

MASTERGRADSOPPGAVE

Skolekultur - Kan det vedtas i store visjoner og fine ord?

Gro Heie Engelbrecht

**Mastergradstudiet i spesialpedagogikk
Avdeling for lærerutdanning, 2015**



FORORD

Endelig er en lang og krevende prosess snart over. Det har vært noen lærerike år på Høgskolen i Østfold, Master i Spesialpedagogikk. Arbeidet har tatt tid, men slik blir det når både familie og jobb også skal ha sitt. Andre prioriteringer har vel også blitt gjort, det er jo ikke til å stikke under en stol. Men nå, våren 2015 er oppgaven ferdigskrevet og skuldrene kan senke seg.

Jeg ønsker å takke de som har bidratt i prosessen, og da først og fremst min veileder Førsteamanuensis Roger Sträng. Jeg er imponert over raske og konstruktive tilbakemeldinger når jeg sto fast eller trengte gjennomlesing på tekster som var skrevet. Din positive holdning og ikke minst gode kunnskaper om Kulturanalysen som metode har gjort arbeidet lettere å gjennomføre. Jeg unner alle en veileder som deg.

Takk til ledelsen og kollegaene mine ved skolen der jeg jobber. Dere har vist meg velvilje og vært tålmodige, og ikke minst støttet meg masse i arbeidet da jeg trengte det mest.

En stor takk til de i personalet som delte sine erfaringer og synspunkter med meg gjennom intervjuene. Jeg kan ikke få gjort gjengjeld. Ikke bare har dere bidratt i min oppgave, men jeg lærte mye underveis også.

En takk skal også alle de elevene som deltok gjennom sin brevskrivning til meg. Alle bidro med sin stemme og det skaper liv i teksten.

Sist men ikke minst vil jeg takke gode venner som har heiet meg framover og særlig min datter Emma Julie fordi du har måttet holde ut med alt rotet det et har medført med bøker og papirer over hele huset. Du er tålmodig, snill og jeg er utrolig glad i deg.

Gro Heie Engelbrecht

Torsnes 09.mai 2015

SAMMENDRAG

1. TITTEL

Skolekultur – kan det vedtas av store visjoner og fine ord?

2. BAKGRUNN OG FORMÅL

Med 18 års erfaring på ungdomstrinnet og videregående skole har jeg ofte hørt om begrepet skolekultur uten å tenke så mye på hva som ligger bak dette begrepet. En kulturanalyse som verktøy for å finne skolens mulighet til utvikling hørtes spennende ut. Målet med min studie er å se nærmere på hvordan skolehverdagen påvirker elever og ansatte og det vil da være nødvendig å få tak i deres refleksjoner og erfaringer for å få svar på min problemstilling

3. PROBLEMSTILLING

Hva betyr ansatte og elvers tanker/refleksjoner for skolens muligheter for å nå sine mål?

Med bakgrunn i min problemstilling utformet jeg følgende forskningsspørsmål;

- Hvordan stiller personalet seg til begrepene tilpassa opplæring og spesialundervisning i skolen?
- Hvilken kultur for læring foregår på skolen?
- Hvilke utfordringer møter man i skolehverdagen?
- Hvordan opplever elever og personale skolehverdagen?

4. METODE

Jeg har valgt en kvalitativ metode for å belyse problemstillingen. Datainnsamlingen har foregått ved semistrukturert intervju og brevmetode for å få tak i aktørenes stemme som bakgrunn for kulturanalysen.

5. ANALYSE

Skolekultur handler om å se gjentatte mønstre av atferd, samhandling, normer, forventninger, holdninger og verdier. Gunnar Berg er min hovedreferanse i oppgaven der hensikten er å finne det handlingsrommet som finnes mellom de offentlige

styringsreglene og skolens egen definisjon av styring i skolen. Analysen går ut på å finne riktige biter i puslespillet der dimensjonen *samarbeid, planlegging og forandring* som danner hjørnebrikkene i puslespillet.

6. DRØFTING OG KONKLUSJON

Jeg har drøftet funnene fra analysen ut fra mine forskningsspørsmål opp mot teori og tidligere forskning og velger å dele mine viktigste funn.

1. *Hvordan stiller personalet seg til begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning i skolen?*

Aktørene har en ganske lik forståelse av begrepet tilpasset opplæring innenfor det Bachmann og Haug (2006) kaller en vid forståelse av begrepet. Aktørene er også opptatt av elevene skal oppleve et trygt miljø der det må være åpenhet for at man er forskjellige og man må arbeide ut fra elevenes ståsted.

2. *Hvilken kultur for læring foregår ved skolen?*

Aktørene fra personalgruppa trekker fram den gode timen som klargjørende for en godt strukturert time. Elevene trives i undervisningen og med lærerne sine. Skolen må jobbe mer med bedre struktur for samarbeid når det gjelder undervisning. Elevene savner mer variasjon i fellesfagene.

3. *Hvilke utfordring møter man i hverdagen?*

Aktørene er opptatt av at man må bruke tid på de gode pedagogiske diskusjonene, og at ledelsen må følge opp standarder og regler som er satt. Elevene er opptatt av bedre bussforbindelser og bedre kantine. Aktørene nevner også at man ha søkelys på et godt foreldresamarbeid.

4. *Hvordan opplever elever og ansatte skolehverdagen?*

Alle, både elever og personale, rapporterer om høy trivsel både i undervisning, mellom elev-lærer og elev-elev.

INNHOLDSFORTEGNELSE

1. Innledning	
1.1 Begrunnelse for valg av problemstilling	1
1.2 Tilnærming, oppbygging og avgrensing	2
2. Teoretisk tilnærming	3
2.1 Skolens formål	4
2.2 Skolen indre rammer	6
2.3 Tilpasset opplæring	10
2.3.1 Begrepet tilpasset opplæring	10
2.3.2 Lærerens rolle innenfor tilpasset opplæring	12
2.4 Spesialundervisning	13
2.4.1 Elevers rett til spesialundervisning	14
2.4.2 Forskning spesialpedagogiske tiltak	15
2.5 Oppsummering	16
3. Metode	17
3.1 Valg av metode	17
3.2 Metodisk tilnærming	18
3.2.1 Den hermeneutiske prosesser	18
3.3 Valg av informanter	20
3.3.1 Elevgruppa	20
3.3.2 Ansatte	21
3.4 Innsamling av data	22
3.4.1 Brevmetoden	22
3.4.2 Brevskrivning	23
3.4.3 Intervju som metode	24
3.4.4 Utarbeidelse av intervjuguide	25
3.4.5 Gjennomføring av intervjuene	25
3.4.6 Transkribering av intervjuene	26
3.5 Kulturanalyse	26
3.5.1 Dimensjoner og kategorier	27
3.5.2 Fellesnevner for analyse av elevbrev og intervjuer	28

3.5.3	Analyse av elevbrev	28
3.5.4	Analyse av intervjuer	29
3.6	Forskningens validitet, reliabilitet og generalisering	30
3.7	Etiske retningslinjer	32
3.7.1	Å forske på egen arbeidsplass	33
3.8	Oppsummering	34
4.	Analyse	34
4.1	Innledning	34
4.2	Teoretisk bakgrunn for kulturanalysen	34
4.3	Analyse av intervjuer	38
4.3.1	Tilpasset opplæring	40
4.3.1.1	Tilpasset opplæring relatert til dimensjonen samarbeid	40
4.3.1.2	Tilpasset opplæring relatert til dimensjonen planlegging	41
4.3.1.3	Tilpasset opplæring relatert til dimensjonen forandring	42
4.3.1.4	Oppsummering av tilpasset opplæring relatert til dimensjonene samarbeid, planlegging og forandring	43
4.3.2	Spesialundervisning	44
4.3.2.1	Spesialundervisning relatert til dimensjonen samarbeid	45
4.3.2.2	Spesialundervisning relatert til dimensjonen planlegging	46
4.3.2.3	Spesialundervisning relatert til dimensjonen forandring	46
4.3.2.4	Oppsummering av spesialundervisning relatert til dimensjonene samarbeid, planlegging og forandring	46
4.3.3	Utfordringer	47
4.3.3.1	Utfordringer relatert til dimensjonen samarbeid	48
4.3.3.2	Utfordringer relatert til dimensjonen planlegging	48
4.3.3.3	Utfordringer relatert til dimensjonen forandring	49
4.3.3.4	Oppsummering av utfordringer relatert til dimensjonene samarbeid, planlegging og forandring	50
4.3.4	Ledelse og system for styring	51
4.3.4.1	Ledelse og system for styring relatert til dimensjonen samarbeid	51
4.3.4.2	Ledelse og system for styring relatert til dimensjonen planlegging	52

4.3.4.3 Ledelse og system for styring relatert til dimensjonen forandring	53
4.3.4.4 Oppsummering av ledelse og system for styring relatert til dimensjonene samarbeid, planlegging og forandring	54
4.3.5 Egen rolle	55
4.3.5.1 Egen rolle relatert til dimensjonen samarbeid	55
4.3.5.2 Egen rolle relatert til dimensjonen planlegging	55
4.3.5.3 Egen rolle relatert til dimensjonen forandring	56
4.3.5.4 Oppsummering av egen rolle relatert til dimensjonene samarbeid, planlegging og forandring	56
4.3.6 Oppsummering analyse av intervjuer	57
4.4. Analyse av elevbrev	58
4.4.1 Trivsel relatert til dimensjonene samarbeid og forandringer	59
4.4.1.1 Oppsummering av trivsel relatert til dimensjonene samarbeid og forandring	61
4.4.2 Klasse- og skolemiljø	61
4.4.2.1 Oppsummering av klasse- og skolemiljø relatert til dimensjonene samarbeid, planlegging og forandring	62
4.4.3 Fysiske rammer	62
4.4.3.1 Oppsummering av fysiske rammer relatert til dimensjonene samarbeid og forandring	64
4.4.4 Undervisning	64
4.4.4.1 Undervisning relatert til dimensjonen samarbeid	64
4.4.4.2 Undervisning relatert til dimensjonen planlegging	65
4.4.4.3 Undervisning relatert til dimensjonen forandring	66
4.4.4.4 Oppsummering av undervisning relatert til dimensjonene samarbeid, planlegging og forandring	67
4.4.5 Oppsummering av analyse elevbrev	67
5. Drøfting av funn	69
5.1 Innledning	69
5.2 Hvordan stiller personalet seg til begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning i skolen?	69
5.3 Hvilken kultur for læring foregår på skolen?	72

5.4 Hvilke utfordringer møter aktørene i skolehverdagen?	74
5.5 Hvordan opplever elever og ansatte skolehverdagen?	78
5.6 Drøfting av metode	80
6. Konklusjon	80
7. Referanser / litt.liste	83

Vedlegg

KAPITEL 1 - INNLEDNING

1.1 BEGRUNNELSE OG VALG AV PROBLEMSTILLING

Jeg vil i dette kapitlet redegjøre for bakgrunn og valg av oppgave, presentere tema og problemstilling med forskningsspørsmål.

Skolen er en dynamisk arbeidsplass. Her skal det være plass til alle. Skolen berører mange mennesker daglig, både i form av å være elev, ansatt og foresatt. Den videregående skolen er mangfoldig både i form og innhold. Som sosialpedagogisk rådgiver i den videregående skolen er jeg hver dag i kontakt med mange av aktørene i skolen. Ledelsen, mellomledere, kontaktlærere, faglærere, elever, vaktmestere, kantinepersonell, foresatte, pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) og oppfølgingstjenesten (OT) samt flere andre instanser som er viktige for at elevene skal oppleve en meningsfylt hverdag i skolen.

Skolen, som danner utgangspunkt for min studie, er en liten skole sammenlignet med andre i vårt fylke. Den har om lag 500 elever fordelt på fire utdanningsprogram, samt egen klasse for påbygning til generell studiekompetanse og rundt 120 ansatte. Flere av programområdene både på vg1 og vg2 er fylkesdekkende. Skolen har en stor spesialpedagogisk avdeling, men mange av elevene er også integrert i de ordinære klassene og mottar spesialundervisning her. Skolens ledelse består av rektor, assisterende rektor, fire utdanningsledere og syv fagledere.

Utvidet pedagogisk ledergruppe består av til sammen 13 ledere og har møter hver tredje uke. Utover disse møtene, har ledelsen ukentlige møter på tvers av sektorer, der skoleutvikling er tema. I tillegg til ledere med pedagogisk ansvar, har ledere og medarbeidere som utfører lederoppgaver innenfor bygg- og vedlikehold, renhold, IKT, hybelhus, økonomi, lønn og HMS. Skolen er sertifisert som Helsefremmende skole og er en Miljøfyrtårnbedrift. Elevene som går på skolen kjennetegnes som et tverrsnitt av ungdommen som bor i fylket, gir skolen god score i den årlige elevundersøkelsen.

For at elevene skal ha en god skolehverdag kreves det mye forarbeid og organisering fra skolens side. Oppgavene er mange og varierte. Gjennom årlige elevundersøkelser har skolen i mange år scoret bra på elevenes trivsel. Skolen får gode tilbakemeldinger fra både PPT og OT samt andre samarbeidsinstanser på at de er flinke til å se elevene og tilrettelegge for den enkelte.

Det jobbes ut fra fylkets System for styring og egne utviklingsplaner, visjon og verdier. Gjennom denne forskningsoppgaven håper jeg å få noen svar på om vi kan se linjer fra stortingsmeldinger til utviklingsplaner og fram til pedagoger og elever i skolen.

De store linjene i forhold til arbeidet har da vært;

- Innsamling av rådata som her er brev fra elever og intervjuer av lærere/ledelse.
- Data sett i sammenheng med system for styring og utviklingsmål ved skolen, samt elevundersøkelsen
- Tolking og analyse av materialet.

I min studie vil jeg benytte meg av Gunnar Bergs kulturanalyse (Berg 2013) for å se nærmere på hva som binder delene sammen.

Målet med min studie er å se nærmere på hvordan skolehverdagen påvirker elever og ansatte og det vil da være nødvendig å få tak i deres refleksjoner og erfaringer for å få svar på min problemstilling

Jeg har i oppgaven valgt å intervju et utvalg av personalet ved skolen, samt innhente informasjon fra elever gjennom brevmetoden, som blir beskrevet i metodekapitlet.

Hva betyr ansatte og elvers tanker/refleksjoner for skolens muligheter for å nå sine mål?

Med bakgrunn i min problemstilling utformet jeg følgende forskningsspørsmål;

- Hvordan stiller personalet seg til begrepene *tilpassa opplæring* og *spesialundervisning* i skolen?
- Hvilken kultur for læring foregår på skolen?
- Hvilke utfordringer møter man i skolehverdagen?
- Hvordan opplever elever og personale skolehverdagen?

1.2 TILNÆRMING, OPPBYGGING OG AVGRENSING

Skolen som institusjon i samfunnet har i alle år vært påvirket av utviklingsarbeid. Den styres av politiske ambisjoner, kombinert med påvirkninger fra skoleforskning innenfor pedagogikk, psykologi, sosiologi og filosofi. I dag styres skolen, grunnskole og videregående skole, av den sentrale læreplanen Kunnskapsløftet fra 2006.

Jeg vil i denne oppgaven se nærmere på begrepet skolekultur som Berg (2011) beskriver som limet som binder den enkelte skole sammen som en organisasjon. Alle er nok enige om at eleven står i sentrum for skolens virksomhet, men hvordan fungerer dette i praksis? En kulturanalyse er i bunn og grunn en metode for å finne skolens utviklingspotensial innenfor gitte grenser. Skoleutvikling blir altså da å finne det mulige handlingsrommet for skolevirksomhet på elevenes og pedagogikkens vilkår (Berg 2013).

En kulturanalyse skal gi et bilde av skolen som organisasjon og institusjon i et mer overordnet perspektiv. Kravet til en slik kulturanalyse var fra starten av å finne lærernes yrkesnorm/korpsånd, siden de er den rådende yrkesgruppen i skolen, for da å dra slutninger om skolens ulike kulturer. I dag omfatter kulturanalyser på skoler alle skolens ansatte, og man har også erfaring med å bruke den mot elever og foresatte (Berg, Sundh & Sträng 2015).

Gjennom min oppgave har jeg begrenset utvalget til syv intervjuobjekter og ca 50 elevbrev. Jeg har også valgt å fokusere på begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning da disse er sentrale i skolens styringsdokumenter, både overordnet gjennom K06, Opplæringsloven og Stortingsmeldinger, samt internt gjennom skolens utviklingsplan.

Oppgaven er inndelt i seks kapitler. Etter innledningen har jeg valgt å gi et teoretisk perspektiv på skolens formål, skolens indre rammer, tilpasset opplæring og spesialundervisning. Innenfor hvert av disse områdene vil jeg synliggjøre sentral teori og se på andre forskningsfunn. Jeg redegjør for valg av forskningsmetode før jeg presenterer kulturanalysen som metode og deretter analyse av funn. Funnene blir drøftet i kapitel fem og til slutt vil jeg komme med en avsluttende kommentar i kapitel seks.

KAPITEL 2 - TEORETISK TILNÆRMING

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for sentrale begreper som er av betydning for oppgaven. Kapitlet vil ta for seg skolens formål basert på de ytre rammene som skolen forholder seg til, deretter vil jeg ta for meg skolens indre rammer – egen fylkeskommunens System for styring og skolen egen utviklingsplan. Deretter vil jeg klargjøre begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning som er sentrale i oppgaven.

2.1 SKOLENS FORMÅL

Utdanningssystemet i Norge er omfattende og med mange ulike oppgaver. Disse framkommer av politiske vedtak og styringsdokumenter. Opplæringsloven¹ med forskrifter er det mest sentrale der det gis retningslinjer og mål for opplæringen. Læreplanen Kunnskapsløftet (K06) er et av de viktigste redskapene og har til hensikt å lede skolens indre liv. Den kommer med sterke føringer når det gjelder hvilke verdier og normer skolen skal baseres på, læringsmiljøet, arbeidsformer og ikke minst kompetansemålene som gir retning for det faglige innholdet for skolen. Alle barn og unge har rett på skoleplass og rett til tilpasset opplæring og spesialundervisning og den inkluderende skole er et prinsipp i regjeringens skolepolitikk².

Opplæringsloven med forskrifter, Kunnskapsløftet (K06) og Stortingsmeldinger er sentrale for at vi skal ha en god kvalitet i opplæringa. Kvaliteten i skolen vies stor oppmerksomhet både her hjemme og i utlandet. I skolepolitiske dokumenter kan man få det inntrykket at kvalitet i utdanningen handler kun om å gi elevene gode læringsvilkår. Tangen (2008) fremhever at begrepet skolelivskvalitet er fraværende fra de fleste skolepolitiske dokumenter. Hun mener at kvaliteten i utdanningen til slutt avgjøres av hvilke skole- og læringserfaringer elevene gjør seg i skolen (Tangen 2008).

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* omtales som bakgrunnsdokument for K06. Innledningsvis sier denne meldingen at norsk skoles største utfordring er å ruste skolen for et mangfold av elever og foresatte, verdsette forskjellighet og håndtere ulikhet. Videre kommer den inn på idealet om tilpasset opplæring ut fra elever forutsetninger og behov samt påpeker at om vi behandler alle likt så skaper vi større ulikhet blant elevene. I tillegg til dette skal skolen ta vare på fellesskapet. Dette er en utfordring skolen har stått overfor i mange år – å forene hensynet til enhet og forskjellighet, til fellesskap og mangfold (Bjørnsrud 2008).

Læreplanen Kunnskapsløftet (K06) ble innført i 2006 etter at man tidlig på 2000-tallet hadde sett at karaktersnittet hos norske elever gikk nedover, elever i den videregående skolen brukte lang tid eller sluttet på skolen. Undervisningen var også i liten grad tilpasset elevenes behov. Innføring av K06 skulle;

¹ Opplæringsloven 2012 (Stette 2012)

² St.melding 18, 2011-12

I større grad styrke de grunnleggende ferdighetene i lesing, skriving, regning, digital kompetanse og muntlige ferdigheter. De nye læreplanene skulle også gi tydelige mål for hva elevene skulle lære. Den skulle også gi økt lokal frihet til selv å bestemme arbeidsformer, læremidler og organisering av opplæringen³

Læringsplakaten er en del av K06 og tar for seg punktvis hva skolen og lærebedrifter skal gjøre for at elevene skal lykkes i skole og opplæring i bedrift. Blant annet skal skolen gi alle elever og lærlinger like godt forutsetninger for å utvikle sine evner både individuelt og i samarbeid med andre, vi skal fremme tilpassa opplæring og varierte arbeidsmåter, lærere og ledere skal være tydelige forbilder for barn og unge samt sørge for at elevene har et trygt og godt arbeidsmiljø som fremmer god helse, trivsel og læring (K06).

I tillegg til læringsplakaten har K06 definerte grunnleggende ferdigheter som man anser som viktige for at elever skal kunne oppnå læring og mestring i skolen. Disse grunnleggende ferdighetene er å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, lese, regne og bruke digitale verktøy. Målene for de grunnleggende ferdighetene er integrert i kompetansemålene på premissene til det enkelte faget⁴.

Læreplanen for Kunnskapsløftet består av en generell del. Læreplanens generelle del utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven, angir overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring. Den generelle delen av læreplanverket er videreført fra Reform 94 og Læreplanen fra 1997 (L97).⁵

Den generelle delen tar for seg det meningssøkende mennesket, det skapende mennesket, det arbeidende mennesket, det allmendannede mennesket, det samarbeidende mennesket, det miljøbevisste mennesket og det integrerte mennesket. Målet med denne inndelingen er å utdype verdigrunnlaget, menneskesynet og oppfostringsoppgavene som ligger til grunn for Læreplanen Kunnskapsløftet⁶.

³ <http://www.udir.no/Tilstand/Evaluering-av-Kunnskapsloftet/Slik-har-Kunnskapsloftet-endret-skolen>

⁴ http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no

⁵ <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen>

⁶ <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Innleiing/>

I avslutningen av Generell del av læreplanverket heter det:

«Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling.»

Opplæringen skal dermed begrunne samfunnets verdier og gjøre dem til virkelighet gjennom god opplæring i et godt læringsmiljø. Det gjør det nødvendig at skolen gjenspeiler samfunnet utenfor og har god kontakt med foreldre, lokalsamfunn og arbeidsliv⁷

Til slutt består K06 av læreplaner for alle utdanningsprogrammene og fellesfag som finnes under K06. Alle læreplanene er bygd opp etter faget formål, hovedområder og grunnleggende ferdigheter i faget samt kompetansemål for som definerer hva elevene skal lære. Det foreligger også bestemmelser for sluttvurdering. Kompetansemålene rommer muligheter for lokale tilpasningsmuligheter og gjennom årsplaner og periodeplaner definerer og levedegjør skolene kompetansemålene – «pakker ut» målene og gir de mer konkret innhold slik at elevene vet hva de skal lære.

2.2 SKOLENS INDRE RAMMER

Med skolens indre rammer tenker jeg her på skolens egen utviklingsplan og styringsdokumenter fra fylkeskommunen som man må forholde seg til.

«System for styring og utvikling av videregående skoler ble iverksatt 3.juli 2008 og politisk behandlet 14.oktober 2008. Bakgrunnen for å etablere styringssystemet var opplæringslovens § 13-10. I opplæringsloven pålegges skoleeier å ha et "forsvarlig system" for vurdering og oppfølging av at opplæringslovens krav er ivaretatt.»⁸

Styringsområdene dekker alle områder i lovverket der det stilles krav til opplæringen. Skolenes ledelse har ansvar for at opplæringen og driften av skolene er i tråd med styringsområdene slik de er beskrevet i styringssystemet og i lovverket. Skoleeier skal styre og følge opp at de videregående skolene oppfyller kravene i opplæringsloven og forskrifter i tråd med fylkeskommunens planer og budsjetter. System for styring skal være et verktøy for arbeidet med skolens selvevaluering og utvikling.

⁷ St.melding 20 2012-13

⁸ <http://www.styringsomrader.no/index.php/innledning>

System for styring er delt opp i fire hovedområder;

Læringsutbytte og gjennomføring	Læring og læringsmiljø	Lærerens kompetanse	Ledelse
1.1 Karakterutvikling- og eksamenskarakter	2.1 Tilpasset opplæring	3.1 Læreren som leder	4.1 Strategi og verdiarbeid
1.2 Fravær og bortvalg.	2.2 Elevmedvirkning	3.2 Faglig / didaktisk kompetanse	4.2 Skoleutvikling og selvevaluering
	2.3 Skolemiljø og normer	3.3 Samarbeid internt og eksternt	4.3 Relasjonsbygging og medarbeiderutvikling
	2.4 Motivasjon og mestring		4.4 Administrasjon og struktur
	2.5 Spesialundervisning		
	2.6 Opplæring for minoritetsspråklige		
	2.7 Elevstøtte		

(Tabell 1 – oversikt over styringsområdene for fylkeskommunen)⁹

Under hver av disse punktene har fylkeskommunen delmål som de kaller kjennetegn på kvalitet. De har også utarbeidet faner som tar for seg eksempler på god praksis, dokumentasjonskilder (de refererer til PULS, elevundersøkelsen, OPPAD), lovverk og premisser (her henvises det til relevante forskrifter til opplæringsloven, rutinedokumenter, Stortingsmeldinger) og verktøy og faglige kilder (ulike maler skolene kan bruke, PULS). Dette skal da sikre at de 11 videregående skolene i fylket jobber etter og målt på likt grunnlag.

Skolen har basert sitt utviklingsarbeid på Fylkeskommunens prioriteringer gjennom oppdragsbrev og styrings- og utviklingsdialog med skolen, samt på områder hvor skolen selv opplever å ha et utviklingsbehov og ønsker.

Skolens hovedmål er å redusere bortvalg og få flere elever til å fullføre og bestå med best mulig resultater. Det jobbes også kontinuerlig med å identifisere ulike utviklingsområder for skolen «Hva er vi gode på og hvordan kan vi bli bedre?» Skolens mål og verdier skal synliggjøres gjennom utviklingsplanen og gjennom handling i praksis.

