

Utvikling av skolen som en lærende organisasjon ved hjelp av et felles kompetanseløft i tilpasset opplæring.

Torunn-Helene Bakka



Masteroppgave

Masterprogram i Utdanningsledelse

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2011

Sammendrag

Det er mye fokus på tilpasset opplæring innen skolesektoren. Kunnskapsløftet og andre offentlige dokumenter vektlegger dette som et viktig pedagogisk prinsipp for å skape en bedre kultur for læring på den enkelte skole. Tilpasset opplæring handler om å gi den enkelte elev en opplæring som er tilpasset elevens evner og forutsetninger.

Målet om å få til en best mulig tilpasset opplæring for sine elever, var drivkraften bak et utviklingsprosjekt til en kommune. Et felles studium i tilpasset opplæring og inkludering for alle lærere og skoleledere i kommunen blei gjennomført i løpet av et skoleår. Dette må oppfattes som en stor vilje fra kommunens side til å satse på kompetanseheving. Jeg tror et slikt felles kompetanseløft er forholdsvis unikt, og dette ga ideen til min masteroppgave. Jeg synes det var både interessant og relevant å se på noen konsekvenser av en slik utviklingsprosess.

I likhet med tilpasset opplæring, er det også mye fokus på skolen som lærende organisasjon. Både forskning og sentrale dokumenter fremhever at det er viktig at skolen utvikler seg til en lærende organisasjon med fokus på læring, refleksjon og kollegialt samarbeid.

Med utgangspunkt i studiet i tilpasset opplæring og min interesse for å koble dette mot temaet lærende organisasjoner, valgte jeg denne problemstillingen: På hvilken måte kan et studium i tilpasset opplæring, hvor alle lærerne i kommunen deltar, bidra til en bedre forståelse av begrepet tilpasset opplæring og utvikling av en lærende organisasjon?

For å belyse problemstillingen, har jeg valgt å se nærmere på forståelsen av begrepet tilpasset opplæring og lærende organisasjoner. Jeg har valgt et sosiokulturelt perspektiv, og har drøftet læring ut fra dette perspektivet. Det sosiokulturelle perspektivet er belyst nærmere ved å se på Vygotsky og sonen for den nærmeste utvikling og Wenger og hans praksisfellesskap. I tillegg har jeg redegjort for læring i et distribuert perspektiv, hvor ledelse som aktivitet inngår som et viktig element.

Jeg valgte en kvalitativ metode for å samle inn materiale til analyseformål, og benyttet meg av gruppeintervju. Jeg intervjuet lærere på tre av skolene i den kommunen som gjennomført det omtalte kompetanseløftet.

I analyse- og drøftingsdelen har jeg fokus på to hovedområder, nemlig tilpasset opplæring og lærende organisasjoner. Til hjelp i min analyse og drøfting av tilpasset opplæring har jeg benyttet Dale og Wærness (2006) sin inndeling av begrepet i syv kategorier. Lærende organisasjoner er analysert og drøftet ved hjelp av tre innfallsvinkler, nemlig de fem disiplinene til Senge (1999), praksisfellesskapet til Wenger (2004) og skolekultur. Jeg har avslutningsvis i oppgaven, prøvd å illustrere ved hjelp av modellen til Engestrøm at for å få til en utviklingsprosess, er det flere faktorer som gjensidig påvirker og påvirkes av hverandre.

Mine hovedfunn er at de lærerne jeg intervjuet har fått en større forståelse av begrepet tilpasset opplæring og de har hatt mye fokus på kollegialt samarbeid og læring. Det er mye som tyder på at skolene har en kultur som er samarbeids- og utviklingsorientert. Ut fra det lærerne på de tre skolene forteller virker det også som undervisningspraksisen er endret. Det ligger utenfor omfanget av min oppgave å undersøke kvaliteten på denne endringen og i hvor stor grad det har gitt elevene økt læringsutbytte.

Med utgangspunkt i aktuell forskning og teori og påfølgende analyse- og drøftingsdel, håper jeg at min masteroppgave kan ha en nytteverdi for skoler som ønsker å sette i gang en utviklingsprosess.

Forord

Når dette forordet skrives, er jeg ved veis ende av mitt masterstudium i Utdanningsledelse ved Universitetet i Oslo. Studiet har vært lærerikt og inspirerende, og det har gitt meg nyttig kunnskap i min jobb som skoleleder. Gjennom studiet har jeg fått kjennskap til aktuell skoleforskning og mye forskjellige teori. Jeg har hatt mange kunnskapsrike forelesere og dette har gitt motivasjon til å gjennomføre hele masterprogrammet.

Lærende organisasjoner er et emne som har fanget min interesse fra jeg begynte å studere organisasjonsteori. Jeg synes det er spennende å se på organisasjoner som ”vesener” som er i stand til å lære. Jeg har også blitt mer og mer fasinert av å se på læring som noe som foregår i et sosialt samspill. Jeg ønsket derfor å vinkle min masteroppgave mot lærende organisasjoner og sosiokulturell læring, og når jeg i tillegg fikk kunnskap om at en kommune hadde satt i gang et felles kompetanseløft i tilpasset opplæring, var temaet gitt.

Men veien fram mot målet har vært lang, en masteroppgave er en krevende prosess, ikke minst ved siden av full jobb. Men samtidig er det inspirerende og spennende, og det er interessant å ta et skritt til siden og betrakte egen læringsprosess. Jeg har fått nye innfallsvinkler og tankemønstre, og har blitt utfordret og inspirert til stadig å lære mer.

Men det hadde ikke blitt noen oppgave uten gode hjelpere og inspiratorer i prosessen. Så derfor vil jeg takke alle som har bidratt, ikke minst mine informanter som ga mye nyttig informasjon til min studie. Og en ekstra takk til veileder Britt Oda Fosse som har vært til stor hjelp ved å gi meg retning og konstruktive tilbakemeldinger underveis i prosessen.

Rødberg, mai 2011

Torunn-Helene Bakka

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
INNHold	5
1. INNLEDNING.....	8
1.1 TEMA FOR VALG AV OPPGAVE OG BEGRUNNELSE	8
1.2 PROBLEMSTILLING	9
1.3 OPPBYGGING AV OPPGAVEN	11
1.3.1 Avgrensing	11
2. TEORIDEL	13
2.1 INNLEDNING.....	13
2.2 LÆRING I ET SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV.....	14
2.2.1 <i>Generelt</i>	14
2.2.2 <i>Vygotsky og sonen for den nærmeste utvikling</i>	16
2.2.3 <i>Wengers praksisfellesskap</i>	18
2.2.4 <i>Læring i et distribuert perspektiv og ledelse som aktivitet</i>	20
2.3 TILPASSET OPPLÆRING	25
2.3.1 <i>Begrept tilpasset opplæring og sentrale styringsdokumenter</i>	25
2.3.2 <i>Differensieringens syv grunnleggende kategorier</i>	26
<i>Kategori 1: Elevenes forutsetninger og evner</i>	27
<i>Kategori 2: Arbeidsplaner og læreplanmål</i>	27
<i>Kategori 3: Arbeidsoppgaver og tempo</i>	28
<i>Kategori 4: Organisering av skoledagen</i>	28

<i>Kategori 5: Læringsarena og læremidler</i>	29
<i>Kategori 6: Arbeidsmåter og arbeidsmetoder</i>	29
<i>Kategori 7: Vurdering</i>	30
2.4 LÆRENDE ORGANISASJON.....	31
2.4.1 Sentrale føringer og begrepsavklaring.....	31
2.4.2 Senge sine fem disipliner.....	33
2.4.3 Skolekultur	36
<i>Kulturbegrepet</i>	37
<i>Skolekultur/læringskultur</i>	38
3. METODE	41
3.1 FORSKNINGSOPPLEGG.....	41
3.1.1 Kvalitativ metode	41
3.1.2 Innsamling av data.....	44
3.2 KVALITET	47
4. ANALYSE OG DRØFTING AV DATAMATERIALET	50
4.1 INNLEDNING	50
4.2 ANALYSE OG DRØFTING AV TILPASSET OPPLÆRING.....	50
4.2.1 <i>Kategori 1: Elevenes evner og forutsetninger</i>	51
4.2.2 <i>Kategori 2: Arbeidsplaner og læreplanmål</i>	53
4.2.3 <i>Kategori 3: Arbeidsoppgaver og tempo</i>	56
4.2.4 <i>Kategori 4: Organisering av skoledagen</i>	57
4.2.5 <i>Kategori 5: Læringsarena og læremidler</i>	59
4.2.6 <i>Kategori 6: Arbeidsmåter og arbeidsmetoder</i>	59
4.2.7 <i>Kategori 7: Vurdering</i>	61

4.2.8	<i>Avsluttende oppsummering vedrørende tilpasset opplæring.....</i>	<i>62</i>
4.3	ANALYSE OG DRØFTING AV SKOLENE SOM LÆRENDE ORGANISASJONER.....	63
4.3.1	<i>Senge sine fem disipliner.....</i>	<i>63</i>
4.3.2	<i>Wengers praksisfellesskap</i>	<i>71</i>
4.3.3	<i>Skolekultur/læringskultur.....</i>	<i>74</i>
4.3.4	<i>Avsluttende oppsummering vedrørende skolene som lærende organisasjoner</i>	<i>77</i>
4.4	AVSLUTTENDE DRØFTING OG KONKLUSJONER.....	79
5.	AVSLUTNING.....	87
6.	KILDELISTE.....	88
7.	VEDLEGG	93
7.1	INTERVJUGUIDE.....	93
7.2	MODELL ETTER GLOSVIK	94

1. Innledning.

1.1 Tema for valg av oppgave og begrunnelse

Det er mye fokus på tilpasset opplæring innen skolesektoren. Kunnskapsløftet og andre offentlige dokumenter vektlegger dette som et viktig pedagogisk prinsipp. Tilpasset opplæring ses på som ”..viktig og nødvendig både for å skape en bedre kultur for læring i den enkelte skole (St.meld. nr. 30 (2003-2004)) og for å ivareta tidlig innsats og bidra til sosial utjevning.” (Bjørnsrud og Nilsen 2008, s. 12). Tilpasset opplæring handler om å gi den enkelte elev en opplæring som passer for denne eleven. Det er nokså stor enighet om prinsippet, men det utfordrende spørsmålet er ”.. hvordan dette kan eller bør gjøres, for å gi mest mulig utbytte for flest mulig.” (Bachmann og Haug 2006, s. 8). Dette var også utfordringen til de skolene jeg har valgt som forskningsobjekter. For å bli bedre i stand til å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring, satte kommunen i gang et studium i tilpasset opplæring og inkludering for alle sine lærere og skoleledere. Studiet innebefattet 15 studiepoeng, og var en del av et masterstudium. En høyskole var pedagogisk ansvarlig og hadde i alt 7 dager med forelesninger med forskjellige tema. Alle lærerne og skolelederne i kommunen var forpliktet til å delta på forelesningene, men det var frivillig og om man ville ta eksamen eller ikke. Alle måtte skrive oppgave, men de som valgte å ta eksamen, måtte levere en mer omfattende oppgave, og hadde ekstern veiledning underveis. Mye av studiet foregikk i arbeidstida med fast avsatt tid, og alle skulle jobbe sammen på grupper. Et felles studium i tilpasset opplæring for alle pedagoger i kommunen, må oppfattes som en stor vilje fra kommunens side til å satse på kompetanseheving. Jeg tror et slikt felles kompetanseløft er forholdsvis unikt, og dette ga ideen til min masteroppgave. Jeg synes det er både interessant og relevant å se på noen konsekvenser av en slik felles kompetansesatsing.

Det er interessant å merke seg at kommunen gjennom sin satsing på skolering, følger opp det som kommer fram i St.meld. nr. 19 (2009–2010) Tid til læring: ”Ingen andre er så viktige for elevenes læring som dyktige lærere som gjennomfører opplæringen med struktur, kunnskap og engasjement. At elevene får relevante og rettferdige tilbakemeldinger, og at lærerne tilpasser opplæringen til elevene og fagene, er avgjørende for læringen i skolen.” (s. 5)

I likhet med tilpasset opplæring, er det også mye fokus på skolen som lærende organisasjon. I Kompetanse for utvikling (2005–2008) blir det poengtert at ”Hovedutfordring for skolen som lærende organisasjon er utvikling av læringsmiljøet og organisering av det slik at det best mulig fremmer læring for elever og for personalet som profesjonelt fellesskap.” (s. 7) Lillejord (2008) henviser til forskning utført i tre forskjellige land som viser at skoler med fokus på samarbeid og som utfordrer ”..sine egne oppfatninger om hva som er god pedagogisk praksis.” (s. 215), har størst forutsetninger for å lykkes med å inkludere alle elever, det vil si gi alle elevene undervisning som er tilpasset deres evner og forutsetninger.

Med utgangspunkt i aktuell forskning og teori, ønsker jeg gjennom min masteroppgave å kunne bidra med kunnskap innen feltet tilpasset opplæring og lærende organisasjoner. Avslutningsvis i oppgaven kommer jeg med noen konklusjoner som jeg mener kan ha relevans for andre aktører som satser på kompetanseheving for sine lærere.

1.2 Problemstilling

Med bakgrunn i det jeg har skrevet i kapittel 1.1, har jeg valgt følgende problemstilling:

På hvilken måte kan et studium i tilpasset opplæring, hvor alle lærerne i kommunen deltar, bidra til en bedre forståelse av begrepet tilpasset opplæring og utvikling av en lærende organisasjon?

For å prøve å gi noen svar på denne problemstillingen, operasjonaliserer jeg dette i to hovedkategorier:

- A. Tilpasset opplæring: På hvilken måte kan man se en utviklet forståelse av tilpasset opplæring? På hvilken måte virker det som undervisningspraksisen er endret?
- B. Lærende organisasjon: På hvilken måte foregår det samarbeid og læring mellom lærerne? På hvilken måte har skolekulturen innvirkning på kollegialt samarbeid og læring?

Det er spørsmålene under kategori B som får størst plass i drøftingsdelen.

Når jeg har valgt disse to hovedkategoriene for å prøve å gi noen svar på min problemstilling, er det fordi Bachmann og Haug (2006) hevder at det innenfor forskningen er mye som tyder på at tilpasset opplæring relaterer seg til en rekke forhold ved skolens arbeid

hvor lærende organisasjoner og samarbeidskultur blir vesentlige faktorer for å lykkes med tilpasset opplæring.

Skoler med positive kollektive kulturer holder bedre faglig nivå, og skaper et faglig miljø. Dette gir såkalt høy pedagogisk bevissthet og fører til tett oppfølging fra lærernes side. Det viser seg at skoler med kollektiv samarbeidsånd utvikler seg raskere og mer positivt enn andre. De lever bedre opp til kravet om bedre tilpasset opplæring, (Bachmann og Haug 2006, s. 53-54)

Det betyr at jeg er interessert i å se på skolene som lærende organisasjoner. Dette er et mye benyttet begrep, men det er ikke lett å finne en entydig definisjon eller teori som presist uttrykker hva en lærende organisasjon er, jeg vil derfor benytte meg av flere tilnærminger til begrepet. Men de fleste aktuelle teoretiske tilnærminger legger vekt på at det skjer læring i organisasjoner når de systematiserer og analyserer sine erfaringer, når det er samhandling og når de faktisk klarer å endre både organisatoriske forhold og organisasjonskulturen (Roald 2006). En kjent teoretiker innen dette feltet er Senge (1999), og jeg vil i min oppgave bruke han som en av de viktigste kildene når jeg skal se på begrepet lærende organisasjon.

Det er skoleeiers ansvar å sikre at skolen blir en lærende organisasjon (Dale og Wærness 2006). Samme forfatterne hevder også at skoleeier har et ansvar for at lærerne utvikler sin grunnleggende kompetanse. Ved at skoleeier og skolelederne i denne kommunen har initiert et studium hvor både lærerne og skolelederne deltar, betyr det at studiet er forankret i ledelsen.

Fevolden og Lillejord (2005) henviser til Kvalitetsutvalgets delinnstilling (NOU 2002:10) *Førsteklasses fra førsteklasse* som introduserte tre former for kvalitet i tilknytning til opplæringen: resultatkvalitet, prosesskvalitet og strukturkvalitet. Resultatkvalitet sier noe om det totale læringsutbytte for eleven. Prosesskvalitet blir brukt om forhold knyttet til skolens læringsmiljø. Dale og Wærness (2006) hevder at det som kjennetegner kvalitet innenfor prosessområdet er at kollegaene kontinuerlig oppmuntrer hverandre til refleksjon over egen praksis og til å undersøke nye måter å forbedre undervisningen på. Utprøving av nye ideer blir en norm. ”Det å prøve på nye ideer må være en norm. Kollegiet blir en ressurs ved at det gir støtte til og tilbakemeldinger på det kollegaene gjør for å utvikle nye ideer.” (Dale og Wærness 2006, s.190) Ledelsen og læreren blir betraktet som sentrale nøkkelpersoner og svært viktige for elevens generelle læringsmiljø. Den tredje dimensjonen er strukturkvalitet

og dreier seg om skolens rammebetingelser. Formålet med min oppgave er først og fremst å ha fokus på prosesskvalitet, og refleksjon rundt egen og andres praksis blir sentralt.

Jeg har et sosiokulturelt ståsted i min oppgave.

1.3 Oppbygging av oppgaven

Jeg starter med en teoridel (kapitel 2) hvor jeg benytter meg av forskjellige teoretikere. Jeg tar også for meg en del forskning innenfor de områdene jeg har fokus på. Hvordan teoridelen er bygd opp, vil bli redegjort for i innledningen kapitel 2.1.

Etter teoridelen redegjør jeg i kapitel 3 for mitt metodevalg. Jeg tar også her utgangspunkt i teori.

I kapitel 4 analyserer og drøfter jeg intervjumaterialet mitt ved hjelp av forskjellige verktøy. Oppsummering av funn blir gjort under de forskjellige underkapitlene, i tillegg har jeg et eget kapitel (4.4) hvor jeg ut fra funn og konklusjoner besvarer mine forsknings spørsmål.

Jeg avslutter kapitel 5 med en kort avslutning.

1.3.1 Avgrensning

Jeg har intervjuet lærerne på tre av skolene i kommunen på et bestemt tidspunkt. Det er derfor ikke meningen å foreta en tidsstudie. Jeg kunne for eksempel ha intervjuet de samme lærerne på nytt igjen et halvt år etter at studiet var avsluttet, men da var jeg allerede i gang med masteroppgaven, og dette ville være utenfor omfanget av min oppgave. Min hensikt var å finne ut om studiet hadde ført til utvikling og refleksjoner på de tre skolene når studiet var ved veis ende. Jeg var interessert i å fange opp hva studiet hadde bidratt med så langt i prosessen.

Selv om studiet dreide seg om både tilpasset opplæring og inkludering, har jeg konsentrert meg om begrepet tilpasset opplæring. Dette for å avgrense omfanget, men samtidig mener jeg at jeg får et like godt innsyn i refleksjons- og læringsprosessene på skolene selv om jeg avgrenser det til tilpasset opplæring. Når jeg omtaler studiet videre i oppgaven, bruker jeg betegnelsen ”studie i tilpasset opplæring”.

Det er både mye forskning og teori innenfor mange av de teamene jeg belyser, og jeg benytter meg av en del av dette i oppgaven, men har langt mest vekt på teori.

Ledelse begrenses i min studie til å betraktes ut fra et distribuert perspektiv, ergo blir det sett på som en aktivitet. Jeg går derfor ikke inn på ledelse sett i forhold til maktforhold, legitimitet, styring og andre perspektiver som er en viktig del av ledelsesteorien..

2. Teoridel

2.1 Innledning

Det er tre hovedområder jeg vil konsentrere meg om vedr. teori: læringsteori, tilpasset opplæring og lærende organisasjoner. Disse områdene er gjensidig avhengig av hverandre, dette kommer bl.a. til uttrykk i Stortingsmeld nr 30 (2003-2004) Kultur for læring. Prinsippet om tilpasset opplæring er en bærebjelke i meldingen samtidig som det poengteres at en lærende organisasjon er et helt avgjørende fundament for å klare å få til tilpasset opplæring. Læringsteori er en viktig del av min oppgave siden både tilpasset opplæring og lærende organisasjoner dreier seg om læring. Jeg har valgt et sosiokulturelt perspektiv på læring fordi jeg vil studere samhandling og læring i et sosialt fellesskap.

Jeg starter med å se på læringsteori, kapitel 2.2 med fokus på sosiokulturell teori. Først belyser jeg begrepet sosiokulturell teori, deretter går jeg nærmere inn på tre hovedområder: 1. Vygotsky (1996) og hans teori om den nærmeste utviklingssonen, 2. Wengers teori om praksisfellesskapet og 3. Læring i et distribuert perspektiv hvor jeg også belyser ledelse som en aktivitet. Wenger (2004) vil også bli benyttet som ett av flere analyse- og drøftingsverktøy vedrørende lærende organisasjoner.

Tilpasset opplæring behandles i et eget kapitel, 2.3. Det er naturlig siden det er et studium i tilpasset opplæring som er utgangspunktet for min oppgave og mine forskningsspørsmål. Jeg vil derfor gå nærmere inn på begrepet tilpasset opplæring med utgangspunkt i noen sentrale dokumenter og føringer. Deretter beskriver jeg de syv kategoriene til Dale og Wærness (2006) siden jeg har valgt å bruke disse som analyseredskap i punkt 4.2.

Neste punkt 2.4 er lærende organisasjoner. Innunder dette hovedområdet innleder jeg med en drøfting av begrepet lærende organisasjoner med utgangspunkt i sentrale styringer og begrepsforståelser. Deretter går jeg nærmere inn på Senges (1999) fem disipliner. Hans teori om de fem disiplinene er sentral innenfor dette feltet og jeg vil derfor bruke hans teori både i teoridelen og analyse-/drøftingsdelen. Samtidig vil jeg prøve å vise at flere av hans disiplinene kan kobles mot annen teori jeg benytter i min oppgave. Skolekultur har også stor betydning for å kunne utvikle seg til en lærende organisasjon, og vil bli drøftet under punkt 2.4.3.

Under skolekultur starter jeg med en å se på begrepet kultur, deretter bruker jeg i hovedsak Berg (1999) for å belyse skolekultur. Hans teori vil også bli benyttet som et analyse- og drøftingsredskap.

2.2 Læring i et sosiokulturelt perspektiv

2.2.1 Generelt

Læring en sentral del i min oppgave, og det er derfor det er naturlig å starte teoridelen med en presentasjon av læringsteori. Som beskrevet i innledningen, pkt. 2.1. støtter jeg meg til et sosiokulturelt læringssyn. Dette perspektivet bryter med en grunnleggende idé om at læring først og fremst er en individuell prosess. I min oppgave er jeg nettopp opptatt av fellesskapslæring, dette kommer til syne ved at jeg har gjennomført gruppeintervjuer og prøver gjennom analyse og drøfting å gi noen svar på om skolene har utviklet seg til lærende organisasjoner. En slik utvikling er ikke en individuell prosess, men er helt avhengig av læring i fellesskap.

I sosiokulturell teori er det deltakelse i dagliglivets aktiviteter som bidrar til utvikling av kunnskap, læring blir dermed en form for sosiale og kulturelle prosesser. ”Læring er alltid å betrakte som en form for sosial aktivitet, og læringens mål blir mer vellykket eller fullverdig deltakelse i fellesskapets sosiale praksis heller enn individuelle ferdigheter og kunnskaper som kan fungere uavhengig av kontekst.” (Bråten 2002, s. 14). Dysthe og Igland (2001) hevder at man må studere sosiokulturelle aktiviteter for å forstå de mentale prosessene og utviklinga av dem. De mener at dette henger sammen med at sosial samhandling og kulturelt handlingsmønster danner individets bevissthet. I det sosiokulturelle perspektivet er dermed søkelyset rettet mot å se læring som aktivitet og deltakelse i ulike typer fellesskap. Læring er altså relasjonell, dvs. at det er noe som foregår mellom mennesker, for eksempel elever, lærere på en skole, i et klasserom, på et teammøte. De utøver en praksis sammen, denne praksisen har diverse ressurser til disposisjon, og er hele tiden i endring. Overført til min oppgave har lærerne i kommunen deltatt på et studium og de har jobbet med gruppeoppgaver i tilknytning til dette, det har dermed foregått flere aktiviteter i fellesskap. I analyse- og drøftingsdelen kommer jeg tilbake til på hvilken måte det har foregått læring, og om det virker som det har skjedd endringer.

Dysthe og Igland (2001) hevder at mediering er helt sentralt i sosiokulturell teori, ”..og eit fenomen som utgjer kjernen i studiet av læring og utvikling.” (s. 77). Mediering vil si at vi bruker redskaper for å tenke, kommunisere og handle, og språket er et intelligent redskap. Altså er språket helt avgjørende i læringsprosessen, det er en forutsetning for intellektuell utvikling.

Situert læring har fokus på det som skjer i læring mellom mennesker her og nå. Fokuset rettes mot det systemet som den lærende er en del av, for eksempel et lærerkollegium hvor lærerne vil være deltakere i et samspill. ”Ordet situert kan byttes med ordet kontekstuell eller situasjonsbestemt læring.” (Stålsett 2006, s. 117) Ved situert læring dreies fokuset ved sosial praksis mot former for samarbeid. I sin sosiale teori om læring legger Wenger (2004) følgende premisser til grunn: Vi er sosiale vesener, viten handler om anerkjente kompetanser, innsikt er et spørsmål om aktiv deltakelse og engasjement i verden og mening er ” – vores evne til at oppleve verden og vores engasjement deri som noget meningsfuldt – er i siste instans det, læringen skal producere.” (s. 14). Det handler både om å være aktive deltakere i et sosialt praksisfellesskap og hvordan identitet skapes gjennom deltakelse i praksisfellesskapet (ibid). Å være lærer på en skole er både en form for handling og en måte å høre til på. For eksempel vil en deltakelse i et lærerkollegium eller et team, påvirke hvordan vi forholder oss til elevene, hvem vi er som lærere og hvordan vi fortolker det som skjer i klasseromma og i det kollegiale samarbeidet.

Overført til skolen innebærer sosiokulturell læring tilpasning til elevenes forutsetninger på bakgrunn av elevenes sosiale og kulturelle bakgrunn. Ideen om tilpasset opplæring er nettopp basert på et slikt grunnlag.

I det følgende vil jeg benytte to sentrale teoretikere for å belyse sosiokulturell læring nærmere. Først tar jeg for meg Vygotsky og hans teori om den nærmeste utviklingssonen, deretter går jeg inn på Wengers teori om praksisfellesskapet. Læring i praksisfellesskapet kan knyttes mot det Senge kaller gruppelæring (en av hans fem disipliner, jfr. kapittel 2.4.2). Jeg ser også teorien til Vygotsky i sammenheng med gruppe-/teamlæring. Dermed prøver jeg å vise at læring kan belyses ut fra forskjellige teorier samtidig som disse teoriene henger sammen. Wenger vil bli behandlet mer grundig fordi jeg benytter hans teori som analyseredskap, dette har sammenheng med hans vektlegging av praksisfellesskapet, noe som jeg mener har stor betydning for utvikling av lærende organisasjoner.

