 2011). Intensjonen med TPO er at alle elever skal få en undervisning som tar hensyn til deres forutsetninger og som bidrar til læring og utvikling. Samtidig er målet med TPO at alle elever skal inkluderes i fellesskapet og ivareta deres behov for både sosial og faglig utvikling. På denne måten står skolen i et dilemma mellom å tilrettelegge for individuelle hensyn og forskjellighet, og å forene fellesskapet og mangfoldet (Bjørnsrud & Nilsen, 2008; Jenssen, 2011; Meld. St. 18 (2010-2011), 2011; Raaen, 2008). På denne måten kan en forstå at TPO kan skape utfordringer i skolens arbeid, og danner særlig forventninger og forpliktelser for rektoren i skolen.

Skolenes utfordring med TPO synliggjøres også gjennom Meld. St. 28 (2015-2016) (2016), der Regjeringen presenterer et forslag om å fornye fagene i skolen. Fornyingen skal bygge videre på Kunnskapsløftet, og TPO skal gjennom tydelig progresjon i læreplanen gi elevene bedre støtte til å planlegge og tilpasse opplæringa (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s.7). Både intensjonene og målet med TPO er at elevene skal få gode muligheter for læring. Det er den enkelte skoles ansvar i å tilrettelegge for elevenes læring og utvikling på flere ulike områder, og skolen skal bidra til at elevene utvikler sin kompetanse. Samtidig er selve kvaliteten på opplæringa avhengig av et kollektivt arbeid i tolkning av læreplanverket og det samfunnsoppdraget skolen har (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016). Skal skolene kunne svare til disse kravene er det tenkelig at rektorens rolle er av viktighet. Som øverste leder ved skolen, er det hun eller han som kan legge rammene for skolens utviklingsarbeid og arbeid med TPO.

1.1. Tema og problemstilling

Gjennom særlig inspirasjon fra feltarbeidet i tidligere moduler fra utdanningen har rektorrollen pekt seg ut som et interessant område. Dette har dannet grunnlaget for valg at tema i denne studien, der jeg ønsker å finne ut hvordan rektorens rolle i arbeidet med tilpasset opplæring (TPO) kan påvirke skolens praktisering. Gjennom en kort introduksjon til tema, TPO og rektorens rolle, har jeg med dette som utgangspunkt etablert problemstillingen for studien:

Hvordan kan rektorens oppfatning av begrepet tilpasset opplæring, være av betydning for ungdomsskolens praktisering?

For å utdype og belyse problemstillingen har jeg dannet tre forskningsspørsmål:

- Forskningsspørsmål 1. Hvordan kan tilnærmingen til tilpasset opplæring være uttrykk for lærernes og rektorenes oppfatning?
- Forskningsspørsmål 2. Hvordan tilnærmer skolene seg innfallsvinkler og rammer for tilpasset opplæring?
- Forskningsspørsmål 3. Hva kan være viktige aspekter ved rektorens rolle i arbeidet med tilpasset opplæring?

TPO er et flersidig tema, og det vil kunne være flere områder av begrepet som er relevant og interessant å studere, men av hensyn til studiens omfang, vil studien konsentrere seg om rektorens og lærernes besvarelser. Studien vil ikke basere analyser og drøfting på grunnlag av mellomledernes rolle i skolen, eller omhandle elevenes oppfatning av hvordan TPO foregår i klasserommet. Både ledernes og elevenes oppfatning er et viktig område, men i denne studien vil jeg undersøke rektorens rolle i skolen.

For å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene, vil jeg først danne en teoretisk referanseramme for begrepet TPO, gjennom å belyse ulike tilnærminger. For å kunne analysere rektorens rolle i arbeidet med TPO, har jeg etablert en teoretisk forankring omkring rektorrollen. Gjennom den teoretiske forankringen vil det empiriske datamaterialet sammenlignes som analysestrategi. Det er av interesse å analysere hvorvidt en kan finne samsvar i rektorenes og lærernes oppfatning av begrepet, og om det finnes forskjeller mellom skolene. Ved å sammenligne besvarelsene er målet å finne ut hvorledes rektorene er av betydning for skolens praktisering, og hvilke områder som peker seg ut som viktige i arbeidet med TPO, sett i lys av et ledelsesperspektiv.

2.0. Teoretisk referanseramme

I denne studien undersøker jeg hvordan rektorenes oppfatning om begrepet tilpasset opplæring (TPO) er av betydning for hvordan det ved den enkelte ungdomsskole praktiseres og arbeides med. Jeg vil i denne delen først danne en teoretisk referanseramme rundt begrepet

TPO, deretter presentere et utvalg av teori om rektorenes rolle i skolen. Dette vil danne grunnlaget i drøfting av problemstillingen: *Hvordan kan rektorens oppfatning av begrepet tilpasset opplæring, være av betydning for ungdomsskolens praktisering?*

2.1. Tilpasset opplæring

Opplæringslova §1-3 (1998), legger en klar forpliktelse i arbeidet med tilpasset opplæring (TPO), men tolkningsrommet er stort. Av den grunn er vil jeg presentere et utvalg av ulike tilnærminger til hvordan begrepet kan oppfattes og hvordan det kan arbeides med ved den enkelte skole. Bjørnsrud og Nilsen (2008) peker ut to sentrale spørsmål for å realisere TPO. Det første spørsmålet de stiller er «Hvor vil vi?» og det andre spørsmålet som stilles er «Hvordan kommer vi dit?» (Bjørnsrud & Nilsen, 2008, s.12). Disse to spørsmålene henger tett sammen med oppgavens meningssøking etter forholdet mellom rektorenes og lærernes opplevelse av TPO. De to spørsmålene kan representere gapet mellom intensjon og praksis. Det første spørsmålet handler om å belyse de fastsatte intensjonene for TPO, mens det andre spørsmålet handler om hvordan skoleutvikling kan omsette intensjoner til praksis (Bjørnsrud & Nilsen, 2008). I det følgende vil den teoretiske rammen belyse hvordan begrepet har endret seg for videre å drøfte utfordringer og sammenhenger mellom intensjon og praksis.

2.1.1. Tilpasset opplæring, et prinsipp i endring.

Tilpasset opplæring (TPO) er et omdiskutert tema som har blitt belyst gjennom de tre siste reformer (Bjørnsrud & Nilsen, 2008). I følge Bunting (2014) har TPO i økende grad kommet opp i ulike faglige diskusjoner gjennom de siste ti årene. Dette tydeliggjør at tematikken er et viktig område, men også et begrep som stadig er i endring.

Viktigheten av TPO kommer til syne gjennom lovfestinga i Opplæringslova (1998) §1-3 som sier at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten». Gjennom lovfesting skaper det en klar forpliktelse for skoleeier og den enkelte skole, at dette er et bærende prinsipp en skal arbeide etter i skolen, men ikke et mål en kan nå (Bjørnsrud & Nilsen, 2008). Samtidig blir også begrepet TPO utdypet i forskriften Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) som gir ytterligere forklaringer gjennom *Prinsipper for opplæringen* der en kan lese at:

Tilpassa opplæring innanfor fellesskapet er eit grunnleggjande element i fellesskolen
(...) Tilpassa opplæring for kvar einskild elev er kjenneteikna ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåtar og læremiddel og variasjon i organisering av og intensitet i

opplæringa. Elevane har ulike utgangspunkt, bruker ulike læringsstrategiar og har ulik progresjon i forhold til nasjonalt fastsette kompetansemål. (Kunnskapsdepartementet 2006, s.4).

Hverdagen i skolen er preget av et mangfold av personligheter og behov, der det utvikles ulike strukturer og kulturer. I det daglige arbeidet ved skolen må en nytte varierte virkemidler og innfallsvinkler for å håndtere ulike situasjoner. Dette krever igjen et repertoar av erfaringer som dannes gjennom et kontinuerlig arbeid med egen praksis (Bunting, 2014; Nordahl & Overland, 2015). Ettersom begrepet TPO er i et kontinuerlig endringsforhold blant annet gjennom samfunnsutvikling, må en i følge Raaen (2008) se TPO i sammenheng med samfunnets kjennetegn, der opplæringen skal virke innenfor. Dette kan handle om sammenhengen mellom samfunnet, kultur, skolekultur og de ulike elevene. Av den grunn er det naturlig at TPO vil være et diskutert område som kan by på mange muligheter og utfordringer for skolens praktisering. I følge Bachmann og Haug (2006) kan disse vanskene henge sammen med at begrepet er uklart definert, samt at begrepets politiske innhold og betydning endrer seg over tid. Med andre ord er ikke TPO et utdanningspolitisk eller kunnskapsteoretisk nøytralt begrep. Det henger sammen med ulike samfunnsutfordringer som skolen står ovenfor (Raaen, 2008).

TPO er så langt definert som et begrep som endrer seg i takt med ulike samfunnsutfordringer. Begrepet er lovfestet gjennom Opplæringslova (1998) og presisert i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det kommer frem at TPO er et bærende prinsipp, men ikke et mål en kan nå. Det er elevene som er i siktet i arbeidet med å tilpasse opplæringa. For å kunne drøfte hvorledes rektorens rolle er av betydning for skolens praktisering, vil det være nødvendig å gi et innhold og forståelse om begrepet TPO. På den måten vil jeg kunne analysere kausaliteten mellom rektorens oppfatning og skolens praktisering.

2.1.2. Ulike tilnærminger til tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring (TPO) handler i følge Meld. St. 18 (2010-2011) (2011), om skolens arbeid og de tiltak som iverksettes, i størst mulig grad skal bidra til at elevene får utbytte av den opplæringen som tilbys ved skolen. Tiltakene kan være tilknyttet opplæringens organisering, de pedagogiske metoder som benyttes og elevenes progresjon. Samtidig handler det om både å tilhøre et fellesskap og bli sett som enkeltelev. Eleven skal få en opplæring som tar hensyn til ulike forutsetninger. Dette kan gjelde flere områder, som kjønn, etnisitet og kulturell og religiøs tilhørighet (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011). I følge Raaen (2008) kjennetegnes TPO ved at lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og organisering av opplæringa blir lagt til rette med

tanke på at elevene har ulike progresjon og utgangspunkt for de ulike læringsmålene. Bjørnsrud (2008; 2009) tilnærmer seg begrepet blant annet gjennom fire kjennetegn. For det første handler TPO om lærerens valgmuligheter for å legge til rette for den enkelte elevs individuelle og fellesskapets læring. For det andre kjennetegnes det gjennom fokus på variasjon av lærestoff, arbeidsmåter og organisering. For det tredje kjennetegnes TPO gjennom en lærerrolle som ser de muligheter for læring og utvikling i elevenes ulike forutsetninger, gruppesammensetning og læringsmiljø. For det fjerde tilpasses opplæringa til den kontekst som læringssituasjonen krever (Bjørnsrud, 2008; 2009). Sett i lys av de ulike definisjonene, er det sammenlagt to sentrale forhold som kommer til syne når det gjelder å tilstrebe en bedring av tilpassing i skolens virksomhet. Det ene forholdet handler om elevenes evner og forutsetninger og den didaktiske differensieringen. Det andre forholdet handler om tilpassing til fellesskapet. I midlertid forutsettes det at denne pedagogiske differensieringen er begrunnet og ikke som et utfall av tilfeldige omstendigheter. Ettersom en kan tilnærme seg begrepet på mange ulike måter, kan et spørsmål i denne sammenhengen være hvordan, og i hvilken grad rektorens oppfatning av begrepet TPO påvirker virksomhetens praktisering? Er det samsvar mellom begrepets intensjoner og virkeligheten?

Avhengig av hvilken forsker, forfatter eller forskningsinstans som skriver om tilnærminger til TPO, vil begrepsdefinisjonen kunne være ulik og opereres med i ulike formål. For eksempel benytter Gjervan (2006) og Hauge (2014) et problemorientert og et ressursorientert perspektiv. Samtidig opererer Nordahl og Hausstätter (2009) med begrepet en smal og en vid tilnærming. Ettersom begrepet er flertydig, vil jeg i det følgende fordype meg i to tilnærminger til begrepet TPO gjennom en smal og en vid tilnærming. Dette ligger som grunnlag for å kunne analysere og drøfte innhentet datamateriale, der det er tenkelig at ulike tilnærminger vil komme til uttrykk.

2.1.3. Individet og fellesskapet

Å forstå, eller oppfatte begrepet tilpasset opplæring (TPO), kan komme til uttrykk på flere måter. I midlertid viser det seg gjennom St. Meld. nr. 31 (2007-2008) (2008) tegn til at opplæringa har blitt mer individualisert. Et spørsmål er på hvilken måte individualiseringa som kommer til uttrykk, legger rammer for skolens og lærernes opplevelse av tilrettelegging for elevene? Opplevelsen av begrepet TPO som individualisering ser ut til å henge sammen med forståelsen og tolkningen av begrepet. Med andre ord, den enkelte elevs opplæring har blitt tolket som et behov for å individualisere undervisninga (St. Meld. nr. 31 (2007-2008), 2008). En måte denne individualiseringen kan komme til uttrykk på er gjennom differensiering.

Hvorvidt differensiering er til det beste for eleven er et omdiskutert, tilbakevendende tema og i stadig endring (Meld St. 22 (2010-2011), 2011).

Skolen står til stadighet i et dilemma med tanke på å forene hensynet til enhet og forskjellighet, til fellesskap og mangfold. Skolens oppgave er nettopp å både inkludere og differensiere (Bjørnsrud & Nilsen, 2008 s.10.). Meld St. 22 (2010-2011) (2011) sier at «Målet om tilpasset opplæring krever pedagogisk differensiering i læringsarbeidet i klasserommet» (2011, s. 20). Differensiering innebærer å skille ut og skjelne mellom elevene ved at læreren legger til rette for forskjeller og ulikheter i læringsforløpet. Differensiering kan være en av mange mulige måter å organisere undervisning og læringsaktiviteter på (Bjørnsrud & Nilsen, 2008, s.10). Men et viktig element handler om å mestre pedagogisk differensiering i klasserommet. Dermed vil en utfordring kunne handle om hvordan den enkelte skole og lærer oppfatter begrepet. En måte begrepet kan forstås er gjennom nivåbasert differensiering. En utfordring er at gjennom langvarig nivåbasert gruppering og organisatorisk nivådifferensiering, kan det ha en forsterkende effekt på sosiale forskjeller, og liten positiv effekt på læring. I mange tilfeller gir det dårligere resultater (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011; Meld. St. 22 (2010-2011), 2011).

Forståelsen for innholdet i begrepene differensiering og TPO er en utfordring i skolen. På grunn av det store tolkningsrommet, kan begrepene forstås på ulike nivåer, både gjennom et individ og et kollektivt nivå (Bjørnsrud & Nilsen, 2008 s.10.) Forstås TPO på et individualisert nivå, eller forstås det på et nivå som en kollektiv og individuell tilpassing? De to nivåene kan fungere som en ramme for å dele inn forståelsen for TPO gjennom en smal, problemorientert tilnærming, og en vid, ressursorientert tilnærming. De to inndelingene eller tilnærmingerne er ikke to motsetningsfylte tilnærminger, men det handler om hvor tyngdepunktet i undervisningen er, og hvor tyngden i forståelsen for hva TPO er (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl & Hausstätter, 2009; Nordahl & Overland, 2015).

Som jeg har vist til er TPO et komplekst begrep som har et stort tolkningsrom. Begrepet er flertydig, og jeg vil derfor i det følgende fordype meg i to tilnærminger, gjennom en smal og vid tilnærming til TPO. Denne fordypningen vil være et utgangspunkt for å kunne drøfte og forstå hvor tyngden i lærernes og rektorens begrepsoppfatning ligger.

2.1.4 En smal tilnærming til tilpasset opplæring

I skolen er tolkningsrommet omkring tilpasset opplæring (TPO) stort, og det er i høy grad opp til den enkelte skole å organisere og arbeide med TPO. Hvordan begrepet oppfattes av skolen og den enkelte lærer vil kunne komme til uttrykk i den daglige virksomheten i klasserommet.

I St. Meld. nr. 31 (2007-2008) (2008) vises det til at undervisning stort sett foregår i en hel klasse, samtidig som det vises tegn til at opplæringa i økt grad er individualisert. Når individualiseringa har økt, kan dette tenkes å være en indikator på at TPO har blitt tolket som behovet for å individualisere undervisninga for den enkelte elev, f.eks. gjennom differensiering med fokus på individet. Denne måten å forstå TPO på kan belyses gjennom en smal forståelse for TPO.

En smal forståelse for TPO kan forklares ved at forståelsen for tilpassing er tilknyttet de konkrete tiltak, metoder og bestemte måter undervisningen organiseres på (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl & Hausstätter, 2009). En smal tilnærming omtales derfor ofte som en mer instrumentell forståelse og orientering. De konkrete tiltakene som gjøres kan iverksettes dirkete, som et resultat på en handling og tiltakene kan registreres (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl & Overland, 2015). De konkrete tiltakene som iverksettes orienterer seg mot den enkelte elevs individuelle behov, med sikte på å gi eleven en god opplæring. Et tiltak kan være å differensiere til individet, ved å benytte seg av arbeidsplaner som et konkret tiltak. Ofte er lærestoffet på arbeidsplanen tilrettelagt for den enkelte elevs behov og forutsetninger, som innebærer at den enkelte elev ofte arbeider alene. Lærerens rolle handler da om å veilede den enkelte eleven og følge med på elevens utvikling og læring, heller enn å formidle kunnskap i det kollektive (St. Meld. nr. 31 (2007-2008), 2008). Kan det tenkes at trenden med arbeidsplaner henger sammen med lærernes opplevelse av begrepet TPO, der de ser arbeidsplaner som et virkemiddel for å svare til opplæringslova §1-3 (1998) og for å kunne dokumentere arbeidet?

Et annet tiltak kan være å differensiere undervisningen gjennom segregering, der eleven blir tatt ut av klasserommet og plassert i homogene undervisningsgrupper. En slik differensiering kan blant annet problematiseres med tanke på Vygotskys sosiokulturelle lærings-teori og den proksimale utviklingssonen. Samtidig presenteres det i *Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2006) at eleven skal i faget få møte utfordringer som gir dem noe å strekke seg imot, enten som de kan mestre alene eller sammen med andre. Eleven skal også i følge Opplæringslova (1998) §8, ikke deles i basisgrupper eller klasser etter faglig nivå til vanlig. Elevene skal bli møtt og ivaretatt i de ordinære klasser og grupper gjennom klassefellesskapet (Bunting, 2014). En smal tilnærming til TPO vil i mindre grad ta utgangspunkt i grunnleggende teoretisk og empirisk basert forståelse for undervisning. For eksempel vil en være på leting etter gode løsninger for en elevs problemer og vansker i skolen og en tilpassing basert på denne elevens individuelle behov. Det er en søken etter en rask og god løsning

(Bachmann & Haug, 2006; Nordahl, 2002; Nordahl & Hausstätter, 2009). I lys av å differensiere til den enkelte elev kan en også betrakte eleven som målgruppe. Eleven blir således oppfattet som en passiv mottaker og et objekt for en valgt strategi. Dette kan også defineres som en problemorientert tilnærming til den pedagogiske praksisen. Gjennom denne tilnærmingen betraktes elevens utfordring som en forskjellighet fra klassen. På den måten kan elevens faglige utfordring forstås som et hinder og et problem i klasserommet (Gjervan, 2006; Hauge, 2014).

Sammenlagt kan en smal tilnærming til TPO forklares som en oppfatning og forståelse av begrepet som vektlegger en individualisert differensiering. En smal tilnærming til TPO kan komme til uttrykk i hvordan konkrete tilpassinger gjøres i klasserommet av den enkelte lærer. Det kan handle om hvordan konkrete tiltak nyttes som svar på elevens ferdigheter eller atferd. Ved denne tilnærmingen vil en betrakte elevenes utfordringer som et hinder og et problem i den daglige praksisen. Den enkelte elev vil være utgangspunkt for hvilke metoder og bestemte måter undervisning organiseres på (Bachmann & Haug, 2006; Gjervan, 2006; Hauge, 2014; Nordahl, 2002; Nordahl & Hausstätter, 2009; St. Meld. nr. 31 (2007-2008), 2008). Samtidig kan også TPO forstås gjennom en vid tilnærming, som videre vil bli presentert.

2.1.5. En vid tilnærming til tilpasset opplæring

Gjennom en vid tilnærming til tilpasset opplæring (TPO), betraktes forståelsen for begrepet som en ideologi som skal prege hele skoles virksomhet. Det er ikke tilstrekkelig at det ensidig vektlegges ulike organiseringer av undervisningen som svar på TPO (Bachmann & Haug, 2006; Bjørnsrud, 2008; 2009). Det vektlegges i denne tilnærmingen at det arbeides mer omfattende og at det er en overordnet strategi for skolen som helhet. Utgangspunktet i den overordnede strategien er at alle elever skal få en så god TPO som mulig, i rammene av fellesskapet (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl & Hausstätter, 2009). I motsetning til en smal forståelse som vektlegger en individualisert undervisning, legger en vid tilnærming i større grad vekt på tilpassing til fellesskapet og det kollektive i skolen. Skoleutvikling og fokus på utvikling av samarbeidskultur er sentralt i en vid tilnærming (Nordahl & Hausstätter, 2009; Nordahl & Overland, 2015).

Til forskjell fra å se elevenes utfordringer som et hinder og et problem som trenger en rask og effektiv løsning, vil en i lys av en vid tilnærming til TPO se utfordringene gjennom et ressursorientert perspektiv, og elevens problemer i skolen belyses gjennom en kontekstuell sammenheng. En tar sikte på elevenes ulike muligheter i en vid og helhetlig forståelse. Både gjennom en kollektiv undervisning, der elevene blir sosialt deltagende og inkludert, i tillegg

til den individuelle tilpassingen (Bachmann & Haug, 2006; Hauge, 2014; Nordahl, 2002; Nordahl & Hausstätter, 2009). Både ledere og lærere ser gjennom et ressursorientert perspektiv på ulike elever som ressurser og en berikelse av fellesskapet. Der mangfoldet integreres som en helhetlig og ordinær del av den pedagogiske praksisen, i skolens innhold og organisering. Men det er nettopp ledelsen ved skolen som må gi rom for at dette skal kunne skje (Gjervan, 2006; Kunnskapsdepartementet, 2006). Med andre ord er læring i fellesskapets rammer det som er av viktighet.

Sammenlagt kan en vid tilnærming til TPO forklares som en oppfatning og forståelse av begrepet som vektlegger en overordnet strategi for hele skolens virksomhet, der alle elever i rammen av fellesskapet skal få en så god TPO som mulig. I motsetning til nivåddifferensierte oppgaver, vektlegges det her, rike oppgaver med lav inngang. I tilnærmingen står samarbeidskultur og skoleutvikling sentralt, der målet for øyet er elevenes læring (Bachmann & Haug, 2006; Bjørnsrud, 2009; Gjervan, 2006; Hauge, 2014; Nordahl, 2002; Nordahl & Hausstätter, 2009; St. Meld. nr. 31 (2007-2008), 2008).

TPO er belyst gjennom en smal og en vid tilnærming. Selv om de to tilnærmingene ikke er to ytterpunkter eller i et motsetningsfylt forhold, kan det tyde på at forståelsen av hva TPO er, i størst grad oppfattes av norske lærere som en smal forståelse av TPO (Nordahl & Hausstätter, 2009; Nordahl & Overland, 2015). Med andre ord vil dette tilsi at flertallet oppfatter TPO som metodisk orientert og individfokusert, noe som sannsynligvis vil gjenspeile seg i den pedagogiske praksisen i klasserommet. Det som imidlertid er av viktighet i følge Meld. St. 18 (2010-2011) (2011), er at skolen er en fellesskapsarena. Derfor kan ikke TPO forstås som en ren individualisering av opplæringa. Det handler heller om å skape en balanse mellom den enkelte elevs evner og forutsetninger og fellesskapet. En slik balanse dannes gjennom et læringsmiljø med varierte arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og organisering. Dersom skolen skal kunne skape denne balansen kreves det i følge Meld. St. 18 (2010-2011) (2011) at skolen innehar kompetanse til å lede og vurdere, variere og endre praksis med utgangspunkt i elevenes forutsetninger og evner.

2.1.6. Tilpasset opplæring, ledelsens utfordringer

Så langt har jeg presentert ulike definisjoner og måter å tilnærme seg begrepet tilpasset opplæring (TPO) på. I denne delen ønsker jeg å belyse mulige utfordringer begrepet og praktiseringen av kan by på for ledelsen og rektoren ved skolen. For at skolen skal kunne svare til Opplæringslova §1-3 (1998) må rektor og ledelsen inneha den nødvendige kompetansen for å justere virksomheten ved skolen og for å kjenne igjen og løse de utfordringene skolen står

ovenfor. Både skoleledernes og lærernes tolkning av læreplanteksten er nettopp av betydning når de skal utforme TPO i en inkluderende skole for elevene i egen skolekultur (Bjørnsrud, 2009).

TPO er tematikk som både har blitt omtalt og forsket på av mange, over et langt tidsspenn. En årsak kan henge sammen med at TPO er et utfordrende prinsipp å arbeide med, og kanskje den norske skoles største utfordring. At TPO oppleves som utfordrende kan henge sammen med flere årsaker. Til eksempel kan det for det første være usikkerhet rundt begrepsforståelsen av hva TPO egentlig er og dermed hvordan en skal praktisere det (Bjørnsrud, 2009; Kunnskapsdepartementet, 2006). Sett i lys av de ulike tilnærmingene til TPO, kan en forstå at det ikke er et entydig begrep. Bachmann og Haug (2006) belyser også at utfordringer rundt begrepsforståelsen kan henge sammen med at begrepet er uklart definert fra utdanningspolitisk hold. Heller ikke fra politisk hold kommer det noen bindende eller klare forslag til hvordan TPO kan fremmes eller identifiseres i skolens praksis. For det andre kan det være utfordringer omkring de praktiske forholdene for å arbeide differensiert og tilpasset. Spesielt med tanke på at skolen i en vid tilnærming til TPO skal tilpasses innenfor en kollektiv ramme. Organisering av de praktiske forholdene er nettopp utfordrende fordi skolen først og fremst er en fellesskapsarena, gjennom mangfoldige og sammensatte klasser.

TPO handler nettopp om balansen mellom fellesskapet og den enkelte elevs evner og forutsetninger. Igjen vil det ligge utfordringer i hvordan begrepet forstås og organiseres, gjennom hvorvidt begrepet oppfattes som en smal eller vid tilnærming (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011). Samtidig vil et prinsipp som er i endring gjennom samfunnsutvikling, kultur, skolekultur og de ulike elevene, forde at både ledelsen og lærerne ved skolen er oppdaterte og følger med i disse endringene (Bjørnsrud & Nilsen, 2008). Både begrepets politiske innhold og betydning endrer seg over tid, som kan skape utfordringer for lærere så vel som ledelsen (Bachmann & Haug, 2006). For å mestre slike utfordringer i skolen med et prinsipp i endring, søker jeg kunnskap om dette gjennom studiens problemstilling: Hvordan kan rektorens oppfatning av begrepet TPO, være av betydning for ungdomskolens praktisering?

2.2. Rektorens rolle

Jeg har vist til at det er mange utfordringer tilknyttet tilpasset opplæring. For å få innsikt i hvordan rektorens oppfatning kan være av betydning for skolens praktisering vil jeg presentere en ramme omkring rektorens rolle som leder i skolen. Samtidig er kunnskap om skolen

som organisasjon, samfunnsmandatet, elevenes rettigheter og betingelser for læring og utvikling, grunnleggende for ledelse, og vil kunne være nyttig for å forstå de utfordringer skoleledelsen står ovenfor, og vil kunne danne grunnlaget for å foreta pedagogiske beslutninger i skolens utviklingsarbeid skolen (Meld. St. 19 (2009-2010), 2010). Jeg vil kort gjøre rede rektorens ansvar, oppgaver og forventninger i skolen, for å skape et helhetlig bilde av rektorrollens mangfold.

2.2.1. Ansvar i skolen

I dagens skole fokuseres det på den pedagogiske ledelsen og helheten i skolen, og det har vært debattert om kvalitet i skolen og den profesjonelle yrkesutøvelsen. Gjennom denne debatten, betraktes skolene mer som en organisasjon der lærere og ledere anses som profesjonsutøvere og tjenesteytere for barn og unge på vegne av foreldre og samfunnet (Andreassen, Irgens & Skaalvik, 2010). Dette illustrerer at tematikken omkring skole og ledelse endrer seg.

Ansvar for skolens drift har alltid ligget hos skolelederne, men tidligere var skoleledernes ansvar å drifte skolen innenfor budsjettets rammer og se til at lover, regler og forskrifter ble fulgt. Skolelederrollen handlet i stor grad om å gjennomføre det andre aktører utenfor skolen hadde bestemt, og det var ikke behov for selvstendige ledere, men heller lojale ledere som fulgte opp direktivene. I midlertid har utvikling, behovet for velutdannet arbeidskraft, og gjennom økt kontroll og utvikling i skolen, bidratt til en ansvarsendring i rektorens rolle i dagens skole (Augustinsson & Brynolf, 2012; Lillejord, 2011).