⁹ <http://www.styringsomrader.no/index.php/styringsomrader>

Skolen har tre satsingsområder innenfor faglig og pedagogisk utvikling

1. Miljø, energi og klima
2. Mat og verdikjeder
3. En ledende helsefremmende skole

I tillegg jobber skolen med målrettede prosjekter innenfor FYR (fellesfag, yrkesretting og relevans)¹⁰, plogging av fag, entreprenørskap og pedagogisk bruk av IKT.

Skolens utviklingsplan beskriver også hvordan de jobber med selvevaluering og kvalitetsutvikling gjennom ulike arbeidsprosesser i organisasjonen ut fra hvilke resultater og verdier man skal skape. Ut i fra Fylkeskommunens System for styringspunkter har skolen listet opp sine delmål og tiltak for å nå de målene som er satt.

Tilpasset opplæring er et av system for styringsdokumentets kjennetegn på kvalitet som sier at elevene skal oppleve en meningsfylt skolehverdag og der det faglige nivået er tilpasset etter deres forutsetninger. Skolens delmål er at elevene skal målene i opplæringsplanen, også de elever som følger en individuell opplæringsplan og har Grunnkompetanse som mål for sin utdanning. For å få dette til skal læreren gjennom elevsamtaler, vurdering og kartlegging få et bilde av elevens læringspreferanser og legge opp undervisningen slik at elevene opplever mestring i hverdagen.

Skolen har også satt opp gjeldene standarder slik at elevene opplever gjennomgående likhet i flere fag. Delmål som skolen satser på er at lærerne sammen med elevene utvikler normer for hvordan læringsmiljøet skal være i henhold til ordensreglementet som er førende. Lærerne skal også opptre konsekvent ved håndtering av regler. Elevene skal føle seg trygge på skolen og både ansatte og elever skal være kjent med ordensreglementet og holdning til mobbing.

En av standardene er den gode timen. Denne er basert på forskning av Markussen og Seland for NIFU i 2013. De konkluderer i rapporten med flere ulike faktorer som påvirker undervisningen i klasserommet. Gjennom observasjon registrerte de at timene som begynte og sluttet med henvisning til lærermål hadde alle et sterkere fokus på elevenes læringsarbeid. De påpeker at arbeidsro under læringsarbeidet er viktig for at elevene skal kunne konsentrere seg om læringsarbeidet og da vil tydelig klasseledelse være viktig.

¹⁰ <http://www.udir.no/Spesielt-for/Fag-og-yrkesopplaring/FYR/>

De så også at skolens ledelse, ved en rektor som hadde tydelig uttalt filosofi og forventninger til lærerne sine, hadde stor betydning for hvordan den gode læreren skapte den gode timen. Når det gjelder å få til reell tilpasset opplæring må det til flere tiltak enn god undervisning der elevene får god innsikt om sin faglige utvikling, både pedagogiske og organisatoriske tiltak (Markussen & Seland 2013, rapport 3).

Klasseledelse og herunder Den gode timen, slik skolen definerer den i sine standarder, skal ha en tydelig oppstart, hoveddel og avslutning. Alle lærere skal møte presis til timene, sørge for arbeidsro, presentere mål, sikre oppmerksomheten og sørge for at ingen spising foregår i timene. Under arbeidsøkta skal det sørges for variasjon og differensiering i forhold til innhold og nivå, alle elever skal være aktive, ved aktivitetsskifte skal det varsles på forhånd og det skal gis tydelige beskjeder til elevene. Ved avslutning av økta skal læreren markere en klar avslutning og oppsummere hva økta har inneholdt, sjekke at viktige beskjeder er oppfattet, rose for god arbeidsinnsats og være sistemann ut av rommet for å påse at rommet forlates ryddig. I skolevandringen (ledelsens oppfølging av vedtatte standarder) er man innom disse punktene og det blir diskutert med lærer i etterkant. Det danner også grunnlag for videre jobbing på de ulike avdelingene.

I forhold til spesialundervisning satser skolen på at de elevene som er i behov for spesialundervisning skal få dette i henhold til hvilke behov, evner, forutsetninger og erfaringer eleven har. Ansatte skal være seg bevisst og jobbe etter elevens IOP og målene skal være relevante for eleven nå og i fremtiden.

For å nå disse delmålene er det viktig at utdanningsledere, fagleder følger opp og lager skriftlige rutiner for spesialpedagogisk saksbehandling. Nødvendige kartlegginger av elevenes ferdigheter gjøres fortløpende.

Når det gjelder ledelse så har skolen satt opp delmål og tiltak der visjonen og verdigrunnlaget til skolen skal prege beslutningsprosessene og skolehverdagen. Ledelsen skal kommunisere og må klargjøre hva som ligger til grunn for visjonen og verdiene. Målinger gjøres gjennom medarbeidersamtaler, skolevandring, elevundersøkelsen og medarbeiderundersøkelsen. Det er ikke utarbeidet delmål og tiltak under flere av fylkeskommunens system for styring, kjennetegn på kvalitet. Organisasjonskartet som sier noe om ledelsens arbeidsområder er ikke ferdigstilt.

2.3 TILPASSET OPPLÆRING

Jeg vil nå se nærmere på begrepene *tilpasset opplæring*. Dette er begreper som man finner i sentrale dokumenter som er gjeldende for skolen.

Retten til tilpasset opplæring er ikke noe nytt i norsk skole, men i Kunnskapsløftet (K06) er den viet større oppmerksomhet enn før. Stortingsmelding 30 (2003-2004) har en klar intensjon om at både grunnskole og videregående skole skal tilpasses bedre til den enkelte elevs forutsetning¹¹.

Fra Opplæringslova § 1-3: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.»¹² I den generelle delen av læreplanen Kunnskapsløftet er det lagt vekt på at skolen skal favne alle elevene og alle skal bli sett og hørt. Tilpasset opplæring skal skje innenfor det ordinære opplæringstilbudet og ta utgangspunkt i den enkelte elevens faglige- og utviklingsnivå. (Utdanningsdirektoratet 2009).

2.3.1 Begrepet tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring som begrep ble først brukt i politiske sammenhenger. Sentrale styringsdokumenter trekker fram budskapet tydelig med hensyn til at tilpasset opplæring innebærer å gi elevene en opplæring som passer den enkelte elev (Bachmann og Haug 2006).

Den nåværende læreplanene, Kunnskapsløftet (K06) og foregående læreplan av 1997 (L97) har hatt ulike vektlegging av tilpasset opplæring. I L97 var tilpasset opplæring innenfor fellesskapet tydeligere enn i K06, som vektlegger mer individrettede tiltak. I K06 hører grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og resultatvurdering tett sammen, i L97 var det fokusert mer på helhetlig allmenndannelse innenfor fellesskapets rammer (Bjørnsrud 2008).

Innholdet i begrepet tilpasset opplæring endres over tid og begrepet kan få et utvidet innhold. Det er et vanskelig begrep å definere og resultatet viser seg i mange ulike tolkninger i praksisfeltet, og i realiteten overlates det til den enkelte skole og enkelte lærer å konkretisere

¹¹ St.meld.nr.30 2003-04

¹² Opplæringsloven 2012

hva som skal arbeides med og når. Skolene gis da mulighet til å tolke begrepet og avklare dette innenfor sine egne utviklingsplaner (Bachmann og Haug 2006).

I Stortingsmelding 18 (2010-2011) har tilpasset opplæring blitt viet stor oppmerksomhet. Den sier blant annet:

«Tilpasset opplæring er de tiltak som skolen setter inn for å sikre at elevene får best mulig utbytte av opplæringen. De kan være knyttet til organiseringen av opplæringen, pedagogiske metoder og progresjon. Tilpasset opplæring i en mangfoldig sammensatt klasse eller gruppe vil ofte være krevende for lærerne»

Skolen er en fellesskapsarena så tilpasset opplæring kan ikke kun forstås som ren individualisering av opplæringen. Det handler om å skape balanse mellom evner og forutsetninger den enkelte har opp mot fellesskapets rammer. Denne balansen skapes gjennom læringsmiljøer som tar sikte på å sikre variasjon i arbeidsmåter arbeidsoppgaver, lærestoff, læremidler og organisering. For å få til en slik variasjon krever det at skolene bruker sin kompetanse slik at man tar utgangspunkt i elevenes forutsetninger og evner. Skolene må derfor hele tiden vurdere, variere og endrer egen praksis¹³.

Skolens og lærernes handlingsrom skal fremmes gjennom tilpasset opplæring. Gjennom lokale læreplaner skal de nasjonale kompetansemålene spesifiseres og gjøres målbare. For å kunne fylle dette handlingsrommet er det nødvendig at skolen og lærerne reflekterer og begrunner mål-, innholds- og metodeutforming (Bachmann og Haug 2006).

Dale og Wærness (2003) knytter sin definisjon av begrepet tilpasset opplæring gjennom opplæringsloven.

Den overordnede rammen for prinsippet om å innrette opplæringen etter den enkeltes læreforutsetninger og evner består av tre momenter; krav og forventninger om (1) oppnåelse av kompetanse gjennom (2) elevens eget læringsarbeid i et fellesskap innenfor (3) forordninger knyttet til enhetsskolen (Dale og Wærness 2003:31).

¹³ St.mld nr. 18, 2010-2011

De har innført et skille i sin begrepsbruk mellom differensiert tilpasning og differensiert opplæring. I den videregående skolen mener de at differensier tilpasning har en større forståelse. Med dette menes tilpassing av opplæring ut fra elevenes egne forutsetninger og evner. De mener videre at konsekvensen av en slik tankegang er at ulike elever får ulik opplæring. Når de snakker om differensiert opplæring refererer de til en mer fellesskapsforståelse der alle skal få møte det samme innhold og tema, men at det må belyses ulikt for gruppas eller den enkelte elevs beslutningshorisont.

2.3.2 Lærerens rolle innenfor tilpasset opplæring

Gjennom Kunnskapsløftet (K06) har regjeringen gitt skolene mer frihet til å organisere undervisningen ut fra lokale behov, og i liten grad utdypet eller gitt føringer for hvordan tilpasset opplæring skal håndteres. Det vil da i praksis kunne rettes mot individet eller mot hele elevfellesskapet, forankres hos enkeltlærere eller skolen som organisasjon (Jenssen 2014).

Professor Thomas Nordahl skriver i forordet til den norske utgaven av Hattie (2013) Synlig læring at:

«Lærerens undervisning blir ofte forstått som noe privat og som sjeldent utfordres eller blir stilt spørsmål ved. Den internasjonale pedagogiske forskning viser at lærerens undervisning må utfordres om vi ønsker at alle elever skal få realisert sitt potensial for læring. Det er hva læreren gjør og ikke gjør som ser mest avgjørende for elevenes læringsutbytte. Vi kan si at elevenes læringsutbytte er svar på lærerens undervisning» (Nordahl 2013:18)

Videre sier Nordahl at det er viktig at vi støtter oss til evidensbasert forskning også innenfor pedagogikken slik at vi kan få til best mulig læringsresultater for elevene våre. Det er imidlertid lite samsvar mellom evidensbasert forskning og pedagogisk praksis i skolene. Nordahl sier det ser ut til at det er en viss motstand mot eller manglende vilje til å anvende denne type kunnskap i praksis. Han er ganske skarp når han påstår at lærerens autonomi og metodefrihet ser ut til å være viktigere enn anvendelse av forskning og kunnskap (Nordahl 2013).

I John Hatties arbeid med over 900 metaanalyser konkluderer han med seks veivisere til suverenitet innenfor utdanning. I fem av seks punkter er læreren nevnt som en av hovedaktørene. Han sier i sitt første punkt at

«Læreren er blant de viktigste påvirkningsfaktorene innen læring» (Hattie 2013:48).

Han sier videre at læreren må være den retningsgivende, innflytelsesrike, oppmerksomme og omsorgsfulle overfor elevene og deres læring. Læreren må være aktiv søkende og engasjert i undervisningen. Han må kjenne både elevene og læreplanmålene godt for å gi dem god instruksjon for at de skal lykkes med skolearbeidet (Hattie 2013).

Med henvisning til Opplæringslovas §1-3 vil tilpasset opplæring innebære at læreren i undervisningen retter søkelyset mot den enkelte elevens læreforutsetninger. Kunnskapsløftet (K06) understrekes det at tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, organisering og intensitet i opplæringen. Lærerens oppgave er å utvikle et læringsmiljø som bidrar til at elevene kommer seg videre i sin egenutvikling. Dette er i tråd med den generelle delen av læreplanen som sier at:

Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og voksne til å møte livsens oppgaver og mestre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp¹⁴.

Det å hjelpe til å bygge en god plattform for elevene som forbereder seg på framtidig livsmestring og at de utvikler seg i tråd med læringsmålene er noen lærerens betydningsfulle oppgaver (Buli-Holmberg 2008)

2.4 SPESIALUNDERVISNING

Spesialundervisning er definert i opplæringsloven under §5-1; Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning.¹⁵ Regelverket skolene forholder seg til, Opplæringslova med forskrifter, er klare på at elevene skal behandles likeverdige og alle har krav på et opplæringstilbud. Det betyr i spesialpedagogisk sammenheng at når eleven ikke har utbytte av den ordinære opplæringen skal de ha et opplæringstilbud som er likeverdig med det tilbudet andre elever får (Utdanningsdirektoratet 2009).

¹⁴ <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Innleiing/>

¹⁵ Opplæringsloven 2012

2.4.1 Elevens rett til spesialundervisning

Elevens rett til spesialundervisning er en individuell rett. Skolene kan ikke avvise eller begrense denne rettigheten med begrunnelse i økonomiske ressurser. Skoleeier er forpliktet til å gi elever med rett til spesialundervisning et forsvarlig opplæringstilbud slik at elevenes rettighet om tilfredsstillende utbytte av opplæringen blir fulgt.

Behovet for spesialundervisning er avhengig av forhold som er knyttet til eleven og ulike forhold ved opplæringstilbudet (Utdanningsdirektoratet 2009).

For at spesialundervisning skal gis må det gjøres en skjønnsmessig vurdering av behovet ut fra hvordan den ordinære opplæringen blir gitt. Man må kartlegge nærmere hvilke behov eleven har ut fra ordinær undervisning.

Her ser man på målene for opplæringen, kan den ivaretas gjennom den ordinære undervisningen? Innholdet i elevens opplæring må trekkes inn. Rammefaktorer som gruppestørrelse, antall lærere, hjelpemidler som kan tas i bruk, elevens forutsetninger og behov ut i fra hva som kan tilpasses samt arbeidsmåter som man benytter seg av er viktige å få en oversikt over. I en vurdering om eleven har behov for spesialpedagogisk hjelp, er ikke evt. en diagnose det vesentlige. Den gir ikke automatisk rett til spesialundervisning.

Når kartlegging av rammefaktorer og behov er gjort, lages en tilmelding/pedagogisk rapport. Ut i fra denne rapporten utarbeider Pedagogisk Psykologisk tjeneste (PPT) en sakkyndig vurdering av elevens behov. Når den sakkyndige vurderingen foreligger fatter skolen et enkeltvedtak om spesialundervisning. Deretter foregår planlegging av IOP (individuell opplæringsplan) i samarbeid med foresatte/eleven.

Det er viktig å ta i betraktning at selv om en elev har rett til, og kanskje behov for spesialundervisning, er det opp til eleven/foreldrene å velge om de skal motta den. De har ingen plikt til å motta til spesialundervisning (Udir 2009).

2.4.2 Forskning spesialpedagogiske tiltak

Markussen, Frøseth og Grøgaard (2009) utarbeidet en rapport for NIFU-step basert på forskning innenfor spesialundervisning i den videregående skolen etter innføring av Kunnskapsløftet (K06). Antall elever med spesialundervisning i den videregående skolen er ikke lett å måle da det ikke er helt sammenfallende med hvem som har enkeltvedtak for spesialundervisning og hvem som har en individuell opplæringsplan (IOP). I sin rapport opererer de med fire grupper elever; ordinære elever, elever med ekstra hjelp og støtte i ordinære klasser, elever i ordinære klasser med enkeltvedtak om spesialundervisning og elever med spesialundervisning i egne klasser med redusert elevtall.

I både internasjonal og nasjonal forskning om spesialundervisning er temaet segregering, integrering og inkludering sentrale temaer. Hovedkonklusjoner etter funn fra forskning gjennomført etter Reform 94 handler nettopp om at elever som har fått spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte med tilhørighet i ordinære klasser, i gjennomsnitt fikk bedre karakterer og kompetanseoppnåelse enn de som fikk spesialundervisning i egne klasser med redusert elevtall. Disse funnene ble modifisert av Markussen m.fl (2003) i en studie der de konkluderer med at like viktig som spørsmålet om inkludert eller ikke inkludert var det at skolene hadde et høyt pedagogisk og didaktisk refleksjonsnivå i forhold til sin spesialundervisning, og at elevene fikk tett oppfølging.

Forskningen viste også at de ordinære elevene ikke tapte på å ha elever med spesialundervisning inne i klassene sine (Markussen 2009).

Inkluderingsbegrepet favner videre enn integrering. Inkludering omfatter et helhetlig mulighets-, lærings- og likeverdighetsprinsipp (Befring 2008). Å jobbe for inkludering er sentralt i barnehage og skole. Det vil kreve innsats for å skape gode holdninger som kan motvirke diskriminering og ekskludering av forskjellige minoritetsgrupper. Skolens primæroppgave er å legge til rette for læring av relevant kunnskap om samfunn, kultur og natur, og læring av adekvat funksjonskompetanse som tale, lese, skrive, regne, digitale ferdigheter samt sosial kompetanse. Spesialpedagogikken er et flerfaglig arbeidsområde som har avdekket mange av de utfordringer som preger velferdsstaten når det gjelder prioriteringer og hjelpetiltak.

Det politiske drivet for inkludering i Norge er trolig en konsekvens av at vi som nasjon i 1994 sluttet oss til Salamanca-deklarasjonen. Deklarasjonen fremstår som et dokument som har størst relevans for spesialundervisningen, men det er bare tilsynelatende. En viktig forutsetning for inkludering er at hele skolen endres (Bachmann og Haug 2006).

I Norge har prinsippet om normalisering, inkludering og en skole for alle i nærsamfunnet stått sterkt de senere årene, men de blir stadig utfordret ved ressursmangel i skoleverket og en følelse av tilkortkommenhet hos både lærere og skoleledere. Spesialpedagogikken møter utfordringer i et samfunn som preges av raske forandringer, samarbeid mellom spesialpedagoger og andre ansatte i skolen blir mer og mer viktig (Befring 2008).

2.5 OPPSUMMERING

Jeg har i dette kapitlet redegjort for skolens formål som springer ut fra rammeverket i dagens læreplan som er Kunnskapsløftet av 2006 (K06), Opplæringsloven og forskrifter til den samt Stortingsmeldinger som er sentrale i forhold til barn- og unges rettigheter når det gjelder skolegang. Videre har jeg tatt for meg Fylkeskommunens styringsdokumenter, System for styring, som sier noe om hvilke hovedområder og kjennetegn på kvalitet som skolene skal jobbe etter. Ut i fra dette styringsdokumentet og styringsdialogen har skolen selv sin egen utviklingsplan for hvilken retning de vil ha framover. Skolen har også egne standarder som tar for seg både ordensreglementet og den gode timen.

Jeg har redegjort for sentrale begreper som er viktige og relevante for å besvare problemstillingen min, tilpasset opplæring og spesialundervisning. Begrepet tilpasset opplæring er kompleks og absolutt ikke entydig. Mye tyder på at tilpasset opplæring hviler på lærerens kompetanse og skoleledelsens kultur for å jobbe med tilpasset opplæring i praksis, men blir skoleledelsen og lærere fulgt opp i forbindelse med dette? Hvem eier svarene på hva god tilpasset opplæring er?

Spesialundervisning er en lovpålagt rett elever har dersom de ikke har tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Forskning viser at i den videregående opplæringen så er det mange innfallsvinkler til spesialundervisning, men det som ser ut til å fungere best i forhold til læringsutbytte er når elevene er integrert i en ordinær klasse og får sitt undervisningstilbud tilpasset der.

Andelen av de som får spesialundervisning er høyere på yrkesfaglige utdanningsprogrammer og det er flere gutter enn jenter som mottar spesialpedagogisk hjelp. Andre faktorer som påvirker hvem som får hjelp er eksempelvis karaktergrunnlaget fra ungdomsskolen, ikke-vestlige innvandrere, foresattes utdanningsnivå (Markussen 2009)

KAPITEL 3 - METODE

I dette kapitlet vil jeg presentere den metodiske tilnærmingen for oppgaven. Innledningsvis belyses valg av metode for deretter å redegjøre for hvordan jeg benytter den hermeneutiske forskningstradisjonen i dette arbeidet. Videre vil jeg belyse metode for datainnsamling, og avslutningsvis ser jeg nærmere på forskningens validitet, reliabilitet og generalisering, samt etiske betraktninger rundt dette forskningsarbeidet.

3.1 VALG AV METODE

Innenfor vitenskapelige arbeidet eksisterer det forskjellige metoder. De to hovedområdene er kvalitativ og kvantitativ metode (Kleven, Hjordemaal & Tveit 2011). Metodene skiller seg fra hverandre ved datainnsamlingsmetoder og hvordan man tolker resultatene. Man kan si at kvantitativ metode går ut på å samle større mengde data og omforme data til tall og bruke dette i statistiske analyser, mens ved kvalitativ metode har man et mindre utvalg og går i dybden på disse gjennom forståelse og tolking av informasjonen som fremkommer (Kleven, Hjordemaal & Tveit 2011).

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming for å få svar på mine forskningsspørsmål. I kvalitativ forskning legges det også vekt på et nært og tett forhold mellom forskeren og det miljøet som utforskes (Repstad 2014). Den kvalitative tilnærmingen går i dybden og har som formål å avdekke individets opplevelser og kvaliteten av disse. På denne måten kan man forså den enkeltes livsverden og individets tolkning av situasjon og forhold. Man har som oftest tilgang til få undersøkelsesenheter, og disse benyttes til å gå dypere i problemene og skaffe mange opplysninger. Problemstillingen kan endres underveis i prosessen og de ulike trinnene er ikke like klare som ved kvantitativ forskning, hvor man i forveien er nødt til å bestemme seg for hvilke variabler man skal benytte seg av.

I kvalitative undersøkelser er det ikke noe ønske om å skulle generalisere til populasjonen (Kleven, Hjordemaal & Tveit 2011). Målet med min studie er å se nærmere på hvordan skolehverdagen påvirker elever og ansatte og det vil da være nødvendig å få tak i deres refleksjoner og erfaringer for å få svar på min problemstilling. Den kunnskapen mine informanter besitter har blitt hentet inn ved hjelp av to forskjellige metoder. Elevene har skrevet brev, mens informasjon fra de ansatte har blitt hentet inn gjennom intervjuer. Disse verktøyene for datainnsamling blir redegjort for grundig senere i dette kapitlet.

3.2. METODISK TILNÆRMING

Min forskning retter seg mot en fortolkning og forståelse av elevers og ansattes opplevelse av skolehverdagen. For ansatte vil begrepene *tilpasset opplæring* og *spesialundervisning* være sentrale. Dette fordi dette er overordnet både i Kunnskapsløftet (06), Opplæringslova (2012) samt System for styring¹⁶ og skolens egne utviklingsplaner. Når det gjelder elevenes perspektiv er den rettet mot skolehverdagen generelt. Hvilke tanker har elevene om sin skolehverdag, hva er viktig for dem?

3.2.1 Hermeneutiske prosesser

Jeg har valgt å støtte meg til hermeneutikken fordi den vil prøve å forklare hva som ligger til grunn for handlingsmønstre, ytringer og tekster. En hermeneutisk prosess er en fortolkende prosess. Det vil si at vi leser allmenne trekk og sammenhenger i de konkrete observasjonene vi gjør (Repstad 2014). Fortolkninger vil alltid vil finne sted blant mennesker og de kan ikke bevises at de til alle tider er sanne. Vi kan si at hermeneutikken er et forsøk på å reflektere over hvordan man forstår kvalitative undersøkelser. Gilje og Grimen (1993) påpeker at fenomener uttrykker en mening eller har en betydning. Begrepet mening brukes både om menneskelige aktiviteter og om resultater av menneskelige aktiviteter. Min forskning rettes mot en fortolkning og forståelse av lærere og elevers opplevelse av skolehverdagen. Gjennom brevene og intervjuene jeg har foretatt kommer elever og ansattes «stemmer» fram der de fortolker sin hverdag, som jeg igjen må fortolke og forstå.

¹⁶ <http://www.styringsomrader.no/index.php/innledning>

Hermeneutikkens grunntanke er vi alltid forstår noe ut på grunnlag av visse forutsetninger (Gilje og Grimen 1993). I følge den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer kan vi ikke være helt nøytrale og objektive når det gjelder å studere og forstå andre mennesker. Denne forutsetningen kaller Gadamer forforståelse eller fordommer. Det vil si at vi tar med oss vår egen forståelse av «verdensbilde». Hva er for oss forståelig og uforståelig? Hvilke personlige erfaringer tar vi med oss når i vår fortolkning av virkeligheten (Gilje og Grimen 1993).

Vi forstår altså meningsuttrykk, andre mennesker og oss selv ut fra vår egen bakgrunn og erfaringer vi har. Den hjelper oss med hva vi forstår og ikke forstår. Min forforståelse her knyttes opp mot mange års praksis i skolen, både i ungdomsskolen og den videregående skolen. Jeg har erfaring som faglærer, kontaktlærer og sosialpedagogisk rådgiver og dette er noe jeg tar med meg videre inn i min rolle som forsker når jeg skal tolke og analysere intervjuer og brev fra aktørene.