Innen det sosiokulturelle perspektivet vil jeg til slutt i kapitel 2.2.4 belyse læring i et distribuert perspektiv ved hjelp av modellen til Engestrøm. Ledelse i et distribuert perspektiv hører naturlig hjemme under dette kapitlet.

2.2.2 Vygotsky og sonen for den nærmeste utvikling

I min oppgave er teorien til Vygotsky viktig både med hensyn til elevenes og lærernes læring. For å lykkes med tilpasset opplæring, er det viktig at lærerne forstår elevenes utviklingsprosess, samtidig som lærernes egen læring i forhold til sonen for den nærmeste utvikling, utnyttes gjennom samhandling.

Vygotsky (1996) innførte et helt nytt begrep i forhold til læring, nemlig sonen for den nærmeste utvikling (kalles også den proksimale utviklingssonen). Han var opptatt av at læring må tilpasses barnets utviklingsnivå, og det er tale om to utviklingsnivåer. Det første kaller han eksisterende utviklingsnivå, ”.. det vil si barnets mentale utviklingsnivå slik det er etablert som et resultat av visse allerede *fullførte* utviklingscykluser.” (Vygotsky 1996, s. 158). Bruk av tester, for eksempel nasjonale prøver eller andre lese-, skrive- og matematikktester kan vise hvilket utviklingsnivå barnet er på. Dette er tester som utføres av barnet individuelt uten hjelp.

Det andre utviklingsnivået dreier seg om det barnet kan klare ved hjelp av andre. Det er dette som er sonen for den nærmeste utvikling. Vygotsky (1996) definerer det slik:

Det er avstanden mellom det eksisterende utviklingsnivået slik det bestemmes gjennom selvstendig problemløsning og det potensielle utviklingsnivået slik det bestemmes gjennom problemløsning under voksen veiledning eller i samarbeid med dyktige jevnaldrende (s. 159)

Nedenfor illustres den proksimale utviklingszone ved hjelp av en figur:

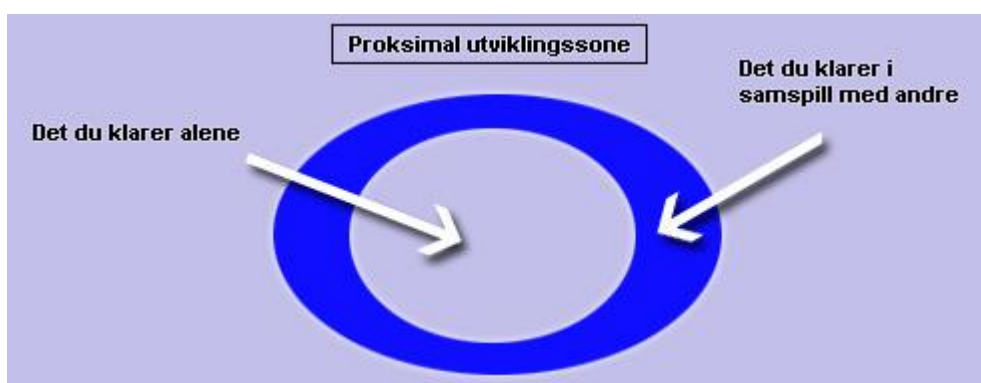


Fig: Den proksimale utviklingssone. Lastet ned fra www.telemarkcoaching.no/ideologi.htm

Vygotsky (1996) hevder at eksisterende utviklingsnivå viser den mentale utvikling på en retrospektiv måte, mens sone for den nærmeste utvikling har et prospektivt fokus. Med et slikt fokus blir også de prosessene som er i ferd med å modnes hos barnet viktig å ta tak i. Vygotsky (1996) mener dermed at ”.. den eneste ”gode læringen” er den som går foran utviklingen.” (s. 163). I følge Dysthe og Igland (2001) vektlegger Vygotsky at undervisningen har et samhandlingsorientert teorifundament, og dette innebærer at både læreren og medelever spiller en viktig rolle for elevens læring. Eleven kan dermed få en raskere utvikling når læringen blir organisert slik at lærer hjelper elev eller at elever jobber sammen, for eksempel to og to. Som jeg kommer tilbake til seinere i oppgaven under kapittel 4.3.2, snakker lærerne på både skole A og B om den proksimale utviklingssonen, de sitter dermed inne med en kunnskap som gjør de i stand til å utføre det Vygotsky (1996) kaller den ”gode læringen”. På skole A har de gjennom denne kunnskapen fått økt fokus på at elevene skal lære av hverandre, og det kommer jeg tilbake til i kapittel 4.2.

Språket er helt essensielt i teorien til Vygotsky fordi det er grunnlag for individuell utvikling ved at det er et bindeledd mellom læring og utvikling. Språket oppstår som et kommunikasjonsmiddel for deretter og forvandles til indre tale, dermed ”..begynner det å organisere barnets tanker, det vil si at det blir en intern mental funksjon.” (Vygotsky 1996, s. 163)

Jeg vil i det følgende bruke Vygotskys (1996) teori om den proksimale utviklingssonen for å argumentere for at kollegialt samarbeid i mange sammenhenger kan gi større læring enn individuell arbeid. I følge sosiokulturell teori konstrueres kunnskap sammen med andre, altså er kunnskapen distribuert mellom medlemmene i en organisasjon, for eksempel en skole. Ansatte i en organisasjon har ulike kunnskaper og erfaringer, men alt er viktig for å få en helhetlig forståelse. Når det foregår samarbeid på en skole, for eksempel gruppearbeid angående studiet i tilpasset opplæring, vil det være med på å gi hver enkelt lærer en større innsikt og læring enn om læreren hadde operert alene. Gjennom utveksling av erfaringer, refleksjoner og deling av kunnskap, vil dette sannsynligvis føre til at de lærerne som jobber sammen på gruppe/team får økt kunnskap om tilpasset opplæring og dermed større læringsutbytte. Dette betyr en effektiv utnyttelse av den proksimale utviklingssonen. Men for at sonen for nærmeste utvikling skal bli utnyttet best mulig, må medlemmene være bevisst på egen lærings- og refleksjonsprosess. Det er viktig å strekke seg for å få til maksimale læring, og

det vil være gunstig om gruppemedlemmene bidrar med forskjell erfaring og kunnskap. Som jeg kommer tilbake til seinere under analyse- og drøftingsdelen, fremhever informantene på både skole A og B at de har vært bevisste på å utnytte hverandres sterke sider for å få mest mulig ut av samarbeidet.

Læring i et kollegium vil være et resultat av både sosialt samspill, motivasjon og kommunikasjon. Det er viktig at det enkelte organisasjonsmedlem føler at de kan bidra med noe inn i fellesskapet, og at de mestrer. For at det skal foregå læring, er det viktig at temaene og arbeidsoppgavene oppleves som viktig for fellesskapet. Ved at alle lærerne deltar på et felles studium, er det stor sannsynlighet for at alle lærerne føler at de har noe å bidra med i fellesskapet, samtidig som de vil synes gruppearbeidet er meningsfullt. Gjennom et felles studium, vil lærerne kunne bruke et felles språk som gjør det lettere å forstå den praksisen de er en del av. Det vil si at de har fått et større begrepsapparat til å snakke om barn og barns læring.

Den teoretikeren som i særlig grad er opptatt av praksisfellesskapet, er Wenger. Siden jeg som nevnt tidligere er opptatt av dette fellesskapet for å se etter kjennetegn for en lærende organisasjon, vil jeg gå nærmere inn på hans sosiale teori om læring i det følgende. Jeg bruker først og fremst primærlitteratur som kilde (Wenger 2004), men støtter meg også i noen grad til Stålsett (2006).

2.2.3 Wengers praksisfellesskap

Wenger (2004) deler inn sin sosial teori om læring i fire komponenter: Mening, identitet, praksis og fellesskap. Mening dreier seg om vår evne, både individuelt og kollektivt til å ”..oppleve vores liv og verden som meningsfuld.” (Wenger 2004, s 15). I meningsforhandlingen vil tingliggjøring og deltakelse representere en dualitet. Det vil si at for å forstå det ene, må man nødvendigvis forstå det andre. Gjennom meningsforhandling vil en bestemt forståelse ta form. For eksempel vil det være nødvendig for et team på en skole å diskutere seg fram til (forhandle seg fram) til hvordan begrepet tilpasset opplæring kan forstås og praktiseres. Ved at deltakerne på teamet diskuteres seg fram til nye måter å forstå/praktisere tilpasset opplæring på, reforhandles mening i en ny kontekst. Deltakelse er en aktiv og kontinuerlig prosess, og gjennom deltakelse og forhandling om mening i praksisfellesskapet, utvikles identiteten til den enkelte.

Praksis handler om at læring er ”å gjøre”. Det er gjennom handling i en historiske og sosiale kontekst at våre handlinger får struktur og mening. Praksis er ”.. en betegnelse for de felles historiske og sosiale ressurser, rammer og perspektiver, som kan støtte et gjensidig engasjement i handling (Wenger 2004, s 15). Kollektiv læring i et lærerkollegium vil kunne gi retning for bl.a. forståelse av begreper, håndtering av elever og praktisering av tilpasset opplæring.

For å forbinde fellesskap og praksis, beskriver Wenger (2004) tre dimensjoner ved praksisfellesskapet: gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar. ”Medlemskap i et praksisfellesskap er derfor et spørsmål gjensidig engasjement.” (ibid, s. 91). Gjensidig engasjement betyr ikke at kollegiet/teamet må være homogent, tvert om kan det være en styrke at de forskjellige medlemmene bidrar med forskjellig kunnskap. For eksempel kan en lærer i kollegiet ha gode formal kunnskaper i spesialundervisning, en annen lærer har lang praktisk erfaring på området, mens en tredje har master i pedagogikk. Til sammen kan disse utfylle hverandre ved at de deler sin kunnskap og er opptatt av å diskutere og reflektere over god praksis, de viser et gjensidig engasjement.

Felles virksomhet er et resultat av kollektive forhandlinger gjennom utøvelsen av selve virksomheten (Wenger 2004). Et annet kjennetegn er at det skaper relasjoner av gjensidig ansvarlighet som blir integrert i praksis (ibid). Det innebærer at deltakerne lærer seg å ta ansvar for å komme fram til en felles forståelse av hva som er kollegiets (praksisfellesskapets) oppdrag. Altså hva dreier lærergjerningen seg om, hva er lærerne forpliktet til gjennom sentrale og lokale føringer. ”Definition af en fælles virksomhed er en proces, ikke en statisk overenskomst” (Wenger 2004, s. 100). Med tanke på tilpasset opplæring et dette nettopp et eksempel på at lærerne må videreutvikle sin praksis. Felles virksomhet skal her både gi fokus (retning) og føre til handling, det vil si få en felles forståelse av begrepet tilpasset opplæring og sette dette ut i praksis i undervisningen.

Det tredje kjennetegnet ved praksisfellesskapet er felles repertoar. Elementene i repertoaret ”..opnår ikke deres sammenheng i kraft af sig selv som specifikke aktiviteter, symboler eller artefakter, men i kraft af den kendsgerning, at de hører til praksis i et fællesskab, der utøver en virksomhed.” (Wenger 2004, s. 101). Dette kan dreie seg om ord og arbeidsmåter som benyttes i en profesjon. Rutiner på en arbeidsplass, hvordan vi sitter i pauserommet, handlinger og begreper som fellesskapet produserer eller tar opp og som blir en del av praksis.

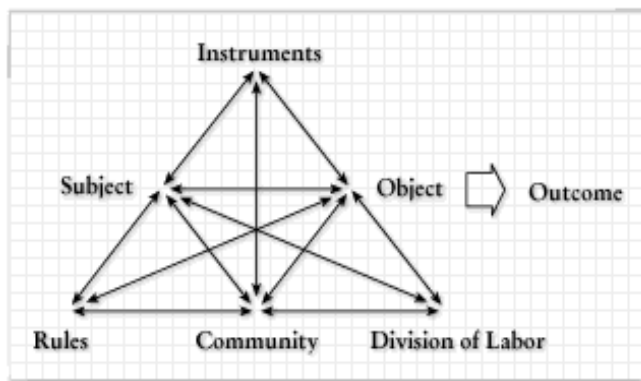
For at det skal foregå læring i praksisfelleskap, må organisasjonen ha en åpen kultur slik at det enkelte medlem ”..kan høre, se og oppleve hvordan kollegene fungerer når de handler..” (Stålsett 2006, s. 122). Læring i praksisfelleskapet dreier seg om ferdigheter, kunnskap og holdninger i et bestemt yrke, det som kalles profesjonskunnskap.

Wenger (2004) sin teori om praksisfelleskapet mener jeg har paralleller til det Dale (2008) benevner som praksiskontekster. Dale (2008) vektlegger at læring skjer gjennom forskjellige praksiskontekster, planlegging K 1, gjennomføring K 2 og vurdering K 3. Med dette mener han at lærerne står ovenfor forskjellige situasjoner i sin lærergjerning hvor den profesjonelle kompetansen er mer eller mindre preget av handlingstvang. K1 vil si lærerens møte med elevene, altså gjennomføringen av undervisningen, denne situasjonen er preget av sterk handlingstvang. Så skal læreren planlegge og evaluere undervisningen, dette skjer både alene og i et lærerteam (K2), her er den profesjonelle kompetansen under svekket handlingstvang. Den siste konteksten (K3) dreier seg om refleksjon og den profesjonelle kompetansen er under frihet fra handlingstvangen. For å kunne reflektere, må lærerne ha kunnskaper. De må ha et teorifundament. Ved å gjennomføre en videreutdanning i tilpasset opplæring, vil en av intensjonene nettopp bli å utvikle kompetanse hos lærerne slik at de kan bli bedre innenfor de forskjellige praksiskontekstene.

2.2.4 Læring i et distribuert perspektiv og ledelse som aktivitet

Modellen til Engestrôm

Læring i et distribuert perspektiv hører også inn under det sosiokulturelle perspektivet fordi læring her ”..forstås som deltakelse i en sosial praksis, der samhandlingen med andre aktører skaper relasjonen mellom individuelle og kollektive læringsforløp.” (Flo og Ludvigsen 2002, s. 87). I det følgende vil jeg benytte modellen til Engestrôm for å se på gjennomføringen av studiet i tilpasset opplæring som en utviklingsprosess, der det individuelle og kollektiv nivået er flettet sammen. Denne modellen kan brukes som et redskap til å forstå og forklare hvordan ulike aktiviteter påvirker og påvirkes av hverandre (Ottesen og Møller 2006). Modellen til Engestrôm vises nedenfor.



Lastet ned fra <http://home.bio.no/~kristihh/skrive/kap4.htm>.

Ledelse blir produsert i den øverste delen av modellen der flere av aktørene (skoleeier, skolelederne og lærerne) handler for å endre undervisningen ved hjelp av noen aktuelle redskaper eller medierende artefakter (Ottesen og Møller 2006). ”Den øvre delen viser hvordan den medierte handlingen gjennom artefakter forbinder subjektet og objektet. All handling er formålsbestemt, det vil si at all handling retter seg mot objektet og har en hensikt.” (Flo & Ludvigsen 2002, s. 169). I mitt tilfelle ønsker skoleeier/skoleledelsen bedre læring for elevene ved at lærerne får mer kunnskap om tilpasset opplæring. Skoleeier setter i gang et felles studium i tilpasset opplæring for å få til en endringsprosess, de initierer dermed et kompetanseløft. Igangsettelsen av studiet kan oppfattes som et ytre krav siden sentrale føringer krever at alle elever skal ha en best mulig tilrettelagt undervisning, jeg redegjør for dette under kapittel 2.3.1. Kunnskapsløftet (2006) vektlegger at skoleledelsen har et overordnet ansvar for å få til tilpasset opplæring, dette må ses i sammenheng med skoleledelsens ansvar for å utvikle en lærende skole.

Men for at det skal foregå en utviklingsprosess, må alle deltakerne i denne endringsprosessen delta aktivt. Skoleeier har lagt til rette for en aktiv deltakelse ved at alle lærerne blant annet skulle gjennomføre en gruppeoppgave. Det tvinger deltakerne til felles diskusjoner og refleksjon ut fra sine erfaringer og kunnskaper

Subjektet er deltakerne som utfører handlingene, og når jeg ser på det felles studiet i tilpasset opplæring ved hjelp av figuren til Engestrøm, vil subjektet være skoleeier, skoleledelsen og lærerne. I det aktivitetssystemet jeg studerer, skiller jeg ikke mellom skolelederne og lærerne, jfr. kapittel 3.2. Det er artefaktene som binder handlingene sammen hevder Flo & Ludvigsen (2002). ”De har en betydning som sammen med ord og handlinger skaper mening i konkrete situasjoner.” (Flo & Ludvigsen 2002, s. 88). Skoleeier og lærerne (subjekt) må

benytte noen redskaper for å få til bedre tilpasset opplæring. De verktøyene/artefaktene som brukes for å få til endring er forelesninger, gruppeoppgaver og ekstern veiledning. Deltakerne på studiet må også lese fagstoff, delta aktivt i gruppearbeidet og prøve ut lærdommen i praksis. I tillegg vil jeg fremheve tid som et redskap. For at lærerne skal klare å få til endringer, må de blant annet ha tid til å sette seg inn i fagstoff, gjennomføre diskusjoner og refleksjoner. Dale (2008) hevder at det er viktig at en del av arbeidstida organiseres slik at det gis muligheter for å opprettholde og videreutvikle kompetansen for lærerne. Det mener jeg langt på vei er oppfylt gjennom dette studiet ved at det er lagt til rette for at både forelesninger, veiledning og en god del av gruppearbeidet kan foregå i arbeidstida. Bjørnsrud (2009) viser til Stenshornes (2008) forskning hvor tid blir framstilt som en kritisk faktor for å få til skoleutvikling. Der blir ”Tid, nok tid og enda mer tid og prioriteringer en gjennomgående utfordring og et grunnleggende element i struktureringen av læreres og ledes arbeid.” (Bjørnsrud 2009, s. 193).

Handlingen retter seg mot et objekt (objektet gir handlingen retning), det vil si det som skal forandres. Når tilpasset opplæring settes inn som objektet, betyr det at lærerne i kommunen må inn i meningsforhandlinger om tilpasset opplæring (objektet). Disse vil gå inn i forhandlingene med ulike motiver, ulike bakgrunner og de må diskutere hva det er som gir bedre tilpasset opplæring. De må forhandle om hvordan de skal forstås praksis, hvilke briller de vil ha på seg når de ser på undervisningen. Sannsynligvis vil den felles skoleringen bidra til at praksis blir drøftet ut fra ny kunnskap og nye vinklinger. Gjennom analyse og drøfting i kapittel 4, vil jeg vise at det har skjedd noe på de tre skolene jeg undersøker. I figuren vises en pil som peker mot et resultat/outcome. I denne studien er resultat/outcome å få bedre læring for elevene gjennom bedre tilpasset opplæring. Men som figuren viser er det ikke bare faktorer som subjekt, artefakter og objekt som har innvirkning på resultatet, men også regler, fellesskap og arbeidsdeling, det vil si nedre del av figuren.

Nedre del av modellen knytter ledelseshandlingene på individ og gruppenivå til det kollektive (Ottesen og Møller 2006). Regler er normer og verdier som styrer handlingene, ”..den formelle og uformelle forståelsen av hva som er ”lov”. (Ottesen og Møller 2006, s. 141). Er det en åpen og utforskende kultur? Er det en delingskultur ved skolene? For at studiet i tilpasset opplæring skal få positive effekter, bør svaret være ja på disse spørsmålene. Dette vil være faktorer jeg kommer tilbake til i kapittel 4. Arbeidsdeling er en annen faktor i modellen. Arbeidsdelingen kan for eksempel være inndeling i team. Alle skolene i

kommunen har inndeling i team, to av skolene har så få ansatte at de har valgt å se på seg selv som ett team. Det er et utstrakt delegert ansvar på alle tre skolene. Den siste faktoren i nedre del av modellen dreier seg om fellesskapet, og aktuelle spørsmål her blir hvordan lærerne på de tre skolene i kommunen jobber sammen, om det er et faglig fellesskap. Fellesskapet består av de som skal utføre handlingene i fellesskap, for eksempel elevene, lærerne, skoleleder og faglig ansvarlig i kommunen. I min studie er dette begrenset til å se på lærerne (det vil si skolelederne og lærerne)

Jeg har gjennom denne modellen til Engestrøm prøvd å vise at ledelse er en aktivitet som kan utføres av mange i en organisasjon. Samtidig har jeg prøvd å illustrere at utførelse av aktivitet henger sammen med mange faktorer som igjen er gjensidig avhengig av hverandre.

I det følgende vil jeg bruke det distribuerte perspektivet til å gå litt nærmere inn på ledelse.

Ledelse som aktivitet:

Det er skoleeier og skoleledelsen i fellesskap som har initiert studiet i tilpasset opplæring, de har satt i gang en aktivitet, og jeg er i min oppgave interessert i å se på hva denne aktiviteten har resultert i ved å ha fokus på lærende organisasjoner. Min hensikt med denne masteroppgaven er ikke å analysere og drøfte ledelse som et eget område, men det er viktig å poengtere at skoleeier og skoleleder er sentrale i en slik prosess. ”De siste styringsdokumentene for skolen fremhever skoleledelsens ansvar for å utforme en lærende skole.” hevder Lillejord (2008, s. 199). Hun mener videre at det er to sentrale lederutfordringer, nemlig sosial inkludering og ivaretagelse av skolens fellesskap, det vil si at skolelederen er en viktig person i arbeidet med å utvikle gode læringsmiljøer for elevene. Ottesen og Møller (2006) hevder at i nyere forskning om ledelse synes det

..å være en dreining mot å se ledelse som en aktivitet i organisasjonen. Ledelse forstås som en praksis som skapes i relasjoner mellom aktører, omgivelser og teknologi, og da kan det være mange aktører som bidrar til ledelse i forhold til ulike typer aktiviteter. Det er dette som kalles et distribuert perspektiv på ledelse (s. 136)

Det distribuerte perspektivet er interessant med tanke på min oppgave fordi jeg undersøker hvilke aktiviteter som har skjedd på de tre skolene som følge av studiet. Ledelse knyttes mot det som skjer i praksis:

For us, the appropriate unit of analysis is not leaders or what they do, but leadership activity. We argue that leadership activities is constituted – defined or constructed - in the interaction of leaders, followers, and their situation in the execution of particular leadership tasks. (Spillane, Halvorson & Diamond 2004, s. 10).

Det vil si at i en organisasjon kan det være mange aktører som utøver ledelse ut fra hvilke aktiviteter som er i sving i organisasjonen. Når lærerne på skolene i min kommune jobber med gruppeoppgaver og diskuterer hva som er god tilpasset opplæring, og hva som skal til for at elevene skal få større læringsutbytte, er dette aktiviteter som innebærer ledelse.

Perspektivet flyttes fra det den formelle lederen gjør og tenker, til å se på hvordan lærerne utøver ledelse i samhandling med hverandre. Det vil være i dette fellesskapet at det diskuteres hvilke metoder, arbeidsmåter og undervisningsopplegg som gir retning mot målet, nemlig god læring for elevene.

I det følgende vil jeg se litt nærmere på forskning om skoleledelse. Møller (2006) viser til et større internasjonalt forskningsprosjekt ”*Successful School Leadership*” som har hatt fokus på hva som kjennetegner suksessfulle lederskap på tvers av land. Noen av konklusjonene angående framgangsrikt lederskap er interessante med tanke på mitt arbeid, nemlig at god ledelse bidrar indirekte til å forbedre læringsresultatet for elevene, men ledelse utføres både av skolelederen og lærerne. Videre i konklusjonene fremheves viktigheten av ”...å gi retning, bidra til personalutvikling og påvirke utviklingen av organisasjonen.” Møller 2006, s. 100). Et annet interessant punkt i denne konklusjonen er at lederne er opptatt av å fremme kvalitet, likeverd og sosial rettferdighet (ibid). Dette er i samsvar med kravet til en undervisning som er tilpasset alle elevers evner og forutsetninger.

Møller (2006) viser videre til et norsk forskningsprosjekt *Skole og Ledelse (SOL)* som inngår i det internasjonale prosjektet jeg omtalte ovenfor. Resultatet av disse studiene viser blant annet følgende fellestrekk: Mye bruk av teamarbeid, mye fokus på læringsprosesser, en klar verdiforankring og at det er mange som utfører ledelse. Dette er også interessante funn i forhold til min oppgave siden det nettopp er disse faktorene jeg har fokus på. Under drøftingsdelen vil jeg komme tilbake til disse undersøkelsene.

Lillejord (2008) henviser til Kugelmass (2003) som har undersøkt hva som kjennetegner ledelse i inkluderende skoler, bl.a. organisering i team, samhandling og kontinuerlig refleksjon rundt egen praksis. Det er dermed viktig at lederen har fokus på læringsprosesser.

Team, samhandling og refleksjon er interessante faktorer sett i forhold til min studie, og jeg kommer tilbake til dette i kapitel 4.

Solheim (2006) har i sin masteroppgave skrevet om distribuert ledelse, og hun hevder at ”Ledelse forstått som aktivitet i stor grad retter oppmerksomheten mot samhandling i konkrete situasjoner. Dette kan slik jeg oppfatter det føre med seg et ensidig fokus på avgrensede hendelser og det som skjer her og nå.” (s. 105). For å forstå endringsprosesser fremhever hun at det også er viktig å se på skolekultur. Jeg tillegger også skolekultur stor betydning i en endringsprosess, og kommer tilbake til dette både i teoridelen og analyse- og drøftingsdelen.

2.3 Tilpasset opplæring

2.3.1 Begrept tilpasset opplæring og sentrale styringsdokumenter

I Stortingsmelding nr 30 (2003-2004) *Kultur for læring* blir det poengtert at målet for skolen er å ”..strekke oss etter idealet om å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov.” (s. 4). Fellesskolen innebærer dermed at man skal ha rom for alle, og blick for den enkelte. Tilpasset opplæring er et lovfestet prinsipp, jfr. Opplæringsloven § 5-1: ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.” I Stortingsmeld nr 30 (2003-2004) blir tilpasset opplæring både sett på som et viktig prinsipp for å få til bedre kultur for læring, men også som et virkemiddel for å ivareta tidlig innsats og bidra til sosial utjevning (Bjørnsrud 2008). Som en følge av tilrådinger i Kvalitetsutvalget (NOU 2003) og Stortingsmelding nr 30 (2003-2004), blir den sterke vekten på tilpasset opplæring en del av Kunnskapsløftet: ” Alle elever og lærlinger har krav på tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov” (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement, 2004, s. 3). Dette kan oppfattes som en dreining bort fra fellesskapstanken og over mot en ”..tilrettelegging ut i fra de enkelte elevers forutsetninger og læringsmål og læringsresultater.” (Bachmann & Haug, 2006, s.17).