I følge St. Meld. nr. 31 (2007-2008) (2008) har rektorene fått mer omfattende oppgaver og ansvar, noe som også er en internasjonal tendens. Samtidig er forventningene til norske skoleledere høye. Mer og bedre tilgang på informasjon om skolens resultater, har økt både skoleeiers, foreldre, folkevalgte og lokalsamfunnets forventninger om at skolelederen skal foreta valg og handlinger som gir elevene en god opplæring (St. Meld. nr. 31 (2007-2008), 2008). Ledelsen ved skolen har ansvaret for å forbedre de pedagogiske praksisene på en slik måte at avgjørelsene styrker forholdene mellom det pedagogiske arbeidet, det administrative, personalet og skolens ledelse. Det stilles både krav og forventninger om at en rektor skal lede personalet og skolens administrative og pedagogiske arbeid (Lillejord, 2011). Samtidig som det har skjedd en endring i rektors ansvar, ligger det i dagens skole også ulike forventninger til hvordan arbeidet i skolen ivaretas (Augustinsson & Brynolf, 2012; Lillejord, 2011). Tidligere hadde skolen som utdanningsinstitusjon tilnærmet enerett på kunnskapsformidling, og lærerne var i besittelse av et kunnskapsmonopol i kraft av sin posisjon og samfunnets tillit

gjennom den stramme nasjonale styringen. Lærerne har derfor hatt en sterk og selvstendig posisjon i skolen. Lærernes høye autonomi og tiltroen til både deres kunnskapsmonopol og autoritet i sin samfunnsposisjon, resulterte i at arbeidet i skolen nesten gikk av seg selv. Av den grunn er det også hevdet at det er en svak tradisjon for ledelse i skolen (Lillejord, 2011). Selv om lærerne er autonome i sin hverdag, er det viktig at rektoren setter retningen for skolens arbeid for å styrke skolens samarbeid og utvikling. Det handler om at rektorene må finne en balanse mellom de autonome lærerne og være en tydelig leder for skolens retning (Skaalvik & Skaalvik, 2012). I takt med endringer i skolens innhold og rektorens rolle, har også behovet for kontroll og utvikling i skolen økt.

2.2.2. Kontroll i skolen

Som svar på utfordringer på 1970-tallet omkring byråkratisk vekst og regelstyring i offentlig forvaltning, ble skolene desentralisert og kastet på nytt lys over skolen som en organisasjon for utvikling og ledelse. Denne strategien forutsatte et målstyringssystem der skolene ofte omtales som resultatenheter (Andreassen, Irgens & Skaalvik, 2010; Lillejord, 2011). Dette tydeliggjør skolens ansvar for elevenes resultater, som også ligger til grunn for rektorenes arbeid i dagens skole.

Skolelederne ansvarliggjøres gjennom målstyringen, som både skal sikre kontroll og styrking av skolens kvalitet. Målstyring som styringsprinsipp ble lansert gjennom St. Meld. nr. 37 (1990-1991), der begrepet ble presentert som at «overordnet myndighet formulerer mål, formidler målene nedover systemet og vurderer resultatene av måloppnåelsen» (Lillejord, 2011, s.291). Gjennom målstyring ble arbeidet med å skape gode visjonsmål i stor grad oppfattet som viktig. Det var viktig å formulere mål som kunne samle, men også motivere de ansatte til en felles innsats. Interessen for begrepet endret seg imidlertid. Fra å vektlegge målformuleringene, ble en i større grad opptatt av hvordan resultatene skulle tolkes og bearbeides. Med andre ord ble målformulering erstattet med fokus på resultatforbedringer, særlig i lys av resultatene fra PISA¹-undersøkelsen i 2000, der de norske resultatene ikke lå i teten (Lillejord, 2011). Rektorrollen sett i sammenheng med målstyring, viser at rollen som leder blir satt under et resultatpress. Skolens resultater og hvilke faktorer som påvirker resultatene, er nettopp et område for kontroll i skolen (Augustinsson & Brynolf, 2012; Lillejord, 2011). Målstyring i

¹ Programme for International Student Assessment.

møte med resultater fra ulike undersøkelser, nasjonalt og internasjonalt utfordrer skolens kvalitetsarbeid og har i mange fall vist å få negative konsekvenser i følge Augustinsson og Brynolf (2012).

2.2.3. Resultater i skolen

Myndighetene har viet mye ressurser til å kontrollere enhetene, heller enn å vektlegge arbeidet opp mot utvikling. Sett i forbindelse med elevenes resultater kan f.eks. bruken av nasjonale og internasjonale undersøkelser nyttes som en kontrollfunksjon over skolens resultater.

Gjennom bruken av nasjonale prøver kan vi se denne forbindelsen. Resultatene fra Nasjonale prøver benyttes med ulike formål i forskjellige instanser, blant annet av skoler, kommunen og forskere (Utdanningsdirektoratet, 2015). Når det gjelder skolens anvendelse av resultatene, kan et formål handle om vurderingen av elevenes resultater. Skoleledelsen kan undersøke hva resultatene betyr for skolen, for så å finne ut hva resultatene videre skal benyttes til. Dette kan for eksempel gjelde endringer og tiltak av skolens organisering, lærernes læring og tilpasset opplæring. En annen side å belyse i bruken av resultater handler om kommunens bruk. I kommunen kan for eksempel resultatene benyttes som informasjon for å utvikle tiltak i skolene. Bruken av resultatene vil i begge eksemplene ta utgangspunkt i en form for vurdering av resultatene fra Nasjonale prøver. Vurdering innebærer slik sett, en form for verdisetting av praksisen. Dette belyser at det er en sterk tiltro til kontroll for å kunne bedømme skolens kvalitet og effektivitet (Kristiansen & Eggen, 2014). Med andre ord vil skolens resultater kunne synliggjøre sammenhengen mellom elever, lærere og skoleledelsen. Kan det også gjenspeile hvorvidt det er en velfungerende ledelse ved skolen?

Rektor som øverste leder står som ansvarlig for skolens drift og ikke minst resultatene. Resultatene kan slik sett sammenlagt være et uttrykk for skolens kvalitet og effektivitet. Det økte kontrollkravet vil med andre ord kunne belyse hvor godt rektoren ved skolen styrer virksomheten ved skolen.

2.2.4. Krav og forventninger

Den tradisjonelle rektorrollen som administrativ leder har endret seg gjennom både ansvarsendringer i rollen som skolens øverste leder, og gjennom forventninger til skolens arbeid. I dagens skole stilles det imidlertid andre krav og forventninger til rektoren og skoleledelsen av ulike utdanningspolitiske instanser. Det er nettopp ledelsen som må svare for skolens resultater og utvikling (Andreassen, Irgens & Skaalvik, 2010; Lillejord, 2011; St. Meld. nr. 31 (2007-2008), 2008).

Det kommer til uttrykk at norske skolars resultater og skolenes kvalitetskultur ikke er god nok og Kunnskapsdepartementet (2008) uttrykker behov for kvalitet i skolen (Møller & Ottesen, 2011; St. Meld. nr. 31 (2007-2008), 2008). Gjennom Nasjonale prøver, PISA og TALIS², kan en nettopp si noe om skolenes kvalitet gjennom skolens resultater fra undersøkelsene. PISA og TALIS sine undersøkelser benytter norske skolars resultater og sammenligner disse opp mot internasjonale resultater. Samtidig belyser også disse undersøkelsene at skolens ledelse er sentral for å styrke kvaliteten på opplæringa og elevenes læring (OECD, 2014). På grunnlag av dette kan det stilles både krav og forventninger til rektoren og skolens resultater, og resultatene kan benyttes som en kontrollfunksjon gjennom å foreta endringer basert på undersøkelsene (Andreassen, Irgens & Skaalvik, 2010). I midlertid uttrykker Kunnskapsdepartementet i Meld. St. 19 (2009-2010) (2010) sterke forventninger til at ledelsen vil involvere seg i, stimulere og tilrettelegge for læringsprosesser.

Vi kan se at rektorene er i et krysspress. Rektorene er både ansvarlige for skolens drift og resultater, men skolelederne har også ansvar for å bedre de pedagogiske prosessene og utvikle skolen (Lillejord, 2011; Møller & Ottesen, 2011).

2.2.5. Kunnskapsbasert praksis

Skal skolen få gode resultater og gi en god tilpasset opplæring (TPO) som fører til økt læring, fordrer det at skolens pedagogiske praksis er i tråd med kunnskap og forskning om hva som uttrykker god sannsynlighet for resultater og læring, gjennom nettopp å ta i bruk dataene fra undersøkelsene, som Nasjonale prøver, PISA og TALIS. Skoleledelsen må legge til rette for møtet mellom forskning, lærernes faglige erfaringer og ferdigheter. Samtidig må en i dette møtet ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger, kunnskap og medvirkning (St. Meld. nr. 31 (2007-2008), 2008). Gjennom at skolen skal være en lærende organisasjon som hele tiden har elevenes læring for øyet står rektoren i et krysspress, der det forventes av skolelederne at det tilrettelegges for praksisbasert og praksisnær kunnskapsutvikling (Meld. St. 19 (2009–2010), 2010; Møller & Ottesen, 2011).

I dagens skole forventes det med andre ord at skoleledere innehar en annen grad av initiativ og selvstendighet, der skolens ledelse tilrettelegger for en kunnskapsbasert praksis, med elevenes læring som kjernevirksomhet (St. Meld. nr. 31 (2007-2008), 2008; Meld. St. 19 (2009-2010), 2010). Samtidig som rektorrollen innebærer planlegging, rapportering, og å for-

² Teaching and Learning International Survey (TALIS) er OECDs internasjonale studie av undervisning og læring

holde seg til de lover og regler som er pålagt, går mye av tiden til å administrere menneskelige og materielle ressurser i skolen. Ettersom det i dag stilles mer omfattende krav og forventinger til rektoren og skoleledelsen, etterspør departementet en skolelederkompetanse som både overensstemmer med moderne kunnskapsledelse, men samtidig en kompetanse som muliggjør gjennomføringer av sentralt initierte reformkrav (Andreassen, Irgens & Skaalvik, 2010; Møller & Ottesen, 2011). Skolelederne skiller i mindre grad enn antatt mellom administrativt og pedagogisk lederskap. Rektoren har tydelige pedagogiske refleksjoner og argumenter for administrative og organisatoriske tiltak som iverksettes ved skolen, og påvirker slik sett elevenes muligheter for TPO (Utdanningsdirektoratet, 2014).

I forbindelse med å utvikle skolens pedagogiske praksis omkring TPO er det interessant at det gjennom funnene fra *TALIS 2013* (OECD, 2014) kommer frem at skoler der rektorene har høyere nivåer av instructional leadership, oppnår elevene bedre resultater. Disse rektorene tenderer til å bruke mer tid på læringsrelaterte oppgaver og fagplaner. Samt benytter rektorene seg av elevenes resultater og evalueringer for å utvikle skolens kunnskapsmål og oppgaver. I tillegg viser det seg at disse rektorene også observerer hva som skjer ute i klasserommet. Med denne tilnærmingen kan en undres om en i rektorrollen har gode muligheter til å utvikle skolens arbeid med TPO? Samtidig presenterer Utdanningsdirektoratet (2014) at norske skoleledere engasjerer seg for lite i utviklingen av god klasseromspraksis, og at det i Norge ser ut til å være en svak kultur for evaluering og tilbakemelding på lærerarbeid. Resultatene fra *TALIS, 2013* (OECD, 2014) kan også sees i lys av Utdanningsdirektoratets (2014) hovedfunn, som presenterer at omtrent halvparten av lærerne i studien mener at de faglige tilbakemeldingene rektoren gir fører til en endring i undervisningspraksis. Rektoren gir tilbakemeldinger på grunnlag av klasseromsobservasjon, elevundersøkelser og tilbakemeldinger fra elever og foreldre. Det fremlegges også at de lærerne som får konkrete tilbakemeldinger som er av betydning for undervisningen, er mer tilfreds enn de lærerne som opplever at denne tilbakemeldingen bare er et administrativt krav (Carlsten, Caspersen, Vibe & Aamodt, 2014). Noe å undre seg over i forbindelse med rektors tilbakemelding og påvirkning til endret undervisningspraksis, er den andre halvparten av lærerne, de som ikke melder at tilbakemeldinger og vurderinger fører til en endring. Hvilke årsaksforhold kan dette henge sammen med? I over halvparten av rapportene fra *TALIS, 2013* (OECD, 2014) og i tråd med Utdanningsdirektoratets (2014) hovedfunn kommer det frem at medarbeidersamtaler fører til positive forandringer (Carlsten, Caspersen, Vibe & Aamodt, 2014; Utdanningsdirektoratet, 2014). Gjennom

medarbeidersamtaler og feedback fra ledelsen, utvikler og forandrer lærerne sin læringspraksis. Lærernes læring og utvikling er igjen viktig for elevenes læringsutbytte. Nettopp fordi lærerne er den enkeltfaktoren som har størst innvirkning på elevenes læring (Hattie, 2009).

Det er godt etablert og dokumentert at velfungerende organisasjoner oppnår bedre resultater i arbeidet med elevene (St. Meld. nr. 31 (2007-2008), 2008). Det som i midlertid er av viktighet, er at arbeidet med en kunnskapsbasert praksis ikke er det enkelte lærers ansvar alene, men skoleledelsen og skolen som helhet. Gode skoler kjennetegnes nettopp ved at ledelsen trekker inn relevant forskning i diskusjoner med lærerne. På den måten blir metoder og arbeidsformene kunnskapsbaserte. Altså blir det tilrettelagt for et møte mellom forskning og praksis og elevene som utgangspunkt, som kan bidra til å øke kvaliteten i skolen (St. Meld. nr. 31 (2007-2008), 2008; Meld. St. 19 (2009-2010), 2010).

2.3. Kvalitet i skolen

Jeg har dannet en overordnet teoretisk ramme for å belyse at det har foregått en endring i skoleledelsens kontekst, krav og forventninger, der rektoren står i et krysspress. Det er i lys av elevenes resultater og læring stilt store krav og forventninger til skolens oppnådde resultater og utvikling av skolen, der de gode skolene kjennetegnes ved at ledelsen trekker inn relevant forskning i diskusjoner med lærerne (St. Meld. nr. 31 (2007-2008), 2008; Meld. St. 19 (2009-2010), 2010). For å belyse hvordan rektorens rolle i skolens kvalitetsarbeid kan påvirke elevenes rammer for TPO og læring, vil jeg belyse hva kvalitet i skolen er, og områder rektoren kan være av betydning for.

2.3.1. Hva indikerer kvalitet i skolen?

Kvalitet i skolen belyses gjennom både utdanningspolitiske dokumenter og gjennom media, der kvaliteten kommer til uttrykk gjennom skolens og elevenes resultater (Glosvik, Langfeldt & Roald, 2014; Møller & Ottesen, 2011). Samtidig er kvalitet og skoleledelse knyttet opp mot elevenes læring og resultater gjennom det pedagogiske arbeidet ved skolen, fokus på relasjoner og læring om skolen som virksomhet (Utdanningsdirektoratet, 2014). Å gi en presis definisjon av kvalitet i skolen er i midlertid utfordrende, fordi skoler er komplekse organisasjoner med et sammensatt samfunnsoppdrag.

I følge St.meld. nr. 31 (2007-2008) kjennetegnes kvalitet i grunnopplæringen av «*i hvilken grad de ulike målene for grunnopplæringen i samfunnsmandatet faktisk virkeliggjøres*» (St. meld. nr. 31 (2007-2008), 2008, s.7). Sentrale kvaliteter ved en god skole mange, men kan handle om elevenes trygghet i skolen, en skole der elevene blir inspirert og hvor de

over tid utvikler kunnskaper for å håndtere fremtiden. Andre sentrale kvaliteter ved en god skole handler om en god økonomisk styring der lovfestede rettigheter håndheves, slik som Opplæringslova (1998) og de ansattes rettigheter. Det stilles store krav til systematisk vurderingsarbeid og dokumentasjon av kvalitet i skolen som fremstilles gjennom oppnådde resultater, elevenes resultater (Olsen & Skedsmo, 2012). Det er ingen enkel oppgave ledelsen står ovenfor, og det er heller ingen enkel sammenheng mellom ledelse og resultater i skolen. Det som imidlertid kommer frem i internasjonale studier er at skoleleder har betydning for kvaliteten i opplæringa når det gjelder innflytelsen på skolens læringsmiljø (Møller & Ottesen, 2011).

Med andre ord kan en sammenlagt se hvordan god ledelse på alle nivåer i skolen kan være avgjørende for elevenes læringsresultater. Det handler ikke bare om lærernes rolle i klasserommet, men det handler også om rektors betydning i å styrke lærernes motivasjon og arbeidsforhold. Dette vil også være en bidragsgivende faktor i å påvirke elevenes læringsutbytte. Rektorens påvirkning på elevenes resultater kan på denne måten sies å ha en indirekte virkning, men vil belyse skolens effektivitet og kvalitet.

2.3.2. Rektorens rolle i skolens kvalitetsarbeid

Lovene og forskriftene definert av Regjeringen, er det skolens oppgave å følge. Hvordan målene nås, hvordan tiden utnyttes og hvilke læremidler som benyttes, er i stor grad opp til den enkelte lærer og skoleleder å vurdere (Meld. St. 19 (2009-2010), 2010). I følge St. Meld. nr. 31 (2007-2008), har regjeringen som mål «at alle skal ha like muligheter til å utnytte sine evner og nå sine mål, uavhengig av sosial bakgrunn. Utdanningssystemet må derfor ha høy kvalitet og bidra til å utjevne sosiale forskjeller» (St. Meld. nr. 31 (2007-2008), 2008, s. 7). Regjeringen uttrykker videre i meldingen (2008) bekymring over at kvaliteten på viktige områder av norsk grunnopplæring ikke er gode nok. Spesielt med tanke på at kravene til kompetanse øker, mens elevenes ferdigheter svekkes. I lys av Kunnskapsdepartementets (2008) uttrykte behov for kvalitet i skolen, vil rektorens rolle i dette arbeidet være av viktighet (St. Meld. nr. 31 (2007-2008), 2008).

Rektorens rolle er både et mangfoldig og utfordrende arbeid, der det ikke bare stilles krav til at rektoren skal være en administrator som overholder lover og regler. Det kreves også at rektoren skal utvikle skolens pedagogiske praksis gjennom å være en lærende organisasjon (Meld. St. 19 (2009–2010), 2010; Meld. St. 22 (2010-2011), 2011; Møller & Ottesen, 2011). Som et forsknings- og utdanningsområde har skoleledelse blitt satset mye på av sentrale sty-

ringsmakter i Norge, dette bidrar til at det stilles større krav til kvaliteten i skolen. Både gjennom de utdanningspolitiske dokumentene og media blir skolens resultater belyst gjennom et internasjonalt perspektiv, som skaper et stort trykk både for lærere og elevers resultater (Glovik, Langfeldt & Roald, 2014; Møller & Ottesen, 2011). Med andre ord må rektoren i dagens ledelsesrolle tilrettelegge for kunnskapsutvikling gjennom å heve kvaliteten i skolen.

Betydningen av både god skoleledelse og god klasseledelse fremheves ofte med utgangspunkt i undersøkelser som PISA, TIMSS³, PIRLS⁴ og TALIS. I undersøkelsene vises det til at norske skolers resultater og kvalitetskultur ikke er gode nok. Her fremheves det også at skoleledelse er det sentrale virkemidlet for å styrke kvaliteten på opplæringa (Møller & Ottesen, 2011). I lys av både Kunnskapsdepartementets (St. Meld. nr. 31 (2007-2008), 2008) uttrykte behov for kvalitet i skolen og de internasjonale undersøkelsene som PISA, TIMSS, PIRLS og TALIS vises det til at skoleledelse nettopp er et viktig område i arbeidet med kvalitet, men også når det gjelder elevenes læring.

I artikkelserien *Forskning viser 01* fra Utdanningsdirektoratet (2013) kommer det frem at det er en sammenheng mellom skoleledelsen og elevenes læring. Elevenes læring er knyttet opp mot ledelsen gjennom de sosiale relasjonene mellom ledelsen og medarbeiderne, lærerne. En rekke studier har i følge artikkelen sett at elevenes læring henger sammen med en optimal skoleledelse som har en positiv påvirkning på lærernes motivasjon, moral og arbeidsbetingelser (Utdanningsdirektoratet, 2013; 2014). Skolens ledelse er av stor betydning når det kommer til tilrettelegging for at lærerne som enkeltpersoner og team skal fungere adekvat i arbeidet med å tilrettelegge opplæringen (Skogen, 2008). På den måten kan en se hvordan ledelsen påvirker elevenes tilrettelegging og rammer for TPO, og slik indirekte kan påvirke elevenes læring. Samtidig handler det også om hvordan ledelsen har innvirkning på elevene gjennom hvordan det arbeides med å aktivt skape en felles kultur og felles verdigrunnlag i skolen. I følge Utdanningsdirektoratet (2013) har et vidt spekter av internasjonale studier sett sammenhengen mellom skoleledelse og elevenes resultater. Studiene viser at jo mer lederen fokuserer på sine relasjoner, det pedagogiske arbeidet og sin egen læring om skolens kjernevirksomhet jo større er deres innflytelse på elevenes resultater. I denne sammenheng, er begrepsoppfatningen for TPO interessant å analysere. Oppfattes TPO gjennom en smal eller vid tilnærming, og hvordan vil dette komme til uttrykk av rektor og lærere?

³ Trends in International Mathematics and Science Study.

⁴ Progress in International Reading Literacy Study.

2.3.3. Rektorens rolle, en oppsummering

Jeg har vist til at det tidligere har vært stor tillit til skolen gjennom en tilnærmet enerett på kunnskapsformidling, der det var høy tiltro til skolen. Denne tiltroen og anerkjennelsen til skolene og rektoren som leder utfordrer nettopp skolens og rektorens legitimitet og autoritet, der det er utfordrende å legitimere sitt arbeid utad i samfunnet. Jeg har forsøkt å belyse at det har foregått en forflytting i ledelsens ansvarsoppgaver og utfordringer. Skillet mellom før og nå er synliggjort gjennom rektorens rolle fra et rent administrativt perspektiv, mot dagens desentraliserte styringsstruktur, der rektoren forventes å ha en større grad av initiativ og selvstendighet. Gjennom desentraliseringen ble skolen en organisasjon for utvikling og ledelse som også ofte omtales som resultatenheter. Dette tydeliggjør det ansvaret rektoren og skolen har for elevenes resultater, som både skal sikre kontroll og styrke skolens kvalitet. Samtidig er målstyring i møte med resultater noe som utfordrer skolens kvalitetsarbeid og kan få negative konsekvenser (Andreassen, Irgens & Skaalvik, 2010; Lillejord, 2011; Møller & Ottesen, 2011).

I dagens ramme med *Kunnskapsløftet* (2006) som gjeldende reform, er rektorens rolle tett knyttet opp mot å stimulere og tilrettelegge for læringsprosesser. Skoleledelsen må legge til rette for møtet mellom forskning, lærernes faglige erfaringer og ferdigheter, samtidig som en skal ha elevenes læring for øyet, ved å tilrettelegge for praksisbasert og praksisnær kunnskapsutvikling. Med andre ord skal rektoren i dagens skole lede en skole i utvikling og forbedre de pedagogiske prosessene (Lillejord, 2011; Møller & Ottesen, 2011; St. Meld. nr. 31 (2007-2008), 2008). Jeg har vist til at Utdanningsdirektoratet (2013; 2014) belyser at norske skoleledere engasjerer seg i for liten grad i utviklingen av god klasseromspraksis. Samtidig som det fremstilles at det i Norge ser ut til å være en svak kultur for evaluering og tilbakemelding på lærerarbeid, som er en sentral utfordring en rektor i dagens skole står ovenfor.

2.4. Ulike tilnærminger til ledelse

Jeg har etablert en ramme omkring rektoren og lederens rolle i kvalitetsarbeidet ved skolen, og jeg har belyst hvordan rektoren kan være av viktighet for skolens rammer for tilpasset opplæring (TPO) og elevenes læringsutbytte.

Å gripe fatt i en rolle som leder for skolen, kan ta utgangspunkt i mange ulike tilnærminger til ledelse. For å kunne besvare problemstillingen; *Hvordan kan rektorens oppfatning av begrepet tilpasset opplæring, være av betydning for ungdomsskolens praktisering?* er det

av relevans å belyse ulike måter å tilnærme seg ledelsesrollen. Hvilke strategier eller tilnærminger en leder velger, er tenkelig å kunne resultere i ulike utfall eller resultater. Derfor vil jeg i denne delen av oppgaven å belyse hva ledelse kan være, og jeg vil presentere et utvalg av tilnærminger til ledelsesstrategier.

2.4.1. Ledelse, et samspill mellom mennesker

Ledelse handler i følge Møller og Ottesen (2011) om en spesifikk relasjon til andre mennesker og hvordan man i denne relasjonen påvirker hverandre. Ledelse er en form for utøvelse av makt og kontroll, der man står i spesielle relasjoner til mennesker gjennom påvirkning og innflytelse, innenfor rammene av organisasjonen. Et annet perspektiv på ledelse fremhever Emstad (2014) gjennom Erik Johnsens ledelsesteori. Her blir ledelse definert som «*et målformulerende, problemløsende og kommunikasjonsskapende samspill mellom mennesker*» (Emstad, 2014. s. 24). De to definisjonene på ledelse belyser begge at det foregår en form for relasjon og samspill mellom mennesker. Disse to måtene å forstå ledelse på er bare et lite utvalg av mange mulige tilnærminger til en definisjon. Lederskap er blant annet fremlagt av Hopkins (2003) som en nøkkelforutsetning for en god skole, men den viktigste enkeltstående faktoren hos de anerkjente og suksessfulle skolene er kvaliteten på lederskapet. En utfordring med dette er nettopp at det ikke finnes en oppskrift eller håndfaste regler for god ledelse av samspillsprosesser. Det vil i disse prosesser og beslutninger alltid være en kontekstuell kompleksitet (Emstad, 2014). Derfor er lederens kvalitet viktig for å ta beslutninger på bakgrunn av situasjonsbasert kunnskap og sin formelle kunnskap.

I skolesammenheng blir ledelse praktisert på ulike nivåer, der lærerne er en del av et sosialt system på både et mikro- og makronivå. Lærerne fremstår som en leder i klasserommet ovenfor elevene, men samtidig er de en del av lærerteamet og hele kollegiet ved skolen. Skolelederens rolle er å lede kollegiet ved skolen, og har et stort ansvar for et velfungerende system. Både lærerens og lederens rolle er av viktighet for å bidra til tilpasset opplæring og elevenes læring. Lærernes rolle er å tilrettelegge for læring i undervisningen, mens skoleledere må legge til rette for at lærerne samarbeider og lærer sammen. En rektors rolle i dette sosiale systemet er at ledelsesprosessene skal bidra til at skolen som organisasjon når sine mål. Deres som skolen skal nå sin målsetting er det av stor viktighet at rektoren etablerer skolens visjoner og mål, ikke minst må rektoren som leder formidle dette (Postholm & Emstad, 2014). Samtidig er det et behov for at ledelsen er tydelig i hvilken retning skolen skal gå, og følge opp de

prosjekter rektorene iverksetter. Dersom rektorene er utydelige vil skolen mangle retningslinjer for hvordan reglene i hverdagen skal håndheves og det blir opp til den enkelte lærer om læreren velger å gjennomføre prosjektet eller reglene (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

Rektorens posisjon som leder i skolen er formelt fastsatt gjennom tilsetningen ved skolen. Ettersom ledelse i denne delen er definert som relasjoner og samspill mellom mennesker, der det foregår en form for utøvelse av mak og kontroll, påvirkning og innflytelse vil det også kunne utspille seg motstand til makt og endringer en rektor innleder. I lys av et tenkt endrings og kvalitetsarbeid i skolen, kan definisjonen av ledelse som målformulerende, problemløsende og kommunikasjonsskapende være et relevant perspektiv å ta med seg videre i neste del, der jeg ønsker å belyse makt og mulige årsaker til motstand (Emstad, 2014; Møller & Ottesen, 2011; Postholm & Emstad, 2014).

2.4.2. Makt og motstand

Rektoren i den gjeldende skole er tidligere definert som den øverste leder av skolen som virksomhet. I tilsetning av sin posisjon i skolen har rektoren på den måten en definert formell makt. I midlertid må begrepet makt problematiseres.