Innenfor den hermeneutiske tradisjonen er målet å få en dypere forståelse av menneskelig erfaring og opplevelse. Hermeneutikken gir en helhetlig forståelse av fenomenet fra ulike vinkler. Jeg som forsker må hele tiden være klar over at jeg bringer med meg egen forståelse og erfaringer i forskningsprosessen. Det innebærer igjen at min oppfatning og forståelse vil endres og utvides gjennom tolkningsprosessen av funnene som fremkommer i brev og intervjuer. Min forforståelse vil gjøre seg gjeldene gjennom hele oppgaven, helt fra valg av problemstilling til den teorien jeg finner dekkende for området jeg undersøker.

Den engelske sosiologen Anthony Giddens sier at samfunnsvitenskapen bygger da på en dobbel hermeneutikk (Giddens 1976). Med dette menes at forskeren må forholde seg til aktørens tolkning av verden, samtidig som de må rekonstruere denne innenfor et samfunnsvitenskapelig språk ved hjelp av teoretiske begreper. Her vil begrepet den hermeneutiske sirkel være gjeldene i og med at den kan forklares som en spiral og illustreres som: forståelse – tolkning - dypere forståelse – ny tolkning. Når vi skal forstå noe nytt begynner vi altså ikke på bar bakke. Vi veksler hele tiden mellom helheter og deler. Vi bruker den kunnskapen vi har for å forstå den historien vi skal sette oss inn i (Gilje og Grimen 1993).

Her vil begrepet dobbelhermeneutikk være gjeldende i og med at man som samfunnsforsker hele tiden må fortolke noe som allerede er fortolket av andre sosiale aktører. En hermeneutisk prosess begynner allerede i valget man tar i forhold til teoretisk bakgrunn, meningen i teksten fortolkes fra en teoretisk plattform. Det dreier seg om hvordan man begrunner fortolkningene.

Når jeg velger å bruke kvalitative intervjuer er det med hensikt om å øke forståelsen for aktørenes livsverden. Med livsverden menes den virkeligheten vi erfarer og lever i, uavhengig av vitenskapelige forklaringer (Kvale og Brinkmann 2010).

Begrepet livsverden finner vi en utvidet forklaring hos den tyske filosofen Jürgen Habermas.

Med livsverden mener han den enkeltes subjektive verden av normer og verdier skapt gjennom deltakelse i et bestemt samfunn og en bestemt kultur (Andresen 2000:29)

Videre skiller Habermas mellom tre dimensjoner i livsverden, den subjektive som er grunnlaget for vår identitet, den sosiale verden der vi lærer oss å forholde oss til andre mennesker og sist den objektive verden der vi gjennom normer, regler og betydningssystemer danner grunnlaget for opplevelse av mening (Andresen 2000).

Ved bruk av en kvalitativ forskerprosess må jeg hele tiden forsøke å utvikle min forståelse i forhold til helheten og delene slik jeg har beskrevet den hermeneutiske tilnærmingen. Dette vil kreve en kontinuerlig tolkning og analyse samt utvikling fra min side.

3.3 VALG AV INFORMANTER

3.3.1 Elevgruppa

Da det ville blitt en for stor oppgave å la alle elevene på skolen få skrive brev måtte jeg forta et strategisk utvalg på fem klasser som skulle delta i studien. Et strategisk utvalg bygger ikke på et tilfeldighetsprinsipp men ut fra hvilke enheter som vil være mest interessent og relevant ut fra et teoretisk og analytisk formål (Grønmo 2004). Disse ble valgt fra alle utdanningsprogrammene på skolen og fra alle klassetrinn. Jeg har valgt å kalle disse gruppe A – E. Deres brev skulle ikke underskrives, alle er anonymisert.

Gruppe A: Gruppen består av 13 gutter der fire av dem er søkt inn fortrinnsvis 1.februar. Gruppen har tre elever som har enkeltvedtak og IOP, samt en NyGiv-elev (satsing på enkelte elever fra ungdomsskolen som kan stå i fare for å slutte på vgs). En av elevene har mye praktisk undervisning utenfor klasserommet grunnet sosial angst, men de to andre følger programfagene sammen med resten av klassen. I alle praktiske økter er klassen forsterket med miljøarbeider. For enkelte elever foregår også noe av undervisningen i bedrift. Vg1 nivå der de vil bli spredd etter videre ønsker på vg2.

Gruppe B: Det er en gruppe på 13. 11 jenter og to gutter. To elever er søkt inn 1.februar. En elev har enkeltvedtak. Det er fire NyGiv-elever i klassen. Organiseringen av undervisning foregår stort sett i samlet klasserom. Noe av undervisningen er også parallellagt med andre vg1 klasser fra samme programområde. En av elevene har noe utplassering i bedrift.

Gruppe C: Gruppe på 14 elever hvorav det er tre gutter og 11 jenter. Tre er søkt inn 1.februar. Tre er NyGiv elever. Ingen har enkeltvedtak eller IOP. To av elevene har sterk angst og mye fravær fra skolen. Flere av elevene har store faglige utfordringer. Mye tilpasset undervisning mot ståkarakter i fellesfagene. Disse gruppene er på vg1-nivå og innenfor ulike programområder.

Gruppe D: Består av 15 gutter. Fire elever er søkt inn 1. februar. Tre har enkeltvedtak og iop. All spesialundervisning foregår i bedrift, mens all undervisning i programfagene foregår sammen med de andre i klassen. På grunn av risikofylt praktisk arbeid er klassen ofte støttet opp med to pedagoger. Dette er en gruppe som er glad i praktisk arbeid og har som mål å få fagbrev og kompetansebevis etter endt vg2-kurs.

Gruppe E: Består av 29 elever. 18 gutter og 11 jenter. En elev er søkt inn 1.februar. Dette er klasse som alle går for studiekompetanse. Flere var NyGiv elever da de begynte på vg1. Elevene har vært ved skolen i tre år, mens noen har kommet til underveis i det tre-årige skoleløpet. Enkelte av elevene blir fulgt opp grunnet svært høyt fravær. Mesteparten av undervisningen er teoriundervisning med innslag av noen praktiske fag.

3.3.2 Ansatte

Kriterier for valg av intervjuobjekter ble også nøye vurdert ut fra at de skulle representere både faglærere, kontaktlærere, fagledere og utdanningsledere. Her har jeg også foretatt et strategisk utvalg basert på at utvalget skal være relevant og interessant i forhold til teoretiske og analytiske formål (Grønmo 2004). De representerer også alle utdanningsprogrammene ved skolen og har ulik jobberfaring ved skolen, alt fra 5 – 25 år. Begge kjønn er representert.

Fra et større utvalg som meldte sin interesse falt valget på fire kvinner og tre menn som passet inn i de valgte kriteriene.

3.4 INNSAMLING AV DATA

3.4.1. Brevmetoden

Jeg har valgt brevmetoden som et av verktøyene i datainnsamlingen. Den kan sies å være en mellomting mellom intervju og spørreskjema. Det kan være anonymt eller underskrevet, og kan åpnes ved et grunnspørsmål, eksempelvis «hvordan opplever du å være elev ved denne skolen?» (Berg 2011). Brevmetoden har jeg brukt ut mot elevene som er med i forskningsoppgaven. Ved at jeg inviterer elevene til å skrive brev om sin hverdag i den videregående skolen vil de muligens kunne oppnå en dypere forståelse da skrivingen er med på å gjøre tankene mer synlige.

Bjørnsrud (2005) mener at brevmetoden også har relevans til Dysthe (2000) og det hun trekker fram med hensyn til skriving som læringsstrategi. Hun mener at all skriving fører til en dybdelæring fordi vi gjennom den må se nye sammenhenger og forståelse av den kunnskapen vi har. På bakgrunn av dette kan vi si at elevene gjennom å skrive vil få fram tanker og meninger som er nyttige for videre arbeid i skolen. Fordeler ved bruk av brevmetoden er at man kan ta i bruk flere informanter enn ved intervjuet, den er ganske enkel å administrere så sortering og analyse kan igangsettes med engang man får brevene i hende. På en skole kan utvalget utvides til også andre utenfor skolens arena (foresatte, skolepolitikere, administrasjon) (Berg 2011)

Ulempen ved denne datainnsamlingsmetoden er at man er prisgitt avsender ferdigheter til å uttrykke seg skriftlig, samt at man får ikke mer informasjon enn det som er gitt på papiret (Sträng 2011). Annen ulempe er at man får ikke stilt oppfølgingsspørsmål til teksten. Det framkommer en klar tendens i brevene at flere av elevene mangler kunnskap om skriving, mange mangler også basiskunnskap i forhold til skriftlig refleksjon. Jeg mener dette er en klar svakhet når man da ikke får stilt oppfølgingsspørsmål til enkelte utsagn. Et par eksempel på dette er: «*jeg trives godt på skolen*» og «*jeg opplever skoledagen min som bra og jeg trives godt*». Her ville det vært naturlig og stilt oppfølgingsspørsmål som – kan du utdype dette med trivsel mer? Kan du si noe mer om hva som gjør skoledagen din bra? Mange av elevene skriver om det som er viktig for dem her og nå, og de reflekterer ikke over helheten.

3.4.2 Brevskrivning

Kriteriet for valg av klasser for gjennomføringen av brevskrivningen var at det skulle gi et helhetsbilde av skolens elever. Skulle jeg gått ut til alle klassene ville det blitt et for stort materiale å jobbe med i etterkant. Klassene skulle representere alle utdanningsprogrammene, ta hensyn til kjønnsfordeling (skolen har klasser som er rene gutte- og jenteklasser på grunn av de ulike programområdene som tilbys) og at elevene representerte ulike mål for utdanningsnivå (studiekompetanse, yrkeskompetanse og grunnkompetanse).

Prosessen startet med at jeg gjennomførte en informasjonsrunde i de gjeldene klassene som ble forespurt om å skrive brev. Det ble utarbeidet to informasjonsskriv, et til foresatte, for de elevene som var under 18 år og et til elevene selv (vedlegg). Samtykke skulle skrives under og leveres til meg. Selve brevskrivningen ble gjennomført i en time som kontaktlærer hadde elevene. De hadde fått ferdige blanke ark som elevene skulle skrive på. Eget papir skulle ikke brukes. De elevene som ikke ville være med forholdt seg i ro eller gikk ut av rommet. Elevene disponerte den tiden de trengte til å gjennomføre brevskrivningen. Kontaktlærer samlet inn besvarelsene og ga videre til meg. Dette fungerte bra. Dette er en ganske enkelt prosess å gjennomføre. Noen av elevene ga muntlig tilbakemelding om de syntes det var artig å få lov å være med å bidra.

I brevene skulle elevene svare på følgende spørsmål – «hvordan opplever du skolehverdagen din?». De fikk noen stikkord de kunne forholde seg til. Stikkord som trivsel på skolen/klassen, undervisning, hva er bra med skolen/undervisningen og hva kan bli bedre er tilfeldig valgt i forhold til hva som ofte kommer på den årlige elevundersøkelsen (som er en kvantitativ undersøkelse i skolen). Disse stikkordene var kun til bruk for elever som ofte synes det kan være vanskelig å komme i gang med en skriveprosess. Mange forholdt seg til stikkordene, men kom også opp med egne tanker og meninger utover disse.

Jeg valgte å la elevene få noen stikkord da de skulle skrive brevene, dette kan ha påvirket elevenes svar, men om det har hatt utfall i positiv eller negativ retning er vanskelig å si. Brevene fra elevene gir rom for mange detaljer og nyanser fra deres skolehverdag.

3.4.3. Intervju som metode

For å best kunne få en forståelse av ansattes opplevelse av sin rolle som lærer/mellomleder/leder i skolen valgte jeg å gjennomføre et kvalitativt, semistrukturert forskningsintervju. Fordelen med brevmetode ville også her vært at jeg ville fått flere respondenter, men jeg valgte nettopp intervjuet som metode fordi jeg ville gå mer i dybden i den informasjonen disse kunne gi meg, mer enn det brevene ville gitt, siden det ikke er rom for å stille oppfølgingsspørsmål ved brevmetoden. Lærere og ledere har gjennom sin rolle et større «eieforhold» og innsikt i læreplanen (K06) og styringssystemet fra fylket som ligger til grunn for undervisningen, enn det majoriteten av elevene har, og vil dermed kunne si noe mer om hvordan dette påvirker hverdagen. Elevene kommer med sine synspunkter ut fra den skolehverdagen de lever i, og som kan gi ny innsikt i hvordan det er å være elev ved skolen.

Det semistrukturerte intervjuet er godt egnet når det gjelder å fram andre perspektiver, vi får fram tanker, følelser og opplevelser som vi ikke vil få fram ved å bruke observasjon som metode for datainnsamling (Kvale og Brinkmann 2010). Vi må formulere spørsmål som vi er nysgjerrige på og vil vite mer om. Selve intervjuet er en samtale som har en klar hensikt og en oppbygd struktur, men det er ikke en likeverdige samtale ettersom man som forsker kontrollerer samtalen og gir temaet for den. Spørsmålene vil være relativt åpne, noe som igjen gir mulighet for å gå i dybden der informanten har mye å fortelle. Temaene vi tar opp under samtalen bør ikke komme i rekkefølge, men kan bakes inn i underveis. Ved aktiv lytting og ved å stille spørsmål vil man kunne få fram viktig informasjon fra informantene. Det kan også komme inn informasjon som ikke nødvendigvis er gitt under temaene som er oppsatt, men likeledes viktig å følge opp videre for mer informasjon.

Intervjuene er også analysert etter Bergs (2013) dimensjoner *samarbeid, planlegging og forandring*, samt kategorisert etter hovedkategoriene i intervjumalen jeg brukte. Det er nå for tiden mer vanlig å bruke brevmetoden som datainnsamling når det gjelder kulturanalyse. Tidligere brukte man det semistrukturerte intervjuet som metode for datainnsamling, men de ga ikke nok informasjon for å kunne identifisere skolens dominerende kulturer (Berg, Sträng & Sundh, 2015). Intervjuer eller ustrukturerte samtaler er mer tidkrevende enn brevmetoden, men ulempen er at man ikke får stilt oppfølgingsspørsmålene. I mitt arbeide velger jeg færre intervjuobjekter enn det vanligvis ville vært gjort, dette på grunn av tiden jeg har til rådighet.

Valg av kategorier under analysen av intervjuene ble gjort etter hovedinndelingen i intervjumalen jeg brukte. Dette falt seg mest naturlig siden alle intervjuene som ble gjennomført var innom disse hovedområdene. Hovedområdene jeg berørte i intervjuene var begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning, utfordringer man møter i hverdagen, ledelse og system for styring samt hvordan man tenker på sin egen rolle som lærer eller leder.

3.4.4 Utarbeidelse av intervjuguide

En intervjuguide er et hjelpemiddel i et kvalitativt forskningsintervju. Det skal gi en oversikt over temaer som det ønskes mer kunnskap om, og forslag til spørsmål og oppfølgingsspørsmål som skal stilles (Kvale og Brinkmann 2010). Med bakgrunn i problemstillingen og forskningsspørsmålene ble intervjuguiden utarbeidet etter fem hovedtemaer; *tilpassa opplæring, tilpassa opplæring kontra spesialundervisning, egen rolle, utfordringer og til slutt ledelse og system for styring*. Under hovedtemaene hadde jeg få åpne spørsmål knyttet til temaene (vedlegg). Ut fra de ulike samtalene ble det variasjon i oppfølgingsspørsmålene. Mitt nære kjennskap til skolen var en styrke ved at jeg har en kontekstuell forståelse, samtidig som jeg må distansere meg og ikke stille ledende oppfølgingsspørsmål (Repstad 2014).

3.4.5 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuobjektene fikk et informasjonsbrev (vedlegg) og de underskrev samtykkeerklæringen før selve intervjuet tok til. Under intervjuet ble det brukt enkelt opptaksutstyr slik at jeg som intervjuer kunne konsentrere meg om å lytte til intervjuobjektet, ha øyekontakt og ikke være opptatt med å notere. Intervjurammen ble berammet til ca. 60 minutter. Opptakene ble i etterkant transkribert av intervjueren selv, og disse danner utgangspunkt for analyseprosessen.

Alle intervjuene hadde samme oppstart der det ble gjennomgått litt mål for intervjuet, tidsramme og anonymitet. Intervjuobjektene fikk også henvisning til å snakke om ting de ville belyse selv om ikke intervjuer introduserte det som eget tema. Ingen av intervjuobjektene hadde fått verken tema eller spørsmål på forhånd. Det var viktig for å få fram deres refleksjon over de ulike begrepene (tilpassa opplæring og spesialundervisning). De ulike intervjuene fortonet seg ganske forskjellige ut fra retningen intervjuet tok.

Enkelte av intervjuobjektene ga mye informasjon og det var i liten grad behov for oppfølgingsspørsmål. Andre igjen fattet seg mer i korthet og det krevdes mer av meg som intervjuer.

Etikken er viktig å ta hensyn til når det gjelder det kvalitative intervjuet. Den relasjonen du som intervjuer klarer å få til intervjuobjektet er avgjørende for hvilke informasjon og kunnskap du får ut av forskningen. Intervjuobjektet skal føle seg trygg og føle at det er rom for å snakke fritt, og som intervjuer er det viktig å ha respekt for hva intervjuobjektet har lyst å dele med seg i intervjuet (Kvale og Brinkmann 2010). Jeg opplevde at jeg hadde en god relasjon til intervjuobjektene. Samtalen fløt lett, og det ble ingen «pinlige» pauser eller brudd på grunn av at intervjuobjektene følte seg ukomfortable. Om ikke jeg stilte oppfølgingsspørsmål så kom de gjerne med egne betraktninger rundt emnene vi snakket om. Det var heller ingen av informantene som reagerte på bruken av opptakeren jeg brukte.

3.4.6 Transkribering av intervjuer

Etter at intervjuene har funnet sted skal de transkriberes fra muntlig til skriftlig form slik at de blir bedre egnet for analyse (Kvale og Brinkmann 2010). Jeg hadde alle intervjuene på lydfiler og skrev disse ned ordrett. Hvert intervju ble på mellom 10 og 20 sider med nedskreven tekst. En transkripsjon skal være ordrett, og det er nødvendig å inkludere pauser, gjentakelser og tonefall slik at det blir likt selve intervjuforløpet. Når man overfører samtalen til en litterær stil blir det igjen mulig å formidle meningen med intervjuet til leserne (Kvale og Brinkmann 2010). Alle intervjuene ble transkribert etter nøye beskrivelser slik at jeg lettere skulle huske både ordrette utsagn og hvordan det ble sagt.

3.5. KULTURANALYSE

Berg (2013) mener at skolekulturen legger mye av premissene for arbeidet i skolen og er vesentlig for skolens utvikling. Den er kompleks og det kan være vanskelig å finne en metode som kan hjelpe oss å finne denne kulturen. Alle som jobber i skolen bør på en eller annen måte jobbe for å utvikle sin praksis ut fra skolens standarder, og ikke «privatiserer» arbeidet ut fra egne behov og synsing. Fra statlig nivå ser vi denne utviklingen gjennom utvikling av Læreplanen Kunnskapsløftet (K06), Stortingsmeldinger, opplæringsloven med forskrifter. Innenfor fylkesnivå jobber vi ut fra målområder via system for styring, samt skolenes egne utviklingsplaner.

Skolekultur handler om normer, handlingsmønster, tradisjoner og vaner man har ved en skole. Kulturanalysen er opprinnelig en metode for å analyse nettopp skolens kultur ut i fra lærernes korpsånd eller yrkesetos. Lærerne er dominerende som yrkesgruppe i skolen, så gjennom å ta utgangspunkt i deres fortellinger kan man trekke noen slutninger til deres yrkesnormer, for så å kunne gi et bilde på skolen som organisasjon og institusjon i et overordnet perspektiv. Målet med kulturanalysen er ikke å gi et fullstendig bilde av skolen, men bidra til å få en bredere forståelse av skolen/hverdagen (Berg, Sträng og Sundh, 2015).

3.5.1 Dimensjoner og kategorier

Der kvalitative studier ofte skal besvare spørsmål som «hva» eller «hvordan» er kulturanalysen ikke en innsamling av data som kan kvantifiseres eller måles, men en innsamling av materiale fra henholdsvis brev og intervjuer om hvordan det er å jobbe eller å være elev ved en skole. De uttalelsene vi finner i brev og intervjuer velges ut og sorteres på grunn av at de danner et mønster der flere av brevskriverne og intervjuobjektene gir uttrykk for ganske like meninger og iaktakelser. Gunnar Berg sammenfatter kulturanalyse som å legge et avansert puslespill, man skaper en orden ved forhåndsgitte kriterier som i kulturanalysen er dimensjonene *samarbeid, planlegging og forandring* (Berg 2011).

Disse dimensjonene er opprinnelig hentet fra den amerikanske sosiologen Dan Lortie (1975) som gjorde en empirisk studie av amerikanske læreres yrkesnormer på 1970-tallet. Lortie oppdaget at mange av lærerne ville ordne seg selv og ta dagen som den kom uten innblanding av for mye nytenking og forandringer. Lortie beskrev da lærernes yrkesnormer/etos som noe som kjennetegnet av *konservatisme, her og nå-orientering og individualisme*. For å kunne se nærmere på svenske læreres yrkesnormer i en tid med større krav til lærere, formulerte forskere tre motsatser til det Lortie beskrev – *samarbeid, framtidsoorientering og fleksibilitet*. De motsatte begrepene ble plassert i kvalitative skalaer. Disse skal fungere som veiledende i arbeidet med å kartlegge lærerens yrkesnormer, sett ut fra skolen som institusjon (Berg 2013)

(Figur 1. Avgrenset kontra utvidet profesjonalitet (Berg 2013, Sträng 2011))

Samhandlingsdimensjonen: individualisme ←-----→samarbeid
Planleggingdimensjonen: Her og nå ←-----→framtidorientering
Forandringsdimensjonen: Konservatisme ←-----→ fleksibilitet

3.5.2 Fellesnevner for analyse av elevbrev og intervjuer

Dimensjonene *samarbeid*, *planlegging* og *forandring* danner grunnlaget for hovedformen, eller som Berg (2013) kaller det, hjørnestenene i puslespillet, i mitt materiale som er likt både for analyse av både elevbrev og intervjuer. Videre jobbet jeg med å sortere utsagn ut fra nøkkelord i setningen, altså det jeg tolket som meningsinnholdet. Dette dannet grunnlaget for de ulike kategoriene. Ut ifra dimensjonene som er satt på forhånd, så gir nettopp kategoriene seg etter hvert som jeg sorterer brev og intervjuer. Problemer som man støter på er hva man gjør med de bitene/delene som ikke «passer inn» i de forhåndsgitte dimensjonene. Jeg valgte å legge i en egen dimensjon – *karantene*. Disse utsagnene passet inn når jeg jobbet videre med å kategorisere utsagnene. Til slutt laget jeg en matrise av alle utsagn som passet inn i mønsteret. Jeg viser dette i avsnitt som beskriver hvordan brev og intervjuer ble analysert. I avsnittene om hvordan jeg analyserte brev og intervjuer vil det bli noe repetisjon av dette, men jeg synes det er viktig å beskrive det detaljert.

3.5.3 Analyse av brevene

I et resonnement om elevers aktørberedskap i den målstyrte skolen, gjør Berg (2003) oss oppmerksom på elevrollens ulike aspekter. Skal vi se dem som medvirkende, deltagende eller som tilskuere? Å bruke kulturanalysen som instrument for å se nærmere på elevrollene kan være problematisk, med friromsmodellens utspring i forskning om lærernes yrkesnormer (Lortie 1975). En mulighet i en elevkulturanalyse er å se nærmere på elevgruppas kultur i forhold til den værende lærerkulturen. Blossing (2003) mener at det er viktig å engasjere skolens elever i arbeidet med å få en bedre skole. Om elevene ikke får mulighet til å bli med i utviklingsarbeidet, minsker også muligheten for at de skal føle seg delaktig i prosessen. Elevene har gjerne en mening om hvordan de synes skolen fungerer, og det er jo i aller høyeste grad også deres arbeidsplass, og de må høres. I den videregående skolen deltar elevene årlig i den felles elevundersøkelsen. Denne er et greit verktøy å jobbe ut fra, men den er generell og gir i liten grad rom for lokale tilpasninger.

Brevene ble lest gjennom først en gang for å få et overblikk over innholdet i hvert enkelt brev. Flere av brevene var skrevet med korte enkle setninger slik at det var lett å få oversikt. Deretter ble de lest på nytt og utsagnene ble grovsortert etter dimensjonene *samarbeid*, *planlegging* og *forandring*. Det er møysommelig arbeid som tar tid. Alle utsagn ble skrevet ned inn på PC. Etter sortering i dimensjoner fant jeg nøkkelord i utsagnene slik at jeg kunne kategorisere brevene. Nøkkelordene fant jeg ut i fra hva jeg tolket som hovedbudskapet i de ulike utsagnene. Jeg fikk i første omgang mange ulike kategorier, men under videre arbeid med de horisontale kategoriene landet jeg på trivsel, klasse-/skolemiljø, fysiske rammer og undervisning da disse var gjennomgående i stort sett alle brevene. Utsagnene ble nå videre sortert inn i dimensjon/kategori (se vedlegg) slik at man får et bilde/matrise av skolekulturen sett fra elevperspektiv.

Tabell 2. Matrisen av kulturanalyse elevbrev

Dimensjoner/ Kategorier	<i>Samarbeid</i>	<i>Planlegging</i>	<i>Forandring</i>
Trivsel			
Klasse-/skolemiljø			
Rammer (fysiske)			
Undervisning			

3.5.4 Analyse av intervjuene

Intervjuer var mye brukt som datainnsamling i forbindelse med kulturanalyse. Man har et utvalg av personer man gjør dyptgående samtaler/intervjuer, disse bør i første omgang være blant skolens «kodebærere» (Berg 2011). I den senere tid har brevmetoden erstattet intervjuet som datainnsamlingsmetode. Det er i utgangspunktet mye enklere å håndtere da man slipper transkribering og tilbakemelding til informantene. Utvalgsproblemet forsvinner også da hele personalgruppen kan tilbys å skrive brev.