I Stortingsmelding nr 16 (2006-2007) blir prinsippet om tilpasset opplæring videreført: ”Tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp i hele grunnskoleopplæringen. Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for læring. (s. 76). Dette er interessant å merke

seg, nemlig at det er elevenes læring som er målet, tilpasset opplæring er kun et virkemiddel. Dette vil være det jeg forstår med resultat/outcome i Engestrøms modell, jfr. kapitel 2.2.4. Stortingsmeldingen vektlegger betydningen av grunnleggende ferdigheter hos elevene og deres deltakelse i samfunnet videre i livet (Bjørnsrud 2009). Dette har det blant annet vært mye fokus på i forbindelse med videregående skole, og den relativt store andelen elever som ikke fullfører løpet. Forskning på området frafall i videregående skole, konkluderer med at innsats i grunnskolen er ett av kriteriene for å lykkes i det videre skoleløpet. ”Elever som ikke kommer inn i læringsprosesser på grunn av at de mangler grunnleggende ferdigheter, risikerer å bli hengende etter i læring og mestring.” (Bjørnsrud 2009, s. 160). Det betyr at lærerne i grunnskolen har et stort ansvar for at alle elever får en opplæring som er tilpasset hver enkelt, og at det tenkes tilrettelegging og inkludering i alle fag og på alle nivå.

St.meld. nr 31 (2007-2008) vektlegges lærernes kompetanse og samspillet mellom lærer og elev: ”Dette er lærerens evner til å etablere et godt sosialt miljø, skape ro og orden i undervisningssituasjonen, legge vekt på læring, gi variert undervisning og gode tilbakemeldinger, samt samarbeide godt med hjemmet.” (s. 26). For å ivareta elevenes forutsetninger og behov, må tilpasset opplæring ses i sammenheng med utvikling av læringsmiljøet til elevene (Bjørnsrud 2009). Skal skoleeier, skoleledelsen og den enkelte lærer oppfylle disse kravene i Stortingsmeldingen, kreves det kompetanseheving. Som jeg viser til i min oppgave, valgte ”min” kommune å skolere alle lærerne i tilpasset opplæring.

2.3.2 Differensieringens syv grunnleggende kategorier

Dale og Wærness (2006) og Dale (2008) opererer med syv grunnleggende kategorier for tilpasset opplæring og differensiering som jeg vil behandle nærmere i det følgende. Jeg synes denne differensieringen i syv kategorier er en oversiktlig og nyttig måte å operasjonalisere begrepet på. Disse syv kategoriene er: Elevenes evner og forutsetninger, Arbeids planer og læreplanmål, arbeidsoppgaver og tempo, organisering av skoledagen, læringsarena og læremidler, arbeidsmåter og arbeidsmetoder og vurdering. Jeg mener at det også er et godt analyseredskap, og vil komme tilbake til dette under kapitel 4.2. I det følgende vil jeg presenterer de syv kategoriene ved hjelp av Dale (2008)..

Kategori 1: Elevenes forutsetninger og evner

St.meld. nr. 16 (2006-2007) vektlegger at alle elever har et læringspotensial, og det er viktig at både lærere og elever forstår dette. For å utvikle læringspotensialet, må lærerne ha kunnskap om elevens evner og forutsetninger. Dette kan gjøres på flere måter, for eksempel kartleggingsprøver, samtaler med elevene, lærersamarbeid. Elevene bør i størst mulig grad involveres i dette arbeidet, det vil si at de opparbeider en forståelse av hvilke mål de skal jobbe mot ut fra sine forutsetninger og evner.

Dale (2008) poengterer at språket er viktig, og dette må det jobbes systematisk med på alle årstrinn. Elevers språkutvikling har fått stort fokus i grunnopplæringen, ikke minst på de første trinnene. Språk er nødvendig for utvikling av mening. Kommunikasjon og språk er viktig for å skape felles oppfatning og felles forståelse. Dette kan kobles mot teorien til Bakhtin og hans dialogperspektiv. Jeg har ikke gått inn i primærlitteraturen til Bakhtin siden hans teori kun utgjør en meget liten del av min oppgave, og bruker derfor Dysthe som sekundærlitteratur for kort å redegjøre for at dialog i et mikroperspektiv handler om hvordan mening og forståelse blir skapt. ”Forståinga kjem til sin rett berre i responsen. Forståing og respons er knytt saman og er gjensidig avhengig av kvarandre;..” (Dysthe 2005, s. 80). Elevene vil i møte med andre elever og læreren utvikle mening og forståelse, språket er dermed et redskap for at både avsender og mottaker kan se, erfare og oppfatte omtrent det samme. At mening og forståelse skapes i et fellesskap kan igjen kobles mot teorien til Vygotsky, jeg viser her til nærmere redegjørelse for hans teori under kapittel 2.2.2.

Kategori 2: Arbeidsplaner og læreplanmål

Dale (2008) skriver om tre typer arbeidsplaner. Den ene er årsplan, og han henviser til Kunnskapsløftet som fordrer at det avsattes tid og rom til å lage funksjonelle arbeidsplaner for hvert årstrinn. En annen type arbeidsplan er lærernes arbeidsplan. Denne vil dreie seg om undervisningsplanlegging av kompetansemål og metodevalg. Kompetansemålene står i Kunnskapsløftet, men disse skal tilpasses lokalt og ut fra elevenes forutsetninger og evner. Lærerne må vurdere hvilke metoder som skal brukes, for eksempel undervisning i plenum, bruk av IKT, gruppearbeid. ”En tredje type arbeidsplan er elevens arbeidsplan.” (Dale 2008, s. 290). Det er viktig at elevene bevisstgjøres i forhold til bruk av arbeidsplan. Det innebærer at læreren må følge nøye opp elevenes arbeidsplaner, og det er en misforstått form for tilpasset opplæring å overlate den enkelte elev for mye til seg selv med sin arbeidsplan. Dale

(2008) hevder at det derimot kan det bidra til å utvikle den enkelte elevs bevissthet om egne strategier for læring hvis hver enkelt elev selv lærer seg å lage sin arbeidsplan.

Kategori 3: Arbeidsoppgaver og tempo

Denne kategorien har sammenheng med både elevenes forutsetninger og kompetansemålene. Når man skal lage gode arbeidsoppgaver for elevene, og ha en progresjon som er bra for den enkelte elev, må man ta utgangspunkt i kompetansemålene i de enkelte fag for deretter å tilpasse dette til elevenes evner og forutsetninger. Dale (2008) hevder at ”..begrepet undervisning inneholder et krav om at elevene skal utvikle evnen til å lære; om spørsmål om hvor raskt elevene faktisk lærer.” (s. 292). Dette medfører at det vil være forskjell fra elev til elev hvor fort man kan gå fram i progresjonen. Dale (2008) poengterer videre at dette tempoet igjen har sammenheng med kompleksitetsgraden, det vil si at differensieringsaspektet blir ivaretatt når oppgaveformuleringene dekker ulike kompleksitetsgrader. Han knytter dette mot temaet underytelse, dvs. at elevene yter mindre enn de faktisk kan prestere i forhold til sine evner og forutsetninger. Dale mener underytelse like godt kan omfatte flinke som svake elever. Og et godt virkemiddel for å unngå underytelser, er å tilpasse oppgaver og tempo etter den enkeltes elevs evner og forutsetninger.

Kategori 4: Organisering av skoledagen

Dette punktet dreier seg om organisering av tid, samarbeid mellom lærerne og organisering av elevene (Dale 2008). Når det gjelder tid, må skolen vurdere hvordan skoletiden skal organiseres, og dette vil omfatte både lengden på undervisningsbolkene og lengden på pauser/friminutt. Dale (2008) hevder at det kan skilles mellom fire dimensjoner i bruk av tid: ”..om tiden er konsentrert eller ikke, om tiden er elastisk eller rigid, om undervisningsenhetene er regulert etter en fastsatt tid eller ikke, og om undervisningsenhetene er lange eller korte.” (s. 295).

En god organisering av skoledagen innebærer at det legges til rette for et samarbeid mellom lærerne, dette gjelder både samarbeide om undervisningsopplegg og at det settes av tid til vurdering og refleksjon rundt egen og andres praksis. Deling av kunnskap og erfaringer er viktig for å kunne utvikle seg til lærende skoler.

For det tredje betyr organisering av skoledagen at elevene kan organiseres på ulike måter; som storgrupper i klasserom, i smågrupper med lærer, alene med lærer og i grupper med andre elever uten lærer. Inndeling av grupper bør i liten grad være homogen. Dale (2008) har mange argumenter for et slikt synspunkt: atskillelse av barn fra forskjellige sosiale lag, dårlig stimulering av svake grupper, påvirkning av selvfølelsen.

Kategori 5: Læringsarena og læremidler

”En differensiering av læringsmål innebærer at ikke alle mål *på samme vis* gjøres forpliktende for alle elever i en klasse eller en læringsgruppe.” (Dale 2008, s. 299) Dette betyr at læremidler må differensieres, for eksempel ulike arbeidsoppgaver, lesehjelp til tekster, arbeidsbøker med forskjellig vanskelighetsgrad, osv. For å nyttiggjøre seg av mange gode læremidler, er det viktig at lærerne samarbeider og hjelper hverandre med på finne frem og bruke de mest hensiktsmessige læremidlene. Dale (2008) viser til prinsipper for opplæringen i Læreplanverket del II hvor det poengteres at tilpasset opplæring for den enkelte elev betyr variasjon i bruk av læremidler.

Angående læringsarena knyttes dette både mot skolebygg og nærmiljø. Det finnes ikke noe fasit på hva som er best ved utforming av skolebygg, både åpne og mer tradisjonelle klasserom kan være hensiktsmessig, det viktigste er de pedagogiske premissene som legges til grunn for læringsarenaer, hevder Dale (2008). Nærmiljøet kan benyttes på mange måter som læringsarena, for eksempel uteskole og trening av motoriske ferdigheter.

Bruk av IKT som pedagogisk verktøy og hvordan dette skal organiseres vil også være sentral under dette punktet. Lærerne må bl.a. drøfte hvordan dette verktøyet skal brukes, om det skal etableres en læringsplattform, hvilke elever som gjør seg mest nytte av dette verktøyet og i hvilke fag.

Kategori 6: Arbeidsmåter og arbeidsmetoder

Dale (2008) hevder at det kan skilles mellom fire hovedfaser i undervisningen: 1. oppgaveformulering, 2. lærerens introduksjon, 3. elevens tilegnelse og 4. elevens anvendelse og overføring til andre arbeidsområder. Det er viktig at elevene lærer seg å bruke ulike arbeidsmåter og arbeidsmetoder, dette betyr at de lærer seg å mestre forskjellige læringsstrategier. Dette henger igjen sammen med målet om at alle elever skal ha et størst mulig læringsutbytte. Når undervisningen planlegges, må læreren tenke over hvilke

arbeidsmåter og – teknikker som er hensiktsmessig i forhold til de enkelte kompetansemål. Læreren må tenke over hvordan elevenes metodiske evner kan videreutvikles.

”Et viktig prinsipp i forbindelse med planleggingen er at det foretas en så eksakt som mulig diagnose av arbeids- og læreprosessen som elevene skal gjennomgå. I etterkant bør en analysere undervisningen for på den måten å finne fram til hvilke områder en må prioritere.” (Dale 2008, s. 305)

Kategori 7: Vurdering

Vurdering har fått mye fokus i seinere tid. Ikke minst har internasjonal forskning med blant annet Hattie og Timperley¹ rettet søkelyset mot tilbakemeldinger og dens effekt på læring. Disse studiene viser at tilbakemelding er en av de faktorene som skårer høyest for å få til bedre læring. Vurdering kan ses på ut fra flere plan, nemlig vurdering av egen skole, vurdering av egen og andres undervisning og vurdering av elevene. I min studie vil jeg først og fremst opptatt av hvordan lærerne vurderer egen og andres praksis. Jeg kommer tilbake til det seinere i oppgaven. Vurdering av elevene kan deles inn i sluttvurdering (standpunkt karakterer og eksamen) og underveisvurdering, det er sistnevnte kategori som har betydning for læringsresultatet. Dette er en form for framovermelding, dvs. at elevene får tilbakemelding på hva de skal gjøre for å komme nærmere målet. Denne underveisvurderingen kan gis på mange måter, for eksempel korte samtaler elev – lærer under arbeidet eller rett etter at arbeidet er levert, skriftlige tilbakemeldinger og skjemaer hvor eleven selv er delaktig i egen vurdering. Det viktigste er at dette blir en del av skolens kultur og arbeidsmåte. De lærerne jeg skriver om i min oppgave skal etter at studiet i tilpasset opplæring er avsluttet, over en tre års periode delta på et interkommunalt skoleringsopplegg angående vurdering. For å få best mulig kvalitet på denne kompetansehevingen, skal det benyttes eksternt fagmiljø til framdrift og veiledning.

¹ Hattie, J. and Timperley, H (2007): The Power of Feedback

2.4 Lærende organisasjon

2.4.1 Sentrale føringer og begrepsavklaring

Jeg starter med å se på noen sentrale styringsdokumenter, deretter belyser jeg begrepet ved hjelp av forskjellige teoretikere.

I 2003 la Utdannings- og forskningsdepartementet fram den første Kompetanseberetningen. Her var temaene livslang læring og læring i arbeidslivet. En av konklusjonene var at skolene i mindre grad enn andre virksomheter er lærende organisasjoner (Dale, Lindvig og Wærness 2005) Dette blei fulgt opp i Kompetanseberetningen (2005), her blir en lærende organisasjon definert på følgende måte: ”..en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig.” (UFD 2005, s. 9)

I St.meld. nr. 30, (2003-2004) *Kultur for læring* blir evnen til kontinuerlig refleksjon over mål og veivalg karakterisert som grunnleggende kjerneegenskaper i en lærende organisasjon. Lærende organisasjoner har mye fokus i Stortingsmeldingen, og den vektlegger at utvikling av kultur for læring er avhengig av et godt samarbeid blant lærerne. Bjørnsrud (2009) viser til at også forskningsprogrammet ” Praksisrettet FoU i grunnskoleopplæring og lærerutdanning” (2005-2008) har et sterkt fokus på læring og lærende organisasjoner. Det kan også vises til del 2 til Læreplanverket for Kunnskapsløftet:

Skolen og lærebedriften skal være lærende organisasjoner og legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Lærer og instruktører skal også kunne oppdatere og fornye sin faglige og pedagogiske kompetanse blant annet gjennom etterutdanning og deltakelse i utviklingsarbeid

Som det går fram av de styringsdokumentene jeg viser til her, har begrepet lærende organisasjoner fått stor aktualitet innenfor skoleverket. Det er et mål for sentrale myndigheter at skolene skal utvikle seg til lærende organisasjoner, og det er derfor interessant å se på hvordan begrepet blir behandlet forskningsmessig. Begrep har fått stor popularitet, men det er vanskelig å finne noen entydig definisjon eller teori som presist uttrykker hva en lærende organisasjon er. Men uansett hvilken teori man støtter seg til, mener jeg det er mye fokus på

endringsprosesser og samhandling. I det følgende vil jeg vise til noen teoretikere og deres formuleringer av lærende organisasjoner.

Knut Roald (2004) hevder at begrepet lærende organisasjoner ”..rettar søkelyset mot dynamiske tilstandar i ein organisasjon der vilkåra for kunnskapsutvikling i grupper og kollektiv vert vektlagt.” (s. 15-16). Lillejord (2008) vektlegger at ”Skolen kan øke sin kunnskap om inkluderende praksis og tilpasset opplæring ved å arbeide etter prinsipper for lærende organisasjoner.” (s. 199). Dette er et interessant perspektiv i forhold til min oppgave fordi skoleeier i den kommunen jeg ser på har gjennomført en felles skolering av lærerne for at disse skal bedre sin kompetanse i tilpasset opplæring, og dermed gi elevene bedre læring. Hensikten med min studie er nettopp å prøve å finne ut om dette faktisk har skjedd.

Dysthe (2005) ser på læring som en gjensidig prosess og tar utgangspunkt i Bakhtin sitt dialogperspektiv som fremhever at kommunikasjon og samspill er helt nødvendig for å utvikle en produktiv læringskultur. Dialogperspektivet innebærer at ”Det å utvikle relasjonar til andre menneske som ein skal samarbeide med, blir dermed ikkje berre noko som er funksjonelt nyttig i rolla som leiar, men blir sjølve det grunnlaget som forståing og læring byggjer på.” (Dysthe 2005, s. 81). Det er viktig å sette i gang refleksjonsprosesser, få til metalæring, det vil si refleksjon over hva en lærer mens en lærer.

Wadel (2005) har tilsvarende tanker og hevder at for å få til en undringskultur/kreativ kultur, må det organisasjonen bære preg av et dialogisk grunnsyn og en forståelse av det indre overbevisende ordet.

Det som går igjen som en rød tråd i tilnærmingene ovenfor er at lærende organisasjoner er preget av at læring skjer gjennom samhandling og refleksjon. Refleksjon rundt egen praksis, blir et nøkkelbegrep for å utvikle en lærende organisasjon. Møller (2004) er også opptatt av refleksjon og læring og bygger sine synspunkter på flere teoretikere, blant annet Carr og Kemmis som vektlegger den kollektive og kritiske refleksjonen. Dette medfører at læring er en konstruktiv prosess, der det man kan fra før tilføyes det nye (Møller 2004). For eksempel vil ny kunnskap om tilpasset opplæring ses i sammenheng med eksisterende praksis og kunnskap. Møller (2004) hevder at læring er ”..en sosial prosess som avhenger av kvaliteten på det samspillet som vi har med hverandre.” (s. 167). I min oppgave er jeg nettopp opp av å se på hvordan kollegiet i fellesskap har lært av hverandre under studiet, ergo vil kvaliteten på

hvordan de samhandler være viktig. Videre peker hun på at læring også er en kulturell prosess. Dette vil jeg drøfte nærmere blant annet under kapitel 2.4.2.

To teoretikere som ofte blir trukket fram i forbindelse med organisasjonslæring, er Agyris og Schön. Deres tenkning kan plasseres innenfor en kognitiv læringstradisjon, men jeg vil allikevel her gi en kort presentasjon av deres inndeling i to typer handlingsteorier (forklaringsmodeller for andres og egen atferd): Uttrykt teori og bruksteori (Fischer og Sortland 1994). Uttrykt teori bruker vi til å forklare våre handlinger, mens det er bruksteori som faktisk styrer vår atferd i gitte situasjoner. Jeg mener dette er en interessant vinkling fordi det kan overføres til intervjusituasjonen i min studie. Det mine informanter uttrykker, behøver ikke være i overensstemmelse med det de faktisk gjør, og jeg kommer tilbake til dette i kapitel 4.4. Agyris og Schön operer med to modeller for læring, modell 1 og 2 (Fischer og Sortland 1994) Modell 1 kalles enkeltkretslæring, dvs. ”..læring som dreier seg om å rette opp avvik fra bestemte standarder.” (ibid, s. 89). I modell 2 foregår det en dobbeltkretslæring, som innebærer at det stilles grunnleggende spørsmål ved gjeldende aktiviteter og handlinger i organisasjonen. Hvis jeg overfører dette til temaet for min oppgave, kan lærene for å være på modul 2 ikke bare endre litt på gjeldende praksis, men de må tenke helt nytt, for eksempel nye måter å organisere elevene på.

Ut fra den teorien jeg har belyst i dette kapitlet om lærende organisasjoner, vil det være interessant i å undersøke om det foregår refleksjon rundt begrepet tilpasset opplæring og læring på de tre skolene i min studie. Klarer kollegiene å få til metalæring (metarefleksjon)? Klarer de å utvikle en undersøkende og kollektiv kultur? For det er et viktig poeng at i en lærende organisasjon er alle engasjert i å skape og dele kunnskap om hvordan de best kan nå organisasjonens mål. Jeg prøver å gi noen svar på dette i analyse- og drøftingsdelen som omhandler lærende organisasjoner.

2.4.2 Senge sine fem disipliner

En annen av teoretikerne som vektlegger samhandling og refleksjon er Senge (1999). Roald (2004) hevder han ”..er den mest markerte innan teoriutvikling om den lærande organisasjon (s. 33). Jeg finner teorien til Senge svært interessant fordi jeg mener han får fram sentrale perspektiver på lærende organisasjoner med sin inndeling i fem disipliner, jeg synes også en slik inndeling er et godt redskap for analyse og drøfting av begrepet lærende organisasjon.

Jeg vil derfor gå litt nærmere inn på Senge (1999) sin teori. Når han bruker begrepet disiplin, mener han ”..et fagområde der det gjelder å være i besittelse av vise kunnskaper og ferdigheter.” (Senge 1999, s. 11). Senge (1999) vektlegger at en lærende organisasjon er ”..en organisasjon som kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape sin egen fremtid.” (s. 19) Det betyr for eksempel at en skole må være i konstant endring, den må alltid se etter bedre og nye løsninger, og dette må være en aktiv handling. Det vil si at det er skolen selv som må finne ut hvordan den skal komme fram til de beste løsningene, finne ut hvordan den skal forandre sin virkelighet. Hvis jeg kobler dette mot tilpasset opplæring og min oppgave, betyr det at lærerne på de tre skolene må drøfte og reflektere seg fram til hvordan de skal operasjonalisere tilpasset opplæring på en mest mulig hensiktsmessig måte for elevene.

Senge (1999) sin teori kan enkelt illustreres i en enkel modell. Modellen nedenfor prøver å illustrere at for å fremstå som en lærende organisasjon, må alle de fem disiplinene til Senge være tilstede samtidig: personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, gruppelæring og systematisk tenkning. Den illustrerer også at systemisk tenkning er overordnet de andre disiplinene. Modellen er forenklet etter Glosvik (Forelesning på Buskerudkonferansen 2007, se vedlegg 7.2)

Systematisk tenkning (å forstå)			
Personlig mestring (å ville)	Mentale modeller (å tenke)	Felles visjoner (å snakke)	Gruppelæring (å handle)

Systemtenkning – handler om helhetlig tenkning. Det er viktig for en organisasjon å kunne forstå sammenhenger og mønster. ”Systemtenkning utgjør et begrepsmessig skjelett.” hevder Senge (1999, s. 13). Han kaller det også hjørnesteinen, og det betyr at denne disiplinen er overordnet de andre disiplinene. Uten å klare å se helheten, vil ikke en organisasjon kunne utvikle seg til en lærende organisasjon. Hvis jeg bruker skole som eksempel, tenker jeg at elevenes læring er hjørnesteinen, det overordnede. For å få til dette må lærerne ha kunnskaper og erfaringer (personlig mestring), det må være en kultur på arbeidsplassen som fremmer læring (mentale modeller), impliserte lærere må ha en ledestjerne (felles visjon) og de må være dyktige til å jobbe sammen (gruppelæring), ha utviklet et praksisfellesskap, jfr. Wenger kapitel 2.2.3.

Personlig mestring – dreier seg om å skaffe seg kunnskap, for eksempel ta et studium i tilpasset opplæring. For at kravet om tilpasset opplæring for alle elever skal oppnås, må lærerrollen endres, og det betyr at det er viktig med kompetansebygging. Men det er ikke nok med formalkunnskap, man må også kunne utøve bestemte ferdigheter. Overført til skolen vil det si at en lærer både må ha fagkunnskaper, men også beherske metodikken. Det handler om at man kontinuerlig utvikler sin egen personlige visjon, ”.konsentrerer sine krefter, utvikler tålmodighet og oppfatter virkeligheten på en objektiv måte.” (Senge 1999, s. 13).

Mentale modeller – er antagelser og tankebilder som påvirker hvordan vi oppfatter verden, og som igjen påvirker vår atferd. (Senge 1999). Vi må bli bevisst vårt indre bilde av verden, og gjennom felles samhandling kan vi bygge nye mentale modeller. Denne disiplinen kan knyttes mot organisasjonskultur. Kulturen i en organisasjon består av verdier, normer og antakelser, jfr. kapitel 2.4.3.

Skape felles visjoner – dreier seg om å skape et felles bilde av framtiden. Dette må være bilder som fremmer ekte innsatsvilje og deltakelse (Senge 1999). Visjon skapes gjennom prosesser i en organisasjon.

Gruppelæring (teamlæring) – gruppelæring som disiplin starter med dialogen hevder Senge (1999). Gruppen må reflektere seg fram til ny felles kunnskap og handlemåter. Det er mange fordeler med team, blant annet kan det være lettere å fatte beslutninger på et bredere grunnlag når det er flere som sitter med kompetanse, og team kan skape større engasjement og forståelse hos medarbeiderne i en organisasjon. Senge (1999) mener at summen av en gruppes yteevne kan overstige summen av yteevnen til hvert enkelt medlem, det vil si at summen av gruppens kompetanse og kunnskaper overstiger summen av den enkeltes. ”Når gruppen virkelig lærer, oppnår de ikke bare glimrende resultater, men de enkelte medlemmer av gruppen opplever en raskere personlig vekst enn de ellers kunne ha fått.” (ibid, s. 15) Dialog er forutsetning for gruppelæring, og medlemmene må mestre å tenke i fellesskap. Her kan det trekkes paralleller til dialogperspektivet, jfr. kapitel 2.4.1. Både felles visjon og personlig mestring er viktig, men dette er ikke nok, utfordringen ligger i å kunne samhandle, lære i et sosialt fellesskap. Her kan det trekkes paralleller til Wengers praksisfelleskap, jfr. kapitel 2.2.3.

Kritikk mot Senge

På skolenettet.no Kompetanseutvikling – Skoler som lærende organisasjoner.

(http://www.skolenettet.no/kompetanseutvikling/artikklestafett_21.11.2006) kommer det

fram at det har vært reist innvendinger mot Senge og hans teori fordi han ser bort fra interessekonflikter i en organisasjon. Det blir videre hevdet at Senge ser bort fra strukturelle forhold, det vil si at refleksjonen kun dreier seg om interne forhold. Dette kan være en for enkel måte å betrakte organisasjoner på.

Avslutningsvis vil jeg ta for meg to av disiplinene til Senge (1999), nemlig felles visjon og gruppelæring ved å vise til annen forskning på området som jeg mener har relevans i forhold til min studie som handler om endringsprosesser og læring i et kollegialt fellesskap. I forbindelse med en felles visjon hevder Skogen (2008) at det er helt nødvendig å ha en innovasjonsorientert kultur hvis en skole skal klare å jobbe kontinuerlig med endringsarbeid. Når jeg overfører tanken om en felles visjon til det felles kompetanseløftet som er utgangspunktet for min oppgave, vil visjonen her være å skape en skole for alle med best mulig tilpasset opplæring, og som Skogen (2008) poengterer innebærer det en kontinuerlig forbedring.

Bjørnsrud (2009) viser til forskning vedrørende lærerteam, og redegjør for et forskningsprosjekt utført av Madsen (2007) hvor fokuset var lærernes læring. I dette prosjektet blei lærerteamene brukt som arena for læring. I følge Bjørnsrud (2009) konkluderte Madsen blant annet med at "Lærernes læring er et interessant tema fordi den påvirker elevenes læring." og "I lærerteam kan man forplikte hverandre til å handle, man kan legge til rette for handlingene, og man kan muntlig følge dem opp." (Bjørnsrud 2009, s. 191). Når "min" kommune har satses på kompetanseheving for lærerne blant annet gjennom mye diskusjoner og oppgaveskriving i grupper, er det nettopp i tråd med konklusjonene fra denne forskningen. Gjennom diskusjoner i grupper/team vil lærerne lete etter nye løsninger som i neste omgang prøves ut i praksis og forhåpentligvis bidrar til å fremme elevenes læring.