Makt får først mening når begrepet nyttes i aktuelle situasjoner og relasjoner mellom mennesker. Det kan tolkes som evnen til å få andre til å utføre noe for å få gjennomslag, resultater eller et ønsket utfall (Skrøvset & Stjernstrøm, 2006). Max Weber (2000) betegner makt som enhver sjanse til å få gjennomført sin vilje til tross for motstand, innenfor en sosial relasjon. Sørhaug (2004) kaster lys over maktbegrepet og setter det i sammenheng med ledelse (Sørhaug, 2004, i følge Skrøvset og Stjernstrøm, 2006) Maktbegrepet sett i relasjon til ledelse foregår alltid i et samspill mellom makt, regler og verdier. Dette samspillet fordrer at en ikke kan forholde seg til makt uten å samtidig forholde seg til regler og verdier.

Skal en ha en innvirkning i skolens praktisering, må en ha makt til å påvirke og for å kunne legge premisser for dagens virksomhet og skolens vei fremover. For å kunne inneha denne makten og påvirkningskraften, må en i følge Fuglestad, (2006) ha legitimitet. Legitimitet er tillitsforhold som kan utvikle seg over tid, og handler om mer enn formelle posisjoner. Legitimitet kan bygges på mellommenneskelige erfaringer, relasjoner, kunnskap og kompetanse. Legitimitet er således ikke noen du kan ta eller få tildelt (Fuglestad, 2006; Skrøvset og Stjernstrøm, 2006). For eksempel belyser Max Weber (2000) makt og legitimitet gjennom at en ordre som blir gitt av en person til en annen oppfattes som rett og rimelig. En rektors legitimitet i skolen kan på grunnlag av dette sies å være av stor viktighet. Det er med andre ord

ikke nok å ha en formell maktrolle, skal en ha en reell innvirkning i skolens kvalitetsutvikling fordrer det at en som rektor har legitimitet.

Skoleledelsen har et spesielt ansvar for å etablere en kultur for læring hos personalet (Bjørnsrud, 2009). I følge *Kunnskapsløftet, Prinsipp for opplæringa* skal skolen:

Vere lærande organisasjonar og leggje til rette for at lærarane kan lære av kvarandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa. Lærarar og instruktørar skal også kunne oppdatere og fornye den faglege og pedagogiske kompetansen sin, blant anna gjennom kompetanseutvikling, medrekna deltaking i utviklingsarbeid. (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 7).

Lærerne står fortsatt i sin posisjon gjennom en sterkt historisk kontekst, som autonome og selvstendige, men som en leder må en foreta seg noen valg som kan framkalle kunnskap hos det pedagogiske personalet. Dette medfører også at noe må forandres (Bjørnsrud, 2009; Lillejord, 2011). Når endringer skjer kan det oppstå flere utfordringer. Det kan handle om gapet mellom intensjon og praktisering, som ofte refererer til Goodlads (1979) læreplanteori, det kollektive samarbeidet som er ivarettatt i læreplanteteksten, og den praktiske gjennomføringen, skolens og lærernes evne og vilje til denne fellesskapstenkingen (Bjørnsrud, 2009; Goodlad, 1979). Tilnærmet enhver organisasjon finner mekanismer for selvbevaring og motstand mot endringer, som er en naturlig reaksjon (Skogen, 2004).

Det kan være ulike årsaker knyttet til motstand, der Skogen (2004) bruker fire kategorier fra Per Dalins barrieremodell for å beskrive og kommentere barrierer tilknyttet endringer. Den første dimensjonen til motstand kan belyses gjennom *psykologiske barrierer*. Denne dimensjonen dreier seg om et menneskets evner til å takle endringer og kan handle om sikkerhet/trygghet versus usikkerhet/utrygghet, skyldfølelse, behov for anerkjennelse og ønske om makt/underkastelse. *Praktiske barrierer* er en annen dimensjon som presenteres, der motstand fremstår som mer konkret. Det kan gjelde faktorer som tid, ressurser, uklare mål og system. Ofte vil ikke situasjoner forandre seg like raskt som en skulle ønske. Derfor er det viktig å være klar over at tid er et viktig fenomen. Endringer bruker tid på å komme i gang og vil endre seg underveis i prosessen. Til sist belyses også *makt- og verdibarrierer*. Disse to faktorene henger nøye sammen, og er to viktige barrierene når det gjelder forandring. Verdibarrierer handler om menneskers ulike verdier som kan komme i konflikt når endringer finner sted. For å ta vare på og forsvare sine verdier brukes ofte makt, myndighet og posisjoner. Makt er nødvendig for å kunne ivareta interesser og verdier, men det som er avgjørende og utfordrende, er hvordan makten utøves og hvilken verdiforankring den har (Skogen, 2004).

Gjennom de fire dimensjonene til motstand har jeg belyst at det finnes ulike årsaker til at en rektor kan møte motstand i endringer. Det som imidlertid er av viktighet er å være forberedt på å møte en eller annen form for motstand i ulik grad og størrelse. «We are more likely to learn something from people who disagree with us than we are from people who agree» (Fullan, 2001, s.41). Med andre ord kan motstanden en som rektor møter gjennom de ulike dimensjoner fordre at en reflekterer og stiller spørsmål ved endringen. Er valgt strategien den beste løsningen, hvordan kan jeg minske motstanden og hvordan kan jeg tilrettelegge de praktiske forholdene?

Gjennom å ta med seg definisjonen av ledelse fra forrige del, som en interaksjon mellom mennesker, gjennom et målformulerende, problemløsende og kommunikasjonsskapende samspill, kan en se hvordan ledelsen av ulike årsaker kan møte motstand i et kvalitetsarbeid. Samtidig å se ledelse i rollen som problemløsende, handler nettopp rektorrollen om å lede kollegiet til å nå skolens mål. Skal en som leder i skolen arbeide med kvalitetsutvikling, vil samhandling og kommunikasjon ha stor betydning for blant annet hvordan uenighet innvirker på kvalitetsutviklingen (Skrøvset & Stjernstrøm, 2006). En må i skolens kvalitetsarbeid forvente motstand, og som rektor må en arbeide med motstanden. Det handler om å komme frem til løsninger for å kunne ivareta skolen som organisasjon, skape et velfungerende system og utvikle kvaliteten ved skolen (Lillejord, 2011).

2.4.3. Et demokratisk perspektiv på ledelse

Skolen er en arena for fellesskap og læring. Det er nettopp opp til ledelsen å legge til rette for at både fellesskap og læring skal kunne skje (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011; Stray, 2011). Et sentralt poeng å ta med seg i forståelsen for ledelsesstrategier i Norge handler om at skoleledelsen her i landet er tuftet på en kollektiv ledelsestradisjon, der det er vektlagt en demokratisk inspirert ledelsespraksis (Engvik, 2012). Av den grunn vil et demokratisk perspektiv på ledelse kunne være av nytte å kort belyse.

Demokrati er «et samfunnsmessig styresett der medlemmene i det store og det hele deltar, eller kan delta, direkte og indirekte i å ta beslutninger som angår dem» (Cohen, 1971, i følge Solhaug & Børhaug, 2012, s. 30). Å ha et demokratisk verdisyn som leder tar utgangspunkt i de demokratiske ideene, slik som å fremme likhet, likeverd, solidaritet og sosial rettferdighet (Møller & Presthus, 2006; Stray, 2011). Hjørnesteinene i et velfungerende demokrati, som språk, dialog og kommunikasjon, er tett knyttet opp mot en velfungerende skole og

tilpasset opplæring (TPO). Ved å knytte medborgerskap og demokrati opp mot det pedagogiske mandatet i skolen, ser en hvordan dette inkluderer læring, praktiske erfaringer og tilegnelse av demokratisk kompetanse (Stray, 2011).

Når det gjelder skolens pedagogiske utvikling med utgangspunkt i TPO, kan demokratisk ledelse gjennom samarbeid og forhandling være av viktighet. En bør i lys av skolens resultater fra undersøkelsene, slik som Nasjonale prøver, vurdere den demokratiske ledelsen ved skolen. Ledelsen er avhengig av kvaliteten på samarbeidet med lærerne, dersom en skal kunne utvikle skolen (Møller & Presthus, 2006). Ved å benytte skolens resultater kan en diskutere og forhandle hvordan TPO kan realiseres ved skolen. På denne måten blir både ledelsen og lærerne involvert og deltagende. Selv om deltagelse i endringsarbeid ved skolen kan være krevende, kan dette skape et potensial for motivasjon.

Ved å ha en demokratisk ledelsesstil, kan en undres om lærernes motivasjon og endringsvillighet kan styrkes ved denne tilnærmingen. Det som imidlertid er viktig, er at ledelsen har et stort ansvar for å sette tonen for relasjonene en ønsker å ha, og for å skape de gode rammebetingelsene for arbeidet ved skolen (Møller & Presthus, 2006).

2.4.4. Instructional leadership

For å utvikle skolen kan en strategisk ledelsestilnærming være å benytte instructional leadership. Til forskjell fra en kollektiv og demokratisk inspirert ledelsespraksis, bygger instructional leadership på den amerikanske skolekonteksten som har en særegen kontekstfri individualisme. I Norge på den andre siden, er skoleledelse fastlagt av ulike lover og rammebetingelser. Så lenge rektoren holder seg innenfor skolekulturens normer for ledelse, vil rektorens makt i skolen oppleves som legitim (Engvik, 2012). Gjennom desentralisering stilles det krav til at rektorene både er initiativrike og selvstendige (Lillejord, 2011). På den måten kan vi se hvilken tiltro rektorene har, og hvordan rektorenes valg av ledelsesstrategi tilnærmet står som et personlig valg.

I skolesammenheng tenderer instructional leadership til å være mer spesifikk, fokusert og tydelig i ledelsesrollen (Hopkins, 2003). Ved denne tilnærmingen utvikler rektoren skolen, ved å tilegne seg kompetanse om skolens pedagogiske innhold gjennom deltagelse i skolens hverdag. Rektoren observerer og deltar aktivt i de læringsaktivitetene som finnes i klasserommet, og gir faglige tilbakemeldinger til lærerne om deres undervisning. Med skolens pedagogiske praksis som utgangspunkt, vil rektoren gjennom instructional leadership skape overordnede faglige mål i skolen, administrere skolens undervisning og drive frem systematisk kompetanseutvikling blant lærerne (Engvik, 2012). Ved å ha denne tilnærmingen til ledelse, er det

interessant å se hvordan rektorrollen er i relasjon til elevenes læring, og hvordan dette kan sees i sammenheng med TPO.

Gjennom funnene i *TALIS 2013* (OECD, 2014) antydes det at rektorer med høyere nivåer av instructional leadership kan påvirke elevenes muligheter for læring. Dette støttes også av Hopkins (2003) som trekker frem at ledelse gjennom instructional leadership har mest innflytelse på undervisning og læring. I følge Engvik (2012) kan vi se relasjonen mellom rektorens ledelse og skolens resultater i instructional leadership ved Hallinger og Murphys modell fra 1985. Modellen deles inn i tre dimensjoner, der første dimensjon handler om å *definere skolens visjoner*. Dette trekkes frem som en av rektorenes viktigste oppgaver, der en både må utforme og kommunisere skolens mål. Modellens andre dimensjon handler om å *administrere skolens undervisning*. Her krever det at rektorene er engasjert i skolens undervisning og læring. Til sist trekkes dimensjonen, å *utvikle et positivt læringsmiljø* frem. Gjennom denne dimensjonen handler det både om lærernes og elevenes motivasjon og utvikling (Engvik, 2012). I midlertid krever instructional leadership kompetanse om hvordan en som leder skal handle i skolekonteksten, og kunnskap om skolens pedagogiske innhold (Nelson & Sassi, 2005).

Desto mer en som rektor fokuserer på relasjoner, undervisningen ved skolen, og elevenes læring, desto større innflytelse har en som leder på elevenes resultater (Engvik, 2012). Med andre ord kommer det til uttrykk at en tilnærming til ledelse gjennom instructional leadership er av betydning for elevenes læring og skolens utvikling i stor grad.

3.0. Forskningsmetode

Hvilken forskningsmetode en velger å benytte i datainnsamlingen og analyser av empirien vil også legge retningen for de funnene som kommer til uttrykk (Maxwell, 2013). Med andre ord vil valget av briller en benytter i forskningsfeltet påvirke hvilke svar en kan finne. Derfor er det viktig å redegjøre for hvilke briller eller utgangspunkt denne studien benytter.

3.1. Vitenskapsteoretisk grunnlag

For å kunne belyse hvordan tolkning av funn og studiens retning er gjort på grunnlag av sannhet som overordnet prinsipp, og hvordan dette påvirker studiens retning og funn er det av relevans å synliggjøre oppgavens vitenskapsteoretiske grunnlag. Vitenskapsteorier og metoder bygger på ulike grunnantakelser om ontologi, epistemologi og metodologi, som handler om oppfatninger om hvordan verden er konstituert (ontologi), om synet på hvordan kunnskap dannes (epistemologi) og hvordan en fortolker og forstår eksisterende forhold (metodologi)

(Grønmo, 2004; Mattsson, 2013; Nilssen, 2012). Disse grunnantakelsene er viktige å synliggjøre fordi de ontologiske og epistemologiske antakelsene vil påvirke studiens retning og utfall (Maxwell, 2013). For å etablere et grunnlag for valg av metode vil jeg i første omgang presentere studiens vitenskapsteoretiske paradigme, ettersom Maxwell (2013) fremhever at valg av paradigme vil være nyttig for å forklare og rettferdiggjøre valg av forskningsdesign. Med dette som grunnlag vil jeg først etablere det ontologiske epistemologiske og metodologiske utgangspunktet for studien, gjennom å forankre en hermeneutisk tradisjon, som særlig vektlegger forståelse av mennesket og forskerens forforståelse og helhetsforståelse.

3.1.1. Studiens hermeneutiske utgangspunkt

Den hermeneutiske vitenskapstradisjonen henger tett opp mot mitt valg av tema for studien og metodegrunnlaget, og er et viktig utgangspunkt for å belyse innsamlingen av det empiriske materialet og drøfting av datamaterialets kvalitet.

Hermeneutikk betyr fortolkningskunst og søker etter viten om å forstå mennesket, som er sentralt i denne studien (Grønmo, 2004). Platons og Aristoteles tanker om *phrónêsis*, oversatt til praktisk visdom, har hatt stor innflytelse på feltet. Mennesket har både evner til å tenke og erfare og står fritt til å velge. Særlig handlet deres refleksjoner om at rett innsikt ville føre til rett handling (Mattsson, 2013). En av hensiktene med denne studien er nettopp å kunne være opplysende med ny kunnskap og innsikt, som kanskje kan foreslå en endring av praksis. Innenfor hermeneutikken forsøker en å forstå feltet innenifra, og jeg søker å forstå et utvalg av menneskers opplevelse av deres livsverden. Der en må forstå helheten ut i fra deler, og se delene ut i fra helheten (Mattsson, 2013; Nilssen, 2012).

I tråd med et hermeneutisk utgangspunkt vil min forforståelse og helhetsforståelse være av viktighet, spesielt i analyser av dataene. I dataanalysen vil det foregå et samspill mellom aktørenes selvforståelse og fortolkning av sin situasjon, og min fortolkning som forsker av denne forståelsen, kalt dobbelhermeneutikk (Grønmo, 2004; Nilssen, 2012). Det finnes med andre ord ikke én sannhet. Fenomener kan forstås på ulike måter, derfor vil min forståelse i forskerrollen stå sentralt (Nilssen, 2012). Det er viktig å belyse at jeg i forskerrollen forsøker å se handlingene og intensjonene til aktørene i studien som deler av en mer omfattende helhet. Hermeneutiske analyser forutsetter at ingen fenomener kan forstås uavhengig av den større helheten de inngår i. Sagt med andre ord vil det hele tiden foregå en pendling mellom forforståelse og forståelse og mellom delforståelse og helhetsforståelse. Dette omtales som den hermeneutiske sirkelen (Grønmo, 2004; Nilssen, 2012). Denne studien vil bære preg av forforståelse og delforståelser i en kontekst med aktørene i studien. Del og forforståelsen er

allerede påvirket gjennom studiets etablerte forskningsparadigme med utgangspunkt i phrônêsis. Med dette som utgangspunkt for studien, vil jeg videre begrunne valg av et kvalitativt forskningsdesign

3.2. Forskningsdesign

Forståelsen for den enkeltes opplevelse av deres livsverden er viktig for å få tilgang til deres tanker, meninger, oppfatninger og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2009). Gjennom et kvalitativt forskningsdesign vil en kunne få frem den enkelte stemme og gå i dybden av deres livsverden. Som forskningsramme vil jeg derfor benytte Maxwells (2013) interaktive modell for forskningsdesign.

En av fordelene med å benytte et kvalitativt forskningsdesign, er de mulighetene som ligger i interaktiviteten mellom problemstilling, forskningsspørsmål og den informasjonen som kommer frem. Ved å benytte en kvalitativ metode, er en hele tiden i en forhandling med forskningsdesignet. Til forskjell fra kvantitativ metode som har et statisk forhold til det som skal undersøkes (Grønmo, 2004; Maxwell, 2013). Dette er også viktig i Maxwells (2013) interaktive modell for forskningsdesign⁵, som er studiens forankring. Det som gjør at dette designet er godt egnet for denne studien handler om hvordan forholdet mellom forskningsdesignets ulike komponenter er konseptualisert.

Maxwells (2013) interaktive modell for forskningsdesign tar utgangspunkt i fem komponenter: 1.*Goals*, 2.*Conceptual framework*, 3.*Research questions*, 4.*Methods*, 5.*Validity*. De fem komponentene har et gjensidig forhold og påvirkes av hverandre i en integrert og interaktiv helhet. Det vil si at forholdet mellom de fem komponentene er knyttet opp mot hverandre og vil påvirke hverandre gjennom hele forskningsprosessen. Modellen har et dynamisk forhold, der f.eks. nye funn og teori kan endre det teoretiske rammeverket, forskningsspørsmålene eller metoden. Det som også fremheves som viktig er å benytte en metode som gjør det mulig å svare på forskningsspørsmålene, men også å håndtere mulige validitetstrusler i studien (Maxwell, 2013).

I gjennomføring av studien etablerte jeg i tråd med Maxwells (2013) anbefalinger, hva selve målet var for oppgaven og hva det var jeg ønsket å finne ut. Deretter etablerte jeg en teoretisk ramme, formulerte studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Dette beskrives som et trekantforhold som stadig endrer seg, noe jeg også har fått erfare i mitt arbeid, der det

⁵ Maxwell (2013) forklarer at modellen i stor grad er lik diskusjoner om forskningsdesign av til eksempel, LeCompte & Preissle, 1993; Miles & Huberman, 1994; Robson, 2011; Rudestam & Newton, 2007, men det som er innoverende med denne modellen er i følge Maxwell, måten forholdet mellom komponentene er konseptualisert.

stadig foregikk en endringsprosess ut i fra nye erfaringer. Videre arbeidet jeg med studiens metode for innhenting av empirisk materiale. Slik fikk jeg oppdage hvordan forskningsdesignet står i et dynamisk forhold, der både forskningsspørsmål og den teoretiske rammen endret seg underveis. Dette vil jeg videre presentere under brevmetoden i del 3.3.2. Etter gjennomført innsamling av empiri og analyser, belyser Maxwell (2013) at det er viktig å redegjøre for studiens validitet, dette vil bli presentert under 3.6. *Datakvalitet*. Imidlertid er det viktig å fremheve, at i dette interaktive forskningsdesignet er det forskningsspørsmålene som er kjernen av designet, heller enn en konkret ramme (Maxwell, 2013).

Det er viktig å fremheve at dette er en liten og avgrenset studie, som ikke kan generalisere eller trekke slutninger på et allment grunnlag, men studien kan belyse hvorvidt det er en kausalitet mellom rektoren og lærerne, og hvordan det kan finnes ulike sammenhenger i hvordan TPO oppfattes og arbeides med.

3.3. Kvalitativ forskningsmetode

Med Maxwells (2013) interaktive forskningsdesign som utgangspunkt for denne studien, vil jeg belyse styrker og svakheter i en kvalitativ studie. For å kunne få frem enkeltmenneskets oppfatninger om hvordan rektoren er av betydning for skolens arbeid med tilpasset opplæring, vil en kvalitativ metode kunne egne seg til studiets formål

En av fordelene med å benytte en kvalitativ metode handler om å justere og omjustere designet. Fordi en underveis utvikler seg som forsker, får ny innsikt igjennom datainnhenting eller en foretar endringer i forskningen (Maxwell, 2013). Et godt design i kvalitativ forskning er med andre ord ikke statisk og uforanderlig, men tar i betraktning de erfaringer jeg i forskerrollen gjør. Dette bidrar også til å muliggjøre relevante tolkninger (Grønmo, 2004). Et kvalitativt design er velegnet til å utvikle årsakshypoteser, men en kan ikke trekke slutninger på et allment grunnlag. Som betyr at en i et kvalitativt design ikke kan generalisere (Grønmo, 2004; Ringdal, 2013). Samtidig er en styrke ved kvalitativ forskning, at metoden er godt egnet til å gi enkeltmennesket stemme, der det gis rom til å stille åpne spørsmål, noe som kan resultere i at metoden gir fullstendige svar (Kvale & Brinkmann, 2009). Sammenlagt kan en her se metodens muligheter og utfordringer, der en kvalitativ tilnærming er lite enhetlig, men bærer preg av dybde i informasjonen. Gjennom endringer i designet underveis, vil jeg kunne få dekkende informasjon, men tolkningene kan bli lite entydige og få begrenset gyldighet (Grønmo, 2004). For å redegjøre for studiens validitet og reliabilitet, vil jeg presentere studiens strategi og de muligheter og utfordringer som kan, og har oppstått.

3.3.1. Komparativt case

Denne studien tar sikte på å sammenligne to ungdomsskoler, med utgangspunkt i to rektorer og fire lærere. Dette kan refereres til som en casestudie, med en komparativ analysestrategi. I følge Ringdal (2013) kan en enkel tolkning av case ha én analyseenhet som det foretas en intensiv undersøkelse på. En case er med andre ord et avgrenset system eller et objekt som omfatter en enkelt enhet (Grønmo, 2004; Ringdal, 2013). Jeg ønsker å forstå den enkelte case (rektor og lærere), samtidig som jeg vil undersøke forskjellene som kan finnes mellom to ulike caser (de to skolene) ved å benytte en komparativ analysestrategi.

Forskjellen fra en casestudie, er at en komparativ studie forutsetter to eller flere analyseenheter, samtidig som det er få deltagere. I følge Grønmo (2004) forutsetter en komparativstudie at analyseenheterne blir systematisk sammenliknet, og baserer seg oftest på strategisk utvelging. To mulige strategier i strategisk utvelging er å enten sammenlikne enheter som er mest mulig like, eller å sammenlikne enheter som er mest mulig ulike. Det som i midlertid er viktig for å forklare ulikhetene mellom enhetene, er å velge enheter som er mest mulig like med hensyn til alle andre forhold enn det som skal forklares (Grønmo 2004). For å systematisk kunne sammenlikne casene tar denne studien utgangspunkt i to skoler som har tilnærmet like forutsetninger. Skolens ledelsesstruktur har lik oppbygging, og struktureringen av lærerne er tilnærmet lik, samt er det anslagsvis likt antall elever. Skolene er ikke sentrumsnære, men de sosiokulturelle rammene er noe ulike på grunn av geografisk plassering. De to skolene har ikke samme skoleeier, som kan tenkes å spille inn i funnene, men på grunnlag av studiens omfang, belyser jeg ikke nærmere føringer fra skoleeier.

Selve kjernen ved å benytte et komparativt design som analyseredskap handler om å finne interessante egenskaper ved enhetene som gjennom teoretiske fremstillinger kan benyttes i arbeidet med å forklare fenomenet som studeres (Ringdal, 2013). Forholdet jeg ønsker å undersøke i studien retter seg mot hvorvidt det kan komme til uttrykk likheter og ulikheter i oppfatning og arbeidet med tilpasset opplæring mellom rektorene og lærerne, og hvilke kausaliteter dette kan knyttes til. Med andre ord, kan funnene knyttes opp mot ledelsesstrategier ved skolene? For å få svar på spørsmålene og kunne foreta en komparativ analyse, har jeg valgt å innhente informasjon gjennom brevmetoden.

3.3.2. Brevmetoden

I denne studien har jeg valgt å benytte brevmetoden til innhenting av empirisk materiale. Det foreligger i liten grad forskning om brevmetoden, med unntak av studien til Berg (1999) som benytter brevmetoden i forbindelse med kulturanalyse for å utvikle skolen. I tillegg benytter

også Bjørnsrud (2004) og Sjøbakken (2012) brevmetoden med utgangspunkt i Bergs studie (1999; 2003), i deres doktoravhandling. Med disse som utgangspunkt vil jeg belyse brevmetodens muligheter og utfordringer i egen studie.

Brevmetoden forklares i følge Berg (1999; 2003) som en mellomting mellom intervju og et spørreskjema, og er en mulig alternativ strategi til åpne intervjuer. I likhet med brevmetoden er det kvalitative forskningsintervjuet spesielt godt egnet når det gjelder å få innsikt i informantens livsverden, deres tanker og følelser (Dalen, 2011). I denne studien blir brev benyttet som informasjonsinnhenting, der informantene besvarer et tilsendt skjema. Brevet tar utgangspunkt i grunnspørsmål på lik linje som ved et åpent intervju (Berg, 1999, 2003; Bjørnsrud, 2004). Begge metodene søker innsikt gjennom et fastsatt tema og med definerte spørsmål. I intervjusituasjonen vil en ikke nødvendigvis følge intervjuguiden slavisk, noe som gjør at brevmetoden vil skille seg fra intervjuet. Gjennom en komparativ analysemetode er det nettopp viktig å ha de samme rammene for å kunne finne ut hva som skiller de to skolene.

For å kunne innhente fyldige beskrivelser fra rektorene og lærerne, er det behov for engasjement og motivasjon hos respondentene. Skal metoden være vellykket, må brevene i stor grad være dyptgående og fyldige for å kunne benyttes. Samtidig vil en utfordring omkring kvaliteten i brevene, kunne være avhengig av respondentens språklige evner og ferdighet, med andre ord hvorvidt brevskriveren er i stand til å sette ord på sine erfaringer og dele erfaringen med andre (Berg, 1999; 2003; Sjøbakken, 2012). Et spørsmål her er om alt kan og lar seg skriftliggjøre? Skriftliggjøring av tanker er ikke bare en utfordring, men også en styrke ved brevmetoden. Gjennom brevskrivning får respondentene mulighet til å gjøre tankene synlig. Skrivning kan være et redskap for å se nye sammenhenger og skape forståelse og dybdelæring (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2010). Respondenten får med andre ord mulighet til å reflektere over, og beskrive tanker og meninger om et område jeg i forskningsarbeidet har søkt å få forståelse om.

I datainnsamlingen har respondentene levert fyldige besvarelser, kan dette tenkes å være et uttrykk på engasjement? En kan stille spørsmål ved om tematikken treffer områder som oppleves som viktige. Gjennom innhentet datamateriale kan det tyde på at valgt metode har gitt rom for at respondentene har mulighet til å reflektere over svarene og gi gode og fyldige besvarelser. Mengden informasjon har både vært en styrke ved brevmetoden, men også skapt utfordringer. Det er i etterkant jeg erfarer at det kunne vært nyttig å foreta suppleringsvarene for å få dypere innsikt i funnene, som også Berg (1999, 2003) belyser som en mulig-

het dersom en anser brevene som mindre velutviklet. Ved å velge denne metoden har en utfordring vært å reflektere over behovet for mer informasjon. Med andre ord kan en se hvordan opplevelsen av brevenes kvalitet vil være utslagsgivende for om brevene og metoden oppleves som vellykket eller ikke. Dette vil igjen kunne henge sammen med erfaringer og kunnskaper jeg i forskerrollen har.

Andre sentrale styrker ved brevmetoden Berg (1999) trekker frem handler for det første om, at utvalgsproblemer som oppstår ved intervjuer elimineres. Fordi en kan få alle deltakerne ved skolen med på å skrive brev, der ikke bare utvalg av «kodebærere» kommer til uttrykk. På denne måten kan en få data som gir et større helhetlig blikk over temaet. Dette har vært et viktig område med tanke på utforming av spørsmålene. For det andre er brevmetoden forholdsvis enkel å administrere, jeg som forsker får ferdigskrevne tanker og kan påbegynne analysearbeidet umiddelbart etter at brevene er mottatt. Gjennom innhenting av empiri har jeg fått fylldige svar omkring respondentenes tanker og jeg har fått innsikt i muligheter og utfordringer omkring skolens arbeid med tilpasset opplæring. Til sist, er en tredje fordel at også andre grupper enn den gjeldende skole kan involveres (Berg, 1999; Bjørnsrud, 2004; Sjøbakken, 2012). Med andre ord kan funnene kunne være av interesse for andre skoler.