Analysen av intervjuene startet med at jeg foretok en første gjennomlesning av innholdet i det transkriberte materiale. Ved andre gangs lesing begynte jeg å markere utsagnene jeg mente var betydningsfulle. Jeg grovsorterte disse etter dimensjonene *samarbeid*, *planlegging* og *forandring* intervju for intervju.

Utsagnene ble så skrevet ut som meningsbærende sitater da språket i den muntlige talen ofte kan være usammenhengende og forvirrende på leseren, samt at det kan virke støtende på intervjuobjektet da det kan indikere svakt intellektuelt nivå (Kvale og Brinkmann 2010).

Utsagn jeg ikke klarte å plassere eller som jeg syntes i første omgang var litt på «siden» plasserte jeg i egen dimensjon – karantene. Etter den første sorteringen så arbeidet jeg meg videre til å dele inn det Berg (2011) kaller vertikale kategorier. Disse kategoriene er ikke forhåndsgitte, men bestemmes av intervjumateriales karakter. Det kan være vanskelig å skille dimensjonene og kategoriene helt fra hverandre, men med å finne nøkkelordene i de ulike utsagnene så kategoriserte jeg de etter hva problemstilling og intervjuguiden hadde som tema. Ved analyse av intervjuene valgte jeg å kategorisere utsagnene etter hovedmomentene i intervjuguiden jeg brukte. Videre ble det skapt mer orden ved å sortere dimensjoner og kategorier i en matrise for å gi et mer helhetlig bilde av kulturen ved skolen.

Tabell 3. Matrise for horisontal og vertikal fordeling av intervjuer

Dimensjoner/kategorier	<i>Samarbeid</i>	<i>Planlegging</i>	<i>Forandring</i>
Tilpasset opplæring			
Spesialundervisning			
Egen rolle			
Utfordringer			
Ledelse / system for styring			

3.6 FORSKNINGENS VALIDITET, RELIABILITET OG GENERALISERBARHET

Begrepet validitet kan beskrives som styrken eller gyldigheten til et utsagn (Kvale og Brinkmann 2010). Validitet viser om en metode faktisk kan brukes til å undersøke det den sier den skal undersøke.

Reliabilitet sier noen om forskningens konsistens og pålitelighet. Kan den for eksempel gjentas av andre forskere ved hjelp av samme metoden.

Generalisering vil si at resultatet man finner i en situasjon kan overføres til andre situasjoner (Kvale og Brinkmann 2010).

Innenfor et hermeneutisk perspektiv kan betydningen av validitet tolkes som gyldig for det fenomenet som studeres eller det som gir mening for det. Når man tolker skolens hverdag gjennom kulturanalysen med skolekultur som analytisk verktøy, forutsettes det at betydningen av begrepet skolekultur gir mening både for aktørenes utsagn om sitt arbeidsfelt og for forskeren som har en forforståelse av begrepet som muliggjør en meningsfull tolking av skolehverdagen (Sträng 2011). Utsagn som fremkommer i brev og intervjuer er tatt ut fra hvordan elever og ansatte tolker sin skolehverdag ut fra sitt begrepsapparat. Som forsker tolker jeg brevene fra elevene og intervjuutsagn ut fra mitt ståsted og min oppfatning av konteksten. Dermed er jo min forforståelse viktig her.

Det er alltid viktig å stille spørsmål ved forskningsresultater. I mitt arbeid validerer jeg gjennom å gjengi nøyaktige beskrivelser av arbeidsprosessen og kildene jeg har brukt. Jeg har lagt vekt på å være korrekt i gjengivelse av intervjuer, brev og sitater. De transkriberte intervjuene har blitt sendt over til informantene slik at de kan godkjenne det til bruk for videre analyser.

Sammenhenger og strukturer i materialet er systematisert i kategorier i henhold til Bergs (2013) kulturanalyse. Jeg har valgt en horisontal inndeling med de tre dimensjonene *samarbeid, planlegging og forandring*, samt at jeg har lagt utsagn fra både brev og intervjuer i en egen «sekk» som jeg kalte karantene. Det vil si at jeg tok tak i disse utsagnene og plasserte de i riktige kategorier i den vertikale inndelingen. Den vertikale inndelingen har jeg delt inn i ulike kategorier basert på videre matrise ut i fra brevene og intervjuenes spesielle innhold. De vertikale kategoriene er ikke gitt på forhånd, men bestemmes utfra det ut fra brevene og intervjuenes karakter.

Sortering av materiale var en utfordring da det er vanskelig å skille kategoriene og dimensjonene helt fra hverandre, men det ble tydeligere etter hvert som jeg jobbet med de ulike materialene. Kategoriene i brevene kom fram ut fra nøkkelord i de ulike utsagnene, altså slik jeg tolket det konkrete innholdet som. Kategorisering innenfor intervjuer tok jeg ut fra hovedmomentene i intervjuene, siden alle intervjuobjektene var innom disse. For øke påliteligheten for de vurderingene jeg gjør i dette arbeidet, så er det mulig å også la andre personer ta del i dette sorteringsarbeidet for deretter å sammenlikne hverandres vurderinger (Berg 2011). Jeg valgte ikke å gjøre av tidsmessige hensyn.

Reliabiliteten i studien kan også sees i lys av utsagnene fra brev og intervjuer. I både brev og intervjuer fikk informantene det samme utgangspunktet. I brevene skulle alle elevene svare på spørsmålet «hvordan opplever du skoledagen din?». Intervjuene var bygd opp etter samme hovedinndeling (se vedlegg), men oppfølgingsspørsmålene blir ulike da intervjuene kan ta forskjellige retninger. Min undersøkelse gjelder forskningsfunn på en skole, og funnene vil ikke da vurderes som generaliserbare utover denne skolen, selv om man kan finne noe gjenkjennelse hos andre aktører på andre skoler. Målet med min forskning har ikke vært å finne den endelige sannhet, men å gi et dokumentert bilde av en del av skolens virksomhet.

3.7 ETISKE RETNINGSLINJER

Ved pedagogisk forskning er man i nær kontakt med mennesker, og bruker disse som informanter. De etiske retningslinjene krever at man behandler de menneskene man bruker som informanter med respekt (Kleven, Hjordemaal & Tveit 2011). Når samarbeidet inngås hviler ansvaret på meg som forsker at jeg behandler materialet med respekt og ydmykhet. Mine innsamlede data blir behandlet konfidensielt og alle informanter er anonymisert slik at gjenkjenning ikke skal være mulig.

Før jeg begynte på arbeidet måtte jeg søke godkjenning av arbeidet fra NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste). Skriftlig informasjon og samtykkeskjema ble sendt ut til elever og ansatte som er med i undersøkelsen. Elever under 18 år måtte få samtykke fra foresatte. Klassene som er med i studien ble også informert muntlig før de deltok.

Alt skriftlig materiale er anonymisert. Brevene er skrevet inn på PC slik at ikke håndskrift skal gjenkjennes. Intervjuopptakene og skriftlig materiale er oppbevart i et låsbart skap der kun jeg har tilgang. Både skriftlig materiale og lydopptak blir slettet slik samtykket tilsier. Når det gjelder transkripsjoner av intervjuer så er det viktig å beskytte konfidensialiteten både til intervjupersonen og til andre personer og institusjonen som nevnes i intervjuet (Kvale og Brinkmann 2010). Utsagn som brukes i denne oppgaven er rensket for sensitivt tilsnitt, dvs at nevnes skolens navn eller andre personer navn så tas det bort og blir ikke brukt i utsagnene. Dette gjelder også utsagn fra elevbrevene. Når jeg «pakker ut» utsagn fra transkripsjonen så måtte jeg også omformulere noe av teksten til en mer hensiktsmessig skriftlig stil. Noe av utsagnene fra intervjuene kan virke usammenhengende og det er lite tilfredsstillende for intervjuobjektet å skulle se dette på trykk.

3.7.1 Å forske på egen arbeidsplass

Jeg har valgt å forske på egen arbeidsplass. «Å forske i skolens hverdag blir et poeng når man ønsker reell utvikling, i betydningen å gjøre skolen og lærerarbeidet stadig bedre. Vi forholder oss forskende for å lære av våre feil eller for å konstatere at det vi gjør, er bra og riktig» (Tiller 2013:32). Jeg har med denne forskningen et ønske om å ha et positivt tilsnitt. Med det tenker jeg å ha fokus på det som er bra med organisasjonen og dermed ha det som et videre utgangspunkt for å videreutvikle praksisen ved skolen.

Jeg føler ikke at jeg har møtt på de store utfordringene ved å forske på egen arbeidsplass. Både ledelse og kollegaer har vært utdelt positive til å være med å bidra. En arbeidsplass der medarbeidere tør undre seg og stille spørsmål preges av trygghet og tillit både overfor kollegaer og ledelse (Tiller 2013). Denne tryggheten og tilliten har jeg selv følt under arbeidet. Det er en kultur for å dele erfaringer, både gode og mindre gode.

Repstad (2014) tar for seg noen av fordelene med å forske på egen arbeidsplass. Forhåndskjennskap er en fordel ved at man kan forstå det som skjer bedre slik at man kan unngå feilslutninger og misforståelser, men han påpeker også dette med å være på vakt overfor det han kaller forskereffekten. Med det mener han all påvirkning som aktørene og deres samspill har ved at de er med på forskning og vet om det. Det er også en motivasjon å komme nærmere det feltet man til daglig ferdes i. Når det gjelder intervjuene så har jeg den erfaringen nå at medarbeidere ikke nølte med å være med, alle sa ja med en gang de fikk tilbudet. Jeg hadde også flere kollegaer som gjerne hadde stilt opp på dette. Det at de kjente meg gjorde at vi hadde en god og nær kontakt gjennom intervjuet.

En forsker bør undre seg over det som skjer i feltet, og det kan være vanskelig å få til hvis man har opplevd de samme tingene i dette feltet i årevis (Repstad 2104: 39).

Dette er noe man bør ha framme i bevisstheten når man foretar forskning på egen arbeidsplass. Selv om jeg har hatt mitt virke der over flere år har de ulike avdelingene og de forskjellige nivåene så mangfoldighet at jeg som forsker stadig kunne la meg overraske over mine kollegaers erfaringer og virke. Jeg føler jeg har lært mye av de ulike aktørene som har deltatt i studien og håper noe av dette kan gi også ny kunnskap til andre enn meg selv.

3.8 OPPSUMMERING

Jeg har gjennom dette kapittelet forsøkt å beskrive min forskningsprosess, design og metodiske tilnærming. Jeg har redegjort både for den hermeneutiske tilnærmingen som bakgrunn for den kvalitative metoden. De verktøyene jeg har brukt for datainnsamling er brevmetode og det kvalitative semistrukturerte forskningsintervju.

Jeg har beskrevet hvordan jeg har gått fram når det gjelder å finne de viktige brikkene fra elevbrev og intervjuer som danner grunnlaget for kulturanalysen. Dette har jeg også vist i matrisen som lager et bilde av hvordan delene plasseres i analysen.

Til slutt har jeg tatt for meg forskningens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet og til slutt noen etiske betraktninger når det gjelder å gjennomføre en kvalitativ studie, samt hvordan jeg har kjent på dette å forske på egen arbeidsplass.

KAP. 4 ANALYSE

4.1 INNLEDNING

Det er i studien samlet inn kvalitative data via brev fra elever og intervju av ansatte ved skolen. I dette kapittelet vil jeg redegjøre for hovedtrekkene fra disse brevene og intervjuene som ble foretatt. Hensikten med intervjuene av de ansatte og brev fra elevene er å få fram et bilde på hvordan organisasjonens indre liv fungerer og hvilket utviklingspotensialet som ligger i kulturen ved å finne fremmende og hemmende faktorer som har betydning for læringsmiljøet. Jeg vil først trekke fram den viktigste teorien rundt dette med kulturanalyse.

4.2 TEORETISK BAKGRUNN FOR KULTURANALYSEN

Skolen er en kompleks organisasjon. Hver skole har sin egen kultur som utvikles gjennom årenes løp. Og for å forstå hvordan en bestemt skole fungerer, hvilke krefter som egentlig styrer og hvor utviklingen er på vei, må man ha en forståelse for skolekulturen. Da kan man se om det eksisterende frirommet utnyttes til det fulle, mener den svenske skoleforskeren Gunnar Berg. Med bakgrunn av resonnementet ovenfor utgjør Bergs arbeider hoved referansen i min oppgave.

Skolekultur handler om å se gjentatte mønstre av atferd, samhandling, normer, forventninger, holdninger og verdier. Skolekulturen dreier seg ikke om formelle regelsystemer, men heller om uformelle regler og vaner som ikke alltid er synlige.

Disse vanene kan ubevisst eller bevisst styre, begrense og regulere arbeidsforholdene for skolens personale og elever (Berg 2013).

I følge Berg (2013) så har læreplanen (K06) og andre offisielle styringsdokumenter til hensikt å styre skolen i den retningen som myndighetene ønsker. Denne styringen trekker grensene for hva skolene lovlig sett skal forholde seg til og blir beskrevet som ytre grenser samt at den gir retning og forutsigbarhet i forhold til skolens mandat. Berg (2013) påpeker at ved en og samme skole kan det være flere kulturer, men det vil som regel være en dominerende kultur som råder. De ansatte som jobber på skolen, og lærer spesielt er bærere av den rådende skolekulturen. Skolekulturbegrepet er abstrakt og begrepet kan avgrenses til å si noe om skolens lokale historie og nærmiljø, det fysiske arbeidsmiljøet, den korpsånden som i større eller mindre utstrekning samler lærere, skoleledere og øvrige ansatte, forskjellige sosialpsykologiske strømninger, arbeidsmetoder som brukes i undervisningen og skolens arbeidsorganisasjon.

Skolen som organisasjon består av tre sfærer og Berg (2011) tredeler disse etter begrepene

1. Skolen som den profesjonelle organisasjonen (ansattes utdanning og spesialisering)
2. Skolen som den byråkratiske/administrative organisasjonen (forvaltning/administrasjon)
3. Skolen som tvangsorganisasjon (skoleplikt for alle mellom 6 – 16 år).

Skolekulturen er da et begrep som kan kobles til samtlige av sfærene og Bergs kulturanalyse tar utgangspunkt i alle tre sfærer. Begrepet skolekultur er abstrakt og lite håndgripelig, men mange bruker begrepet for å forklare hvordan «det indre miljøet» i skolen virker på oss. Det handler om verdiene som råder ved skolen (Berg 2013).

Berg (2013) sammenlikner dette med en frukt som består av indre kjerne, fruktkjøtt og skall. Kjernen referer til den *pedagogiske arven*, altså å se skolen i en historisk sammenheng som igjen må sees i perspektiv av den skjulte og offisielle læreplanen. Den skjulte læreplanen tar for seg det elevene lærer gjennom skolehverdagen av kunnskap som ikke er forankret i kompetansemålene, eksempelvis vise utholdenhet i arbeidsoppgaver, selvkontroll, underordne seg maktapparatet o.l.

Nivå 2, fruktkjøttet, viser til verdigrunnlaget som uttrykkes gjennom lærernes profesjonalitet. En forutsetning for at profesjonen skal oppstå, er at den er akseptert av omgivelsene, både offentlige myndigheter og av samfunnet for øvrig. Graden av autonomi som yrkesgruppen har vil være avgjørende i forhold til det faktiske handlingsrommet. For lærere kan autonomi sees fra to synsvinkler, individuell autonomi og kollektiv autonomi. Den individuelle autonomien har læreryrket gjennom de selvstendige valgene man kan ta i forhold til læremidler, arbeidsmåter og arbeidsformer. Den kollektive autonomien er mer knyttet til skolen som organisasjon og det handlingsrommet som fins innenfor de grensene som uttrykker omgivelsenes godkjenning av profesjonen (Berg 2013).

Nivå 3 og 4, skallet, utgjøres av rådende skolekultur og aktørberedskap for skoleutvikling samt organisasjonens læring. Lærernes korpsånd henger nært sammen med avgrenset eller utvidet lærerprofesjonalitet. Den amerikanske sosiologen Dan Lortie (1975) gjorde en empirisk studie av amerikanske læreres yrkesnormer på 70-tallet. Funnene pekte mot at lærerne helst ville ordne seg selv og ta dagen som den kom. Lortie beskrev da lærernes yrkesnormer som kjennetegnet av *konservatisme, her og nå-orientering og individualisme*, en såkalt avgrenset lærerprofesjon, mens den utvidete profesjonaliteten kan beskrives ved samarbeid, fleksibilitet og framtidorientering (Lortie 1975).

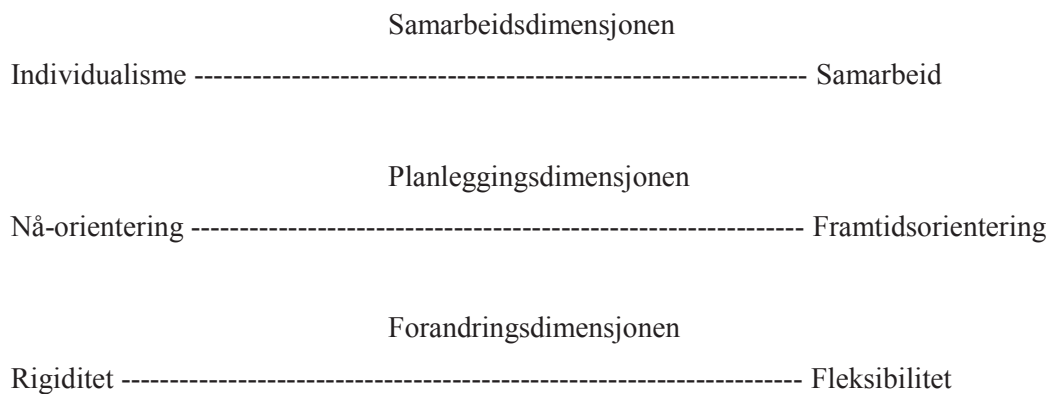
Nivå 4, aktørberedskap, henger nært sammen med begrepet skolekultur.

«Med aktørberedskap menes kunnskaper, ferdigheter og holdninger hos de aktører som skal involveres i det aktuelle endringsarbeidet, altså lærere, elever, skoleledere og øvrige ansatte i skolen» (Berg 2013: s. 105)

Vi kan si at kulturen har noe med normene å gjøre, hva som er rett og galt i et skoleperspektiv. Begrepet aktørberedskap kan forstås som skolens evne til å fungere som en lærende organisasjon (Berg 2013). Lærerens kompetanse, kapasitet og vilje til å samarbeide har sammenheng med graden av yrkesmessig aktørberedskap, slik Hoyles (1980,1986) uttrykker det i sine begrep utvidet og avgrenset profesjonalitet. Begrepene skal ikke oppfattes som en avgrensning av hvordan læreren forholder seg til sitt yrke, men som relativt uutviklede instrumenter for en analyse av hverdagsarbeidet til aktørene, i samspill med andre aktører i virksomheten (Sträng 2011).

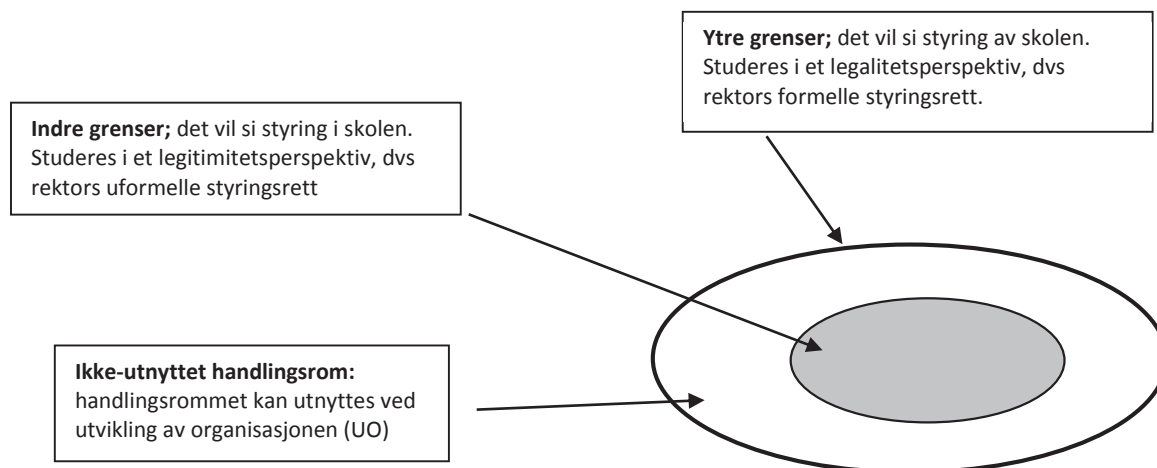
For å kunne se nærmere på lærernes yrkesnormer formulerte forskerne tre motsatser til Lorties (1975) begreper *konservatisme, her og nå-orientering og individualisme*, som ble *samarbeid, framtidsorientering og fleksibilitet*. Disse motsatte begrepene ble satt i kvalitative skalaer i forhold til avgrenset kontra utvidet profesjonalitet. Figuren under (Figur 4.0) viser grafisk kulturanalysens tre dimensjoner, og de kvalitative skalaer som utfra resonnetet ovenfor utgjør basis for bearbeiding av intervjuer og brevutsagn.

Figur 2. Avgrenset kontra utvidet profesjonalitet (Berg 2013, Sträng 2011)



Hensikten med kulturanalysen i min oppgave er å finne det handlingsrommet som ligger mellom det offentlige myndigheter har gitt skolen gjennom Kunnskapsløftet (KL06), som er dagens gjeldene læreplanverk, og det som skolen selv definerer som styring i skolen. Det vil si at vi må finne hvilke faktorer som virker hemmende og fremmende for skolens kultur for læring.

Dette handlingsrommet kaller Berg (2013) skolens frirom. Frirommet beskrives som skolens daglige virksomhet i perspektiv av de rådende relasjonene mellom ytre formelle og den indre uformelle styringen.



(Figur 3 Friromsmodellen)

De indre grensene må granskes for at skolen skal få kunnskap om hvordan handlingsrommet skal tas i bruk. De indre grensene påvirkes av skolens kultur for utvikling, tradisjoner, psykososiale forhold og normer for yrkesgruppen som arbeider der.

Konklusjonen blir at vi gjennom en kulturanalyse som metodisk verktøy kan finne skolens aktørberedskap og dermed danne oss en oppfatning om skolens antatte evne til å bruke det uutnyttede handlingsrommet med pedagogiske hensyn og til elevenes beste (Berg 2013).

4.3. ANALYSE AV INTERVJUER

Den metoden for analyse av skolekultur som jeg har beskrevet her er som å legge et avansert puslespill. For å få fram et bilde på hvordan bildet ser ut må man finne en ordning på alle bitene som trer frem. Den første grovsorteringen foregår ved å finne dimensjonene samarbeid, planlegging og forandring. Utsagn fra intervjuene og brevene er valgt ut på bakgrunn av at de er med på å danne et mønster ut ifra at flere av intervjuobjektene og brevskriverne har de samme meninger og iaktakelser. For å kunne gå videre må vi finne andre biter som er typiske for puslespillet.

Dimensjonene og kategoriene i en matrise vil alltid overlape hverandre litt. Det er undersøkerens bedømming som avgjør i hvilken del av matrisen utsagnet faller inn i. For å kunne øke påliteligheten er det mulig at flere personer fordeler utsagnene på de ulike dimensjonene og kategoriene og siden sammenlikner vurderinger.

En annen måte er å legge utsagn som ikke direkte passer inn i en «karantene», og etter som bitene faller på plass er det lettere å få de inn i riktig dimensjon og kategori.

Når vi legger et puslespill har vi gjerne en forestilling om hvordan bildet blir seende ut til slutt, det har vi ikke i en kulturanalyse. I tillegg kan det bildet vi kommer fram til forandre seg noe etter hvordan vi tolker og legger bitene i analysen. Det er derfor viktig at vi ikke går inn med forutinntatte meninger og andre forestillinger om innholdet i utsagnene som fremkommer (Berg, Stäng & Sundh, 2015).

Kulturanalysen vil i dette kapitlet bli presentert i henhold til dimensjonene *samarbeid*, *planlegging* og *forandring* og de vertikale kategoriene slik det fremkommer av matrisen i tabellen under.

Dimensjoner/kategorier	<i>Samarbeid</i>	<i>Planlegging</i>	<i>Forandring</i>
Tilpasset opplæring			
Spesialundervisning			
Egen rolle			
Utfordringer			
Ledelse / system for styring			

Tabell 4 Matrise for horisontal og vertikal fordeling av intervjuer.

Etter første gangs sortering av intervjuene ble det klart at overvekten av utsagnene lå under dimensjonen planlegging, deretter har dimensjonen forandring en liten overvekt i forhold til samarbeid. Ved å studere utsagnene fra de ulike intervjuene så er det en ganske jevn fordeling under alle dimensjonene. Når det gjelder utsagn fordelt i vertikale kategorier så er det en overvekt på kategorien egen rolle, tilpasset opplæring, ledelse/system for styring og utfordringer. Kategorien jeg valgte å kalle spesialundervisning er klart i undertall når det gjelder utsagn.

I den videre presentasjonen av funn vil jeg gi en oppsummering av innholdet innenfor hver kategori relatert til de overordnede dimensjonene, og jeg vil veksle mellom sitater og oppsummeringer av utsagn slik at jeg får fram aktørenes stemmer.

4.3.1 TILPASSET OPPLÆRING

Innenfor denne kategorien vil jeg prøve å finne hvilke samhandling det er mellom og innenfor personalgruppen samt hvordan den fungerer opp mot dimensjonene *samarbeid, planlegging og forandring*.

4.3.1.1 Tilpasset opplæring relatert til dimensjonen samarbeid

Tilpasset opplæring har stort fokus ved skolen, i Opplæringsloven § 1-3 sies det slik om Tilpassa opplæring og tidleg innsats: Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten.