2.4.3 Skolekultur

Intensjonen med det felles kompetanseløftet for lærerne var som sagt at de skulle bli dyktigere til "...å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov." (Stortingsmelding nr 30 (2003-2004) s. 4). For å lykkes med et slikt endringsarbeid, er kulturen på den enkelte skole en viktig faktor. Bjørnsrud (2008)

poengterer dette: ”Et avgjørende mellomledd mellom intensjoner og praksis er kultur og tradisjoner i den enkelte skole.” (s. 14). Også forskning på området understøtter at skolekulturen er viktig for endringsarbeid, jeg kommer tilbake til dette seinere i kapitlet hvor jeg omtaler et skolevurderingsprosjekt i Hordaland.

Kulturbegrepet

Innledningsvis vil jeg prøve å gi noen betraktninger rundt kulturbegrepet. Bang (2000) henviser til Scheins definisjon av kultur:

”..et mønster av felles, grunnleggende antakelser – oppfunnet, oppdaget eller utviklet av en gitt gruppe i det den lærer å hanskas med sine eksterne tilpasnings- og interne integrasjonsproblemer - som har fungert bra nok til å bli betraktet som gyldige, og som derfor læres bort til nye medlemmer som den rette måten å oppfatte, tenke og føle på i relasjonen til disse problemene.” (s. 21)

I det følgende vil jeg benytte Bang (2000) for å belyse kulturbegrepet nærmere. Hans inndeling av kulturen i fire kjerneelement; verdier, normer, grunnleggende antakelser og virelighetsoppfatninger gir en god forståelse av at kultur er et sammensatt begrep.

Verdier tjener fire funksjoner; de er standarder for hva som er godt og dårlig, de er veiledere i valg situasjoner, de er motivasjonsfaktor og de opprettholder selvaktelsen (Bang 2000).

Bang (2000) henviser til Argyris og Schön som skiller mellom uttrykte verdier og bruksverdier (uttrykt teori og bruksteori), jfr. kapittel 2.4.1. Men det kan kort nevnes her at kartlegging av verdiene i en organisasjon kan være vanskelig fordi det som blir uttrykt som verdier, kanskje ikke er i overensstemmelse med det som faktisk blir praktisert. For eksempel kan en skole forfekte at den vektlegger tilpasset opplæring (uttrykt teori) mens det i den daglige undervisningen blir tatt lite hensyn til dette (bruksteori).

Normer er regler for atferd i en organisasjon. De kan være bevisste eller ubevisste, de er knyttet til sanksjoner og forventninger til hva som er passende eller upassende atferd.

Normer kan være både kollektive og individuelle (Bang 2000). Her kan det trekkes paralleller til Tobiassen og hans fire-feltstabell. Hvis det er en harmonisk fasitkultur ved en skole, betyr det at normene her preges av at det er lite rom for utprøving av nye ting som for eksempel endring av formen på arbeidsplanene og organisering av skoledagen. Motsatt vil en

skole med harmonisk innovasjonskultur, være opptatt å se etter nye muligheter, finne løsninger og reflektere over egen praksis.

Grunnleggende antagelser er ”..kulturens kjerneelementer.” (Bang 2000, s. 55). Bang (1999) hevder at de har en ”tatt- for-gitt”-karakter, de er lite eller ikke bevisst for medlemmene og er udiskutable. Videre hevder han at de er etablert rundt eksterne tilpasningsproblemer og interne integrasjonsproblemer. Overført til en skole handler eksterne tilpasningsproblemer blant annet om hvordan lærerne mener undervisningen skal utføres og evalueres (for eksempel om det er ”tillat å tilpasse undervisningen slik at noen elever får et helt alternativt opplegg). Interne integrasjonsproblemer dreier seg om hvordan medlemmene i en organisasjon forholder seg til hverandre, blir for eksempel lærere og assistenter sett på som like verdifulle medarbeidere ved en skole.

Med virkelighetsoppfatninger ”..menes altså oppfatninger om virkeligheten som medlemmene av kulturen utvikler og bruker for å skape mening i det de erfarer.” (Bang 2000, s. 56). Bang (2000) hevder at virkelighetsoppfatninger er kollektive fortolkninger av virkeligheten som overføres til nye medlemmer og som i liten grad er bevisste for medlemmene. Eksempler på virkelighetsoppfatninger kan være: ”På denne skolen går det dårlig med mange elever fordi de er late” eller ”Åpne klasserom vil kunne aldri fungere hos oss” eller ”Hos oss har det alltid vært rom for å utveksle erfaringer, det ligger i veggene her”

Skolekultur/læringskultur

Jeg vil i det følgende drøfte kulturbegrepet nærmere ved å se på hva som forstås med skolekultur/lærekultur. I kapittel 2.4.1 viste jeg til teori og forskning som viser at skolekultur og lærende organisasjoner henger nøye sammen. Jeg henviste blant annet til Møller (1996) som hevder at læring er en kulturell prosess. Rognaldsen (2005) er en av mange som har forsket på skolekultur og han hevder at skolekulturen ”..er det viktigste utgangspunktet for og siktemålet med endringsarbeidet på en skole.” (s.129). Han viser til et skolevurderingsprosjekt i Hordaland hvor hensikten var å bedre læringsmiljøet.

Skolevurdering var viktigste redskapet i prosjektet. Fem skoler i fylket deltok, det startet skoleåret 1992/93, og varte i tre år. I følge Rognaldsen (2005) var resultatet av prosjektet svært varierende, og dette kobler han mot en eksisterende og dominerende kulturen på de skolene som deltok. Hovedkonklusjonene fra prosjektet er at det er viktig at skoler har en undringsorientert kultur (ibid). En slik kultur kjennetegnes med åpenhet, den er utviklings-

og læringsorientert og personalet preges av viljen og evnen til kunnskaps- og læringsteoretiske diskusjoner (ibid). Videre i konklusjonen vektlegges det å ha en samarbeidskultur og en refleksjonskultur med vekt på sentrale spørsmål innen pedagogikken: ”Hva er kunnskap, hva er læring og hva er undervisning?” (Rognaldsen 2005, s. 124-125).

Wadel (2005) bruker også begrepet undringskultur. Begrepet kan brukes på en produktiv pedagogisk ledelse hvor kulturen er preget av at ”..organisasjonsmedlemmene *reflekterer* over egen praksis og lærer av den selvinnsikt slike refleksjoner gir.” (Wadel 2005, s. 46).

Tobiassen (2005) er også opptatt av læringskulturer i skolen og definerer læringskultur slik: ”Med læringskultur menes her at en organisasjon har sin bestemte måte å løse problemer på, og forholde seg til endringsprosesser.” (s. 105). Han setter opp en fire-feltstabell med fire ulike koblinger mellom ledelse og læringskulturer i skolen: Harmonisk fasitkultur, harmonisk innovasjonskultur, konfliktfyllt innovasjonskultur og konfliktfyllt fasitkultur. Det er den harmoniske innovasjonskulturen som er preget av ”..høyt refleksjonsnivå om egen virksomhet. Mål og arbeidsformer problematiseres og diskuteres. Forsøksvirksomhet og utprøving av nye tanker er en del av det daglige arbeidet.” (Tobiassen 2005, s. 106)

Berg (1999) har forsket mye på skolekultur, og jeg vil benytte hans betraktninger rundt begrepet skolekultur i det følgende. Jeg finner også hans inndeling av skolekulturen i fire nivåer nyttig for analyse- og drøftingsformål, og kommer tilbake til dette under kapittel 4.3.3. Berg (1999) hevder at skolekulturen metaforisk kan sammenlignes ”..med en frukt med en indre kjerne, fruktkjøtt og ytre skall.”(s. 68). Han deler inn i fire nivåer: Nivå 1 kaller han for den pedagogiske arven, dette kan sammenlignes med kjernen. Utrykket ”den pedagogiske arven” henspeiler på at dagens skole må ses i historisk sammenheng (Berg 1999). Nivå 1 handler om det er den skjulte lærerplanen kontra den offisielle læreplanen som brukes i skolen. Den skjulte læreplanen betyr at elevene primært ikke lærer fagene, men lærer seg å vente, vise utholdenhet, ha selvkontroll, osv. Den offisielle læreplanen setter eleven i sentrum. Kunnskapsløftet, som er den offisielle læreplanen, har som mål at alle elevene skal ha utbytte av skolegangen og dermed er tilpasset opplæring et sentralt virkemiddel.

Nivå 2 handler om lærerens profesjonalitet, det kan sammenlignes med fruktkjøttet. Her kan det skilles mellom kollektiv og individuell autonomi. Kollektiv autonomi ser på skolen som en organisasjon mens individuell autonomi handler om lærere som har en forholdsvis stor selvstendig i valg av blant annet læremidler, arbeidsmåter og arbeidsformer (Berg 1999).

Nivå 2 dreier seg dermed om avgrenset lærerprofesjonalitet kontra utvidet lærerprofesjonalitet. Avgrenset lærerprofesjonalitet har fokus på den enkelte lærer i klasserommet og kunnskapsbasen er skolefagene. Utvidet lærerprofesjonalitet preges av kollektiv fokusering, læreplanteori og utviklings- og vurderingsarbeid.

Nivå 3 og 4, henholdsvis lærernes korpsånd og aktørberedskap, utgjør skallet. Lærernes korpsånd kan deles i tre dimensjoner (kvalitative skalaer): individualisme – samarbeid (samarbeidsdimensjonen), rigiditet – fleksibilitet (endringsdimensjonen) og her-og-nå-orientering – framtidorientering (planleggingsdimensjonen). Nivå fire sier noe om aktørberedskapen. Med aktørberedskap ”..menes kunnskaper, ferdigheter og holdninger hos de aktører som skal involveres i det aktuelle endringsarbeidet.” (Berg 1999, s. 105). Videre hevder Berg (1999) at ”..forutsetningen for forandring er at det i alle fall er et visst forhold mellom innholdet i forandringen og innholdet i de organisasjonskulturene som forandringen gjelder.” (s. 73). Dette vil si at det bør være best mulig samsvar mellom kravet til forandringen og det som er den rådende kultur på skolen. For eksempel vil et studium i tilpasset opplæring ha positiv effekt hvis lærerne ser hensikten og forstår nytteverdien av dette studiet. Skolens aktørberedskap er avhengig av hvordan de tre andre nivåene fungerer. Hvis skolen er preget av den offisielle læreplanen, utvidet lærerprofesjonalitet, samarbeid, fleksibilitet og framtidorientering, betyr det at aktørberedskapen har elementer i seg som bidrar til å kunne karakterisere skolen som en lærende organisasjon.

Kort oppsummering

I teorikapitlet har jeg hatt fokus på læring, tilpasset opplæring og lærende organisasjoner. Jeg mener kunnskap om disse teoriene, og det å se sammenhenger mellom dem er viktig for å kunne analysere og forstå det empiriske materialet mitt. I det neste kapitlet vil jeg redegjøre for mitt metodevalg.

3. Metode

Jeg har valgt kvalitativ metode som forskningsmetode i mitt arbeid. Det som i korte trekk kjennetegner kvalitativ metode er å fremheve prosess og mening, analysere tekst, ha nærhet til informantene og ha små utvalg (Thagaard 2002). Det som videre karakteriserer denne metoden er fleksibilitet, nærhet og relevans (Grønmo 2007).

I kapittel 3.1 vil jeg beskrive mitt forskningsopplegg ved å ta utgangspunkt i en teoretisk drøfting av kvalitativ metode (kapittel 3.2.1). Jeg støtter meg til flere teoretikere, særlig Brandt (2007), Grønmo (2007) og Thagaard (2003) fordi jeg opplever at disse er nyttige i min sammenheng. Deretter beskriver jeg hvordan jeg har gått fram angående innsamling av data (kapittel 3.2.2).

I kapittel 3.2 vil jeg belyse dette ved hjelp av begrepene reliabilitet og validitet, og kommer med noen etiske betraktninger vedrørende mitt valg av metode.

3.1 Forskningsopplegg

3.1.1 Kvalitativ metode

Jeg starter dette kapitlet med å definere begrepet forskningsopplegg og gi en begrunnelse for mitt valg av forskningsopplegg. Deretter går jeg nærmere inn på kvalitativ metode.

I følge Kalleberg (2007) er et forskningsopplegg ”..en oversikt over de sentrale elementene i et forskningsprosjekt og en plan for hvordan man skal få svar på det man spør om.” (s. 26). Han hevder det er fire elementer i et forskningsopplegg: spørsmål, datamateriale, analytiske kategorier (begreper) og konklusjoner. Videre skiller han mellom tre typer forskningsopplegg; konstaterende, vurderende og konstruktive opplegg. Det vil være aktuelt å benytte alle tre typene i mitt arbeid fordi ”Konstaterende spørsmål åpner både for *beskrivelse* av personer og tilstander og for *forklaringer* av hvorfor noe forandrer seg eller forblir uforandret.” (ibid, s. 50). Ved å bruke intervju, og prøve å inndele funn etter kategorier, gir jeg en beskrivelse av hvordan noen av deltagerne på studiet opplever at dette har innflytelse på deres lærergjerning. I tillegg mener jeg at det kan være relevant å benytte

meg av et vurderende forskningsopplegg, dette krever normativ argumentasjon. Det innebærer at jeg kan komme med betraktninger, for eksempel skrive ”Slik jeg ser det..”

Et konstruktivt opplegg betyr at jeg også er oppatt av å forbedre samfunnsforholdene (Kalleberg 2007). I min oppgave vil dette innebære at jeg for eksempel sier noe om utfordringer i forbindelse med et felles kompetanseløft, forbedringer og styrke.

Grønmo (2007) hevder at skillet mellom kvantitativ og kvalitativ metode grovt kan karakteriseres ved at kvantitativ metode uttrykkes i form av mengdetermer mens kvalitative data ikke gjør det. Når jeg har valgt en kvalitativ metode, er det fordi jeg ønsker å se på samhandlingsprosesser, og til det egner kvalitativ metode seg bedre enn kvantitativ metode (ibid). Videre hevder Grønmo (2007) at de viktigste elementene i kvalitativ analyse er begreper, kategorier og typologier, og dette er viktig i min analyse. Jeg ønsker å belyse begrepene tilpasset opplæring og lærende organisasjoner ut fra forskjellige synsvinkler.

Kvalitative data kan samles inn ved hjelp av forskjellige undersøkelsesopplegg hvor jeg har valgt intervju. Ved intervju kalles datakilden respondent (Grønmo 2007). Jeg bruker også benevnelsen informant, intervjuobjekt og intervjudeltaker i min oppgave. Respondenter kan utspørres om forhold som de har kjennskap til, for eksempel holdninger og samhandlingsprosesser. I min oppgave har jeg spurt lærerne på de tre skolene om deres forståelse av tilpasset opplæring og jeg har spurt om hvordan de samhandler på teamet. Når jeg har valgt et kvalitativt forskningsopplegg (forskningsopplegg kan også betegnes design), betyr det stor grad av fleksibilitet, i motsetning til et kvantitativt opplegg som er preget av sterk strukturering (Grønmo 2007). Fleksibilitet innebærer at forskeren kan vurdere dataenes relevans i forhold til problemstillingen, ”..og om analysen kan føre til interessante resultater.” (Thagaard 2002, s. 47). Denne fleksibiliteten har vært viktig for meg fordi det har gitt meg mulighet gjennom prosessen til å vurdere hvilke av dataene som er relevante i forhold til min problemstilling.

I forskningsprosessen må man formulere forskningsproblem. Det kan være formulert som en hypotese eller et spørsmål (Lund 2002), jeg har valgt spørsmål: På hvilken måte kan et studium i tilpasset opplæring hvor alle lærerne i kommunen deltar bidra til en bedre forståelse av begrepet tilpasset opplæring og utvikling av en lærende organisasjon? (jfr. kapittel 1.2).

Videre kan et forskningsproblem være kausalt eller ikke kausalt hvor kausalt ser på årsaker (Lund 2002). Jeg har valgt et beskrivende forskningsopplegg (ikke-kausalt), og bruker en fenomenologisk metode. Fenomenologien er forbundet med hverdagskunnskap.

”Fenomenologi tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere mening i enkeltpersoners erfaringer. (Thagaard 2002, s. 36). Innenfor fenomenologien er det viktig å forstå fenomener ut fra perspektivet til de som blir studert. Informantene (lærerne ved de tre skolene) er i intervjuene blitt spurt om egne erfaringer og opplevelser fra skolehverdagen, og det er dette materialet som blir utgangspunktet for min analyse og forsøk på konklusjoner. Videre dreier det seg om å vende blikket mot sakene, og det medfører igjen at en vender seg mot et subjekt. Det vil si at man skal ”tilbake till är alltid saker for någon, aldri saker i sig själva.” (Bengtsson 1999, s. 11). Subjektet må alltid vise seg for noen, og i min masteroppgave er det lærernes hverdags erfaring som jeg skal prøve å få innsyn i ved hjelp av intervjumaterialet mitt.

Beretningene i mitt intervjumateriale vil bli begrenset i tid og lengde, og kan dermed ikke kalles livshistorier (narrative) (Thagaard 2002), men kan betegnes som historie, det vil si ”..en fortelling som formidler et poeng med et moralsk tilsnitt, det vil si et budskap om hva som fører til suksess eller nederlag i den sosiale konteksten informantene er en del av.”

Thagaard 2002 s. 124). Når jeg analyserer disse historiene, er hensikten å få fram både det som historiene formidler, og måten de formidles på, det vil si at både struktur og innhold er i fokus (ibid). Det vil derfor bli viktig for meg å finne ut hvordan informantene formidler mening gjennom måten de uttrykker seg på. Historiene i min oppgave dreier seg i hovedsak om tilpasset opplæring, undervisningspraksis, samarbeid og skolekultur. Gjennom historiene må jeg prøve å forstå den sosiale konteksten (skole som organisasjon) som informantene er en del av. For eksempel om kulturen på skolen er åpen for å ta i bruk nye metoder, om lærerne på de tre skolene implementerer det de har lært på studiet i tilpasset opplæring i praksissituasjonen. Dette kan ses i lys av Thagaard (2002) som hevder at kulturen i en organisasjon både inneholder ”..historier som beskriver hvordan de ansatte skal mestre utfordringer for å oppnå suksess, og historier som fører til nederlag.” (s. 124).

Når jeg skal analysere materialet, er det ikke informantenes forståelse som strukturer analysen, men min fortolkning av informantens forståelse. (Thagaard 2002). Det betyr at utsagnene til informantene vil bli fortolket av meg med utgangspunkt i deres faglige bakgrunn. Dette innebærer en dobbel hermeneutikk fordi jeg fortolker virkeligheten til mine

intervjuobjekter (lærerne), og denne virkeligheten er allerede er fortolket av lærerne som jobber på de tre skolene (Thagaard 2002). Hermeneutikken handler om å fortolke menneskers handlinger ved å fokusere på et dypere meningsinnhold, og denne meningen må ses i lys av sammenhengen den studeres i (ibid). Når jeg i mitt arbeid ser på tilpasset opplæring og lærende organisasjoner, prøver jeg å få tak i meningsinnholdet ved å se dette i lys av lærernes fortellinger, og i lys av konteksten (skoleeiers igangsetting av studiet i tilpasset opplæring). Analysen skal føre frem til en helhetsforståelse av meningsinnholdet (Thagaard 2002).

Kvernbekk (2002) hevder at vitenskap ”er en *induktiv* eller *deduktiv* virksomhet.” (s. 22). Deduktivisme handler om å gå fra det generelle/universelle til det partikulære. Forskerne går ut fra en teori, og så testes observasjonsutsagn mot denne, og teorien har forrang. (Kvernbekk 2002). I min masteroppgave mener jeg det er mest relevant å benytte en deduktiv strategi. Dette begrunner jeg med at jeg vil ha et teoretisk forankringspunkt i min oppgave. Med utgangspunkt i teori forskning om som jeg har redegjort for i kapitel 2, henter jeg inn data for å belyse min problemstilling. I analyse- og drøftingsdelen vil jeg støtte meg til mye forskjellig teori og forskning. Jeg benytter en kategoribasert analyse, det vil si at jeg sammenfatter informasjonen fra intervjuene i hovedkategoriene/temaene tilpasset opplæring og lærende organisasjoner. Inndeling av teksten i kategorier, kalles for koding (Thagaard 2002). De begrepene som jeg vil benytte som kodeord, vil ha en teoretisk bakgrunn, og kalles derfor deduktive koder (Thagaard 2002), det innebærer at det er viktig å identifisere mønstre og finne ut hva teksten handler om. Gjennom kategorisering og fortolkning av teksten i intervjuene, prøver jeg å finne mening i intervjumaterialet.

3.1.2 Innsamling av data

Som jeg har beskrevet tidligere skulle alle lærerne i den kommunen jeg henter mitt datamateriale fra gjennomføre et studium i tilpasset opplæring. Siden jeg valgte en kvalitativ metode, måtte jeg begrense antall respondenter, og jeg valgte derfor ut lærere fra tre av skolene i kommunen, alle barneskoler. Dette er en forholdsvis liten kommune i folketall, men pga et spredt bosettingsmønster, er det en desentralisert skolestruktur hvor tre av skolene er fådelte. Jeg valgte å se på de fådelte skolene fordi dette danner et mest mulig likt grunnlag, men det må tilføyes at den ene skolen som jeg kaller skole C har atskillig flere

elever og lærere enn de to andre. Dette kan ha innvirkning på mine konklusjoner, jeg kommer litt tilbake til dette i kapittel 4.

Siden jeg har et sosiokulturelt perspektiv i min oppgave, har jeg valgt gruppeintervju. Dette kan kobles mot det konstruktivistiske synspunktet som innebærer at den sosiale virkeligheten er konstruert og at vitenskapelig kunnskap skapes av forskeren i samspill med omgivelsene (Ringdal 2000). Ringdal (2002) hevder at det konstruksjonistiske synet benekter den objektive eksistensen, og er isteden oppfatt av å tolke menneskelige handlinger, lete etter mening og formål. Det er nettopp dette som er mitt formål med masteroppgaven, jeg vil være oppatt av å beskrive, forstå og fortolke handlingene til de personene jeg studerer. Brandt (2007) bruker betegnelsen symbolsk interaksjonisme, og definerer det som: ”..et teoretisk perspektiv som legger vekt på at mennesket er et tenkende og handlende subjekt som bidrar til å skape verden rundt seg.” (s. 153). Det er tre elementer som Brandt (2007) fremhever ved symbolsk interaksjonisme: 1. Interaksjon/samhandling; det vil si at menneskene handler i relasjon til hverandre og påvirker hverandre. 2. Mening; det vil si at verden fortolkes av menneskene, og de gir den mening. Her er språket viktig. 3. Kontekst; det vil si at menneskene handler ut fra den situasjonen de er i nå. En handling vil alltid foregå i en kontekst, og i mitt tilfelle er denne konteksten kjent fordi jeg er kjent med rammene rundt studiet (kommunens igangsetting av studiet, organiseringen av studiet, skolestrukturen). Brandt (2007) hevder at ”Gruppeintervju kan karakteriseres som en kollektiv, relasjonell og dynamisk metode.” (s. 155). Siden et vesentlig poeng i min oppgave er å fokusere på samhandling mellom lærerne på de tre skolene, er nettopp gruppeintervju fordelaktig. Brandt (2007) hevder videre at den store fordelen med gruppeintervju er at ”..gruppedynamikken gir en synergieffekt.” (s. 155). Når jeg intervjuet lærerne på de tre skolene, opplevde jeg at samtalene de hadde stimulerte til å få fram nye ideer og synsvinkler, sammen oppnådde de en innsikt som jeg tror det ville vært vanskelig å komme fram til hvis jeg kun hadde intervjuet en og en. I likhet med det Brandt (2007) hevder, mener jeg lærerne gjennom intervjuet hjalp hverandre med å tolke erfaringer og sette disse i perspektiv. Et annet poeng med gruppeintervju er at de bør dreie seg om erfaringer og perspektiv (ibid). Jeg mener at intervjuguiden, (se vedlegg 7.1) nettopp viser at spørsmålene mine handler om deltakernes erfaringer med studiet, og om studiet har endret deres syn på tilpasset opplæring.

Mine intervjuer kan karakteriseres som dybdeintervjuer ved at respondentene skulle konsentrere seg om noen få spørsmål, og så gå i dybden på disse. Som intervjuguiden viser,

hadde jeg kun fire hovedspørsmål. Jeg var interessert i å få til en mest mulig bred samtale rundt disse spørsmålene. Ved at deltakerne i liten grad blei styrt eller utsatt for begrensninger i forhold til deres svar og betraktninger, vil jeg karakterisere det som en delvis strukturert tilnærming, denne metoden er mye brukt i kvalitative intervjuer (Thagaard 2003). For meg var det viktig at informantene kunne belyse de temaene som blei tatt opp på en bredest mulig måte, jeg var ikke interessert i at spørsmålene skulle stoppe de i sine betraktninger og assosiasjoner.

På alle tre skolene opplevde jeg alle deltakerne som aktive. Det var stor grad av enighet blant informantene, derfor har jeg i mange at sitatene henvist til flertallsformen de, for eksempel ”de forteller, de sier videre at.” Jeg brukte ca 1,5 time på hvert intervju, deltakerne var ivrige, det var ikke vanskelig å få dem på glid. Særlig gjaldt dette skole A og B, på begge disse skolene var det et stort engasjement. Det var en avslappet og rolig situasjon under alle tre intervjuene, og jeg opplevde dette som en positiv opplevelse selv om det er en anstrengende og intens prosess for meg som forsker. Jeg skal hele tida være klar over om jeg har fått nok tilfredsstillende svar, og det er viktig at jeg er dyktig til å stille oppfølgingsspørsmål. Jeg benyttet meg av oppfølgingsspørsmål som oppfordret til mer informasjon: ”kan du utdype dette litt mer” (Thagaard (2003). Jeg brukte også oppfølgingsspørsmål av typen: ”hvordan opplevde du” (ønsket mer nyanserte svar) og ”forstår jeg deg riktig” (oppfordret informanten til å kommentere min forståelse). Som en siste variant av oppfølgingsspørsmål fikk jeg informantene til å komme med konkrete eksempler (ibid).

Valg av informanter på de tre skolene er sammenfallende med de gruppene som har sittet sammen og skrevet oppgaver for ekstern vurdering. På skole A og B innebefattet det alle lærerne, mens det på skole C utgjorde litt over halvparten av lærerstaben. Pga sykdom blei det litt frafall på alle skolene når intervjuprosessen skulle gjennomføres, derfor var det henholdsvis tre deltakere på skole A og B og fire deltakere på skole C som var med på intervjuet.

Intervjuene blei gjennomført i juni. På det tidspunktet var både forelesninger og ekstern veiledning avsluttet og deltakerne i intervjuet var ferdige med sine oppgaver. Intervjuguiden blei på forhand sendt ut til skolene via rektorene. Informantene viste dermed hva de kom til å bli spurt om. Jeg hadde også redegjort for at intervjuet skulle brukes som datamateriale i min masteroppgave, og formidlet hva temaet i oppgaven min var.