Ved å benytte brevmetoden der en får empirisk materialet i form av skriftlige besvarelser, er et annet område å belyse forskerens påvirkning og personlige kontakt. Dette området er like mye en styrke som en utfordring ved metoden, og er en sentral forskjell mellom brev og intervju. Ved å benytte brevmetoden oppstår ikke den personlige kontakten mellom intervjuer og informanten. Slik vil en kunne unngå trusselen om å påvirke informanten gjennom verbal og nonverbal kommunikasjon. Samtidig er det noen utfordringer tilknyttet dette. Gjennom brevmetoden har jeg ikke mulighet til å stille spontane oppfølgingsspørsmål for å tømme temaet, eller kunne oppnå kontakten som kan være nødvendig for å få en fylldig og helhetlig opplevelse av informantens livsverden. Selve stemningsfølelsen, pauser og andre situasjoner som kan øke min forståelse i det analytiske arbeidet lar seg ikke muliggjøre ved brevmetoden (Berg, 1999, 2003; Kvale & Brinkmann, 2009; Ringdal, 2013). På den måten vil jeg kunne gå glipp av kunnskapen som kan foregå i interaksjonen mellom meg som forskeren/intervjueren og den intervjuede (Berg, 1999; Kvale & Brinkmann, 2009).

Samtidig belyser både Dalen (2011), Kvale og Brinkmann (2009) en annen utfordring omkring brevmetoden. I likhet med det kvalitative forskningsintervjuet ønsker en å forstå verden fra intervjupersonens side, der formålet i begge tilfeller er å fremskaffe fylldig og beskrivende informasjon om noe, for så å kunne gi en vitenskapelig forklaring. Dette «noe» handler

om det jeg som forsker ønsker å finne ut av. Dette kan henge sammen med utfordringer omkring studiens resultater. Gjennom brevskrivning får en tilgang på informantens forståelse og vurdering av temaet, men det er viktig å belyse at brevet er et rent subjektivt utformet element (Kvale & Brinkmann, 2009; Sjøbakken, 2012). Med andre ord kan respondentenes besvarelser ha ulike motiver. Dette har vært et viktig moment i analysen av materialet.

Det er viktig å reflektere over informantenes motiver, men også min egen agenda som forsker. Det er her relevant å belyse den meningen en i forskerrollen ilegger informasjonen som kommer til uttrykk. Med andre ord vil funn og analyser i studien være meningsfortettet. Det vil igjennom brevskrivningen foregå et asymmetrisk forhold mellom forskerrollen og informanten, nettopp fordi jeg er på søken etter informantens opplevelser og tar sikte på å finne svar på noen spørsmål (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009; Ringdal, 2013). I etterkant av arbeidet med det empiriske datamaterialet, er det av viktighet å reflektere over at i forskerrollen har en med seg ulike forforståelser inn i intervjusituasjonen eller brevutformingen. Det som er sentralt, er å trekke inn min forforståelse på en slik måte at det blir fruktbart for tolkning av informantens opplevelser og uttalelser. Min forståelse og forforståelse som forsker kan påvirke brevet og analyser av det som kommer frem i materialet (Dalen, 2011). Dette er også en klar form for trussel når det kommer til datakvalitetens validitet, noe jeg senere vil reflektere rundt (Kvale & Brinkmann, 2009).

Brevmetoden har mange områder som gjør at den er egnet for informasjonsinnhenting i denne studien, og jeg har belyst muligheter og utfordringer ved metoden. Den største utfordringen er kanskje å anvende en metode som verken har gode systematiske beskrivelser for selve metoden eller for gjennomføring av den. Derfor benyttet jeg forskningsintervjuet som retningslinje. Jeg har vist til at det finnes fellestrekk mellom de to metodene, der begge metoder søker å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon, for å kunne gi en vitenskapelig forklaring (Kvale & Brinkmann, 2009). For å styrke studiens validitet og reliabilitet vil jeg videre redegjøre for gjennomføringen av datainnsamlingen.

3.4. Datainnsamling

For å innhente adekvate data, har planlegging av studien vært av viktighet. Før innhenting av datamaterialet har jeg gjennom Maxwells (2013) forskningsdesign etablert rammene for innsamlingen og skapt en retning mot det jeg ønsket å finne ut. Ettersom mine egne erfaringer med rektorer opplevdes som snever, ønsket jeg å få større innsikt i rektorens hverdag for å kunne stille de riktige og nødvendige spørsmålene. Derfor deltok jeg i skoleledermøter ved

egen arbeidsplass, og i møtesamlinger mellom rektorene i fylket. Dette gav meg innsikt i hva som er sentrale spørsmål og utfordringer en rektor står ovenfor i dagens skole.

I formulering av forskningsspørsmålene har jeg arbeidet med å danne spørsmål som kan skape en tydeligere retning for hva jeg ønsker å finne ut. Jeg ville i studien undersøke hvilken betydning rektoren egentlig har i skolens arbeid med tilpasset opplæring. I arbeidet med den teoretiske rammen var det mange antydninger til at rektoren er av betydning for skolens resultater og rammer for arbeidet. Noe jeg også gikk ut i fra at jeg ville finne i denne studien. I midlertid viste det seg etter analyser at dette var mer komplekst.

3.4.1. Utvalg av informanter

For å benytte en komparativ analysemetode, var det i valg av informanter viktig å finne skoler med tilnærmet like forutsetninger. På grunnlag av studiens omfang avgrenset jeg utvalget til å gjelde en rektor og to lærere fra to skoler.

For å velge ut informanter refererer Maxwell (2013) til *Purposeful selection*, som kan oversettes til målrettet utvalg. Gjennom målrettet utvalg kan en samle representative informanter som er typiske for det området en ønsker å undersøke. Dette vil kunne gi data som er typiske for akkurat dette feltet. Samtidig kan et målrettet utvalg etablere rammer for sammenligninger som kan belyse kausaliteten til forskjellene mellom det som studeres. Gjennom et målrettet utvalg har jeg siktet på å få tilstrekkelig informasjon for å kunne sammenligne casene. I midlertid trekker Maxwell (2013) frem utfordringen *key informant bias*, som omhandler skjevheter i nøkkelinformantene. Selv om mine informanter er målrettet utvalgt og dataene holdbare, er det ingen garanti for at informantenes opplevelser og synspunkter er typiske for området jeg undersøker.

Ved å kontakte rektorene gjennom telefon og mail korrespondanse, viste det seg ved flere skoler å være utfordrende å få tak i informanter. En kan undres årsaken til denne utfordringen. Kan det tenkes å henge sammen med at rektorene ikke formidler deltagelse som viktig? Kan det være at tid er et aspekt som gjør at lærerne ikke ønsker å delta? Eller kan det være at lærerne opplever det som risikabelt å delta i ulike studier? For å ha tilnærmet like rammer for besvarelsene etterspurte jeg norsklærere ved skolene. Dette lot seg i midlertid ikke gjøre. Av den grunn fikk rektorene fritt selektare deltagere. Dette skaper i midlertid utfordringer som kan skape skjevheter i analysene.

3.4.2. Spørsmålsstillinger til brev

Jeg anvender i denne kvalitative studien ulike tilnærminger i analyser av materialet. Som felles egenskap tilnærmer strategiene seg det empiriske datamaterialet gjennom tolkning. Som jeg har belyst, er det likhetstrekk mellom intervju og brevmetoden. Derfor har jeg benyttet intervjuguide som retningslinje for utforming og spørsmålsstillingene til brevet (Berg, 1999; Dalen, 2011). Utformingen av brevet har i forberedelsesfasen vært av viktighet, der det handler om hvordan selve brevmetoden skal gjennomføres for å innhente adekvat empiri (Berg, 2003).

I utformingen av brevet vurderte jeg først informasjonsbehovet. Videre, for å kunne stille spørsmål operasjonaliserte jeg forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmålene handlet om hva jeg ønsket å forstå, mens jeg i brevet måtte stille intervju spørsmål for å få innsikten i feltet jeg undersøker (Berg, 2003; Maxwell, 2013). Videre måtte jeg spesifisere temaet for brevet. Dette utgjør selve hovedinnholdet i informasjonen og muliggjør analysene i etterkant, og det er etter analysene at jeg oppdaget huller og mangler i spesifiseringen av spørsmålene (Berg, 2003). For å unngå dette fremhever Maxwell (2013) for det første at en må forsøke å forutse hvordan deltagerne vil oppfatte og besvare spørsmålene. For det andre er pilotering en mulig strategi for å fastslå spørsmålenes funksjon. Gjennom veiledning og flere gjennomgang av spørsmålene forsøkte jeg å sette meg inn i hvordan spørsmålene kunne tolkes og spørsmålene ble pilotert. Allikevel er det nettopp dette som gjør at en kvalitativ studie ikke egner seg for å generalisere, ettersom opplevelser vil variere fra deltager til deltager (Dalen, 2011; Grønmo, 2004; Maxwell, 2013).

Et område Maxwell (2013) ikke presenterer i modellen sin handler om etikk. Selv om det ikke nevnes som et eget punkt, presiserer han at etikken skal gjennomsyre hele studien. Med dette i bakhodet, arbeidet jeg med å utforme spørsmål som ikke ville berøre andre enn deltagerne selv. I tillegg fikk deltagerne informasjon om studiets formål og føringer for hvordan spørsmålene kunne besvares. Det var viktig at elever og lærere ble omtalt gjennom det helhetlige arbeidet for tilpasset opplæring, heller enn at den enkelte ble diskutert.

Etter gjennomført innsamling av datamateriale handler videre min forskerrolle om å fortolke informantenes utsagn. Her vil min rolle som forsker være av viktighet, der det ikke finnes en entydig og sann virkelighet. Men det er gjennom tolkning og fortolkninger av meninger og erfaringer som konstruerer en opplevd virkelighet (Dalen, 2011). Med andre ord, vil analyser og funn bære preg av min subjektive forankring.

3.5. Analysemetode

For å kunne foreta en komparativ analyse av innhentet datamateriale, har jeg tilnærmet meg dataene gjennom en stegvis deduktiv – induktiv metode (Ringdal, 2013) for å analysere dataene. I analysene ligger Maxwells (2013) forskningsdesign som grunnlag og en grounded-theory tilnærming.

Gjennom en grounded-theory tilnærming, har jeg tatt utgangspunkt i det empiriske materialet som forankring i data. Det er nettopp besvarelsene om lærerens og rektorenes oppfatninger og perspektivet som ligger til grunn i denne studien for å generere nye teoretiske perspektiver (Dalen, 2011). Dette er også selve kjernen i grounded-theory, som også Maxwell (2013) presenterer som analytisk tilnærming. I forbindelse med Maxwells forskningsdesign er også grounded-theory forenelig med designet, der en konstant er i interaksjon med dataene fra studien.

Som strategi for å analysere belyser Maxwell (2013) tre hovedgrupper 1. *Memos*, kan forklares som analytiske korte notater. Der koding og fortolkning av memos inngår som en del av den kvalitative analysen. 2. *Categorizing strategies*, slik som koding og tematiske analyser. 3. *Connecting strategies*, å se sammenhenger mellom det som studeres. For å kunne foreta en komparativ caseanalyse, har jeg benyttet memos og Categorizing strategies. På denne måten har jeg analysert besvarelser og arbeidet med en kodingsprosess av utsagn og funn. I denne kodefases belyser også Nilssen (2012) at koding foregår gjennom tre faser. Som første del av kodingen betegner Nilssen (2012) *åpen koding*. Jeg har arbeidet med å sette navn på de viktigste mønstrene i dataene og undersøkt hvordan kategoriene har forholdt seg til hverandre. Videre har jeg jobbet med å koke ned funn og utsagn gjennom *aksial koding*, der jeg har arbeidet med å gruppere kodene, for å få presise og fullstendige kategorier. Blant annet har *samarbeid*, *kommunikasjon* og ulike *tilnærminger til tilpasset opplæring* vært tre kategorier som har pekt seg frem i det empiriske materialet. Til sist har jeg forsøkt å finne kjernekategoriene og se kategoriene i forbindelse med hverandre gjennom *selektiv koding*. Det er her jeg har forsøkt å finne ut hvilken kausalitet rektoren har for arbeidet med tilpasset opplæring. Det er også denne delen som knytter analysene opp mot grounded-theory gjennom den selektive kodingen der jeg har dannet nye kjerne kategorier ut i fra innsamlet empiri (Dalen, 2011; Nilssen, 2012).

Grønmo (2004) presenterer at hensikten med et datamateriale, må være å belyse problemstillingen, gjennom fem overordnede forutsetninger. 1. Datamaterialet må være basert på sannhet som overordnet prinsipp. 2. Innsamlingen må bygge på vitenskapelige prinsipper

for systematisk drøfting og argumentasjon. 3. Enhetsutvalget må gjennomføres på en forsvarlig måte. 4. Informasjonsutvalget må utføres på en systematisk måte. 5. Gjennomføringen må foregå på en forsvarlig måte. Kvaliteten på datamaterialet kan betraktes som et samlet uttrykk for hvor godt jeg i min studie svarer til disse forutsetningene. For å svare til disse fem forutsetningene, har jeg forsøkt å synliggjøre hvordan studien er basert på sannhet og bygger på vitenskapelige prinsipper, hvordan enheter og informasjonsutvalget er foretatt, og hvordan studien er gjennomført.

3.6. Datakvalitet

Datakvalitet er et samlet uttrykk på hvor godt eller tilfredsstillende studien svarer på ulike kriterier om samfunnsvitenskapelige metoder (Grønmo, 2004). Dette handler også om hvor godt jeg har definert og forklart de ontologiske, epistemologiske og metodologiske prinsippene. Jeg har forsøkt å synliggjøre studiens kvalitet gjennom fem forutsetninger for datakvalitet, der hensikten med analysene har vært å danne en generell forklaring basert på innhentet empiri. Som siste del av Maxwells (2013) interaktive forskningsdesign, trekkes validitet frem. Dette kan belyses gjennom spørsmålet; Fikk du svar på det du ønsket å finne ut av? som vil være utgangspunktet for å diskutere studiens datakvalitet.

Med et tilbakeblikk til Maxwells (2013) interaktive modell, kommer det til uttrykk at en skal være seg bevisst de mulige feilkilder som kan oppstå i arbeidet og forsøke å synliggjøre og om mulig justere eller rette feilene (Maxwell, 2013). Jeg har presentert studiens vitenskapelige utgangspunkt, drøftet brevmetoden og datainnsamlingen, og synliggjort analysemetoden. For å gi et sannferdig bilde av feltet som er undersøkt, er det relevant å drøfte empiriens kvalitet i form av reliabilitet og validitet (Grønmo, 2004; Ringdal, 2013). Det er omdiskutert hvorvidt begrepene reliabilitet og validitet er adekvate begreper for den kvalitative forskningen, fordi den er nært tilknyttet kvantitativ måling (Ringdal, 2013). For eksempel benytter Thagaard (2008) begrepene troverdighet og bekreftbarhet. Imidlertid problematiserer Ringdal (2013) dette, og påpeker at ved å bytte ut de etablerte begrepene reliabilitet og validitet, vil referansen til innarbeidede og generelle termer til å vurdere datakvaliteten kunne gå tapt. Derfor vil jeg benytte begrepene reliabilitet og validitet for å diskutere datakvaliteten.

3.6.1. Reliabilitet

I kvalitative studier vil det hele tiden foregå et vekselforhold mellom analyse av forskerens forståelse, derfor kan en ikke teste og beregne dataenes reliabilitet ved hjelp av standardiserte metoder (Grønmo, 2004; Mattsson, 2013; Nilssen, 2012). I midlertid vil reliabiliteten være

styrket dersom datainnsamlingen foregår på en systematisk måte, i samsvar med etablerte forutsetninger og fremgangsmåter i undersøkelsesopplegget (Grønmo, 2004; Ringdal, 2013). Et spørsmål å stille i vurderingen av studiens reliabilitet er, hvorfor skal vi tro på at det du har funnet er sant?

For å besvare spørsmålet og belyse mulige feilkilder har jeg etablert en teoretisk referanseramme. Dette har vært sentralt som utgangspunkt for å for å kunne gi et sannferdig bilde av feltet, samt har det denne etableringen vært sentralt for å kunne utforme en brevet. Grønmo (2004) belyser at det er høy reliabilitet dersom variasjoner i datamaterialet kommer av reelle forskjeller mellom analyseenheter, og ikke som et resultat av de metodologiske forholdene. Dersom spørsmålsformulering i brevet er så tydelig at forskjeller som kommer til uttrykk er på grunnlag av reelle forskjeller og ikke som et resultat av utydelige spørsmål, er det høy reliabilitet. I spørsmålsformuleringene i brevene har jeg vektlagt reflekterende og åpne spørsmål som ikke bare er av en deskriptiv art, men som søker en dypere forståelse. Samtidig er spørsmålene tenkt å være åpne for å kunne fungere som uttømmende for det operasjonaliserte begrepet. Samtidig har jeg i innsamlingen av data distansert meg fra brevskriverne for å i minst mulig grad påvirke utsagn og meninger.

Generelt defineres reliabiliteten som graden av samsvar mellom ulike innsamlinger av data om samme fenomen basert på samme undersøkelsesopplegg. Det vil si at datamaterialet kan etterprøves av andre forskere (Dalen, 2011; Ringdal, 2013). Derfor er det viktig å gi omfattende beskrivelser av analysemetoder for å kunne følge forskeren i arbeidet, for slik å kunne finne mulige feil (Dalen, 2011). For å kunne etterprøve dataene, har jeg belyst studiens prosess og analysemetode. I midlertid kan etterprøvbareheten problematiseres. I et kvalitativt studie vil forskerrollen og mine tolkninger være tilknyttet konteksten datainnsamlingen foregår i, og undersøkelsesopplegget blir tilpasset denne konteksten (Grønmo, 2004). Med andre ord vil forskere kunne se ulike ting, f.eks. med utgangspunkt i forskjellige problemstillinger. Det som er av viktighet for dataens reliabilitet, er at det baserer seg på faktiske samfunnsforhold og at funnene ikke skyldes tilfeldige omstendigheter under forskningsprosessen. Derfor har jeg redegjort for studiens vitenskapelige utgangspunkt og belyst datamaterialet gjennom overordnede forutsetninger for datakvalitet, referert til gjennom Grønmo (2004).

3.6.2. Validitet

Validitet handler om hvorvidt vil måler det vi ønsker å måle og er et uttrykk for hvor godt datamaterialet svarer til forskerens intensjoner. Validiteten vil vise i hvilken grad undersøkelsesopplegget for studien egner seg til å samle inn data som er relevante for problemstillingen

(Grønmo, 2004; Maxwell, 2013). Dette forutsetter at universet av enheter som er valgt og begrepene i studien er definert, systematisert og operasjonalisert og at det er et godt samsvar mellom det teoretiske begrepet og de operasjonaliserte definisjonene. Valget av metode og enheter må være godt tilpasset disse operasjonaliserte definisjonene. Validiteten vil av den grunn være avhengig av hvor godt undersøkelsesopplegget er utformet. Der høy reliabilitet er en forutsetning for å danne høy validitet (Ringdal, 2013).

Et spørsmål å stille i forbindelse med validitet er, fikk du svar på det du lurte på? For å besvare spørsmålet kan en vurdere studiens validitet på flere måter. I følge Ringdal (2013) er det to måter å vurdere validiteten på i kvalitativ forskning. Enten kan den vurderes av forskeren selv eller av informantene. I denne studien drøfter og vurderer jeg studiens validitet gjennom et utvalg av definisjoner. En utfordring som først må belyses handler om studiens etablerte teoretiske referanseramme, som påvirker studiens validitet i form av systematiske målefeil. I denne studien har jeg etablert en teoretisk ramme der flere av forfatterne benytter ledelse som generell term, heller enn spesifisering som vil true studiens validitet. Jeg stiller spørsmål til hvilket datagrunnlag de ulike forfatterne benytter, og i hvilken grad rektorene eller hele skolens ledelse benyttes som grunnlag for danning av empiri. Ulike definisjoner av skolens ledelse vil tenkes å kunne gi skjevhet i funnene.

Maxwell (2013) belyser to spesifikke validitetstrusler, *bias* og *reactivity*, oversatt til skjevhet og reaktivitet. Skjevheter handler om forskerens utvalg av datamaterialet som passer til den teoretiske rammen, forskerens mål eller forutinntatthet, og utvalget av data som skiller seg ut for forskeren. For å belyse min skjevhet som forsker har jeg belyst studiens ontologiske, epistemologiske og metodologiske prinsipper, og jeg har redegjort for studiens formål og hva jeg forventer å finne svar om. Når det gjelder reaktivitet, handler dette om reaksjoner på oppståtte problemer, behov eller endringer. Det handler også om forskerens innflytelse på området eller individene (Maxwell, 2013). For å synliggjøre reaktivitet har jeg begrunnet valg av forskningsdesign og metode, og jeg har belyst hvordan forskerrollen vil påvirke studien. Validiteten vil gjenspeile i hvilken grad undersøkelsesopplegget egner seg for å samle inn data som er relevante for studiens problemstilling (Grønmo, 2004; Ringdal, 2013).

For å redegjøre for studiens validitet finnes det også andre måter å belyse dette på. Grønmo (2004) trekker blant annet frem *kompetansevaliditet*, som omhandler hvordan jeg i forskerrollen innehar kompetanse innenfor feltet jeg søker informasjon om. Jeg opplevde at jeg i liten grad hadde tilstrekkelig erfaringer og innsikt i rektorenes hverdag, derfor deltok jeg i skoleledermøter ved egen arbeidsplass, og i møtesamlinger mellom rektorene i fylket. Mine

erfaringer i forskerrollen tar utgangspunkt i erfaringer fra de ulike studier jeg har gjennomført ved Høgskolen i Sørøst-Norge. Samtidig har jeg vært i dialog og diskusjon med veileder, noe som også kan defineres som *kommunikativ validitet* (Grønmo, 2004). For at studien skal være relevant og treffe problemstillingen har drøfting vært effektiv for å avdekke huller og mangler, og for å justere forskningsdesignet. En tredje validitetstype Grønmo (2004) presenterer kan omhandle *pragmatisk validitet*. Dersom jeg i studien danner et godt handlingsgrunnlag i samsvaret mellom innhentet empiri og feltet jeg forsøker å utvikle, kan det sies å være høy validitet. Jeg har i drøfting diskutert feltet jeg har studert gjennom å foreta en komparativ analysestrategi, der jeg har belyst rektorens betydning for skolens arbeid med tilpasset opplæring. Jeg har også forsøkt å foreslå hvordan skolene kan utvikle seg, som utgangspunkt for *phrónêsis*. For å vurdere studiens validitet må en foreta systematiske og kritiske drøftinger av studien og vektlegge validitetstyper som er relevante i følge Grønmo (2004).

Å vurdere studiens validitet er utfordrende ettersom begrepet er omfattende og upresist. I en kvalitativ studie kan en ikke foreta systematiske analyser på grunnlag av tall, men en må fortolke dataene i form av tekst (Dalen, 2011; Grønmo, 2004; Ringdal, 2013). Dette kan også sees i tilknytning til *face validity*, oversatt til *åpenbar/umiddelbar validitet*. Dersom det oppleves som at dataene åpenbart treffer problemstillingen og treffer godt studiens intensjoner er den åpenbare validiteten høy (Grønmo, 2004; Ringdal, 2013). Jeg har forsøkt å vise til at studien har høy åpenbar validitet gjennom å synliggjøre problemstilling, den teoretiske rammen og drøfting av funn. Samtidig har jeg forsøkt å svare til *begrepsvaliditet* gjennom å operasjonalisere fagbegreper i spørsmålsformuleringer i brevet. Til sist har jeg også gjennom operasjonalisering av begrepene forsøkt å dekke flere aspekter ved det teoretiske begrepet. Dette kan også defineres som *innholdsvaliditet*. Dette er i følge Grønmo (2004) spesielt viktig dersom en benytter flere indikatorer i det operasjonaliserte begrepet. Det kan argumenteres for om *face validity*, *begrepsvaliditet* og *innholdsvaliditet* kan benyttes i en kvalitativ studie, men begrepene kan ha relevans i denne studien for å gi et helhetlig bilde av validiteten. I midlertid kan det ikke måles på en systematisk måte gjennom tall. En må her basere seg på teksten informantene leverer.

Maxwell (2013) presenterer sitatet «You do not have to get to the bottom turtle to have a valid conclusion. You only have to get to a turtle you can stand on securely» (Maxwell, 2013, s. 122). Med andre ord, en trenger ikke å komme til bunns i problemet eller det feltet jeg søker innsikt i for å ha en valid konklusjon. Men jeg må ha en grunnplattform for å forankre konklusjonen. For å forankre denne plattformen har jeg redegjort for studiens fremgangsmåte

gjennom den teoretiske rammen, forskningsdesign og metode som grunnlag for mine analyser og konklusjoner. Jeg har i stor grad forsøkt å gjøre forskningsprosessen synlig, og jeg har belyst flere sider ved dataenes kvalitet

3.6.3. Ethiske refleksjoner

Som siste punkt for å belyse datakvalitet vil jeg løfte frem forskningsetikk. I følge Maxwell (2013) skal etikken gjennomsyre hele studien. Jeg vil her synliggjøre etiske vurderinger.

I følge Dalen (2011) stilles det krav om at vitenskapelig virksomhet skal reguleres av etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer (Dalen, 2011, s.100). For å svare til disse kravene er studien meldt og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Deltagere i studien ble skriftlig informert om studiens formål og hva dataene skulle benyttes til. De ble opplyst om at de står fritt til å velge om hun eller han ønsker å delta, og at de når som helst kan trekke seg fra deltagelsen. Informantene er anonymisert, men ettersom utvalget av deltagere er lite, er en utfordring å anonymisere på en tilfredsstillende måte. Jeg har etter beste evne reflektert over og arbeidet for å anonymisere slik at datamaterialet ikke fører til negative konsekvenser for informantene. All konfidensiell informasjon ble bekreftet anonymisert 01.09.2016.

4.0. Presentasjon av datamaterialet og drøfting

Jeg har i kapittel 2.0 presentert ulike måter å oppfatte og forstå begrepet tilpasset opplæring (TPO) på. I den teoretiske rammen har jeg også belyst ledelse i skolen gjennom et historisk perspektiv og gitt et utvalg av ulike ledelsestilnærminger. Dette har vært av viktighet for å kunne analysere den innhentede empirien og drøfte ulike funn. Videre er oppgaven basert på en kvalitativ forskningsstudie der jeg gjennom kapittel 3.0. *Forskningsmetode*, har belyst fremgangsmåten for innhenting av empiri gjennom brevmetoden, jeg har også arbeidet med å avdekke og tydeliggjøre metodens svakheter og mulige trusler for oppgavens validitet og reliabilitet.

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere funn fra innhentet empirisk datamateriale, analysere og drøfte funnene. Denne delen vil være både deskriptiv og oppsummerende, samt være av delvis siterende form. Jeg understreker at min subjektive fortolkning av innhentet datamateriale vil påvirke hva som trekkes frem som relevant og ikke. Presentasjonen av datamaterialet vil bli presentert som meningsfortettet gjennom min fortolkning av innhentet empiri. På den måten vil min oppfatning av informasjonen bli fremstilt gjennom de funn jeg ønsker å fremheve som betydningsfulle for analyse og drøfting.

For å besvare problemstillingen; *Hvordan kan rektorens oppfatning av begrepet tilpasset opplæring, være av betydning for ungdomsskolens praktisering?* har jeg gjennom å danne tre forskningsspørsmål forsøkt å presisere problemstillingens område. Jeg vil gjennom forskningsspørsmålene klargjøre rektorens og lærernes forståelse for TPO, for så å kunne undersøke hva rektorens oppfatning og holdninger til begrepet TPO har å si for virksomhetens praktisering. Med andre ord, spiller det noen rolle om rektoren oppfatter begrepet gjennom en smal eller vid tilnærming, og hvilke årsaker kan dette henge sammen med? Jeg vil i det følgende presentere datamaterialet gjennom forskningsspørsmålene for å systematisk analysere og kunne drøfte funn.

- Forskningsspørsmål 1. Hvordan kan tilnærmingen til tilpasset opplæring være uttrykk for lærernes og rektorenes oppfatning?
- Forskningsspørsmål 2. Hvordan tilnærmer skolene seg innfallsvinkler og rammer for tilpasset opplæring?
- Forskningsspørsmål 3. Hva kan være viktige aspekter ved rektorens rolle i arbeidet med tilpasset opplæring?

For å enklere kunne se en helhetlig presentasjon av forskningsspørsmålet og datamaterialet, har jeg etablert underoverskrifter som kaster lys over temaet.

Informantene vil i presentasjon av datamaterialet bli presentert gjennom skole 1 og skole 2. Rektor ved skole 1 vil bli presentert som rektor 1. Lærerne ved skole 1 vil bli presentert som lærer 1A og lærer 1B. Ved skole 2 vil rektor bli presentert som rektor 2. Lærerne ved skole 2 vil bli presentert som lærer 2A og lærer 2B.