Å få til dette i praksis kan by på utfordringer, og det er ingen klare føringer fra skolemyndighetene om hvordan dette skal gjøres, det er overlatt til skolene og lærernes tolking av begrepet. Hvilke faktorer legger personalet vekt på når det gjelder motpolene individualisme kontra samarbeid?

Innenfor dimensjonen samarbeid og tilpasset opplæring er aktørene ved skolen opptatt av å skape tillit, trivsel og dialog med elevene. Men det oppleves også at det kan være noe å hente på direkte samarbeid og struktur.

Å skape trygghet er det viktigste, at de vet de er trygge. Og struktur ikke minst. At vet de at sånn er det, tider, oppgaver som skal leveres osv. Faste rammer. (Intervju 6)

Vi har mye å jobbe med når det kommer til en god struktur på tilpassa opplæring og spesialundervisning, men jeg tror vi blir «redda» mange ganger av veldig omsorgsfulle og gode lærere som bryr seg veldig i det stor og hele om de elevene man har. Det gjelder på hele skolen. (Intervju 4)

De som jobber med elevene er opptatt av at de skal trives på skolen. Mange tenker at tilpasset opplæring også har noe å gjøre med at elevene har det trygt og godt i hverdagen sin og at de blir sett. Det handler like mye om læringsmiljøet eleven er berørt av.

Elevene vil ha en alright hverdag, ha det litt hyggelig, lære litt, få venner. Og mange har det sosiale veldig høyt, foresatte også. Og det skjønner jeg veldig godt. Vi ser det når vi jobber med elevene. Så det med de sosiale målene er det nok en del som trekkes mot skolen vår (intervju 3)

Det handler litt om å kanskje se på elevenes sterke sider i ting som ikke nødvendigvis er det du selv jobber med dem i. Trekke inn små ting som fra de gjør i fritiden, hvordan gikk kampen i går? Har du klippet deg osv...bare småting som viser at du ser dem (intervju 1)

Når du får tilpassa opplæring til å fungere så får du også tilliten til eleven, og da kan progresjonen være stor, at den øker ganske fort, hvis interessen er stor nok og når eleven skjønner hva han driver på med (intervju 5)

4.3.1.2 Tilpasset opplæring relatert til dimensjonen planlegging

Her fremkommer det mange utsagn. Alle informantene er opptatt av dette med tilpasset opplæring og hvordan det bør implementeres i undervisningen. Det er mye fokus i de praktiske fagene og at det oppfattes som «enklere» å tilpasse opplæringen her enn i de teoretiske fagene. Innenfor denne dimensjonen trekkes begrepet tilpasset opplæring inn. Hvilken oppfattelse har personalet av det? Er det sprikende tolkninger?

Når det gjelder hvordan de definerer tilpasset opplæring så er utsagnene svært like;

Tilpassa opplæring er å ta utgangspunkt i elevenes evner og ferdigheter og at de får tilpasset etter sitt nivå. (Intervju 6)

I tilpasset opplæring er det viktig å kjenne til elevenes forutsetninger og møte elevene på deres premisser, men også gjerne utfordre dem litt da, så de har noe strekke seg etter (intervju 7)

I de praktiske fagene opplever personalet at det er noe enklere å lykkes med tilpasset opplæring.

Med tilpassa opplæring mener jeg at man tilrettelegger for elevene. I min fagkrets så er det ganske greit. Som regel har elevene en eller annen formening om hva de synes er interessant og man tar mindre biter av det store pensumet. (Intervju 2)

Jeg synes det kan være vanskelig å tilpasse i teoritimene og forholde seg til måla i læreplanen. Når du skal gå igjennom pensum med en gruppe på kanskje 24 elever der noen lærer lett, mens andre trenger at læreren sitter ved siden av dem for at de skal klare å konsentrere seg. Ofte er det færre elever i praktisk arbeid og mye lettere å få sett hver enkelt elev. Så kan du bare legge vanskegraden etter elevenes arbeidsevne. (Intervju 7)

Andre stikkord i forhold til tilpassa opplæring som Kunnskapsløftet (K06) trekker fram er variasjon og ulik progresjon innenfor nasjonalt oppsatte kompetansemål. Dette blir også trukket fram av aktørene.

Jeg mener variasjon er et veldig viktig element når det gjelder tilpasset opplæring. For gjennom variasjon så får du også mulighet til å se elevene gjennom ulike situasjoner og de selv har også et ansvar i forhold til å tenke hva som passer dem best, hva de har størst læringsutbytte av (intervju 1)

En kjeppest jeg har når det gjelder tilpassa opplæring det er at vi har en læreplan, og den må vi følge, men du kan si at hvis vedkommende elev klarer å nå opp til det nivå som står i læreplan så må jeg prøve å få en overgang mellom det eleven kan og det læreplanen sier (intervju 5)

Vi har hatt workshop og da har man begynt på det man er best på, og så har man gått fra stasjon til stasjon for å prøve å få elevene litt kjent med hverandre. Vi har løst opp sånn i en periode på høsten og våren (intervju 4).

4.3.1.3 Tilpasset opplæring relatert til dimensjonen forandring.

Også her har informantene mange meninger om hva som kan bli bedre. Utsagnene som fremkommer går mest i retning hva ledelsen kan bidra med, de fleste tenker det kan ligge mye å hente på det organisatoriske planet.

Ta oss tid til det og kanskje ha det som fokusområde i klasselærerråd og tenke tverrfaglighet også i tilpassa opplæring. Vi har masse å hente i tilpasset opplæring i forhold til tverrfaglighet (intervju 1)

Det å få kartlagt elevene slik at skolen kan få til et best mulig pedagogisk arbeid for elevene synes å være viktig for flere av personalet. Flere uttrykket at denne kartleggingen (uten at noen presiserer hva de skal kartlegge) er viktig for videre planlegging og undervisning.

Vi har en gruppe med elever som har store utfordringer rundt om i klassene og vi har mye å hente på å bli mer systematiske, målretta og pedagogisk her. Da tenker jeg på systematisk kartlegging og få en oversikt over viktige tiltak som kan gjøres i klassene. Her kan vi jobbe litt mer på tvers av seksjonene (intervju 4)

Jeg lurar noen ganger på om vi glemmer hvor elever faktisk er og hvilken læring som finner sted for den enkelte over tid. Kanskje er vi for opptatt av kortsiktige mål. Komme seg igjennom oppgaven, klare å få en karakter, det skal bli bra her og nå. Men på lengre sikt? Hva har eleven lært? Hvor selvstendig er eleven? (Intervju 3).

4.3.1.4 Oppsummering av tilpasset opplæring relatert til dimensjonene samarbeid, planlegging og forandring.

Tilpassa opplæring kan synes å være noe aktørene er opptatt av på alle nivåer. Både med det at de mener at skal trives og være trygge under skoledagen, både i timene og i friminuttene. De er opptatt å tilpasse undervisningen både for de som scorer høyt og lavt på karakterskalaen. Aktørene er også opptatt av å bygge relasjon samt å ha en god dialog med elevene. To av aktørene sier det eksplisitt at de ser på dette med å trekke elevene med på laget, være åpne overfor våre særpreget er viktig for at det skal være et læringsmiljø i klassen.

To andre aktører tenker at dette også kan være en utfordring i forhold til sammensetning av klassene og at det tar tid å bli kjent med elevene og deres behov, og at det er mye jobbing som skal skje parallelt, både den individuelle tilretteleggingen for elevene samtidig som du skal jobbe med å «sette» en klasse sammen, få det til å fungere. De sier lite om samarbeid dem imellom om tilpasset opplæring. Noen nevner eksplisitt at de ikke diskuterer dette på møter i avdelingene, men at det skjer noe samarbeid mer tilfeldig.

Ut fra utsagnene som framkommer i intervjuene kan jeg se tendenser der ansatte er opptatt av at det skal fungere for elevene i skolehverdagen. Jeg opplever dem som oppriktig og omsorgsfulle overfor elevene. Jeg synes å kunne lese ut fra materialet at de er også kanskje mer opptatt av tilpassa opplæring enn elevene selv er. Selv om jeg kommer tilbake til analyse av elevbrev så kan jeg ta et utsagn fra en elev som uttrykker det slik;

De fleste lærerne er snille og hyggelige. Så dem er det ikke noe galt med (brev 36)

Det som framkommer i flere av intervjuene er at flere savner en tettere oppfølging fra ledelsen som bør ha mer fokus på tilpasset opplæring. Noen nevner kursing, men de fleste er opptatt at et bedre samarbeid mellom avdelingene må til, ha fokus på tverrfaglighet samt å dele de gode historiene vil være positivt for hele personalgruppa.

I henhold til den kvalitative skalaen vil jeg plassere personalets orientering slik når det gjelder tilpasset opplæring;

Samarbeidsdimensjonen

Individualisme -----|----- Samarbeid

Planleggingsdimensjonen

Nå-orientering -----|----- Framtidsorientering

Forandringsdimensjonen

Rigiditet -----|----- Fleksibilitet

4.3.2 SPESIALUNDERVISNING

Under mine intervjuer med skolens personale er det denne kategorien som utpeker seg med færrest utsagn. Sett i forhold til kategorien tilpasset opplæring hvor alle aktørene hadde mye på hjertet er det tilsvarende lite informantene kommer med her. Kanskje er det riktig også tatt i betraktning at spesialundervisning kun gjelder for elever som ikke får utbytte av undervisning innenfor læreplanmålene som er hentet fra K06? Kan det også være at de to kategoriene «flyter» litt i hverandre og at de blir vanskelige å skille?

4.3.2.1 Spesialundervisning relatert til dimensjonen samarbeid

Elevens rett til spesialundervisning er regulert i opplæringsloven §5.1 første ledd som lyder; Elever som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringsstilbudet, har rett til spesialundervisning¹⁷

Det er en individuell rettighet som innebærer dersom eleven oppfyller kravet for spesialundervisning, så plikter skolen å gi dette til eleven (Utdanningsdirektoratet 2009).

Innenfor samarbeid legges det vekt på at dette er undervisning som er lovpålagt og at det er samarbeid mellom flere instanser. Flere er også opptatt at dette er et samarbeid mellom flere involverte parter, det er både en trygghet og det kan by på utfordringer.

Det er alltid vanskelig å si hvor grensene går når det gjelder tilpassa opplæring og spesialundervisning. Det er mange som er inne i en sak, foresatte, avgiverskole, PPTvgo og vi som fagpersoner på egen skole, og vi vil kanskje aldri bli helt enige. Det vil alltid være noen gråsoner her (intervju 4).

Man har jo et apparat rundt seg, du står jo ikke alene og skal ha ansvar for at spesialundervisningen skal fungere. Man har jo hjelp i PPT, helsesøster, foresatte og kollegaer som man kan hente hjelp hos (intervju 1).

4.3.2.2 Spesialundervisning relatert til dimensjonen planlegging

Innenfor dimensjonen planlegging er aktørene opptatt av at spesialundervisningen må forankres og planlegges godt slik at det blir forutsigbart og trygt. Et par av intervjuobjektene er også opptatt av dette med klassestørrelse når det gjelder å få til god spesialpedagogisk undervisning.

Med elever i klassen som skal ha spesialundervisning er det kanskje viktig å bygge på at det er trygt i klassen, at det er åpenhet for å mestre på sitt nivå og heller prøve å applaudere fram at det er bra hvis eleven klarer det ut fra sine forutsetninger (intervju 1)

¹⁷ Opplæringsloven 2012

Jeg tror det er viktig med gode ressurser for elever med spesialundervisning. At de har noen faste å forholde seg til, en som kan være tilstede for dem og hjelpe til med å ta tak i hverdagen og de praktiske gjøremåla (intervju 7)

Ressurser er viktig når man planlegger for spesialundervisning. Både med hensyn til mengde timer og menneskelige ressurser i forhold til spesialpedagoger og miljøarbeidere.

4.3.2.3 Spesialundervisning relatert til dimensjonen forandring

Heller ikke her er det mange utsagn. En av aktørene er opptatt av at når spesialundervisning gis så innebærer det at man må ha kompetansen der det kreves.

Min oppgave er relativt klar i kontaktlærerinstruksjonen, og som faglærer har man ansvar for faget, men jeg ser det er viktig å ha inn gode lærere og miljøarbeidere som vet hva oppgaven er når det gjelder spesialundervisning (intervju 2).

Dette utsagnet kan sees videre da en av informantene er opptatt av at spesialpedagogisk utdanning bør vektlegges mer.

Det er viktig at folk tar med spesialpedagogisk utdanning, det er det stort behov for altså. Når man tar spesialpedagogikk får man en helt annen forståelse faktisk (Intervju 6).

4.3.2.4 Oppsummering spesialundervisning relatert til dimensjonene samarbeid, planlegging og forandring.

Ut fra svarene innenfor kategorien spesialundervisning kunne man tro at dette er et felt skolen arbeider i mindre grad under. Men skal jeg tenke at dette handler om at skolen har god kontroll på de elevene som trenger spesialundervisning. En av informantene sier det slik;

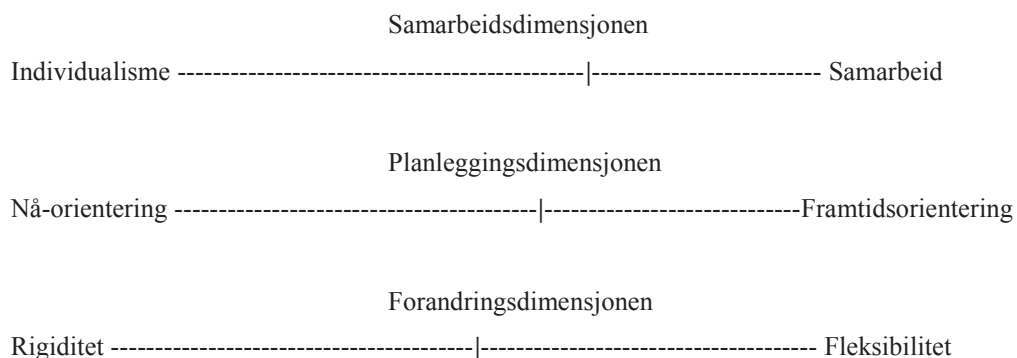
Jeg føler vi har erfaring med elever som har tyngre problematikk, så vi har mer enn klare skiller på vår skole i forhold til hvem som får spesialundervisning og hvem som får tilpassa opplæring (intervju 4).

Videre tar samme informant for seg at det krever mye planlegging og arbeid i forhold til pedagogiske rapporter som skal skrives, PPTvgo skal komme med en sakkyndig uttalelse, enkeltvedtak skal skrives og IOP (individuell opplæringsplan) skal utarbeides. Det er mye pedagogisk arbeide som ligger bak før en elev skal få spesialundervisning og informanten tenker at dette gjøres for at skolen skal ha en større bevissthet rundt det man gjør og at det igjen skaper en bedre praksis.

Ut fra flere av informantenes svar så er de opptatt av at spesialundervisning skal gis til de elevene som har behov for det. De sier de er vane med å ha med seg elever i klassene som mottar spesialundervisning samtidig som de underviser etter ordinær læreplan til andre elever. Ledelsen er også opptatt av skolen skal ha et godt samarbeid med rådgivere og fagledere når det gjelder både tilpasset opplæring og spesialundervisning.

Informantene snakker ikke om hvordan de arbeider med dette i praksis.

I henhold til den kvalitative skalaen vil jeg plassere personalets orientering slik når det gjelder spesialundervisning;



4.3.3 UTFORDRINGER

Innenfor denne kategorien har informantene flere ulike synspunkter når det gjelder sin skolehverdag. Aktørene er mest opptatt av dimensjonene planlegging og forbedring. Kategorien utfordringer er åpen så tilbakemeldingene strekker seg fra samarbeid blant kollegaer, trivsel hos elever, bruken av miljøarbeidere, foresattes engasjement samt utfordringer skolen har når det kommer til å sette sammen klasser.

4.3.3.1 utfordringer relatert til dimensjonen samarbeid

Under denne dimensjonen er det få tilbakemeldinger. Aktørene er opptatt av samarbeid med kollegaer og hvordan elevene har det på skolen i forhold til å trives med sine medelever.

Det er ikke alltid man jobber like godt sammen med alle, men at man prøver å lære av arbeidsmetodene til hverandre og drar i samme retning synes jeg er viktig (intervju 5)

Andre uttalelser går på hvordan fellesfag kan innlemmes i et tverrfaglig samarbeid. Skolen er med på FYR-prosjektet (Fellesfag, Yrkesretting, Relevans). Seksjon for lærere som bare jobber innenfor fellesfagene er tema som blir nevnt også flere ganger. Man er opptatt av at også de, som i større grad underviser på mange ulike avdelinger, skal være med i samarbeidet som foregår på de andre avdelingene på skolen.

FYR er veldig årlig synes jeg. Vi er lærere fra alle avdelinger og samarbeider med andre skoler for å lage oppgaver som vi kan bruke i alle fag (intervju 6).

4.3.3.2 utfordringer relatert til dimensjonen planlegging

Flere av aktørene har synspunkter knyttet til dette feltet. De fleste funnene innebærer dette med å planlegge i forhold til tilpassa opplæring og spesialundervisning. Det er også utfordringer knyttet til å ha miljøarbeidere i klassen og hvordan aktørene tenker på et slikt samarbeid. Et par av informantene nevner dette med å sette sammen klasser som en utfordring som krever mye forarbeid.

Det er mye vi skal få til i løpet av et skoleår. Vi kjenner ikke elevene som kommer inn her, noen har med seg en bunke papirer, de fleste ikke. Av erfaring så ligger den største utfordringen hos den gruppa som ikke har informasjon med seg. Så da gjelder det å kartlegge og skreddersy et opplegg for den enkelte. Vi må også plassere elevene i grupper før vi kjenner dem og det er litt av et puslespill (Intervju 3).

Det er flere av aktørene som nevner dette spesielt, og ikke nødvendigvis bare ledelsen som har dette tettere på seg når det kommer til planlegging, men også pedagogisk personale ser at dette kan være en utfordring.

Fra et ledelsessynspunkt så peker det mot at det er mye som skal gjøres mht planlegging, særlig gjelder dette på våren da det skal tilrettelegges med eksamener, nye elever som kommer, overføring av de som slutter. Det er mye parallell jobbing som foregår og mange ønsker og behov som skal ivaretas. Noen aktører nevner dette med miljøarbeidere som skal være som støtte for elever i klassen. De har ulik mening i forhold til dette samarbeidet. En av informantene sier det slik;

En miljøarbeider kan være en ressurs for læreren når de kjenner stoffet det blir undervist i, og det kan være en ressurs for eleven og den ekstra voksenpersonen der. Den tryggheten er kjempeviktig (intervju 7).

Motsatsen er at enkelte av informantene ønsker ikke miljøarbeider i klassen om de ikke har den faglige bakgrunn som skal til. Det oppleves da som å ha en «ekstra elev» som en av aktørene uttrykte det.

4.3.3.3 utfordringer relatert til dimensjonen forandring

Aktørene berører mange ulike utfordringer de står overfor i hverdagen. Det er mange ulike aspekter i skolehverdagen som informantene ser på som utfordringer. En av informantene er opptatt av elever og foresatte og hva man kunne ønske seg av denne gruppa. Et eksempel kan være dette med å overholde skoleruta eller gi beskjed ved fravær

Jeg føler også at vi må dressere opp folk til å forstå at når samfunnet legger til rette for skoledrift, så må foreldrene for så vidt følge den delen som ligger i det, og ikke bare kjøre sine egne løp, eksempelvis i forhold til ferier. Elevene må også forså at de nå har begynt på yrkesstigen, og jeg er deres arbeidsgiver og vil ha beskjed om de er borte en dag (intervju 5).

Andre forhold som gjelder foresatte er dette med å få et nærmere samarbeid i forhold til overganger og foreldremøter. Kanskje bør skolen tenke på flere treffpunkter i løpet av skoleåret. Det nevnes at det bør være hensiktsmessig å ta med foreldrene i forhold til elevenes videre valg eller bare invitere til foreldrekvelder der elevene kan vise frem det de jobber med.

Vi må tenke mer på dette med foreldrekontakten som positivt. Ikke bare at de kommer hit for å høre på reglementet vårt, men for å komme hit å se hvordan vi har det, hva er det ungen din driver med? (Intervju 3).

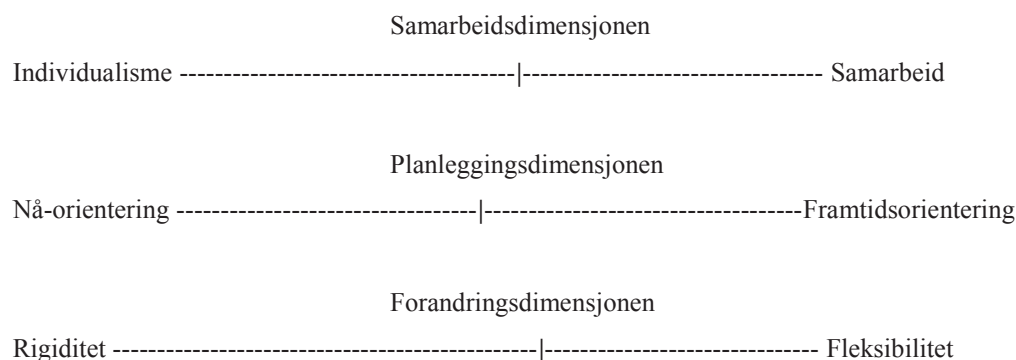
Kontaktlærerrollen blir nevnt, og da i forhold til økt dokumentasjonskrav. Det tas også opp dette med å få innarbeidet rutiner som skal fange opp de ulike momentene som man er opptatt av på skolen. Mange elevsaker involverer flere personer og dette skal samkjøres. Informanter fra ledelsen er opptatt at dette skal gå så lett som mulig. En av informantene sier det slik;

Det er systemet jeg er litt nervøs for. For vi snakker om at faglærer skal oppdage en utfordring i klassen for så være i samråd med kontaktlærer om hvilke utfordringer eleven har. Så skal rådgiver og PPT inn i bildet. Jeg er usikker på om det blir litt for mye formaliteter før det iverksettes noe i klasserommet (intervju 4).

4.3.3.4 Oppsummering av utfordringer relatert til dimensjonene samarbeid, planlegging og forandring.

Informantene i studiet har vært opptatt av flere ulike momenter og nivåer innenfor skoledrift. Det kan være seg samarbeide mellom kollegaer, samarbeid med foreldrene, informasjon om elever slik at man kan tilrettelegge for en best mulig skolehverdag for dem. Frustrasjoner kommer fram der aktørene ikke føler at de når fram med sitt budskap, eksempelvis ang. elevs fravær. Man er også opptatt at tiden ikke alltid strekker til når det gjelder alle oppgaver som skal gjøres, og som man ønsker å gjøre, i løpet av skoleåret, særlig gjelder dette utfordringer knyttet til tilpasset opplæring. Her er det mye vilje, men slik jeg ser det lite samarbeid og drøftinger om dette temaet satt i system.

I henhold til den kvalitative skalaen vil jeg plassere personalets orientering slik når det gjelder utfordringer de møter i hverdagen;



4.3.4 LEDELSE OG SYSTEM FOR STYRING

Skolens ledelse består av rektor, assisterende rektor samt tre utdanningsledere. En utvidet ledergruppe har i tillegg med seg åtte fagledere som har ansvar for oppfølging av sine seksjoner. Styringssystemet dekker alle de områder der lovverket stiller krav til opplæringen. Systemet dekker også andre premisser som legger føringer og rammer for opplæringen slik som budsjett og politiske vedtak. Skolenes ledelse har ansvar for at opplæringen og driften av skolene er i tråd med styringsområdene slik de er beskrevet i styringssystemet og i lovverket¹⁸.

Skolen jobber systematisk med LØFT (løsningsfokusert tilnærming) og skolen har også sine vedtatte standarder som de jobber ut fra. Den gode timen er en av disse standarder. Den griper direkte inn i lærerens undervisning og setter fokus på elementer som bør være med her. Ledelsen (og her er både utdanningsledere og fagledere med) har mist ett besøk hos hver lærer hvert år.

Innenfor denne kategorien er dimensjonen samarbeid den som har færrest utsagt. Hovedtyngden ligger på utfordringer.

4.3.4.1 Ledelse relatert til dimensjonen samarbeid.

Aktørene kommer inn på både det positive ved godt samarbeid kollegaer i mellom, at fagledere gjør en god jobb og at den øverste ledelsen støtter når man som arbeidstaker møter større utfordringer enn man kan takle. Det nevnes også skolekode/skolekultur som begrep.

¹⁸ <http://www.styringsomrader.no/index.php/innledning>

Det at lederne er forståelsesfulle er viktig for flere av mine informanter.

Vi har en flink leder som er veldig forståelsesfull. Det har mye å si. Ledere vår er også en pådriver og gjør sitt for at planer følges opp (intervju 6).

Jeg er fornøyd med at vi har fått en leder som har en pedagogisk innfallsvinkel til ting, og ikke bare rent praktisk fordeling på avdelingen (intervju 2).

I forhold til samarbeid når det gjelder den gode timen, som ledelsen har satt på agendaen, så sier en av informantene;

Vi drøfter ikke den gode timen på seksjonsmøtene, men vi lærerne som jobber sammen i de praktiske fagene er flinke til å diskutere sånn internt i vårt fag. Det synes jeg vi er gode på. Bruke hverandre som mentorer (intervju 7)

Ut fra også andre utsagn kan vil jeg si at vedtatt standard er implementert hos lærerne. De som jobber i ledelsen vil også være opptatt av samarbeid med skoleeier. Hvert år har skoleeier, representert ved fylkesdirektør og leder for opplæringsavdelingen, samt representanter fra opplæringsavdelingen i fylket, en dialog med skolene, en styringsdialog, for å sette status for hva som har skjedd på de ulike skolene i løpet av året. En av aktørene stiller seg litt tvilende til flere av de motstridende beskjedene skolen får. Det settes fokus på økonomi, karakterutvikling, fravær og frafall. Men det fremkommer i utsagnene at det er lite fokus om hvordan skolen forholder seg til den generelle delen av læreplanen.