Jeg brukte opptaksutstyr uten tilknytning til pc, og transkriberte dette etterpå. Dette har fungert helt fint, og jeg har hørt på intervjuene flere ganger for å få danne meg et helhetsinntrykk. Bearbeidingen av data for analyse- og drøftingsformål startet etter transkriberingen av intervjuene. Jeg hadde på forhand en formening om at det ville være mest aktuelt å bruke Dale og Wærness (2006) sine syv kategorier som analyseverktøy angående tilpasset opplæring. I tillegg hadde jeg lyst til å bruke Senge (1999) sine fem disipliner for å analysere lærende organisasjoner. Det samme var tilfelle med Berg (1999), her ønsket jeg å bruke hans teori om aktørberedskap som analyseredskap angående skolekultur. Seinere i prosessen oppdaget jeg nye innfallsvinkler som det var interessant å bruke i min analyse- og drøftingsdel, blant annet Wengers teori. Jeg så også gjennom prosessen at det var hensiktsmessig å ta form meg teori om læring innenfor et sosiokulturelt perspektiv. Likeledes blei det nødvendig å ramme inn oppgaven i en kontekst, her fant jeg modellen til Engetrôm nyttig.

3.2 Kvalitet

Jeg vil i det følgende drøfte reliabilitet og validitet og avslutte med noen etiske betraktninger.

Reliabilitet dreier seg om pålitelighet/troverdighet. Thagaard (2003) hevder at det er viktig at ”..forskningen utføres på en tillitvekkende måte.” (s. 178). Reliabilitet er knyttet til fremgangsmåten for innsamling og bearbeid av data, jeg har redegjort for dette i kapitlene 3.2.1 og 3 2.2.

I intervjufasen er det viktig for reliabiliteten at jeg har valgt ut relevante personer og at disse personene har gitt ærlige og relevante svar. Siden alle lærere i kommunen er involvert i studiet, kan det være en fare at de svarer mer ut fra det de tror er forventet av dem enn det de faktisk mener og gjør i forhold til tilpasset opplæring. Dette vil i tilfelle svekke reliabiliteten. Det er også viktig å ha med seg at jeg har tatt for meg de lærerne som høyst sannsynlig har jobbet mest med studiet siden de skulle levere inn oppgave til ekstern veiledning. Men som jeg beskrev under kapittel 3.2.2. gjelder dette alle lærerne på skole A og B, og dette vil derfor ikke ha noen innflytelse på disse skolene. På skole C kan det være at svarene fra mine respondenter ikke er troverdig nok i forhold til alle lærerne på skolen, men det at skolen ikke fremstår enhetlig, har jeg trukket fram som et poeng under analyse- og drøftingsdelen.

I analyse- og drøftingsdelen har jeg gjennom sitater og kommentarer til disse prøvd å vise hva som er primærdata og hva som er mine vurderinger. Dette for å etterleve det som Thagaard (2003) hevder er viktig for troverdigheten, nemlig ”..vurderinger av hvordan forskeren anvender og videreutvikler informasjon fra felten.” (s. 178). I kapittel 3.2.2 hevdet jeg at intervjuprosessen var preget av åpenhet og engasjerte deltakere, i tillegg mener jeg relasjonene i intervjuprosessen var gode, dette gjelder både deltakerne imellom og mellom meg og informantene. Dette styrker også troverdigheten i min oppgave (Thagaard 2003).

Validitet dreier seg om gyldighet/bekreftbarhet i forhold til tolkningen av resultatene hevder Thagaard (2003) som her brukes som kilde. Videre hevder hun at bekreftbarhet innebærer ”..at forskeren forholder seg kritisk til egne tolkninger og at prosjektets resultater kan bekreftes av annen forskning.” (ibid, s. 180). For å vurdere egne tolkninger, er det viktig å stille kritiske spørsmål til selve analyseprosessen (Thagaard 2003). Både gjennom god støtte av veileder og egen kompetanse (praksiserfaring og mange års studier), mener jeg at jeg har klart finne fram til relevante tolkninger i min analyse- og drøftingsdel. En forutsetning for å få til gode tolkninger er at informantene har gitt utfyllende og grundige svar, noe jeg mener var tilfelle i mine intervjusituasjoner, jfr. det som er beskrevet under kapittel 3.2.

Som forsker må jeg ”..redegjøre for fremgangsmåter i prosjektet og relasjoner i felten.” (Thagaard 2003, s. 180). Dette er viktig for at min forskning skal kunne bekreftes av annen forskning. Jeg har gjennom analyse- og drøftingsdelen benyttet meg av mange sitater fra respondentene for å vise hva som ligger til grunn for mine tolkninger, og ved hjelp av teori, tidligere forskning og egne betraktninger har jeg prøvd å vise hvordan jeg kom fram til mine konklusjoner.

Siden jeg selv er utdannet pedagog, har jeg kjennskap til feltet jeg har studert, og jeg mener dette har vært en fordel for mine forståelser og tolkninger. En innvending mot at forskeren har kjennskap til feltet, nemlig at jeg som forsker kan ”..overse nyanser som ikke er i samsvar med egne erfaringer.” (Thagaard 2003, s. 181).

I følge Thagaard (2003) er det fortolkningene som gir grunnlag for overførbarhet. Det vil si at mine funn og konklusjoner skal kunne ha gyldighet også i andre sammenhenger. Kan min problemstilling og mine resultater være til nytte i andre forskningsprosjekt hvor det er fokus på kompetanseheving blant de ansatte? Jeg tror at svaret på dette er ja, fordi jeg gjennom analyse og drøfting har kommet med noen betraktninger og konklusjoner som jeg mener har relevans i andre forskningsprosjekter.

Etiske betraktninger

Etiske betraktninger kan knyttes både mot anonymisering av informantene og fortolkningene av data. Jeg starter med anonymisering, og mener at dette er ivaretatt ved at jeg kaller skolene A, B og C, jeg har ikke navn på kommunene. Det er også tatt med minst mulig informasjon om skolene, kommunen og deltakerne. For å anonymisere deltakerne har jeg enten brukt betegnelsen lærer eller hun. Det var både mannlige og kvinnelige deltakere i intervjuet, men pga forholdsvis få menn ansatt på de tre barneskolene, har jeg derfor valgt benevnelsen ”hun”. På to av skolene utgjorde skolelederen en del av gruppa som jobbet med gruppeoppgaven, og det var derfor naturlig at de var med på intervjuet. Både med hensyn til anonymisering, men også fordi de utgjorde en integrert del av gruppen, er alle deltakerne betegnet som lærere.

Mine fortolkninger er et resultat av ”..en gjensidig påvirkningsprosess mellom forskerens faglige forankring og fortolkningen av mønstrene i dataene,” (Thagaard 2003, s. 188). Dette betyr at mine tolkninger kan være forskjellige fra hvordan informantenes forstår situasjonen. Men jeg tror at mine funn og konklusjoner er så lite kontroversielle at dette ikke vil være problematisk.

4. Analyse og drøfting av datamaterialet

4.1 Innledning

Gjennom denne analyse- og drøftingsdelen prøver jeg å gi noen svar på mine forskningsspørsmål. Som jeg har beskrevet i kapittel 1.2, er det to hovedområder jeg vil konsentrere meg om, nemlig tilpasset opplæring og lærende organisasjoner. Jeg starter med å se på tilpasset opplæring. Spørsmålene som intervjuobjektene skulle svare på, handlet i hovedsak om tilpasset opplæring, og gjennom analyse og drøfting prøver jeg å finne ut om lærerne ved de tre skolene har fått et større begrepsapparat, om de har de fått en dypere innsikt og om det virker som undervisningspraksisen er endret. Når lærerne i kommunen gjennomfører en videreutdanning i tilpasset opplæring, er nettopp intensjonen fra skoleeier at dette skal resultere i et kompetanseløft for lærerne. Hvilke analyseverktøy og hvilken teori jeg benytter er beskrevet i innledningen i kapittel 2.1.

Videre i analyse- og drøftingsdelen tar jeg for meg lærende organisasjoner. Som det kommer fram av teoridelen bruker jeg forskjellige innfallsvinkler for å belyse temaet. Først benytter jeg Senges fem disipliner, deretter går jeg nærmere inn på den læringen som skjer i praksisfellesskapet ved å bruke Wengers teori. Jeg avslutter med å si noe om skolekulturen på de tre skolene. Ved en slik oppbygging prøver jeg å ha fokus på både samarbeid og læring og på skolekultur.

Avslutningsvis vil jeg oppsummere analyse- og drøftingsdelen ved å drøfte det jeg har kommet fram til under de forskjellige underkapitlene, blant annet ved hjelp av modellen til Engestrôm, kapittel 2.2.4.

4.2 Analyse og drøfting av tilpasset opplæring

Ved hjelp av intervjuene på de tre skolene har jeg prøvd å finne ut hvordan lærerne der forstår begrepet tilpasset opplæring og hvilke konsekvenser det har fått for praktisk gjennomføring. For å analysere disse funnene bruker jeg som nevnt i kapittel 2, Dale og Wærness (2006) sin inndeling i syv grunnleggende kategorier for tilpasset opplæring og

differensiering. Jeg mener det er et nyttig analyseverktøy i min studie for å gi meg en forståelse av hvordan skolene forstår og operasjonaliserer tilpasset opplæring. De syv kategoriene til Dale og Wærness (2006) er belyst teoretisk i kapittel 2.3.2. Funnene vil i hovedsak bli drøftet opp mot samme teori som jeg bruker som analyseverktøy og i tillegg opp mot praksiskontekstene til Dale (2008) (K 1, K 2 og K 3). Disse har jeg redegjort for under kapittel 2.2.3. Når jeg ser de forskjellige utsagnene i lys av praksiskontekstene til Dale (2008), vil det først og fremst være aktuelt for meg å se på profesjonell kompetanse under svekket handlingstvang (K2) og i frihet fra handlingstvangen (K3), det vil si planlegging og vurdering og refleksjon. Jeg har tidligere i oppgaven redegjort for at jeg ikke vet noe om selve undervisningssituasjonen annet enn det som kommer fram i intervjuene. Jeg benytter først og fremst Dale (2008) som kilde under analyse- og drøftingsdelen.

Svarene til informantene omhandler i varierende grad de syv kategoriene, dette er en naturlig følge av at jeg ikke har stilt spørsmål spesifikt om hver enkelt kategori. Analysen og drøftingene nedenfor vil derfor ha en ulik vektlegging av de syv kategoriene.

4.2.1 Kategori 1: Elevenes evner og forutsetninger

På alle tre skolene har de diskutert hva det innebærer å ta hensyn til elevenes evner og forutsetninger. De er opptatt av at alle elevene ut fra sine forutsetninger skal få best mulig læringsutbytte.

På skole A sier en lærer:

Vi har diskutert hvorfor denne personen er en underryter, hva er det som gjør det, hva kan vi gjøre for å stimulere? Vi tolker ut fra teorien, prøver å bruke den slik.

Videre sier lærerne her at de bl.a. har jobba med læringsstiler for å kartlegge den enkelte elev. De sier videre at:

Den beste tilpasningen er å gjøre så mye forskjellige ting at alle blir truffet av noe. Bredde viktig. Egentlig vist det bestandig, hatt det sånn en slags teori. Men nå blitt minna på det, og har nå fått teori bak som sier at det faktisk er slik.

En av de andre lærerne ved skole A understreker utsagnet ovenfor ved å poengtere følgende:

Tilpasset opplæring for en, behøver slett ikke være for en annen en. Vi må faktisk ha redskap for å finne ut hva den enkelte trenger.

På skole B er de opptatt av å legge til rette for at elevene får hjelp etter sine forutsetninger. De ønsker at elevene skal bli mer selvstendige i arbeidet, men ser at dette er sterkt varierende. For å beskrive dette nærmere bruker de teorien til Vygotsky, og sier følgende:

Det kommer an på hvem som har de og de forutsetningene for å klare dette alene eller sammen med andre for å holde oss innenfor den proksimale utviklingssonen.

På skole C har de gjennom lengre tid tatt hensyn til elevenes forutsetninger når de har gitt hjemmelektur. Men gjennom studiet og mer bevissthet om tilpasset opplæring har dette nå kommet inn i planene. Det har blitt mer synliggjort, og de benytter nå nivådeling. Den ene læreren her forteller at hun prøver et opplegg hvor hun har fokus på gutter og motivasjon:

Jeg har to gutter som prøvekaniner, jeg vet deres svakheter, hva de misliker, hva de liker. Jeg har ordna med andre typer leselektur med tanke på interesser. Han ene er veldig praktisk anlagt, veldig glad i å være på kjøkkenet. Da tenker jeg kokebøker og slike ting, finn for eksempel fem verb i den oppskrifta.

En av de andre lærerne på samme skole mener at spennet etter innføring av Kunnskapsløftet er blitt større blant elevene de første skoleåra. Nå er det mindre lek, og da kommer det tydeligere fram hvem som er motivert for skole. Hvis ikke elevene får bra nok tilpasset opplegg ut fra sine forutsetninger, kan de lett miste motivasjonen og blir underyttere, jfr. kategori 3, kapittel 2.3. og hvor jeg viser til Dale (2008) og hans forklaring hvorfor noen blir underyttere.

Oppsummering og drøfting

Jeg mener at sitatene ovenfor viser at alle tre skolene har en forholdsvis stor forståelse for at det må tas hensyn til elevenes evner og forutsetninger i undervisningen. Dette kan illustreres ved at de vektlegger variasjon i undervisningsopplegg, de ser at tilpasset opplæring ikke er ett ensartet begrep, men betyr forskjellig innfallsvinkel alt etter hvilken elev som er mottaker. Dette indikerer at de jobber på både K 2- og K 3-nivået (planlegging/vurdering og refleksjon over egen praksis). Når de på skole C nå gir hjemmelektur etter nivået til elevene, er de på nivå K 2, altså en bevissthet angående planlegging med tanke på at alle elevene skal kunne mestre hjemmearbeidet. Noen av intervjuobjektene henviser til teoretikere for å beskrive hvordan de tenker når de skal hjelpe elevene til utvikle seg, jfr. blant annet en lærer på skole B som viser til Vygotsky og den proksimale utviklingssonen. Dette mener jeg dreier seg om K 3-nivå, dvs. ”..der en kommuniserer og bygger opp teori om differensiert og tilpasset

opplæring som del av sin yrkeskunnskap.” (Dale 2008, s. 284). Dale (2008) poengterer hvor viktig språket er, og jeg har i min teoridel brukt Dysthe og Igland (2001), jfr. kapittel 2.2.1 for å redegjøre for at det er nødvendig å utvikle mening og forståelse. Når den ene læreren på skole C sier at hun bruker kokebøker som et hjelpemiddel, mener jeg det viser innsikt i hvordan en ved hjelp av forskjellige metoder bruker medierende redskap som gir mening for elevene. Dette kan både relateres til K 2 og K 3, det handler både om å planlegge undervisningen, og det dreier seg også om å finne fram til egnede undervisningsformer som passer den enkelte elev.

Hva de gjør for å oppnå denne kunnskapen om elevens evner og forutsetninger (for eksempel bruk av kartleggingsverktøy), har jeg ikke spurt informantene om. Jeg er mer oppatt av å finne ut om lærerne på de tre skolene har en forståelse av at det er viktig å ta hensyn til elevenes evner og forutsetninger, og ut i fra drøftingene ovenfor, mener jeg at alle tre skolene har indikasjoner på kompetanse innenfor praksisfeltene K 2 og K 3. De virker til å være opptatt av planlegging (K 2) og de tenker i begreper og reflekterer over praksis (K 3).

4.2.2 Kategori 2: Arbeidsplaner og læreplanmål

Under dette punktet har jeg først og fremst datamateriale som omhandler lærernes og elevenes arbeidsplaner, og vil derfor i min analyse og drøfting utelate den tredje typen arbeidsplan; årsplaner. Når det gjelder elevenes arbeidsplaner, er det lærerne som utarbeider disse for elevene. Det betyr at ingen av skolene har jobbet med å utvikle elevenes bevissthet om egne strategier for læring ved å lage egne arbeidsplaner (Dale 2008).

Gjennom studiet har lærerne på alle tre skolene begynt å reflektere over arbeidsplanbruken. Siden arbeidsplaner har vært spesielt mye i fokus på skole A og B, bruker jeg sitater derfra.

På skole A forteller en av lærerne:

Vi bruker mye arbeidsplaner. Men har arbeidsplanene blitt for individuelle, sitter elvene for mye alene? Går de glipp av læring i fellesskap som arena? Vi har hatt diskusjoner att og fram på det planet der.

En av de andre lærerne på samme skole forteller:

Vi har egentlig sett på tilpasset opplæring som veldig lik individualisme, dette legger våre arbeidsplaner veldig mye opp til, ivaretar dette veldig godt.

På samme skole har de stilt en del kritiske spørsmål til den måten de har praktisert arbeidsplaner på. De støtter seg blant annet til Peder Haug:

Er det ikke Peder Haug som sier at for mange elever som trenger tilpasset opplæring, så nyttiggjør de seg det best hvis de får det i et kollektivt fellesskap.

Videre stiller de spørsmål ved om de ved bruk av for individuelle arbeidsplaner mister dialogen elevene seg i mellom og voksne/elever. Denne drøftingen i kollegiet på skole A er et resultat av studiet, og de forteller videre at de har endra praksis angående bruk av arbeidsplaner:

Nå i vår har vi faktisk gått tilbake til at vi øremerker det som skal gjennomgås i fellesskap for at det skal bli presentert slik at det ikke bare er en og en som skal finne ut av det på sin plan, men at det blir diskutert i fellesskap med andre elever og lærer. Nettopp for å ivareta begrepsutvikling og innholdsutvikling..

På skole B har de også fokus på arbeidsplaner. De har latt seg inspirere av skole A, og en av lærerne sier følgende:

Vi hadde lyst til å prøve det her, vi tar utgangspunkt i å innføre arbeidsplaner og felles arbeidsplantid for hele skolen.

Lærerne på skole B forteller at de alle har tatt utgangspunkt i arbeidsplaner og organisering når de har skrevet den individuelle oppgaven i studiet i tilpasset opplæring. Og sier videre at:

Og så har hver og en av oss ut fra det spisset oppgaven sin.

Dette er interessant fordi gjennom diskusjoner og drøftinger i fellesskap, har de endret praksis ved bruk av arbeidsplan, og kommet fram til en bedre praktisering. De har satt seg inn i teori og nyere forskning angående arbeidsplaner, og mener de er bevisste på hvordan de kan unngå uheldige sider ved bruk av arbeidsplan:

Så har vi diskutert og lest mye om arbeidsplaner. Det er klart at en kritikk mot arbeidsplaner er at elevene blir sittende mye for seg selv. Vi har elever som er i den faresonen, helt klart. Men vi har en unik mulighet til å se hver enkelt siden vi har få elever. Vi har god oversikt til å passe på at de jobber, og gjør det de skal.

Dette blir utdypa enda nærmere ved at en annen lærer ved samme skole:

Vi vil jo tro at for å kunne jobbe på denne måten, være effektivt for eleven, sikre at eleven får tilpasset opplæring, være en støttespiller for eleven, så kreves det en viss lærertetthet.

Gjennom disse sitatene viser lærerne ved denne skolen at de er kjent med at arbeidsplaner er blitt kritisert i den utdanningspolitiske debatten. Dale (2008) henviser til Klette (2007) og hennes klasseromsforskning hvor hun hevder at enkelte elever kan ha god nytte av arbeidsplaner mens det kan være mer problematisk for elever som ikke klarer å strukturere eget læringsarbeid. Denne problematikken virker det som lærerne ved skole B kjenner til, men de mener at de klarer å motvirke dette ved hjelp av stor lærertetthet slik at hver enkelt elev kan følges opp og komme videre i sin progresjon.

Oppsummering og drøfting

Gjennom sitatene prøver jeg å illustrere at lærerne på skole A og B har tanker både om egen arbeidsplan og elevenes arbeidsplan. Lærerens arbeidsplan handler som tidligere nevnt om planlegging av kompetansemål og metodevalg. På skole A har de endret metode ved at elevene nå får mer av kompetansemålene gjennomgått i plenum. Det betyr at de har jobbet for å forbedre K 2 - nivået (planlegging/vurdering). Det er interessant å merke seg at de har endret praksis ved bruk av egne erfaringer over tid og ved å sette seg inn i faglitteratur (de henviser blant annet til Peder Haug). Og for å understreke at de har satt seg inn i faglitteraturen, vil jeg selv henviser til Bachmann og Haug (2006) som hevder at ”..både forskning, politikken og skolepraksis har tilsidesatt det kollektive element. Det er blant annet gjort gjennom et ensidig fokus på tilpasset opplæring forstått som individualisering og elevaktive arbeidsformer.” (s. 48). Dette innebærer at lærerne ved denne skolen har forstått at tilpasset opplæring ikke er ensbetydende med individuelle opplegg. Tilpasset opplæring kan like godt være undervisning i et fellesskap hvor elevene lærer av hverandre gjennom meningsutvekslinger. Her kan det trekkes paralleller til Vygotsky og den nærmeste utviklingssonen, jfr. kapitel 2.2.2.

På skole B har de også diskutert seg fram til endring av metoder, ergo jobbet på K 2 nivå. Informantene henviser til Peder Haug, det vil si at de bygger opp teori om tilpasset opplæring og det bidrar igjen til at de kan tenke i begreper som er et viktig kjennetegn ved K 3, jfr. Dale (2008).

Både skole A og B har endret arbeidsplanene for sine elever. Jeg mener dette viser at begge skolene mestrer å utvikle profesjonell kompetanse fra handlingstvangen (Dale 2008). De har reflektert seg fram til endret praksis. Og det er interessant å merke seg at det kan virke som skole A og B har gått hver sin vei. På skole A vil de nå ha mer gjennomgang i fellesskapet, mens de på skole B ønsker mer individuell jobbing blant annet ved å bruke innsatsgrupper (kommer tilbake til dette begrepet under kategori fire) Jeg har ikke tatt med sitat fra skole C under dette punktet fordi lærerne her først og fremst snakket om nivådeling i forbindelse med arbeidsplan. Jeg tolker det dit hen at skole C ikke har klart å løfte diskusjonen rundt arbeidsplan opp på K 3- nivå. De er på både K 1- og K 2-nivå. De bruker arbeidsplan (K 1), og de planlegger undervisninga ved hjelp av arbeidsplaner (K 2), men det er lite felles refleksjon rundt dette temaet.

4.2.3 Kategori 3: Arbeidsoppgaver og tempo

Når lærerne skal vurdere arbeidsoppgaver og tempo, henger dette sammen med elevens evner og forutsetninger (Dale 2008). På alle tre skolene virker det til å være en bevissthet i forhold til tilrettelegging av arbeidsoppgaver for elevene. På skole A gir en av lærerne uttrykk for dette gjennom følgende utsagn:

Legger nå mer til rette for at elevene skal lære av hverandre, jeg jobber nå mer systematisk med dette.

Når skole A nå legger mer til rette for at elevene skal lære av hverandre, er det et læringsoppdrag hvor elevene gjennom samarbeid skal løse oppgaver. Et læringsoppdrag er i følge Dale (2008) ”..en oppgave av en viss varighet som eleven gjennom selvstendig arbeid skal løse individuelt eller i gruppe.” (s. 295). Her kan også Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen trekkes inn fordi denne teorien vektlegger at elever kan ha større utbytte av læring ved hjelp av andre elever og/eller lærer, jfr. kapitel 2.2.2.

På skole C ser de en fare med for mye valgfrihet fordi elevene kan bli underyttere og en av informantene sier:

På en måte brukt det tidligere, ikke noe nytt akkurat, men ikke så nivådelt tidligere. Har nå ikke lik lekse, ungene velger selv. Rødt er lavest, den som ikke gidder, velger lavest. Kanskje vi lærerne som skal tilpasse for eleven ellers legger de seg på et meget

avslappet nivå, vil hvile seg.. Vet ikke om det er tilpasning på den måten. Poenget er jo heller at de skal heve seg.

Dale (2008) hevder at lavt arbeidstempo ”..kan knyttes til temaet *underutytelse* i den norske skolen.”, jfr. kapittel 2.3.2. På skole C har de inndelt lekseplanen i tre nivåer og brukt farger for å illustrere nivåene. Som sitatene viser, mener lærerne her at nivådelingen fungerer bedre hvis lærer går inn og styrer elevenes valg av nivå.

Oppsummering og drøfting

På alle tre skolene er det lærerne som utarbeider læringsoppdraget, det kommer fram ved at de forteller om arbeidsoppgaver som er nivådelt, oppgaver som skal gjøres i felleskap, oppgaver som skal gjøres ved hjelp av lærer, osv. Det betyr at alle tre skolene prøver å gjøre en god innsats innenfor K 2 praksiskonteksten til Dale (2008). Dale (2008) mener det er viktig med klare føringer for elevenes selvstendig arbeid fram mot målet. Jeg mener det finnes mange uttalelser fra mine informanter som kan støtte et slikt synspunkt. På alle tre skolene problematiseres og reflekteres det over hva som er et best mulig læringsoppdrag for elevene, det betyr at de utviser en profesjonell kompetanse i frihet fra handlingstvungen (K 3).

Dette viser også at lærerne har endret undervisningspraksis, jfr. forskningsspørsmål A.

4.2.4 Kategori 4: Organisering av skoledagen

Denne kategorien handler som tidligere nevnt både om organisering av tid, samarbeid mellom lærerne og organisering av elevene. Som en følge av studiet og oppgaveskriving, har de i fellesskap på skole A og B diskutert mye hvordan de skal få til en best mulig organisering for elevene. På skole C er dette også diskutert, men bare blant de som har skrevet oppgave sammen. I intervjuene kommer det fram at det har foregått en god del endringer dette skoleåret angående organisering av skoledagen. Det er eksempler på noen små grep til mer større og omfattende endringer.

På skole A forteller en lærer:

I løpet av studiet fikk jeg et lite tips, nå stiller jeg et spørsmål i naturfag og lar elevene snakke sammen to og to. De to skal finne svar sammen, kjempelurt! Elevene synes dette er ok, kommer med fornuftige svar. Mer fornuftig enn hvis de tenker hver for seg.

På samme skole forteller de også at de snakker mye om sammensetning av elevgrupper, klasser og sosiale samhandlinger.

På skole B har også brukt mye tid på å diskutere organisering av skoledagen. De har innført noe de kaller innsatsgrupper. De forteller:

Ved å jobbe på den måten vi gjør nå, får vi faktisk mulighet til at alle er ute på innsatsgrupper. Vi går gjennom nytt stoff, det blir mindre stigmatiserende. De som har spesialundervisning, ser at andre elever også er ute. Ser klarere nå at tilpasset opplæring er på en annen måte. Nå kan vi hente ut både sterke og svake elever, det er en heldig utvikling.