4.1. Hvordan kan tilnærmingen til tilpasset opplæring være uttrykk for lærernes og rektorenes oppfatning?

Gjennom forskningsspørsmål 1, vil jeg belyse både lærernes og rektorens opplevelse av begrepet tilpasset opplæring (TPO), samt analysere hvorvidt det er forskjeller eller samsvar mellom lærere og rektors opplevelse av begrepet. Ved å benytte funnene vil jeg analysere skolen som helhet og belyse forskjeller og/eller likheter ved dem. På den måten vil jeg også kunne si noe om rektorenes og lærernes oppfatning arbeides med helhetlig og mot en samlet visjon for skolens praktisering, og videre kunne drøfte rektorens rolle i arbeidet med TPO.

4.1.1. Ulike tilnærminger til tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring (TPO) er et begrep som er flertydig og som en kan tilnærme seg på mange ulike måter. TPO er heller ikke et endelig mål, men et prinsipp man må arbeide med (Bjørnsrud & Nilsen, 2008). Av den grunn er det også av interesse å stille spørsmål om hvordan opplæringa oppfattes og arbeides med ved de to ungdomsskolene. I informasjonsinnhenting ble det stilt spørsmål om hvordan både lærerne og rektoren oppfatter TPO, og hvordan de tenkte rektor/lærere oppfattet begrepet i lys av en smal eller vid tilnærming til TPO.

I besvarelsene synes det å være et samsvar mellom lærernes og rektorenes begrepsoppfattelse omkring TPO. Begge rektorene uttrykker at opplæringa skal tilpasses den enkelte elevs forutsetninger. Dette kommer f.eks. til uttrykk av rektor 2 «Med tilpasset opplæring skal opplæringen differensieres innenfor den ordinære undervisningstiden, både i oppgavetyper, vanskelighetsgrad, tempo og mengde. Opplæringa skal tilpasses den enkelte elevs forutsetninger». Sammenhengen mellom lærernes og rektorenes oppfatning kan videre sees i sammenheng med lærer 2A som uttrykker «Dersom eleven ikke skal ha spesialundervisning (avvik fra læreplanen), må opplæringen følge kompetansemålene for faget. Man kan likevel gi noen elever mer utfordrende oppgaver enn andre, og noen trenger færre oppgaver å forholde seg til eller mindre lesestoff». Samtidig belyses det også fra skole 1 at oppfatningen av begrepet har noen fellestrekk gjennom lærer 1B «Tilpassa opplæring handler om at læreren skal undervise eleven «der den er», altså ut i fra hva eleven allerede kan og har mulighet på daværende tidspunkt å ta til seg». Et fellestrekk i de tre sitatene er at det ikke kommer frem informasjon om ulike muligheter for å tilpasse gjennom variasjon i arbeidsformer eller ulike måter å tilnærme seg undervisning på, men det som kommer til uttrykk av sitatene og datamaterialet, er at TPO presenteres gjennom mer konkrete tiltak. Men dersom en skal ta utgangspunkt i elevens forutsetninger, handler det ikke da om å benytte elevenes kunnskaper for å tilpasse opplæringa ved å variere arbeidsformer og ulike tilnærminger til undervisningen?

Skolene belyser i sitatene at opplæringen skal foregå i ordinær klassesetid og ta utgangspunkt i elevens evner og forutsetninger, dette svarer også til Opplæringslova (1998) §1-3, som definerer TPO ved at opplæringa skal tilpasses den enkelte elev ut i fra elevens utgangspunkt og evner. I midlertid imøtekommes ikke dette kravet gjennom konkrete tiltak som oppgavetype, vanskegrad og mengde, som svar på TPO. Rektorene og lærerne presenterer mange ulike tiltak i det empiriske materialet, som nivådifferensiering, nivåbaserte og individuelle arbeidsplaner og oppgaver, men for å svare til Opplæringslova (1998) §1-3, må lærerne ta utgangspunkt

i elevenes evner og forutsetninger for å tilpasse undervisningen gjennom ulik bruk av lærestoff, arbeidsmåter og organisering, der det vektlegges inkludering og sosial deltagelse (Bachmann & Haug, 2006; Hauge, 2014; Nordahl & Hausstätter, 2009; Raaen, 2008). Deresom skolene skal foreta tiltak i undervisningen, slik det uttrykkes i det datamaterialet, må utgangspunktet være at tiltaket bidrar til et økt utbytte av opplæringa ved skolen og som bidrar til elevenes læring (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011; Meld. St. 22. 2010-2011), 2011).

En utfordring med å tilpasse opplæringa kan henge sammen med forståelsen og tolkning av begrepet. Et interessant utspill i denne forbindelsen uttrykkes av lærer 2B, «Tilpasset opplæring gjennomføres på ulik vis i forskjellige fag (...). I mer tradisjonelle klasseroms fag som samfunnsfag, tilpasses undervisningen i mindre grad». Noe å unders over er hvorvidt forskjelligheten i de ulike fag handler om lærerens oppfatning av begrepet TPO, eller hvorvidt det faktisk er forskjelligheter innenfor faget som gjør at undervisningspraksisen tilpasses ulikt. Kan det også tenkes at denne utfordringen kan henge sammen med å tolke begrepet som tilpasninger til individet? Når lærerne i sitatene refererer til TPO gjennom konkrete tiltak og at det gjøres på ulike måter i ulike typer fag, kan dette antydes som en bekreftelse på at TPO oppfattes av lærerne som tilpasninger til individet, som også er en tendens som kommer til uttrykk i St. Meld. nr. 31 (2007-2008) (2008). Denne tendensen kan kanskje være et uttrykk på lærernes tolkning og oppfatning av Kunnskapsløftet (2006), som kan bidra til en forståelse av TPO som en individualisering av innhold og arbeidsmåter, hvor hver elev skal ha egne planer og egne opplegg (Bachmann & Haug, 2006). Ved å fortolke TPO som et individualisert begrep vil også undervisningen kunne organiseres deretter. Gjennom analyser av materialet som peker på konkrete tiltak for å svare til TPO, kan en forstå hvordan begrepet oppleves som et prinsipp som er utfordrende å arbeide etter. Hovedtyngden i lærernes besvarelser retter seg mot at TPO oppfattes som at alle enkeltelevne skal ha individuelle tilpasninger, heller enn å se TPO i lys av mangfold og kollektive tilpasninger.

Det kan i det empiriske materialet se ut til at begge skoler presenterer et syn på TPO, som å tilpasse undervisningen til individet, gjennom konkrete tiltak i undervisningen. Dette er også elementer fra en smal tilnærming til TPO. I tillegg belyser materialet fra skole 1 også et annet område innenfor en smal tilnærming, gjennom inndeling av ulike grupper. Det belyses ikke hvilke forutsetninger som ligger til grunn i gruppesammensetningen, men gjennom analyser kan en anta at gruppene baserer seg på differensiert gruppeinndeling og nivådifferensiering. Dette kan svare til en smal, problemorientert tilnærming. Når besvarelsene antyder at

differensiering foregår med utgangspunkt i den enkelte elev kan en undres hvorvidt gruppeinndelingen er et tiltak på å løse den enkelte elevs problem, heller enn å se elevenes utfordringer i skolekonteksten, slik en vil gjøre i en vid tilnærming til TPO (Gjervan, 2006; Hauge, 2014; Nordahl & Overland, 2015). En differensiert og problemorientert tilnærming står både i kontrast til Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) og Opplæringslova (1998) §8, som fremhever at elevene skal bli møtt og ivaretatt i ordinære klasser og grupper. Igjen vil balansen mellom fellesskapet og individet være sentralt (Bunting, 2014; Nordahl & Overland, 2015).

Et annet element som uttrykkes ved både skole 1 og 2 er bruken av nivåbaserte arbeidsplaner og oppgaver. Men som problematisert ovenfor, handler TPO om mer enn konkrete tiltak som tilpasninger til individet. Skolen skal balansere mellom den enkelte elevs evner og forutsetninger, og fellesskapet med utgangspunkt i elevgruppen. Dersom skolen skal kunne balansere dette forholdet er det behov for at rektorene leder, vurderer og endrer praksis sammen med lærerne. Både rektoren og lærernes tolkninger er av viktighet i arbeidet med å utforme hva TPO er og betyr for skolen (Bjørnsrud, 2008; Meld. St. 18 (2010-2011), 2011). Samtidig vil det kunne oppstå et dilemma i skolen, ved å forene hensynet til elevens enhet og forskjellighet, til fellesskapet og til mangfoldet (Bjørnsrud & Nilsen, 2008; Meld. St. 18 (2010-2011), 2011; Meld. St. 22 (2010-2011), 2011; Raaen, 2008). Dermed er et spørsmål å stille, om skolene oppfatter begrepet gjennom å se TPO som individualisert eller gjennom kollektivet? Med andre ord, oppfattes begrepet gjennom en smal eller vid tilnærming? Hvor selve tyngdepunktet i undervisninga ligger vil også kunne si noe om forståelsen for TPO (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl & Hausstätter, 2009).

4.1.2. Tilpasset opplæring gjennom en smal og vid tilnærming.

Jeg har vist til at tilpasset opplæring (TPO) kan tolkes og oppfattes på ulike måter gjennom den teoretiske rammen, og ved å presentere skolenes oppfatning. Ved å belyse hvor tyngdepunktet for undervisningen ligger, kan vi få et blikk i hvordan de ulike skolene praktiserer TPO og hvorvidt det er et samsvar mellom oppfatning og praktisering.

I undersøkelsen ble det stilt spørsmål om rektoren oppfattet lærernes forståelse for TPO gjennom en smal eller vid tilnærming. Det uttrykkes at det ikke foregår et entydig skille mellom de to tilnærmingene. Gjennom spørsmålet om hvordan lærerne oppfattet begrepet gjennom en smal eller vid tilnærming uttrykte rektor 1 at «Vi anvender flere av kulepunktene som er ramset opp under tilnærming 1 og 2, men er opptatt av elevenes trivsel og mestringsfø-

lelse. Det betyr at vi i stor grad legger forholdene til rette i samarbeid med elevene og foresatte». Rektor 1 fremhever at trivsel og mestringsfølelse legges til rette for gjennom et samarbeid mellom elever og foresatte, og kan på den måten forstås som et organisatorisk grep, samtidig som det gir innsikt i elevens forutsetninger for å videre kunne tilpasse opplæringa.

Rektor 2 uttrykker på sin side også at det oppleves som om lærerne oppfatter TPO i lys av en smal tilnærming, samtidig som rektoren uttrykker at det ved skolen arbeides innenfor rammene av en vid tilnærming. «Dessverre tror jeg mange oppfatter tilpasset opplæring som tilnærming 1. Samtidig blir den tilpassede opplæringen i tilnærming 1 gjort innenfor tilnærming 2». Av sitatet kan en forstå at rektoren oppfatter en smal tilnærming til TPO som mindre ønskelig å arbeide innenfor enn gjennom en vid tilnærming. Sitatet kan også være et uttrykk på at rektoren oppfatter begrepet i lys av en vid tilnærming. Noe å stille spørsmål ved er hvorfor det ikke er samsvar mellom rektorens og lærernes oppfatning? Hvilket handlingsrom og påvirkningskraft har rektoren, og hvordan benyttes dette?

I lærernes besvarelser kan en gjennom analyser finne empiri som bekrefter rektors utsagn, selv om lærernes oppfatning er noe nyansert mellom en smal og vid tilnærming. Det som imidlertid er utfordrende, er at det i datamaterialet ikke kommer frem mer empiri omkring rammene for en vid tilnærming. Men det som kommer til uttrykk er at det ved skole 2 foregår utvikling og samarbeid ved skolen, som kan være et uttrykk på at skole 2 arbeider innenfor rammene av en vid tilnærming til TPO. Det kunne vært av interesse å undersøke hvorvidt det ved skolen foregår en overordnet strategi for hele skolen. Kan det da tenkes at lærerne arbeider i fellesskap, heller enn som autonome og individuelle kunnskapsformidlere? Ettersom det er manglende informasjon fra rektorens besvarelser kunne et oppfølgingsspørsmål være hvordan rektoren arbeider mot en helhetlig skole i rammene av en vid tilnærming. Eller hva rektoren legger i forståelsen av at skolen arbeider innenfor en vid ramme.

Gjennom de to utsagnene fra rektorene kan vi lese at det ikke er et entydig skille mellom en smal og en vid tilnærming til TPO, men analyser indikerer at rektorene oppfatter begrepet TPO i lys av en vid tilnærming, og at det er ønskelig å arbeide innenfor disse rammene. Videre kan vi se hvordan det er samsvar i hvordan rektoren oppfatter lærernes forståelse for TPO, gjennom lærernes besvarelser. Slik jeg viste til ovenfor, viser empirien at lærerne oppfatter TPO som individfokustert og som konkrete tiltak, dette vil jeg nærmere gå inn på. Ved begge skolene syntes lærernes besvarelser å være samstemte om at TPO foregår gjennom både en smal og en vid tilnærming, men ved analyser av datamaterialet antydes det at lærerne i størst grad praktiserer og oppfatter TPO gjennom en smal tilnærming. Det som skiller de to

skolene i besvarelsene handler om hvordan det ved skole 2, praktiseres et samarbeid og fellesskap.

I besvarelser fra skole 1 kommer det til uttrykk at det er ønskelig å arbeide i lys av samarbeid og fellesskap. Lærerne ved skole 1 opplever ikke et tydelig skille mellom de to tilnærmingene, men ved analyser av datamaterialet kan en se at lærerne ved skole 1, i hovedsak praktiserer TPO gjennom en smal tilnærming. Lærer 1A presenterer sitt syn på skolen tilnærming. «På vår skole vil jeg si at begge tilnærmingene er gjeldende. Ideelt sett skal alle elever være en del av et stort fellesskap, men hver enkelt elev skal allikevel «få det den trenger». Derfor varierer vi undervisningen mye med tanke på gruppestørrelser og elevsammensetning». En kan av sitatet lese at det kan foregå et skille mellom intensjon og praktisering, der det er ønskelig å arbeide i fellesskapet, men at praktiseringen har en individuell tilnærming. Det viser seg at det ofte i skole er en smal tilnærming til TPO som dominerer, der en individualisert opplæring viser seg i større grad (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl, 2002; Nordahl & Hausstätter, 2009). Noe å undres over er hvorvidt gapet mellom intensjon og praksis kan være uttrykk for manglende samarbeid mellom rektor og lærere, og lærerne seg i mellom? Eller tilrettelegger ikke rektor for gode muligheter for å arbeid i rammene av en vid tilnærming?

Lærerne ved skole 1 tilnærmer seg TPO gjennom en smal tilnærming, imidlertid nyanteres dette forholdet ved skole 2. I det empiriske datamaterialet kan en lese at det foregår en samarbeidskultur omkring skolens praktisering om TPO, der inkludering og sosial deltagelse vektlegges. Dette er også elementer som vektlegges i en vid tilnærming til TPO. Lærerne ved skole 2 uttrykker også at det ikke foregår et tydelig skille mellom de to tilnærmingene. Lærer 2A presenterer dette gjennom sitatet, «Jeg mener det er en blanding av de to tilnærmingene hos oss. Vi har en god samarbeidskultur (...) Elevene blir sett på som et integrert mangfold, og mesteparten av tiden mottar de undervisning der de blir sosialt deltakende og inkludert». Det kan gjennom sitatet tyde på at det er en kollektiv tilnærming i undervisningen der det også kan gjøres individuelle tilpasninger. Slik kan vi se hvordan læreren arbeider i lys av en vid tilnærming, der det i tillegg legges vekt på mangfold og samarbeidskultur hos lærerne. Et spørsmål er om dette kan henge sammen med rektorens oppfatning av begrepet? Rektoren ved skole 2 uttrykte som tidligere nevnt, at det ved skolen arbeides innenfor rammene av en vid tilnærming til TPO, videre kan dette støttes av lærer 2B sin besvarelse, «Jeg oppfatter at rektor klarer å se begge de to tilnærmingene». Utsagnet kan understøtte at det ved skolen arbeides i rammene av en vid tilnærming, ved at det foregår en samarbeidsorientert skolekultur.

Rektoren tilrettelegger for samarbeidsrammer, som også muliggjør at arbeidet med TPO kan foregå gjennom en vid tilnærming.

Kort sammenfattet ble en smal tilnærming presentert i den teoretiske rammen under 2.1.4, ved en problemorientering mot elevers vansker og utfordringer. Der tilpassing er tilknyttet konkrete tiltak i undervisningen, metoder og organisering (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl & Hausstätter, 2009). På den andre siden ble det gjennom en vid tilnærming belyst at det ikke er tilstrekkelig at det ensidig vektlegges ulik organisering som svar på TPO. En vid tilnærming er en mer overordnet strategi, som preger hele skolen som en helhet. Det vektlegges i tilnærmingen skoleutvikling, fellesskapet, og utvikling av samarbeidskultur (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl & Hausstätter, 2009). De to tilnærmingene er ikke to ytterpunkter eller i et motsetningsfylt forhold, men i det empiriske materialet er det få utsagn som knytter TPO opp mot en vid tilnærming. Analyser antyder at forståelsen for hva TPO er, i størst grad oppfattes av lærerne som en smal tilnærming. Dette viser seg også å være i tråd med hvordan norske lærere oppfatter TPO, med andre ord vil det si at flertallet oppfatter begrepet som metodisk orientert og individfokustert (Nordahl & Hausstätter, 2009), som også er elementer lærerne i studien trekker frem i sine besvarelser.

Når det i Norge er veletablert at lærerne oppfatter TPO gjennom en smal tilnærming, kan en undre seg over om rektorene arbeider aktivt med å skape en overordnet strategi for hele skolen, eller om lærerne ved skolen fortsatt besitter et kunnskapsmonopol og på den måten fortsetter sitt arbeid i kraft av sin rolle som kunnskapsformidler i skolen? Kan det derfor tenkes at lærerne oppfatter TPO i lys av et individfokustert blikk? Disse spørsmålene vil også være sentrale i drøftingen av forskningsspørsmål 3.

Oppsummert kan en gjennom en analyse av datamaterialet si at både rektorene og lærerne uttrykker at TPO foregår gjennom både en smal og en vid tilnærming, men at det hos lærerne vektlegges elementer mot å oppfatte begrepet i lys av en smal tilnærming. Det kan også i det empiriske materialet tolkes som at lærerne ved skole 1 i større grad presenterer TPO i lys av en smal tilnærming. Ved skole 2 kan empirien vurderes å representere en vid tilnærming ved å se en helhetlig strategi og et kollektivt blikk i arbeidet med TPO. Samtidig antydes det at begge rektorene i større grad ønsker å arbeide i rammene av en vid tilnærming til TPO. Hvis vi videre tar et blikk mot forskningsspørsmål 2, kan vi se en korrelasjon mellom oppfattelsen av begrepet og hvordan det arbeides med ved skolen. Her kommer det også til uttrykk hva som kan skille de to skolene i hvordan begrepet oppfattes og arbeides med.

4.2. Hvordan tilnærmer skolene seg innfallsvinkler og rammer for tilpasset opplæring?

Videre vil jeg i forskningsspørsmål 2 knytte forståelsen for begrepet tilpasset opplæring (TPO) mot praktiseringen av TPO ved skolen. Det er kanskje her vi finner det som skiller skolene fra hverandre, samt det som skiller rektoren og lærerne. I forbindelse med forskningsspørsmålet ble det i datainnsamlingen stilt spørsmål om hvordan skolen arbeider med TPO, og hvordan den enkelte lærer praktiserer det i sin hverdag. Et viktig perspektiv å ha med i tankene videre, er at datamaterialet baserer seg på lærernes og rektorenes beskrivelser, og ikke elevenes erfaringer og opplevelser av skolehverdagen, og hvordan undervisningen tilpasses.

4.2.1. Skolens praktisering av tilpasset opplæring.

Gjennom lærernes og rektorenes besvarelser uttrykkes det at tilpasset opplæring (TPO) foregår både gjennom en smal og en vid tilnærming, men som jeg gjennom forskningsspørsmål 1 har drøftet, kommer det frem i materialet at TPO i stor grad oppfattes gjennom en smal tilnærming, som en vektlegging av individfokusert og metodisk orientert. Samtidig kan en i det empiriske materialet finne forskjeller i hvordan skolen organiserer og praktiserer TPO, der det kan være et gap mellom intensjon og oppfatning, mellom intensjon og virkelighet, som kan refereres til gjennom Goodlads (1979) læreplanteori.

Et spørsmål er hvorvidt de individuelle hensynene som tas i undervisningen orienterer seg mer mot vanskegrad enn varierte arbeidsmetoder og strategier i klasserommet. Det kommer til uttrykk av lærerne at det i undervisningssammenheng differensieres spesielt med tanke på oppgaver. Med andre ord er det i stor grad snakk om de praktiske forholdene. Lærerne ved begge ungdomsskolene maler et tilnærmet likt bilde når det gjelder å praktisk tilrettelegge undervisningen. Ved skole 1 uttrykker lærer 1B at «Tilpassa opplæring organiseres av den enkelte lærer i undervisning og med lekser, og strukturelt av skolen gjennom timeplanen (...) Tilpassa opplæring handler ikke nødvendigvis så mye om å endre på undervisningsopplegg og innholdet i dette, men hvordan en kommuniserer med den enkelte elev». Ved skole 2 uttrykkes det av lærer 2B «I samfunnsfag setter elevene seg ulike mål ut i fra sin forventede måloppnåelse og dermed veiledes de ut fra dette. Dvs. at sterke elever utfordres på kravene til høy måloppnåelse, mens elever som sliter får en annen veiledning hvor ofte oppgaven forenkles noe». Det tas med andre ord individuelle hensyn til elevene ved å tilpasse undervisning og oppgaver gjennom ulik mengde og vanskegrad, slik at de kan finne utfordringer tilpasset sitt nivå. På denne måten kommer det også til uttrykk at differensiering og tilpassing ved begge

skolene er mer mengde og vanske-orientert, heller enn å tilpasse gjennom metodisk og pedagogisk variasjon, som er et viktig element i en vid tilnærming til TPO (Bachmann & Haug, 2006; Meld. St. 22 (2010-2011), 2011; Nordahl, 2002; Nordahl & Hausstätter, 2009).

Ved et tilbakeblikk til en smal tilnærming, kan det her tyde på at lærerne både oppfatter og arbeider tilpasset gjennom en individualisert, smal tilnærming. Dette står i kontrast til skolens intensjoner og formål. Derfor må rektorene i større grad involvere seg i den pedagogiske praksisen i klasserommet, hvordan skal ellers rektoren kunne samle trådene og samle skolen mot en felles retning for arbeidet med TPO? Skolen skal nettopp være en fellesskapsarena og ikke en individualisert organisering mot den enkelte, gjennom en balanse mellom fellesskapet og den enkelte (Bjørnsrud, 2008; 2009; Meld. St. 18 (2010-2011), 2011). Gjennom en felles formidling av kunnskap i klasserommet har elevene mulighetene for et tilnærmet likt utgangspunkt for læring, lærerne kan på den måten gi veiledning til elevene ut i fra kommunikasjon med den enkelte elev. Det kan også tenkes at lærerne på den måten vil kunne spare tid, som er et mye omtalt dilemma i skolen. Ettersom det i stor grad er opp til den enkelte skole og lærer hvordan tilpassingen foregår og praktiseres, er det også tenkelig at oppfatningen vil spille inn i klasseromspraksisen (St. Meld. nr. 31 (2007-2008), 2008).

Som et svar på å tilpasse og ta individuelle hensyn, er arbeidsplaner et godt etablert fenomen i den norske skole. Dette kommer også til uttrykk i innhentet datamateriale, der rektorer og lærere trekker frem nivådifferensierte oppgaver og arbeidsplaner som tiltak for å tilpasse. Begge skoler syntes å belyse arbeidsplaner og vanskegrad på oppgaver som et konkret tiltak for å tilpasse, dette kommer blant annet til uttrykk av lærer 2B «I samfunnsfag setter elevene seg ulike mål ut fra sin forventede måloppnåelse og dermed veiledes ut fra dette». Ved å individuelt nivådifferensiere arbeidsplaner og oppgaver vil lærerens rolle i større grad handle om å veilede og følge med på den enkelte elevs utvikling, heller enn å formidle kunnskap i det kollektive, altså kan det her tenkes å skape en draging mot en smal tilnærming til TPO (Nordahl & Overland, 2015; St. Meld. nr. 31 (2007-2008), 2008).

Når besvarelsene belyser nivådifferensiering og arbeidsplaner som en løsning på tilpassning, kan dette problematiseres med tanke på hvorvidt elevene mestrer arbeidsoppgaver og lekser på egen hånd. Dette er også en utfordring en kan se i lys av Vygotskys tanker om den proksimale utviklingssonen og sosiokulturell læringsteori, der mennesker lærer sammen, og kan bidra til å utvikle seg i fellesskap og utvide sin utviklings- og mestringssone. Det er også viktig å huske på at elevenes mestrings- og utviklingssoner varierer fra elev til elev og mellom ulike grupper. Derfor er også TPO av viktighet (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Med andre

ord kan individuelt tilpassa arbeidsplaner skape utfordringer for elevenes individuelle arbeid hjemme og på skolen. Samtidig kan differensiering til den enkelte elev skape utfordringer, der eleven betraktes som en målgruppe og en passiv mottaker, og et objekt for en valgt strategi. Et resultat kan i så tilfelle være at elevens utfordringer forstås som et hinder og problem i klasserommet. Med andre ord vil en ha et problemorientert, smalt perspektiv på TPO (Gjervan, 2006; Hauge, 2014; Kunnskapsdepartementet, 2006).

Noe å undres over med arbeidsplaner, elevenes læring og utvikling, er hvorvidt det er hensiktsmessig å individuelt tilpasse arbeidsplaner, dersom det er ensidig fokus på vanskegrad og mengde? En annen tanke kan være at en elev som setter egne mål og forventet måloppnåelse, resulterer i en selvoppfyllende profeti, eller plasserer seg selv i en kategori eller gruppering som ikke øker elevens læring. Tolkninger av datamaterialet antyder at hovedvekten i praktiseringen av TPO ved skolene foregår gjennom en smal tilnærming. Men TPO handler om mer enn å tilpasse til individet, det handler om å skape en balanse mellom fellesskapet og den enkelte elevs evner og forutsetninger (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011). I analyser kommer det til uttrykk at skolene har en smal tilnærming til TPO, men et spørsmål er om lærerne har et ønske å arbeide i det kollektive gjennom en vid tilnærming, men at rektoren ikke legger til rette for mulighetene?

4.2.2. Skolens organisering

Selv om det praktisk kommer til uttrykk at det er likheter mellom de to skolene, kommer det også til uttrykk ulikheter i hvordan skolen og lærerne organiserer og praktiserer tilpasset opplæring (TPO). Kanskje kan skolens organisering og ressursfordeling være et uttrykk på hvordan rektoren oppfatter og etablerer rammer for arbeidet med TPO.

Ved skole 1 praktiseres det i flere timer et tolærersystem. Skolens organisering og ressursfordeling gjennom tolærersystemet kan være et uttrykk på at rektoren organisatorisk tilrettelegger for TPO. Lærer 1B uttrykker at «Tilpassa opplæring organiseres både av den enkelte lærer i undervisning og med lekser, og strukturelt av skolen gjennom timeplanen. Ut i fra elevgruppa har vi blant annet tolærersystem og deling av klasser». Samtidig uttrykker lærer 1A at «ideelt sett skal alle elever være en del av et stort fellesskap, men hver enkelt elev skal allikevel få «det den trenger». Derfor varierer vi undervisningen mye med tanke på gruppestørrelser og elevsammensetning». Det kommer frem i det empiriske materialet at lærerne gjennom tolærersystemet har mulighet til å dele opp klassen i to, eller i mindre grupper for elever som trenger tettere oppfølging. Denne måten å tilpasse opplæringa uttrykker begge lærere at fungerer godt, spesielt for å tilpasse undervisning til elever som strever f.eks. muntlig

og faglig. Rektor 1 presenterer på lik linje med lærerne at «Tilpassa opplæring styres av den enkelte faglærer (...) Vi deler ikke inn i nivågrupper, men elever tas ut når det er hensiktsmessig. Flinke elever har også krav på tilpasset opplæring». Det nevnes ikke i datamaterialet hvilke konkrete faktorer som tas hensyn til når skolen ikke deler inn etter nivå. Det en i midlertid kan se gjennom de tre utsagnene er at TPO styres av den enkelte lærer gjennom f.eks. gruppestørrelse og sammensetning, samtidig som en kan se hvordan skolen organisatorisk legger til rette for muligheter for TPO, blant annet gjennom tolærersystemet og timeplanen.