4.3.4.2 Ledelse relatert til dimensjonen planlegging.

System for styring er en overordnet tanke, den gode timen er skolens eget verktøy for å få til mer likhet mellom avdelingene. Alle aktørene snakker om den gode timen og det som er positivt med innføring av dette som en av skolens standarder.

Mange kan si at dette kanskje ikke er noe nytt, men når det er det er fokus også i skolevandringen så får alle et mer eierskap til dette og at det er en mer tydeligere struktur.

Den gode timen har jeg vel prøvd å jobbe etter hele tiden, men strukturen er bedre på denne skolen. Man gjør seg erfaringer etter hvert og legger det på minnet (intervju 2).

En annen informant legger vekt på at forutsigbarheten og strukturen er viktig for å få klare rammer på undervisningen, at det er lettere at flere elever får utbytte av undervisningen.

Den gode timen har vært bevisstgjørende på at når alle gjennomfører standardene så blir det forventet av elevene at man har en struktur på timen. Det at man har en klar oppstart av timen gjør at du også får bedre arbeidsforhold, både som lærer og elev. Der synes jeg vi har vært ganske flinke og tydelige (intervju 1)

Ledelsen på skolen er også opptatt at man har ulike roller i hverdagen. Lærere er tettere på eleven og foresatte, mens ledelsen har i oppgave å se helheten, men det påpekes at elevens beste alltid vil være i fokus selv om man kanskje må skuffe noen på veien.

4.3.4.3 Ledelse relatert til dimensjonen forandring

Ikke overraskende er hovedtyngden på svarene relatert til forandringer, ledelsen er viktig for skolen og dens utvikling. Flere av aktørene ønsker med tydelighet i forhold til regler som har blitt bestemt og at lederne er mer delaktige i pedagogiske diskusjoner.

Skal man etablere et godt og åpent arbeidsforhold så er vi avhengig av hyppige felles møter og samtaler, og en leder som tør å gå inn i materien og diskutere arbeidsmetoder (intervju 2).

Jeg skulle ønske meg at utdanningslederne kunne sitte sammen med oss og snakke om det vi gjør i hverdagen vår. Slik at vi kan justere kursen vår i riktig retning (intervju 5)

En av informantene trekker inn dette med skolevandring og undervisningsevaluering som et målepunkt for å ta elevene på alvor. Det legges ned en del jobb, men man føler ikke at det blir gjort noe mer ut av det. Det gjør at noen savner at ledelsen trekker fram gode pedagogiske eksempler på fellessamlinger og setter saker som tilpassa opplæring, den gode timen, undervisningsevaluering høyere opp på agendaen og følger opp saker som kommer fram i slike undersøkelser.

Den gode timen fungerer jo best om man følger det opp. Nytter ikke å fokus kort stund av gangen. F.eks når elevene opplever at lærer ikke møter presis til timen og det ikke skjer en skitt, da synes jeg det er ganske ille, og hvordan kan du da forvente at elevene skal møte presis hvis du ikke gjør det selv? (Intervju 1).

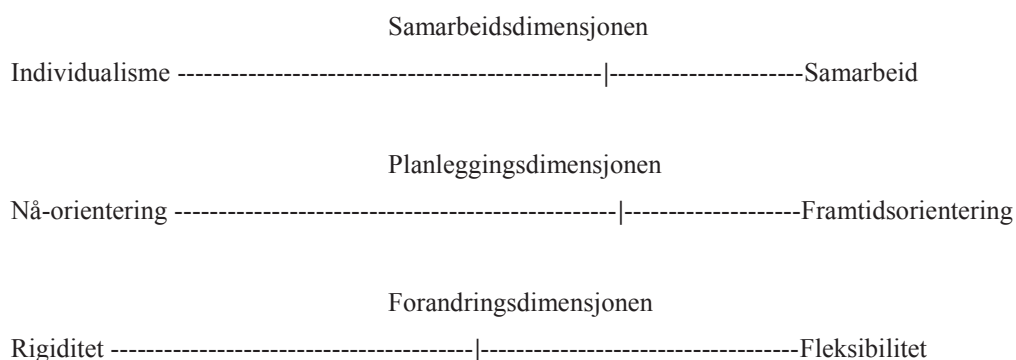
En av aktørene er opptatt av å systematisere organisasjonskartet og tydeliggjøre arbeidsoppgaver i ledelsen samt å få en tydeligere oversikt over når de ulike arbeidsoppgavene skal utføres. Enkelte av informantene er også opptatt at det er en dårlig kjønnsbalanse i den øverste ledelsen.

4.3.4.4 Oppsummering av ledelse og system for styring relatert til samarbeid, planlegging og forandring.

Majoriteten av aktørene ønsker en tydelig og forståelsesfull ledelse. En ledelse som setter ting på kartet og som følger opp det man har bestemt. Flere sier de er fornøyd med sine nærmeste ledere. De er også fornøyd med strukturen skolen har i forhold til system for styring og at det er et fokus på undervisning og den gode timen.

Flere av aktørene ønsker seg også en ledelse som er mer synlige og medvirkende i pedagogiske diskusjoner. Det som også slår meg som positivt i intervjusituasjoner er at aktørene er stort sett fornøyd med tilstanden og snakker om saker og ikke personer.

I henhold til den kvalitative skalaen vil jeg plassere personalets orientering slik når det gjelder ledelse og system for styring;



4.3.5 EGEN ROLLE

Hvilke tanker har informantene om sin egen rolle i skolesystemet. Hvordan ser de på seg selv når det gjelder trivsel, egen fungering i klasserom og i møte med kollegaer og andre samarbeidspartnere. Hovedtyngden av tilbakemeldingene ligger på dimensjonen samarbeid, mens det er klart minst i forhold til utfordringer.

4.3.5.1 Egen rolle relatert til dimensjonen samarbeid

Informantene i undersøkelsen er opptatt av å bygge relasjoner, både mellom lærer-elev og lærer-lærer. De ser på seg selv som tydelige voksne og tar avgjørelser til elevenes beste.

Jeg bygger relasjonen med å tilnærme meg elevene med nødvendig respekt, humor og omsorg (intervju 2)

Som lærer er jeg nok god på å være tydelig og at jeg oppleves som rettferdig og har litt humor. Jeg er den som tar avgjørelser, men er også god til å variere undervisninga. Jeg bryr meg også mye om elevene. Jeg kan sikkert si jeg er en god lærer, for hadde jeg ikke følt det så hadde jeg ikke følt jeg gjorde en god jobb heller (intervju 1)

Informantene trekker også fram begreper som dialog, samarbeid mellom kollegaer, egen motivasjon for sitt arbeid.

Vi som er kontaktlærere på vår avdeling jobber veldig godt sammen. Vi lager årsplaner sammen og vi lager større oppgaver sammen for å kvalitetssikre det, og vi vurderer aldri arbeider alene (intervju 6)

4.3.5.2 Egen rolle relatert til dimensjon planlegging

Aktørene er fortsatt opptatt av både hvordan de utfører den gode timen og hvordan de vil ha det i klasserommet generelt. Dimensjonen samarbeid og planlegging går noe over i hverandre her.

I mine timer starter vi 08.05 der alle elevene reiser seg så vi får hilst på hverandre. Da har jeg fått øyekontakt, og så forteller jeg litt om hvordan dagen skal være og hva vi skal lære. Denne rutina avslutter jeg dagen med også (intervju 2)

En annen informant legger vekt på kontaktlærerrollen og viktigheten av den, også det at man liker å ha den rollen.

Jeg liker rollen som kontaktlærer. Har vært det i alle år. For da har jeg kontrollen...jeg er litt sånn kontrollfreak jeg. (intervju 6).

Flere av aktørene er opptatt av dette med den gode timen og hvordan man gjennomfører denne.

4.3.5.3 Egen rolle relatert til dimensjon forandring

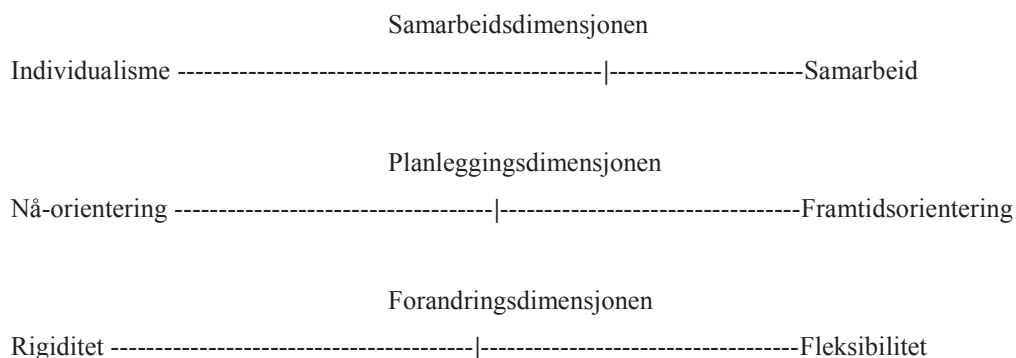
Her var det få utsagn å arbeide med. Dette kan også forklares at utfordringene man møter har fordelt seg jevnt over på de andre kategoriene.

Ledere er opptatt av at de har ulike roller og det å fylle disse, alt fra ressursfordeling til å være med på møter, undervise og styre en seksjon med de behov som lærerne har, og det er ikke alltid lett. Som kontaktlærer er man opptatt av at det er mye papirarbeid og å få tid nok til hver elev. Andre er opptatt av å finne strukturer som fungerer for flere når det kommer nye forskrifter og regler som skolen skal forholde seg til.

4.3.5.4 Oppsummering egen rolle relatert til dimensjonene samarbeid, planlegging og forandring.

Aktørene er jevnt over opptatt av sin rolle i samspillet mellom elever, foresatte og kollegaer. De er opptatt av å få til gode relasjoner og samarbeid. En sportsmetafor er balanse og flyt. Skolens standarder, der den gode timen er et av kriteriene for å ha kontroll i timen, blir tatt opp som nødvendige punkter og jobbe etter. De er opptatt av at elevene skal ha et forutsigbart og trygt miljø.

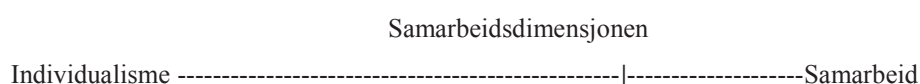
I henhold til den kvalitative skalaen vil jeg plassere personalets orientering slik når det gjelder egen rolle



4.3.6 OPPSUMMERING ANALYSE AV INTERVJUER

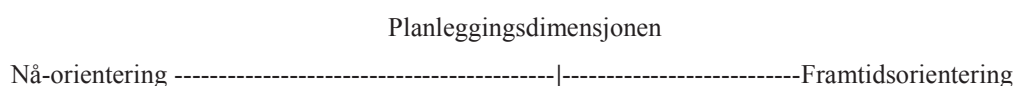
Det er viktig at jeg som forsker ikke tolker eller drar noen slutninger i min oppgave. Tanken er at man skal få noen tanke om hvordan man kan jobbe videre ved skolen mht det pedagogiske arbeide. Kulturanalysen kan avdekke hva som styrer, begrenser og regulerer det som skjer ved skolen.

I denne analysen har jeg kommet med noen korte oppsummeringer underveis, men skal nå bruke den kvalitative skalaen for å se hvor de har sin orientering alle kategoriene sett under ett.



Innenfor dimensjonen samarbeid opplever jeg at aktørene ved skolen ønsker og har fokus på samhandling. De er opptatt av at elevene skal bli sett, trives og få en opplæring som er basert på deres forutsetninger. De synes det er greit å samarbeide med flere instanser og ikke stå alene der de møter utfordringer.

Aktørene uttaler seg ofte i vi-form, både når det gjelder uttalelser om elever, foreldre, samarbeid kollegaer imellom og opp mot ledelsen. Aktørene føler de har god støtte i deres nærmeste leder. De trives på jobb og med sine elever.



Begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning blir i stor grad forstått likt ved skolen. Aktørene er opptatt av at man må tilrettelegge for elevene slik at de får opplæring på deres eget nivå. Mange tenker på å variere og bruker mye tid på planlegge for god undervisning. Det framkommer av materialet at man ønsker å bruke mye tid, og gjør det også, til å finne løsninger som passer for elevene som kommer til skolen, alt fra klassesammensetning, hvem som skal undervise elevene og kartlegging av faglig kompetanse. Når det gjelder fokus på tilpasset opplæring og spesialundervisningen kommer det fram at dette krever mer jobbing innenfor et ledelsesperspektiv. At skolens standarder der den gode timen er viktig ser ut til å være innarbeidet hos flere, og det er også et fokusområde når det gjelder når ledelsen besøker klassene. Når det gjelder

Forandringsdimensjonen

Rigiditet -----|-----Fleksibilitet

Det er mange utsagn som passer innenfor denne dimensjonen. Mange av skolens elever krever en stor grad av ulike tilpasninger når det gjelder det faglige. Det krever en enda bedre systematisk jobbing mener flere av aktørene. Man bør ha det mer «oppe i hverdagen», diskutere det i personalgruppa og tenke mer tverrfaglig. Foreldresamarbeid er viktig selv ved den videregående skolen. Aktørene ønsker seg en diskusjon om at man bør stille mer krav til foresatte i forhold til å følge opp dette med fravær, samt at man også tenker nytt når det gjelder de mer tradisjonelle foreldremøtene. Man ønsker seg mer deling av gode pedagogiske arbeidsmåter slik at man kommer framover. Det legges ned mye jobb både på skolevandring, undervisningsevalueringer, men det blir i liten grad tatt tak i videre.

4.4 ANALYSE AV ELEVBREV

I et historisk perspektiv har elever ofte blitt betraktet og behandlet som passive deltakere i skoleorganisasjonen. I et resonnement om elevers aktørberedskap i den målstyrte skolen, gjør Berg (2003) oss oppmerksom på elevrollens ulike aspekter. Skal vi se dem som medvirkende, deltagende eller som tilskuere? Å bruke kulturanalysen som instrument for å se nærmere på elevrollene kan være problematisk med friomsmodellens utspring i forskning om lærernes yrkesnormer (Lortie 1975). En mulighet i en elevkulturanalyse er å se nærmere på elevgruppas kultur i forhold til den værende lærerkulturen. Blossing (2003) mener at det er viktig å engasjere skolens elever i arbeidet med å få en bedre skole.

Om elevene ikke får mulighet til å bli med i utviklingsarbeidet, minsker også muligheten for at de skal føle seg delaktig i prosessen. Elevene har gjerne en mening om hvordan de synes skolen fungerer, og det er jo i aller høyeste grad også deres arbeidsplass, og de må høres. I den videregående skolen deltar elevene årlig i den felles elevundersøkelsen. Denne er et greit verktøy å jobbe ut fra, men den er generell og gir i liten grad rom for lokale tilpasninger.

Kulturanalysen vil i dette kapitlet bli presentert i henhold til dimensjonene *samarbeid*, *planlegging* og *forandring* og de vertikale kategoriene slik det fremkommer av tabell 4.2

Dimensjoner/ Kategorier	<i>Samarbeid</i>	<i>Planlegging</i>	<i>Forandring</i>
Trivsel			
Klasse-/skolemiljø			
Rammer (fysiske)			
Undervisning			

Tabell 5 kulturanalyse elevbrev

Elevbrevene er mye mer kortfattet og kan virke enklere å plassere i dimensjoner og kategorier, enn intervjuene. Det framkommer ganske tydelig at utsagnene fra elevbrevene ligger innenfor dimensjonen samarbeid. Kun under kategori undervisning er det overvekt på dimensjon planlegging og forandring. Innenfor kategoriene trivsel, klasse-/skolemiljø og fysiske rammer er ikke dimensjonen planlegging med. Innenfor kategoriene trivsel, klasse-/skolemiljø er det kun få utsagn som strekker seg mot forandring.

I den videre presentasjonen av funn vil jeg gi en oppsummering av innholdet innenfor hver dimensjon/kategori og jeg vil veksle mellom sitater og oppsummeringer av utsagn slik at jeg får fram aktørenes stemmer.

4.4.1 TRIVSEL relatert til dimensjonene samarbeid og forandring.

Jeg velger å ta dette avsnittet under ett da det ikke framkommer noen utsagn som er relatert til dimensjonen planlegging. Alle elevbrevene inneholdt elementer med trivsel. Her vil de fleste utsagnene relateres til dimensjonen samarbeid. Det er ingen utsagn fra brevene som kan relateres til planlegging, og kun et fåtall av utsagnene relateres til forandring.

Elevene sier de trives godt på skolen og i klassen og har tilføyer ikke mer enn dette. De aller fleste utsagnene tar ikke opp mer enn det som disse to brevskriverne sier;

Jeg opplever skoledagen min som bra. Jeg trives på skolen og i klassen (brev 43).

Jeg trives veldig godt på skolen, og har det alltid gøy og bra (brev 39).

Få elever har skrevet om hvorfor de trives. Men en av brevskriverne uttrykker det slik i forhold til trivsel og motivasjon for å være på skolen;

Har trivdes godt og har lærere som alltid har vært flinke på å motivere meg med oppgaver jeg har slitt med. Har hatt følelsen av mestring flere ganger fordi lærere og medelever har hjulpet med ting både på skolen og mentalt (brev 21).

Kun få brev inneholder utsagn som kan relateres til dimensjonen forandring.

To av brevene inneholder utsagn om at det er forskjellsbehandling i klassene;

Det er forskjellsbehandling i klassen (brev 30)

De som skriver dette sier ikke noe mer om hvordan denne forskjellsbehandlingen utarter seg i klasserommet eller om det gjelder med flere av lærerne.

Noen av elevene uttrykker også at man får dårlig behandling fra elever som går på et annet utdanningsprogram enn de selv og ønsker seg mer fokus på dette med mobbing.

Men idrett er ikke veldig snille mot oss bestandig. Det var en gang hvor jeg ble kalt «kunstfytte»! Så det hadde vært fint hvis idrett og D&H kunne ha noe mobbegreier undervisning av noe slag, sånn at vi ikke trenger å være uvenner (brev 36).

Det er også et par utsagn om at det kan være noe vanskelig å komme i kontakt med nye mennesker og spesielt i kantina når mange sitter sammen.

4.4.1.1 Oppsummering av trivsel relatert til dimensjonene samarbeid og forandring.

Oppsummering av kategorien trivsel tilsier at det er en klar overvekt av elever som uttrykker at de trives på skolen og i klassen sin. De sier lite om hvorfor de trives, men at de trives både på skolen, med klassen sin og med lærerne sine. Det er ingen som sier at de mistrives og vil slutte på skolen. Enkelte uttrykker at det er forskjellsbehandling i klassen, men sier ikke om hvordan dette foregår.

4.4.2 KLASSE- OG SKOLEMILJØ

Under kategorien trivsel er det mange som også nevner dette med klassemiljø. Jeg valgte å dele opp de som kun uttrykker trivsel og de som føyer på elementer som går direkte på skole- og klassemiljø. Brevskriverne bruker ordet miljø uten at det er definert for dem på forhånd. Under denne kategorien er det også kun uttalelser som er relatert til samarbeidsdimensjonen, kun et lite fåtall som kan relateres til dimensjonen forandring.

Brevskriverne sier også her at de trives i klassen og på skolen. Mange skriver kun at de synes det er bra miljø og en bra skole. Flere påpeker i brevene at de synes det er lett å bli kjent med elevene her og at det generelt sett er mange hyggelige medelever. Denne brevskriveren uttrykker det slik;

Min motivasjon til å dra på skolen er klassen min, altså medelevene. Jeg trives utrolig bra i klassen, og vil ikke gå glipp av en eneste skoledag. Uansett hvem jeg er med i klassen, trives jeg. Jeg har null problem med å snakke med eller stole på alle i klassen (brev 24)

En annen av brevskriverne beskriver klassen og skolen sin slik;

Klassen er veldig fin, bråker inimelom men hva er morsomt vis den ikke er det! På denne skolen er det mindre bøler. På den skolen er det stille og luftig (brev 37).

En elev uttrykker at klassemiljøet man er en del av har forandret seg fra tidligere og har det ikke like bra som tidligere;

Jeg opplever skoledagen som helt grei. Jeg synes ikke klassen er den greiest å være i lenger, fordi så mange av dem har forandret seg og det har sikkert jeg også, men føler meg mer eller mindre usynlig og ikke komfortabel. Dette gjør skoledagen vanskelig (brev 17).

Kun en uttrykke at han/henne gruer seg for å dra på skolen pga dårlig klassemiljø.

Utsagnene i kategori klasse-/skolemiljø og under dimensjonen samarbeid uttrykker mer også hvorfor de er fornøyde med skolehverdagen sin. Det kommer opp utsagn som respekt, lite mobbing og plaging, at det er lett å bli kjent med andre elever, lærerne er snille og hyggelige stort sett. Elevene navngir gjerne lærerne som gjør et inntrykk, både positivt og negativt.

Under dimensjon forandring er det kun framkommet få utsagn. Et av utsagnene går på dette med dårlig miljø mellom to av utdanningsprogrammene som jeg nevne over i kategorien trivsel. En av brevskriverne skriver om litt skjevfordeling på kjønn i klassen;

Etter at klassene var delt og jeg fikk se klassen ble jeg lit skuffet at det var veldig få gutter i klassen det gjøre meg til at jeg ble lit mer tilbakestående i klasserome (brev 35)

4.4.2.1 Oppsummering klasse- og skolemiljø relatert til dimensjonene samarbeid, planlegging og forandring.

Slik det framkommer av brevene fra elevene så indikerer det relativ høy trivsel både når det gjelder i egen klasse og på skolen. At de har venner på skolen har størst betydning for at de liker seg på skolen. Tar man utgangspunkt i at brevene er skrevet i tidsrommet desember/januar så kan man forvente at de fleste har begynt å kjenne hverandre ganske godt.

4.4.3 FYSISKE RAMMER

Denne kategorien valgte jeg å ta med fordi mange av brevskriverne var opptatt av dette i sine brev. Utsagnene går på beliggenheten til skolen, tilgang på busser og kantina. Dimensjonen planlegging er heller ikke her representert med noen utsagn. Tilbakemeldingene fordeler seg jevnt på dimensjonene samarbeid og forandring.

Innenfor dimensjonen samarbeid er brevskriverne opptatt av at skolens beliggenhet er bra. Det er mange muligheter rundt på området og de opplever at det er stille og rolig rundt dem. To av informantene uttrykker det slik;

Skolen er ganske fin, jeg liker blandingen av de gamle og nye byggene. Måten skolen ligger til er også veldig fin, da vi ikke er midt inne i byen, men vi er litt tilsideliggende (brev 14).

Det som er bra med skolen er at det er mange snarveier rundt på området. Og at det er stort og fint (brev 5).

En nevner også at det er bra miljø i kantina på skolen.

Innenfor dimensjon forandring er flertallet opptatt av bussforbindelse, parkering og kantina. Noen nevner også dette med utstyr til undervisning, både at det er bra, men også at det kunne vært bedre.

Når det gjelder parkering går dette mest på at skolen har en hovedparkering og at det da er et lite stykke å gå bort til undervisningsbygningene. Dette gjelder kun de elevene som har sin undervisning på dette området.

Kunne lagd en parkering oppe ved verksted, er så langt å gå ☹ (brev 6).

Bussforbindelse til skolen er det mange som ønsker seg en forbedring på. Her uttrykker de fleste misnøye i forhold til fulle busser og at det er vanskelig å komme seg hjem om de slutter tidligere på skolen.

Men synes det kunne gått en buss til ca. midt på dagen som hadde kjørt i fra skolen og til terminalen (brev 44)

Bussen er treig og bussen er alltid full (brev 47)

Informantene er også jevnt over opptatt av kantina. Flere av brevskriverne uttrykker at de synes at prisene er for høye og at det er litt liten plass der.

Det burde også vært plass til alle elevene i kantina, det er allt for lite plass og prisene i kantina kan bli mye bedre (lavere) (brev 5).

En annen av brevskriverne tenker på flere fellesarealer og tilbud for elever som kan bli bedre;

Et par ting so kunne endres er f.eks at kantina er åpen hele tiden og kanskje at det blir flere «fellesarealer» hvor vi kan spise, og «større» bibliotek, altså flere bøker som viser «til ungdommen» (brev 15).

4.4.3.1 Oppsummering av fysiske rammer relatert til dimensjonene samarbeid og forandring.

En kort oppsummering av kategorien fysiske rammer relatert til dimensjonene samarbeid og forandring viser at det elevene er fornøyd med er skolens beliggenhet. Det er rolig og de har store områder å bevege seg på. Bygningene er stort sett tilpasset deres behov men de ønsker at kantina kunne vært noe større slik at det ble plass i storefri samt noe billigere priser på varene som blir solgt der. Parkering nærmere enkelte undervisningslokaler er også ønskelig for de som er berørt av dette. Når det gjelder kantina mener brevskriverne at denne kunne godt vært litt større, ha litt bedre åpningstid og billigere varer.

4.4.4 UNDERVISNING

Innenfor denne kategorien er det ganske jevnt fordelt med utsagn innenfor alle dimensjoner. Alle elevene har vært opptatt av og sagt noe om undervisningen ved skolen. Også her er det flere som uttrykker seg i korthet og sier de er fornøyd med undervisningen, men mange har sagt noe om hva de liker og ønsker skulle vært annerledes. Brevene tar for seg både enkeltlærere som de liker/ikke liker, innholdet i undervisningen og metoder.

4.4.4.1 Undervisning relatert til dimensjon samarbeid.

Informantene skriver her om lærere som de synes er snille, dyktige og at de bryr seg. De navngir gjerne, men flestepartene av informantene snakker generelt om inntrykket de sitter med. Et par av informantene sier;

Jeg er veldig fornøyd med lærerne på skolen. Siden vi er så få, blir vi sett og hørt av hver eneste lærer. Vi får et mer personlig forhold til dem, noe som gjør det enklere for oss å si vår mening og trivselen vil øke (brev 24).