Begrepet innsatsgruppe har de ikke fått fra noe spesielt sted, men det kom som en følge av den diskusjonen de har vært gjennom angående organisering. Organisering med felles arbeidsplattid og innsatsgrupper, har også vist seg å være ressursparende. De poengterer at gruppene ikke er permanente, det er et viktig prinsipp i organiseringen. Fleksibilitet er med andre ord et viktig stikkord. Innsatsgruppene holder til på et fast klasserom, hvor det alltid er en lærer tilstede, og hvem som skal være der går på rundgang.

Også lærerne på skole C forteller at de har drøftet organisering av elevene:

Har snakket mye om hvordan vi setter sammen grupper. Ikke sette elever etter evne, ikke bedre da. Setter sammen grupper med flinke og dårlige, ikke sant. Ikke for mange for da sitter noen og glaner mens noen andre gjør jobben. Og hva skal de samarbeide om – nå mer bevisst bruk av samarbeidstida til elevene.

Sitatet viser at lærerne på skole C har jobbet med organisering av elevene. Det er interessant å merke seg at de i likhet med Dale (2008), jfr. kapittel 2.3.2, mener det er best med heterogene grupper.

Oppsummering og drøfting

Informantene på alle tre skolene gir uttrykk for at de prøver å variere organiseringen av elevene, de prøver ut nye innfallsvinkler, jfr. innsatsgrupper på skole B. Koblet opp mot praksiskontekstene til Dale (2008), innebærer det at alle tre skolene har jobbet både på K 2-nivå og K 3-nivå. Lærerne planlegger og samhandler, de vurderer egen praksis og tenker ut forskjellige muligheter for at elevene skal ha best mulig organisering. Dette tyder på at lærerne oppfatter sitt mandat videre enn bare å gjelde undervisning i klasserommet (K 1-nivået), de har også fokus samhandling og læring. De vurderer egen praksis og deler

kunnskap, dette gjelder i først og fremst skolene A og B. På skole C er ikke dette så fremtredende. Når både skole A og B ønsker å lære av egne erfaringer og skaffe seg ny innsikt, er det ”.. noe som samsvarer godt med tenkningen om skolen som en lærende organisasjon,”(Dale 2008, s.297), jfr. forskningsspørsmål B

4.2.5 Kategori 5: Læringsarena og læremidler

Denne kategorien handler om differensiering av læringsmål og bruk av læremidler som for eksempel IKT. Angående læringsarenaer er det lite i mitt intervjumateriale som omhandler dette, det er kun skole B som forteller at de har inndelt romma på skolen etter aktiviteter. De har et stillerom, et rom for stasjonsundervisning og lignende og et rom hvor innsatsgruppen holder til.

Angående differensiering i bruk av læremidler, finner jeg eksempler på dette både på skole B og C. Skole B har innført innsatsgrupper og mer fokus på jobbing med arbeidsplan, jeg kommer tilbake til dette under kategori seks. Her vil jeg bare kort nevne at slik jobbing innebærer forskjellige bruk av læremidler. Vedrørende skole C viser jeg til sitatet i kapittel 4.2.1 hvor en av lærerne forteller at kokebøker benyttes som læremiddel til leselekse.

Oppsummering og drøfting

Jeg har for lite datamateriale til å kunne foreta en grundig drøfting av denne kategorien. Men jeg har vist gjennom tidligere sitater at lærerne på alle tre skolene er opptatt av å tenke tilrettelegging for den enkelte elev. Dette gjøres bl.a. ved bruk av skolens areal (skole B) og ved hjelp av alternative læremiddel (skole C), dette tyder på jobbing på K 2-nivå.

4.2.6 Kategori 6: Arbeidsmåter og arbeidsmetoder

Skole B er en liten skole, og lærerne her ser faren for at elevene får hjelp for raskt i læringsprosessen. De ønsker derfor at elevene lærer seg arbeidsmåter og metoder som gjør de mer selvstendige. Dette viser at de er opptatt av elevenes læring. En lærer sier dette slik:

Det kan være en fin læring for elevene at de faktisk må gå litt dypere ned i oppgaven, kanskje leite seg fram til eksempler. Det er en utfordring med fådelt skole at elevene får hjelp altfor fort. Så fort de rekker opp handa, så er vi der.

En av de andre lærerne ved skolen tilføyer:

Det har vært en del av diskusjonen vi har hatt i forkant av strukturen på det opplegget vi nå har satt i gang med, at vi skulle oppnå større selvstendighet blant elevene.

Men samtidig er de oppmerksomme på at ikke alle elever har god nok innsikt i egen læringsprosess. Lærerne sier da at de må hjelpe til, sette eleven på rett spor. De sier at:

Enkelte av de svakeste skjønner ikke at de trenger hjelp. De sitter og jobber i timen, og har faktisk ikke skjønt at de jobber feil.

Men konklusjonen til lærerne på skole B under denne kategorien er at de syns det er viktig at alle elever skal få innsyn i egen læringsprosess. De mener faktisk at elevene gjennom den endrede organiseringen, har blitt mer bevisste i forhold til egen læringsprosess. En av lærerne ved skole B trekker fram elevmedvirkning og sier:

Dette med elevmedvirkning synes jeg i hvert fall jeg har lært mye om i år. Hvor viktig det er for tilpasset opplæringen. Tenker det er noe jeg må lære enda mer om. Tenker hvordan få det til, liksom? Hvordan få til at elevene skal være mer med i lærestoffet, oppgaver? For det vil ta tid, det tenker jeg må bli ei utfordring framover, men jeg tror kanskje det kan være rette veien for motivasjon.

Dette blir utdypet videre ved en av de andre lærerne ved skolen:

Når jeg har pratet med eleven i en elevsamtale om noe faglig, og vi har blitt enige om at dette er målet videre, så har den eleven jobbet mye mer bevisst mot det målet enn når jeg sa det sånn felles i klassa.

Sitatene viser at lærerne er opptatt av elevenes læringsprosess, men i tillegg synliggjør sitatene at de er bevisste på egen læringsprosess. Den ene læreren gir uttrykk for at hun har hatt nytte av å lære mye om elevmedvirkning, og hun ønsker å fortsette denne læringsprosessen. Dette er interessant fordi det viser at lærerne ved hjelp av studiet i tilpasset opplæring har blitt mer bevisste på at større kunnskap hos dem selv, vil bedre elevenes læring.

Oppsummering og drøfting

Under denne kategorien har jeg trukket fram mange sitater fra skole B fordi jeg mener disse eksemplene viser tydelig at både arbeidsmåter og arbeidsmetoder har vært drøftet på skolen. Sitater som handler om kategori 6, kan jeg også finne i intervjuene fra de to andre skolene, her viser jeg til det som er skrevet under kategori 3 og 5, blant annet mer fokus på læring i

felleskap (skole A), nivå delt arbeidsplan og alternative læremidler (skole C). Siden både kategori 3 og 5 henger sammen med kategori 6 i følge Dale (2008), viser jeg derfor til funn og drøftinger under disse kategoriene.

Som vist i teorikapitlet er det under denne kategorien viktig at lærerne mestrer forskjellige læringsstrategier. For å oppnå profesjonell kompetanse under svekket handlingstvang, K 2, hevder Dale (2008) at det er viktig at lærerne vurderer om arbeidsmåtene er hensiktsmessige i forhold til de forskjellige læreplanmålene. Dette har blitt drøftet på alle tre skolene, de har diskutert om det skal jobbes individuelt, i større eller mindre grupper og hvor mye stoff som skal gjennomgås i plenum. Når de har stilt slike spørsmål på de tre skolene, mener jeg det betyr stor bevissthet i forhold til planlegging av arbeidsmåter. Det virker dermed som de på alle tre skolene er opptatt av hvordan de skal finne fram til gode metoder som fremmer elevenes læring, dette tolker jeg som de har kommet langt på K 3-nivået. Men det viser også at de er opptatt av egen læring.

4.2.7 Kategori 7: Vurdering

Vurdering er sentralt område for å få til tilpasset opplæring (Dale 2008). Men i min oppgave har jeg valgt å la vurdering ha svært liten fokus, både i teoridelen og under analyse og drøftingsdelen. Men det som er interessant å merke seg er det jeg har vært inne på tidligere i kapittel 2.3.2 nemlig at alle skolene i kommunen skal jobbe videre med vurdering etter at studiet i tilpasset opplæring er ferdig. Dette kommer også fram i intervjuet på skole A hvor en av lærerne sier:

Er bestemt at vi skal fortsette arbeidet med vurdering. Har den tanke at ikke bare møte opp på kursdager og ikke gjøre noe imellom. Må finne en eller annen måte å gjøre det på slik at vi får mer ut av det. Vil være helt naturlig å fortsette på det vi driver på med nå. Finne ei bok eller et eller annet, gjort det tidligere, lest et kapittel til hver gang. Diskutert.

Oppsummering og drøfting

Det er skoleeier som har bestemt at det skal satses på vurdering i det videre arbeidet, men på skole A har de allerede begynt å tenke på hvordan de skal få mest mulig ut av denne skoleringen. Og de sier at de vil bygge på erfaringer fra studiet i tilpasset opplæring for å få til gode refleksjoner rundt temaet vurdering. Dette mener jeg indikerer at de er bevisst i

forhold til å jobbe på K 3-nivå. Det kommer ikke direkte fram i intervjuene om lærerne på noen av skolene ser på vurdering som en naturlig fortsettelse på kompetanseoppbyggingen. Men samtidig virker det som de er positivt innstilt på å lære mer om vurdering, dette kommer fram både på skole A og B. Mitt inntrykk er derfor at lærerne ved disse skolene, ser på vurdering som en naturlig fortsettelse. På skole C blei vurdering i svært liten grad berørt.

4.2.8 Avsluttende oppsummering vedrørende tilpasset opplæring

I teoridelen, kapittel 2.3.1 viste jeg til en del sentrale styringsdokumenter som poengterer hvor viktig det er at elevene får en tilpasset opplæring ut fra deres forutsetninger og behov (St.meld. nr. 30 2003-2004). Tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp i hele grunnskoleopplæringen, og St.meld. nr. 16 (2006-2007) slår fast er det er et virkemiddel, ikke et mål i seg selv. For at elevene skal få en best mulig tilpasset opplæring, må lærerne ha kompetanse innen området, og St.meld. nr. 31 (2007-2008) vektlegger dette. Gjennom studiet i tilpasset opplæring, har skoleeier/skoleledelse sørget for kompetanseheving for alle lærerne i kommunen. Jeg prøver i min oppgave å kartlegge hvilken effekt dette har hatt blant lærerne, men begrenser meg til de tre skolene hvor jeg har foretatt intervju. Dale og Wærness (2006) sin inndeling i syv grunnleggende kategorier belyser begrepet tilpasset opplæring ut fra mange forskjellige synsvinkler, og er derfor et nyttig kartleggingsverktøy, jfr. innledningen i kapittel 4.2. I min drøfting har jeg også trukket inn de tre praksiskontekstene (K 1, K 2, og K 3) til Dale (2008) for å si noe om planlegging, vurdering og refleksjon.

Under hovedkategorien om tilpasset opplæring, ønsket jeg å svare på:

På hvilken måte kan man se en utviklet forståelse av tilpasset opplæring? På hvilken måte virker det som undervisningspraksisen er endret?

Når jeg oppsummerer disse funnene, mener jeg at lærerne på alle de tre skolene er på et refleksjonsnivå (K 3) både med hensyn til elevenes evner og forutsetninger, arbeidsoppgaver og tempo, organisering av skoledagen og arbeidsmåter og metoder. I tillegg er lærerne på både skole A og B også på et refleksjonsnivå når det gjelder arbeidsplaner og læreplanmål.

Gjennom intervjuene har jeg vist at de henviser til teori, de bruker begreper innenfor terminologien, de har i fellesskap drøftet seg fram til forståelse og de forteller om endringer de har gjort etter at de begynte med studiet.

Ut fra drøftingene ovenfor vil jeg konkludere med at det er mye som peker i retning av at lærerne på de tre skolene har fått et utvidet begrepsapparat og en større forståelse vedrørende tilpasset opplæring, om enn i noe varierende grad når jeg sammenligner de tre skolene. Videre er det mye som tyder på at noen av lærerne har endret sin undervisningspraksis som følge av studiet.

Til slutt i denne oppsummeringen vil jeg komme med noen betraktninger knyttet til det sosiokulturelle perspektivet hvor læringen betraktes som en sosial aktivitet og fokuset rettes mot det systemet vi er en del av, jfr. 2.2.1. Ved at alle lærerne i mitt intervjumateriale er deltakere i hvert sitt lærerkollegium, har dette betydning for de konklusjonene jeg har kommet fram til under dette kapitlet. Det vil ha sammenheng med hvordan de har jobbet med studiet i tilpasset opplæring, hvordan de har samarbeidet og hva de har diskutert seg fram til av endringer i undervisningspraksisen. På de tre skolene har de brukt forskjellige redskaper (mediert) når de har tenkt og handlet, og dette har igjen konsekvenser for mine funn. Når jeg konkluderer med at det har foregått en læringsprosess på alle tre skolene gjennom en større forståelse for tilpasset opplæring, viser dette at lærerne har fått utvidet sin proksimale utviklingszone, jfr. 2.2.2. Gjennom refleksjoner og deling av kunnskap og erfaringer, har de høyst sannsynlig oppnådd en større kunnskap enn om de hadde de hadde tatt et studium på helt individuell basis.

4.3 Analyse og drøfting av skolene som lærende organisasjoner

4.3.1 Senge sine fem disipliner

I forskningsspørsmål B er den ene problemstillingen på hvilken måte det har foregått samarbeid og læring mellom lærerne, i det ligger det implisitt et spørsmål om skolene har utviklet seg til lærende organisasjoner. Under kapitel 4.2 har jeg gjennom mine funn og drøftinger vist at det har funnet sted læring blant lærerne på de tre skolene. Jeg mener Dales praksiskontekster er nyttige redskaper for å se på læring på et mer individuelt nivå. Men jeg er også interessert i å se på læring på et organisasjonsnivå, og til det formålet er Senge (1999)

og hans teori om den lærende organisasjon et godt verktøy. ”Senge fører inn eit systemisk perspektiv på organisasjonar.” hevder Roald (2004, s. 34). Det vil si at ting må ses i sammenheng. En lærende organisasjon må til enhver tid være opptatt av å se etter bedre og nye løsninger, og det er organisasjonen selv som må finne ut hvordan dette skal skje. Senge (1999) er opptatt av refleksjon og metarefleksjon, ved å bruke hans teori ser man både framover (forventningsbasert læring) og utover (tror at man kan påvirke og utvikle sine omgivelser, dvs. intensjonell læring).

Ved å analysere og drøfte intervjumaterialet i lys av de fem disiplinene til Senge (1999), prøver jeg å kunne komme videre i min studie for å se om skolene har utviklet seg til lærende organisasjoner. Jeg mener dette er et godt analyseverktøy fordi det får fram sentrale perspektiver på lærende organisasjoner, samtidig som det er oversiktlig. Jeg vil i det følgende ta for meg hver enkelt disiplin for å se om det er funn i mitt intervjumateriale som viser at lærerne på de tre skolene mestrer disse disiplinene. Etter hver disiplin kommer en kort oppsummering og drøfting. Den femte disiplinen, systemisk tenkning vil bli benyttet for å oppsummere alle funnene under dette kapitlet fordi denne disiplinen er overordnet de andre disiplinene, jfr. 2.4.2. Når jeg skal danne meg en formening om de tre skolene har utviklet seg til lærende organisasjoner, er det helheten, ikke hver enkelt disiplin som er avgjørende. Dette blir poengtert av Roald (2004): ”..vi må søke å forstå samanhengar og mønster, ikkje berre einskilte saksforhold.” (s. 34).

Personlig mestring (å ville) handler om å lære å utvikle vår individuelle kapasitet slik at vi oppnår ønskede resultater. For å klare dette må det satses på kompetansebygging, og det må legges til rette for at organisasjonens medlemmer lærer. Gjennom studiet tilpasset opplæring har skoleeier lagt til rette for personlig mestring ved at lærerne har deltatt på et studium i tilpasset opplæring. Sitatene nedenfor viser at det har skjedd noe innenfor denne disiplinen. På skole A mener de at det ikke har vært jobbet så systematisk med teorien tidligere. Den systematiske tilnærmingen til teorien de nå har, betrakter de dermed som et utfall av studiet. De er opptatt av at studiet skal skape resultater, ikke bare nå, men som en kontinuerlig prosess. En av dem sier:

Og så bør jo du som leder, legge til rette for at hvis vi skal endre praksis slik som vi har prata om, så må vi ha vedlikeholdsprogram, en innovasjonstenkning, et endringsprogram. Må prate om det flere ganger i året sammen. Hvordan har du lykket? Har du noen eksempler nå? Det er vanskelig å endre praksis i handling, ikke

bare i tanke. Må ha tid og rom, må ha strategi, struktur for å vedlikeholde den tankegangen som fører til handling

Jeg viser til forrige kapittel 4.2 der lærerne sier at de har endret praksis, men sitatet ovenfor viser at endring av praksis ikke er ukomplisert fordi det vil innebære mange spørsmål i forhold til vedlikehold. Dette er ikke minst en ledelsesutfordring, noe som blir fremhevet i sitatet her. Utsagnet er interessant fordi det viser at selv om lærerne på denne skolen opplever seg som en homogen gruppe hvor lederen i svært mange sammenhenger opptrer på lik linje med lærerne, har de allikevel en formening om at lederen er en viktig person når det gjelder å bedre elevenes læringsmiljø, jfr. kapittel 2.2.4.

I sitatet ovenfor snakker læreren om at det er lettere å gjennomføre endringer i tanker enn i handlinger, dette er interessant fordi det kan knyttes mot uttrykt teori og bruksteori, jfr. kapittel 2.4.1. Det er ikke alltid det er overensstemmelse mellom det vi tenker og sier, og den handlingen vi faktisk utfører.

Også på skole B er de opptatt av å legge til rette for utviklingsarbeid, oppnå større personlig mestring:

Det er flere faktorer nå som gjør at vi driver med faglig utviklingsarbeid. Ikke bare studiet, men mange ting som virker inn. Ser at elevtallet går nedover, ressursene går nedover, nødt til å tenke, gjøre noen grep for å sikre at vi har delingstimer. Derfor begynt å tenke at vi må omstrukturere en del ting. Vi har tatt utgangspunkt i å innføre arbeidsplaner og felles arbeidsplantid for hele skolen.

Dette sitat kan også kobles mot ledelse, nemlig ledelse som en aktivitet, jfr. kapittel 2.2.4. På denne skolen har de diskutert seg fram til endringer som de mener vil bedre elevenes læring ved både å se på begrepet tilpasset opplæring, men også ved å koble det mot strukturelle faktorer, blant annet bruk av ressurser. Det viser at gjennom studiet har de faktisk funnet svar på noen av skolens utfordringer.

På samme skole sier en av lærerne at hun nå ser at det er viktig å lære enda mer om elevmedvirkning for å få til tilpasset opplæring. Hun gir dermed uttrykk for at hun ønsker å utvikle sin individuelle kapasitet for å få til en enda bedre undervisning for elevene.

Oppsummering og drøfting

Selv om jeg her bare har plukket ut et sitat fra henholdsvis skole A og B, er det mye i mitt intervjumateriale som tyder på at alle tre skolene er opptatt av å tenke nye løsninger, dette

har jeg blant annet vist i min analyse og drøfting av tilpasset opplæring. Det virker dermed som de har vilje til å tenke nye tanker, de prøver å gjøre noe med skolehverdagen slik at virkeligheten og framtidsbilde stemmer mest mulig overens. For meg virker det som de både har lyst og drivkraft til å få til et enda bedre læringsmiljø for elevene. Men samtidig har det også kommet fram at det er utfordringer forbundet med dette, nemlig hvordan endringene skal vedlikeholdes, hvordan ressurser og lignende strukturelle faktorer skal utnyttes best mulig og også hvordan dette skal involvere hele kollegiet (jfr. 4.2.8)

Mentale modeller (å tenke) handler om kontinuerlig refleksjon og forbedring av våre antakelser og tankebilder som påvirker hvordan vi oppfatter verden. Denne disiplinen handler om hvordan vi tenker, og jeg ser at lærerne i mitt intervjumateriale har fått en del nye tanker etter å ha vært på forelesninger og jobbet med gruppeoppgave. En av lærerne ved skole A sier:

Det er på det praktisk elev-lærer nivå jeg føler at jeg er kommet et par hakk høyere, se det i et teoretisk perspektiv. Og kanskje da se, filosofere over hvilke konsekvenser får så det når vi nå kjenner teorien.

Når jeg i intervjuet spør lærerne ved denne skolen om de har hatt nytte av studiet til å ta opp konkrete ting, og så finne fram til løsninger, sier en av de andre lærerne:

Ja, fordi studiet har gitt oss noen begreper, tanker som vi kan se eleven i lys av. Vi har fått et større repertoar, større begrepsapparat.

Dette sitatet kan kobles mot forskningsspørsmål A fordi det viser at lærerne gir uttrykk for at de har fått et større begrepsapparat angående tilpasset opplæring, de har dermed fått en større forståelse.

Lærerne ved denne skolen gir uttrykk for at alt er refleksjon, også intervjuet med meg:

Ja, alt er refleksjon, hver gang du sitter og prater om ting, altså metakogniserer, sånn det så fint heter, ja, så er det en refleksjon som du lærer av. Vi har drevet en del med metakognisjon, løfta opp, prata om hva vi har gjort.

Dette sitatet forteller at lærerne på denne skolen har kunnskap om metalæring, og at de prøver å praktisere det, det vil si at de reflekterer over hva de lærer mens de lærer, jfr. kapittel 2.4.1.

På skole B forteller de at de er blitt tvunget til å lese og det har gjort at de føler at diskusjonen i kollegiet har hevet seg mange hakk i forhold til tidligere. Jeg tolker det som de gjennom studiet har fått en bedre forståelse av hvordan de kan tilrettelegge best mulig for elevene. De sier videre at:

I begynnelsen blei vi tvunget til å levere et produkt, satt av mye tid til gruppeoppgaven, og det vi nesten alltid endte opp med når vi diskuterte den teorien vi hadde lest, var at vi drog det over til vår egen praksis og vår egen skole. Brukte mesteparten av tida til diskusjoner i forhold til hverdagen. Så vi har brukt enorm tid dette skoleåret til felles diskusjoner.

Alle på skole B mener de nå har blitt mer bevisste i forhold til egen læringsprosess, og de mener det har foregått en læringsprosess som involverer alle på skolen dette skoleåret.

På skole C mener lærerne at de nå har fått større bevissthet angående tilpasset opplæring. De føler at det nå "ligger mer kontinuerlig i bakhodet". De synes de har lært en masse, en av lærerne uttrykker det slik:

Vi som har jobba sammen om oppgave på gruppe, har hatt noe felles. Der synes jeg at jeg har lært masse, og fått mye giv, input via det.

En av lærerne ved samme skole sier at hun har fått satt i gang tankeprosesser angående læring:

Er det noe vi gjør, noe vi ikke klarer å trekke videre fra barnehagen? Har de en helt annen type jobbing? Hvorfor blir det sånn at noen slokner litt når de kommer i skolen? Er det noe vi gjør som kunne vært gjort annerledes? Hatt mer samarbeid?

Dette sitatet viser klart at denne læreren har hatt en læringsprosess. Gjennom refleksjon har hun fått endret sine antakelser og tankebilder, dette kan i neste omgang føre til endret undervisningspraksis.

Oppsummering og drøfting

Sitatene ovenfor viser at lærerne på alle de tre skolene gjennom studiet, særlig jobbingen i grupper har fått de til å reflektere, tenke i nye baner. De mener at de nå har fått et større begrepsapparat, de prøver å benytte seg av dette når de skal endre praksis angående tilpasset opplæring. Gjennom samhandling på gruppene som har jobbet med oppgaver, har de fått nye oppfatninger og perspektiver på hva som er gode læringsprosesser. Dette tyder på at de har

endret antakelser og tankebilder vedrørende tilpasset opplæring og læring. Men siden denne disiplinen kan knyttes mot organisasjonskultur, vil jeg komme nærmere inn på dette under analyse- og drøftingsdelen av skolekultur.

Felles visjoner (å snakke) dreier seg om å skape tilslutning i personalet om de prinsippene og den praksisen som skal lede oss inn i fremtiden. For at dette skal oppnås må kollegiet på de tre skolene snakke sammen om fremtiden, de må ha tro på at det går an å påvirke og endre praksisen. De må snakke om gapet mellom nåværende praksis og framtidige mål. Som tidligere nevnt i oppgaven, er det et mål ”..å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov.” (Stortingsmelding nr 30 (2003-2004) *Kultur for læring* s. 4). Nedenfor prøver jeg å finne ut om det er fokus på fremtiden og felles visjoner på de tre skolene.

På skole A har de gjennom studiet dannet seg noen tanker om fremtiden. De sier de vil fortsette med arbeidsplaner, men med mye mer kritisk blick i forhold til hva som står på arbeidsplanene. Og så vil de:

Ivareta den samhandlingsbiten voksne-elever, oppklare begreper, prate om innhold som går nesten litt på det filosofiske. Dra den filosofiske samtalen inn i flere fag. Hvorfor er det slik, se ting i sammenheng.

En annen lærer ved samme skole tilføyer:

Legge mer til rette for at elevene skal lære av hverandre. Gjør det i en viss grad nå også, men vil nå jobbe mer systematisk, legge til rette for at det faktisk gjøres.

I forhold til gjennomføringen av studiet og måten dette har blitt gjennomført på, har de også gjort seg noen tanker:

Men til selve prosessen vil jeg gjenta at det er viktig å sette seg inn i innovasjonslitteratur, endringslitteratur. Kjell Skogen har skrevet ganske konsist om den som setter i gang innovasjon, hvilke punkter han vil møte fram mot målet. Ved å se litt overflattisk på disse punktene, ved å ta noen beslutninger, i forkant legge opp et løp, innovasjonen går mye mer smertefritt. Kan forberede vekk mye av motstanden.

Dette sitatet kan kobles mot det som Skogen (2008) hevder i forbindelse med en felles visjon, nemlig at det er helt nødvendig å ha en innovasjonsorientert kultur når man jobber med endringsarbeid, jfr. 2.4.2. Det er interessant å merke seg at denne læreren har satt seg inn i innovasjonslitteratur, men jeg tolker hennes utsagn dit hen at hun stiller seg noe kritisk

til om det er jobbet godt nok fra skoleeiers med endringsprosesser. Denne tolkningen forsterkes av at hun mener studiet har blitt oppfattet positivt på hennes skole, men at det har vært for liten oppfølging undervegs fra skoleeiers side. Det ligger utenfor min oppgave å problematisere dette ytterligere siden jeg begrenser meg til å se på læringsprosessen til lærerne på tre av skolene i kommunen. Men jeg vil allikevel kort kommentere at dette er en interessant problemstilling i forbindelse med jobbing mot en felles visjon. Senge (1999) hevder at visjon handler om å skape et felles bilde av framtida. Som jeg har vist til flere ganger tidligere i min studie, var visjonen til skoleeier å få til et en bedre undervisning for elevene ved at alle lærerne skulle skoleres i tilpasset opplæring. Men for at dette skal gjennomsyre alle skolene i kommunen, må det foregå kontinuerlige endringsprosesser på alle skolene, dette medfører både mye kunnskap om endringsarbeid og mye støtte fra alle parter underveis i prosessen, inklusiv skoleeier

På skole B har de også noen tanker framover og sier at selv om oppgaven nå er levert, så føler de seg ikke ferdige med arbeidet de har påbegynt. Den jobben de har gjort så langt skal fortsette. De har satt av tid på slutten av skoleåret til å evaluere og legge videre planer for neste år. De er også bevisste på at endringsarbeid dreier seg om langsiktig arbeid. De skal bruke mye av fellestida framover til diskutere hvordan de skal få til best mulig læring for elevene.