På den ene siden kan løsningen gjennom å differensiere med utgangspunkt i nivå være et svar på å tilpasse til individet slik at eleven kan få et best mulig læringsutbytte, som også lærer 1B uttrykker, «Ingenting gir en elev større følelse av å være annerledes enn å sitte i ei gruppe eller klasse og lure på hva den egentlig gjør i det klasserommet». En måte å forstå dette utsagnet på kan være at eleven opplever seg selv gjennom å være en utfordring i ordinær klasse eller gruppe, kan dette være et resultat av gjentatte eller langvarig differensiering og en gjennomgående smal tilnærming til TPO i skolen? Opplæringslova (1998) §8 belyser at elevene ikke skal deles inn etter faglig nivå til vanlig, men i lys av Kunnskapsløftet (2006) som sier at elevene i faget skal møte utfordringer som eleven kan strekke seg mot og enten mestre alene eller sammen med andre, kan en forstå at nivådifferensiering kan oppfattes som et svar på TPO. Det kan ved tolkninger synes som om rektoren bør definere hvordan TPO skal arbeides med ved skolen. På den måten er det tenkelig at skolen vil kunne finne gode løsninger for å svare til intensjonene om TPO, men det er rektoren som må muliggjøre dette.

Som jeg har vist til under drøfting av forskningsspørsmål 1, kommer det frem at TPO oppleves som individfokusert, selv om det uttrykkes av rektoren ved skole 1 at elever ikke skal deles inn i grupper etter nivå, er det tenkelig at nivå er en faktor for inndeling. Ved analyser av datamaterialet antydes det at elevenes nivå har noe å si for hvilken type tilpassing eleven får. Selv om praktiseringen av differensiering ved skolen kan oppleves som nyttig av lærerne og rektor ved skolen, kan nivådifferensierte og homogene grupper problematiseres med tanke på Vygotskys sosiokulturelle læringsteori. Gjennom skolens tolærersystem og muligheter for å dele i nivåbaserte grupper kan dette betraktes som et metodisk orientert og individfokuserte tiltak for å tilpasse. På denne måten blir tiltakene et resultat på handling, som en rask løsning for en, eller flere elevers vansker i skolen (Bachmann & Haug, 2006). Med andre ord kan en gjennom tolærersystemet samle elever med faglige og sosiale utfordringer som et svar for å tilpasse opplæringa. Samtidig ligger det mange muligheter i organiseringen av et tolærersystem slik som rammene for å arbeide i lys av Vygotskys sosiokulturelle tilnærming, der

elevene kan samarbeide på tvers av nivå. Dersom skolen og lærerne skal kunne ta i bruk mulighetene, kan en undres om det ved skolen må arbeide helhetlig om oppfatningen av TPO og hvordan det ved skolen skal arbeides med dette, i regi av rektoren. Det er nettopp i rektorrollen som målformulerende at retningen for arbeidet med TPO kan komme til uttrykk.

Til forskjell fra ungdomsskole 1 sin organisering av et tolærersystem, kommer organiseringen av skole 2 til uttrykk gjennom rektor 2 «Med tilpasset opplæring skal opplæringen differensieres innenfor den ordinære undervisningstiden, både i oppgavetyper, vanskelighetsgrad, tempo og mengde». Med andre ord kommer det frem i datamaterialet at undervisning foregår kollektivt sammen i klasserommet, for videre å kunne tilpasse til elevene. Lærer 2A presenterer et viktig syn når det gjelder å gjøre tilpasninger, «Det er viktig at alle får en felles plattform i de ulike fagene. Jo flere tilpasninger for den enkelte, jo vanskeligere er det å følge opp for læreren i praksis». En slik organisering kan rettes mot at det i skolen arbeides mot en overordnet strategi, der TPO skal skje i rammene av fellesskapet (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl & Hausstätter, 2009). Samtidig trekkes det frem av lærerne fra skole 2, at TPO organiseres gjennom ulike kurs i lesing, regning og engelsk gjennom flere perioder. Opplæringen foregår i ordinære klasser, der elevene deltar i en felles gjennomgang av nytt stoff, men kan ha ulike oppgaver i etterkant. Elevene får også tilbud om både skriftlige og muntlige prøver der det er hensiktsmessig. I datamaterialet kan vi se antydninger til at skole 2 arbeider mer i lys av rammene for en vid tilnærming til TPO.

En utfordring begge skoler står ovenfor i arbeidet med TPO er at både begrepets politiske innhold og betydning stadig er i endring. Derfor må også praktiseringen i skolen være oppdaterte og ta utgangspunkt i samfunnets utvikling og kjennetegn. Endringer er en sentral utfordring i arbeidet med TPO, og derfor ikke et endelig mål, men et prinsipp å arbeide med (Bachmann & Haug, 2006; Bjørnsrud & Nilsen, 2008; Meld. St. 18 (2010-2011), 2011; Raaen, 2008). For at lærerne skal kunne utvikle sin forståelse og praktisering av TPO med utgangspunkt i en vid tilnærming, må rektor legge til rette for gode muligheter for kompetanseutvikling og samarbeidskultur (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011; Nordahl & Hausstätter, 2009). Et spørsmål å ta med seg videre er om skolen arbeider helhetlig med strategier, og om det finnes likheter i praktiseringen innenfor de samme fagene? Spørsmålet handler kanskje også om det er en helhet i kollegiet ved skolen, eller om det er store individuelle forskjeller innad i skolen? I så tilfelle, hvordan skal en som rektor kunne samle trådene og skape en helhetlig praktisering av TPO ved skolen?

4.2.3. Individualitet eller kollektivt arbeid i skolen Skolekultur.

I forbindelse med spørsmålene i overnevnte del, og forskningsspørsmålet som handler om hvordan det arbeides med tilpasset opplæring (TPO), kan det tyde på at det foregår samarbeid ved skole 2. I besvarelsen fra både rektor og lærere ved skole 2 kommer det til uttrykk at det foregår en samarbeidskultur, der de ansatte spiller på lag gjennom gode samarbeidsprosesser. Det kan gjennom det empiriske materialet tolkes som at samarbeidskulturen om TPO er det som skiller de to skolene i størst grad. Videre er det her av interesse å analysere hvordan lærere og rektor samarbeider om TPO, spørsmålet videre er om det kommer til uttrykk forskjeller i ved de to skolene.

Det viser seg i datamaterialet at arbeidet med TPO i stor grad er opp til den enkelte lærer, som er et interessant funn. Ved skole 1 uttrykker rektor 1 at «Tilpasset opplæring styres av den enkelte faglærer». Dette støttes også av de to lærerne der lærer 1A uttrykker «Rektor har lite med dette å gjøre, annet enn å sette i gang denne spes.ped. gruppa⁶, og å fordele ressurser i forhold til ekstra lærer inne i timene. Resten er opp til teamleder og den enkelte lærer». Samtidig uttrykker Lærer 1B «I det enkelte klasserom, er det fortsatt læreren som styrer. Opplever at rektor har tillit til lærerne og at vi gjør de faglige vurderingene som er nødvendig». I det materialet uttrykkes det at det nettopp er den enkelte lærer som har ansvaret for TPO, der det i liten grad foregår et samarbeid. Kan det tenkes at dette aleneansvaret kan være et uttrykk på tillit fra rektorenes side? Eller er det slik at rektoren ønsker at den daglige driften av skolen skal foregå uten store endringer?

I det empiriske materialet uttrykkes det ved skole 2 at det i større grad foregår et samarbeid mellom lærerne og mellom lærerne og rektoren. Samtidig uttrykkes det også ved skole 2 at det er et tillitsforhold mellom rektor og lærere. Lærer 2A uttrykker «Det oppleves ikke at det stilles uoppnåelige krav til tilpasninger, men hver enkelt lærer blir vist tillit til det han/hun gjør». Lærerne ved skole 2 uttrykker at rektor legger til rette for samarbeid og stor frihet i arbeidet med TPO, men samtidig knytter forventninger som ikke er uoppnåelige. Som et resultat av dette blir lærerne ansvarliggjort og det uttrykkes i materialet at lærerne både opplever tillit og føler et ansvar.

Med tanke på et historisk perspektiv på rektorens rolle i skolen kan en se besvarelsene i lys av lærernes autonomitet og individualitet, med rektoren som administrator. Ved at lærerne selv får definere og styre arbeidet med TPO kan vi se at rektorene i større grad har et ansvar mot å drifte skolen, mens lærerne arbeider i kraft av tiltro og autonomi (Augustinsson &

⁶ Det er ved skolen et spesial pedagogisk team som i følge rektor 1 veileder både innenfor TPO og spesialundervisning.

Brynolf, 2012; Bjørnsrud, 2009; Lillejord, 2011). Det kan med utgangspunkt i innhentet empiri tolkes som om rektoren overlater praktiseringen av TPO til lærerne. På den ene siden kan dette resultere i at lærerne er tilfredse og konforme i sitt daglige arbeid, men på den andre siden, kan det resultere i at det foregår store skiller i praktiseringen ved skolen, f.eks. når det gjelder elevenes resultater. Når det er opp til den enkelte lærer å tilpasse, kan resultatene på den måten bli et uttrykk over hvor godt den enkelte lærer har prestert, heller enn skolen som helhet (Augustinsson & Brynolf, 2012; Kristiansen & Eggen, 2014; Lillejord, 2011).

Det kan i datamaterialet vurderes til at det ligger en hovedvekt mot at rektorene bevarer et tradisjonelt og historisk perspektiv på ledelse, selv om de to rektorene opererer ulik omkring samarbeid med lærerne. En utfordring med å bevare et tradisjonelt og historisk perspektiv på ledelse i dagens skole, kan henge sammen med det økende kravet omkring ledelsens rolle og krysspresset rektorene står ovenfor. Skolen betraktes i dag som en organisasjon der lærere og ledere er både profesjonsutøvere og tjenesteytere. I rektorens rolle ligger det på denne måten et ansvar i å forbedre de pedagogiske praksisene ved skolen. Det skal styrke forholdene mellom både det pedagogiske og det administrative, og personalet og skolens ledelse (Andreassen, Irgens & Skaalvik, 2010; Lillejord, 2011). Når det ved skolene beskrives at det i stor grad er opp til den enkelte lærer å tilpasse opplæringa kan en se dette i lys av Utdanningsdirektoratet (2013; 2014), som uttrykker at skoleledere engasjerer seg for lite i utviklingen av god klasseromspraksis, samtidig som det er en svak kultur for evaluering og tilbakemeldinger på lærernes arbeid. Dersom rektorene ikke involverer seg i skolens pedagogiske innhold og gir tilbakemeldinger til lærerne, hvordan kan da rektoren utvikle skolen mot en helhetlig tilnærming til TPO? Kan det tenkes at rektorene ikke involverer seg i klasseromspraksisen fordi de ikke ønsker å skape et mistillitsforhold ved å engasjere seg i lærernes praktisering?

4.2.4 Samarbeid og resultater i skolen

Gjennom tolkning av innhentet datamateriale kommer det til uttrykk at det foregår et skille ved skole 1. Dette skillet omhandler nettopp en kultur som beveger seg mellom lærersamarbeid og samarbeidskultur, og en individualitet i det daglige arbeidet ved skolen.

Skillet mellom fellesskap og individualitet ved skole 1 kan komme til uttrykk ved besvarelsen fra lærer 1B «Mens samarbeidskulturen er godt synlig i deler av kollegiet, er den nærmest fraværende hos andre». Dersom skolen skal kunne arbeide kollektivt og helhetlig med tilpasset opplæring (TPO) ved skolen, er noe å tenke over, om skillet mellom lærerne kan henge sammen med rektorens rolle i skolen. Kan det være slik at rektoren ikke får tilgang til nødvendig informasjon av lærerne for å arbeide helhetlig og på tvers av trinn og team, eller

kan det være at rektoren ikke avsetter tid og ressurser til å muliggjøre samarbeid? Kan det tenkes at rektoren har forsøkt å arbeide med skolens fellesskap, men at lærerne fortsetter i den etablerte skolekulturen, og slik sett er et uttrykk for motstand til endringen? Uavhengig av svaret på disse spørsmålene er det knyttet forventninger til at rektor skal foreta valg og handlinger som gir elevene god opplæring. Derfor er det også tenkelig at samarbeidsprosesser mellom lærere og rektor er et viktig ledd for å kunne skape en helhetlig skole i arbeidet med TPO. Dersom samhandling og samarbeid skal kunne fremtre, er det nettopp rektoren som har anledning til å tilrettelegge for mulighetene (Lillejord, 2011; St. Meld. nr. 31 (2007-2008), 2008).

Ved skole 2 uttrykkes det på den andre siden at skolen har en samarbeidskultur, samt en helhetlig strategi i arbeidet med TPO. I datamaterialet fremlegger ikke rektoren ved skole 2 informasjon om samarbeidskultur, men ved analyser av lærernes besvarelser, indikeres det at ledelsestradisjonen ved skolen, orienterer seg mot å danne en felles retning i skolens arbeid med TPO. Det uttrykkes av lærerne, at rektoren gjennom medarbeidersamtaler og utviklingstid ved skolen løfter frem muligheter for samarbeid gjennom et felles fokus, eller en felles retning for arbeidet. Det kan i analyser tolkes som om rektoren ved skole 2 bidrar til å motivere lærerne og skape en felles arena, gjennom medarbeidersamtalene og utviklingstiden på skolen. Dette kan også vurderes til å representere rektor 2 som kommunikasjonsskapende og målformulerende. Gjennom disse arenaene blir det fremhevet av lærer 2B at «Det er særlig fokus på å gjøre undervisningen praktisk, variert og motiverende. Derigjennom blir undervisningen også i større grad tilpasset den enkelte». En mulig tolkning av dette sitatet kan dreie seg om hvordan det ved skolene har foregått endringer fra å være orientert mot målstyring, til en desentralisert skole, der skolen nå retter seg mot resultatforbedringer. Når det ved skolen beskrives at det benyttes felles utviklingstid i arbeidet med TPO, kan dette være et svar på resultatforbedringer, der det i arbeidet med TPO blant annet er viktig å motivere de ansatte til felles innsats. Samtidig er det gjennom resultatforbedringer viktig at det ved skolen skapes gode visjoner og mål som samler rektoren og lærerne mot en felles retning. Det er nettopp i dette arbeidet at skolene må ta i bruk dataene fra undersøkelsene slik som Nasjonale prøver, PISA og TALIS for å utvikle skolen og bedre skolens rammer og praktisering for TPO (Augustinsson & Brynolf, 2012; Lillejord, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2015). Det kan ved skole 2, med andre ord, tyde på at det arbeides med resultatforbedringer. Et interessant område å videre kunne undersøke, er hvorvidt fokuset på en praktisk, variert og motiverende undervisning gir et positivt utslag gjennom de ulike undersøkelsene, lokalt, nasjonalt og internasjonalt.

Det er tenkelig at rektorene i studien opplever et resultatpress, der både nasjonale og internasjonale undersøkelser omkring elevenes læring og resultater utfordrer skolens kvalitetsarbeid. Både PISA og TALIS uttrykker skolens ledelse som sentral for å styrke kvaliteten i skolen, og elevenes læring (Møller & Ottesen, 2011; OECD, 2014). Det er derfor interessant å se hvordan rektorene legger rammene for arbeidet med TPO, og hva rektoren faktisk har å si for hvordan TPO arbeides med ved skolen. Selv om rektorene opplever et resultatpress i skolen kan også resultatene skape muligheter for arbeidet med TPO ved skolen. Ved å benytte dataene fra undersøkelsene som Nasjonale prøver, PISA og TALIS kan rektoren gjennom analyser åpne muligheter for meningsskaping i skolens utvikling og videre arbeid med TPO. Når skole 1 presenterer at TPO i stor grad er den enkeltes lærers ansvar, kan en mulig tolkning av datamaterialet omhandle hvorvidt elevene og skolens resultater kan være et svar på den enkeltes lærers vellykkethet, heller enn skolens kollektive arbeid med TPO. Med andre ord kan skolens resultater kunne synliggjøre sammenhengene mellom elever, lærere og rektoren ved skolen (Kristiansen & Eggen, 2014; Utdanningsdirektoratet, 2015). Et spørsmål å stille er om det er tjenlig for skolen at det er den enkelte lærers ansvar å tilpasse opplæringa? Dersom skolen skal utvikle seg i en felles retning, er det tenkelig at både rektor og alle lærerne kan benytte resultatene for å skape mening i arbeidet med TPO. Kan rektoren slik sett skape et kollektivt eierforhold til skolens resultater?

På den andre siden kan en utfordring med skolens resultater belyses gjennom resultater som en kontrollfunksjon. Det kommer til uttrykk i datamaterialet forskjeller i hvordan de to rektorene arbeider med tilnærmingene til samarbeid og TPO. Når Kunnskapsdepartementet gjennom Meld. St. 19 (2009-2010) (2010) uttrykker sterke forventinger til at ledelsen skal involvere seg i, stimulere og tilrettelegge for læringsprosesser, kan rektorens valg og prioriteringer, og elevenes resultater gjennom nasjonale og internasjonale prøver være et uttrykk på hvor vellykket prosessene har vært ved skolen (Andreassen, Irgens & Skaalvik, 2010).

Analysen tyder på at rektorene ved de to skolene har stor tillit til lærernes arbeid med TPO, der det foregår ulikheter i hvordan rektorene legger til rette for rammene for arbeidet med TPO. Ved skole 1 kommer det til uttrykk at det i stor grad er opp til den enkelte lærer, mens det ved skole 2 uttrykkes at rektor samarbeider med lærerne mot en helhetlig praktisering i arbeidet med TPO. Med et blikk til forskningsspørsmål 3 vil rektorens rolle i dette arbeidet bli belyst.

4.3. Hva kan være viktige aspekter ved rektorens rolle i arbeidet med tilpasset opplæring?

Som siste forskningsspørsmål, analyserer jeg hvilken betydning rektoren ved skolen har i arbeidet med tilpasset opplæring (TPO). For å besvare forskningsspørsmålet er det i undersøkelsen stilt spørsmål om rektorens kommunikasjon, betydning for skolens arbeid og hvilke egenskaper og forutsetninger ved en rektor som er av viktighet for skolens arbeid med TPO.

4.3.1. Rektors kommunikasjon og pedagogiske involvering

I datamaterialet kan tolkes til å være en korrelasjon både mellom rektorens oppfatning av begrepet tilpasset opplæring (TPO), hva som kommuniseres av rektor, og hvordan det arbeides med ved skolen. Ved først å ta et blick mot hvordan rektoren kommuniserer begrepet kan vi få et innblikk i denne sammenhengen.

Ved skole 1 kan det tolkes til at det i liten grad foregår kommunikasjon om TPO mellom rektor og lærere. Rektor 1 uttrykker i innhentet datamateriale ulike arenaer for arbeid med TPO, som spesialpedagogisk team, PPT., teammøter og fagseksjoner. Når rektor 1 trekker frem spesialpedagogikk kan dette også forsterke hvordan TPO ved skolen oppfattes gjennom en smal tilnærming, der problemorientering kan knyttes til den enkelte elevs vansker og individuelle utfordringer, heller enn ulike kontekstuelle sammenhenger (Bachmann & Haug, 2006; Hauge, 2014; Nordahl & Hausstätter, 2009). I midlertid kommer det ikke klart gjennom det empiriske materialet hvilket fokus det spesialpedagogiske teamet har, og derfor gir heller ikke empirien en klar forståelse for hva dette er et uttrykk for, men det kan implisere at TPO i større grad oppfattes som individfokusert og orientert mot spesialpedagogikk.

Et annet funn er at det i datamaterialet heller ikke kommer til uttrykk hvordan rektoren selv formidler TPO. Det kan ved tolkninger synes som om det er de ulike instansers oppgave å arbeide med dette. Noe å undres over er hvorvidt fraværende kommunikasjon omkring rektorens tanker og visjoner om TPO kan bidra til at det foregår et skille i samarbeidskulturen? I tillegg kan en undres over hvorvidt rektor får innblikk i hva som skjer i de ulike instansene som teammøter og fagseksjoner.

Forekomsten av lite kommunikasjon mellom rektor og lærere understøttes også av lærerne, der lærer 1A presenterer «Rektor har lite med dette å gjøre, annet enn å sette i gang denne spes.ped. gruppa, og å fordele ressurser i forhold til ekstra lærer inne i timene. Resten er opp til teamleder og den enkelte lærer. Noe som igjen fører til at noen gjør en god jobb, mens andre kanskje mindre god». Lærer 1B uttrykker på sin side at «Rektor kommuniserer i liten grad sin konkrete oppfatning av tilpassa opplæring. Den mest synlige måten må være

hvordan timeplan og tilpassa undervisning organiseres strukturelt». Gjennom de to utsagnene fra kan dette være uttrykk for at rektor ikke kommuniserer sine tanker omkring TPO og heller ikke arbeider konkret med begrepets innhold. Samtidig kan det belyses at det organisatorisk tilrettelegges for TPO gjennom timeplanen og undervisninga. Dette gjøres blant annet ved å ha et tolærersystem der lærerne kan dele elevene inn i grupper, samt gjennom en etablert spesialpedagogisk gruppe som kan veilede den enkelte lærer og kan brife kollegiet i felles møte-tid.

Ser vi lærernes besvarelser i lys av Meld. St. 19 (2009-2010) (2010) som uttrykker sterke forventninger til at ledelsen skal involvere seg i læringsprosesser, og rektoren skal både stimulere og legge til rette for gode muligheter for læring. Når det gjelder å legge til rette for mulighetene, kan dette handle både om å organisatorisk legge til rette for elevenes rammer for TPO i selve skolehverdagen, men det kan også gjelde mulighetene for lærersamarbeid og kunnskapsutvikling i personalet. Skolen skal være en organisasjon som har elevenes læring for øyet, som fordrer at det tilrettelegges for praksisbasert og praksisnær kunnskapsutvikling (Meld. St. 19 (2009-2010), 2010; Møller & Ottesen, 2011). Med andre ord, å involvere seg i arbeidet omkring TPO handler om mer enn å avsette ressurser. Hvordan skal rektoren kunne legge til rette for de gode rammene når rektoren ikke involverer seg i arbeidet med TPO ved skolen, og heller ikke arbeider med begrepets innhold sammen med lærerne?

I datamaterialet uttrykkes det nettopp av rektor 1 at «Tilpasset opplæring styres av den enkelte faglærer». I tillegg kommer det frem av rektors besvarelser at det er seksjonsleder i fagseksjoner og spesialpedagogisk team som arbeider med hva TPO er. Det kommer ikke til uttrykk hvorvidt rektoren deltar i disse arenaene, noe en kan anta at forsterker rektorens fravær i arbeidet med TPO. I tillegg er det interessant at rektoren presenterer flere arenaer der TPO foregår enn hva som kommer til uttrykk i lærernes besvarelser. Kan dette være et uttrykk for at disse arenaene ikke er formidlet felles, som arenaer for arbeidet med TPO? Eller kan det tenkes at rektoren tar det for gitt at lærerne er innforstått med dette? Et spørsmål å stille er hvordan skolen da skal kunne utvikle seg helhetlig i samme retning? I rollen som leder må rektoren være en kommunikasjonsskaper, og ikke ta for gitt at lærerne opplever og forstår TPO på samme måte som rektoren selv. Dersom skolene skal kunne utvikle seg, kunne gi god TPO som fører til læring og gode resultater, må skolens pedagogiske praksis være i tråd med kunnskap og forskning om hva som uttrykker god sannsynlighet for læring og resultater. I

dette arbeidet er det nettopp rektorens oppgave og ansvar å bedre skolens pedagogiske prosesser (St. Meld. nr. 31 (2007-2008), 2008; Meld. St. 19 (2009-2010), 2010; Meld. St. 22 (2010-2011), 2011; Møller & Ottesen, 2011; OECD, 2014).

Ved skole 1 er det belyst at kommunikasjon og samarbeid i liten grad kommer til uttrykk både av rektor og de to lærerne. Det som er av viktighet med tanke på rektorens rolle i bedring av de pedagogiske praksisene ved skolen, er at det syntes å være en sammenheng mellom elevenes resultater og i hvilken grad rektorene involverer seg i det pedagogiske arbeidet ved skolen (OECD, 2014; Utdanningsdirektoratet, 2013; 2014).

Et blick å videre ta er mot skole 2, og rektorens arbeid ved skolen. Besvarelsene fra rektor 2 er ikke i stor kontrast eller som en motpol til rektor 1, men det uttrykkes til forskjell fra skole 1, at TPO kommuniseres mellom rektor og lærere ved skole 2 i langt større grad. En utfordring med datamaterialet er at rektor 2 ikke uttrykker spesifikt i hvordan TPO kommuniseres, og hvilken oppfatning rektoren har. Det som imidlertid kommer frem i rektor 2 sine besvarelser er at «Skolen jobber med begrepet innenfor satsingen *Ungdomstrinn i utvikling*»⁷. Samtidig fremlegger lærerne ved skole 2 et annet bilde av rektors kommunikasjon. Lærer 2A presenterer «Rektor legger til rette for samarbeid innenfor de rammene vi har. I tillegg jobber vi med vurdering for læring som en del av skoleutvikling». Samtidig uttrykker lærer 2B at «Rektor kommuniserer dette gjennom sine medarbeidersamtaler og i utviklingstiden på skolen. Det er et særlig fokus på å gjøre undervisningen praktisk, variert og motiverende». En mulig tolkning av sitatene kan være at rektoren legger til rette for samarbeid om begrepets innhold og praktisering, slik at skolen arbeider helhetlig og rettet mot en felles vei i arbeidet med TPO. Dette kan igjen være et uttrykk på rektorens oppfattelse for begrepet TPO og hvordan det skal arbeides med ved skolen. På den måten kan dette vurderes til å representere at rektoren skaper en overordnet strategi for et kollektivt arbeid med TPO.

Når lærerne ved skole 2 sine besvarelser presenterer hvordan rektor kommuniserer TPO gjennom medarbeidersamtaler, kan vi se dette i forbindelse med *TALIS 2013* (OECD, 2014) og Utdanningsdirektoratets (2014) hovedfunn, som fremhever at faglige tilbakemeldinger fra ledelsen, gjennom f.eks. medarbeidersamtaler, kan føre til positive endringer i undervisningspraksisen. I midlertid er det for lærernes utvikling viktig at tilbakemeldingene er

⁷ Ungdomstrinn i utvikling er en nasjonal satsning gjennom utdanningsdirektoratet, som gjennomføres fra 2013-2017.

tydelige, konkrete og av betydning for undervisningen. Det er med andre ord viktig at rektoren gir tilbakemeldinger om TPO på grunnlag av klasseromsobservasjon, elevundersøkelser og tilbakemeldinger fra elever og foreldre (Carlsten, Caspersen, Vibe & Aamodt, 2014).

Som tidligere nevnt var et funn fra skole 1 at rektoren i liten grad involverte seg i arbeidet med TPO. Dette står i kontrast til skoleforskning som uttrykker det som viktig at det ikke er den enkelte lærers ansvar alene, men det er også skoleledelsen og skolen som helhet sin oppgave å arbeide med kunnskapsbasert praksis. Det er i skoleforskning godt etablert at velfungerende organisasjoner oppnår bedre resultater i arbeidet med elevene (St. Meld. nr. 31 (2007-2008), 2008; Meld. St. 19 (2009-2010), 2010). Derfor må rektorene igjen involvere seg i skolens pedagogiske praksis. Selv om læreren i følge Hattie (2009) er den enkeltfaktoren som har størst innvirkning på elevenes læring, er det nyttig å kommunisere og trekke frem lærernes erfaringer for å arbeide med skolens pedagogiske praksis.

Ved skole 2 kommer det gjennom analyser frem indikatorer på at rektoren har et blikk mot et helhetlig arbeid for skolens utvikling, der det foregår samtaler mellom rektoren og lærerne. I datamaterialet presenteres det også hvordan det ved skolen foregår utvikling gjennom satsningen *Ungdomstrinn i utvikling*. Dette kan også være en indikator på at rektoren trekker inn relevant forskning i diskusjoner med lærerne, som er et område som knyttes til de gode skolene (St. Meld. nr. 31 (2007-2008), 2008; Meld. St. 19 (2009-2010), 2010). Skoleledelsen er et sentralt virkemiddel for å styrke kvaliteten på opplæringa og mulighetene for å heve elevens læring. Dersom alle elevene skal kunne ha like muligheter til å utnytte sine evner og nå sine mål i skolen, må rektoren utvikle skolens pedagogiske praksis, ved at skolen er en lærende organisasjon, der rektoren tilrettelegger for kvalitet og kunnskapsutvikling. (Møller & Ottesen, 2011; Skogen, 2008; St. Meld. nr. 31 (2007-2008), 2008; Utdanningsdirektoratet, 2013).