Lærerne har alltid vært hyggelige og lett å snakke med. Har hatt visse hendelser som har dratt inntrykket ned, men etter tre år har jeg ikke en lærer å klage på (brev 21)

Mange skriver at de er fornøyd med skolen og opplever at de har en grei skolehverdag.

4.4.4.2 Undervisning relatert til dimensjonen planlegging

Informantene er også her opptatt av innholdet i undervisninga. Mange av utdanningsprogrammene er yrkesrettet og i brevene er de opptatt av gode opplevelser i den praktiske undervisningen.

Jeg synes lærerne på Kalnes gjør en god jobb og er svært dyktige på hver sine måter. Jeg synes vi har fått mange fordeller til å skaffe oss jobb siden vi har fått dokumentasjon opplæring på veldig mye som jeg setter stor pris på og har lært mye (brev 35).

Andre er opptatt av kombinasjonen av teori og praksis noe flere av brevskriverne synes er bra selv om flere synes teorien er tung.

Undervisningen er også bra, synes også lærerne vi har er flinke til å lære bort, både i de vanlige fagene og i de praktiske fagene. Det brae med undervisningen er at vi får gjort mye forskjellig og prøvd ut nye ting. Og synes fagene som norsk, engelsk er helt greie, men lite variasjon (brev 40)

Undervisningen fungerer bra, og den er variert for vi har både teori og praksis (brev 43)

I undervisninga kan teoridelen bli litt trå til tider, men ikke mer enn at det er overkommelig. Selv om teorien er trå er den samtidig lett og forståelig og grei å jobbe med. Arbeidet i verkstedet er spennende og læringsrikt. Lærerne er dyktige og flinke i det de driver med (brev 46).

Noen av brevskriverne påpeker dette med engasjement og utvikling blant lærerne og skolen generelt.

Lærerne er engasjerte når det kommer til elevenes mestring og jeg føler de legger veldig mye i at vi skal få til det vi kan (brev 25).

4.4.4.3 Undervisning relatert til dimensjonen forandring

Innenfor dimensjon forandring har brevskriverne vært opptatt av både variasjon i undervisningsmetoder, lærere som de synes er strenge eller at enkelte fag ikke var helt som de hadde håpet på.

Mange har sagt de er fornøyde med undervisningen, men de har også synspunkter på hvordan de vil ha det i klasserommet. Mange av brevene inneholder informasjon om lærere de liker og ikke liker, men det er lite personangrep, utsagnene er flere ganger knyttet opp mot at de også synes faget er vanskelig. Noen av utsagnene går i retning:

Undervisning kunne blitt litt bedre i norsk, engelsk (brev 5)

Men alt i alt er jeg svært fornøyd med kontaktlæreren min også, de andre lærerne utenom matte og engelsk virker ikke som de skjønner hvordan vi lærer lettere bare dems måte blir brukt (brev 45).

En annen elev kommer med helt konkrete tilbakemelding om hva som kan forbedres:

Det som kan forbedres:

- *Variasjon med tanke på læringsmåter*
- *Flere lærere pr.fag*
- *Litt mer individualisering (brev 22)*

Dette med ulike læringsmåter nevnes i flere brev.

Andre synes kanskje noen lærere snakker litt for mye i timene og burde la elevene få lov til å jobbe mer selvstendig. Andre kommer med konkrete fag de ikke liker, som lett kan bli kjedelige og tørre. En sier slik:

Undervisningen anser jeg som veldig bra, selv om visse fag skiller seg ut i en negativ setting. Det kan komme av visse lærere som jeg mener gjør fagene og pensumet langt tyngre enn det de egentlig trenger (brev 28).

Informantene kommer også inn på dette med opphopning av prøver og vurderingssituasjoner, at det er vanskelig å holde foredrag i klassen, at noen av oppgavene de får i praktiske fagene ikke føles relevante samt at de føler det ubekvemmt når lærere tydelig viser at de blir oppgitt når elever ikke forstår det som blir undervist i.

4.4.4 Oppsummering undervisning relatert til samarbeid, planlegging og forandring.

Når man ser alle brevene under ett så er elevene godt fornøyd med undervisningen og lærerne på skolen. Mange uttrykker kun at de er fornøyd, andre påpeker fag og lærere de ikke er fornøyd med. Mange nevner at de synes lærerne er forståelsesfulle, engasjerte og snille, men det kommer også fram at man gjerne kunne hatt noe mer varierte undervisningsmetoder. Mange av informantene tilhører yrkesfaglige klasser og nevner da spesielt at de er tilfredse med den praktiske undervisningen, de lærer mye og den er variert. Det som går igjen som kanskje mer tørt og mindre motiverende er fellesfagene.

4.4.5 OPPSUMMERING ELEVBREV

I denne oppsummeringen vil jeg ta for meg elevbrevene i sin helhet. Jeg har valgt å ikke bruke den kvalitative skalaen gjennomgående i oppsummeringene slik jeg gjorde i analysen av intervjuene, dette fordi jeg tenker at elevbrevene er av litt «lettere» art og spriker ikke like mye uttalelsene.

I henhold til den kvalitative skalaen vil jeg plassere utsagn fra brevene;

Samarbeidsdimensjonen

Individualisme -----|-----Samarbeid

Denne dimensjonen inneholder mange utsagn. Brevene er gjennomgående positive med høy grad av trivsel både på skolen og i klassene. De som utdyper dette tar med seg at klassekamerater er noe av det som trekker dem til skolen. Flere skriver også at de opplever alle elevene på skolen som hyggelige. Lærerne får også i stor grad gode tilbakemeldinger

gjennom at utsagnene i brevene er positivt rettet mot god undervisning og hyggelige lærere som bryr seg om dem. De fysiske rammene ved skolen tiltrekker brevskriverne. De har mange steder å gjøre av seg og de liker at det er åpent rundt dem.

Planleggingsdimensjonen

Nå-orientering -----|-----Framtidsorientering

Innenfor denne dimensjonen framkommer det lite utsagn. De utsagnene som fremkommer i brevene ligger under kategorien undervisning. Her skriver de at de møter lærere som er flinke til å lære bort, spesielt i de praktiske fagene. De får prøvd ut nye og spennende øvelser som de ikke hadde kunnskap om tidligere. I flere av brevene kommer det fram at de opplever skoledagen som variert. Selv om de fleste brevene er orientert om nå-tiden. At de har det bra her og nå, så fremkommer det også at de føler at det de lærer er til nytte også senere.

Forandringsdimensjonen

Rigiditet -----|-----Fleksibilitet

Utsagn innenfor denne dimensjonen er noe spredt, men hovedvekten ligger under kategorien undervisning. Innenfor samarbeidsdimensjonen fremkommer det noen utsagn som tar for seg at noen ganger er det dårlig stemning mellom elever fra et utdanningsprogram til et annet. Noen mener også at en lærer behandler dem ulikt og at det oppleves urettferdig. Et av brevene tar også for seg at kjønnsfordelingen i enkelte klasser er litt skjevt. Når det gjelder de fysiske rammene så ønsker brevskriverne bedre bussforbindelser, større kantineareal og billigere varer. Det er innenfor kategorien undervisning det er flest utsagn. Her er det flere som ønsker bedre undervisning i fellesfagene, noen ønsker høyere lærertetthet, variasjon i undervisningsmetoder og mer individualisering.

KAPITTEL 5 DRØFTING AV FUNN

5.1 INNLEDNING

I denne delen vil jeg drøfte mine viktigste funn opp mot problemstilling og forskningsspørsmål sammenholdt med teori og analyse som ligger til grunn for i kapitel 2 og 4. Oppgavens problemstilling er;

Hva betyr ansatte og elvers tanker/refleksjoner for skolens muligheter for å nå sine mål?

Jeg har oppsummert både analyse av intervjuer og elevbrev for seg med det jeg mener er de viktigste funnene fra de områdene jeg har satt søkelyset på. Med bakgrunn i kulturanalysen vil jeg drøfte funnene mine opp mot forskningsspørsmålene jeg la fram innledningsvis i oppgaven.

- Hvordan stiller personalet til begrepene *tilpassa opplæring* og *spesialundervisning* i skolen?
- Hvilken kultur for læring foregår på skolen?
- Hvilke utfordringer møter man i skolehverdagen?
- Hvordan opplever elever og personale skolehverdagen?

Hvert av forskningsspørsmålene vil bli drøftet ut fra analyse av intervjuer og elevbrev, teori samt tall fra elevundersøkelsen fra skoleåret 2013/14. På grunn av oppgavens krav om anonymitet kan ikke elevundersøkelsen i sin helhet legges ved som dokumentasjon.

5.2 HVORDAN STILLER PERSONLAET SEG TIL BEGREPENE TILPASSET OPPLÆRING OG SPESIALUNDERVISNING I SKOLEN?

Begrepene *tilpasset opplæring* og *spesialundervisning* er nærmere beskrevet i kapitel 2, men for å gi en kort oppsummering trekker jeg fram Bachmann og Haug (2006) som sier at tilpasset opplæring endres over tid og det er et vanskelig begrep som blir tolket ulikt.

Det er opp til skolene selv å definere begrepet. Spesialundervisning defineres som en individuell rettighet som skal tre i kraft når eleven ikke har utbytte av ordinær undervisning¹⁹.

¹⁹ Opplæringsloven 2012 §5.1

Mine viktigste funn i forhold til aktørene i personalgruppas forståelse av tilpasset opplæring og spesialundervisning ser ut til å være at

- Aktørene har en ganske lik forståelse av begrepet tilpasset opplæring.
- Aktørene er opptatt at elever med spesialundervisning skal trives og ha et trygt klasse miljø. De er opptatt av at det må være åpenhet for at vi er forskjellige og at man må arbeide ut fra elevens ståsted.
- Alle aktørene er opptatt av elevers trivsel i skolehverdagen

Jeg har tidligere vist til bestemmelser i Opplæringsloven, som innebærer at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs forutsetninger og evner²⁰. Tilpasset opplæring skal skje innenfor det ordinære opplæringstilbudet og ta utgangspunkt i elevenes faglige- og utviklingsnivå²¹.

Kulturanalysen indikerer at aktørene tolker tilpasset opplæring slik bestemmelsene tilsier. De ønsker å få til et best mulig opplæringsløp for elevene og de prøver å dra i samme retning. Skolens utviklingsplan definerer ikke begrepet tilpasset opplæring, slik skolen vil tolke det, men de beskriver sine verdier godt og sier tydelig at skolen skal være på tilbudssiden slik at elevene skal oppleve et helhetlig tilbud. Kanskje det ligger i skolens kultur å tilpasse læringen for elevene, men da ville det nok også være en god idé å lage en felles tolkning av begrepet slik Bachmann og Haug (2006) beskriver er noe av skolens mandat.

Jeg opplever ikke at aktørene tenker først og fremst bare på å jobbe med tilpasninger for den enkelte eleven, det som Bachmann og Haug (2006) beskriver som en smal tilnærming til begrepet tilpasset opplæring. Med dette mener de ulike former for konkrete tiltak, hvordan man organiserer undervisningen eller hvilke metoder man bruker. Det vil i stor grad innebære individualisert undervisning slik at den enkelte eleven skal få en god opplæring

Det som omtales som en videre forståelse av begrepet tilpasset opplæring kan oppfattes mer som en ideologi eller som en pedagogisk plattform som skal gjennomsyres hele skolens virksomhet. Det vil også si at man må vektlegge et godt fellesskap på skolen, der fokuset også er på læringsmiljøet og hvordan det påvirker læringsutbyttet (Bachmann og Haug 2006).

²⁰ Opplæringsloven 2012

²¹ Utdanningsdirektoratet 2009

Innenfor denne utvidede tolkningen av begrepet tilpasset vil det innebære en mer omfattende strategi der hensikten er å gi alle elevene en god opplæring ut fra sine egne forutsetninger. Ut fra hva informantene fra personalgruppa og elevbrevene tilsier så er skolen preget av mange omsorgsfulle lærere som ser elevene, og elevene opplever å bli sett.

Aktørene fra personalet er opptatt at elevene skal trives, oppleve et trygt skolemiljø og finne venner. Jeg tenker at også det er med på å skape den gode skolehverdagen for elevene og dermed også tilpasset opplæring i et videre perspektiv. Dette gjelder også for elever som er i behov for spesialpedagogiske tiltak. Intervjuobjektene er opptatt av innenfor spesialpedagogiske tiltak så jobber man i fellesskap med foresatte og Pedagogisk Psykologisk tjeneste.

Brevskriverne uttrykker at de liker seg på skolen og opplever lærerne som hyggelige, engasjerte og snille. Tall fra elevundersøkelsen som ble gjennomført i 2014, der 86,39% av skolens elever deltok, viser at 81,1% av elevene opplever at alle, eller de fleste lærerne bryr seg om dem. 83,2% av de som har svart på undersøkelsen mener også de får god hjelp av læreren når de ikke forstår en oppgave. Tallene er hentet fra den delen i elevundersøkelsen som tar for seg arbeidsforhold og læring. Disse tallene gjenspeiler det brevskriverne er opptatt av, at de synes lærerne er flinke til å lære bort og at de er engasjerte og ønsker utvikling for elevene.

Oppsummeringen av analysen innenfor dimensjonen *samarbeid* og kategoriene tilpasset opplæring og spesialundervisning mener jeg at skolen har en viss grad av positiv samarbeidsorientering. Ut fra materialet kan man se aktører som ønsker å få til gode møter og dialoger med elevene sine. De er opptatt av at de skal lære, og at de skal ha en god hverdag. Elevene trives godt på skolen og de mener at lærerne er omsorgsfulle og engasjerte i deres læring. Dette er de store trekkene, det vil alltid finnes unntak og slik er det her også. Et par av brevene inneholdt utsagn om at de mente enkelte lærere var urettferdige.

Ikke alle av intervjuobjektene føler at man drar i samme retning, det er noe sprikende i forhold til hvordan personalet samarbeider seg imellom om dette med tilpasset opplæring. En av informantene legger vekt på dette at man må jobbe med å finne en god struktur for tilpasset opplæring og spesialundervisning.

I forhold til deres utviklingsplan der de ønsker å arbeide for at man jobber helhetlig på skolen må man kanskje i større grad legge til rette for mer samarbeid innenfor dette feltet.

Innenfor dimensjonen *planlegging* ser vi at de har et ganske likt utgangspunkt når det gjelder å definere begrepene og arbeide ut fra disse. Dette kan man også se ut fra hvordan de uttrykker seg om spesialundervisning for elever som har dette innenfor de ordinære klassene. Jeg tenker skolen heller mot en framtidsorientering, spesielt innenfor de praktiske fagene, der flere mener det er lettere å tilrettelegge slik at elevene opplever mestring. Brevene fra elevene indikerer også at de trives best innenfor de praktiske fagene, kanskje tilpasset opplæring må ha en mer sentral plass innenfor fellesfagene slik at elevene føler at de har brukt for det de lærer.

Når det gjelder dimensjon *forandring* mener jeg at skolen har flere elementer å jobbe med. Personalet ønsker tettere oppfølging av ledelsen, nettopp på dette med å tilrettelegge for samarbeid, og da spesielt ved å ha fokus på tverrfaglighet. En av informantene legger vekt på dette med at læring finner sted over tid, at vi har mest fokus på kortsiktige mål. Jeg vil da trekke linken tilbake til den generelle delen av læreplanen som sier noe om hva sluttmålet for opplæringen til den enkelte elev er å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode, å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling²².

5.3 HVILKEN KULTUR FOR LÆRING FOREGÅR PÅ SKOLEN?

Ut fra det som framkommer av materialet, både fra elevbrev og intervjuer vil jeg peke på noen faktorer som er fremtredende;

- Aktørene fra personalgruppa trekker fram den gode timen som klargjørende for en godt strukturert time.
- Flere av elevbrevene indikerer på at undervisningen treffer elevene og at de trives med lærerne sine.
- Struktur for et godt samarbeid når det gjelder undervisning ser ut til å være noe skolen bør jobbe mer med.
- Elevene savner noe mer variasjon i fellesfagene.

²² <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Innleiing/>

I en artikkel i forskning.no (2015)²³ tar den norske skoleforskeren Thomas Nordahl opp hvilke faktorer som skaper godt læringsmiljø. Han peker da på at for elevene er det viktigst å ha venner, deretter at læreren er den voksne og lederen i klasserommet slik at elevene får arbeidsro. Skolen må ha en god struktur der normer og regler tas på alvor, samt at skolen har fokus på å ha det ryddig rundt seg. At foresatte snakker bra om skolen vil også påvirke elevene til å få et positivt fokus. Nordahl trekker også fram fedre som viktige når det gjelder å få elevene, og da spesielt gutter, til å fullføre videregående utdanning. Elevene må jobbe med skolearbeidet for å lykkes og lærerne må øke læringstrykket ved å forvente mer av elevene, men også ha toleranse for at det er lov å gjøre feil. Nordahl avslutter med å si at god undervisning og god læring baserer seg på at lærere sammen diskuterer og samarbeider om sin egen praksis ut i fra forskningsbasert kunnskap.

Når det gjelder tall fra elevundersøkelsen fra området som omhandler vurdering for læring mener 73,6% av elevene at lærerne i alle, eller de fleste fag forklarer læringsmål slik at elevene forstår dem. Skolen har også en høy score når det gjelder hvordan lærerne vurderer læringen. Dette med å henvise til læringsmål blir også tatt opp i Markussen og Seland (2013) sin rapport om den gode timen. Gjennom sine observasjoner registrerte de at blant timene som både begynte og sluttet med henvisning til reelle læringsmål fremfor aktiviteter, hadde alle et sterkt og vedvarende fokus på elevenes læringsarbeid.

Personalet trekker også fram viktigheten med gode timen, der strukturen er ganske klar. Flere trekker fram at de har jobbet etter dette prinsippet hele tiden, at det ikke er noe nytt for dem med en slik fremgangsmåte, men de føler at strukturen er tydeligere her ved denne skolen.

Elevene har vært opptatt av dette med undervisning. De har mange tanker om dette. Det er en høy andel som er fornøyd med undervisningen, spesielt i programfagene. Her sier jo også enkelte i personalet at de synes det er lettere å tilpasse undervisningen innenfor de fagene som har ren praktisk jobbing. Elevene er opptatt av at fellesfagene kan bli litt kjedelige, og der ønsker de seg mer variasjon.

²³ <http://forskning.no/samfunn-barn-og-ungdom-samfunnskunnskap-skole-og-utdanning/2015/04/sann-far-vi-god-skole-mener>

Dette kan kanskje også henge sammen med at skolen har en høy andel elever som går for en yrkesfaglig studieretning og er noe mer praktiske også i sin læremåte. Enkelte av elevene nevner jo dette med at det går greit med fellesfag, selv om det er litt kjedelig.

Ut fra dimensjonene *samarbeid, planlegging og forandring* opplever jeg i sin helhet at personalet og elevene er fornøyd når det gjelder sin undervisning, det er lite i materialet som tilsvarer at det store motsetninger. Elevene påpeker i brevene at de opplever lærerne som engasjerte og dyktige i sine fag og at de blir sett for den de er. Elevene ønsker seg mer variasjon og «praktisk» rettet fellesfag. Skolen er med på FYR-prosjektet²⁴ (fellesfag, yrkesretting, relevans) så dette vil på sikt få noen effekter ut mot elevene.

Når det gjelder hva skolen kan jobbe mer med er dette med å følge opp det som observeres og samtales om etter skolevandringene (den timen der ledelsen er rundt og observerer hvordan den gode timen blir fulgt i klassene). Flere peker på at man savner den gode pedagogiske diskusjonen som bør finne sted på de ulike avdelingene og skolen som helhet, jfr Nordahl.²⁵

5.4 HVILKE UTFORDRINGER MØTER AKTØRENE I SKOLEHVERDAGEN?

Hva er en god skole? Jeg har i kapittel 4 sagt noe om skolen som en kompleks organisasjon der skolekulturer ikke endres over natten. Berg (2013) sier at det finnes flere kulturer på en skole, men det vil som regel være en dominerende kultur som råder. Til nå i drøftingen har det framkommet mange positive trekk ved skolen. I dette kapitlet vil jeg se nærmere på hvilke utfordringer personalet og elever møter i hverdagen. Hvor er det skoen trykker?

Fremtredende trekk under dette spørsmålet er:

- Flere er opptatt av at man må bruke tid på de gode pedagogiske diskusjonene.
- De nevner at ledelsen må følge opp standardene som er satt, flere av aktørene peker på at regler som er satt må gjelde for alle.
- Elevene er opptatt av at bussforbindelse bør bli bedre. De er også opptatt av at kantina bør bli bedre.
- Ha søkelys på et godt foreldresamarbeid

²⁴ <http://www.udir.no/Spesielt-for/Fag-og-yrkesopplaring/FYR/>

²⁵ <http://forskning.no/samfunn-barn-og-ungdom-samfunnskunnskap-skole-og-utdanning/2015/04/sann-far-vi-god-skole-mener>

Intervjuobjektene fra personalgruppa påpeker flere utfordringer som de mener bør tas tak i ved skolen. Innenfor dimensjonen samarbeid er de opptatt av at de kan lære mer av hverandres arbeidsmetoder. Utdanningsprogrammets ulike programfag og fellesfagene er med i FYR-prosjektet, noe som enkelte fremhever som ganske positivt. Det innebærer at lærere innenfor seksjon for fellesfag og de ulike programfagslærerne samarbeider om å lage oppgaver som kan brukes for elevene. Men det kommer også fram at man også ønsker et mer tverrfaglig samarbeid på tvers av utdanningsprogrammene. Man har mye å lære av hverandre mener flere av aktørene.

Hattie (2013) påpeker at et av de viktigste budskapene i *Synlig læring* handler nettopp om styrken i at lærere lærer av og snakker med hverandre om planlegging, læringsmål, mestringskriterier, hva som er verdifull læring, progresjon og hva det betyr å være «god» i et fag. Videre viser Hattie til at den viktigste suksessfaktoren på enhver skole er at man deler en felles forståelse for progresjon, slik at ikke det blir de personlige meningene som dominerer i klasserommet. Samtalene på personalrommet må dreie mot en kollektiv forståelse for de voksnes effekt på elevene, og ikke mot en her og nå orientering der det private og personlige preferansene får råde. Det er når man beveger seg i samme retning med utgangspunkt i samarbeidskritikk, delt problemløsning og mer samhandling at det leder til en effektiv undervisning og læring.

Innenfor en skole trenger vi å samarbeide for å bygge et team som arbeider sammen for å løse dilemmaene i læring, som deler og kritiserer innholdet i og kvaliteten på evidensen som viser vår innvirkning på elevenes læring, og som samarbeider om å planlegge og kritisere undervisningstimer, læringsmål og mestringskriterier regelmessig (Hattie 2013:216)

Dette betyr igjen at man må legge til rette for de gode pedagogiske diskusjonene hos personalet, noe som tar tid å få på plass samt at det krever god planlegging fra ledelsens side. Riis & Ehrstedt (2013) har fokus på at ledere må trekke lærere inn i de store linjene som befinner seg bak enhver undervisningstime. Lærerne har, og skal ha, sitt fokus mot elevene og deres læring, det er her de har sin styrke, men det er også faren ved at det blir for kortsiktig og at man fjerner seg fra helheten og det med å tenke langsiktig for elevene sine.

Dette trekker oss over til det flere av aktørene også mener er viktig å jobbe med ved skolen, nemlig å følge opp skolens vedtatte standarder. Disse standardene trekker linjer fra ordensreglementet og videre til hvordan vi skal ha det i timene. En av intervjuobjektene påpeker at de vedtatte standarden ikke følges opp mer enn kort tid av gangen. Andre nevner at man ønsker seg en mer mobilfri hverdag, også blant personalet.

Drømmedagen er at lærerne har mobilen på kontoret sitt, sjekker dem i pausen og ikke springer ut av timene for å ta telefonen som ringer, for det er dessverre noen som gjør det. Hvorfor ha regler når det er mange som bare gjør som de vil? (Intervju 6)

Dette kommer fram på flere av intervjuene, enten om det dreier seg om lærernes bruk av mobil i timen, komme for sent til undervisning. Kanskje opplever man at reglene gjelder kun for elevene og ikke for de ansatte? Hvem skal følge dem opp? Er ledelsen redd for å si ifra om slike ting?

Slik jeg ser det i mine funn kan jeg ikke finne noe som tilsier at man setter av tid til disse diskusjonene regelmessig i skolen. Det påpekes fra en av aktørene at man ikke diskuterer den gode timen på seksjonsmøtene, men at man kan diskutere det seg imellom, uten at det er satt i noe system.

Det gode timen blir trukket fram som noe positivt, det er satt i system. Ledelsen følger i stor grad dette opp med det de kaller skolevandring, der man har en samtale om timen i etterkant. Som en av aktørene sa i intervjuet

Man skjærper seg kanskje litt mer når ledelsen er med inn i timer og følger med på hvordan man strukturerer timen og har en samtale i etterkant. Det handler jo om å sette ord på det du holder på med og reflekterer over hva du faktisk gjør (Intervju 1).

Kanskje har den en god innvirkning på at flere følger samme mal og at det da blir lettere for elevene å forvente en viss struktur på timene. I elevbrevene ser vi en positiv tendens at de stort sett er fornøyd med undervisningen. Dette gjenspeiler seg også i elevundersøkelsen fra skoleåret 13/14 der 70,4% av alle elevene sier at de er helt og litt enig i at lærerne hjelper dem til å forstå det de skal lære.

Foreldrene spiller også en stor rolle i videregående skole. Nordahl trekker også foreldrekortet opp når det gjelder å skape godt læringsmiljø. Han sier det er viktig at foresatte snakker bra om skolen til ungdommen og at de følger opp ungdommen med skolearbeidet. Informantene i personalet beskriver ikke foresatte som at de ikke følger opp skolearbeidet til elevene, men at man som skole må tenke annerledes i forhold til hvordan vi forholder oss til foresatte.