På skole C mener de at de har lært mye gruppevis, men derimot har det ikke vært tilsvarende refleksjon i det kollegiale fellesskapet. De mener det er noe som må komme i etterkant. Fravær av felles refleksjon i hele kollegiet begrunner de med mangel på tid. Dette skoleåret har først og fremst fellestida gått med til å jobbe i de gruppene som skriver oppgaver sammen. Dette kan tolkes som personalet på denne skolen ennå ikke har diskutert seg fram til felles prinsipper og felles praksis med tanke på tilpasset opplæring.

Oppsummering og drøfting

Det virker som lærerne på skole A og skole B har hatt samtaler om fremtiden, de har formeninger om hva som skal til for å få til bedre tilpasset opplæring og dermed bedre læring for elevene. Jeg vil hevde at de til en viss grad har en felles visjon. På skole C derimot er dette ikke tilfelle fordi tanker om videre fremdrift og organisering av undervisningene kun har vært drøftet på den gruppen som skriver oppgave sammen. Her virker det som hele kollegiet har en vei å gå før de har en delt visjon.

Gruppelæring (å handle) handler om evnen til å ha gode, kollektive samtaler om felles utfordringer. Personalet må reflektere seg fram til ny felles kunnskap og handlemåter. Dialog blir her et viktig stikkord, jfr. Dysthe (2005). Gjennom studiet i tilpasset opplæring har lærerne i kommunen vært forpliktet til å delta i grupper hvor de har jobbet med gruppeoppgaver i tilknytning til studiet. På to av skolene hvor jeg foretok intervju, har sammensetning av gruppe vært identisk med kollegiet på skolen fordi det er få lærere som jobber der. På den tredje skolen hvor jeg foretok intervju har det vært to grupper hvor den ene har jobbet mest aktivt fordi medlemmene her ville levere inn besvarelsen til ekstern vurdering. Utgangspunktet vil derfor være noe forskjellig når jeg analyserer og drøfter gruppelæringen på de tre skolene. På skole A har de diskutert mye i fellesskap for å endre praksis, og de er nå opptatt av at dette må fortsette etter at studiet er avsluttet:

Det er mer interessant hva fører det til videre. Hvordan endre praksis er vel så interessant.

På skole A har de som mål at de skal sette av tid i fellesskap til å føre videre og søke ny kunnskap. På skole B mener de at måten de har jobba på har påvirket teamarbeidet:

Vi gjør ei felles oppgave. På en måte går de individuelle oppgavene ut fra en felles problemstilling sånn at det har påvirket teamarbeidet veldig. Gjort oss til et tettere og sterkere team.

Dette blir understreket av en av de andre lærerne:

Vært veldig lærerrikt, vært masse diskusjoner, samtaler rundt ting når vi har drevet med oppgaver, både forarbeid og selve oppgaven. Synes jeg har lært masse av diskusjonene, har hatt godt av det.

På skole C forteller de at de har hatt liten tid til å diskutere tilpasset opplæring på teamene:

Sitter med den følelsen av at på teamet har vi ikke hatt så mye av det ennå for det er litt nytt. Så vidt senka skuldrene, pusta ut. Oppgaven tatt mye tid. Men tenker fått litt input og inspirasjon fra andre.

Dette viser at skolen ennå ikke har klart å utnytte det potensialet som ligger i læring i et fellesskap. Dette vil jeg komme tilbake til under drøftingen sett i lys av Wengers teori.

Oppsummering og drøfting

Ut fra intervjuene kan det virke som det foregår mye læring i fellesskap både på skole A og B. Skole C er det derimot vanskeligere å danne seg et bilde av under denne disiplinen. Det ser ut som de inntil nå har jobbet mest på mindre grupper, og der har det foregått mye læring. Men dette er ikke løftet videre til hele kollegiet. Jeg går ikke mer i dybden på gruppelæring i denne omgang fordi læring i fellesskap vil bli drøftet nærmere ut fra en annen innfallsvinkel, nemlig Wengers sitt praksisfellesskap, jfr. kapittel 4.2.2

Oppsummering vedrørende Senges disipliner.

Systematisk tenkning (å forstå) er den femte disiplinen til Senge (1999), og jeg vil som nevnt innledningsvis i dette kapitlet foreta en kort oppsummering av drøftingene under dette kapitlet ved hjelp av denne disiplinen.

Når jeg oppsummerer mine funn under dette kapitlet ser jeg at både skole A og B langt på vei behersker både personlig mestring, mentale modeller, delt visjon og gruppelæring. Det virker som de klarer å ha en systemisk tenkning, dette begrunner jeg med at de gjennom intervjuet gir uttrykk for å se på seg selv ”..som aktive deltakere som skaper sin virkelighet, fra å reagere på nåtiden til å skape fremtiden.” (Senge 1999, s. 76). På skole C mener jeg det er en vei å gå før de oppnår systemisk tenkning, dette begrunner jeg først og fremst med den manglende drøftingen av tilpasset opplæring i et felles kollegium.

For å gå enda mer i dybden på hva lærerne på de tre skolene har lært gjennom fellesskapet, vil jeg i neste kapittel analysere og drøfte mine funn i lys av praksisfellesskapet til Wenger.

4.3.2 Wengers praksisfellesskap

I det følgende vil jeg ta utgangspunkt i de tre dimensjonene i Wengers praksisfellesskap, felles virksomhet, gjensidig engasjement og felles repertoar, se 2.2.3.

Felles virksomhet: Gjennom felles deltakelse i studiet tilpasset opplæring, mener jeg at alle lærerne i kommunen har fått et felles oppdrag, nemlig å bli enda dyktigere til å tilrettelegge for bedre læring for elevene. I mitt datamateriale er det funn som bekrefter at det har funnet sted kollektive forhandlinger på skole A og B:

Det studiet virkelig har gjort, det er at det har skapt tid og rom til at vi har kunnet sitte ned å diskutere, reflektere i arbeidstida. Det var en jobb vi skulle gjøre. Refleksjon rundt det teoretiske perspektivet vil bære frukter, sette spor oppe i tankene våre.(Sitat fra skole A)

Vi har valgt å knytte studiet opp mot egen hverdag, sett at dette er nyttig. Har virkelig igjen for å gjøre det. (Sitat fra skole B)

Dette tyder på at lærerne både skole A og B har forhandlet seg fram til en felles forståelse av sitt oppdrag. De har diskutert hva som gir læring, de har diskutert hensiktsmessig organisering og de tar et felles ansvar for gjennomføring av en best mulig undervisning for elevene. Det viser også at deltakelse i skolens daglige aktiviteter (det vil si elevenes læring), har bidratt til utvikling av kunnskap, jfr. det sosiokulturelle perspektivet kapittel 2.2.1.

Det er mer problematisk å se at skole C har gjort en tilsvarende innsats for å diskutere seg fram til felles virksomhet. Ut fra hva de sier på min intervjugruppe, virker det som dette arbeidet gjenstår.

Gjensidig engasjement. Ved at alle lærerne i kommunen har vært med på studiet i tilpasset opplæring, vil det være interessant å se om deltakerne på de tre intervjuskolene gir uttrykk for et felles engasjement. På skole A og B har de gjennom oppgaveskriving diskutert mye i felleskap og de har utnyttet hverandres kunnskaper og roller i gruppa. På skole A gir de blant annet uttrykk for at det har vært en styrke for gruppa at de har hatt med seg et medlem som har mye formalkunnskaper i pedagogikk. En av dem sier det slik:

Ja, ser vår bruk av deg. Vi hadde ikke fått satt i gang den samtala vi har hatt hvis ikke du hadde drevet prosessen.

Og personen som nylig har gjennomført en eksamen i pedagogikk, svarer slik:

Det jeg merker er at jeg har tilført gruppa en del begrepsavklaringer fordi det var mye ukjente begrep som trengte avklaring, det har jeg hatt på plass.

På skole B forteller sier en av deltakerne følgende:

Det har vært ei veldig god gruppe, har brukt hver person på gruppa på en god måte, har utfylt hverandre. Har dratt lasset sammen. Jeg kunne være til hjelp fordi jeg har gjort tilsvarende oppgaver før.

På skole C sier de også at de har jobbet bra sammen på gruppa, i hvert fall til tider. Men igjen er det på denne skolen begrenset til de som har skrevet oppgave sammen, foreløpig ser det ikke ut til at hele skolen er involvert i et felles engasjement.

På alle tre skolene gir de uttrykk for at det har vært hardt arbeid å holde på med oppgaveskriving, lesing av pensum og samtidig dra teorien inn i undervisningen.

Følgende utsagn fra skole B er representativt for alle skolene:

Frustrasjonen har vært tida som ikke strakk til. Vi skulle gjøre den daglige jobben i tillegg.

Jeg kommer tilbake til tidsperspektivet underkapitel 4.4., og vil bare her kort kommentere at tilrettelegging for samarbeid (læring i et situert perspektiv, jfr. kapitel 2.2.1), dreier seg også om tilrettelegging av arbeidstida, og her har ikke minst skoleleder et ansvar.

Felles repertoar. På alle tre skolene har de brukt tid på å diskutere begreper og forståelsen av hva disse begrepene innebærer. Som en av deltakerne på skole A sier:

Har utvidet begrepsrammen opp mot hverdagen vår, fått et nytt språk å prate om hverdagen på. Har nå fått en teoretisk innfallsvinkel. Samhandlingen med elevene, fått nytt språk. Vygotsky, Bakhtin, den nære sonen for utvikling, får satt et begrepsapparat på selve læringshandlingen, det vi yrkesmessig er her for å gjære.

En annen av deltakerne på gruppa supplerer dette:

Ja, prate om det vi gjør til daglig i det teoretiske perspektivet. Vanligvis er vi på det praktiske nivået

På skole B har studiet hatt tilsvarende utfall:

Blitt tvunga til å lese teori, det gjør at diskusjonene nå virkelig har heva seg mange hakk i forhold til tidligere diskusjoner. Har hatt faglige diskusjoner som går direkte på det faglige ting, det har vært kjempebra.

De forteller videre at de har greid å dra diskusjonene på gruppa over mot egen praksis og skole, og de føler at dette har vært veldig nyttig. I likhet med skole A har de også her diskutert begrepet den nære utviklingssonen, og hva det innebærer i undervisningssituasjonen. De har videre diskutert hvordan elevene oppnår større selvstendighet og innsikt i egen læringsprosess. Slike felles diskusjoner mener jeg indikerer at lærerne på både skole A og B har kommet langt med tanke på et felles repertoar.

På skole C framhever de også at det har vært lærerikt at de har blitt tvunget til å sette seg inn i fagstoff for å kunne skrive oppgave. Dette har satt i gang tankeprosesser og gitt dem et utvidet begrepsapparat. Det har vært meningsutvekslinger om hva som ligger i de forskjellige begrepene, særlig med tanke på tilpasset opplæring.

Drøfting I lys av Wengers praksisfellesskap:

Skole A bruker i intervjuet mange teoretiske begreper, bl.a. snakker de om situert læring. Jeg viser her til Stålsett (2006), jfr. kapitel 2.2.1. Ved at lærerne gir uttrykk for at det foregår læring når de deltar i et fellesskap, kan jeg anta at de har en formening om hva som ligger i begrepet situert læring, og at de bruker denne kunnskapen til å diskutere hva som i neste omgang er god læring for elevene. Dette er interessant fordi de bevisst bruker teori for å diskutere praksis. Når de diskuterer forskjellige måter å forstå læring på og hvordan det skal omsettes til god praksis, foregår det som kalles meningsforhandling, og dermed foregår det læring. Når det foregår en meningsforhandling vil det si at ”..læringsinnholdet er sentralt i en identitetsskapende prosess.” (Stålsett 2006, s. 118). Stålsett hevder videre at ”Læring er en kontinuerlig prosess i meningsforhandling.” (s. 118). For en lærende organisasjon er det nettopp et mål å utvikle praksisfellesskap (kjennetegnes ved felles virksomhet, gjensidig engasjement og felles repertoar). Gjennom intervjuet snakker de mye om at de har diskutert seg fram til løsninger i et fellesskap. På skole A er det etter min mening klare identifikasjoner på at det foregår læring i fellesskap.

På skole B har de også diskutert mye i fellesskap, og kan langt på vei sammenlignes med skole A. På skole C derimot virker det som læring i fellesskapet har begrenset seg til den gruppen som har skrevet oppgave sammen. Læringen her har ikke på samme måte omfattet hele kollegiet. Men samtidig vil jeg påstå at det har funnet sted en form for kollektiv praksisteori ved at alle lærerne i kommunen har jobbet i ei eller annen gruppe, de har delt felles erfaringer og kunnskap ved at de har lest de sammen bøkene og vært på de samme forelesningene. (Stålsett 2006)

4.3.3 Skolekultur/læringskultur

Som nevnt i kapitel 2.4.3 er skolekultur på den enkelte skole et avgjørende mellomledd mellom formål og praksis for å få til tilpasset opplæring (Bjørnsrud (2008)). Med dette som

utgangspunkt, vil jeg drøfte mine funn i lys av Berg (1999) og hans inndeling av kulturen i fire nivåer. De forskjellige nivåene er behandlet teoretisk under kapittel 2.4.3. Nivå fire, aktørberedskapen er avhengig av de andre tre nivåene, og jeg mener derfor det er naturlig å si noe om aktørberedskapen på de tre skolene i en oppsummering.

Nivå 1: Den skjulte lærerplanen kontra den offisielle læreplanen. Det er lite som tyder på at det er den skjulte lærerplanen som er rådende på de tre skolene. Derimot kommer det fram gjennom mange av utsagnene, jfr. kapittel 4.2, 4.3.1 og 4.3.2. at de er opptatt av elevenes læring, og følgende utsagn fra skole A kan brukes som en illustrasjon på dette:

Ja, den læringa som foregår, det som elevene lærer, skal inngå i deres handlingsrepertoar seinere, først da læring har blitt nyttig på en måte. Pratet om det senest i går. Dale skriver om dette. Først når de kan ta det de har lært inn i nye sammenhenger, nye handlingsmønster, først da læring foregår

Dette sitatet viser at skolen stiller helt sentrale spørsmål, nemlig hva læring er. Det tyder på at det er en undringskultur ved denne skolen, og det kan dermed kobles til Rognaldsen (2005) sin omtale av forskningsprosjektet i Hordaland, jfr. 2.4.3, og det han sier om "... å dukke ned i skolens dybdekultur og arbeide med sentrale spørsmål knyttet til pedagogikkens grunnmur: Hva er kunnskap, hva er læring og hva er undervisning? (Rognaldsen 2005, s 125). Det er nettopp det de gjør på skole A, de fokuser på hva læring er. Det indikerer også at de er opptatt av å oppfylle Kunnskapsløftets intensjoner om at alle elevene skal ha utbytte av skolegangen.

Som jeg nevnte innledningsvis her under nivå 1, er det mye som tyder på at det er en del av kulturen på alle tre skolene å diskutere hva som er god læring for elevene, og derigjennom prøve ut forskjellige metoder. Jeg mener intervjumaterialet viser at dette har forsterket seg ytterligere gjennom studiet. I alle intervjuene kommer det fram at de har fått et større begrepsapparat, de her lest pensumlitteratur og de henviser til teoretikere og teori når de formulerer seg om tilpasset opplæring. Dette indikerer at de har fått et bedre innblikk i hva som ligger i Kunnskapsløftets krav til tilpasset opplæring og tilrettelegging for elevene etter deres nivå. Dette viser igjen at lærerne gjennom egen læring (utnyttelse av den proksimale utviklingszone, jfr. kapittel 2.2.2), har et bedre grunnlag for å gi elevene en bedre læring.

Nivå 2: Avgrenset lærerprofesjonalitet kontra utvidet lærerprofesjonalitet I mitt intervjumateriale er det noe mer sprik angående dette nivået. På to av skolene (A og B)

forteller de om et tett samarbeid hvor det er en del av kulturen å diskutere pedagogikk i det daglige arbeidet. De spør hverandre, drøfter seg fram til nye løsninger og har mye kunnskap om hverandre, og det er en åpen og utforskende kultur. På skole C er det noe vanskeligere å danne seg et tilsvarende inntrykk. Det virker som de er noe mer ensomme i lærerrollen i det daglige, samtidig som de innen teamene har et forholdsvis godt samarbeid. Men samtidig er det interessant å høre at de gjennom studiet nå har snakket mer sammen, drøftet mer pedagogikk og fått lyst til å prøve ut nye ideer. Men foreløpig har dette først og fremst skjedd innenfor de gruppene som har jobbet sammen om gruppeoppgaven.

Det er flere utsagn som etter min vurdering tyder på at det er en undringskultur på skole A:

Må og tas med at alltid når jeg har jobbet her. I de veggene her har det alltid vært en kultur for å prate om det som skjer med elever i læring. Alltid vært opptatt av læring, handlingene, det som skjer i hverdagen. Det er det kultur på.

Flere utsagn i intervjumaterialet fra skole A peker i retning av å være en harmonisk innovasjonskultur (Tobiassen (2005), jfr.2.4.3), det vil si at de er har et høyt refleksjonsnivå, og at de problematiserer og diskuterer mål og arbeidsformer. De er villige til å prøve ut nye tanker og ideer. Som tidligere vist i kapittel 4.2.2 har de satt i gang en prosess angående endret bruk av arbeidsplaner, det vil si at de gjennom felles refleksjon har drøftet seg fram til endret praksis.

Nivå 3: Individualisme, rigiditet, her-og-nå-orientering kontra samarbeid, fleksibilitet, framtidsoverorientering. Jeg mener at alle tre skolene er preget av framtidsoverorientering, men i varierende grad. De er opptatt av hvordan de skal få til best mulig undervisning, de diskuterer seg fram til hvordan de skal gjøre ting. På skole A gir de uttrykk for at de gjennom studiet nå har diskutert mer pedagogikk i fellesskap enn det de har gjort tidligere (skapt tid og rom til at de har kunnet diskutere, reflektere i arbeidstida), og at dette er noen de må fortsette med framover:

Læring kan en jobbe med hvert eneste år, det er helt uutømmelig. Blir enda klokere, mer bevisst jo mer du jobber med spørsmålet

Også på skole B har de diskutert hvordan de ønsker å jobbe videre, på skole C derimot har dette begrenset seg til diskusjoner i de gruppene som har jobbet sammen om gruppeoppgaven.

Oppsummering vedrørende skolekultur:

Nivå 4: Aktørberedskap Ut fra drøftingene ovenfor, er det mye som tyder på at aktørberedskapen til både skole A og B er høy, de ligner langt på vei det som kan kalles en lærende skole. Mye har ligget i kulturen fra før, men gjennom studiet har de i enda større grad blitt tvunget til å lese faglitteratur, stille spørsmål og reflektere. Skole C mener jeg har en noe svakere aktørberedskap. De har gjennom studiet kommet et godt stykke videre angående teoretisk kunnskap, diskusjoner i grupper og refleksjon, men de gir klart uttrykk for at dette ikke gjelder hele kollegiet ennå. Det har foreløpig vært en utvikling som mer har kommet gruppene til gode enn hele kollegiet. Ergo vil det ut fra denne drøftingen av skolekultur og aktørberedskap, være vanskelig å kunne definere skole C som en lærende organisasjon.

Skogen (2008) hevder at en innovasjonsorientert skolekultur er helt vesentlig for å få til et endringsarbeid, det betyr at det er vanskelig å jobbe mot en felles visjon hvis ikke kulturen er preget av undring, samhandling og refleksjon, det som Berg (1999) kaller et godt aktørberedskap. Dette kan tyde på at både skole A og skole B har kommet langt med tanke på å jobbe mot en felles visjon, det vil si mestre et kontinuerlig forbedringsarbeid (Skogen 2008).

4.3.4 Avsluttende oppsummering vedrørende skolene som lærende organisasjoner

Under hovedkategorien lærende organisasjoner ønsket jeg å få svar på:

På hvilken måte foregår det samarbeid og læring mellom lærerne? På hvilken måte har skolekulturen innvirkning på kollegialt samarbeid og læring?

I teoridelen i kapittel 2.4 benyttet jeg meg av noen sentrale styringsdokumenter og noen teoretikere for å belyse hva som er avgjørende for at skolen skal utvikle seg til en lærende organisasjon. I oppsummeringen her vil jeg knytte mine funn i kapittel 4.3 til dette teorigrunnlaget.

Når jeg drøftet mine funn i lys av Senge sine fem disipliner konkluderte jeg med at alle tre skolene virker til å ha vilje til å tenke i nye baner. De prøver å gjøre noe med skolehverdagen slik at virkeligheten og framtidbildet om et enda bedre læringsmiljø for elevene stemmer mest mulig overens. Gjennom den samhandlingen som har foregått på gruppene, har de fått

nye oppfatninger og perspektiver på hva som er gode læringsprosesser for elevene. Som jeg skrev i kapitel 4.3.1 tyder det på endring av antakelser og tankebilder vedrørende begrepene tilpasset opplæring og læring. Dette er i samsvar med Kompetanseberetningen (2005) som vektlegger det er viktig å utnytte kunnskapene i organisasjonen for å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis for å kunne utvikle seg til lærende organisasjoner. Jeg konkluderte også med at både skole A og B har felles tanker om framtida og det har vært mye læring i fellesskap, mens derimot skole C kommer noe dårligere ut her.

Kunnskapsløftet poengterer at det er viktig at lærerne lærer av hverandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering for å få til en lærende organisasjon. Dette kan kobles direkte mot Dales (2008) praksiskontekster (K 1, K 2 og K 3) som handler om planlegging, gjennomføring og vurdering. I kapitel 4.3 har jeg benyttet disse kategoriene som verktøy i min drøfting av tilpasset opplæring, og konkludert med at alle tre skolene langt på vei er på K 1, K 2 og K 3-nivå. I oppsummeringen i kapitel 4.3.8 har jeg videre knyttet dette mot et sosiokulturelt perspektiv og sagt at det har foregått læring både blant lærerne og elevene i løpet av denne prosessen.

Praksisfellesskapet til Wenger hører som nevnt tidligere inn under et sosiokulturelt perspektiv, og læring skjer her i et sosialt fellesskap. Og det er nettopp dette som lærende organisasjoner er preget av, nemlig at læring skjer gjennom samhandling, jfr. kapitel 2.4.1. I kapitel 2.4.1 har jeg også vist til St.meld. nr 30 (2003-2004) som vektlegger kontinuerlig refleksjon og et godt samarbeid mellom lærerne. Ved å se mine funn i lys av Wenger og hans praksisfellesskap, er det mye som tyder på at lærerne ved både skole A og B har fått utviklet kunnskapen sin gjennom fellesskapet. De har diskutert hva som gir læring, de har diskutert hensiktsmessig organisering og de tar et felles ansvar for gjennomføring av en best mulig undervisning for elevene. På skole C derimot virker det som dette praksisfellesskapet begrenser seg til de lærerne som har jobbet sammen om gruppeoppgaven.

For å lykkes med endringsarbeid og klare å utvikle seg til lærende organisasjoner, er kulturen en avgjørende faktor, jfr. kapitel 2.4.3. Når jeg har sett mine funn i lys av Berg og hans inndeling av skolekulturen i fire nivåer, er det mye som tyder på at aktørberedskapen til både skole A og B er høy, de ligner langt på vei det som kan kalles en lærende skole, mens den er noe svakere på skole C.

I kapitel 2.4.1 stilte jeg avslutningsvis noen spørsmål som jeg gjennom mine drøftinger i kapitel 4.3 mener jeg nå kan gi noen svar på. Jeg vil derfor konkludere med at det har

foregått en refleksjon rundt begrepet tilpasset opplæring på alle tre skolene, men siden dette ikke omfatter hele kollegiet i like stor grad på skole C, har de ennå ikke klart å få til en metarefleksjon. Derimot vil jeg hevde at både skole A og B har ”klatret opp på glasstaket”, det vil si at de har klart å se på sin virksomhet med nye øyne. Som mine funn viser er det både på skole A og B en undersøkende og kollektiv kultur, mens skole C ikke i tilsvarende grad har en kollektiv kultur.

Ut fra disse drøftingene, vil jeg konkludere med at både skole A og B langt på vei kan karakteriseres som lærende organisasjoner, men skole C må jobbe mer med hele kollegiet for å kunne kalles en lærende organisasjon.

4.4 Avsluttende drøfting og konklusjoner.

Jeg har stilt følgende forskningsspørsmål, jfr. kapitel 1.2:

- A. Tilpasset opplæring: På hvilken måte kan man se en utviklet forståelse av tilpasset opplæring? På hvilken måte virker det som undervisningspraksisen er endret?

Svar på disse spørsmålene har jeg først og fremst oppsummert under kapitel 4.2.8.

- A. Lærende organisasjon: På hvilken måte foregår det samarbeid og læring mellom lærerne? På hvilken måte har skolekulturen innvirkning på kollegialt samarbeid og læring?

Svar på disse spørsmålene har jeg først og fremst oppsummert under kapitel 4.3.4.

Jeg har som nevnt tidligere valgt et sosiokulturelt ståsted for å forstå de endringsprosessene som skjer på de tre skolene. Et slikt ståsted innebærer at det er viktig å forstå læringen i forhold til den kulturelle konteksten som den foregår i, læring blir deltakelse i en sosial praksis (Flo og Ludvigsen, 2002). Mine funn og konklusjoner må derfor ses i lys av den læringen som skjer mellom lærerne på de tre skolene i hver sin kontekst, det vil si situert læring. I min studie vil de lærerne jeg intervjuet være deltakere i et sosialt samspill på hver sin skole, og det er samarbeidet mellom lærerne som jeg har fokus på. Gjennom drøftinger har jeg vist at deltakelsen i team/grupper (samhandlingen) på de tre skolene påvirker hvordan de planlegger og reflekterer angående læring og tilpasset opplæring. Det er derfor interessant å drøfte det felles kompetanseløftet som lærerne i ”min” kommune har gjennomført ved å se

nærmere på hvordan samhandlingen har ført til resultater. Jeg benytter begreper fra modellen til Engestrøm for å illustrere hvordan ulike aktiviteter påvirker og påvirkes av hverandre, jfr. kapittel 2.2.4. Det vil da være nødvendig å se på de tre skolene som forskjellige aktivitetssystem hvor de samhandler på hver sine måter. Overført til faktorene i modellen til Engestrøm betyr det at subjektet samhandler om objektet gjennom å bruke ulike medierende redskap for å komme fram til et resultat. Denne samhandlingen vil være ulik på de tre skolene fordi læringskonteksten som lærerne er en del av (situert læring), er forskjellig fra skole til skole. Hver enkelt skole vil komme fram til forskjellige resultater/outcome fordi det er avhengig av hvordan de har forstått tilpasset opplæring (forhandlet seg fram til objektet) og hvordan de har tatt i bruk redskapene. Redskapene/verktøyene har jeg i kapittel 2.2.4 definert til forelesninger, gruppearbeid, ekstern veiledning og lesing av fagstoff. Også språket er et viktig redskap, det vil si hvordan lærerne snakker om tilpasset opplæring, læring, osv. I tillegg har jeg definert tid som et redskap. Subjektet forstås her som lærerne.