Sammenlagt kan en under forskningsspørsmål 2 se hvordan de to ungdomsskolene har en tilnærmet lik praktisering i klasserommet, der blant annet nivåbaserte oppgaver var et svar på å tilnærme seg TPO. Det som har kommet til uttrykk i drøfting av forskningsspørsmål 3, er at TPO arbeides med gjennom ulike rammer. Skolene praktiserer lærersamarbeid og samarbeidet mellom rektor, ledelse og lærere på ulike måter. I tillegg er det ved skolen ulikheter i hvordan rektoren kommuniserer TPO med lærerne. Videre kan dette knyttes til rektorens betydning i arbeidet med TPO, der det viser seg at det er en sammenheng mellom skoleledelsen, elevenes læring og resultater (Skogen, 2008; Utdanningsdirektoratet, 2014).

4.3.2. Rektors betydning

Besvarelsene fra det empiriske materialet antyder at rektorens betydning for arbeidet med tilpasset opplæring (TPO) ligger på et overordnet strukturelt plan, heller enn hvordan det konkret arbeides med av den enkelte lærer. Dette kommer blant annet til uttrykk ved rektorene og lærernes besvarelser, der Rektor 1 uttrykker at, «Rektors rolle er viktig i den forstand at det som får fokus blir viktig, og rektor styrer mye av tidsbruken». Samtidig uttrykker rektor 2 at «Rektors rolle er alltid viktig i pedagogiske spørsmål. Temaet tilpasset opplæring må settes på dagsorden og ha fokus». En måte å tyde rektorenes utsagn, er at rektorene gjennom rollen som leder, kan styre skolens ressurser og velge ut hvilke temaer eller satsningsområder som blir prioritert. Rektorene legger frem et samstemt syn på at deres rolle er viktig når det gjelder hva som blir prioritert og fokusert på. På den måten kan en se at rektorene er av viktighet når det gjelder skolens utnytting av ressurser, gjennom tidsbruk organisering av personalet og undervisningen.

Et interessant utsagn med tanke på hvilken betydning rektoren har for lærernes praksis og som kan synliggjøre rektorenes utfordringer, uttrykkes av rektor 2 «Dessverre tror jeg mange oppfatter tilpasset opplæring som tilnærming 1». Dette sitatet er også tidligere presentert under drøftingen av ulike tilnærminger til TPO, der det viste seg at rektorene ønsker at skolen arbeider med TPO i rammene av en vid tilnærming. Dette er et interessant funn som kan problematisere hvilken betydning rektoren faktisk har i skolens pedagogiske arbeid, når lærerne fortsetter i sin vante praksis. Samtidig, hvorfor er det ikke samsvar mellom rektorens uttrykte ønske og skolens praktisering? Hvilke grep kan da rektoren foreta seg, og hvilket handlingsrom for påvirkning har faktisk rektoren? Sist, men ikke minst, hvordan benyttes handlingsrommet? Det er mange spørsmål som dukker opp gjennom refleksjoner og analyser av datamaterialet. Spørsmålene lar seg ikke enkelt besvare, men det kan tyde på at rektorene må ta i bruk sin kunnskap om skolens kultur for å kunne utvikle skolen. Rektorenes besvarelser antyder også at deres betydning for skolens arbeid med TPO ligger på et overordnet strukturelt plan, heller enn hvordan den pedagogiske praktiseringen i klasserommet foregår. Dette støttes også av lærernes besvarelser.

Lærerne fra begge skoler synes enige i at rektoren er av betydning når det gjelder den strukturelle og organisatoriske tilrettelegginga. Ved skole 1 presenterer lærer 1A at «rektors oppfatning har nok mest å si for den strukturelt styrte tilpassa opplæringa. I det enkelte klasserom, er det fortsatt læreren som styrer». I tillegg presenteres det ved skole 2 av lærer 2B at

«Rektor har stor påvirkningskraft gjennom både sin stilling og sin personlighet. Rektoren setter agendaen for hva skolen skal fokusere på i sitt utviklingsarbeid». Det som er av interesse i denne forbindelse er at det synes å foregå et skille i samarbeidskulturen ved skole 1, der rektorens rolle kan skape muligheter for å endre denne kulturen, nettopp gjennom å sette av ressurser og tid til at samarbeid kan finne sted. Samtidig må tolkes i lys av hvordan rektor kommuniserer sin oppfatning for TPO. I tillegg belyser også lærerne ved skole 2 at det kanskje ikke alltid oppleves som et organisert samarbeid om TPO, men at skolen arbeider helhetlig med det, der rektoren er deltager og involverer seg i arbeidet.

Det som er interessant er at det i datamaterialet ligger en hovedvekt i at rektor strukturelt sett har mest å si for skolens arbeid med TPO, men i analyser vider det seg at rektorens rolle er mer kompleks. Når både rektorene og lærerne i studien uttrykker at rektorens betydning er av strukturell og organisatorisk form, står dette i kontrast til Utdanningsdirektoratet (2014) som belyser at de sosiale relasjonene mellom ledelsen og lærerne er knyttet opp mot elevenes læring, der elevenes læring henger sammen med en velfungerende skoleledelse. På denne måten kan vi se at det er viktig at rektoren og ledelsen har en positiv påvirkning på lærernes motivasjon, moral og arbeidsbetingelser (Skogen, 2008; Utdanningsdirektoratet, 2014). Dersom rektorene skal kunne påvirke både lærernes motivasjon og moral, er det tenkelig at det ikke er nok å legge til rette kun for gode strukturelle arbeidsbetingelser? Er det ikke også av viktighet at rektoren bidrar til skolens læringsmiljø, både når det gjelder elever og lærere? Rektorens betydning handler både om god økonomisk styring, håndheving av lover og regler, samtidig som det også handler om å ha fokus på relasjoner og læring om skolen som virksomhet. Det handler om å ta i bruk lærernes kunnskaper og ressurser omkring TPO, og skape en skole som stadig er i utvikling (Møller & Ottesen, 2011; Olsen & Skedsmo, 2012).

Sammenlagt kan en se hvordan rektoren er av betydning, både gjennom å strukturelt legge til rette for skolens og lærernes utvikling, samtidig handler det også om hvordan rektoren kommuniserer med lærerne og skaper et positivt arbeidsmiljø. Men dersom rektoren skal kunne skape de gode mulighetene og kunne påvirke mer enn bare gjennom det strukturelle arbeidet i TPO, er også rektorens egenskaper og forutsetninger som leder av viktighet.

4.3.3. Rektorens egenskaper og forutsetninger

Som siste ledd i forskningsspørsmål 3, ble det stilt spørsmål til både rektorer og lærere om hva som var de viktigste egenskapene eller forutsetningene hos en rektor for å formidle tilpasset opplæring (TPO). I dette spørsmålet søker jeg å utforske hvordan en kan komme frem til

en overordnet strategi som preger hele skolen. En utfordring ved denne delen av forskningsspørsmålet, er at rektoren ved skole 2 ikke har besvart spørsmålet eller belyst dette området gjennom andre besvarelser. Derfor vil lærernes besvarelser ligge som grunnlag for presentasjonen av skole 2.

Rektor 1 uttrykker at de viktigste egenskapene en som leder i skolen har er en «Tydelig ledelse med klare forventninger som følges opp over tid er viktig. Samtidig er rektor helt avhengig av tillit og lojalitet hos de ansatte for å få til kollektive løft. De ansatte må kjenne seg verdsatt og de må trives på jobben. Når alt dette er på plass så kan en skole komme langt». Som presentert i analyse av forskningsspørsmål 2, kan en se en sammenheng med situasjonen, og med det strukturelle og det organisatoriske arbeidet ved skolen. Rektoren kan være den som legger rammene for at tillit og lojalitet kan oppstå, gjennom å disponere tid til samarbeid. På denne måten er det også tenkelig at rektoren har muligheter til å skape et godt arbeidsmiljø der det er høy trivsel ved skolen. Lærer 1B fremhever også at en rektors viktigste egenskaper og forutsetninger er «God kommunikasjon mellom rektor og lærere og en klar samarbeidskultur. Å opparbeide en god samarbeidskultur er imidlertid krevende». Samtidig støttes dette også av lærer 1A som belyser rektors viktigste egenskaper ved å «Sette fokus på tema og å legge til rette for godt samarbeid». Både rektoren og lærerne uttrykker at samarbeid, tydelighet og kommunikasjon er viktige områder. Det som i midlertid er interessant, er at det gjennom analyser og tolkning viser seg at rektorene opplever at de er tydelige i kommunikasjonen og har velbegrunnede valg, mens lærerne på sin side ikke opplever denne tydeligheten. Når lærerne skriver at rektor ikke kommuniserer sine tanker om TPO, kan dette være en indikator på rektorenes opplevde, men ikke uttrykte tydelighet. Skaalvik og Skaalvik (2012) belyser at dersom rektorene ikke er tydelige og konkrete nok vil en konsekvens være at skolen mangler retningslinjer for hvilke regler som er gjeldende i skolehverdagen. Dette styrker også en individualistisk skolekultur, noe som også som har kommet til uttrykk i lærernes besvarelser. Kommunikasjon er et viktig område, men også samarbeid er en forutsetning. Skole 1 sine besvarelser kan også underbygges av skole 2, som i likhet presenterer samarbeid som viktig.

Rektor 2 besvarer ikke spørsmålet som omhandler viktige egenskaper og forutsetninger for en leder i skolen. Rektoren belyser imidlertid hvordan skolen arbeider med TPO gjennom utsagnet «Personalet jobber med (erfaringsdeling, ungdomstrinn i utvikling, felles-tid) å gjøre undervisningen mer praktisk, variert og relevant, og på den måten tilpasse undervisningen til den enkelte». Gjennom tolkning av rektorens besvarelser i lys av hvilke egenska-

per og forutsetninger som er av viktighet, kan vi antyde at rektorens prioriteringer om samarbeid fremheves som viktig. Det kommer frem at rektoren prioriterer viktige aspekter for å utvikle skolen og rammer for en vid tilnærming til TPO gjennom å dele erfaringer, delta i utviklingsprosjekter, benytte felles tid til å ha en praktisk, variert og relevant tilnærming til TPO. Samtidig uttrykker også lærerne viktige aspekter rundt rektorens evner og forutsetninger.

Lærer 2A uttrykker «Et godt samarbeid mellom skolens ledelse og lærerne er viktig, for dette må «holdes varmt» gjennom hele året. Man må oppleve å ha et eierforhold til det, og få jevnlig påfyll (...) En god delingskultur vil også være helt avgjørende for måten vi arbeider med tilpasset opplæring på». Samtidig understreker også lærer 2B ved følgende sitat at samarbeid ved skolen er av viktighet, «Dette krever at ledelsen og de ansatte spiller på lag gjennom gode samarbeidsprosesser. Det er også viktig at de tillitsvalgte tas med på beslutningsprosessen. Dette gjelder uavhengig av tema». En måte å tolke de to lærernes utsagn på er å se at rektorens viktigste forutsetninger henger sammen med sin stilling som leder i skolen, der rektoren besitter formell makt gjennom sin tilsetning. Der rektoren har mulighet til å sette av tid og prioritere det som er av viktighet. Men samtidig uttrykkes det at det er viktig å få være deltaende i ulike beslutningsprosesser og at ledelsen spiller på lag med lærerne. Med andre ord presenteres det i datamaterialet at rektoren må både sette av tid og rom for å kunne snakke sammen, slik kan det foregå et godt samarbeid både mellom lærerne og mellom lærerne og ledelsen. I rektorrollen står en i en særegen posisjon som skolens øverste leder. Samtidig handler denne posisjonen i rektorrollen om å være målformulerende, problemløsende og kommunikasjonsskapende, på den måten kan vi se hvordan rektoren gjennom å danne mål for arbeidet med TPO, legge rammer for kommunikasjon og løse konflikter som oppstår, kan være viktige betingelser for å få til et godt samarbeid mellom ledelsen og lærerne.

Ettersom det trekkes frem av lærerne at det må foregå et godt samarbeid mellom lærere og ledelsen, ved for eksempel å få delta i ulike beslutningsprosesser og få satt av tid. Kan det tenkes at dette er en viktig forutsetning for å styrke lærernes motivasjon og arbeidsforhold. Dette vil også kunne resultere som en bidragsgivende faktor i elevenes læring og rammene for TPO (Møller & Ottesen, 2011). I datamaterialet uttrykkes samarbeid som viktig, men samtidig utfordrende, dette kan knyttes opp mot Meld. St. 22 (2010-2011), der Kunnskapsdepartementet uttrykker sterke forventninger, og som etterspør en ledelseskompetanse som både bygger på moderne kunnskapsledelse, men samtidig en kompetanse som muliggjør gjennomføring av ulike initierte krav og regler (Andreassen, Irgens & Skaalvik, 2010; St. Meld. nr. 31 (2007-2008), 2008; Meld. St. 19 (2009-2010), 2010; Møller & Ottesen, 2011). Et

spørsmål til rektorens rolle, er derfor om rektoren må tre ut av den historiske rollen der rektoren er en administrator, og heller bevege seg over mot et pedagogisk lederskap? Der rektoren må stimulere og legge til rette for læringsprosesser. Med andre ord må rektoren lede en skole i utvikling og forbedre de pedagogiske praksisene (Lillejord, 2011; Møller & Ottesen, 2011; St. Meld. nr. 31 (2007-2008), 2008).

Begge skoler trekker frem samarbeid som en forutsetning for arbeidet med TPO. I tillegg presenteres det også ved skole 2 at ressursbruk gjennom evne til prioritering er en viktig forutsetning for en rektor. Lærerne ved skole 2 fremlegger at skolen har mange fokusområder derfor er det av viktighet at det blir satt av tid til det som skal prioriteres. Lærer 2A uttrykker interessante aspekter omkring rektorens viktigste evner og forutsetninger i sitatet, «Først og fremst TID! (...) Det må prioriteres hva vi skal holde i gang av ulike prosjekter. Så god evne til prioritering er viktig». Det kan gjennom utsagnet vurderes som om det ved skolen foregår flere ulike prosjekter. Årsaken til dette kan tolkes til å representere at rektoren arbeider med å utvikle skolen og elevenes læring. Det kan også knyttes til krysspresset rektorrollen har. Det er tilknyttet store forventninger i rektorrollen og skolens resultater, der rektorens lederskap i sitt ytterste resultat kommer til uttrykk gjennom elevenes resultater, i både nasjonale og internasjonale tester (Glosvik, Langfeldt & Roald, 2014; Olsen & Skedsmo, 2012).

En utfordring sett i lys av rektorenes forutsetninger kan henge sammen med at for få lærere, med riktig kompetanse og holdninger er en utfordring i arbeidet for å få en vellykket TPO. De erfarne rektorene har i stor grad en tilnærmet lik oppfatning av TPO, noe som også kommer til uttrykk i innhentet datamateriale, men utfordringen som kommer til syne i innhentet datamaterialet handler om gapet mellom begrepets oppfatning, og hvordan det praktisk gjennomføres (Jenssen, 2011). Når rektorene besvarer at det er ønskelig at skolene har en vid tilnærming til TPO kan vi se dette i lys av Goodlads (1979) læreplanteori (Bjørnsrud, 2009). Der det er et gap mellom intensjon og ønsket praksis og det som er skolens faktiske praktisering av TPO. Noe å stille spørsmål ved er hvorvidt funnet henger sammen med rektorens ledelsesstil, og hvordan det arbeides med TPO ved skolen. Et spørsmål er og, hvorvidt lærernes kompetanse kan henge sammen med en leders prioriteringer av kompetanseutvikling og/eller et godt samarbeidsmiljø? Spørsmålet kan videre være om valg av ledelsesstrategi vil påvirke svaret?

4.3.4 Rektorens ledelsesstrategi i skolen.

I datamaterialet kommer det frem at både rektor og lærere i stor grad presenterer rektors betydning rettet mot det strukturelle, men som jeg har argumentert for, er rektorens rolle mer

kompleks. Rektoren kan være en bidragsgivende faktor i elevenes læring utover bare det strukturelle. Derfor kan det være av viktighet å se på hvordan ulike ledelsesstiler eller strategier kan være av relevans for rammene for tilpasset opplæring (TPO) og elevenes læring. Noe å tenke over er hvorvidt forskjellighetene ved skolene og rektorene handler om rektorenes erfaring, og hvorvidt rektorene har arbeidet over en kortere eller lengre tidsperiode med skolens kvalitetsarbeid. Da er det også tenkelig at funnene og analysene vil bære preg av disse forutsetningene.

I datamaterialet kan en antyde at det er forskjelligheter i hvordan rektoren arbeider med skolens utvikling og hvordan ledelse praktiseres ved skolene. Ved skole 1 presenteres det av lærer 1B at «Mens samarbeidskulturen er godt synlig i deler av kollegiet, er den nærmest fraværende hos andre. Samtidig oppfatter jeg at rektor jobber mot at skolen i større grad skal utvikle en mer stabil og helhetlig samarbeidskultur». Noe å undre seg over er hvorvidt sitatet er et uttrykk for at rektor ved skole 1 er i startfasen av et endringsarbeid, der skolen skal arbeide mer helhetlig?

Ved skole 2 presenteres det av lærer 2B at «Det har de siste årene vært mindre fokus på begrepet TP, men økt arbeid mot å gjøre undervisningen praktisk, relevant og motiverende for alle elever». Videre presenterer også samme lærer, «dette krever at ledelsen og de ansatte spiller på lag gjennom gode samarbeidsprosesser». Ved skole 2 kan besvarelsene tyde på at rektoren og skolen har et etablert forhold til å utvikle seg som skole. Det som ikke kommer til uttrykk i datamaterialet er prosessene som har vært til grunn for å utvikle skolen mot et helhetlig arbeid for TPO. Dersom de to skolene skal kunne drive god skole, er et godt lederskap i skolen en nøkkelforutsetning. En utfordring er at det ikke finnes en oppskrift på hvordan en skal være en god leder (Emstad, 2014; Hopkins, 2003). Selv om det ikke finnes en oppskrift, er det allikevel noen sentrale momenter som er av viktighet som rektor i skolen.

I rektorrollen er det viktig å tenke på at en er en del av et sosialt system, der ledelse utøves av forskjellige personer, der lærerne er ledere i klasserommet, samtidig som de er en del av et team og hele kollegiet. Derfor er det også rektoren som skal lede kollegiet mot et helhetlig arbeid for TPO. I besvarelsene fra lærerne ved skole 1 indikeres det at TPO er opp til den enkelte lærer, men som jeg har drøftet, er det ikke den enkelte lærernes jobb å alene arbeide med TPO. Rektoren og lederne ved skolen må legge til rette for at lærerne samarbeider og lærer sammen (Postholm & Emstad, 2014). Det er kanskje her rektoren ved skole 1 har store muligheter til å samle og utvikle skolen. Et viktig poeng å ta med seg når rektoren skal utvikle skolen, er at en som leder står i spesielle relasjoner til mennesker. Der ledelse både er en form

for utøvelse av makt og kontroll, samtidig som det er et samspill mellom mennesker (Emstad, 2014; Møller & Presthus, 2006). Av den grunn er det også tenkelig at de to rektorene vil støte på, eller allerede har møtt motstand i arbeidet med skoleutvikling. En naturlig reaksjon på endringer er nettopp selvbevaring og motstand.

Besvarelsene fra skole 1 kan tolkes som om det er igangsatt et endringsarbeid. Noe å under seg over, er om besvarelsene fra lærerne som uttrykker at det i liten grad foregår kommunikasjon mellom rektor og lærerne, kan være et uttrykk på at det foregår motstand til endringene? Eller handler besvarelsene om at lærerne ikke har blitt involvert i prosessen, og at rektor benytter sin formelle maktarena? Samtidig kan besvarelsene basere seg på ulike grunnlag og ulike motiver, og det er mange årsaker til at en rektor møter motstand. Motstand kan blant annet henge sammen med psykologiske barrierer, praktiske barrierer, makt- og verdibarrierer (Skogen, 2004), som presentert under 2.2.4. *Makt og motstand*. Kanskje er det tenkelig at rektoren ved skole 1 ønsker å omstrukturere tolærersystemet, og på den måten skaper motstand i form av både praktiske og psykologiske barrierer. En slik omorganisering kan skape utrygghet og kamp om ressursene ved skolen. I tillegg kan besvarelsene handle om at lærerne ønsker å fortsette i rollen som autonome lærere, samtidig som det er tenkelig at rektoren også vil fortsette som leder i sin etablerte tradisjon, på den måten vil det heller ikke oppstå motstand, men en kan stille spørsmål ved om dette er det beste for skolens utvikling? Samtidig kan besvarelsene være reelle beskrivelser av rektorenes praktisering, men besvarelsene kan også være et uttrykk på hvordan lærerne opplever rektorens legitimitet.

Med et blikk til skole 2, kan en gjennom analyser av besvarelsene antyde at det er etablert et forhold til å utvikle seg som skole. Et interessant utsagn som kan belyse hvordan rektoren ved skole 2 kan ha møtt motstand, kan handle om lærernes opplevelse av medbestemmelse og involvering. Lærer 2B uttrykker «Dette krever at ledelsen og de ansatte spiller på lag gjennom gode samarbeidsprosesser. Det er også viktig at de tillitsvalgte tas med på beslutningsprosessen. Dette gjelder uavhengig av tema». En mulig analyse av utsagnet kan handle om at lærerne ikke opplever at rektoren har tillit til lærernes pedagogiske kompetanse og tar avgjørelser på egenhånd. På den måten kan motstand knyttes opp mot makt- og verdibarrierer, men også psykologiske barrierer. Ettersom tillitsvalgte blir belyst kan en annen vinkling være at tillitsvalgte ikke har blitt inkludert i endringer eller utviklingsarbeidet. På den måten kan lærerne oppleve makt og verdier som en barriere. Et spørsmål å stille er hvordan rektoren ved skole 2 har klart å utvikle skolen i en felles retning i arbeidet med TPO?

Selve limet i forholdet mellom rektoren som leder og lærerne som medarbeidere, er tillit (Solhaug & Børhaug, 2012). For å besvare spørsmålet, er det med andre ord ikke nok å kun inneha den formelle makten for å arbeide helhetlig med TPO (Fuglestad, 2006; Skrøvset & Stjernstrøm, 2006). Ved skole 1 har det kommet til uttrykk av både rektor og lærere, at lærerne er de som iverksetter og arbeider med TPO i klasserommet. Derfor kan en også spørre om hvilket handlingsrom en rektor egentlig har? Dersom rektoren ikke innehar legitimitet kan det også tenke at skolens arbeid med TPO vil bære preg av dette. Noe som også vil resultere i mulighetene for elevenes læring (Engvik, 2012). Når det ved skole 2 uttrykkes av lærerne og rektor at det foregår et helhetlig samarbeid omkring TPO, kan en mulig årsak henge sammen med at lærerne opplever rektorens makt som legitim. Så lenge rektoren har holdt seg innenfor normene av hva som er akseptert, kan det også tenkes at lærernes opplevelser av rektorens feilvalg, slik som å ikke involvere tillitsvalgte, kan godtas dersom ledelsen og de ansatte har gode samarbeidsprosesser på andre arenaer, og rektors makt oppleves som legitim (Engvik, 2012; Fuglestad, 2006). Ledelse foregår alltid i et samspill mellom makt, regler og verdier, dersom de to rektorene skal kunne innvirke i skolens praktisering omkring TPO er det for rektorene, i følge Weber (2000), viktig å inneha legitimitet.

Det som i midlertid er et positivt aspekt ved å møte motstand handler om at en som rektor kan reflektere og stille spørsmål ved om endringen som gjøres er den beste løsningen, en kan som rektor med andre ord lære av å møte motstand (Fullan, 2001). Ledelse er referert til som målformulerende, problemløsende og kommunikasjonsskapende, men hvilke ledelsestilnærminger kan rektorene benytte for å ha størst gjennomslagskraft for arbeidet med TPO?

4.3.5. Veien videre

Gjennom analyse og tolkning av det empiriske materialet kommer det frem at en fellesnevner for et godt arbeid med tilpasset opplæring (TPO) handler om samarbeidet mellom lærere og ledelsen, og at samarbeid blir prioritert og muliggjort. Gjennom Kunnskapsdepartementets forslag til fornying av Kunnskapsløftet gjennom Meld. St. 28 (2015-2016) (2016) belyses det at læreplanene har et omfattende innhold og gjør tilrettelegging vanskelig. Samtidig belyser meldingen at skoles utvikling og kvaliteten på opplæringa, ikke bare retter seg mot selve undervisningen. Kvaliteten er avhengig av et kollektivt arbeid i tolkning av læreplanverket og samfunnsoppdraget skolen har. På den måten kan vi se hvordan rektorens rolle er av viktighet, både for å skape muligheter for kommunikasjon og samhandling. I datamaterialet kommer det til uttrykt at det er viktig at lærerne opplever tillit, har muligheter for samarbeid og er deltagende i beslutningsprosesser. Dette er også viktige momenter i de ledelsesstilene som belyst

under 2.4.3. *Et demokratisk perspektiv på ledelse* og 2.4.4. *Instructional leadership*. Gjennom et kort tilbakeblikk til ledelsesstilene, vil vi kunne se hva som kan være rektorenes og skolenes vei videre i et helhetlig arbeid med TPO.

Lærerne uttrykker i datamaterialet viktigheten av deltagelse i beslutningsprosesser og at det oppleves tillit til arbeidet de gjør. I tillegg vektlegger lærerne muligheter for samarbeid som viktig. Lærernes etterspørsel er tett knyttet opp mot dialog og kommunikasjon, som er viktige aspekter ved en velfungerende skole. Skolen skal være en arena for fellesskap og læring for elevene, men også for lærerne. Det er rektorens ansvar for å skape gode relasjoner for kommunikasjon, samarbeid og for å muliggjøre lærernes deltagelse i beslutninger (Møller & Presthus, 2006). Når skole det ved skole 1 antydes at de er i startfasen av et endringsarbeid, kan det undres om rektoren ved å ha en demokratisk tilnærming, kan muliggjøre lærernes etterspørsel. På den måten vil lærerne bli deltagende i beslutninger som angår dem og deres hverdag, gjennom å diskutere og forhandle beslutninger. Ved at rektoren har et demokratisk blikk, kan det tilrettelegges for samarbeid mellom lærere og ledelsen, der rektorens rolle som leder bygger på verdiene likhet, likeverd og sosial rettferdighet (Møller & Presthus, 2006; Stray, 2011). Gjennom involvering, diskusjoner og forhandlinger vil rektoren kunne vise tillit til lærernes pedagogiske kompetanse og erfaring, og kunne skape rammer for samarbeid med ledelsen og lærerne. Slik kan både rektor, ledelsen, og lærerne være involverte og deltagende.

Lærerne i studien uttrykte rektorens evne til prioritering som en viktig forutsetning, som henger tett sammen med instructional leadership. I denne tilnærmingen vektlegges lederens evner til å skape overordnede faglige mål, administrere skolens undervisning og utvikle et positivt læringsmiljø (Engvik, 2012). Slik vil rektoren både kunne overholde lover skolen må forholde seg til og kunne involvere seg i arbeidet med skolens praktisering av TPO. Samtidig er det viktig at rektoren gir tilbakemeldinger og systematiske vurderinger som tar utgangspunkt i lærernes praktisering. Ved klasseromsobservasjon kan rektoren innhente pedagogisk kunnskap om skolens praktisering og erverve seg kunnskap, for slik å kunne handle i skolekonteksten (Carlsten, Caspersen, Vibe & Aamodt, 2014). Rektorens kompetanse om hvordan en som leder skal handle i skolekonteksten og erfaring fra skolens pedagogiske innhold er viktig dersom en skal lede gjennom instructional leadership (Nelson & Sassi, 2005).

Når det kommer frem at det ved skole 2 foregår medarbeidersamtaler der rektoren både gir veiledning og tilbakemeldinger til lærere, er dette viktige momenter under instructional leadership. Det har i datamaterialet kommet til uttrykk at det ved skole 2 arbeides helhetlig med TPO blant annet gjennom medarbeidersamtaler, som vektlegger praktisk, variert og

motiverende arbeid med TPO. Dette er også et viktig område når funn i TALIS 2013 (OECD, 2014) peker på at faglige tilbakemeldinger kan føre til positive endringer i undervisningspraksisen. Samtidig antyder undersøkelsen fra TALIS 2013 (OECD, 2014) at rektorer som har instructional leadership som utgangspunkt for ledelse benytter klasseromsobservasjon og tilbakemeldinger for å utvikle skolen. Rektorene må med andre ord i større grad delta i lærerhverdagen gjennom å observere og delta aktivt i læringsaktiviteter. Dette kan også skape grunnlaget for å kunne gi gode tilbakemeldinger til lærerne, som kan bidra til at skolen utvikler seg.