En av informantene mener at foresatte har liten terskel for å be elever fri og hente de tidligere fra skolen, frustrasjonen dreier seg mest om at elevene skal tenke på skolen som sitt arbeidssted og med de plikter som følger med det. Andre synspunkter er å kanskje legge til rette for at skolen har mer samarbeid med foresatte, og da ikke bare for å komme å høre på regelverket, men for at vi også kan vise mer hva skolen tilbyr ungdommen.

Elevundersøkelsen viser at elevene i stor grad tenker at foresatte følger opp skolearbeidet. 74.3% av elevene sier at foresatte viser interesse for skolearbeidet, og 65.3% av elevenes foresatte forventer at elevene gjør sitt beste på skolen.

Elevene er opptatt av det mer fysiske miljøet, og det som går igjen i mange av brevene er bedre bussforbindelser og bedre mat, billigere kantine samt at det blir bedre plass der. Dette kan for voksne kanskje virke som mindre viktige saker å bekymre seg om på en skole, men for elevene så er det viktige saker for dem. Noen nevner at skolen burde ha flere fellesarealer slik at de har andre spisearealer, andre nevner at det kan være vanskelig å bli kjent med medelever i kantina. Siden det er lite plass og det da tydeligvis kan bli ganske fullt så kan dette gå innenfor elevenes skolemiljø. Kapittel 9a i Opplæringsloven²⁶ sier noe om elevs rett til et godt fysisk og psykososialt skolemiljø. §9-2 første del har fokuset på at skolene skal planlegges, bygges og tilrettelegges slik at det fremmer elevenes trygghet, helse, trivsel og læring.

Ser man på dette opp mot andre uttalelser fra elevene når det gjelder utemiljøet er det klare forskjeller. I elevbrevene kommer det fram at de trives med at det er mange plasser å bevege seg på, det er fritt og store områder, snarveier og de føler at det ikke blir for mange folk på et område.

²⁶ Opplæringslova 2012

5.5 HVORDAN OPPLEVER ELEVER OG ANSATTE SKOLEHVERDAGEN?

Funnene som hører til her:

- Alle, både elever og personale, rapporterer om høy trivsel både i undervisning, mellom elev-lærer og elev-elev.

Når Berg (2013) beskriver hvordan begrepet skolekultur skal forstås så sier han at det handler om å se gjentatte mønstre av atferd, samhandlinger, normer, forventinger og verdier. En av mine informanter uttrykte det slik ved beskrivelse av skolekulturen;

Skolekultur det er noe som er her, enten vi har vedtatt det eller ikke. Det er her jeg tror at mange fortellinger går om skolen, og det er noe jeg er stolt av, for dette har ryktes over flere år, når elever kommer hit og opplever at de blir sett på en annen måte. Det er flere enn meg som har mål om en optimal situasjon for eleven. Det er kanskje dyrt for fylkeskommunen, men jeg er stolt av det (intervju 3).

Jeg synes dette underbygger det Berg sier, at skolekultur ikke kan vedtas, det uttrykkes ikke gjennom skrevne visjoner og verdier. Det er noe som har gjennomsyret virksomheten over lang tid.

Når det gjelder trivsel kan man ikke regne feil. Samtlige av elevbrevene uttrykker høy trivsel på skolen, både med de som man omgås med i klassen, medelever ved andre utdanningsprogram samt lærerne ved skolen. Dette gjenspeiler seg også i elevundersøkelsen der hele 93,2% av elevene sier at de trives svært godt eller godt på skolen.

Flere av elevbrevene sier noe om at de synes lærerne er snille og behandler dem med respekt og er flinke til å lære bort. Det vil alltid være noen som ikke er like fornøyd og slik er det i mitt materiale også. Jeg vil da trekke tråden tilbake til dette en av intervjuobjektene uttrykte det i forhold til å trekke fram gode eksempler blant personalet.

Ledelsen kan trekke fram dette med tilpasset opplæring på fellessamlinger for eksempel. Fremheve lærere som er flinke til å lage fokus på en eller annen måte (intervju 1).

Slik jeg tolker dette så ønsker man å dele de gode historiene og lære av hverandre, men det må tilrettelegges for det. Dette tas opp både av Nordahl²⁷, Hattie (2013) og Markussen (2013) der de påpeker at skolens ledelse må legge til rette for de gode pedagogiske samtalene.

Når det gjelder trivselen så har den flere faktorer med seg som spiller inn. Elevene har jo klart uttrykt at de trives med lærerne, medelevene og det fysiske miljøet på skolen. Bachmann og Haug (2006) tar opp inkludering som et viktig element for at elevene skal trives. En inkluderende lærer skaper god stemning i klasserommet og fremmer fellesskapet, har god faglig innsikt, samarbeider godt med foresatte, administrasjon, kollegaer og det eksterne hjelpeapparatet. Det er viktig å holde trykket oppe på undervisning, men også at elevene føler seg sett og inkludert i klassen.

I intervjuene trekker også aktørene her fram at de trives på jobb. De har flere gode kollegaer og mange samarbeider godt. De intervjuobjektene som snakker varmest om godt samarbeid med kollegaene sine nevner også at de har en god leder som støtter opp om dette arbeidet.

Vi har en leder som drar i riktig retning ved vår avdeling. Det er struktur og det liker jeg, for da vet jeg hva vi har å forholde oss til (intervju 6).

Den nærmeste lederen er viktig for å gi støtte til utvikling hos sin personalgruppe. En faktor som er avgjørende for trivsel hos de som jobber på skolen er at lederne motiverer lærere og elever, at de identifiserer og uttaler at de har høye forventninger for alle. Lederne må også tenke på hvordan de tar avgjørelser som påvirker personalet i samråd med personalet selv. De skal fremme kommunikasjon, fordele ressurser, utvikle organisasjonelle strukturer for å støtte undervisning og læring samt regelmessig innhente og gjennomgå data om elevers læring sammen med lærerne (Hattie 2013).

Kort oppsummert kan jeg se at innenfor dimensjonene *samarbeid, planlegging og forandring* ligger mye av fokuset på dette med trivsel. Jeg har prøvd å finne faktorer som sier mer om hvorfor de trives, men materialet går ikke helt i dybden på dette. Mange av funnene indikerer at man vil ligge på en god skåre når det gjelder samarbeid, framtidsorientering og fleksibilitet.

²⁷ <http://forskning.no/samfunn-barn-og-ungdom-samfunnskunnskap-skole-og-utdanning/2015/04/sann-far-vi-god-skole-mener>

Innenfor samarbeidsdimensjonen er det ikke alle som trekker fram dette som en styrke, men at det er vilje til å få til mer her, det viser funnene. Ligger man på en klar framtidorientering når det gjelder planleggingsdimensjonen? Kanskje er man tilfreds med det man har uten å gå dypere inn i materien når det gjelder å se på hva som faktisk er årsaken til den høye trivselen på skolen. Kan det bli bedre?

5.6 DRØFTING AV METODE

Jeg velger avslutningsvis å ta for meg tanker om hvordan datainnsamlingen og arbeidet med dette har vært. Hensikten og fokuset i problemstillingen retter seg mot å få tak i informantenes tanker og refleksjoner og om dette har noe påvirkning for at skolen skal nå sine mål. Ettersom tanker og refleksjoner er vesentlige i undersøkelsen valgte jeg å benytte meg av det kvalitativt semistrukturerte forskningsintervju ut mot personalet. Jeg ønsket også å høre elevenes stemme og valgte da brevmetoden her.

I forhold til oppgavens omfang så valgte jeg også å ta et strategisk utvalg både når det gjaldt intervjuobjekter og elevinformanter slik at jeg ikke fikk for stort datamateriale å forholde meg til. Jeg har brukt elevundersøkelsen fra 2013/14 som supplement for å få inn «alle» elevers stemme. Det kunne også vært hensiktsmessig å bruke noen kvalitative intervjuer også ut mot elevene slik at man fikk noe mer dybdeforståelse i forhold til deres utsagn i brevene. Mange var korte og konsise, men ga ikke mye «kjøtt på beina» i forhold til videre refleksjon.

KAPITELL 6 – KONKLUSJON

Målet med denne studien er å utforske om ansatte og elevers tanker har betydning for skolen å nå sitt mål. Sentrale begreper er *tilpasset opplæring* og *spesialundervisning* da dette er begreper som er viktige for fylkeskommunen system for styringsdokumenter²⁸ og dermed også for skolens utviklingsplaner. Jeg ville også se på skolekulturen slik Berg (2013) beskriver den, limet som binder skolen sammen som en organisasjon. Siden lærerne er den rådende yrkesgruppen i skolen blir deres korpsånd/yrkesnorm viktig for å finne hvilken kultur for læring skolen har, og da innenfor begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning.

²⁸ <http://www.styringsomrader.no/index.php/2-1-tilpasset-opplaering>

Jeg har med utgangspunkt i hermeneutikken tolket aktørenes beskrivelser av deres erfaringer. Ved bruk av kulturanalysen og drøftingen av funn så har jeg prøvd å vurdere sammenhengen av disse. Samtidig har jeg erfart at i min rolle som forsker har jeg hatt med min egen bakgrunn og forforståelse inn i tolkingen av materiale.

Selv om jeg har brukt to forskjellige datainnsamlingsmetoder mot elever og personalet så mener jeg at funnene kan settes opp mot hverandre. Gjennom intervjuene har jeg fått en dypere forståelse av hvordan personalet oppfatter sin skolehverdag. Elevbrevene gir en mer overfladisk forståelse da jeg ikke har mulighet gjennom brevskrivningen til å stille oppfølgingsspørsmål.

I oppgaven har jeg undersøkt hvordan *tilpasset opplæring* og *spesialundervisning* praktiseres ved skolen. Gjennom kulturanalysen så har jeg funnet ut at skolen har ligger nærmere en samarbeidsorientering innenfor dette feltet. Mange av aktørene etterspør enda mer samarbeid her, diskusjoner og finne de gode veiene. De har ikke vært opptatt av noen form for «oppskrift» på hvordan dette skal gjøres, men heller å tenke mer tverrfaglig. Den genuine omsorgen og velviljen de viser overfor elever, som også gjenspeiler seg i elevbrevene viser at de jobber innenfor det Bachmann og Haug (2006) definerer som en videre tolkning av tilpasset opplæring, altså det å tilrettelegg for et god læringsfellesskap og inkludering. Det er ingen av intervjuobjektene som har gitt uttrykk for at de ønsker at elever med spesialundervisning skal ha et segregert tiltak, men heller prøve å se helheten og sette inn de ressursene som man måtte ha behov for der elevens læringsutbytte er størst.

Jeg oppfatter aktørene som ganske fleksible, men at skolen trenger god struktur i ledelsen for å finne de rette veiene framover for å ikke bare fokusere på de kortsiktige målene for elevenes læring. Skolen trenger å sette fokus på de gode pedagogiske samtale diskusjonene og tørre å sette fokus på det som gjøres bra, men også diskutere det som kan gjøres bedre opp mot skolebasert kunnskap.

Hva kreves da for å utvikle skolens kultur for læring? Hvilke fokusområder bør skolen ha framover? Slik jeg tenker det bør man kunne kjenne styrker og svakheter innenfor skolens ressurser og man må sette seg tydelige mål, som er uttalt og forstått av alle aktørene i skolesamfunnet. Ut fra disse målene må man også se hvilken kompetanse man har og hva skolen trenger for å utvikle seg videre.

Dagens skole setter store krav til lærerens kompetanse når det gjelder å møte mangfoldet av elever (og foresatte) og klare å tilrettelegge for god læring til alle. Skolen bør også ha en organisering som gir mulighet til gode pedagogiske refleksjoner og utvikling slik at «hverdagen» ikke fanger en og man bare jobber videre som man alltid har gjort.

LITTERATURLISTE

- Amundsen, B. (2015, mai 02). *www.forskning.no*. Hentet fra <http://www.forskning.no/samfunn-barn-og-ungdom>: <http://forskning.no/samfunn-barn-og-ungdom-samfunnskunnskap-skole-og-utdanning/2015/04/sann-far-vi-god-skole-mener>
- Andresen, R. (2000). *Fellesskap og sammenhenger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bachmann, K. o. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring, Forskningsrapport nr. 62*. Høgskolen i Volda/Møreforskning i Volda.
- Befring, E., & Tangen, R. (2008). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm akademiske forlag.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolen. En teori om skolen som institution och skolor som institutioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G., Sträng, R., & Sundh, F. (2015). *Kulturanalys på Madängsskolen*. Härnösand: Mittuniversitetet.
- Bjørnsrud, H. o. (2008). *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Blossing, U. (2003). Skolförbättring - en skola för alla. I G. Berg, & H. (. Scherp, *Skolutvecklingens många ansikten* (ss. 97-135). Stockholm: Myndigheten for skolutveckling, *Forskning i fokus*, nr 15.
- Buli-Holmberg, J. (2008). Lærerrollen og tilpasset opplæring. I H. Bjørnsrud, & S. Nilsen, *Tilpasset oppleæring - intensjoner og skoleutvikling* (ss. 168-194). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dale, E., & Wærness, J. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle - blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Giddens, A. (1976). *New Reles of Sociological Method*. London: Hutchinson.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring - for lærere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Holme, I. &. (1993). *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: Tano AS.
- Hoyle, E. (1980). Professionalization and Deprofessionalization in education. I E. Hoyle, & J. (. Megarry, *Professional Development of Teachers. World Yearbook of Education* (ss. 42-54). New York: Nichols Publishing Company.

- Hoyle, E. (1986). *The Politics of School Management*. London: Hodder and Stoughton.
- Jensen, E. S., & Roald, K. (2014). *Tilpasset opplæring i skolens arbeidsfellesskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven (red), T., Hjordemaal, F., & Tveit, K. (2011, 2.utgave). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Psøp: Gyldendal Akademisk.
- Lortie, D. (1975). *School Teacher. A sociological Study*. Chicago og London: The University of Chicago Press.
- Markussen, E., & Seland, I. (2013, rapport 3). *Den gode timen. En kvalitativ studie av undervisning og læringsarbeid på fire ungdomsskoler i Oslo*. Oslo: NIFU.
- Markussen, E., Brandt, S., & Hatlevik, I. (Rapport 5, 20013). *Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging - en sammenheng mellom pedagoikk og faglig sosialt utbytte av videregående for elever med spesialundervisning*. Oslo: NIFU-step.
- Markussen, E., Frøseth, M., & Grøgaard J. (2009). *Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet*. Oslo: NIFU STEP.
- Nordahl, T. (2013). Forord til den norske utgaven. I J. Hattie, *Synlig læring* (ss. 17-22). Oslo: Cappelen Damm.
- Repstad, P. (2014). *Mellom nærhet og distanse - kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Riis, P., & Ehrstedt, L. (2013). *Skoleledelse i praksis*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon.
- Scherp, H.-Å. (2003). *Skolutvekklingens mange ansikten*. Kalmar: Myndighet for skolutvekkling.
- St.melding nr 20. (2012-2013). *På rett vei*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.melding nr. 16. (2006-2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo.
- St.melding nr. 18. (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.melding nr. 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stette, Ø. (2012). *Opplæringslova og forskrifter - med forarbeid og kommentarer*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon.

- Sträng, R. (2011). *En flerstämmig kultruanalys - om värden, värderingar och motiv i skolors vardagsarbete*. Karlstad universitet, Estetisk-filosofiska fakulteten . Karlstad: Universitetstryckeriet.
- Tangen, R. (2008). Skolelivskvalitet, elevkår og frafall i videregående opplæring. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (ss. 550-574). Oslo: Cappelen Damm.
- Tiller, T. (2013). Å forske i skolen hverdag. I M. Brekke, & T. Tiller, *Læreren som forsker - innføring i forskningsarbeid i skolen* (ss. 27-42). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning - veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2015, april 27). <http://www.udir.no/Tilstand/>. Hentet fra <http://www.udir.no>: <http://www.udir.no/Tilstand/Evaluering-av-Kunnskapsloftet/Slik-har-Kunnskapsloftet-endret-skolen>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, april 27). www.udir.no/læreplaner. Hentet fra <http://www.udir.no>: http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2015, april 27). www.udir.no/læreplaner/kunnskapsloftet/generell-del-av-planen. Hentet fra <http://www.udir.no>: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Innleiing/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, april 27). www.udir.no/læreplaner/kunnskapsloftet/generell-del-av-planen. Hentet fra <http://www.udir.no>: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, mai 01). www.udir.no. Hentet fra <http://www.udir.no/Spesielt-for/fag-og-yrkesopplaring>: <http://www.udir.no/Spesielt-for/Fag-og-yrkesopplaring/FYR/>
- Østfold Fylkeskommune. (2015, mai 01). www.styringsomrader.no. Hentet fra <http://www.styringsomrader.no/index>: <http://www.styringsomrader.no/index.php/innledning>

Vedlegg 1

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet Til foresatte

”Hvordan opplever elevene skoledagen på Kalnes vgs – hva er de fornøyd med og hva kan gjøres bedre ”

Bakgrunn og formål

I forbindelse med min masteroppgave innen Spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold vil jeg gjøre en kulturanalyse, dvs at jeg vil se på skolen som helhet og hvordan vi fungerer sammen og påvirkninger vi har på hverandre. Studien vil bli gjennomført her ved Kalnes videregående skole. Hovedhensikten er å se om jeg kan finne noe som gir innblikk i hva vi lykkes med og hva vi kan bli bedre på når det gjelder undervisningen ved skolen, og da vil elevenes opplevelse av skolehverdagen være viktig for meg. Det er altså skolen som organisasjon jeg er opptatt av.

Utvalget av klasser og intervjuobjekter er tilfeldig, men skal ta for seg mangfoldet av de som har sitt daglige virke ved skolen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Klassene/elevene som er med i studien skal skrive et brev om sin opplevelse av skolehverdagen til undertegnede. Dette vil gjøres i skoletiden. De vil få utdelt ark til å skrive på. Brevet til meg skal ikke underskrives ved navn eller klasse. Brevene vil bli makulert når arbeidet er ferdigstilt. Svarene vil bli brukt i oppgaven, men det vil ikke være mulig å kjenne igjen hvem som har skrevet dem eller hvilken klasse man tilhører. Verken sensitive eller personopplysninger vil forekomme i oppgaven.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle brevene vil bli behandlet konfidensielt. Innsamlet materiale vil bli oppbevart innelåst i et arkiv mens studien pågår. Informasjonen som kommer vil bli kun bli lest av undertegnede og veilederen min, Roger Sträng, fra Høgskolen i Østfold.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.november 2014. Da vil alt innsamlet materiale bli slettet og makulert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og man kan når som helst trekke samtykke uten å oppgi grunn.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Gro Heie Engelbrecht. Mailadresse groengl@ostfoldfk.no eller på tlf 41901611.

Kontaktinfo Roger Sträng: dan.r.stang@hiof.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Du finner all informasjon på deres nettsider www.nsd.no.

Med vennlig hilsen
Gro Heie Engelbrecht

Vedlegg 2

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet Til elever ved Kalnes vgs.

”Hvordan opplever du skoledagen på Kalnes vgs – hva er du fornøyd med og hva kan gjøres bedre ”

Bakgrunn og formål

I forbindelse med min masteroppgave innen Spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold vil jeg gjøre en kulturanalyse dvs at jeg vil se på skolen som helhet og hvordan vi fungerer sammen og påvirkninger vi har på hverandre. Studien vil bli gjennomført her ved Kalnes videregående skole. Hovedhensikten er å se om jeg kan finne noe som gir innblikk i hva vi lykkes med og hva vi kan bli bedre på når det gjelder undervisningen ved skolen, og da vil akkurat din opplevelse av skolehverdagen være viktig for meg. Det er altså skolen som organisasjon jeg er opptatt av.

Utvalget av klasser og intervjuobjekter er tilfeldig, men skal ta for seg mangfoldet av de som har sitt daglige virke ved skolen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Klassene/elevene som er med i studien skal skrive et brev om sin opplevelse av skolehverdagen til undertegnede. Dette vil gjøres i skoletiden. Dere vil få utdelt ark til å skrive på. Brevet til meg skal ikke underskrives ved navn eller klasse. Brevene vil bli makulert når arbeidet er ferdigstilt. Svarene vil bli brukt i oppgaven, men det vil ikke være mulig å kjenne igjen hvem som har skrevet dem eller hvilken klasse man tilhører. Verken sensitive eller personopplysninger vil forekomme i oppgaven.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle brevene vil bli behandlet konfidensielt. Innsamlet materiale vil bli oppbevart innelåst i et arkiv mens studien pågår. Informasjonen som kommer vil bli kun bli lest av undertegnede og veilederen min, Roger Sträng, fra Høgskolen i Østfold.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.november 2014. Da vil alt innsamlet materiale bli slettet og makulert.

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 ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Gro Heie Engelbrecht. Mailadresse groengl@ostfoldfk.no eller på tlf 41901611.

Kontaktinfo Roger Sträng: dan.r.stang@hiof.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Du finner all informasjon på deres nettsider www.nsd.no.

Med vennlig hilsen
Gro Heie Engelbrecht

Vedlegg 3

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Til ansatte

”Hvordan lykkes vi med spesialundervisning og tilpasset opplæring i videregående skole”

Bakgrunn og formål

I forbindelse med min masteroppgave innen Spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold vil jeg gjøre en kulturanalyse, dvs at jeg vil se på skolen som helhet og hvordan vi fungerer sammen og påvirkninger vi har på hverandre. Blikket vil være rettet mot tilpasset opplæring og spesialundervisning i den videregående skolen. Studien vil bli gjennomført her ved Kalnes videregående skole. Hovedhensikten er å se om jeg kan finne noe som gir innblikk i hva vi lykkes med og kan bli bedre på innenfor tilpasset opplæring og spesialundervisning i den videregående skolen. Din deltakelse vil være viktig for å få fram ulike sider ved organisasjonens virke.

Utvalget av intervjuobjekter er tilfeldig, men skal ta for seg mangfoldet av de som har sitt daglige virke ved skolen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Et utvalg av ansatte vil bli intervjuet. Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd og deretter transkribert. Svarene som blir brukt i oppgaven vil være anonymisert og det vil ikke framkomme sensitive eller personlige opplysninger.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Innsamlet materiale vil bli oppbevart innelåst i et arkiv mens studien pågår. Informasjonen som kommer vil bli behandlet av undertegnede og veilederen min, Roger Sträng, fra Høgskolen i Østfold. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.november 2014. Da vil alt innsamlet materiale bli slettet og makulert.

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 ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Gro Heie Engelbrecht. Mailadresse groengl@ostfoldfk.no eller på tlf. 41901611. Kontaktinfo Roger Sträng: dan.r.stang@hiof.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Du finner all informasjon på deres nettsider www.nsd.no.

Med vennlig hilsen

Gro Heie Engelbrecht

Vedlegg 4

Torsnes 04.12.13

Samtykkeerklæring

I forbindelse med min masteroppgave i Spesialpedagogikk – Høgskolen i Østfold, vil jeg gjøre en kulturanalyse her på Kalnes. Jeg vil i denne forbindelse bruke brevmetoden ut mot elevene og intervjuer av lærere og ledelse. Klassene er tilfeldig plukket ut og brevene elevene skriver til meg vil være anonyme og blir makulert når min masteroppgave er ferdig i november 2014. Intervjuene vil bli tatt opp på lydfil. Disse vil også bli slettet ved studiens slutt.

I oppgaven vil svarene jeg får bli brukt, men ikke på en slik måte at det er mulig å kjenne igjen avsenderen.

Jeg vil opplyse om at man når som helst under arbeidets gang kan trekke seg fra studien. Alt datamateriale vil da bli slettet.

Har du/dere spørsmål til denne henvendelsen kan jeg nås på kontaktinfo under eller til min veileder dan.r.strang@hiof.no.

Jeg håper på deres samarbeidsvilje.

Med vennlig hilsen

Gro Heie Engelbrecht
Mailadr.: groeng1@ostfoldfk.no
Tlf. 69 13 60 98 / 419 01 611

Jeg samtykker til å delta/ikke delta på studien.

Sted: _____ Dato _____

Signatur: _____

Signatur foresatte: _____

Vedlegg 5

Intervjuguide

Intro før intervjuet.

- Velkommen og takk for at du vil bidra i min masteroppgave.
- Dette er et semistrukturert intervju der sp.målene er det vi kaller delvis strukturerte, med åpne spørsmål og intervjuet vil ha noe form som en dialog.
- Du må gjerne også belyse tema som du tenker er viktig for din arbeidshverdag opp mot skolen som system.
- Jeg stiller oppfølgingsspørsmål der jeg ønsker å få mer utdypet eller for å få klarhet slik at det ikke blir noen misforståelser.
- Som det sto i invitasjonsbrevet så vil det ikke framkomme av det ferdige materiale om hva akkurat du har sagt her – altså du vil være anonym. Det gjelder med hensyn til deg som person, stilling og arbeidssted.
- Det er kun jeg og min veileder som vil lese intervjuene – vi har taushetsplikt.

Tilpasset opplæring:

- Hva mener du kjennetegner god tilpasset opplæring?
- Hvilke tiltak tenker du fungerer godt innenfor tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring kontra spesialundervisning:

- Hva tenker du er forskjellen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning?

Egen rolle:

- Hvordan vil du beskrive egen praksis når det gjelder å imøtekomme kravet om tilpasset opplæring?

Utfordringer:

- Hva tenker du er de største utfordringene som er knyttet til dette med tilpasset opplæring?

Ledelse og system for styring:

- Hvordan tenker du deg at ledelsen skal jobbe med tilpasset opplæring ved skolen?
- Vi jobber med system for styring og har satt opp «den gode timen» som et ledd i utviklingsplanen for at elevene skal oppleve forutsigbarhet og struktur i undervisningen – hva tenker du om dette?

Vedlegg 6