Funn sett i lys av modellen til Engestrøm

På skole A viser mine funn at de har satt seg inn i faglitteratur, de har lest de samme bøkene og vært på de samme forelesningene. Dette kommer til uttrykk ved at de referer direkte til teori og indirekte ved at de viser en god forståelse for tilpasset opplæring, jfr. 4.2.8. De har videre forhandlet seg fram til en bedre forforståelse av tilpasset opplæring ved at de har brukt gruppearbeidet til å diskutere hva læring er, og forhandlet seg fram til en endret undervisningspraksis. Dette innebærer blant annet endring av arbeidsplaner og mer undervisning i fellesskap. I mine funn er det mye som tyder på at skole B innenfor sitt aktivitetssystem har benyttet mye av de sammen redskapene som skole A. De både sier og gir inntrykk av gjennom intervjuene at de har lest mye faglitteratur. De har brukt enormt mye tid dette skoleåret til å diskutere og reflektere seg fram til hva som er god læring for elevene, og i likhet med skole A forteller de om endret undervisningspraksis; endring av arbeidsplanene og innføring av innsatsgrupper. Det kan dermed virke som både skole A og B har hatt en forholdsvis lik tilnærming til hvordan de skal oppnå bedre undervisning for elevene, det vil si resultat/outcome. På disse skolene har det felles kompetanseløftet i tilpasset opplæring vært et steg mot et nytt praksisfellesskap hvor de nå i større grad diskuterer hverandres praksis, de samarbeider tettere for å komme fram til nye løsninger og reflekterer mer over praksis. De har gjennom en endret oppfatning av tilpasset opplæring endret undervisningspraksisen.

På skole C har lærerne (subjektet) også brukt en del av de samme redskapene for å forhandle om objektet (tilpasset opplæring). Dette gjelder lesing av faglitteratur, ekstern veiledning av gruppeoppgaven og jobbing på gruppe med diskusjoner og refleksjoner. Men mine funn viser allikevel at de ikke har en like god forståelse av tilpasset opplæring, de har kun individuelt gjort visse endringer i undervisningen og det er et mer diffust bilde av den læringen som har foregått i fellesskap. For å forstå dette nærmere, må vil jeg trekke inn faktorene i nedre del av modellen til Engestrôm, regler, fellesskap og arbeidsdeling.

”Subjektets og objektets relasjon til fellesskapet er mediert av regler og arbeidsdeling.” (Flo og Ludvigsen 2002, s. 89). Regler har jeg i kapitel 2.2.4 koblet mot begrepet kultur, og i mine funn vedrørende skolekultur, jfr. kapitel 4.3.3 viser det seg at skole C har en noe svakere aktørberedskap. Det virker som skolen har en mindre åpen og utforskende kultur samtidig som de har en svakere delingskultur ved skolen. Siden alle handlinger henger sammen, vil det i neste omgang få innvirkning på hvordan skole C klarer å få til bedre læring for sine elever.

Arbeidsdeling kan kobles mot mine funn under gruppelæring, jfr. kapitel 4.3.1. Oppsummert viser disse at det foregår mye læring i fellesskap både på skole A og B, men skole C skiller seg noe ut, siden det mer er gruppen som har jobbet sammen om gruppeoppgaven enn hele kollegiet som har utviklet en forståelse for tilpasset opplæring og derigjennom en bedre undervisning for elevene.

Faktoren felleskap vil også ha innvirkning på hvordan skolene skal oppnå et best mulig resultat/outcome. I min studie knytter jeg felleskap til de tre dimensjonene i Wengers praksisfellesskap (felles virksomhet, gjensidig engasjement og felles repertoar), jfr. kapitel 2.2.3. Jeg har i kapitel 4.3.2 analysert og drøftet mine funn i lys av denne teorien, og oppsummert viser dette at både skole A og B har klare identifikasjoner på at det foregår læring i felleskap. Men min oppsummering viser videre at på skole C har læringen i fellesskapet begrenset seg til den gruppen som har skrevet oppgave sammen. Dette vil igjen påvirke muligheten for å oppnå et resultat som fører til at elevene får bedre læring. Det er dermed usikkert om hele skolen ønsker endringer, kanskje noen grupper på skolen ikke synes denne kompetansehevingen er rett bruk av arbeidstiden for lærerne. Det ligger utenfor min oppgave å spekulere videre i disse problemstillingene, men det er viktig å synliggjøre at det kan være faktorer som jeg ikke har undersøkt i min studie som også kan ha innvirkning på resultatet.

Oppsummert bekrefter mine drøftinger her at jeg får tilsvarende svar på forskningsspørsmål spørsmål A som jeg konkluderte med under punkt 4.2.8.:

Det er mye som peker i retning av at lærerne på de tre skolene har fått et utvidet begrepsapparat og en større forståelse vedrørende tilpasset opplæring, om enn i noe varierende grad når jeg sammenligner de tre skolene. Videre er det mye som tyder på at noen av lærerne har endret sin undervisningspraksis som følge av studiet. Dette viser at lærerne har fått utvidet sin proksimale utviklingszone, jfr. 2.2.2.

Ytterligere funn

Ved å benytte faktorer i modellen til Engestrøm har jeg gjennom drøftingene ovenfor vist at forskjellige faktorer påvirker hvorvidt skolen klarer å få en bedre forståelse av tilpasset opplæring, og dermed en bedre læring for elevene. Det virker dermed som tilpasset opplæring er i ferd med å bli integrert i hvordan skolene tenker og handler. Det betyr et endret resultat, dette kommer til uttrykk gjennom det lærerne forteller om en endret undervisningspraksis. På skole A og B jobbes det nå med endring av organisering og arbeidsmåter, og lærerne opplever at de har et større fokus på å legge til rette for økt læringsutbytte for alle elevene. På dette området har lærerne tydelig sett betydningen av å arbeide mot et felles resultat som i dette tilfelle er å gi elevene økt læringsutbytte/bedre kvalitet på undervisningen ved hjelp av tilpasset opplæring.

I den videre oppsummering og konklusjon vil jeg trekke fram andre funn og drøftinger fra mitt materiale. Jeg viser for øvrig til kapittel 4.2.8 og 4.3.4.

Når det gjelder forskningsspørsmål A er dette i tillegg til kapittel 4.2.8, behandlet ovenfor, men vil bare avslutningsvis oppsummere med følgende konklusjon:

Lærerne ved skole A og B har i fellesskap diskutert seg fram til endret undervisningspraksis ved at de nå har fått en større forståelse for begrepet tilpasset opplæring. For skole C virker det også som de har fått en større forståelse av begrepet tilpasset opplæring, men det er usikkert om dette involverer hele kollegiet.

Hvorvidt skolene skal lykkes med å få til bedre læringsmiljø for elevene har også sammenheng med om kollegiet har en felles visjon. Jeg har drøftet felles visjon under Senge, kapittel 4.3.1 og funnet at lærerne på skole A og skole B har hatt samtaler om fremtiden, de har formeninger om hva som skal til for å få til bedre tilpasset opplæring og dermed bedre

læring for elevene. Jeg vil konkludere med at de til en viss grad har en felles visjon. På skole C derimot er dette ikke tilfelle fordi tanker om videre fremdrift og organisering av undervisningene kun har vært drøftet på den gruppen som skriver oppgave sammen. Her virker det som hele kollegiet har en vei å gå før de har en delt visjon.

I kapittel 4.3.3. presenterte jeg mine funn vedrørende aktørberedskap, nemlig at det er mye som tyder på at aktørberedskapen til både skole A og B er høy, de ligner langt på vei det som kan kalles en lærende skole. Skole C mener jeg har en noe svakere aktørberedskap.

I kapittel 4.3.1 har jeg redegjort for funn under mentale prosesser hvor jeg hevdet at skolene gjennom samhandling har fått nye oppfatninger og perspektiver på hva som er gode læringsprosesser. Det virker som de har endret antakelser og tankebilder vedrørende tilpasset opplæring og læring. Disse funnene bekrefter også at alle tre skolene i varierende grad har en undringsorientert kultur.

Jeg har i kapittel 4.3.2 analysert og drøftet mine funn i lys av praksisfellesskapet til Wenger. Konklusjonene fra disse funnene viser at det foregår læring i fellesskap på både skole A og B. På skole C derimot virker det som læring i fellesskapet har begrenset seg til den gruppen som har skrevet oppgave sammen. Men totalt sett i kommunen har det vært en form for kollektiv praksisteori ved at alle lærerne i kommunen har jobbet i ei eller annen gruppe, de har delt felles erfaringer og kunnskap ved at de har lest de samme bøkene og vært på de samme forelesningene. For en lærende organisasjon er det nettopp et mål å utvikle praksisfellesskap, og mine funn viser at det har foregått både samarbeid og læring i praksisfellesskapet.

Det også interessant å merke seg at deltakerne på både skole A og B poengterer i intervjuet at ledelse er knyttet til flere personer, det er noe av kulturen på de to skolene. Dette indikerer at informantene ved disse skolene har et bevisst forhold til at ledelse kan betraktes som en samhandling, det vil si distribuert ledelse. De hevder at det foregår ledelse på flere nivåer og de forskjellige aktørene drar sammen og utfyller hverandre.

Oppsummert viser mine funn ovenfor at spørsmål B kan konkluderes med følgende: Det har vært mye samarbeid og læring mellom lærerne dette skoleåret. De har diskutert og reflektert mye. På skole A og B gjelder dette hele kollegiet, mens det på skole C virker som dette har vært gjort gruppevis. Det kan dermed se ut til lærerne på skole C ikke i tilsvarende grad har nyttiggjort seg praksisfellesskapet. Det er tilsvarende skille mellom på den ene siden skolene A og B og på den andre siden skole C når det gjelder skolekultur, og det jeg i min oppgave

har kalt aktørberedskap. Mine funn viser at både skole A og B har en høy aktørberedskap mens skole C har en noe svakere aktørberedskap. Igjen er det inkludering av hele kollegiet som virker mangelfull.

Oppsummert kan det konkluderes med at både skole A og B langt på vei kan karakteriseres som en lærende skole mens skole C vanskelig kan defineres som en lærende skole ennå.

Mine funn sett i lys av forskning vedrørende ledelse

I kapitel 2.2.4 viste jeg til Ottesen og Møller (2006) som hevder at ledelse produseres i den øverste delen av figuren til Engestrøm. Jeg poengterte også at det er mange i en organisasjon som kan utøve ledelse når det er det distribuerte perspektivet som legges til grunn. Ledelse innenfor et slikt perspektiv er knyttet mot aktiviteten, det som skjer i praksis. Dette indikerer at det produseres så mye god ledelse på både skole A og B, at de har oppnådd et resultat/outcome som innebærer endret undervisningspraksis og bedre læring for elevene. På skole C har jeg tidligere vist at resultatet/outcome virker til å være noe svakere, dette kan bety at det i mindre grad har blitt produsert god ledelse her.

Som jeg pekte på i kapitel 2.2.4 finnes det mye forskning innen skoleledelse, og det er dermed interessant å se om noen av mine funn stemmer overens med forskning innenfor område. I det internasjonale forskningsprosjektet ”*Successful School Leadership*” (Møller 2006) er noen av suksesskriteriene at ledelse utføres av både skolelederen og lærerne og at de er opptatt av å forbedre læringsresultatet for elevene Dette er i samsvar med mine funn som viser at ledelse utøves av flere aktører på de tre skolene, og gjennom diskusjoner og refleksjon i gruppene har alle lærerne på de tre skolene vært opptatt av å få til bedre læring for elevene, de har vært opptatt av å utvikle skolen. Når målet for studiet er å få til en undervisning som er tilpasset alle elevers evner og forutsetninger, er dette i samsvar med at en annen konklusjon i det omtalte forskningsprosjektet, nemlig at gode skoler er opptatt av å fremme kvalitet, likeverd og sosial rettferdighet (Møller 2006).

I kapitel 2.2.4 viste jeg til Møller (2006) hvor hun beskriver et norsk prosjekt innen skoleledelse (SOL) hvor resultatet viser følgende fellestrekk: Mye bruk av teamarbeid, mye fokus på læringsprosesser, en klar verdiforankring og at det er mange som utfører ledelse. Dette er også i overensstemmelse med mine funn, særlig dette med bruk av teamarbeid, fokus på læringsprosesser og at det er mange som utfører ledelse. Derimot er mine funn litt mer uklare angående en klar verdiforankring, særlig gjelder dette skole C.

Mine funn sett i lys av annen forskning

For en lærende organisasjon er det nettopp et mål å utvikle praksisfellesskap, og mine funn viser at det har foregått både samarbeid og læring i praksisfellesskapet

Når jeg ser mine funn i lys av forskningen til Rognaldsen (2005), (jfr. kapitel 2.3.3.), er det kjennetegn ved ”mine” tre skolene som samsvarer med hans hovedkonklusjoner. Alle tre skolene bærer preg av å være utviklings- og læringsorienterte, de samarbeider og reflekterer over egen praksis. Skole C har riktignok noe svakere ”skår” fordi det virker som skolen som helhet jobber mindre sammen. Når disse kjennetegnende er tilstede, innebærer det at skole A og B, og til dels C har en undringsorientert kultur, og i følge Rognaldsen (2005), er dette avgjørende for å få til endringsarbeid.

Konklusjonen fra drøftingene under gruppelæring (kapitel 4.3.1) viser at det foregår mye læring i fellesskap både på skole A og B, mens det er noe vanskeligere å danne seg et bilde av skole C. Det ser ut som de inntil nå har jobbet mest på mindre grupper, og der har det foregått mye læring. Mine funn vedrørende gruppelæring understøtter det som Bjørnsrud (2009) viser til i forskningen til Madsen (2007), jfr. kapitel 2.4.2. Både på skole A og B har jeg gjennom sitater vist at de tenker i nye baner vedrørende tilpasset opplæring, og at dette er noe som allerede er etablert i praksisfeltet. På skole C har enkelt personer prøvd ut nye ting i undervisningssituasjonene (vist til dette gjennom sitater), men dette er ikke noe som omfatter kollegiet som helhet.

I kapitel 2.2.4 karakteriserte jeg lærernes tid som et verktøy for å få til endringsprosesser, jeg viste her til studier av Stenshorne (2008) som vektlegger tid som en kritisk faktor i en innovasjonsprosess. På alle tre skolene blei dette med tid framhevet som en viktig faktor, alle ga uttrykk for at det hadde vært fryktlig travelt under prosessen med både forelesninger, gruppeoppgaver, veiledning, lesing av fagstoff og lignende. Men samtidig blir det fremhevet at studiet har gitt tid til å ha diskusjoner i arbeidstida, og dette er noe nytt. Mine funn på dette området bekrefter tidligere forskning (Stenshorne 2008), nemlig at tid alltid vil være en utfordring i en skoleutviklingsprosess. Men Stenshorne (2008) hevder at når aktørene får jobbe med noe de synes er meningsfullt og nyttig, vil tidsbruken tross alt spille en mindre rolle.

Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet prøvd å svare på mine forskningsspørsmål. Først har jeg ved hjelp av faktorer i figuren til Engestrøm sett på forskningsspørsmål A. Deretter har jeg ved oppsummering av tidligere funn svart på forskningsspørsmål B. Jeg har også sett på funn i lys av forskning.

Som jeg har redegjort for ovenfor har det skjedd mye på de tre skolene ved at de har fått en større forståelse av begrepet tilpasset opplæring, de har hatt mye fokus på kollegialt samarbeid og læring, og det virker som de har en kultur som er samarbeids- og utviklingsorientert. Disse punktene gjelder først og fremst lærerne på skolene A og B, skole C gir et noe mer diffust inntrykk.

Ut fra det lærerne på de tre skolene forteller, virker det også som undervisningspraksisen er endret. Men her kan det være forskjell mellom uttrykt teori og bruksteori, jfr. kapittel 2.4.1 Det betyr at de gir uttrykk for en endret praksis, men i virkeligheten er det små eller ingen endringer. De er med andre ord på modell 1 for læring (Fischer og Sortland 1994). Det ligger utenfor min oppgave å undersøke dette nærmere, men ut fra mine funn vil jeg hevde at i hvert fall skole A og B er på modell 2 for læring.

5. Avslutning

I denne oppgaven har jeg prøvd å belyse om et felles kompetanseløft for alle lærerne i en kommune bidrar til å gi en bedre forståelse av begrepet tilpasset opplæring, og om det bidrar til utvikling av en lærende organisasjon. Med utgangspunkt i aktuell forskning og teori, har jeg prøvd å finne noen svar på disse spørsmålene. Jeg mener at mine funn og konklusjoner kan ha relevans for andre aktører som satser på kompetanseheving for sine lærere.

Det felles kompetanseløftet i ”min” kommune, er å betrakte som skoleutvikling, og avslutningsvis vil jeg derfor vise til Skogen (2008) og det han kaller et stjerneeksempel på en god skoleutvikling. Han peker på en del faktorer som er viktige, og mange av disse også har stor relevans i forhold til det kompetanseløftet jeg har forsket på i min oppgave. Dette gjelder for det første kontinuerlige forbedring, det innebærer at lærene på de tre skolene er opptatt av at den prosessen de har vært med på dette skoleåret, ikke er slutt med dette men må fortsette. Jeg har tidligere vist til at både skole A og skole B har satt i gang prosesser som de forteller skal fortsette i tida framover. På skole C vil de gjerne sette i gang, men dette er ikke drøftet i hele kollegiet ennå. Et annet viktig moment er elevfokus, det vil si at forbedringene skal ”..tjene elevenes læring og utvikling..” (Skogen 2008, s. 160). Selve studiet hadde som mål å bedre elevenes læring, og det var felles på alle tre skolene at de var opptatt av å få til bedre læring for elevene. Særlig var dette markert på skole A at elevenes læring som var i sentrum, jfr. kapitel 4.3.3. Som et tredje kriterium for å lykkes fremhever Skogen (2008) en total deltagelse, det vil si at alle må ”..samarbeide og trekke i samme retning..” (s. 161). Mine funn og drøftinger vedrørende samarbeid, kommer fram under flere kapitler, men jeg kan her vise til kapitel 4.4. Oppsummert viser dette at det er stor grad av samarbeid og stor vilje til å trekke i samme retning på skole A og B, derimot er dette noe mer sprikende på skole C. Som en siste faktor fra dette eksemplet til Skogen (2008), vil jeg trekke fram nødvendigheten av et kompetanseløft. Og min oppgave viser jo nettopp at dette er gjennomført for alle lærerne og lederne i kommunen både gjennom forelesninger, gruppeoppgaver, gruppediskusjoner, lesing av fagstoff og ekstern veiledning.

6. Kildeliste

- Bachmann, K. og Haug, P. (2006): Forskningsrapport nr 62. *Forskning om tilpasset opplæring*
- Bang, H. (2000): *Organisasjonskultur*. (4. opplag) Oslo: Tano Aschehoug.
- Bengtsson, J. (1999) En livsvårdansats för pedagogisk forskning. I *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärdsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (s. 9-43).
- Berg, G. (1999): *Skolekultur*. (1. utgave, 1. opplag) Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (2008): Tilpasset opplæring under Kunnskapsløftet – intensjon og skoleutvikling. Introduksjon. I H. Bjørnsrud og S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling* (1. utgave s. 9-24) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bjørnsrud, H. (2009): *Skoleutvikling – tre reformer for en lærende skole*.(1. utgave) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brandt, B. (2007). Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I H. Holter og R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (s. 145-165). Oslo: Universitetsforlaget
- Bråten, I. (2002). Ulike perspektiv på læring. I I. Bråten (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. (s. 11-30). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dale, E (2008). *Fellesskolen – skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag
- Dale, E. L. og Wærness, J. I. (2006). *Differensiering og tilpassing i grunnopplæringen* (6. opplag). Oslo: Cappelen Akademiske forlag
- Dale, E.L., Lindvig, Y og Wærness, J. I. (2005) *Utvikling av skolen som en lærende*

-
- organisasjon*. Rapport nr 12/2005. LÆRINGSlaben forskning og utvikling AS
- Dysthe, O. (2005): *Leiing i et dialogperspektiv*. I O.L. Fuglestad, og S. Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv*. (4. opplag, s. 77-98) Bergen: Fagbokforlaget
- Dysthe, O. og Igland, M.-A. (2001): Mikail Bakhtin og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspell og læring* (s. 107-127) Abstrakt forlag
- Fevolden, T, Lillejord, S. (2005): *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Flo, C. F. og Ludvigsen, S. (2002): ”Innovasjon i lærerutdanningen: Hvordan skape endring?” I S. Ludvigsen & T. L. Hoel (Red.), *Et utdanningssystem i endring* (s. 83-104) Oslo: Gyldendal
- Fischer, G. og Sortland, N. (1999). *Innføring i organisasjonspsykologi*. Oslo: Tano.
- Grønmo, S. (2007). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnæringer i samfunnsforskningen. I H. Holter og R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (2. utgave, s. 73-108). Oslo: Universitetsforlaget
- Haug, Kristin Holte. 2003. ”Virksomhetsteori.” Høgskolen i Oslo. Lastet ned 20.09.2010 fra <http://home.hio.no/~kristihh/skrive/kap4.htm>
- Kalleberg, R. (2007). Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I H. Holter og R. Kalleberg (Red), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (2. utgave, s. 26-72). Oslo: Universitetsforlaget
- Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnskoleopplæringen 2005-2008. Oslo: Utdannings- og Forskningsdepartementet
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretisk perspektiver. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. (s.19-78). Oslo: Unipub forlag
- Kunnskapsløftets læreplanverk (2006): Midlertidig utgave. Det kongelige kunnskapsdepartementet
- Lillejord, S. (2008). Skoleledelse, inkluderende praksis og tilpasset opplæring.

- I H. Bjørnsrud og S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling* (1. utgave s. 199-217) Oslo: Gyldendal
- Lund, T. (2002). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. (s. 79- 123). Oslo: Unipub AS
- Møller, J.(2004) *Lære og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. 4. opplag. Oslo: Cappelen Akademiske forlag
- Møller, J. (2006). Nyere forskning om ledelse i gode skoler. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 90(2), 96-108
- Opplæringslova med forskrifter av 2008
- Ottesen, E. og Møller, J. (2006). Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. I K. Sivesind, G. Langfeldt og G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse*. (s.136-147). Oslo: Cappelen Akademiske forlag
- Ringdal, K (2000): *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roald, K. (2004): *Organisasjonslæring i skoler. Teoretiske og praktiske perspektiv*. Notat Avdeling for lærerutdanning og idrett. Høgskulen i Sogn og Fjordande. N-NR 15/2004.
- Roald, K. (2006): Organisasjonslæring – eit fruktbart perspektiv på skuleleiing. I Sivesind K., G. Langfeldt og G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse*. (s.148-165). Oslo: Cappelen Akademiske forlag
- Rognaldsen, S. (2005): Skolevurdering, skoleledelse og endring. I O.L. Fuglestad, og S. Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv*. (4. opplag, s. 119-137) Bergen: Fagbokforlaget.
- Senge, P.M. (1999): *Den femte disiplin: Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag
- Skogen, K.(2008): Innovasjon og kvalitetsutvikling for tilpasset opplæring.”

I H. Bjørnsrud og S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling* (1. utgave s 146-167). Oslo: Gyldendal

Skolenettet.no (21.november 2006). Kompetanseutvikling – Skolen som lærende

Organisasjon. Artikkelstafett. Hentet fra 16. februar 2011, fra Skolenettet.no
http://www.skolenettet.no/moduler/templates/module_Article.aspx?id=36580&epslan

...

Solheim, L. (2006). *Distribuert ledelse og endringsprosesser i skolen. Et kasusstudie av visjonsarbeidet ved Vik skole*. Masteroppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt

Spillane, J. P., Halverson R. & Diamond J. B. (2004): Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1), 3-34

St.meld. nr 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet

St.meld. nr.16 (2006-2007)..og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

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

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

Stenshorne, M. E. (2008). *Kommer råd – kommer tid – tid som kritisk faktor i skoleutvikling*. Masteroppgave i Utdanningsledelse. Universitetet i Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

Stålsett, U. (2006): Ulike teorier om læring. I *Veiledning i en lærende organisasjon*, (s. 112-130). Oslo: Universitetsforlaget

Telemark coaching (2008, 28. mars). Hentet 8. januar 2011, <http://www.Telemarkcoaching.no/ideologi.htm>

Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (2. utgave) Bergen: Fagbokforlaget

Tobiassen, J. (2005). Ledelse, læringskulturer og innføring av nye vurderingsformer. I O.L. Fuglestad og S. Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. (4. opplag, s. 99-117). Bergen: Fagbokforlaget

Vygotsky, L.S. (1996) Internasjonalisering av høyere psykologiske funksjoner & Interaksjon mellom læring og utvikling. I E.L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling* (s. 143-149, 151-165) Oslo: Ad Notam Gyldendal AS

Wadel, C. A. (2005). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I O.L. Fuglestad og S. Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. (4. opplag, s. 39-56). Bergen: Fagbokforlaget

Wenger, E. (2004). *Praksisfellesskaber. Læring, mening og identitet*. 1. utgave, 3. opplag.

København:

Utdannings- og forskningsdepartementet (2005): *Lærer elevene mer på lærende skoler?*

En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet

7. Vedlegg

7.1 Intervjuguide

1. Hvordan har studiet i tilpasset opplæring påvirket teamarbeidet når det gjelder læring og utvikling av tilpasset opplæring? Påvirker det hvordan dere nå samhandler på teamet?
2. Hvordan har deres forståelse av tilpasset opplæring endret seg etter at dere begynte med studiet?
3. Hvordan har tilpasset opplæring kommet til syne i skolen dette skoleåret?
4. Hvordan har du som lærer jobbet konkret med erfaringer fra studiet?

7.2 Modell etter Glosvik

Dei fem disiplinane

Systemisk tenking			
Eit språk, tenkjemåte og organisasjonsperspektiv som gjer det mogeleg å snakke om dei <u>relasjonane internt og eksternt som påverkar oss</u>			Å forstå!
Personleg mestring	Mentale modellar	Delte visjonar	Læring i lag
<p>Å lære og utvikle vår individuelle kapasitet til å <u>vill skape</u> dei resultatata vi verkeleg ynskjer, Å ville!</p>	<p>Å kontinuerleg <u>reflektere over og forbetre</u> våre bilete av verda Å tenke!</p>	<p>Å skape ei <u>tilslutning</u> i ei gruppe om framtida - saman med dei <u>prinsippa</u> og den <u>praksisen</u> som skal leie oss dit Å snakke!</p>	<p>Å omforme kollektiv tenking til intelligent <u>kollektiv handling og kollektive</u> evner Å handle!</p>