Skal skolene kunne utvikle et helhetlig arbeid og praktisering av TPO, kan funnene tyde på at rektoren kan ta i bruk elementer fra ulike tilnærminger til ledelse, slik som elementer fra et demokratisk perspektiv og fra instructional leadership. Som rektor er det derfor av viktighet å være oppdatert på og ta i bruk forskning som belyser viktige områder i skolens helhetlige arbeid med TPO. Slik kan rektoren være en profesjonsutøver og kunne utvikle sin ledelsesstrategi, både ved forskning, men også ved involvering i skolens pedagogiske innhold. Det kan tenkes å være utfordrende for en rektor å delta i lærerhverdagen, samtidig som rektoren skal opprettholde skolens administrative drift. Med tanke på presentert teori, innhentet empiri og drøfting, kan det tyde på at det for rektor er verdt å involvere seg i arbeidet med i langt større grad. Rektorene må med andre ord være målformulerende, der rektorene ved de to skolene må danne hva målet med TPO er. Videre være kommunikasjonsskapende for å inkludere personalet til å danne skolens oppfatning og praktisering av TPO. Men rektoren må også være problemløsende. Endringer skaper utfordringer, og det er her rektoren må finne de gode løsningene.

5.0. Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Som utgangspunkt for denne studien dannet jeg problemstillingen: *Hvordan kan rektorens oppfatning av begrepet tilpasset opplæring, være av betydning for ungdomsskolens praktisering?* Samtidig etablerte jeg tre forskningsspørsmål for å kunne besvare problemstillingen: *Hvordan kan tilnærmingen til tilpasset opplæring være uttrykk for lærernes og rektorenes oppfatning? Hvordan tilnærmer skolene seg innfallsvinkler og rammer for tilpasset opplæring? Hva kan være viktige aspekter ved rektorens rolle i arbeidet med tilpasset opplæring?* For å besvare problemstillingen har jeg først etablert en teoretisk referanseramme omkring Tilpasset opplæring (TPO) og rektorens ulike roller i skolen. Etterfulgt har jeg forsøkt å synliggjøre studiens datakvalitet og valg av metode. Videre har jeg presentert og drøftet funn fra datamaterialet, med utgangspunkt i den teoretiske rammen og forskningsspørsmålene. Til sist

har jeg presentert en mulig vei for rektorenes arbeid med TPO. Gjennom studien har det vært mange interessante områder som har presentert seg. For å besvare problemstillingen vil jeg til sist oppsummere hvordan rektorens rolle er av betydning for skolens praktisering.

Det er tegn på at rektorens rolle er av lagt større betydning for arbeidet med TPO og elevenes læring enn det lærerne og rektoren uttrykker i det empiriske datamaterialet. Det kan tolkes til at både rektorene og lærerne opplever rektors rolle av viktighet når det gjelder det strukturelle, men som jeg har argumentert, er rektorens rolle mer kompleks, mangfoldig, og har stor påvirkningskraft for rammene for TPO og elevenes læring. Meld. St. 19 (2009-2010) (2010) argumenterer for at god skoleledelse kjennetegnes ved god kommunikasjon, og gjennom ferdigheter som bygger opp gode relasjoner i kollegiet. I det empiriske materialet er dette også områder både rektorene og lærerne fremhever som viktige aspekter ved rektorens rolle. Det er også dette området som lærerne i større grad etterspør. Besvarelsene kan tolkes til at det ønskes mer kommunikasjon og samhandling mellom rektor og lærere, men også muligheter for samarbeid lærerne seg i mellom. Viktigheten av rektorens rolle i å muliggjøre både kommunikasjon og samhandling støttes også gjennom Utdanningsdirektoratet (2013; 2014), som argumenterer for at det er en klar sammenheng mellom skoleledelsen og elevenes læring. Denne sammenhengen handler om de sosiale relasjonene mellom ledelsen og kollegiet, der en optimal skoleledelse som påvirker lærernes motivasjon, arbeidsbetingelser og moral er av viktighet. Det er nettopp rektoren som er av betydning for å kommunisere og tilrettelegge for at skolen, team og enkeltpersoner skal fungere adekvat i arbeidet med TPO (Skogen, 2008). Det som er interessant er at studier viser at jo mer lederen fokuserer på sine relasjoner, det pedagogiske arbeidet og sin egen læring om skolens kjernevirksomhet, desto større er deres innflytelser på elevenes resultater (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Når kommunikasjon og relasjoner fremheves som viktige områder, kan det i studien tolkes som om rektorene ikke kommuniserer tydelig nok, og det kan stilles spørsmål ved hvor mye rektorene arbeider med sine relasjoner. Det har i studien blitt presentert at det finnes sentrale forskjeller mellom rektorene, og at skolene befinner seg i ulike faser av et endringsarbeid. Ved skole 1 antyder materialet at skolen er i startfasen av et endringsarbeid. Gjennom lærernes besvarelser uttrykkes det at det i liten grad foregår kommunikasjon mellom rektor og lærerne, i tillegg antyder lærerne at samarbeid er manglende både mellom rektor og mellom lærerne. På den måten kan det tolkes til at rektoren opplever motstand til endringene. Gjennom en demokratisk ledelsespraksis har jeg drøftet viktigheten av å delta i beslutninger som angår dem selv. Gjennom forhandlinger, kommunikasjon, språk og dialog, kan demokratiske

verdier komme til uttrykk og rektoren kan få lærerne med på laget (Møller & Presthus, 2006; Solhaug & Børhaug, 2012). Rektoren må arbeide for å bidra til en kultur som verdsetter åpenhet rundt forhold som kan tenkes å påvirke relasjonene og samarbeidet. Med et demokratisk perspektiv på ledelse kan det antydes at rektoren ved skole 1 kan samle personalet og arbeide med en helhetlig retning for skolens praktisering for TPO. Ved skole 2 tyder materialet på at skolen har en etablert kultur for endring, der rektoren kommuniserer og kollegiet samarbeider. Gjennom medarbeidersamtaler og møter, presenterer dataene en helhetlig tilnærming til praktiseringen av TPO. Det kan tyde på at skolen opererer med demokratiske verdier og arbeider med skolens pedagogiske innhold. Noe å undres er hvorvidt rektor 2 kan utvikle skolen i større grad ved å benytte en instructional leadership-tilnærming. OECD (2014) presenterer at de rektorene som har høyere nivåer av instructional leadership kan påvirke elevenes læring, samt oppnår elevene bedre resultater enn ved andre ledelsestilnærminger.

Et interessant funn ved både skole 1 og 2 handler om oppfatningen av TPO. Lærerne oppfattet begrepet i størst grad som en smal tilnærming, mens rektorene i større grad oppfattet TPO gjennom en vid tilnærming. Dette er interessant nettopp fordi rektorene antyder i data-materialet at de kommuniserer og er tydelige, men lærerne på sin side uttrykker at innholdet i TPO ikke kommuniseres. I forbindelse med funnene fra OECD (2014) er selve karakteristikken på lederne med en instructional leadership-tilnærming interessant. Det kan tenkes at denne tilnærmingen kan være sentral for begge rektorene, dersom de skal utvikle skolen i en helhetlig retning for arbeidet med TPO. Ved denne tilnærmingen er lederen tydelig, og involverer seg i skolens pedagogiske innhold, samt gir konkrete og faglige tilbakemeldinger til lærerne (Engvik, 2012; OECD, 2014; Utdanningsdirektoratet, 2014). Dette kan svare til lærernes uttrykte behov for både kommunikasjon og samarbeid. Samtidig er det rektorens ansvar å utvikle skolen og bedre de pedagogiske praksisene. Som rektor må en både definere skolens visjoner, administrere skolens undervisning og utvikle et positivt læringsmiljø. Samtidig er det viktig at rektoren tydeliggjør sine forventninger knyttet til gjennomsliktighet og åpenhet i forhold som kan tenkes å påvirke kvaliteten på samarbeidet (Engvik, 2012). Rektorens rolle er med andre ord mangfoldig og komplisert, men rektorrollen er av stor viktigheten for elevenes rammer for TPO og læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2014). En kan gjennom rektorenes mange ulike roller forstå at kan være utfordrende for en rektor å delta i skolens pedagogiske hverdag, men gjennom studien har jeg drøftet viktigheten av denne involveringen.

Studien baserer seg på et lite utvalg av informanter og kan ikke trekke slutninger på et allment grunnlag. Det studien kan si noe om, er den enkelte rektors og lærers stemme. Dette

vil kunne gi et innblikk i skolene som en del av et større univers. Slik kan det tenkes at studien kan presisere viktigheten av rektorene i skolen, og belyse hva som er viktige områder og egenskaper en rektor har. Det kunne vært interessant å videre undersøke hvordan elevenes rammer for TPO og læringsutbytte ville blitt påvirket dersom rektorene endrer sin ledelsesstrategi, og en kan stille spørsmål ved om rektorene gjennom å benytte instructional leadership, vil kunne resultere i økt læring for elevene? Teorien og drøftingen antyder svaret, men spørsmålet er om rektorens ledelsesstil enkelt vil kunne endre seg?

Referanseliste

- Andreassen, R., A., Irgens, E., J. & Skaalvik, E., M. (Red.) (2010). *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Augustinsson, S. & Brynolf, M. (2012). *Rektors ledarskap: Komplexitet och förändring*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Volda: Høgskulen i Volda/ Møreforskning.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur: nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolen. En teori om skolen som institution och skolor som institusjoner*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjørnsrud, H. (2004). *Forskermøte med en fortellende skole: aksjonsforskning som strategier for at lærerne ved en skole bedre kan forstå læreplanens idealer om en inkluderende skole*. (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo), Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Bjørnsrud, H. (2008). Tilpasset opplæring og skoleutvikling. (2008). I H., Bjørnsrud & S., Nilsen. *Tilpasset opplæring- intensjoner og skoleutvikling*. (s. 221- 241). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling- tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2008). Tilpasset opplæring under kunnskapsløftet- intensjoner og skoleutvikling. I H., Bjørnsrud & S., Nilsen (Red). *Tilpasset opplæring- intensjoner og skoleutvikling*. (s. 9-24). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bunting, M. (Red.) (2014). *Tilpasset opplæring: I forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Carlsten, T., C., Caspersen, J., Vibe, N. & Aamodt, P., O. (2014). *Kompetanse og praksis blant norske lærere: Resultater fra TALIS-undersøkelsen i 2013*. (Rapport 41/2014.) Oslo: NIFU.

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvantitativ tilnærming*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T.L. (2010) *Skrive for å lære: skriving i høyere utdanning*. (2. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Emstad, A., B. (2014). Ledelse av samspillprosesser i skoleutvikling. I M., B., Postholm (Red). *Ledelse og læring i skolen*. (s. 23-42). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engvik, G. (2012). Instructional leadership. I M., B., Postholm. (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. (s. 51-66). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fuglestad, O., L. (2006). Leiing som kulturutvikling. I J., Møller & O., L., Fuglestad (Red.). *Ledelse i anerkjente skoler*. (s. 179-198). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gjervan, M. (Red.). (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/290160-temahefte_om_spraklig_og_kulturelt_mangfold.pdf
- Glosvik, Ø., Langfeldt, G. & Roald, K. (2014). *Rektorrollen- Om å skape ledelse i skolefelleskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Goodlad J., I. (Red.). (1979). *Curriculum inquiry: The study of Curriculum Practice*. USA: McGraw-Hill Inc.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Hauge, A., M. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Hopkins, D. (2003). Instructional leadership and school improvement. I A, Harris., C, Day., M, Hadfield., D, Hopkins., A, Hargreaves & C, Chapman., *Effective Leadership for school improvement*. (s. 55-71). London: RoutledgeFalmer.
- Jenssen, E., S. (2011). *Tilpasset opplæring i norsk skole: Politikeres, skolelederes og læreres handlingsvalg*. (Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Sogn og Fjordane), Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen.
- Kristiansen, C., Watne. & Eggen, A., B. (2014). Vurdering som skapende læring. I M., Bunting. *Tilpasset opplæring: I forskning og praksis*. (s. 81-102) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). Det kvalitative forskningsintervju (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lillejord, S., (2011). Kunsten å være rektor. I J, Møller., & E, E, Ottesen., (Red.), *Rektor som leder og sjef: Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (s. 284-300). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mattsson, M. (2013). Vetenskapsteoretiske vägval. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: innføring i forskningsarbeid i skolen*. (s. 79-103). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3. utg.). Los Angeles: Sage.
- Meld. St. 18 (2010-2011). (2011). *Læring og fellesskap- Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 19 (2009–2010). (2010). *Tid til læring- oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 22 (2010-2011). (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

- Meld. St. 28 (2015-2016). (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Møller, J. & Ottesen, E. (2011). Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen. I J., Møller & E., Ottesen (Red). *Rektor som leder og sjef: Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (s. 15-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. & Presthus, A., M. (2006). Ledelse som demokratisk praksis. I J., Møller & O., L., Fuglestad (Red.). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nelson, B., S. & Sassi, A. (2005). *The Effective Principal: Instructional Leadership for High-quality Learning*. Columbia: Teachers' College Press.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2002) Hvis spesialundervisning ikke fantes – tilpasset opplæring i en skole for alle. NOVA. I NOU 2003: 16. I *I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf>
- Nordahl, T., & Hausstätter, R. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. (Rapport 9-2009.). Elverum: Høgskolen i Hedmark. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/EvaKL/5/spesialundervisning_grskole.pdf?epslanguage=no
- Nordahl, T., & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle arbeidsplaner: Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, Paris: TALIS OECD Publishing. DOI:10.1787/9789264196261-en

- Olsen, R., V. & Skedsmo, G. (2012). Mellom forventninger og faktiske prestasjoner. Om utvikling og bruk av kvalitetsindikatorer i skolen. I T., N., Hopfenbeck, M., Kjærnsli & R., V. Olsen. (Red.). *Kvalitet i norsk skole: Internasjonale og nasjonale undersøkelser av læringsutbytte og undervisning*. (s. 21-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra www.lovdata.no
- Postholm, M., B. & Emstad A., B. (2014). Bokens innramming og innhold. I M., B., Postholm (Red.). *Ledelse og læring i skolen*. (s. 11-19). Oslo: Universitetsforlaget.
- Raaen, F. D. (2008). Tilpasset opplæring i et dannelsesperspektiv. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring: intensjoner og skoleutvikling*. (s.26-55). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sjøbakken, O. J. (2012). *Elevsamtalen som jevnlig dialog i et aksjonsforskningsperspektiv*. (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo), Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Skaalvik, E., M. & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass: Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen: Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2008). Innovasjon og kvalitetsutvikling for tilpasset opplæring. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring: intensjoner og skoleutvikling*. (s. 146-166). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Skrøvset, S. & Stjernstrøm, E. (2006). Ulike arenaer for utøvelse av ledelse: praksisfellesskap og delkulturer. I J., Møller & O., L., Fuglestad (Red.). *Ledelse i anerkjente skoler* (s. 160-178). Oslo: Universitetsforlaget.

Solhaug, T. & Børhaug K. (2012). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

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

Stray, J., H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2008). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2013). Tydelig lederskap fremmer gode relasjoner, samarbeid og elevprestasjoner, *Forskning viser, 2013* (01). Hentet fra http://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2013/forskningviser0113_web.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2014). *TALIS 2013 – norske hovedfunn*. Hentet fra <http://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/TALIS2013/>

Utdanningsdirektoratet (2015). *Nasjonale prøver: Hva er nasjonale prøver*. Hentet fra <http://www.udir.no/Vurdering/Nasjonale-prover/#Hva-er-nasjonale-prover>

Weber, M. (2000). *Makt og byråkrati: Essays om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier*. Oslo: Gyldendal.

Innholdsliste vedlegg

- Vedlegg 1: Kvittring fra Personvernombudet for forskning,
NSD- norsk senter for forskningsdata AS.
- Vedlegg 2: Informasjonsskriv til studiens deltagere, med samtykkeerklæring.
- Vedlegg 3: Brevets spørsmålsformulering, til rektor.
- Vedlegg 4: Brevets spørsmålsformulering, til lærer.

Vedlegg 1



Halvor Bjørnsrud
Institutt for pedagogikk og skoleutvikling Høgskolen i Buskerud og Vestfold
Postboks 2243
3103 TØNSBERG

Vår dato: 20.04.2016

Vår ref: 47868 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.03.2016. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 20.04.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

47868	<i>Tilpasset opplæring i ungdomsskolen, rektorens rolle som leder i ungdomsskolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Sørøst-Norge, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Halvor Bjørnsrud</i>
<i>Student</i>	<i>Desiree V.F Carlsen</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, 15.08.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68

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

Vedlegg 2

HSN Høgskolen i Sørøst-Norge.
Fakultet for humaniora
og utdanningsvitenskap.

Institutt for pedagogikk og
skoleutvikling

Informasjonsskriv til studiens deltagere

Bakgrunn og formål

I et samarbeid med en ungdomsskole, ønsker jeg å gjennomføre en forskningsstudie. Dette studiet er en del av datainnsamlingen til en masteroppgave omkring skolens ledelse og utvikling av skolen. Masterstudien handler om skolens forståelse og arbeid med tilpasset opplæring. Jeg ønsker å benytte informasjonen fra spørreskjemaet som redskap i forskningsstudien til å kunne utvikle skolen som organisasjon.

Denne forskningsstudien er en avsluttende besvarelse i studiet *Utdanningsledelse* ved Høgskolen i Sørøst-Norge, Buskerud og Vestfold.

Utvalget for studien er gjort i samhandling med skolens kontaktperson for forskningsstudiet. Utvalget er basert på hvilket fag du underviser i.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Dette er studie som vil foregå elektronisk, som betyr at informasjonen mellom forsker og deltagere vil foregå nettbasert, uten direkte eller muntlig kontakt før etter gjennomført studie. Studien vil foregå gjennom et spørreskjema som er laget elektronisk og som du vil få tilsendt på mail av skolens kontaktperson. Det stilles i spørreskjemaet 6 spørsmål som er tenkt å ha en varighet på 30 minutter. Spørsmålene som stilles handler om forståelsen og oppfattelsen om tilpasset opplæring, og hvordan det arbeides med ved skolen.

Det er opprettet en kontaktperson for skolen som fungerer som informasjonsdeler mellom forsker og deltagere, og som en veileder dersom dere har spørsmål tilknyttet gjennomføring av spørreskjemaet eller spørsmål vedrørende studien.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun forsker som vil ha tilgang til datamaterialet etter gjennomført undersøkelse. I tillegg vil skolens kontaktperson for studien ha informasjon om hvilke deltagere som har deltatt og hvordan forsker kan komme i kontakt med deltagerne. Samtidig vil direkte personidentifiserende opplysninger ikke registreres sammen med det øvrige datamaterialet.

Alle personopplysninger vil anonymiseres ved prosjektslutt, og ingen deltakere vil kunne gjenkjennes i publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.08.2016. Etter prosjektets slutt vil alle personopplysninger slettes og alt datamaterialet anonymiseres. Det er kun forsker som vil ha tilgang til det anonyme datamaterialet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Kontaktopplysninger

Dersom du har spørsmål til deltagelse eller til studien ta kontakt med skolens kontaktperson, masterstudiens veileder eller daglig ansvarlig.

Kontaktinformasjon

Veileder for masterstudien	Daglig ansvarlig
Heidi Dickinson Utviklingsveileder i Vestfold, Ungdomstrinn i Utvikling	Halvor I. Bjørnsrud Professor. Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap Institutt for pedagogikk og skoleutvikling
Tlf.: 994 87 403	Tlf.: 310 09 205
E-post: Heidi.Dickinson@re.kommune.no	E-post: Halvor.Bjornsrud@hvb.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltagelse i studien

For å samtykke til at du frivillig deltar i forskningsstudien, vil et besvart spørreskjema regnes som et aktivt samtykke til deltagelse.

Vedlegg 3



HSN Høgskolen i Sørøst-Norge.
Fakultet for humaniora
og utdanningsvitenskap.

Institutt for pedagogikk og
skoleutvikling

Forespørsel om deltakelse i forskningsstudie

Til rektor og lærere ved ungdomsskolen.

Jeg ønsker i et samarbeid med ungdomsskolen å gjennomføre et forskningsstudie som handler om skolens forståelse og arbeid med tilpasset opplæring. Jeg ønsker å benytte informasjonen fra spørreskjemaet som redskap i forskningsstudien til å kunne utvikle skolen som organisasjon. Dette er studie som vil foregå elektronisk, som betyr at informasjonen mellom forsker og deltagere vil foregå nettbasert, uten direkte eller muntlig kontakt før etter gjennomført studie.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Det er frivillig å svare på skjemaet, og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi noen grunn til dette.

Veiledning

Spørreskjemaet skal fylles ut elektronisk. Benytt det tilsendte skjemaet, der du enten kan skrive direkte inn på dokumentet, eller du kan åpne et nytt dokument der du markerer hvilket spørsmål du besvarer, *f.eks.: spørsmål 1, spørsmål 2 osv., eller 1, 2, 3 osv.*

For veiledning eller spørsmål, ta kontakt med skolens kontaktperson for studien.

I spørreskjemaet er det 6 spørsmål, som er tenkt å ta maks 30 minutter å besvare. Når du besvarer spørsmålene er det positivt om du skriver utfyllende. På spørreskjemaet stilles det spørsmål som handler om tilpasset opplæring og hvordan det arbeides med ved din skole. Jeg ønsker dine tanker og vurderinger av spørsmålene som stilles.

Spørsmål 1.

Fortell om hvordan tilpasset opplæring arbeides med ved din skole.

- Organisering
- Praktisk
- Innhold
- Teoretisk

For eksempel:

- Tilpasset opplæring styres av den enkelte lærer.
- Skolen tilpasser opplæringa ved å dele inn i nivågrupper.

Spørsmål 2.

I opplæringsloven står det at:

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

Hvordan oppfatter du begrepet tilpasset opplæring?

Spørsmål 3.

Det er ulike måter å oppfatte tilpasset opplæring på. Det kan for eksempel gjelde både begrepets innhold og organisering. Nedenfor finner du 2 ulike tilnærminger til tilpasset opplæring.

Tilnærming 2.

I skolen og klasserommet tilpasses opplæringa gjennom å ta utgangspunkt i den enkelte elevs evner og forutsetninger gjennom for eksempel:

- Skolen har en overordnet strategi for arbeidet med tilpasset opplæring.
- Skolens strategi tar utgangspunkt i at alle elever skal få en så god tilpasset opplæring som mulig, i rammene av fellesskapet og det kollektive i skolen.
- Skolen fokuserer på utvikling og samarbeidskultur, der målet for øyet er elevenes læring.
- Elevene blir sett på som et integrert mangfold, der elevene gjennom kollektiv undervisning blir sosialt deltakende og inkludert.
- Elevens utfordringer blir belyst gjennom å se på muligheter i en bred og helhetlig forståelse.
- Eleven er en del av skolens ordinære pedagogiske praksis, samtidig som det tilpasses individuelt til eleven.

I lys av de to overnevnte tilnærmingene, hvordan tenker du at lærerne ved skolen oppfatter tilpasset opplæring?

- Kom gjerne med eksempler på hvorfor, og hvordan lærere oppfatter og arbeider med tilpasset opplæring i lys av de to tilnærmingene

Spørsmål 4.

Hvordan formidler du tilpasset opplæring, med tanke på begrepets innhold, og hvordan det skal arbeides med ved din skole?

Spørsmål 5.

Hvordan tenker du at din posisjon som rektor i skolen har betydning for hvordan tilpasset opplæring arbeides med og oppfattes av de ansatte i skolen?

Spørsmål 6.

Hva mener du som en leder i skolen er de viktigste egenskaper/forutsetninger for å formidle begrepet tilpasset opplæring, slik at skolen kan arbeide med det som en overordnet strategi som preger hele skolen?

For eksempel:

- Et godt samarbeid mellom skolen ledelse og lærerne.
 - En rektor som formulerer skolens mål og visjoner tydelig.
 - Gode relasjoner mellom rektor og lærerne.
 - God samarbeidskultur mellom lærerne.
-

Vedlegg 4



HSN Høgskolen i Sørøst-Norge.
Fakultet for humaniora
og utdanningsvitenskap.

Institutt for pedagogikk og
skoleutvikling

Forespørsel om deltakelse i forskningsstudie

Til rektor og lærere ved ungdomsskolen.

Jeg ønsker i et samarbeid med ungdomsskolen å gjennomføre et forskningsstudie som handler om skolens forståelse og arbeid med tilpasset opplæring. Jeg ønsker å benytte informasjonen fra spørreskjemaet som redskap i forskningsstudien til å kunne utvikle skolen som organisasjon. Dette er studie som vil foregå elektronisk, som betyr at informasjonen mellom forsker og deltagere vil foregå nettbasert, uten direkte eller muntlig kontakt før etter gjennomført studie.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Det er frivillig å svare på skjemaet, og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi noen grunn til dette.

Veiledning

Spørreskjemaet skal fylles ut elektronisk. Benytt det tilsendte skjemaet, der du enten kan skrive direkte inn på dokumentet, eller du kan åpne et nytt dokument der du markerer hvilket spørsmål du besvarer, *f.eks.: spørsmål 1, spørsmål 2 osv., eller 1, 2, 3 osv.*

For veiledning eller spørsmål, ta kontakt med skolens kontaktperson for studien.

I spørreskjemaet er det 6 spørsmål, som er tenkt å ta maks 30 minutter å besvare. Når du besvarer spørsmålene er det positivt om du skriver utfyllende. På spørreskjemaet stilles det spørsmål som handler om tilpasset opplæring og hvordan det arbeides med ved din skole. Jeg ønsker dine tanker og vurderinger av spørsmålene som stilles.

Spørsmål 1.

Fortell om hvordan tilpasset opplæring arbeides med ved din skole.

- Organisering -Praktisk
- Innhold -Teoretisk

For eksempel:

- Tilpasset opplæring styres av den enkelte lærer.
- Skolen tilpasser opplæringa ved å dele inn i nivågrupper.

Spørsmål 2.

I opplæringsloven står det at:

«Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten».

Spørsmål 2, del 1.

Hvordan oppfatter du begrepet tilpasset opplæring?

Spørsmål 2, del 2.

Hvordan arbeider du med tilpasset opplæring i din hverdag?

Spørsmål 3.

Det er ulike måter å oppfatte tilpasset opplæring på. Det kan for eksempel gjelde både begrepets innhold og organisering. Nedenfor finner du 2 ulike tilnærminger til tilpasset opplæring.

Tilnærming 1.

I skolen og klasserommet tilpasses opplæringa gjennom å ta utgangspunkt i den enkelte elevs evner og forutsetninger gjennom for eksempel:

- Organisering av undervisningsgrupper i f.eks. matematikk eller lesing etter elevenes faglige nivå.
- Elevene arbeider med arbeidsplaner med ulike løyper/vanskegrad.
- Elevene arbeider ofte alene med oppgaver eller arbeidsplanen.
- Læreren veileder elevene i arbeidet med oppgaver og følger med på deres faglige utvikling.
- Læreren er på leting etter en rask og god løsning for en elevs problemer og vansker.
- En elevs individuelle utfordringer, problemer og/eller behov er utgangspunktet for iverksatte metoder, organisering og innhold av timene.
- En elevs problemer og vansker blir i skolen ansett som et hinder/problem for den daglige praktiseringen.

Tilnærming 2.

I skolen og klasserommet tilpasses opplæringa gjennom å ta utgangspunkt i den enkelte elevs evner og forutsetninger gjennom for eksempel:

- Skolen har en overordnet strategi for arbeidet med tilpasset opplæring.
- Skolens strategi tar utgangspunkt i at alle elever skal få en så god tilpasset opplæring som mulig, i rammene av fellesskapet og det kollektive i skolen.
- Skolen fokuserer på utvikling og samarbeidskultur, der målet for øyet er elevenes læring.
- Elevene blir sett på som et integrert mangfold, der elevene gjennom kollektiv undervisning blir sosialt deltakende og inkludert.
- Elevens utfordringer blir belyst gjennom å se på muligheter i en bred og helhetlig forståelse.
- Eleven er en del av skolens ordinære pedagogiske praksis, samtidig som det tilpasses individuelt til eleven.

I lys av de to overnevnte tilnærmingene, hvordan tenker du at rektoren ved skolen oppfatter tilpasset opplæring?

- Kom gjerne med eksempler på hvorfor, og hvordan skolen, rektor og lærere oppfatter og arbeider med tilpasset opplæring i lys av de to tilnærmingene

Spørsmål 4.

Hvordan kommuniserer rektoren ved din skole, sin oppfattelse/forståelse av tilpasset opplæring til lærerne ved skolen?

Spørsmål 5.

Hvilken betydning har rektors oppfattelse/forståelse av tilpasset opplæring, på hvordan skolen, dine kollegaer og du arbeider med det?

Spørsmål 6.

Hva mener du er en rektors viktigste egenskaper/forutsetninger for å formidle begrepet tilpasset opplæring, slik at skolen kan arbeide med det som en overordnet strategi som preger hele skolen?

For eksempel:

- Et godt samarbeid mellom skolen ledelse og lærerne.
 - En rektor som formulerer skolens mål og visjoner tydelig.
 - Gode relasjoner mellom rektor og lærerne.
 - God samarbeidskultur mellom lærerne.
-